

AIOANEI RĂZVAN

POP VIOLETA

CLIM CRISTINA

TOACA TATIANA ILEANA

NICHITEAN MARIA ADRIANA

Metodologie de îmbunătățire a programelor educaționale
pentru crearea unui cadru atractiv de desfășurare a
activităților educaționale, în vederea ameliorării riscului de
părăsire timpurie a sistemului de învățământ sau în reducerea
discriminării



Suceava, 2021

Cuprins

CESI – CALITATE PRIN EDUCAȚIE ȘCOLARĂ INCLUZIVĂ.....	3
MEDIUL FAMILIAL ȘI ROLUL SĂU ÎN DEZVOLTAREA AFECTIVITĂȚII - RELAȚIILE DE ATAȘAMENT.....	4
CONSILIEREA FAMILIEI COPILULUI CU CES.....	8
Familia – definiție, caracteristici, tipuri	8
Familia și rolul ei în dezvoltarea copilului cu CES	10
Specificul familiei copilului cu CES	10
Provocările familiei copilului cu CES.....	12
Propunerea unui program de consiliere a familiilor copiilor cu CES	14
APLICAȚII PRACTICE	17
Povești terapeutice	17
Acceptarea - Frunza de nisip	18
Rezolvări de probleme - Curcubeul.....	19
Teama de a nu greși - Ștersătura	19
Dificultăți școlare - Povestea leului Bibi	19
Dezinteres față de lecții - Povestea vânătorii de comori.....	20
Dificultăți în respectarea regulilor de grup - Povestea stupului de albine	21
Copil neînțeles, singur, introvertit - Perla fermecată.....	21
TULBURĂRILE SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE	22
Problematica TSI	22
Criterii de diagnosticare	24
Măsuri compensatorii	26
Ce „altceva” putem folosi în cazul dislexiei	27
Metode prin care se pot obține îmbunătățiri în scris	28
Ce „altceva” putem folosi în cazul disgrafiei / disortografiei?	29
Intervenții psihopedagogice în cazul copiilor cu discalculie.....	29
Metode de a ajuta elevii.....	29
Ce „altceva” putem folosi în cazul discalculiei:	30
Corectarea dislexo-disgrafiei.....	30
Corectarea discalculiei	35
DEFICIENȚA MINTALĂ - CADRUL CONCEPTUAL.....	38
Clasificări ale deficienței mintale	39
Intelectul de limită	39

Deficiența mintală ușoară	40
Aplicații practice	42
Metode moderne de predare	43
AUTISMUL	49
Ce este autismul?	49
Simptome ale TSA (tulburarea de spectru autist)	50
Criterii de diagnostic	51
Sindromul Asperger/autismul înalt funcțional	53
Simptomele sindromului Asperger/autism înalt funcțional	53
Criteriile de diagnostic pentru sindromul Asperger	54
Cauzele tulburării de spectru autist	54
Tipuri de terapii	55
Parte aplicativă – Autism	57
ACTIVITĂȚI LUDICE DE RECUPERARE ȘI COMPENSARE	61
Jocuri de socializare	63
Jocuri de stimulare senzorială	64
Jocuri didactice pentru dezvoltarea limbajului	65
10 lucruri pe care orice copil cu autism ar vrea să le știi	66
ADHD – UNICITATE ÎN DIVERSITATE	69
Studiu de caz - Fiecare copil cu ADHD este unic!	74
Aplicații practice	79
ADAPTAREA CURRICULUMULUI	81
Model de adaptare curriculară	81
Program personalizat de intervenție	84
ABANDONUL ȘI ABSENTEISMUL SCOLAR	89
Teorii explicative ale abandonului școlar	90
Factori care conduc la apariția fenomenului de abandon școlar	922
Cauzele abandonului școlar	96
JOCUL DIDACTIC LA COPIII CU CES	98
Jocuri pentru formarea autonomiei personale	105
Jocuri pentru stimulare cognitivă - jocuri pentru activități matematice	107
BIBLIOGRAFIE	1100

CESI – CALITATE PRIN EDUCAȚIE ȘCOLARĂ INCLUZIVĂ

Multe școli din județele Brașov și Suceava, în special din mediul rural se confruntă cu riscul de abandon/părăsire timpurie a școlii în contextul unor situații sociale dificile și a dificultăților de învățare determinate sau nu de existența unor deficiențe în rândul elevilor. Privind integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, lipsa unei curricule școlare diferențiate și formarea inițială insuficientă a profesorilor care lucrează cu acești elevi determină nevoia de dezvoltare profesională în această direcție. Slaba colaborare a părinților cu școala în unele situații, atitudinea negativă sau discriminatorie a celorlalți membri ai comunității, completează acest cadru al dificultăților categoriilor de elevi menționate.

Măsurile compensatorii sau cele de dispensare, pe care le sugerează cadrul legal ce se referă la integrarea copiilor cu tulburări de învățare sau cu CES cuprinse în Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare (Anexa la OMEN nr. 3124/20.01.2017) sună foarte bine pe hârtie, dar realitatea școlilor diminuează semnificativ posibilitatea de punere în practică. Drept pentru care, cadrul didactic din învățământul de masă este nevoit să-și folosească ingeniozitatea și experiența pentru a crea un cadru de învățare adecvat, nediscriminatoriu pentru toți elevii pe care îi coordonează. Baza materială a multor școli din mediul rural și chiar din mediul urban lasă încă foarte mult de dorit, astfel încât adaptarea cerințelor la posibilitățile unora dintre elevii care prezintă dificultăți de învățare sau cerințe educative speciale este îngreunată.

Finanțările europene sunt cele care dau șansa școlilor românești să crească baza materială, să sporească nivelul competențelor profesorilor în lucru cu copii din categorii dezavantajate, să aducă în școli profesorul consilier școlar.

Proiectul CESI – Calitate prin educație școlară incluzivă beneficiază de un grant în valoare de 859.554 € oferit de Norvegia prin Granturile Norvegiene în cadrul Programului Dezvoltare locală. Obiectivul proiectului CESI – Calitate prin Educație Școlară Incluzivă”, cod PN2017 este creșterea gradului de incluziune socială a copiilor și tinerilor aflați în situații de risc prin promovarea educației incluzive în cele 14 școli colaboratoare selectate din județele Suceava și Brașov.

Grupul țintă este format din 500 copii și tineri din cele două județe – beneficiari direcți, aflați în situații de risc de abandon școlar/părăsire timpurie a școlii și cu cerințe educaționale speciale, 250 de părinți/tutori și membri ai familiilor copiilor din grupul țintă, personalul din educație care lucrează cu copiii sau tinerii din unitățile de învățământ de la nivelul județelor Suceava și Brașov, respectiv 70 de cadre didactice.

Ne dorim ca rezultatele proiectului să îi influențeze și pe ceilalți membri ai comunității, pe copiii și părinții copiilor care nu se află în situații de risc, dar care interacționează cu grupul țintă, în direcția unor relații echilibrate care să ofere șanse egale în societate.

În cadrul proiectului se vor realiza: evaluarea, asistența psiho-educatională, orientarea școlară și profesională a elevilor, formarea profesorilor, a părinților și membrilor comunității conform principiilor educației incluzive. Activitățile proiectului vor contribui la creșterea calității serviciilor educaționale, dezvoltarea unui mediu școlar prietenos și interactiv, prin desfășurarea de activități extra-curriculare și de educație pentru sănătate, igienă și nutriție.

Prin rezultatele așteptate enumerate ne dorim diminuarea numărului de copii aflați în situații de risc prin promovarea educației incluzive la nivelul școlilor colaboratoare.

Una dintre activitățile propuse în cadrul proiectului este și cea de dezvoltare/adaptare de curricule de recuperare educațională și educație incluzivă, de promovare a unor metode inovative de predare și materiale noi de învățare. Acest volum este produsul celor 4 experți angajați pe o perioadă de 6 luni în proiect, îndrumați de coordonatorul acestui proiect.

MEDIUL FAMILIAL ȘI ROLUL SĂU ÎN DEZVOLTAREA AFECTIVITĂȚII - RELAȚIILE DE ATAȘAMENT

„Stabilitatea și forța personalităților adulte își au originea în stabilitatea și profunzimea sentimentelor de atașament afectiv din timpul copilăriei.” (Miftode Vasile)

Formarea personalității este un proces îndelungat care își are originea în familie, se continuă în întreaga școlaritate și se consolidează pe tot parcursul devenirii umane. În momentul intrării în școală, copilul dispune de o experiență de viață care poate fi valorificată, dar acest lucru nu este suficient. Cadrul didactic trebuie să-l introducă pe elev în universul valorilor reale, să-l facă să înțeleagă semnificația acestora, să dobândească capacitatea de a distinge ceea ce este frumos, bun, adevărat. Pentru ca aceste cunoștințe să se transforme în conduite, se impune cu necesitate ca acestea să fie însoțite de anumite trăiri afective, ca suport energetic, componenta cognitivă și cea afectivă fiind indispensabile în formarea conștiinței morale, dar nu și suficiente.

Universul școlii și al familiei sunt două dimensiuni care-și pun amprenta asupra formării personalității școlarului. Este important să descoperim împreună, școală și familie, ce-i place copilului, ce simte el pentru a putea construi în timp abilități și competențe. Timpul acordat copilului nu numai că transmite experiența adultului, ci îl îmbogățește socio – cultural - estetic. Cadrul didactic are marele merit de a ajuta familia elevului să conștientizeze că meseria de părinte se învață, că activitatea de învățare trebuie să continue și dincolo de programul școlii.

Una din cele mai mari aventuri ale vieții noastre este *cunoașterea de sine*. Imaginea de sine este reală, chiar dacă nu o putem atinge sau vedea. Ea este propria noastră părere despre ce fel de persoană suntem. *Stima de sine influențează nivelul performanțelor școlare*. O stimă de sine ridicată conduce la comportamente adaptate în cazul confruntării cu diferite dificultăți sau obstacole.

Educația are rol conducător în dezvoltarea psihică a elevului cu CES, creând condiții favorabile dezvoltării viitoare ca adolescent și apoi ca adult integrat în viața socială a comunității.

Daniel Goleman, consideră că viața de familie este prima școală a emoțiilor. În cadrul familiei se potențează la maxim dezvoltarea afectivității copiilor, familia rămânând de-a lungul întregii existențe a acestora sursa primordială a satisfacerii nevoilor lor emoționale, de contact, de apartenență și afiliere socială, de siguranță, dragoste și respect față de sine. În cadrul familiei, persoana de care se atașează cel mai mult un copil este mama. Legătura afectivă ce se stabilește între mamă și copil este deosebită. Ca urmare a acestui fapt, când copilul este nesigur de sentimentele părinților față de el, dezvoltă un comportament ambivalent, contradictoriu, așteptându-se să fie respins sau ignorat de către aceștia atunci când va avea nevoie. Când copilul manifestă siguranță față de sentimentele părinților, se simte protejat, este sigur de dragostea părintească și își dezvoltă curajul în explorarea lumii înconjurătoare.

În anul 1958, John Bowlby introduce în psihologia dezvoltării, **conceptul de atașament**, pentru a descrie natura legăturii dintre mamă și copil.

„Teoria atașamentului este o metodă de conceptualizare a înclinației ființei umane de a forma relații afective puternice cu anumiți oameni și de a explica multiplele forme de disconfort emoțional și de tulburări de personalitate, incluzând anxietatea, furia, depresia și detașarea emoțională, generate de separarea involuntară ” (Bowlby, p.190)

Atașamentul este cel mai evident în copilăria mică, acest comportament de atașament fiind specific ființei pe tot parcursul vieții. Această idee este evidențiată și de F.E. Verza: „...sensibilitatea emoțională se impune ca dominantă asupra celei cognitive în relaționarea copilului cu lumea până către vârsta de trei ani. Dar chiar până la adolescență, individul rămâne predominant o ființă emoțională, raționalitatea și reflexivitatea în reglarea actelor de conduită, impunându-se destul de târziu.” (Afectivitate și comunicare, p.120)

Este foarte important ca părinții sau persoanele care oferă îngrijire să fie disponibili și receptivi, să ofere protecție pentru o dezvoltare armonioasă a copilului. Separarea de figura de atașament determină însingurare, care generează frica. Frica la copii și nu numai este normal în diferite situații: zgomote puternice, înălțime, întuneric, persoane și situații străine, animale sau durere. Frica se diminuează când sunt însoțiți de un adult. Separarea copilului de părinte este trăită în mod similar. În astfel de situații, comportamentul anxios are rol în supraviețuire, diminuându-se în prezența unui însoțitor de încredere.

Empatia, ca și caracteristică care se manifestă la toate categoriile de elevi cu CES, devine o modalitate de stabilirea a relațiilor interpersonale. Ca toți elevii, și elevul cu CES învață de la ceilalți, dar spre deosebire de copilul tipic, modelele sunt preluate fără discernământ, fără o analiză sau filtrare a comportamentelor imitate, însușindu-și astfel și modelele negative. Învățarea și activismul acestor elevi trebuie stimulate printr-un sistem de recompense, începând de la cele materiale și ajungând în timp la cele sociale: lauda, încurajarea, aprecierea, evidențierea.

În cartea sa, *Predarea bazată pe atașament*, Louis Cozolino, extinde teoria atașamentului dezvoltată de Bowlby și prezentată anterior, asupra activității de predare. Astfel, autorul emite ideea conform căreia capacitatea unui elev de a învăța este puternic influențată de calitatea atașamentului acestuia față de profesorii și față de colegii săi. Nevoia de apartenență este o necesitate fundamental umană, încă de la naștere avem nevoie ca semenii să ne ajute și să ne simțim în siguranță. Pe lângă hrana biologică, avem nevoie și de hrană afectivă, în absența căreia lumea devine un loc periculos, în care copilul evită să mai exploreze, deci să cunoască, evită să –și asume riscuri și să aibă încredere în ceilalți.

Aceleași principii de atașament se aplică și relației profesor-elev. Profesorii le urmează părinților ca figuri de autoritate și ca sursă de grijă și evaluare. Părinții modelează schemele de atașament iar profesorii continuă modelarea acestora prin intermediul interacțiunilor din clasă și din afara ei. O figură de atașament este o persoană din viața copilului care oferă continuitate și siguranță și care are capacitatea de a alina copilul în momente de stres. Dacă se stabilește un atașament sigur aceste figuri de atașament timpuriu devin un șablon nescris pentru ceea ce copilul va căuta în ceilalți, pe măsură ce stabilește relații pe perioada adolescenței sau a maturității.

O schemă de atașament este reprezentarea interioară și inconștientă a figurilor de atașament care se activează în relațiile ulterioare, mai ales în situațiile stresante. Căutarea proximității se referă la tendința fiecăruia, dar mai ales a copilului de a se deplasa către figura de atașament, la baza de siguranță, atunci când este înspăimântat, stresat sau nesigur.

„*Atașamentul sigur* reprezintă capacitatea de a fi consolată de către ceilalți și de a te simți în siguranță printre aceștia. În clasă, atașamentul sigur față de profesori și față de elevi optimizează capacitatea de învățare. Această legătură biologică a fost modelată de evoluție în interiorul rețelelor neuronale dedicate învățării, stresului și relațiilor sociale”(L Cozolino, p.22)

Cea mai bună formă de a învăța în școală este să îți iubești profesorul. Egalitatea și echitatea într-un grup îi fac pe membrii acestuia să se simtă valorizați, amplificându-le atașamentul față de grup. Sistemele educaționale bazate pe competiție și realizări individuale împiedică formarea atașamentului sigur. Relațiile sigure declanșează dezvoltarea cognitivă și afectivă, reglează emoțiile amplificând învățarea. Poveștile, mai ales cele terapeutice, adaptate vârstei, tipului și gradului deficienței sunt minunate, deoarece conțin ambele elemente: cognitiv și afectiv.

„*Atașamentul nesigur* reprezintă incapacitatea de a fi consolată și alinat de către ceilalți. Se consideră că este rezultatul unor interacțiuni imprevizibile sau generatoare de anxietate cu îngrijitorii; persoanele cu atașament nesigur nu dobândesc un sentiment de siguranță predictibil în relațiile cu ceilalți. ” (Cozolino, 2017, p.39)

Organizarea activității de învățare pe *cercuri de lucru* reprezintă o modalitate de activare a dinamicii grupului și de formare a atașamentului sigur. Această formă de organizare se regăsește în școlile speciale pentru deficienți mintali, în care colectivele de elevi sunt restrânse numeric, în funcție de tipul și gradul deficienței.

Louis Cozolino (2017, p. 28-30) oferă sugestii de organizare a cercurilor de lucru:

➤ *Mențineți clasele și școlile cât de mici posibil* pentru a oferi sentimentul de apartenență și pentru a elimina distanța interpersonală și indiferența emoțională care sunt reacții normale în fața unui grup mare de oameni. Lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi este o metodă a învățării prin cooperare, facilitând astfel comunicarea, socializarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi. Se favorizează în acest mod cunoașterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă, precum și integrarea copiilor cu cerințe speciale în colectivul clasei.

➤ *Creați suficient timp pentru relații* – prânzul este de dorit să dureze mai mult pentru a oferi șansa elevilor și profesorilor să socializeze, să relaționeze, să facă schimb de experiență și să se concentreze asupra proiectelor comune.

Similar se desfășoară activitățile de Formare a autonomiei personale zilnice în școala specială, în care pe parcursul unei ore elevii servesc masa de prânz. Este un bun prilej, ca pe lângă formarea deprinderilor de igienă alimentară, de autoservire să formăm și deprinderi de interacțiune între membrii grupului, de socializare. Este știut faptul că hrana, deci masa este un factor de inhibare a agresivității. Nu este întâmplător faptul că întâlnirile de afaceri, cele politice, unele tratative se încheie la masă.

Elevii și profesorii ar trebui să petreacă timp în afara mediului de învățare pentru aprofundarea relațiilor interumane . Această sugestie este transpusă în practică prin intermediul proiectelor și parteneriatelor educaționale, prin activitățile extracurriculare care se desfășoară la nivelul școlii speciale.

➤ *Descentralizarea clasei prin crearea de grupuri de învățare prin cooperare* – elevii sunt împărțiți în grupuri mici în funcție de experiența și personalitatea lor.

Exemplu

Existența în colectivul clasei a unor elevi cu pseudo-debilitate mintală. Putem considera acest aspect un avantaj, numindu-i pe acești elevi responsabili colectivul

clasei. Astfel, responsabilizându-i, pentru prima dată în viața lor cineva i-a valorizat și le-a acordat încredere. Acest tip de relație a fost extrem de eficient, inhibând comportamentele deviante ale elevilor, a tulburărilor de comportament. Motivația a devenit intrinsecă, factorul de competiție stimulând activismul și participarea lor la actul educativ și terapeutic – recuperator.

➤ *Munca în folosul comunității* – este o modalitate de implicare a inimilor, minților și corpurilor în procesul întinderii unei mâini către lumea extinsă. Se creează astfel un scop comun pentru elevii noștri, ceea ce facilitează crearea de relații.

Putem valorifica această sugestie prin implicarea elevilor și părinților în campanii sociale din cadrul școlii / comunității

➤ *Provocări valoroase și activități pline de sens* – participarea și implicarea activă a elevilor în proiectele și parteneriatele educaționale școlare.

➤ *Concentrați-vă pe evenimente prin intermediul unor povestiri relevante* – lumea cu provocările ei este cea mai bună sursă pentru învățare. Astfel trebuie abordate subiectele care preocupă comunitatea într-o manieră accesibilă. Copii nu trebuie feriți de realitățile lumii înconjurătoare.

➤ *Participare emoțională și plină de sens din partea părinților, bunicilor și a altor persoane implicate* – implicarea părinților pentru maximizarea legăturii clasei și școlii cu comunitatea. Am implicat astfel părinții în activitățile extracurriculare organizate atât în cadrul școlii cât și în afara ei.

Stresul, depresia, anxietatea și frica sunt inamicii învățării, împiedicând procesarea corticală și rezolvarea de probleme. Atașamentul sigur are capacitatea de a alina anxietatea în prezența stresului. Relațiile educaționale bune determină creșterea optimismului, a stimei de sine și a stării de bine, susținând dezvoltarea cognitivă și afectivă. Educatorii trebuie să folosească o serie de strategii menite să crească siguranța fizică, să susțină siguranța emoțională și să integreze valorile educației în comunitatea extinsă.

➤ *Siguranța fizică* – elevii învață cel mai bine când se simt apreciați și în siguranță. Obiectivul predării pe bază de atașament este ca fiecare elev să evolueze de la a se simți vulnerabil și înspăimântat, la a se simți protejat, îngrijit și valorizat.

➤ *Puterea dorinței* – afecțiunea nu este un substitut pentru munca serioasă, dedicare și voință.

➤ *Mândrie și pasiune* – biodiversitatea și diversitatea individuală se află printre strategiile prin care natura asigură supraviețuirea. Suntem cu toții, unii diferiți față de ceilalți, astfel încât fiecare să poată contribui în felul său, cu talentul și abilitățile lui. Un mediu de învățare de succes trebuie să conțină o varietate de moduri de învățare și arii de specializare, care să fie asemănătoare cu amploarea diversității umane. Astfel poveștile sunt antrenante din punct de vedere emoțional, memorabile și conțin lecții despre orice provocare umană posibilă. Totodată, poveștile sunt chei pentru noi toți, pentru a deveni mai prezenți, și conștienți de sine, permițându-ne să punem sub semnul întrebării lumea din jurul nostru și să creăm narațiuni alternative, pe care le putem folosi pentru a ne regla mai bine emoțiile și a ne ghida comportamentele. Clasa este asemeni unei familii în care fiecare membru își aduce diverse contribuții importante.

Deși este dificil să anticipăm cu exactitate cunoștințele și abilitățile de care vor avea nevoie elevii noștri în viața ei trebuie să devină eroii propriei lor povești. Ca parte fundamentală a acestei călătorii, elevii au nevoie de campioni, de adulți care să-i ghideze pe drumul cunoașterii.

În lipsa unei fundații emoționale solide a profesorului, nu există nici disciplină în clasă, nici deschidere spre învățare. Dacă le lipsește capacitatea de a-și exprima emoțiile, elevii își vor exprima frica și tristețea prin comportamente distructive. Atunci

când copii sunt neglijăți, neîbușiți sau sunt în pericol, creierul primește mesajul că adulții sunt primejdioși și blochează informațiile de la orice persoană în poziție de autoritate. Construirea de atașamente sigure reprezintă poarta către reglare emoțională, stimă de sine și învățare.

Parteneriatul educațional este unul din cuvintele cheie ale pedagogiei contemporane. Copilul reprezintă o valoare socială care trebuie descoperită și prelucrată prin respectarea caracteristicilor individuale.

Parteneriatul educațional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și presupune:

- participare la o acțiune comună;
- interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii;
- comunicare eficientă între participanți;
- activități și scopuri comune cu respectarea rolului fiecărui participant;
- șanse egale pentru toți participanții;
- interrelaționare, colaborare și cooperare;
- unitate în cerințe, de opțiuni, decizii și acțiuni educative, subordonate actului educativ în sine.

CONSILIEREA FAMILIEI COPILULUI CU CES

Familia – definiție, caracteristici, tipuri

Familia este un grup social cu bază biologică sau socială, a cărui trăsătură fundamentală constă în identitatea substanțială a membrilor săi, grup a cărui finalitate constă în preluarea, păstrarea, sporirea și transmiterea unui patrimoniu genetic (biologic), economic (avere mobilă și bunuri imobile), moral (norme și valori), religios (ritualuri și credințe), cultural (tradiții și cutume) și social-identitar (patronimul ca semn al unei identități sociale legitime). (Bistriceanu, 2006, p.16)

Teoria sistemelor este folosită pentru înțelegerea modului de funcționare a familiei, cu un puternic impact asupra terapiei de familie.

Teoria sistemelor, elaborate de către Bertalanffy în 1968 reprezintă teoria organizării părților într-un întreg.

Sistemul este un grup de părți interrelaționate la care se adaugă felul în care acestea funcționează împreună. Astfel, familia este înțeleasă ca un grup al membrilor familiei, plus modul în care ei interacționează. Sistemul familial (microsistem), este parte a sistemului social (macrosistem), care exercită influențe asupra membrilor familiei.

Familia este o instituție universal întâlnită pretutindeni și îndeplinind aceleași funcții principale: transmiterea moștenirii biologice și culturale, asigurarea protecției materiale și emoționale pentru descendenți crearea unui climat de formare a personalității tuturor membrilor ei. În societatea contemporană este singurul grup întemeiat pe iubire. (Voinea, 2005, p.11)

Maria Voinea, prezintă *Caracteristicile familiei*:

- Persoanele care o compun sunt unite prin relații de sânge, de căsătorie sau adopție;
- Membrii unei familii locuiesc sub același acoperiș, având un menaj comun;
- Persoanele care compun familia interacționează în cadrul rolurilor: soț – soție, mamă – tata;

- Familia menține și promovează o cultură comună, are valori și principii, reguli specifice.

Tipuri de familii:

- *Familia de origine* – familia cosanguină, în care persoana se naște, crește și este formată din mamă, tată și frați.
- *Familia de procreare* – este familia proprie, constituită prin căsătoria persoanei, incluzând soțul, soția și copiii.
- *Familia conjugală* – este constituită prin alegerea partenerului și are ca fundament căsătoria.

După criteriul normalității putem distinge familii normale și familii dezorganizate sau vulnerabile.

După criteriul numeric, distingem familia restrânsă, nucleară și familia extinsă.

Relațiile dintre membrii familiei sunt întemeiate pe component afectivă, pe sentimentele ce leagă grupul. Aceste relații au forme diferite de manifestare în funcție de moralitatea familiei, de tradiții și obiceiuri. În prezent, rolurile conjugale s-au modificat în unele familii aceste roluri sunt asumate normal, asigurând buna funcționare a acesteia, în alte familii rolurile conjugale fiind asumate parțial și neconvingător, relațiile interpersonale fiind deficitare, tensionate, producând dezechilibre.

După tipul și rolul bărbatului în familie, distingem:

- *Tipul autoritar*, dominat de unul din parteneri, care poate fi absolut sau moderat
- *Tipul egalitar*, autoritatea este dipusă egal între soți.

Familia îndeplinește mai multe funcții:

- *Funcția biologică* - satisfacerea nevoilor sexuale ale partenerilor și procrearea;
- *Funcția economică* – realizarea veniturilor necesare satisfacerii nevoilor familiei și gospodăriei
- *Funcția pedagogică, educativă și morală* – în cadrul familiei copilul își însușește normele sociale și morale, este mediul sigur și protector în care se dezvoltă copilul, în care se pun bazele personalității sale.
- *Funcția de coeziune și solidaritate conjugală* – familia este mediul social – afectiv unic în care copilul se pregătește pentru viață, se formează valorile și normele de conduită.

În prezent, structura familiei a cunoscut transformări determinate de transformările mediului social. Astfel, a apărut familia monoparentală sau uniunea consensuală, iar unele funcții ale familiei au fost preluate de instituții: creșterea copiilor sau îngrijirea vârstnicilor. Societatea se confruntă cu fenomenul destrucurării familiei, care devine instabilă pe fondul mai multor factori care acționează asupra ei: violență, abuz, abandon, divorț, determinând dezorganizarea acesteia. Există mai multe tipuri de familii dezorganizate:

- *Familia dezorganizată prin divorț*

Apar probleme legate de împărțirea proprietății, încredințarea și îngrijirea copiilor, disfuncțiile emoționale, care afectează puternic copiii, consecințele fiind transpuse în tulburări de comportament. În acest caz, de regulă, între familiile celor doi soți se produce o ruptură, care afectează cel mai mult copiii.

- *Familia dezorganizată prin deces* – despărțire definitive de soț, de părinte, produce șocul cel mai puternic deoarece copilul nu mai poate avea contacte cu părintele decedat. În acest caz, familia celui decedat asigură de cele mai multe ori suport material și emoțional familiei dezorganizate.
- *Familia dezorganizată prin abandon* - unul dintre părinți deși are obligații, alungă, părăsește sau lasă fără ajutor o persoană: soț, soție, copii, părinți.

- *Familia dezorganizată prin violență conjugală* – violența poate îmbrăca mai multe forme: violența fizică, violența psihică, violența sexuală, abuzul, maltratarea, consumul de alcool sau droguri, etc.

Familia și rolul ei în dezvoltarea copilului cu CES

Familia deține rolul cel mai important în educația copilului, iar lipsa de îngrijire, de bucurie și supărarea influențează negativ dezvoltarea armonioasă a copilului. Erorile de educație, carențele afective.

În cadrul familiei copilul este învățat:

- să iubească;
- să se dăruiește celor apropiați;
- să păstreze tradițiile;
- să respecte autoritatea părinților;
- să formeze simțul proprietății;
- să respecte munca în calitate de furnizor al bunurilor.

Relațiile părinți – copii se dezvoltă diferit, în funcție de personalitatea părinților și de particularitățile psiho-individuale ale copilului. ” Capacitatea de adaptare a părinților la apariția unui copil în viața lor este mult condiționată de calitatea relațiilor existente între ei, în perioada premergătoare evenimentului” (Munteanu, 2006, Iași).

Prima relație pe care o stabilește copilul este cu mama, calitatea acestei relații influențând relațiile sociale și afective de mai târziu ale copilului. De mamă depinde semnificația pe care o vor avea pentru el mai târziu oamenii, iubirile ulterioare fiind un ecou al acestei iubiri.

Modul în care mama primește vestea că are un copil cu deficiențe influențează pozitiv sau negativ relația dintre copil și mediul său. Figura paternă se fixează în conștiința copilului mai târziu, însă contribuie fundamental la crearea și întărirea sentimentului de siguranță și protecție, echilibrând potențialul psihic al copilului. Tatăl îl orientează pe copil în afara sferei materne, conducând la primele trăsături de individualizare.

Tactul și înțelepciunea familiei, maturitatea acesteia, conferă siguranță și confort copilului cu dizabilități. Climatul stenic din familie constituie baza dezvoltării și structurării armonioase a personalității copilului.

Atitudinea părinților și reacția mediului social, sunt de cele mai multe ori nefavorabile copiilor cu dizabilități și în special copilului cu deficiență mintală. Copilul diferit se adaptează mai greu, de aceea are nevoie de un mediator între el și lumea exterioară.

M. Chiva (Arcan, Ciumăgeanu) a studiat atitudinea părinților față de copilul cu dizabilități și a determinat factorii care o determină:

- Gradul deficienței
- Factorii afectivi, sociali și culturali ai anturajului
- Nivelul de aspirație familială și valorizarea potențialului intelectual
- Măsura în care copilul nu corespunde așteptărilor paterne

Specificul familiei copilului cu CES

Alois Gherguț (Sinteze de psihopedagogie specială, p.284), prezintă mai multe categorii de părinți (Apud Albu și Albu, 2000):

- părinți echilibrați;

- părinți indiferenți;
- părinți exagerați;
- părinți autoritari/rigizi;
- părinți inconsecvenți.

Părinții echilibrați sunt cei care acceptă cel mai rapid situația copilului lor, adoptând o atitudine echilibrată și realistă, acordând o mare atenție copilului lor. Acești părinți sunt echilibrați emoțional, sunt deschiși în privința problemei copilului, îi acordă sprijin și dragoste necondiționat, creând relații de atașament sigure și stabile. În cazul în care acest tip de familie are și copii fără dizabilități, relațiile dintre aceștia și copilul deficient sunt armonioase, bazate pe cooperare și înțelegere, pe egalitate și respect. Astfel, copilul simțindu-se iubit și apreciat în familie, va păși cu siguranță și în lumea exterioară, integrându-se mult mai ușor.

„Practic, familia joacă rolul unui „laborator” în care copilului cu deficiențe i se oferă oportunitatea de a-și găsi locul, de a experimenta situații de viață autonomă și de a se obișnui cu situația în care se află. În acest context, copilul se dezvoltă în armonie cu cei din anturajul său și are șanse foarte mari să se integreze în activitățile sociale.” (Gherguț, Sinteze de psihopedagogie specială, p. 283)

Părinții indiferenți sunt cei care adoptă o atitudine nepăsătoare față de problemele copilului lor, neacordându-i atenție și afecțiune, ajungând până la ignorarea copilului. Reacționează prin lipsă de interes și nepăsare, lipsă de afecțiune și chiar respingerea copilului. Părinții din această categorie recurg frecvent la pedepse, la certuri, creând serioase tulburări ale atașamentului. Acești copii, datorită lipsei de stimulare și afecțiune, nu au șanse de dezvoltare, regresând cu mult sub potențialul lor. Astfel, se formează atașamentul nesigur, copiii nefiind stimulați să exploreze mediul, să cunoască realitatea regresează, iar sentimentele care îi domină sunt cele de frică, de teamă, de inferioritate și neputință.

Părinții exagerați sunt cei care adoptă o atitudine hiperprotectoare, îngrădindu-le libertatea de acțiune și de manifestare. Copiii care aparțin acestor familii, sunt total dependenți de adulții care îi îngrijesc, își dezvoltă cu mai mare efort și dificultate autonomia, într-o perioadă mult mai lungă de timp, chiar dacă potențialul lor le permite să achiziționeze o bună autonomie personală și poate, chiar socială. Acești părinți trăiesc cu intensitate sentimentele de vinovăție și invalidare personală și socială. Acești părinți dezvoltă atașamente puternice, dar nu-i permit copilului să se desprindă, să cerceteze, să cunoască, acest fapt generând sentimente de nesiguranță, de teamă și anxietate.

Părinții autoritari sunt cei care adoptă o atitudine dominantă, dispunând de o voință puternică și controlează copiii, dirijându-i permanent și îngrădindu-le astfel posibilitățile de explorare a mediului și implicit de cunoaștere. Acești copii dezvoltă atașamente nesigure, fiind total dependenți de adulți, nereușind să se descurce singuri nici în situații simple. În condițiile în care nu au parte de supravegherea și îndrumarea autorității, se decompensează.

Hiperprotecția se manifestă în acest caz prin dominanța și controlul exagerat pe care îl exercită asupra copiilor, prin regulile foarte stricte, copilul ajungând o marionetă fără responsabilități și inițiativă.

Părinții inconsecvenți sunt acei părinți lipsiți de fermitate, care oscilează între control exagerat și indiferență. Această instabilitate a lor generează sentimente de nesiguranță și teamă în manifestarea copilului. Demersurile inițiate de către acești părinți nu au o finalitate, trecând prin diferite experiențe educative contradictorii. Mediul familial nu le oferă copiilor un climat propice dezvoltării armonioase, aceștia fiind nesiguri și ușor sugestionabili. Datorită lipsei de discernământ și a modelelor, acești copii pot aluneca foarte ușor spre comportamente deviate, indezirabile social.

Între membrii unei familii se formează mai multe tipuri de relații:

- relații de înțelegere și sprijin reciproc;
- relații de răsfăț și îndeplinirea tuturor dorințelor;
- relații de dominare/dependență - pe de o parte, dominare, dirijare, control, inhibarea inițiativelor, iar pe de altă parte, supunere, acceptare, incapacitate de ripostă;
- relații ostile și tensionate - pe de o parte, critică, insulte, sancțiuni - pe de altă parte, ripostă și manifestări de violență, rezultând o continuă stare de tensiune;
- relații ambivalente, conflicte și împăcări succesive sau inconsecvență și lipsă de logică a sancțiunilor și recompenselor;
- relații de respingere, de excludere;
- relații de indiferență și neglijare (Gherguț, 2005, Apud Lăzărescu, 1994).

Provocările familiei copilului cu CES

Iată cum descrie mama unui copil cu Sindrom Down, Emily Perl Kingsley, experiența sa alături de el:

”Bine ați venit în Olanda

Când vrei să ai un copil, e ca și când ai planifica o excursie de vis ... în Italia. Cumperi câteva ghiduri turistice și îți faci planurile ... Colloseumul, David al lui Michelangelo, Gondolele din Veneția. Poți chiar să înveți câteva fraze utile în italiana. Totul este extraordinar. După luni de nerăbdare, ziua cea mare vine, în sfârșit. Îți faci bagajele și pleci. Câteva ore mai tarziu, aterizează avionul, iar stewardesa vine și spune, „Bine ați venit în Olanda.”

„Olanda?!?” spui. „Cum adică Olanda? Trebuia să fiu în Italia! Am visat toată viața să merg în Italia!”

Dar s-a produs o schimbare în planul de zbor. Ai aterizat în Olanda și trebuie să rămâi acolo. Lucrul important este că nu te-au dus într-un loc oribil, dezgustător și murdar, plin de foamete și boală. E doar un loc diferit. Deci trebuie să mergi și să cumperi ghiduri turistice noi. Și trebuie să înveți o limbă complet nouă. Și vei cunoaște un grup de oameni cu totul și cu totul nou, pe care nu l-ai fi cunoscut. E doar un loc diferit. E mai domol decât Italia, mai puțin atrăgător decât Italia. Dar după ce stai acolo un timp, începi să te uiți în jur ... și să observi că Olanda are mori de vânt ... și Olanda are lalele. Olanda are chiar și tablouri de Rembrandt.

Dar toți cunoscuții tăi vin și pleacă din Italia ... și toți se laudă că s-au distrat foarte bine acolo. Și toată viața o să spui, „Da, acolo trebuia să mă duc. Asta îmi planificasem.” Dar ... dacă îți petreci viața jelind faptul că nu ai ajuns în Italia, s-ar putea să nu fi niciodată liber să te bucuri de lucrurile minunate ... ale Olandei.” (de Emily Perl Kingsley. Copyright 1987 by Emily Perl Kingsley)

Copiii cu dizabilități au aceleași nevoi de îngrijire și ocrotire ca și copiii tipici. Pe lângă hrană, îmbrăcăminte și un cămin primitiv, au nevoi speciale:

- mai mult timp acordat lor de către părinți
- mai multă răbdare și înțelegere
- expectanțe realiste, în concordanță cu potențialul lor, cu tipul și gradul deficienței;
- resurse materiale suplimentare;
- abilități de îngrijire

Momentul anunțării familiei că are un copil cu deficiențe trebuie pregătit cu atenție, ținându-se cont de personalitatea și nivelul socio –cultural al părinților. Copilul cu deficiențe produce o serie de modificări în viața familiei, modificări care sunt

percepute și trăite diferit de către părinți, în funcție de experiența proprie, de structura psihică, de nivelul de pregătire și dezvoltare personală. Unii părinți nu acceptă gândul că au un copil cu dizabilități, trecând o mare perioadă de timp până la a accepta situația. Unii părinți nu reușesc să se împace cu gândul, trăind permanent cu speranța "vindecării", visând la copilul pe care și-l doresc, și, negându-și practic propriul copil. Alți părinți privesc situația ca pe o "pedeapsă divină", alții ca pe o "karmă" pozând în poziția de victimă. Alți părinți se culpabilizează, căutând vinovați în jurul lor: familie, medici, educatori, profesori, terapeuți.

Familiiile copiilor cu CES trec prin stările specifice oricărei traume:

- șoc
- negare
- furie
- înțelegere
- acceptare

Nu toți părinții parcurg etapele în ordine, nu toți le parcurg în același ritm, unii nu reușesc să atingă ultima etapă, cea de acceptare, alții trec de la o fază la alta, au scurte reveniri în etape anterioare. De această parcurgere a etapelor specifice stresului posttraumatic depinde modul în care familia va gestiona situația de criză. În tot acest proces, este foarte importantă *consilierea psihologică a familiei copilului cu dizabilități*.

Acceptarea diagnosticului de către părinți reprezintă factorul major în recuperarea copilului cu dizabilități, oferindu-le părinților șansa unei adaptări și funcționări psihologice și sociale eficiente. Această acceptare este relevată de anumite atitudini :

- recunoașterea diagnosticului și acceptarea discuțiilor cu alte persoane pe această temă;
- încetarea căutării unor vinovați sau a unor motive externe pentru situația copilului;
- asumarea rolului parental și implicarea activă în activitatea de terapie, de recuperare și de compensare;
- reprezentarea corectă a tipului și gradului deficienței copilului, a potențialului său, a limitelor sale;

Cu cât aceste etape sunt parcurse mai rapid și cu pierderi reduse, cu atât intervenția corectă și profesionistă se realizează mai repede. De fapt, succesul intervenției este condiționat de depistarea precoce a deficienței și de intervenție timpurie. Trăirile emoționale din primele etape de criză nu dispar cu totul niciodată. În unele momente de criză , aceste trăiri pot reveni în viața familiei, uneori fiind trăite cu o intensitate mult mai mare. Dar, nu doar părinții trec prin aceste etape și situații. Și frații copiilor cu CES trăiesc aceiași criză, trebuind să se adapteze la fratele sau sora cu cerințe speciale de îngrijire și ocrotire.

Atitudinea cea mai eficientă este cea a discuției deschise și directe cu ceilalți copii "tipici", explicarea problemei și a demersului ce va urma. În cazul în care copiii primesc informațiile corecte, sunt liniștiți, au încredere în părinții lor și nu își creează scenarii irealiste. Părinții trebuie să le răspundă fraților cu simplitate și sinceritate, adaptând informațiile nivelului de vârstă și de înțelegere al copiilor.

Incertitudinile sau informațiile ambigue în legătură cu deficiența proaspătului membru al familiei pot conduce la trăirea unor sentimente contradictorii de vină, de culpabilizare , de teamă, de rușine, de invalidare personală și socială. Pentru a preveni aceste situații, familia poate recurge la câteva tactici , cum ar fi:

- Copiilor foarte mici li se poate povesti despre problema bebelușului folosind imagini cu copii cu aceeași deficiență și crearea unor povești despre diversitatea umană;
- Copiii trebuie întrebați dacă au informații despre boala sau deficiența fratelui lor(ex. Autism)
- Copiii sunt rugați să își noteze toate întrebările la care vor să afle răspunsul;
- Copiii mai mari pot fi antrenați de părinți în căutarea informațiilor suplimentare în legătură cu deficiența fratelui lor;

O altă problemă cu care se confruntă frații copiilor cu deficiențe este permanenta grijă pe care ei trebuie să o acorde copilului deficient, fapt ce poate provoca sentimente de teamă, de furie, de anxietate, de culpabilitate, de rușine, de invalidare . De aceea, terapia psihologică se adresează întregii familii ce trece printr-o situație traumatică.

Propunerea unui program de consiliere a familiilor copiilor cu CES

Familia este universul în care individul evoluează pe tot parcursul vieții sale, iar funcționarea deficitară, deficiențele fizice sau psihice se reflectă negative asupra sănătății familiei, determinând dezechilibre și suferințe sociale. În acest sens, consilierea familiei conduce spre modele de interacțiune responsabilă în cadrul familiei pentru menținerea unui climat sănătos și armonios.

Pentru a ajuta copilul trebuie mai întâi să fie ajutați părinții!

Consilierul oferă familiei copilului cu CES o perspectivă neutră, obiectivă asupra situației, prezentând alternative de rezolvare a problemelor cu avantajele și dezavantajele lor, dar fără a impune o alegere. Rolul consilierului este de a ajuta părinții să acumuleze cunoștințele și abilitățile de care au nevoie pentru a-și ajuta copilul.

Scopul intervenției : *conceperea și aplicarea unui program de consiliere centrat pe copil și pe familie.*

Un copil cu cerințe educative speciale, influențează în mare măsură echilibrul unei familii, trebuie să se lărgască sfera consilierii și asupra familiei acestuia. Planul de consiliere acționează nuanțat pe mai multe direcții: educație și integrare socială, programe de optimizare personală, dar și lucrul permanent cu familia. În acest sens, la baza acestui program stau:

- intervenția asupra subiectului necesitând:
 1. diagnostic *psihologic* (psihodiagnostic)
 2. diagnostic *clinic*
 3. diagnostic *psihopedagogic*
- intervenția asupra familiei necesitând un diagnostic *familial*: evaluarea nivelului și tipurilor de funcționalitate/ disfuncționalitate din cadrul sistemului familial.

Analiza și evaluarea sistemului familial de apartenență este obligatorie, fiind o premisă importantă în înțelegerea modului de evoluție a simptomatologiei sub / și în afara programului individualizat.

Obiectivele intervenției pe termen lung

- *Training pentru copii:*
 - ✓ Satisfacerea regulilor și așteptărilor acasă, la școală și în comunitate pe o bază consistentă.
 - ✓ Examinarea nemulțumirilor prin verbalizări potrivite și modalități nonverbale de exprimare pe o bază consistentă.
 - ✓ Demonstrarea îmbunătățirii marcante în ceea ce privește controlul impulsurilor.

- ✓ Rezolvarea conflictelor interioare care contribuie la descoperirea problemelor de conduită.
- ✓ Demonstrarea empatiei, grijii și sensibilității pentru gândurile, sentimentele și nevoile celorlalți pe o bază regulată.
- ✓ Creșterea stimei de sine, valorizarea personală, imagine de sine pozitivă securitatea și stabilitatea mediului de viață; dragoste și respect.
- ✓ Căutarea și îmbogățirea suportului social: familie, prieteni.
- ✓ Comunicarea asertivă (învățarea punerii unor limite, eliminarea sentimentului de culpabilizare)
- ✓ Reponsabilizarea pentru propriile acțiuni și decizii.
- ✓ Socializarea, comunicarea și exteriorizarea emoțională , dezvoltarea capacității de a-și programa și trăi viața.
- ✓ Schimbarea modului de relaționare personală cu mediul și ambianța umană imediată

➤ *Training pentru părinți:*

- ✓ Înțelegerea comportamentului copilului
- ✓ Învățarea de strategii de modificare comportamentală
- ✓ Formarea abilităților pentru comunicare alternativă
- ✓ Managementul tulburărilor alimentare și de somn ale copilului
- ✓ Dezvoltarea abilităților de lucru și joc la copiii lor
- ✓ Managementul relațiilor intrafamiliale
- ✓ Depășirea impactului emoțional pe care îl are existența unui copil cu dizabilități în familie
- ✓ Modificarea patern-urilor de interacțiune tipice, nepotrivite din familie și înlocuirea lor cu modalități comportamentale pozitive, acceptabile pentru toți membrii ei
- ✓ Dezvoltarea abilității părinților de a face față solicitărilor

Obiectivele intervenției pe termen scurt - sunt specificate la fiecare stadiu în parte

Stadiul I: RELAȚIONAREA

Obiectiv –formarea unei relații de lucru de tip colaborativ

Scopul primei întâlniri: culegerea datelor despre subiect și despre familie în vederea modificării comportamentelor inddezirabile

I.a.Stabilirea relației / alianței

- ✓ Întâlnirea, crearea atmosferei, discuții de spargere a gheții
 - ✓ Încurajarea părintelui să vorbească despre problema sa
- Obiective:
- ✓ Cunoașterea reciprocă și familiarizarea subiectului cu consilierul;
 - ✓ Captarea interesului și cultivarea unui sentiment de încredere;
 - ✓ Activități de spargere a gheții, crearea de punți de legătură;
 - ✓ Clarificarea condițiilor colaborării;
 - ✓ Asigurarea confidențialității;
 - ✓ Clarificarea așteptărilor subiectului / familiei;
 - ✓ Strângerea unor date anamnezice semnificative pentru derularea ulterioară a intervenției
 - ✓ Întocmirea unei liste de probleme

I.b.Primul interviu

- ✓ Furnizarea informațiilor despre sine și problema sa din perspectivă personală
- ✓ Identificarea cu precizie a problemei cu care se confruntă subiectul / părintele
- ✓ Formularea de către părinte a schimbărilor dorite de el, identificarea expectanțelor față de procesul terapeutic

Materiale:

- ✓ fișa de evaluare a problemei
- ✓ interviu semistrukturat cu subiectul și cu persoanele semnificative din viața sa

I.c.Strângerea unor date anamnezice semnificative care să ajute intervenția

Obiective:

- ✓ Identificarea problemelor din familia copilului care sunt implicate direct în declanșarea, întreținerea sau agravarea tulburărilor sale de comportament;
- ✓ Surprinderea și evaluarea deficitelor de comunicare, schimburilor emoționale;
- ✓ Identificarea deficitelor structurii de roluri familiale
- ✓ Gradul de adecvare / inadecvare în asumarea și exercitarea rolurilor parental-filiale, ca și a rolurilor și relațiilor conjugale cu impact semnificativ în dinamica evolutivă a copilului

Colectarea informațiilor se mai poate face, utilizând și alte metode care nu implică în mod direct prezența partenerilor consilierii:

- ✓ colectarea unor informații cu privire la atitudinea profesorilor față de elevul cu deficiență mintală, acceptarea/ neacceptarea sa de către colegii de clasă – *sociograma*
- ✓ studiul documentelor școlare –catalog (nivelul achizițiilor cognitive), fișa de observație psihopedagogică
- ✓ discuții cu echipa de specialiști care se ocupă de subiect
- ✓ discuții cu asistentul social care a efectuat ancheta socială

Concluzie: se conturează foarte clar **nevoia de afecțiune, de integrare, de modele socio-umane și de sprijin permanent din partea celorlalți.**

Stadiul II: ÎNȚELEGEREA

Obiectiv –evaluarea și acceptarea problemei

II.a.Definirea clară a problemei

Este caracterizată de prezența unor nivele motivaționale diferite față de implicarea în procesul de consiliere:

- ✓ Intensificarea rezistențelor conștiente și inconștiente
- ✓ Înțelegerea de către familie a faptului că structura ei și modelele interacționale se pot schimba
- ✓ Autonomia membrilor de familie poate să crească
- ✓ Se poate ameliora rigiditatea rolurilor jucate
- ✓ Pot fi împărtășite sentimente, trăiri ținute secret de multă vreme
- ✓ Discuții libere despre viață, relații, sentimente, expectanțe, dorințe, frustrări

II.b.Evaluarea și analiza comună

- ✓ Consilierul ajută copilul și părinții să își conștientizeze sistemul de valori, să știe precis ce își doresc, ce are mai mare importanță pentru subiect, în ce ordine dorește să își atingă obiectivele. Este foarte important ca părintele să înțeleagă că se confruntă cu o problemă, că sunt afectați cu toții de aceasta.
- ✓ Caută împreună soluții; Consilierul stimulează creativitatea subiectului / părintelui pentru ca acesta să găsească un număr cât mai mare de soluții.

Metode: joc de rol, grup cu alți părinți (masă rotundă)

- ✓ pentru fiecare soluție sunt examinate avantajele și dezavantajele pe care le reprezintă.
- ✓ crearea unui mic **cod de comportament** al subiectului, pe care acesta trebuie ajutat să și-l interiorizeze:

Cod de comportament al copilului

Mă cunosc sub toate aspectele (fizic, psihic, aptitudinal și comportamental, în funcție de tipul și gradul deficienței)

Îmi afirm calitățile și-mi asum totodată și lipsurile/ deficiențele

Nu mă victimizez

Sunt conștient că pot progresa, evolua, mă pot depăși, am puterea să învăț

Gândesc pozitiv despre mine și despre ceilalți, acționez, comunic, primesc și ofer sprijin altora

Pot să-mi propun proiecte și în alte planuri pentru care sunt capabil, am resurse și cadrul social să le realizez.

Dobândesc astfel, respectul, încrederea și aprecierea celorlalți și pot să am față de ei aceleași sentimente.

Crearea unui mic **cod de comportament** al părintelui ce pornește de la ideea că acesta trebuie să-și educe copilul normal în sensul acceptării comportamentelor sociale și nu să preia el comportamentul acestuia.

Cod de comportament al părintelui

Motto: lubește-mă atunci când o merit cel mai puțin, atunci am nevoie!

1. Nu negați problema, încercați să vă educați și să faceți față dificultăților specifice.
2. Copilul poate să spună: "ajută - mă să fac singur!"- acordați -i independența de care are nevoie, asigurându-vă că i-ați demonstrat anterior modelul de funcționare și manipulare a lucrurilor.
3. Oferiți-i ajutor numai atunci când copilul are într-adevăr nevoie. Orice ajutor inutil dat copilului este un obstacol.
4. Stimulați comportamentul pozitiv prin aprobarea lui și pe cel negativ prin ignorarea lui.
5. Stabiliți limite constante și oneste. Fiți consecvenți.
6. Oferiți-i o lume reală, obiecte reale, povestiri reale copilului.
7. Modelați comportamentul pe care vreți să-l adopte copilul în cadrul relațiilor sociale
8. Nu așteptați ca alții să vă „repare” copilul, căutați să obțineți cât mai multe informații care să vă permită să le satisfaceți nevoile speciale, ajutați-l să înțeleagă lumea înconjurătoare.
9. Nici un medicament și nici o terapie nu poate garanta recuperarea unui copil care crește într-un mediu incapabil să îi înțeleagă comportamentele și nevoile.

Faber A. și Mastish E. (2002) consideră că în loc de a **eticheta** un copil, mai bine:

- caută prilejul de a-i arăta copilului o nouă imagine despre el însuși;
- pune-l pe copil într-o situație în care să se poată vedea singur altfel;
- lasă-l pe copil să audă întâmplător când spui ceva pozitiv despre el;
- prezintă comportamentul pe care ți-ar plăcea să-l vezi;
- reamintește-i copilului realizările lui anterioare;
- enunța-i sentimentele și/sau așteptările.

APLICAȚII PRACTICE

Povești terapeutice

Povestea terapeutică este o strategie de intervenție importantă în soluționarea problemelor psihologice la copii. Folosirea poveștilor terapeutice este similară tehnicii metaforelor terapeutice, care printr-un limbaj indirect, conduc la modificarea sau

descoperirea de noi moduri de a vedea sau de a înțelege o problemă. În același timp, poveștile reprezintă modalități de a transmite copiilor modele comportamentale și valori morale, cu ajutorul cărora se pot corecta reacții și comportamente nedorite. Problemele personajelor din povești sunt asemănătoare cu cele ale copilului. Prin identificarea cu personajul, povestea îl ajută pe copil să transpună soluția din poveste în viața reală, oferind modalități de rezolvare și de gestionare problemelor, care nu sunt niciodată soluții impuse sau verdicte, ci arată o evoluție posibilă, un punct de vedere alternativ.

„Copiii le plac poveștile, chiar dacă nu au toate zâne și feți-frumoși, pitici și zmei, dar foarte bine pot avea personaje de vârsta lor, cu prietenii lor și de ce nu, bucuriile și necazurile lor.

De fapt copilul nu caută altceva în „bucătăria” poveștii terapeutice, decât **pe sine**, încercând să-și întărească EU-L. Imaginea, sunetul și desenul, completează povestea pe care copilul dorește s-o asculte și la care el se raportează. El o alege. Poate fi clasică și atunci „Rățușca cea urâtă” de Ch. Andersen câștigă detașat în „topul suferinței”, sau nu reprezintă altceva decât privirea tristă a colegului de bancă atunci când, plin de seriozitate și gravitate îl roagă să-l protejeze, să nu se lovească, să nu se taie, să nu se zgârie, spunându-i atât de simplu: „Nu știu cât o să-ți mai fiu coleg de bancă, deoarece doctorii mi-au spus că sunt infectat HIV. Nu te speria. Nu fac nimic, dar vreau să mă ajuți să fiu, atât cât se poate, COPIL și pe mai departe”.

În aceste situații și nu numai, povestea terapeutică **trebuie** să fie un izvor atât de energie, cu precădere pozitivă, cât și unul de bucurie în care evenimentele vieții să fie o cascadă de culori benefice celui în suferință.” (pag. 45 , Pașca M.D.)

Dorina Mariana Roșca ne propune povești terapeutice care surprind: acceptarea, rezolvarea de probleme și trăsături temperamentale, teama de a nu greși:

Acceptarea - Frunza de nisip

Lucia e buna mea prietenă. O știu de când aduna castane toamna și-mi aducea frunze de nisip.

- De unde?

- Nu-ți spun! și mă prinse de mâini.

Mă uitam la ochii ei ca albastrelele și mă-ntrebam de ce mă pedepsește oare? Și-am început:

-Dar dacă...

-Chiar vrei să știi? și Lucia mă-nconjură sărind de trei ori într-un picior. Ei, bine, atunci ascultă: „Într-o seară n-am vrut să adorm fără poveste. Și-atunci, Buna-bună s-a așezat pe marginea patului și-a început să-mi spună că, odată, tare demult, era un copac bătrân. Atât de bătrân, ce-ncepuse să se facă de piatră. Crengile-i semănau cu drumurile, iar florile erau de stâncă. Treceau peste ele și vânturile și ploile, dar nimic nu-l făcea să zâmbească. Oare pietrele nu râd niciodată?

Și-atunci, soarele se sfătui cu luna să-l lase mai mult pe cer. Poate așa, de atâta lumină, copacul va începe să se facă iar tânăr. Și nu știu cum se întâmplă, dar o frunză prinse drag de ...soare. Și începu să se facă tot mai mică și mai mică, să se împartă și despartă.

- Până când? murmurai eu.

- Așa, se pomeni iar Lucia privindu-mă, până când începu să se facă din piatră ... nisip. Se desprinse ușor și porni spre soare. Atunci, copacul se smulse din pietrele lui și vru s-o prindă. Dar ea, se lăsă dusă de lumină și se prefăcu în boabă aurie.

-Și copacul?

-Copacul! De supărare, se spune că începu să fie iar tânăr și cu flori. Vezi, doar umbra frunzei de nisip mi-a mai rămas în palmă. Așa a făcut și Buna-bună. Mi-a

arătat palma ei. Numai eu știam urma”.

Și Lucia-mi lăsă urma frunzei de nisip în palmă. Doar, numai noi știam, adică noi și ...frunza de nisip.(p. 101-102, Pașca M.D.)

Rezolvări de probleme - Curcubeul

Odată, într-o vară uitată sub un măr, a plouat tare. Cât de tare? Atât de tare că ploaia și-a pierdit creioanele colorate. Și nu știa pe unde. După vreun nor călător? Ascunse de-o stea căzătoare? Rătăcite la Polul Nord? Nu știa și pace. Și era tare supărată. Și cum mai plângea! Șiroaie, șiroaie. Își udase și batista, iar umbrela n-avea spițe. Cum să-ncete fără ele? Dar...și rămase agățată de un nor.

Le găsisse soarele și pentru că nu se știa, a-nceput să se joace cu ele. Și-a luat roșul din lalele și galbenul sfărâmând o boabă de grâu. Apoi, a desenat o portocală ce-a-nceput să plângă. O lăsaseră fără coajă. Cerul s-a făcut albastru, verdele cobora din poverstea ierbii și-apoi, gata, floarea de melin le-a adunat pe toate-n pumn după ce prinse-n petale coaja de nucă.

Cerul s-a deschis încet, ca o șoaptă. Atunci ploaia s-a oglindit în palmă și pe cer au apărut creioanele, mândru curcubeu. Stătuse și ploaia. Bucuroasă, a uitat că a rămas fără creioane colorate. Dar, nu mai plânge. Acum, curcubeul o înveselește în fiecare vară.

Care vară? Păi, una din cele uitate sub un măr, de vară, nu?(p.105-106, Pașca M.D.)

Teama de a nu greși - Ștersătura

Șerban este în clasa întâi. E foarte mândru de lucru acesta. Primul școlar din blocul lui e tocmai el, Șerban. La școală îi place dar, azi e supărat. Păi, să vezi:

„Azi la ora de scriere, Ștefana, colega mea de bancă, m-a lovit cu cotul și-am greșit o literă. Uf, ce necaz! Tocmai când scrisesem așa de frumos! Ce să fac? Am luat repede radiera și m-am apucat de șters. Vai! Ștersătura s-a întins și la literele următoare. Parcă era o pădure în flăcări. Era așa de urâtă foaia cu ștersătura, că-mi venea să plâng. Of! Și ce păcat că Ștefana n-are codițe. Ar merita măcar o dată s-o fi tras. Dar, ce să-i fac!

Scot din penar lama, poate reușesc ceva. Dau să rad, când:

-Ce faci? se auzi un glas. Acum, vrei să mă tai? De șters nu m-ai putut și-acum? Dacă rupi foaia? Se poate! și ștersătura se supără ducându-se în vecini.

Și uite așa, din cuvânt în cuvânt, ștersătura se întinse, iar în clasă se auzi doar plânsul meu:

-Ce s-a întâmplat Șerban? întreabă doamna învățătoare.

Ochii mei plini de lacrimi, îi arătară, ștersătura. Doamna învățătoare zâmbi. Află vina: cotul, radiera, lama, iar pe Șerban, după ce-l puse să-și întoarcă foaia, și-l învăță ca altădată să închidă greșeala într-o paranteză, îl mai rugă să scrie încă odată totul, cu grijă și atenție.

Acum, e pace, iar ochii lui Șerban au sclipiri jucăușe. Ce păcat că, totuși, Ștefana n-are codițe?

(p. 110-111, Pașca M.D.)

Dificultăți școlare - Povestea leului Bibi

a) indicații terapeutice:

-dificultăți școlare;

b) efecte dorite:

-înțelegerea importanței școlii;

-prevenirea abandonului școlar;

-responsabilizarea elevilor față de rezultatele școlare;

Bibi era un pui de leu foarte drăgălaș. Pe el nu-l intereseau sfaturile tatălui său, care voia să-l învețe tactica vânătorii, pescuitului și a apărării de alte animale, pentru că jungla era periculoasă, fie și numai dacă te rătăceai în ea. În timp ce frații săi învățau aceste lecții de viață, Bibi stătea toată ziua la soare, se bronză sau înota, se strâmba cu maimuțele și se întrecea la înot cu broaștele.

Într-o zi, Bibi a fost atacat de un tigru și cum el lipsise în ziua când tatăl său îi învățase cum să facă față acestui pericol, nu a știut ce să facă. Speriat de moarte, și-a strigat din toată puterea frații și surorile care l-au salvat în ultima clipă. Bibi s-a hotărât atunci să-și viziteze tatăl și să-l roage să-l învețe tot ce considera că i-ar fi necesar. El a promis că va munci de două ori mai mult pentru a recupera timpul pierdut. Tatăl a acceptat și Bibi a făcut progrese foarte rapid.

După mai mulți ani, i-a succedat tatălui său la tron. În calitate de rege al animalelor, le-a explicat copiilor importanța cunoașterii pentru învingerea greutăților vieții. (p. 114, Pașca M.D.)

Dezinteres față de lecții - Povestea vânătorii de comori

a) indicații terapeutice:

-dezinteres față de lecții;

b) efecte dorite:

-suscitarea unui interes crescut pentru lectură;

-stimularea curiozității pentru cunoaștere;

Jojo era o veveriță foarte jucăușă și sprintenă. Într-o frumoasă zi de toamnă, verișorii săi, care locuiau în Pădurea Fermecată, au invitat-o să participe la o vânătoare de comori, cu ocazia Sărbătorii Frunzelor.

Foarte bucuroasă că-și va reîntâlni rudele dragi, Jojo se gândea că nu i-ar strica să cucerească marele premiu, adică să găsească prima comoara.

Ziua întrecerii a sosit. Conducătorul veverițelor dădu ultimele instrucțiuni și, după ce alinie toți concurenții la linia de plecare, dădu startul. Din păcate, după nici o sută de metri, Jojo se retrase din cursă pentru că nu era în stare să citească panourile îndacatoare, întrucât până acum nu i se păruse important cititul. „Nu-i nimic, voi găsi comoara și fără să mă orientez după aceste panouri idioate” zise Jojo. Apoi, porni din nou la drum, dar într-o direcție greșită. Când ajunse în fața unei mlaștini de netrecut, o cuprinse disperarea și începu să plângă.

Deodată, îi apără în fața ochilor un spiriduș îmbrăcat în haine multicolore. Spiridușul, care știa tot, înțelese disperarea amicei noastre și-i zise: „Eu cunosc un secret care te va ajuta să găsești comoara, dar mai întâi va trebui să treci de câteva probe. Pentru început trebuie să înveți să recunoști literele fermecate pe care ți le voi arăta. Apoi, te vei întoarce la linia de plecare și dacă vei plasa corect câte una din literele mele magice sub fiecare panou, vei găsi indicații care te vor apropia de comoară.”

Jojo urmă instrucțiunile primite, astfel încât ajunse să știe alfabetul magic și în final să intre în posesia comorii. Jojo a fost tare mândră de ea, dar cea mai mare comoară pe care a descoperit-o, a fost să realizeze importanța cunoașterii cititului. (p. 115-116, Pașca M.D.)

Dificultăți în respectarea regulilor de grup - Povestea stupului de albine

a) indicații terapeutice:

-dificultăți în respectarea regulilor de grup;

b) efecte dorite:

-ameliorarea relațiilor într-o familie, clasă sau grup;

-favorizarea disciplinei în interiorul unei colectivități;

-stimularea asumării responsabilităților;

Într-un stup trăia o regină foarte preocupată de calitatea mierii produse de supusele sale. Multă vreme, mierea a fost de calitate superioară, dar, de la un timp, lucrurile au început să se schimbe: albinele au devenit mai superficiale, leneveau la umbra unei frunze sau se hârjoneau între ele.

Situația a început să se agraveze de la o zi la alta, cu toate observațiile reginei. Într-o zi, când toate albinele se odihneau, s-a produs un eveniment inexplicabil: stupul s-a răsturnat și toate albinele au fost aruncate afară. Din fericire, atât albinele cât și regina au scăpat nevătămate. Speriate, albinele s-au grupat în jurul reginei lor.

În ajutorul albinelor, a venit și regele bondarilor. Acesta a început să analizeze situația pentru a stabili cauza catastrofei. La sfârșit, concluzia a fost următoarea: nenorocirea s-a produs chiar din vina albinelor, deoarece acestea au muncit fără să fie atente astfel încât au depozitat toată mierea într-o singură parte a stupului și l-au dezechilibrat.

Marele bondar a chemat toate albinele și le-a explicat cum au reușit să dezechilibreze stupul. Albinele și-au înțeles greșeala. Din acel moment, regina a devenit mai hotărâtă și toate deciziile ei, au fost respectate întocmai. Foarte repede albinele au refăcut stupul, iar la festivalul mierii au câștigat marele premiu. (p.119-120, Pașca M.D.)

Copil neînțeleș, singur, introvertit - Perla fermecată

a) indicații terapeutice:

-copilul introvertit;

-copilul neînțeleș, singur;

b) efecte dorite:

-eliminarea negativismului din gândire;

-acceptarea celor din jur;

Cică, se povestește că odată trăiau pe malul mării, trei frați, toți pescari. Frați, frați, dar nu prea semănau între ei. Astfel, cel mare și mijlociul, erau lacomi și răi, dar cel mic avea inimă bună și se dovedea cel mai înțelept.

Într-o vreme, cei trei pescari-frați au auzit că pe fundul mării ar fi o scoică ce are într-însa, trei perle fermecate. S-au urcat cu toții într-o barcă, și s-au dus s-o pescuiască. Nu peste multă vreme au găsit-o și au adus-o la suprafață. Pe mal, se uitau cu toții la ea și nu știau cum s-o deschidă. Au încercat fel de fel de unelte și vorbe, dar scoica rămânea tot așa, închisă precum o găsiseră pe fundul mării.

Supărați, cei trei frați au început să întrebe pe bătrânii satului de pescari și-au aflat astfel că numai atunci când soarele va mângâia scoica, ea se va deschide. Și așteptând momentul, cei trei frați pescari au văzut cum scoica se deschide singură și că în ea aveau adăpost trei perle. Precum erau diferiți cei trei frați pescari, așa erau și perlele, două erau colorate, strălucitoare și mari, pe când doar una era ștearsă și

neînsemnată. Frații mai mari s-au repezit alegându-le pe cele mari și frumoase, iar cea ștearsă și mică a rămas fratelui mic.

S-au grăbit să ajungă cu ele acasă, mai ales frații cei mari, cerând grabnic mari și multe bucurii. Dar, spre supărarea lor, perlele le-au înghițit toate bogățiile ce le aveau, lăsându-i săraci.

Ajungând și el acasă, fratele cel mic n-a cerut nimic perlei, ci a mângâiat-o cu iubirea și gândul lui bun. Și-atunci, spre uimirea sa, din perla ștearsă și neînsemnată, a ieșit o fată frumoasă.

Îndrăgostindu-se de ea, fratele cel mic a luat-o de soție și-au trăit amândoi, ani mulți și buni în satul de pescari de la malul mării, rugând-o ca înainte de toate să-i schimbe pe frații lui, făcându-i buni și să le înapoieze bogățiile avute, aceștia spunând că n-o să mai fie răi și lacomi, niciodată. (p. 131-133, Pașca M.D.)

TULBURĂRILE SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE

Problematica TSI

„TSI nu este o deficiență, nu este o boală, ci o modalitate specială de prelucrare a informației ca urmare a dezvoltării și funcționării diferite a SNC. Este o disfuncție neurologică care de cele mai multe ori este influențată genetic” (Bartok Eva, *Copilul dislexic - o responsabilitate comună*)

Manualul de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale (DSM-5) include TSI în categoria tulburărilor neurodevelopmentale. (C. David și A. Roșan, *Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare*)

CODURILE DSM-5 sunt următoarele:

315.00- cu afectarea citirii;

315.2- cu afectarea exprimării în scris;

315.1- cu afectare în domeniul matematic;

Aceste tulburări neurodevelopmentale își au debutul în perioada timpurie a copilăriei, anterior intrării copilului la școală.

Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare, elaborată de Ministerul Educației din România prin OMEN 3124 din 20 ianuarie 2017, reglementează procedurile de evaluare adecvate pentru depistarea tulburărilor de învățare (dislexie, disgrafie și discalculie) ale elevilor, precum și tipul de intervenție pentru asigurarea învățării individualizate și personalizate în cazul acestora.

În înțelesul acestei metodologii, termenii și expresiile de mai jos au următoarele semnificații:

➤ **tulburări de învățare, denumite în continuare tulburări specifice de învățare (TSI)** - desemnează un grup eterogen de tulburări ce afectează procesul tipic de achiziție a abilităților școlare (de citire, exprimare în scris și matematic): dislexie, disgrafie (inclusiv disortografia), discalculie. Aceasta nu este o consecință a lipsei oportunităților de învățare sau a lipsei motivației pentru învățare, nu este rezultatul unei dizabilități intelectuale, a unui intelect liminar, deficit senzorial (de exemplu, auditiv, vizual, motor), a tulburărilor afective și emoționale de natură psihiatrică, a altor tulburări de (neuro) dezvoltare (de exemplu, TSA - tulburări de spectru autist, ADHD - tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate) și nu este cauzată de nicio formă de traumă cerebrală sau maladie de achiziție.

Dislexia, disgrafia și discalculia pot apărea izolat sau se pot asocia. Acestea reprezintă o tulburare de origine biologică, nefiind o consecință a absenței oportunităților de învățare, a existenței unor condiții incapacitante sau a unor condiții defavorabile învățării.

➤ **dislexia** este o tulburare specifică a abilităților de citire (în privința corectitudinii, fluenței, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul așteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare și vârsta persoanei;

➤ **disgrafia** cuprinde toate formele de perturbări ale procesului tipic de achiziție a exprimării în scris (erori la nivelul literelor, erori sintactice și erori de punctuație, organizarea grafică a paragrafelor);

➤ **discalculia** este o tulburare specifică de învățare care se exprimă prin perturbări ale procesului tipic de achiziție a abilităților matematice (simț numeric, memorarea tablei adunării și înmulțirii, calcul corect sau fluent, raționament matematic acurat)

➤ **adaptarea curriculară** - orice măsură prin care se accesibilizează curriculumul național în raport cu nevoile speciale/cerințele educaționale speciale ale elevilor. În acest context se pot stabili mai multe niveluri de adaptare, de la adaptarea contextului fizic, a metodelor de predare și până la adaptarea conținuturilor și a cerințelor curriculare;

➤ **augmentarea curriculară** - presupune îmbogățirea standardelor curriculare cu strategii de procesare executivă care facilitează achiziția și generalizarea informației. Metodele de augmentare a curriculumului includ: strategii de învățare sau cognitive, strategii de învățare orientate pe elev, strategii de stimulare a autodeterminării. Modificarea curriculumului presupune ca echipa implicată în elaborarea planului educațional personalizat (PEP) să adauge în conținutul formal al curriculumului elevului ceea ce nu se află în curriculumul general,

➤ **măsuri compensatorii** - strategii de adaptare curriculară instrucțională care îi vor permite elevului să compenseze, din punct de vedere funcțional, carențele determinate de prezența tulburării specifice de învățare. Cuprind măsuri, materiale adaptate, tehnologii asistive. Aceste măsuri și instrumente de adaptare instrucțională respectă principiul egalității de șanse, astfel încât elevul cu TSI să participe autonom la activitatea instructiv-educativă;

➤ **instrumente compensatorii** - instrumente didactice și tehnologice care substituie sau facilitează performanța în condițiile existenței unei abilități deficitare. Instrumentele compensatorii absolvă elevul cu TSI de o prestație care devine dificilă din cauza tulburării, fără să îi faciliteze, din punct de vedere cognitiv, sarcina de lucru. Utilizarea unor asemenea instrumente nu se realizează la nivelul întregii clase.

Cadrele didactice, pe baza indicațiilor psihologului clinician/profesorului de sprijin/profesorului psihopedagog/logopedului/profesorului consilier școlar, permit utilizarea acestor instrumente doar elevilor cu TSI.

Măsurile compensatorii sugerate de Anexă la OMEN nr. 3124/20.01.2017 „Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare” sunt numeroase. Cadrul didactic este cel care le selectează în funcție de specificul tulburării și de specificul clasei de elevi. Dintre acestea amintim: utilizarea computerului /tabletă cu software - sintetizator vocal, care transformă tema de citire într-o temă de ascultare; aparat de înregistrare care permite elevului să își completeze notițele în timpul lecției (tabletă, reportofon etc.), cu respectarea prevederilor legale în vigoare; hărți mentale, mape conceptuale ale unității de studiu; manuale și cărți în format digital (audio-book); dicționare, vocabulare digitale; tabele cu: lunile anului, anotimpurile, zilele săptămânii, alfabetul, formule, definiții etc.; texte cu imagini,

sinteze, scheme; prezența cadrului didactic care să citească itemii textului din manual, sarcinile de rezolvat, chestionarele cu răspunsuri multiple; computer cu program de scriere video, cu corector ortografic, care permite realizarea unor texte suficient de corecte fără un efort suplimentar de recitare și de corectare a eventualelor greșeli;

➤ **măsurile de dispensare** sunt intervenții care permit elevului să nu realizeze anumite activități care, din cauza tulburării specifice de învățare, devin extrem de dificile neîmbunătățind procesul de învățare.

Dintre **măsurile de dispensare** sugerate de același document, amintim: dispensarea cititului cu voce tare în fața clasei; dispensarea citirii autonome a unor texte a căror lungime și complexitate nu este compatibilă cu nivelul de abilitate al copilului; cantitatea excesivă de teme pentru acasă ; memorarea poeziilor, formulelor, tabelelor, definițiilor; dispensarea studierii limbilor străine în forma scrisă sau citită; efectuarea mai multor teste/ evaluări la puțină vreme unele după altele; dispensarea scrierii rapide după dictare; dispensarea luării de notițe scrise; dispensarea copierii de pe tablă, recopiarea textelor; dispensarea respectării timpilor pentru realizarea sarcinilor de lucru în scris; scrierea de mână a temelor pentru acasă pentru cazurile severe de disgrafie (se acceptă scrierea pe calculator sau transcriere de către părinte); dispensarea memorării tablei înmulțirii; dispensarea copierii textelor (ex. probleme matematice) de pe tablă sau manuale -compensare cu texte pregătite anticipat, printate și lipite pe caiete (sau lucru direct pe fișe).

Criterii de diagnosticare

CRITERIUL A - e cel care atestă prezența simptomatologiei, pe o perioadă de cel puțin 6 luni, pe cele 3 domenii de abilitate (**citire**-corectitudine, comprehensivitate, fluentă; **scriere**- ortografie, reguli gramaticale și de punctuație, exprimare în scris sub aspectul organizării și clarității; **matematică**- simț numeric, calcul matematic corect și fluent, raționament matematic acurat).

CRITERIUL B - este criteriul afectării funcționale. Anumite abilități sunt sub nivelul așteptat raportate la vârsta cronologică. Această afectare se constată la nivelul performanței școlare sau profesionale.

CRITERIUL C- observarea TSI în perioada de dezvoltare sau la debutul școlarizării formale. Devine evident când exigențele mediului sunt cu mult peste capacitățile individului.

CRITERIUL D - exclude dificultățile de învățare secundare cum ar fi dizabilitate intelectuală, deficiențe senzoriale auditive și vizuale necorectate, alte tulburări neurologice sau mentale, condiții psihosociale defavorabile, școlarizarea într-o limbă pe care elevul nu o stăpânește suficient de bine.

SIMPTOMATOLOGIE

➤ **DISLEXIA**

- ✓ citire lentă;
- ✓ citirea nu este cursivă;
- ✓ citire cu multe greșeli (confundă literele, omite sau adaugă literele, silabele, cuvintele, inversează silabele sau cuvintele scurte, citește cuvintele distorsionate, incomplete, eronate, repetă silabele din cuvânt);
- ✓ are dificultăți în înțelegerea textului citit;
- ✓ dificultăți în povestirea textului citit;
- ✓ dificultăți în memorarea textului, poeziei;
- ✓ este nesigur la citirea unor litere;

- ✓ a învățat încet și greu literele, citirea silabelor;
- ✓ greșește frecvent rândul în citirea textului;
- ✓ nu citește cu plăcere;
- ✓ citește mai greu în fața celorlalți;
- ✓ obosește repede în timpul citirii;
- ✓ dificultăți a memoriei de lucru;
- ✓ capacitate de exprimare deficitară, greutate în găsirea cuvintelor, disgramatism;
- ✓ dificultăți la orientarea în timp și spațiu;
- ✓ tulburări de atenție;
- ✓ dificultăți la seriare, organizare.

➤ **DISGRAFIE / DISORTOGRAFIE**

- ✓ scriere lentă, pentru îndeplinirea sarcinii în scris are nevoie de un timp de execuție peste medie;
- ✓ scriere cu multe greșeli (confundă literele, omite sau adaugă literele, silabele, inversează silabele sau cuvintele scurte, scrie cuvintele legate, desparte cuvintele în două, scrie cuvinte fără sens, fără diacritice, desparte incorect cuvintele în silabe);
- ✓ este nesigur la scrierea unor litere;
- ✓ inversează direcția trasării liniilor la scrierea literelor;
- ✓ ținerea incorectă a instrumentului de scris, obosirea mâinii;
- ✓ scriere urâtă, dezordonată sau indescifrabilă, aspectul general al scrisului este inestetic;
- ✓ se orientează greu în pagina caietului, nu reușește să scrie pe linie;
- ✓ dificultăți de scriere după dictare;
- ✓ copiere incorectă;
- ✓ nu utilizează în scriere regulile gramaticale învățate;
- ✓ la compunere alcătuirea de propoziții este deficitară, incorectă din punct de vedere gramatical;
- ✓ nu scrie cu plăcere.

➤ **DISCALCULIA**

- ✓ calculează lent, nesigur;
- ✓ dificultăți în recunoașterea și scrierea cifrelor, a simbolurilor matematice;
- ✓ scrierea greșită a cifrelor după dictare, citirea cu dificultate a cifrelor scrise;
- ✓ dificultate în copierea corectă a cifrelor;
- ✓ omite, scrie în locuri greșite sau schimbă locul unor cifre în timpul rezolvării unor exerciții sau probleme;
- ✓ noțiunea de „cantitate” se formează greu;
- ✓ greutate în învățarea ordinii numerelor (înșiruire crescătoare sau descrescătoare);
- ✓ greutate în efectuarea celor patru operații de bază;
- ✓ încurcarea ordinii în efectuarea operațiilor;
- ✓ efort enorm în memorarea tablei înmulțirii;
- ✓ reține greu expresii, reguli matematice;
- ✓ efectuează greu calcule mintale;
- ✓ transpune cu dificultate problemele în limbaj matematic, extrage cu dificultate esențialul;
- ✓ dificultăți în începerea de unul singur a rezolvării unor probleme.

Măsuri compensatorii

CUM SĂ AJUTE? CE SĂ FOLOSEASCĂ PROFESORUL?

Cum să pregătești materiale care să fie „prietenoase”?

Accesul la informație este esențial în responsabilizarea oamenilor pentru a reuși în societatea modernă. A obține acces la informație este important pentru că înseamnă o educație de calitate, ceea ce va juca un rol important în devenirea profesională și socială a unei persoane.

În vremurile în care trăim informația sub forma textului este omniprezentă; prin urmare cititul este foarte important pentru toți oamenii prin faptul că permite însușirea de cunoștințe, învățarea, munca și permite omului să aibă activități zilnice normale. Textul scris este încă predominant în școli, iar elevii folosesc cărți tipărite în locul cărților audio sau în format electronic, iar acest lucru nu se va schimba în viitorul apropiat. Creierul uman nu a fost creat pentru citit, așa că noi trebuie să îl învățăm în mod explicit cum să facă asta. Pentru majoritatea oamenilor cititul devine o activitate automată la un moment dat, dar nu este la fel pentru toți. Elevii cu dislexie se luptă cu problemele de citit mulți ani după ce au terminat școala. Au probleme în a citi corect și repede, ceea ce determină o capacitate de înțelegere a textului redusă.

Aceste aspecte trebuie luate în considerare atunci când profesorul pregătește materialele didactice (a urma acest principiu simplu va fi benefic pentru toți elevii, nu doar pentru cei cu dislexie).

Texte

- Fiți concisi și scrieți propoziții scurte. Sunt mai ușor de urmărit și de înțeles. Asta nu înseamnă că textul nu va avea un mesaj complex.
- Nu începeți o propoziție nouă la finalul rândului și evitați să despărțiți cuvintele în silabe atunci când este posibil.
- Evitați negațiile duble în întrebări și în instrucțiuni / indicații de muncă.
- Părțile importante ale textului ar trebui evidențiate (îngroșate sau puse chenar).
- Evitați să subliniați părți din text sau să folosiți litere înclinate: acestea fac textul mai greu de citit.
- Evitați textul cu litere de tipar: este mult mai greu de citit.

Prezentări

- Folosiți un fundal simplu.
- Folosiți un font lizibil și caractere nu mai mici de 24.
- La început inserați un slide care să indice structura prezentării – asta ajută la înțelegerea tabloului general / contextului.
- Fiecare slide trebuie să aibă un titlu.
- Folosiți enumerări în loc de text simplu.
- Folosiți poze, diagrame, dar atenție – prea multe pot distrage, ele trebuie să ilustreze și să fie suport pentru text.
- Explicați abrevierile folosite în prezentare (dacă există).
- Oferiți elevilor copii tipărite ale prezentării care să poată fi revizuite mai târziu.

Teste

- Folosiți un aspect bine structurat.
- Folosiți același font și mărime de text pentru toate elementele testului (instrucțiuni,

întrebări, etc.).

- Întrebările și spațiile pentru răspuns trebuie să fie pe aceeași pagină.
- Unde este posibil folosiți întrebări cu răspuns tip grilă – pentru elevii dislexici este mult mai greu să răspundă la întrebări deschise.
- Dacă sunt întrebări cu răspuns tip grilă, răspunsurile trebuie să fie scurte și cât mai simple, pentru a fi mai ușor de ținut minte, comparat și de pus în contrast.
- Nu folosiți cuvinte care pot induce cititorul în eroare.
- Nu folosiți duble negații în întrebări (ex: "Nu știi dacă nu vin?" – este mai bine să întrebi "Știi cumva dacă vin?"
- Nu folosiți întrebări negative (ex: „Care din următoarele întrebări nu este adevărată ?”).

Instrucțiuni

- Este dificil pentru elevii dislexici să urmeze instrucțiuni, dacă ele sunt succesive și fac parte dintr-o propoziție mai lungă (ex: "Sunt 6 clovni în poza cu eșarfe; potrivește clovniul cu pălăriile, astfel încât design-ul pălăriei să fie identic cu design-ul eșarfei; apoi găsește 2 clovni care să fie identici și colorează pălăria primului cu roșu, iar pălăria celui de-al doilea cu albastru" – un copil dislexic va trebui să citească instrucțiunile de foarte multe ori înainte să înțeleagă ce trebuie să facă și de unde trebuie să înceapă).
- Este mult mai bine să "tai" instrucțiunile lungi în instrucțiuni mai scurte și mai simple (ex: 1. Sunt 6 clovni în poza cu eșarfe. 2. Potrivește clovniul cu pălăriile (pălărie trebuie să arate la fel ca eșarfa). 3. Găsește doi clovni care sunt identici. 4. Colorează eșarfa și pălăria primului clovn cu roșu. 5. Colorează pălăria și eșarfa celui de-al doilea clovn cu albastru.)
- Nu folosiți negații duble în instrucțiuni (ex: Nu fi neatent atunci când treci strada).

Ce „altceva” putem folosi în cazul dislexiei

- ✓ computer/tabletă cu software - sintetizator vocal, care transformă tema de citire într-o temă de ascultare;
- ✓ aparat de înregistrare care permite elevului să își completeze notițele în timpul lecției (tabletă, reportofon etc.);
- ✓ hărți mentale, scheme conceptuale ale unității de studiu;
- ✓ manuale și cărți în format digital (audio-book);
- ✓ dicționare, vocabulare digitale;
- ✓ tabele cu: lunile anului, anotimpurile, zilele săptămânii, alfabetul, formule, definiții etc.;
- ✓ texte cu imagini, sinteze, scheme;
- ✓ prezența cadrului didactic care să citească itemii textului din manual, sarcinile de rezolvat, chestionarele cu răspunsuri multiple;

Scrisul urât sau neatenția în scriere nu au nici o legătură cu **disgrafia**, care este o tulburare de procesare greșită a informațiilor receptate de creier. Semnele care ar trebui să avertizeze părinții, profesorii sau familia în legătura cu această tulburare diferă în funcție de vârstă .

Există mai multe modalități prin care persoanele diagnosticate cu disgrafie pot fi ajutate să aibă succes. Psihologii consideră că, în general, strategiile de suport se încadrează în trei categorii principale:

1. Adaptarea – oferirea de alternative la exprimarea scrisă;

2. Modificarea – schimbarea așteptărilor sau a sarcinilor cu scopul de a minimiza și de a evita zona de slăbiciune;
3. Remedierea – consilierea psihologică și instruirea școlară în vederea îmbunătățirii scrierii;

Fiecare dintre aceste categorii trebuie avute în vedere atunci când se începe planificarea metodelor de instruire și de suport pentru o persoană cu disgrafie. Este de ajutor ca sprijinul să vină atât din partea specialiștilor (psihologi, învățători), cât și din partea celor apropiați. Pentru a găsi cea mai eficientă formulă și cel mai bun tip de ajutor, de obicei este necesară parcurgerea unui proces de încercare a mai multor idei.

Metode prin care se pot obține îmbunătățiri în scris

La copii părinții și profesorii, pe lângă răbdare, trebuie să afișeze o atitudine pozitivă, să încurajeze practica și să laude eforturile.

- Utilizați hârtie cu linii proeminente, pentru a determina copilul să scrie în spațiul dintre acestea;
- Încercați diferite stilouri, pixuri și creioane pentru a găsi unul confortabil;
- Jucați-vă scriind literele și numerele în aer cu mișcări largi ale mâinii, pentru a îmbunătăți memoria formei acestora; de asemenea exersați forma literelor doar cu mișcarea degetului;
- Încurajați ținerea corectă a stiloului în mână, postura dreaptă și poziția corespunzătoare a foii în scris; Este important ca aceste lucruri să se consolideze la o vârstă fragedă, având în vedere că mai târziu devine dificilă dezvățarea de obiceiurile rele;
- Utilizați tehnici multi-senzoriale pentru a învăța forma literelor;
- Învățați-l să scrie la calculator, însă nu eliminați scrisul de mână. Chiar dacă prin tastarea la computer poate să scrie mai ușor, scăpând de frustrarea de a fi nevoit să formeze litere, scrisul de mână este o parte vitală a capacității oamenilor de a funcționa în lumea de astăzi.

Părinții și profesorii pot încuraja exercițiile de scriere în condiții lipsite de stres, prin scrierea de scrisori, ținerea unui jurnal, realizarea listelor de cumpărături, ținerea scorului.

- Permitearea scrisului cu litere mari sau cu caractere italice (oricare este mai confortabilă);
- Folosirea hârtiei milimetrice pentru a menține coloane și rânduri organizate;
- Acordarea de timp suplimentar pentru lecții și aplicarea de metode creative pentru realizarea acestora (prin desene sau înregistrarea ideilor pe telefon, reportofon etc);
- Alternarea concentrării în temele scrise – pune accentul întâi pe claritate și ortografie, apoi pe gramatică și organizarea ideilor în scris;
- Încurajarea verificării de greșeli citind textul după o pauză (este mai ușor să depistezi greșelile după o pauză);
- Încurajarea creării unei liste de verificare a textului – ortografie, claritate, gramatică, sintaxa, înlănțuirea ideilor;
- Găsirea și utilizarea metodelor alternative de evaluare a cunoștințelor – rapoarte orale sau proiecte vizuale.

La adolescenți și adulți pot fi folositoare înregistrările (cursurilor sau ale ședințelor) în completarea notițelor. În scrierea temelor sau a proiectelor este util să se folosească un plan “pas cu pas”, prin care întreaga sarcină să fie împartită în fragmente. Este important ca cei din jur să le ofere un feedback clar și obiectiv asupra calității muncii lor (de la structură până la informațiile folosite).

Ce „altceva” putem folosi în cazul disgrafiei / disortografiei?

- ✓ computer cu program de scriere video, cu corector ortografic, care permite realizarea unor texte suficient de corecte fără un efort suplimentar de recitare și de corectare a eventualelor greșeli;
- ✓ software pentru realizarea hărților mentale, scheme conceptuale;
- ✓ fotocopii adecvate ale unității de studiu;
- ✓ tabel cu lunile anului, zilele săptămânii, anotimpurile, tabel alfabetic;
- ✓ dicționar digital (sub formă de tabletă sau pe computer);
- ✓ altele, la decizia cadrului didactic.

Intervenții psihopedagogice în cazul copiilor cu discalculie

În cazul abordării educative a discalculiei se recomandă ca profesorul de la clasă să clarifice pe deplin și insistent structura problemelor sau exercițiilor, a sarcinilor de rezolvare ale acestora, să organizeze foarte bine ora de matematică, fiecare lecție prin debutarea cu un mic rezumat al lecției anterioare, precizarea temei ce urmează să fie abordată, precizarea pașilor și procedeele aferente însușirii ei, recapitularea la finalul orei a ceea ce s-a predat. Se pune, de asemenea, accent pe stimularea participării active și a muncii independente a elevului, pe utilizarea practică a conceptelor matematice, dezvoltarea de strategii de memorare, folosirea de „chei vizuale” (casete, diagrame sau scheme) sau sublinieri ale conceptelor importante. Profesorul trebuie să diversifice metodele de prezentare, să practice demersul algoritmic al fiecărei teme prezentate, cu pași mărunți.

Metode de a ajuta elevii

jocuri matematice;

- repetarea noțiunilor și a metodelor de rezolvare a problemelor pe care copilul să le exerseze și acasă;
- folosirea caietelor cu pătrățele unde numerele sunt mai ușor de văzut;
- folosirea continuă a numerelor rotunjite, mai ușor de reținut;
- folosirea de exemple concrete și abia ulterior a celor abstracte;
- folosirea imaginilor în înțelegerea problemelor;
- folosirea exemplelor din viața reală, de zi cu zi;
- citirea cu voce tare a exercițiilor de matematică;
- folosirea muzicii și a ritmului pentru a reține formulele mai ușor;

Elevii trebuie să stea în bănci astfel încât să fie ușor antrenați în discuții, să-și folosească simțurile ca să învețe (prin palpate de exemplu, să scrie cu degetele pe o suprafață dură, să-și folosească propriul corp ca să creeze figuri geometrice etc).

E bine ca elevii să-și facă temele folosind operații multi-senzoriale. De exemplu, pot folosi un reportofon să-și înregistreze profesorul sau chiar vocea lor, urmând să asculte banda acasă sau să repete cuvintele înregistrate pe măsură ce rezolvă problemele.

Trebuie predată doar puțină materie deodată, iar noile concepte trebuie să se bazeze pe cele predate mai demult.

Dificultățile de învățare pot fi depășite dacă se țin cont de următoarele aspecte: erorile comise de elev, motivele pentru care apar și modul de rezolvare. Profesorii trebuie să facă apel la trei moduri de reprezentare a conceptelor matematice:

- a) **modul concret**, care implică efectuarea de operații concrete și participarea activă a elevului;
- b) **modul imagistic**, care utilizează pictograme, grafica și alte procedee vizuale;
- c) **modul simbolic**, care recurge la simboluri matematice.

Dacă aceste trei metode de reprezentare sunt aplicate, în ordinea enumerată, elevii pot învăța într-un mod adaptat particularităților lor. Și totodată, se va reduce frica lor de a greși, ei regăsindu-se în diferite situații reale.

Modalitatea aceasta de învățare a matematicii face apel la lucrul cu obiecte, la experiențe și activități concrete, facilitând elevilor cu dificultăți de învățare înțelegerea și aplicarea practică a celor învățate. Învățarea este mai eficientă pentru elevul cu dificultăți de învățare dacă se apelează la activități libere: jocuri, activități în grup etc. respectând ritmul de învățare al elevului sau al grupului. De exemplu pentru dezvoltarea și consolidarea cunoștințelor matematice se pot fi organizate activități sub formă de joc astfel:

- jocuri - exerciții de comparare a numerelor naturale și operații matematice (de exemplu: completează numărul corect; calculează corect; scara numerelor; completați șirul; ce numere lipsesc?)
- jocuri - exerciții de cunoaștere a principalelor unități de măsură (jocuri de identificare a figurilor geometrice; jocuri de sortare; jocuri de învățare a succesiunii timpului).

Ce „altceva” putem folosi în cazul discalculiei:

- ✓ calculator care să faciliteze operațiile de calcul;
- ✓ alte instrumente tehnologice mai puțin evolute, cum ar fi tabela pitagoreică, de măsuri, tabel cu formule matematice, scheme conceptuale etc.;
- ✓ altele, la decizia cadrului didactic.

Corectarea dislexo-disgrafiei

- ❖ Exerciții de identificare auditivă a structurilor fonetice (propoziția, cuvântul, silaba, fonemul):
 - Integrare propozițională simplă după suport imagistic;
 - Delimitarea cuvintelor din cadrul propoziției;
 - Identificarea sunetului aflat în poziție inițială în cuvinte;
 - Despartirea cuvintelor în silabe și identificarea acestora;
 - Identificarea fonemelor în silabe;
 - Pronunția reflectată și independentă a sunetului vizat;
- ❖ Exemplificări de cuvinte cu sunetul vizat în diverse poziții.
- ❖ Exerciții de identificare – diferențiere și fixare mnezică a literelor:
 - Vizualizare, diferențiere, denumire a literelor;
 - Redarea gestuală a literelor;
 - Identificarea tactilă a literelor;
 - Construirea literelor din diverse materiale după model și în absența acestuia.
- ❖ Exerciții de citire a literelor mari și mici;

- ❖ Exerciții de asociere literă – imaginea unui cuvânt care începe cu sunetul corespunzător literei;
- ❖ Exerciții de asociere fonem-literă-grafem:
 - Exerciții de selectare a literei dintr-un grup dat;
 - Exerciții de asociere literă – cuvânt ilustrat; asociere fonem- literă mare de tipar
 - Exerciții de redare a grafemului cu sprijin de puncte/cu ajutorul săgeților;
 - Scrierea cu majuscule și tastarea literei pe computer;
 - Transcriere din litera de tipar în litera de mână;
 - Dictări de litere.
- ❖ Exerciții de compunere, citire și scriere de cuvinte mono/bi/plurisilabice cu literele însușite, după următoarea succesiune:
 - Cuvinte monosilabice de tip vocală - vocală, vocală – consoană și consoană – vocală;
 - Cuvinte monosilabice de trei litere;
 - Cuvinte bisilabice cu silabă repetitivă;
 - Cuvinte bisilabice cu structură: vocală – consoană - vocală;
 - Cuvinte bisilabice cu structură : consoană - vocală – consoană - vocală, în special cu labialele „p”, „b”, „m”, cu vibranta „r”, cu labiodentale („f”, „v”);
 - Cuvinte bisilabice cu structură : vocală - consoană - vocală - consoană; (elev, inel, oraș);
 - Cuvinte plurisilabice cu silabe deschise („pisica” „pepenele” etc);
 - Cuvinte din litere mobile (alfabetar);
 - Cuvinte mono/bi/plurisilabice cu litere date;
 - Cuvinte din silabe date;
 - Identifică litera /silaba lipsa dintr-un cuvânt dat (cu și fără suport imagistic);
 - Scrie cuvinte pe diverse liniaturi (tip I, tip II , dictando).
- ❖ Exerciții de diferențiere fonematică /grafică și vizuală a literelor care conduc la distorsiuni: „p-b”, „t-d”, „c-g”, „f-v”, „s-z”, „s-j”, „m-n”, „u-n”, „s-ș”, „l-i”, „a-o”;
- ❖ Exerciții de scriere și citire a cuvintelor cu dificultăți specifice limbii române:
 - Scrierea și citirea corectă a cuvintelor care conțin „m” înaintea lui „p” și „b”;
 - Scrierea și citirea corectă a cuvintelor ce conțin diftongi și triftongi;
 - Scrierea și citirea corectă a cuvintelor ce conțin litere duble: „ee”, „oo”, „nn”, „cc”;
 - Scrierea și citirea corectă a cuvintelor ce conțin „ii” și „iii”.
- ❖ Exerciții pentru sesizarea semnificației cuvintelor: sinonime, antonime, omonime (fără menționarea terminologiei lexicale):
 - Jocuri didactice cu cuvinte cu același sens, cu sensuri opuse sau cu sensuri diferite în funcție de context)
- ❖ Exerciții de lexie - grafie la nivel propozițional:
 - Exerciții de lexie a propoziției dezvoltate/fraze;
 - Exerciții de analiză a structurii propoziției (delimitarea numărului de cuvinte; precizarea conținutului semantic al fiecărui cuvânt; precizarea structurii sonore a fiecărui cuvânt);
 - Exerciții de scriere a propoziției analizate, prin copiere sau transcriere;

- Scrierea corectă din punct de vedere ortografic și de punctuație a propoziției (majuscula, semnele de punctuație etc.);
 - Formarea de enunțuri pe baza de imagini sau cuvinte date, complexe;
 - Formarea de enunțuri prin ordonarea cuvintelor date, cu dificultăți variabile;
 - Completarea de enunțuri lacunare;
 - Exerciții de scriere după dictare a unor enunțuri complexe pe caiet/calculator;
 - Exerciții de stabilire a acordurilor gramaticale dintr-un enunț.
- ❖ Exerciții de lexie - grafie la nivel de text:
- Exerciții de citire a unui text (cu dificultăți variabile), în ritm propriu, cu adaptarea intonației impuse de semnele de punctuație;
 - Exerciții de așezare corespunzătoare în pagină a unui text (data, titlul, alineat, spațiul dintre cuvinte);
 - Exerciții de selectare (lexie-grafie) dintr-un text a propozițiilor enunțative, exclamative, interogative;
 - Exerciții de compunere a unui text cu suport imagistic complex sau pornind de la o tema data;
 - Exerciții de povestire a unui text citit (cu și fără întrebări suport);
 - Exerciții de identificare a erorilor de scriere dintr-un text;
 - Exerciții de scriere după dictare a unor texte pe caiet/calculator;
 - Exerciții de autodictare de propoziții, poezii, ghicitori.

Exemple:

Diferențierea sunetelor R – L în pronunție, scris și citit

Confuzia L/R, omisiunile, înlocuirile, deformările acestor sunete în articulare și/sau în scrierea literelor corespunzătoare apar în cazul copiilor care fie nu pronunță în prezent L și /sau R, fie și-au însușit recent pronunția corectă a unuia sau a ambelor sunete.

Aceștia vor scrie „așa cum pronunță ei înșiși”, manifestând dificultăți de reținere și analiză fonetică a modelului verbal al adultului. Astfel, copiii cu o conștiință fonologică slabă vor auzi adultul pronunțând cuvântul “scară”. Dacă nu pot pronunța sunetul R ei își vor autodicta cuvântul “scală” (dacă pronunță L în loc de R) sau “scaă” (dacă îl omit pe R) sau “scaiă” (dacă îl înlocuiesc pe R cu I). De asemenea, dacă vor fi solicitați să dea exemple de cuvinte care încep cu sunetul R, vor da atât exemple de cuvinte care încep cu L, cât și exemple de cuvinte care încep cu R, neputând face diferența între aceste două sunete. Până la o corectare completă și automatizare a modului corect de articulare, acești copii pot fi sprijiniți să „asculte” pronunția adultului, să analizeze și să rețină structura cuvintelor, să indice litera corespunzătoare sunetului pronunțat de adult. În cazul sunetelor L și R, copilul poate palpa laringele adultului și observa că atunci când este emis R, se simte ca și cum ai porni un „motorăș” gălăgios. Când adultul pronunță sunetul L, nu se aude „motorășul”.

Exercițiile de diferențiere a sunetelor R și L presupun pronunția după model, citirea și scrierea:

- silabelor cu L și R în poziție inițială, mediană și finală:
RA – LA; RE – LE; LĂ – RĂ; RI – LI; RO – LO; LU – RU;
ARA – ALA; ELE – ERE; IRI – ILI; ULU – URU; OLO – ORO;
OL – OR; AL – AR; EL – ER; UL – UR; IR – IL; ĂL – ĂR;
- cuvintelor paronime: rac – lac; rună – lună; ramă – lamă etc;
- cuvintelor în care apar 2-3 L sau 2-3 R: libelulă, lulea, rareori, ramură etc;

- cuvintelor în care apar R și L în silabe diferite: caramele, lumânare, floare etc;
- cuvintelor în care apar R și L în aceeași silabă: rol, clar, fular etc.

Denumiți obiectele din imagini! Cu ce sunet începe cuvântul?
Spuneți sunetul cu voce tare și apoi scrieți-l în căsuță!

Tulburarea pronunției sunetului H

Această tulburare de pronunție este întâlnită uneori la copii și poartă denumirea de hamacism (sunetul "H" este deformat) sau parahamacism (sunetul "H" este omis sau înlocuit cu alt sunet). Cel mai adesea, copiii care nu-l pronunță pe "H" prezintă tulburări de pronunție și a altor sunete, deci o dislalie polimorfă. Sunt însă și copii care pronunță sunetul izolat ("H") și la început de cuvânt ("haină", "halat" etc), dar nu-l pot pronunța atunci când acesta apare în interiorul cuvântului sau la finalul lui. Multor părinți și educatori le sunt probabil cunoscute formele "zacăr", "pacar", "odicnă", "șac" din limbajul copiilor. Aceste deformări apar întrucât sunetul "H" este în mod frecvent înlocuit cu sunetul "C" sau este omis.

Pronunția corectă a sunetului "H" este relativ ușor de obținut prin:

- exerciții de aburire a oglinzii;
- exerciții de suflare a aerului cald în palme ("ne încălzim mânuțele");
- inspir profund urmat de imitarea râsului ("ha ha ha").

De la pronunția șoptită și abia perceptibilă a sunetului se ajunge la introducerea lui în silabe ("ha, he, hi, ho, hu, hă", "aha, oho, ehe, ihi, ăhă, îhî, uhu", "ah, eh, oh, uh, ăh, ih"), în cuvinte în poziție inițială, mediană și finală și apoi în propoziții cu aceste cuvinte.

"Zacărul" poate însă persista în vorbirea spontană a copilului, chiar și după ce acesta poate pronunța corect sunetul "H" în cuvinte și propoziții în cadrul exercițiilor de vorbire reflectată, adică de repetare după model a unor construcții verbale. În situațiile de comunicare spontană, copiii nu se vor putea concentra simultan asupra formulării mesajului pe care vor să îl transmită, precum și asupra pronunției fiecărui cuvânt.

Pronunția corectă se obține în etapa consolidării și automatizării cu atenție și automonitorizare, dacă avem de-a face cu un copil mai mare: "Cum este corect: pacar

sau pahar? zahăr sau zacăr? haină sau caină? etc”. Modelul de pronunție greșit este înlocuit definitiv cu pronunția corectă prin exerciții repetate și prin implicarea familiei în atragerea atenției copilului asupra vorbirii sale în viața de zi cu zi. Automatizarea pronunției corecte necesită răbdare și exercițiu zilnic, ca orice proces de formare a unei deprinderi. Aceasta se realizează în orice caz mai rapid atunci când sunt deformate mai puține sunete sau doar sunete din aceeași clasă, a căror articulare implică aceeași poziție a componentelor aparatului fonoarticular, precum și când vârsta copilului este mai mică.

Exemplu de exercițiu:
<https://wordwall.net/resource/3481552/cuvinte-cu-h#>

exercițiu:

Diferențierea sunetelor P – B în pronunție, scris și citit

În general, defectele semnalate în pronunția consoanei p pot avea loc și în cazul pronunției omorganice sale b. Cel mai frecvent defect îl constituie însă lipsa de sonorizare (b este articulat ca p). Corectarea defectului de transformare a lui b în p se face intuind din nou prezența vibrațiilor laringiene și pectorale în pronunția lui b și absența lor în pronunția lui p.

P p

P - consoantă
 - explozivă
 - bilabială
 - surdă
 - orală

pa	po	pu	pe	pi	pă	pî
ap	op	up	ep	ip	ăp	îp
apa	opo	upu	epe	ipi	ăpă	îpi
pap	pop	pup	pep	pîp	păp	pîp
papa	popo	pupu	pepe	pîpi	păpă	pîpi

apa papa pipi Pa!

pastă pisică supă dulap

Paula are o pisică.
 Supa e pe masă.
 Haina e în dulap.

pește pul pisică iepure lup

pește pul pisică iepure lup

B b

B - consoantă
 - explozivă
 - bilabială
 - sonoră
 - orală

ba	bo	bu	be	bi	bă	bî
ab	ob	ub	eb	ib	ăb	îb
aba	obo	ubu	ebe	ibi	ăbă	îbi
bab	bob	bub	beb	bîb	băb	bîb
baa	boo	buu	bee	bîi	băa	bîi

bariu bate toată balon bomboane bancă buze

bariu bate toată.
 Copiii au baloane.
 Biatul mănâncă bomboane.

baloane alăstru porumb

baloane alăstru porumb

Din literatura de specialitate de la noi, E. Verza (2003) definește **dislexo-disgrafia** ca fiind o incapacitate paradoxală în învățarea scris-cititului ce se manifestă prin confuzii constante și repetate între fonemele asemănătoare din punct de vedere acustic, literele și grafemele lor, inversiuni, adăugiri și omisiuni de litere, grafeme, cuvinte și propoziții, dificultăți în combinarea cuvintelor, tulburări ale lizibilității, plasarea defectuoasă în spațiul paginii a grafemelor, alcătuirea acestora inegală ca mărime și formă, alcătuirea de texte lacunare, neorganizate, ilogice. O persoană cu disgrafie se poate chinui să formeze propoziții scrise, corect gramatical și din punct de vedere al punctuației, având probleme precum omiterea unor cuvinte, ordonarea greșită a

cuvintelor într-o propoziție, folosirea incorectă a verbelor și substantivelor, etc. Persoanele cu disgrafie pot vorbi mult mai ușor și fluent decât pot scrie.

Exemple:

Alege forma corectă a cuvintelor care denumesc imagine:

☐ POPAC
☐ COFAC
☐ CAPAC

☐ MASINA
☐ NASIMA
☐ MANISA

☐ RENT
☐ TERN
☐ TREN

☐ FOLRI
☐ FLORI
☐ FOUR

☐ ACUANELE
☐ ACUIARELE
☐ ACUAELE

☐ SACA
☐ CASCA
☐ CASA

Stabilește ordinea corectă a cuvintelor în următoarele propoziții:

patru are Anul anotimpuri .

mea preferata verde este Culoarea.

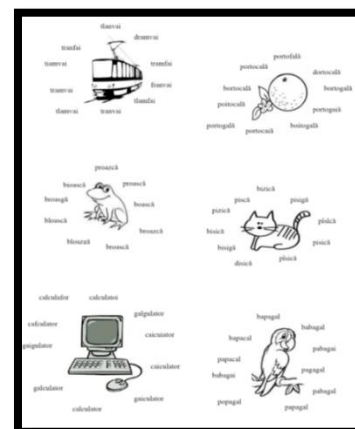
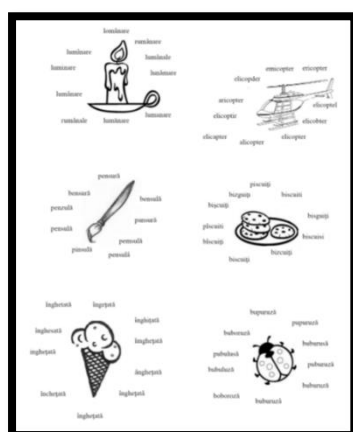
place Imi plimb sa ma parc in.

culori Curcubeul șapte are.

Ricky meu Pe cheama il câștă.

place sa Imi la merg circ.

salbatice la unat padure animale.



Corectarea discalculiei

Tulburările vizate de discalculie pot fi grupate în dificultăți de înțelegere a semnelor matematice, a semnificației numerelor și a operațiilor cu ele, de raționare – responsabile pentru rezolvarea eronată a problemelor. Eșecurile în calcul vizează insuficiența operatorie, tulburarea logicii elementare - manifestată în dificultăți de clasificare și de compoziție aditivă a claselor, de scriere și de ordonare a relațiilor asimetrice dintre clase.

La baza acestor insuficiențe se găsesc neînțelegerea și structurarea neadecvată a sistemelor de simboluri și semne matematice în deprinderi elementare de socotit și de rezolvare de probleme cu ajutorul lor.

Se consideră că există șapte abilități matematice de bază:

1. abilitatea de a îndeplini sarcini secvențiale;
2. capacitatea de a se orienta și de a organiza spațiul;
3. recunoașterea patternurilor;
4. vizualizarea – abilitatea de a opera cu imagini mentale;
5. estimarea - abilitatea de a emite o apreciere asupra dimensiunii, cantității, numărului sau magnitudinii;
6. deducția – abilitatea de a judeca pornind de la un principiu general, la o situație particulară;
7. inducția – înțelegerea naturală, care nu este rezultatul atenției sau al raționamentelor conștiente .

Persoanele cu discalculie prezintă deficiențe în una sau mai multe dintre aceste abilități. Principalele dificultăți la copiii de vârstă preșcolară și școlară mică cu discalculie pot să apară în :

- sortarea obiectelor după formă , mărime , culoare;
- recunoașterea grupurilor, a patternurilor;
- folosirea conceptelor de comparație și de contrast: mic/ mare, scund / înalt;
- orientare stânga – dreapta;
- scrierea, citirea și recunoașterea numerelor;
- memorarea cifrelor și înțelegerea semnificației lor numerice;
- memorarea numerelor din șirul numeric;
- numărare crescătoare, descrescătoare, pe intervale;
- stabilirea corespondențelor între numere și mulțimi de obiecte;
- memorarea semnelor de operație și înțelegerea semnificației lor;
- învățarea operațiilor matematice de bază și înțelegerea semnificației lor;
- reversibilitatea operațiilor aritmetice;
- respectarea unui anumit algoritm pentru a efectua corect operațiile aritmetice;
- respectarea ordinii de rezolvare a operațiilor;
- utilizarea limbajului matematic;
- însușirea, înțelegerea, reamintirea conceptelor matematice, a regulilor, algoritmilor
- și formulelor de calcul;
- rezolvarea problemelor simple de adunare, scădere, înmulțire, împărțire;
- analiza și înțelegerea relațiilor dintre datele problemelor;
- urmărirea procedurilor secvențiale și a pașilor unei probleme;
- formularea răspunsului problemei;
- compunerea de probleme;
- organizarea problemelor în pagină, menținerea numerelor aliniate;
- înțelegerea conceptelor legate de timp;
- măsurarea unor obiecte, însușirea unităților de măsură;
- înțelegerea fracțiilor;
- abilitatea de vizualizare;
- abilitatea strategică de a face planuri.

Însuși limbajul matematic, care este foarte precis, creează probleme importante. Unele cuvinte au mai multe semnificații: cât, rest, iar altele pot fi o sursă de confuzie: suma, deîmpărțit. Unii elevi sunt capabili să efectueze operațiile matematice, dar nu ajung la rezultatul corect deoarece nu pot înțelege enunțurile. Manualele folosite la toate nivelurile implică un vocabular și structuri lingvistice care depășesc nivelul celor care le utilizează.

EXAMPLE:

A collection of various banknotes and coins from different countries, including the United States, Canada, and the United Kingdom, displayed in a grid-like arrangement. The banknotes shown include US \$100, \$20, \$10, \$5, and \$1 bills, as well as Canadian \$100, \$20, \$10, and \$5 bills. The coins shown include US quarters, dimes, and nickels, as well as Canadian coins. The banknotes are arranged in a grid, with the US bills on the left and the Canadian bills on the right. The coins are arranged in a grid at the top of the image.

1. Completează lunile anului care lipesc:

ianuarie	februarie		
mai			august
septembrie			decembrie

2. Se dau numerele: 5 14 10 27 0

a) Ordonează descrescător numerele:

b) Află suma numerelor pare:

c) Află diferența numerelor impari:

3. În timpul lui Ibror, Anton, Ioana și Maria merg la Grădina Zoologică. Făcarea dintre ei are o sumă de bani, conform deseneilor.

Anton

																																																																																																									
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

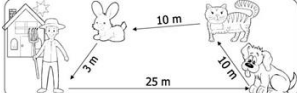
12 47 22 49 27 27 15 80 78 16
68 81 10 30 23 24 27 72 99 100

5. Ce rest primește fermierul la o bancnotă de 50 lei, dacă el cumpără de la magazin: două bomboane, un tricou și un săpuț? Prețurile sunt date mai jos!

6. Fermierul iubeste animalele. Are trei prieteni foarte buni: un câine, un motan și un iepuraș. Primește cu atenție desenele de mai jos și rezolvă cerințele.

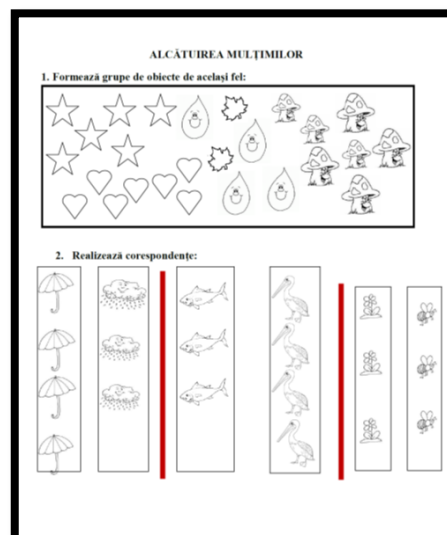
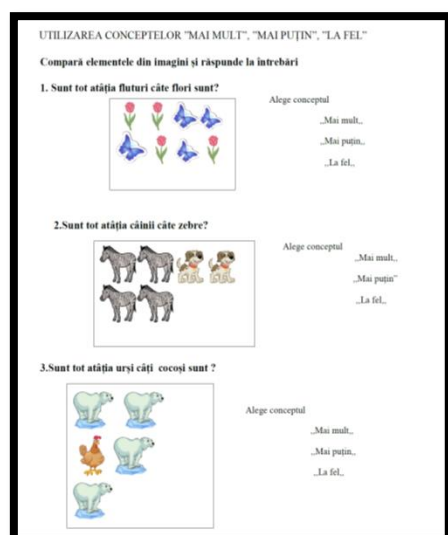


a) Câți metri parcurge fermierul pentru a-și vizita toți prietenii și pentru a ajunge înapoi în casă? Umbrește traseul!

b) Care este distanța dintre câine și motan?

c) Cu câte este mai mare distanța dintre câine și motan decât cea dintre iepuraș și fermier?

Utilizarea conceptelor „mai mult”, „mai puțin”, „la fel” în diverse situații, alcătuirea de mulțimi de obiecte de aceeași fel, realizarea de corespondențe.



DEFICIENȚA MINTALĂ - CADRUL CONCEPTUAL

„Școlile ar trebui să primească orice copil, indiferent de condiția lui fizică, intelectuală, emoțională, lingvistică sau de orice natură. Astfel, ar trebui incluși în egală măsură copii în dificultate și copii talentați, copii ai străzii și copii care lucrează, copii proveniți din familii îndepărtate sau nomade, copii aparținând unor minorități etnice, lingvistice sau culturale și copii proveniți din alte grupuri sau zone marginalizate sau defavorizate.....Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oriunde este posibil acest lucru, iar diferențele care pot exista între ei sau dificultățile în care se pot afla, să nu mai aibă nici o importanță. În cadrul școlilor incluzive, variatele necesități ale elevilor trebuie recunoscute și trebuie căutată o soluție pentru fiecare dintre ele, ținând cont de stilurile și ritmurile diferite de învățare. De asemenea, cu ajutorul unui curriculum adecvat, al unei bune organizări, al unor tehnici de predare, al folosirii resurselor și al unor parteneriate cu comunitățile lor, se va crea un sistem de învățământ de calitate. Trebuie să existe o susținere continuă și servicii necesare satisfacerii nevoilor speciale prezente în fiecare școală.” Declarația de la Salamanca și Cadrul de acțiune privind nevoile educaționale speciale – UNESCO, 1994, p.6)

Termenul de deficiență mintală include o categorie extrem de eterogenă de manifestări din punct de vedere psihologic, medical, sociologic și pedagogic. Deficiența mintală afectează dezvoltarea persoanei sub toate aspectele: cognitiv, motric, mnezic, comunicațional, volitiv, afectiv-motivațional, structurarea și formarea personalității, manifestarea persoanei în plan comportamental.

Alois Gherguț definește astfel deficiența mintală : "Prin deficiență mintală, înțelegem reducerea semnificativă a capacităților psihice, care determină o serie de dereglări ale reacțiilor și mecanismelor de adaptare ale individului la condițiile în permanentă schimbare ale mediului înconjurător și la standardele de conviețuire socială dintr-un anumit areal cultural, ceea ce plasează individul într-o situație de incapacitate și

inferioritate, exprimată printr-o stare de handicap în raport cu ceilalți membrii ai comunității din care fac parte. Deficiența mintală este înțeleasă ca o deficiență globală, care influențează semnificativ adaptarea socio-profesională, gradul de competență și autonomie personală și socială, afectând întreaga personalitate: structură, organizare, dezvoltare intelectuală, afectivă, psihomotorie, adaptativ comportamentală.” (Gherguț , 2005 p. 108)

Clasificări ale deficienței mintale

Literatura de specialitate ne furnizează o multitudine de clasificări ale deficienței mintale în funcție de coeficientul de inteligență.

1. Alois Gherguț prezintă o clasificare în funcție de coeficientul de inteligență:

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

Experiența practică de până acum nu a putut identifica nici un subiect care să aibă coeficientul de inteligență $IQ = 0$, ceea ce demonstrează că limitele intervalelor întâlnite în clasificări de tipul celei de mai sus au, mai cu seamă, un caracter didactic care ajută la înțelegerea nivelului de dezvoltare mintală prin raportare la o scală numerică.” (Gherguț, 2005 p. 111).

În descrierea gradelor deficienței mintale ne vom opri doar asupra intelectului de limită și a deficienței mintale ușoare, întâlnite la elevii cu CES din școala de masă. Copiii cu deficiențe moderate, severe și /sau asociate sunt școlarizați în școli speciale.

Intelectul de limită

” Intelectul de limită definește o categorie eterogenă de forme și grade de manifestare, a căror trăsătură comună constă în fenomenul decompensării școlare la vârsta de 11-12 ani (adică plafonare în dezvoltarea psihointelectuală a elevului la nivelul clasei a V-a sau a VI-a), urmată de apariția unor reacții nevrotice și comportamentale consecutive insuccesului școlar. ”(Gherguț, 2005, pag. 128).

Identificarea copilului cu intelect liminar este ușor de realizat în timpul activității școlare. Între intelectul de limită și intelectul sub medie nu există o frontieră clară, existând un grup de copii care prezintă o mare varietate de tablouri clinice și psihopatologice, incluși în denumirea de dezvoltări intelectuale de limită. În școlile de masă remarcăm deseori o categorie de copii cu probleme de învățare, probleme de asimilare și de adaptare. Parte din aceștia fac parte din categoria copiilor cu intelect de limită.

O caracteristică esențială a liminarului o reprezintă nivelul scăzut de aspirație, datorată stimei de sine scăzute, formate în urma eșecurilor repetate. Liminarul se angajează mai greu în rezolvarea sarcinilor, deoarece anticipează eșecul, devine anxios și abandonează sarcinile datorită lipsei de stăpânire, autocontrolului slab și insuficienței autoreglări. Anxietatea liminarului se exteriorizată în comportament prin agresivitate, reticență pentru nou, copilul căutând moduri de detensionare. Datorită

faptului că acești elevi își trăiesc rolul de elevi fără plăcere, apar frecvent absentismul și evadarea copilului în lumea jocurilor și a aventurilor, care se pot transforma în tulburări de comportament.

În literatura de specialitate, Alois Gherguț descrie o serie de caracteristici definitorii ale intelectului de limită, dintre care amintim:

- Lipsa de flexibilitate a gândirii este manifestată prin gândire reproductivă, concretă și practică, inaptă de raționamente abstracte. Procesul de generalizare poate fi realizat între anumite limite, copilul satbilind cu mai multă ușurință deosebiriile dintre anumite obiecte sau fenomene decât asemănările dintre acestea.
- Necesitatea acordării unui timp mai lung pentru formularea răspunsurilor, care înregistrează variații mari de la un moment la altul uneori fiind foarte bune, asemănătoare cu ale unui copil normal, alteori slabe. Acești copii au nevoie de întrebări suplimentare și de încurajarea și stimularea cadrului didactic, de adecvarea metodelor și procedeele didactice, a mijloacelor de învățământ, a criteriilor de evaluare în funcție de potențialul intelectual și aptitudinal al lor. În aceste condiții, prin individualizarea curriculumului, integrarea poate avea șanse de reușită.
- Prezintă dificultăți de orientare spațială, reflectate și în dificultățile de însușire a citit- scrisului și a calculului matematic, respectând cu dificultate spațialitatea, proporția și forma.
- Dificultăți de stabilire a relațiilor interpersonale corecte precum și imaturitatea socio-afectivă determină probleme de adaptare la colectivul clasei și al școlii, accentuând stimă și imagine de sine scăzute
- În perioada adultă apare posibilitatea executării și practicării unor meserii simple, fără responsabilități. În situații dificile se poate decompensa, necesitând supraveghere și control.

Deficiența mintală ușoară

În această categorie sunt incluse persoanele cu un coeficient de inteligență cuprins între 50 și 69, între intelectul de limită și deficiența mintală moderată. Persoana cu deficiență mintală ușoară poate atinge pragul vârstei de până la 9 ani.

Copilul cu deficiență mintală ușoară, nu are o întârziere în dezvoltare, nu are o rămânere în urmă, care ar putea fi recuperată pentru a micșora distanța de care îl separă de parametrii normali ai dezvoltării.

G. Vermeylen (1929) consideră că deficientul mintal se deosebește din punct de vedere intelectual de copiii cu a căror vârstă mintală este comparat: *«Copiii normali sunt forțe vii pe cale de progres și de organizare; debilul nu numai că întârziează mai încet, dar întârziează și chiopătând»* (Les debiles mentaux, p. 281).

Acești copii pot dobândi în condiții favorabile de mediu și de educație un grad de autonomie socială, dar datorită lipsei de discernământ au dificultăți în asumarea totală a responsabilității, fiind incapabili să anticipeze consecințele unor acțiuni și implicațiile lor.

Dintre caracteristici putem aminti:

- Dificultăți de analiză și mai ales de sinteză, îngustimea câmpului perceptiv, dificultăți de orientare spațială, care se concretizează în dificultăți de însușire a actului lexic și grafic, în dificultăți de însușire a deprinderilor de calcul matematic. Rezolvarea de probleme este deficitară, necesitând în permanență suport concret, intuitiv, acești copii neputându-se desprinde dintr-un algoritm deja însușit.
- Cunoștințele noi sunt greu înțelese și integrate în sistemul celor existente deja, constanța percepției de formă, mărime și greutate se realizează cu mari dificultăți.

➤ Dezvoltarea limbajului este caracterizată de un ușor retard atât din punct de vedere al momentului apariției acestuia cât și al evoluției ulterioare, fiind prezente dislaliile, dislexiile, disgrafiile și discalculiile. Vocabular sărac, presărat de clișee și stereotipii verbale, cu o structură gramaticală incorectă.

➤ Memoria slab dezvoltată, preponderent mecanică, de scurtă durată, cu fidelitate scăzută, copilul nereușind să-și organizeze a materialul de memorat. Astfel apar dificultăți la întipărirea și fixarea cunoștințelor ce trebuie memorate. Transferul cunoștințelor se realizează cu dificultate.

➤ Imaturitate afectivă se manifestă prin afecte trăite intens, prin capacitatea redusă de control a expresiilor emoționale. Acest fapt afectează interrelaționarea cu cei din jur, putând conduce, la izolarea persoanei dacă aceste conduite persistă o perioadă lungă de timp.

➤ Achizițiile cunoștințelor școlare care nu depășesc nivelul clasei a IV-a, în condițiile favorabile de mediu și de educație, deficientul mintal ușor putând ajunge la o competență socială și profesională relativ bună;

Pseudodebilități mintali sunt o categorie de copii la care carențele afective datorate lipsei iubirii părinților, a mediului social nefavorabil, a greșelilor în educație, a insecurității emoționale și a insuccesului școlar afectează capacitățile intelectuale care se dezvoltă sub nivelul normal, blocând dezvoltarea intelectuală. Mariana Roșca, consideră că "tulburările afective par să fie sursa cea mai importantă a pseudodebilității mintale" (1967, p.204) pe lângă aceste cauze, mai pot fi detectate și altele: deficiențe senzoriale de auz sau de văz diagnosticate târziu, tulburări de vorbire, care afectează însușirea actului lexic, grafic și de calcul matematic.

În condițiile intervenției educaționale corecte și eficiente prin echilibrarea vieții afective poate avea ca și consecință o îmbunătățire, sau chiar o dezvoltare intelectuală normală. (Tratat de PPS, 2011, p. 209)

O altă deficiență întâlnită la elevii cu dificultăți de învățare este dispraxia.

Dispraxia este o deficiență de coordonare motrică, ce ține de dezvoltarea organismului și care se caracterizează prin reducerea performanțelor copiilor în activitățile lor zilnice, precum și în achiziționarea de competențe dintre cele mai variate. Persoanele care suferă de dispraxie au dificultate în a-și coordona gesturile și au nevoie de mai mult timp pentru a dobândi anumite competențe motrice. Aceasta încetinire de ritm este adesea asociată cu alte probleme, precum **dislexia, deficitul de atenție, autismul** sau disfazia. Este important de știut ca **dispraxia nu afectează inteligența**, însă provoacă o serie de dificultăți de învățare. Cauzele care duc la apariția dispraxiei sunt încă necunoscute pentru specialiști. Deocamdată se știe doar că este vorba de o **dezvoltare incorectă a celulelor nervoase care susțin mușchii motorii**. Acestea nu formează legături neuronale corecte și, din motive care încă rămân o enigmă, creierul are nevoie de mai mult timp pentru a procesa datele transmise.

Pe lângă dificultățile cotidiene, copiii care suferă de dispraxie trebuie să facă față și celor pe care le întâmpină la școală. Cititul cu voce tare, scrisul, decupatul, desenatul etc. sunt activități care le pun probleme, deși, la prima vedere, par a fi banale. Dacă nu este diagnosticată și nu este cunoscută de către profesor, **dispraxia poate fi greșit interpretată drept rea voință din partea copilului**, care este pedepsit și notat cu note proaste pentru așa-zisa sa încăpățănare. Școala este locul în care copiii cu dispraxie suferă cel mai mult. Dorința de a-i ajunge din urmă pe ceilalți se transformă pentru acești copii într-o încrâncenare față de propriile limite și, de cele mai multe ori, acesta sfârșește prin neputință și prin abandonarea activității sau a sarcinilor de lucru. (<https://www.desprecopii.com/info-id-11882-nm-Dispraxia-la-copil-simptome-si-terapii.html>)

În general toți elevii cu dificultăți de învățare întâmpină greutăți în îndeplinirea sarcinilor școlare datorate tulburărilor de atenție, a dificultăților de însușire a abilităților instrumentale de bază citit, scris, calcul matematic. Acești elevi întâmpină dificultăți în înțelegerea instrucțiunilor date, în transcrierea de pe tablă sau scrierea după dictare, în rezolvarea sarcinilor într-un timp determinat, în înțelegerea semnificației unui text. Un astfel de elev poate fi considerat leneș sau răsfățat, fapt ce are consecințe negative supra dezvoltării sale psihice.

Activitatea de învățare a deficientului este susținută și propulsată de următoarele motive, descrescător: afective, profesionale, sociale, cognitive, aptitudinale și obținerea succesului în activitate.

Aplicații practice

Selectarea metodelor și strategiilor didactice

La elevii cu deficiență mintală, reușita oricărui demers de învățare, recuperator-terapeutic-compensator este asigurat prin activarea factorilor emoțional-afectivi. Scopul învățării la deficientul mintal, îl reprezintă nu însușirea de cunoștințe, ci dezvoltarea comportamentelor adaptative, care să conducă la o continuă coechilibrare a personalității cu mediul înconjurător.

Selectarea metodelor și strategiilor didactice utilizate în educația elevilor cu CES, se bazează pe cunoașterea particularităților de dezvoltare ale copilului, în scopul asigurării progresului în dezvoltarea sa, ținând cont de faptul că fiecare individ e unic, iar abordarea trebuie să respecte principiul egalității de șanse în educație.

Sugestii de strategii

1. Crearea unui climat stenic în sala de clasă , a unui mediu în care toți elevii să se simtă în siguranță, valorizați și motivați.
2. Cunoașterea particularităților elevilor
3. Încurajarea permanentă , cu accent pe valorizarea reușitelor elevilor
4. Colaborarea permanentă cu echipa multidisciplinară: psiholog, profesor de sprijin, cadre didactice, părinți etc.
5. Organizarea clasei pe arii, pe centre de interes
6. Organizarea clasei pe forme de lucru: activități în grup, în perechi, lucru individual
7. Utilizarea în predare a metodelor moderne, practic-aplicative, activ-participative de învățare prin cooperare
8. Temele pentru acasă lungi și abstracte sunt o sursă de tensiune, de frustrare și de

conflict între părinți și copil, deoarece efectuarea lor durează ore întregi, uneori fiind efectuate de părinți, fără a-și atinge scopul , în detrimentul activităților fizice care sunt foarte importante pentru dezvoltarea lor.

Adaptarea materialelor didactice are ca scop formarea competențelor de învățare ale elevilor cu cerințe speciale. Practica educațională demonstrează că materialele didactice elaborate pentru copiii cu CES, pot fi aplicate, în egală măsură, și pentru copiii care nu prezintă dificultăți de învățare sau alte cerințe specifice. Materialele adaptate nu deviază radical de la conținutul de bază și nu se aplică în detrimentul acestuia. Ele pot fi adaptate prin diminuarea conținutului care nu este util, prin oferirea de explicații suplimentare, utilizând materiale și experiențe concrete. Este important ca acestea să fie selectate cu grijă, ținând cont de particularitățile de vârstă și de dezvoltare cognitivă a elevului.

O altă caracteristică de care trebuie să se țină cont în alcătuirea fișelor de lucru, este **spațierea suficientă între itemii reprezentați**, evidențierea itemilor, simplitatea și coerența la nivel grafic și lexical, exprimarea clară, concisă și coerentă a sarcinilor de lucru, evitându-se verbalizarea excesivă prin folosirea unor termeni uzuali, concreți cunoscuți și înțeleși de elev.

Pentru însușirea operațiilor matematice de bază, de adunare și scădere se pot folosi materiale concrete precum cuburi sau bețișoare grupate în baza 10, acestea fiind utile și în calculul cu trecere peste ordin, spre deosebire de propriile degete care sunt destul de greu de folosit pentru copiii cu deficiențe mintale. Numărând bețișoarele, copilul își formează conceptul de număr, de cantitate, realizând mai facil corespondența număr-cifră. De exemplu, în realizarea adunării $7 + 5$, elevul va avea posibilitatea de a număra 7 bețișoare, iar apoi încă 5, în final, numărându-le pe toate pentru a identifica totalul. Strategia recomandată se referă la pornirea de la un număr, preferabil de la cel mai mare.

Este foarte utilă încurajarea utilizării calculatoarelor matematice și a aplicațiilor de pe telefon pentru efectuarea calculelor mai dificile.

Fragmentarea sarcinilor lungi în altele mai scurte este eficientă la toate disciplinele, precum și mărirea timpului alocat efectuării unor sarcini.

Înțelegerea semnificației unui cuvânt cunoscut sau necunoscut se desfășoară în etape, de la simplu la complex, astfel:

- **prin contactul nemijlocit** cu obiectul desemnat de cuvânt, având avantajul participării mai multor analizatori, cunoașterea oferind o imagine completă asupra obiectului sau fenomenului. Din nefericire puține cuvinte, noțiuni au un corespondent obiectual și pot fi aduse în clasă și utilizate ca material didactic, fiind absolut imposibil în cazul cuvintelor abstracte.

- **prin reproducerea obiectului** desemnat de cuvânt prin desene, machete, mulaje, hărți, filme, etc.

- Explicarea cuvântului **prin imitarea acțiunilor desemnate**, prin mimarea unor stări sufletești sau procese mai complexe din mediul înconjurător, folosind mimica și pantomia.

Metode moderne de predare

Metodele activ-participative sunt metode formative care se centrează exclusiv pe elev. Aceste metode se adresează tuturor elevilor indiferent de resursele lor intelectuale, fizice sau afectiv-motivaționale, fapt ce contribuie la formarea personalității acestora.

Prin caracterul lor diferențiat stimulează potențialului intelectual al elevului, îmbunătățind considerabil calitatea învățării

Beneficiile metodelor activ-participative:

- presupun activism și cooperare
- stimulează curiozitate intrinsecă, dorința de a explora, a descoperi
- mobilizează energiile elevului
- stârnească curiozitatea, îl ajută pe elev să își concentreze atenția
- pun accent pe învățarea prin acțiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală
- Elevii învață cum să învețe, se exprimă liber
- Stimulează cooperarea și ajutorul reciproc;
- Stimulează învățarea în perechi activizând întreg colectivul;
- Dezvoltă inteligențele multiple;

- Dezvoltă gândirea și operațiile ei, limbajul, atenția;
- Educă toleranța și înțelegerea față de opinia celuilalt.

METODA CIORCHINELUI

Este o tehnică de predare-învățare menită să încurajeze elevii să gândească liber și să stimuleze conexiunile de idei. Este o modalitate de a realiza asociații de idei sau de a oferi noi sensuri ideilor însușite anterior. Este o tehnică de căutare a drumului spre propriile cunoștințe, evidențiind propria înțelegere a unui conținut.

Metoda “ciorchinele” – în activitatea integrată folosind jocul “ Toamna bogată și darnică”.

Etape:

- Se anunță tema “ Toamna bogată și darnică”
 - Copiii, individual sau în grupuri mici, emit idei, prin cuvinte sau desene, legate de tema dată.
 - Se fac conexiuni, de la titlu la lucrările copiilor, acestea se pot face cu linii trasate de la nucleu la contribuțiile copiilor sau a grupurilor.
 - “ Cine a sosit la noi?” - Zâna Toamnă! Se așează imaginea în mijlocul planșei, după care se trasează mai multe săgeți.
 - **Stabilim noțiunile.** “Ce ne- a adus toamna cea bogată?” - Fructe, Legume, flori, frunze multicolore, dar și vreme schimbătoare.
 - **Emitem idei și facem conexiuni:** Așezăm imaginile obiectelor corespunzătoare noțiunilor stabilite, în capătul săgeților astfel:
1. Fructe - coș
 2. Legume - lădiță
 3. Flori - vază
 4. Frunze - pădure
 5. Vreme schimbătoare - peisaj de toamnă



Jetoanele sunt întoarse pe măsuta alăturată. Copiii sunt împărțiți în două echipe: **Fructe și legume.** Din fiecare echipă vine câte un copil, alege un jeton, îl denumește, spune noțiunea din care face parte și îl așează la locul lui. Jocul se repetă până vor veni la panou toți copiii. Răspunsurile bune sunt apreciate prin aplauze și printr-o față zâmbitoare.

Evaluarea jocului

Suntem curioși câte fețe zâmbitoare am primit? Ambele echipe câștigă!

Repetarea noțiunilor învățate se realizează prin cântecul “A venit pe dealuri, toamna”



Metoda ciorchinului dă rezultate deosebite și atunci când elevii lucrează în echipă. Membrii echipei colaborează, negociază, scriu cu plăcere, își dezvoltă capacitatea de a lucra împreună, de a colabora la toate tipurile de lecții, completând neajunsurile învățării individualizate, stimulând socializarea, învățarea prin cooperare și capacitatea de autoevaluare a cunoștințelor. Evaluarea elevilor prin această metodă are caracter formativ.

TURUL GALERIEI

Este metoda de învățare care stimulează gândirea, creativitatea și învățarea eficientă încurajând elevii să-și exprime opiniile cu privire la soluțiile propuse de colegii lor.

- Categoria de activitate: AVAP
- Tema: Pomul de Crăciun folosind materiale și tehnici diferite.

Sarcina didactică: să combine armonios materialele puse la dispoziție pentru a obține un produs finit- Pomul de Crăciun; să analizeze lucrările.

Desfășurare: Se formează grupuri de câte 4 elevi, care rezolvă sarcina de lucru prin mai multe soluții - combină materialele puse la dispoziție, folosind tehnici diferite pentru a obține un Pom de Crăciun. Produsele finite sunt expuse în galerie. Grupurile se rotesc prin clasă și analizează lucrările expuse, discută. După efectuarea turului galeriei grupurile își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte produse realizate de colegii lor, se discută și se notează comentariile, neclaritățile, întrebările care vor fi adresate celorlalte grupe, fiecare grup răspunde la întrebările celorlalți și clarifică unele aspecte solicitate de colegi, apoi își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte. Prin feedbackul oferit de colegi, se realizează învățarea și consolidarea unor cunoștințe, se valorizează produsul activității în grup și se descoperă soluții alternative la aceeași problemă sau la același tip de sarcină.

Metoda reprezintă o strategie de reactualizare a cunoștințelor, de evaluare a capacităților și abilităților fiecărui elev, stimulează activismul elevilor, colaborarea și coeziunea grupului.

METODA „PROIECTULUI TEMATIC”

Proiectele tematice contribuie la formarea și dezvoltarea abilităților sociale care conduc la un grad înalt de maturitate psihosocială a copiilor cu CES, prin punerea acestora în situații concrete de viață Alegerea temei se va face prin negociere între elevi și cadrul didactic care propune elevilor spre alegere mai multe teme de interes.

Proiectele reprezintă modalități de organizare a strategiei didactice interdisciplinar, transdisciplinar și pluridisciplinar, proiectul putând fi realizat individual sau în grup, în clasă sau în afara școlii, îmbinând activități variate. Proiectele reprezintă în același timp o modalitate de evaluare formative, răspunzând unei întrebări esențiale: *Cum folosesc în acest proiect ceea ce am învățat la școală?*

În această etapă, dacă proiectul tematic se realizează în grup, cadrul didactic va acorda sprijin concret elevilor prin împărțirea sarcinilor de lucru, fiecare membru asumându-și o sarcină.

Următoarea etapă o reprezintă cercetarea/ creația/ investigația prin studiul individual al unor surse bibliografice: articole, povestiri, sau prin intervievarea unor persoane: colegi, familie, prieteni, profesori de altă specialitate.

Prezentarea proiectului reprezintă viziunea personală a membrilor grupului, care decid asupra formei de prezentare, rolul profesorului fiind de monitorizare și evaluare.

Prin această metodă elevii își formează unele deprinderi de muncă independent dar și de grup, stimulând capacitatea acestora de a formula probleme și de a căuta singuri soluții pentru a le rezolva.

Proiectul, în funcție de tematică, nivel de învățământ, vârstă, potențial al elevilor se poate materializa în albume, monografii, revista școlii, expoziții de Crăciun sau Paști, organizate în diferite scopuri: caritabile, dezvoltarea instituției, etc.

Beneficiile metodei:

- îmbogățirea cunoștințelor elevilor, prin achiziționare de noutăți, prin acumularea de noi cunoștințe, priceperi și deprinderi;
- îmbogățirea și echilibrarea vieții afective, dezvoltarea simțului răspunderii prin dorința de reușită;
- participarea activă, conștientă și responsabilă la propria formare;
- stimulează operațiile superioare ale gândirii;
- existența unor activități și scopuri comune cu respectarea rolului fiecărui participant, elevii devenind parteneri în rezolvarea problemelor;

METODA „SCHIMBĂ PERECHEA”

Această metodă este o metodă de predare - învățare interactivă de grup care stimulează

comunicarea și rezolvarea de probleme prin lucrul în pereche/ echipă.

- Categoria de activitate: Activitate practică;
- Tema: Copacul înflorit- Tehnica colajului;
- Material: hârtie colorată, pastă de lipit, perforatoare cu model, carton.
- Desfășurare: Elevii se grupează în perechi, își distribuie sarcinile de lucru, iar apoi trec la realizarea unui colaj combinând armonios materialele puse la dispoziție. La un semnal al profesorului se schimbă perechea.

Beneficiile metodei:

- Stimulează învățarea în perechi activizând întreg colectivul;
- Dezvoltă inteligențele multiple;
- Stimulează cooperarea și ajutorul reciproc;
- Dezvoltă gândirea și operațiile ei, limbajul, atenția;
- Educă toleranța și înțelegerea față de opinia celuilalt.

METODA PĂLĂRIILOR GÂNDITOARE

Această metodă a fost promovată de Edward Bono, un medic de origine malteză, care a oferit o modalitate extrem de utilă pentru dezvoltarea unei gândiri cuprinzătoare și creative.



Tehnica permite evaluarea situațiilor din mai multe perspective și contribuie la decizii bazate pe analizarea tuturor aspectelor unei probleme. Fiecare dintre cele șase pălării reprezintă un stil de gândire diferit și suplinește aceste neajunsuri din gândirea umană. Metoda poate fi folosită atât la nivel individual, cât și de grup.

Este o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt 6 *pălării gânditoare*, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru.

Pălăria albastră – reprezintă liderul, cel care conduce activitatea, cel care controlează



toate celelalte pălării și încurajează cea mai bună gândire din partea participanților. Este pălăria responsabilă cu controlul discuțiilor, extrage concluzii – **clarifică/alege soluția corectă**

controlează procesul gândirii pentru ca aceasta să devină mai productivă și organizează acțiunea;

– supervizează, sistematizează concluziile, comentează, dirijează și conduce către pasul următor



- Care este următorul pas?
- Care sunt ideile principale?
- Ne concentrăm asupra problemei

Pălăria albă – **informează, adună** informații despre tema pusă în discuție, oferă informația primită fără argumente, este neutră, gândește obiectiv

Întrebările cheie sunt:

- Ce informații deținem?
- De ce informații avem nevoie?
- Cum putem obține informațiile dorite?

Pălăria roșie – “pălăria sentimentelor și intuițiilor” își exprimă emoțiile, nu se justifică, dă frâu liber imaginației – spune ce simte :

- Punându-mi pălăria roșie, uite cum privesc eu lucrurile...
- Sentimentul meu e că...
- Nu-mi place felul cum s-a procedat.
- Intuiția îmi spune că...

Pălăria neagră – Este pălăria logicii, identifica greșelile judecă critic, prezintă posibile riscuri, erori ale soluțiilor propuse, exprima doar judecăți negative.

Este o pălărie foarte valoroasă, întrebările ei fiind:



- Care sunt erorile?
- Ce ne împiedică?
- La ce riscuri ne expunem?
- Avem voie?

Pălăria verde – exprimă ideile noi, caută soluții alternative, stimulează gândirea creativă, inovatoare. *Toate ideile sunt notate și analizate cu atenție. Cu cât mai multe idei cu atât mai bine. Ideile neobișnuite sunt cele mai prețioase.*

Întrebările ei sunt:

- Ce trebuie făcut?
- Putem rezolva și în alt mod?
- Găsim o altă explicație?

Pălăria galbenă – gândește optimist, logic și pozitiv, explorează avantajele și posibilitățile, aduce beneficii în mod creativ

-Care sunt obiectivele?

– Pe ce se bazează aceste idei?

– Care sunt avantajele?

– Cum voi/ vom ajunge aproape de această viziune (perspectivă)?

Pălăriile gânditoare pot fi confecționate de către elevi și purtate pe rând de către aceștia. Cei care nu se implică pot fi stimulați astfel: „*Hai să încercăm și pălăria verde. Căutăm idei noi.*” sau „*Să lăsăm pălăria neagră, s-o probăm pe cea galbenă.*”

Schimbarea pălăriilor facilitează de exprimarea liberă, fără a fi constrâns de o singură perspectivă. Elevii grupului care interpretează rolul unei *pălării gânditoare* cooperează în

asigurarea celei mai bune interpretări. Ei pot purta fiecare câte o pălărie de aceeași culoare.

Pălăria albă oferă informații despre problema, face conexiuni între soluții și informațiile disponibile, este neutră și obiectivă: „*Prezintă, pe scurt, conținutul textului.*”

Pălăria roșie exprimă intuiție, imaginație și emoții: „*Ce ți-a plăcut mai mult din text? De ce?*”

Pălăria neagră reprezintă gândirea negativă, grija, prudența: „*Ce crezi că au greșit personajele? Argumentează!*”

Pălăria galbenă oferă soluții pozitive, constructive, logice: „*Ce au învățat personajele din aventura lor? ”e-învățare-evaluare*



Pălăria verde exprimă idei alternative și creative: „*Imaginează-ți un alt final al aventurii.*”

Pălăria albastră asigură controlul, organizarea și clarificarea: „*Verifică prin întrebări dacă colegii au înțeles mesajul textului.*”

Elevii citesc, comunică între ei și răspund cerinței în timpul stabilit. Profesorul supraveghează activitatea și intervine cu explicații acolo unde este necesar. Liderul fiecărei grupe prezintă răspunsul în fața celorlalți colegi.



Grupa pălăriilor albastre poate solicita informații suplimentare sau reformularea răspunsului dacă consideră că este insuficient sau incorect formulat.

Se fac aprecieri generale asupra prezentării și rezolvării sarcinilor.

Impactul acestei metode asupra elevilor este puternic datorită caracterului ludic, constituind metode alternative de învățare atractive pentru elevi.

În lumea contemporană, profesorilor le revine sarcina nu doar de a educa elevii, ci de a-și pune umanitatea la bătaie, pentru a lua decizii pentru fiecare caz în parte, adică pentru a personaliza intervenția educațională. Asemeni elevilor lor, profesorii sunt și ei unici, ceea ce determină unicitatea relației profesor-elev. Această unicitate a

relației este necesară în activitatea cu copiii cu cerințe speciale, care au nevoie de o mai mare flexibilitate a relațiilor interumane.

AUTISMUL

Ce este autismul?

Termenul *autism* (provine din grecescul “autos” – “însuși” sau “EUL propriu”) și a fost introdus la începutul secolului XX de Bleuer, care îl definește ca pe o “detașare de la realitate, însoțită de o predominare a vieții interioare”.

Până la începutul anilor '90, această tulburare era asimilată în mod greșit cu o boală psihică incurabilă. Astăzi, autismul a devenit o realitate: incidența și simptomatologia extrem de diversificată generează preocupări constante în rândul specialiștilor, mobilizează părinții și instituțiile abilitate, provoacă dispute și controverse în școli atunci când se pune în discuție integrarea copiilor cu autism în medii școlare obișnuite sau „speciale”.

Autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare caracterizată de scăderea capacității de a interacționa pe plan social și de a comunica, comportament stereotip și repetitiv, cu simptome ce se manifestă de obicei înaintea vârstei de 3 ani. Aproximativ 75 % din indivizii afectați manifestă și handicap mintal. Persoanele cu autism trebuie privite ca persoane care nu înțeleg semnificațiile, au capacitate scăzută de a interpreta gesturile și, de aceea, percep altfel situațiile de viață. Ele nu înțeleg lumea în care trăim în totalitate pentru că sunt diferite, tocmai de aceea trebuie să le abordăm diferit. Pentru a ajuta persoanele cu autism, trebuie să facem din punctele lor slabe punctele lor forte și să încercăm să adaptăm mediul pentru ele în loc să așteptăm să se adapteze ele la mediul nostru, iar pregătirea lor pentru o integrare în societate cât mai bună trebuie făcută la început în spațiu protejat.

Fiecare persoană cu autism e unică. Tocmai de aceea e clar că nu există rețete pentru toți și că ceea ce ajută o persoană cu autism, poate fi inefficient pentru alta, astfel că fiecare trebuie să fie tratată separat și individualizat.

Trăsăturile autismului pot fi prezente într-o varietate foarte mare de combinații. Doi oameni care sunt diagnosticați cu aceeași denumire de “autism” pot avea abilități, deficiențe și aptitudini diferite. Totul se reduce la faptul că nu există un tip standard sau o persoană tipică cu TSA.

Deficitul de atenție poate apărea pentru că aria de interese a copiilor cu autism este restrânsă și uneori mult diferită de cea considerată adecvată. Tulburările de limbaj se constată la aproape toți copiii cu autism, și se referă la limbajul verbal, la gesturi, sau la pointing. Copiii autiști nu dezvoltă în mod spontan modalități non-verbale pentru a exprima cererea, refuzul, sentimente etc. Ecolalia este foarte frecvent întâlnită, fiind uneori singura formă de limbaj verbal la care copilul autist poate ajunge. Ecolalia poate avea sau nu funcție de comunicare și poate fi imediată sau întârziată.

Care este numărul persoanelor cu autism?

Datele OMS publicate în aprilie 2017, estimează că la nivel mondial 1 din 160 de copii suferă de una din tulburările din spectrul autist (TSA), reprezentând 0,3% din povara globală a bolilor. Această estimare reprezintă o cifră medie, iar prevalența raportată variază substanțial în cadrul studiilor. Cu toate acestea, unele studii bine controlate au raportat cifre care sunt substanțial mai mari.

Pe baza studiilor epidemiologice efectuate în ultimii 50 de ani, prevalența TSA pare să crească la nivel global. Există multe explicații posibile pentru această creștere aparentă, incluzând o conștientizare sporită, extinderea criteriilor de diagnosticare, instrumente de diagnostic mai bune și raportarea îmbunătățită. Studiile recente

sugerează că autismul afectează aproximativ unu la sută dintre europeni, care reprezintă peste cinci milioane de persoane în UE.

Simptome ale TSA (tulburarea de spectru autist)

În mod obișnuit, autismul apare în primii 3 ani de viață și se consideră că este de 4 ori mai frecvent printre persoanele de gen masculin decât printre cele de gen feminin. Tulburările din Spectrul Autismului (TSA) sunt caracterizate, în proporții diferite, de dificultăți în interacțiunea socială, în comunicarea verbală sau non-verbală precum și de comportamente repetitive.

Nu există nici o analiză medicală care să poată diagnostica TSA, deci orice diagnostic se bazează pe caracteristici observabile, adică pe comportamentul manifestat de o persoană. Dar, prognosticul este cu atât mai bun cu cât diagnosticul este pus mai devreme și intervenția este începută mai curând.

➤ Dificultăți de interacțiune și comunicare socială:

- copilul mic nu întinde mâinile către mama sa pentru a fi luat în brațe;
- nu îi imită pe ceilalți;
- se folosește de adult pentru a obține obiectul dorit, fără să interacționeze cu el ca persoană;
- nu dezvoltă relații adecvate vârstei sale cu cei de vârste apropiate;
- dificultate în a se amesteca printre ceilalți;
- preferă singurătatea;
- păstrează distanța;
- contact vizual redus sau deloc;
- detașat de trăirile celorlalți;
- dezvoltă o metodă alternativă de comunicare (folosește gesturi sau arată cu degetul);
- prezintă limbaj verbal, apoi acesta dispare;
- prezintă ecolalie (repetă cuvinte sau fraze);
- dificultăți în abilitățile conversaționale sau absența acestora;

➤ Comportamente repetitive:

- joc obsesiv, ciudat cu jucării sau obiecte;
- atașament inadecvat față de obiecte;
- nu îi plac schimbările în mediu sau rutină (mutarea mobilei, deplasarea într-un alt loc, ora când ia masa sau când face baie);
- mănâncă doar anumite alimente;
- folosirea aceluiași obiect (haine, cană, farfurie);
- mișcări motorii repetitive (dat din mâini sau balansare, mers pe vârfuri).

➤ Alte caracteristici:

- tonus muscular scăzut;
- nu reacționează la durere;
- nu răspunde la zgomote sau când este strigat;
- își acoperă urechile;
- duce obiecte la nas pentru a le mirosi;
- vocea prezintă caracteristici particulare (monotonă sau sunete înalte);
- se lovește sau se mușcă;
- nu îi place să fie atins;
- devine hiperactiv sau total insensibil în medii foarte zgomotoase sau luminoase;
- își scoate hainele des;
- se rotește;
- are accese de furie fără vreun motiv și este greu de calmat;

- lovește sau mușcă alte persoane;
- nu pare să înțeleagă cereri simple;

Multe dintre aceste comportamente reprezintă reacția persoanei la modul în care procesează mediul din jurul său. Simptomele-nucleu persistă toată viața, parțial se ameliorează contactul și comportamentul social, unele rutine cotidiene, dar se păstrează tulburarea de comunicare de fond, stereotipiile, autostimularea, interesele limitate și tulburarea de contact cu alte persoane.

Abilități unice care pot însoți autismul

Dincolo de dificultățile produse de autism, copilul cu autism poate prezenta și anumite puncte forte, astfel că unii pot să aibă abilități excepționale în domeniul matematicii, muzicii, artei și lecturii. Acestea pot fi:

- Abilitatea de a înțelege noțiuni concrete, reguli și succesiuni
- O foarte bună memorie de lungă durată
- Abilități matematice;
- Abilități în folosirea computerului;
- Abilități muzicale;
- Abilități artistice;
- Abilitatea de a gândi într-un mod vizual;
- Abilitatea de a decoda limbajul scris de la o vârstă fragedă (această abilitate se numește hiperlexie, unii copii cu autism pot decoda limbajul scris mai înainte să-l poată înțelege);
- Onestitatea, câteodată în exces;
- Abilitatea de a fi extrem de concentrat - dacă face o activitate care îi place;
- Un excelent simț al orientării.

Aspecte fizice și medicale care pot însoți autismul:

- tulburarea convulsivă (epilepsia)- este prezentă la aproximativ 39% din persoanele cu autism și mai des întâlnită la copii care au și deficite cognitive.
- afecțiuni genetice -aproximativ 10-15% din copiii cu autism au o afecțiune neurogenetică identificabilă, precum Sindromul X FRAGIL, Sindromul Angelman, o tulburare neuro-cutanată numită Scleroză Tuberoasă, Sindromul duplicației Cromozomului 15 sau alte anomalii cromozomiale;
- afecțiuni gastro-intestinale;
- tulburări de somn;
- disfuncții de integrare senzorială - mulți copii cu autism prezintă răspunsuri neobișnuite la stimulii senzoriali, care se datorează dificultății de a procesa și integra informația senzorială. Văzul, auzul, simțul tactil, mirosul, gustul, simțul mișcării (sistemul vestibular) și simțul poziției (propriocepția) pot fi afectate.
- tulburarea de comportament alimentar PICA-implică ingestia de lucruri necomestibile.

Criterii de diagnostic

Manualul de diagnostic și statistică **-DSM IV-** descrie 5 tulburări pervazive de dezvoltare, ce constituie „spectrul tulburărilor autiste”. Toate sunt caracterizate de afectarea capacității de comunicare și a interacțiunilor sociale, precum și de comportamente repetitive și stereotipe. Astfel descrie: autism infantil, autism atipic, sindrom Rett, tulburarea dezintegrativă a copilăriei și sindromul Asperger. Uneori, clasificarea este în „autism cu funcționalitate scăzută” (cu retard mintal mediu/sever) și „autism cu funcționalitate relativ crescută” (fără retard mintal).

Diagnosticarea autismului cere ca cel puțin 6 caracteristici comportamentale și de dezvoltare să fie observate, ca problemele să se prezinte înainte de vârsta de 3 ani și să nu existe dovezi ale altor afecțiuni similare. Acestea sunt:

A. Sunt necesari cel puțin șase itemi din grupele 1,2 și 3:

1. Alterarea calitativă a interacțiunilor sociale (manifestată prin cel puțin doi dintre următorii itemi):

- a) deteriorarea semnificativă în utilizarea mai multor comportamente nonverbal, precum: contactul vizual, expresiile faciale, ținuta corporală, gesturile;
- b) incapacitatea de a stabili relații cu copii de aceeași vârstă;
- c) incapacitatea de a împărtăși cu alții în mod spontan bucuria, interesul sau succesul (nu arată, nu aduce, nu specifică obiectul interesului);
- d) lipsa de reciprocitate emoțională sau socială.

2. Alterarea calitativă a comunicării (manifestată prin cel puțin unul dintre următorii itemi):

- a) întârziere sau lipsă totală a dezvoltării limbajului vorbit;
- b) cei cu limbaj bun sunt incapabili să inițieze/susțină o conversație;
- c) limbajul este folosit repetitiv și stereotip (sau este bizar);
- d) lipsesc jocul imaginativ spontan și jocul de imitare social.

3. Restrângerea considerabilă a câmpului de activitate și de interese (manifestată prin cel puțin unul dintre următorii itemi):

- a) preocupări reduse la una/câteva (anormale ca intensitate ori focalizare);
- b) comportament inflexibil-rutine sau ritualuri non-funcționale;
- c) manierisme motorii stereotipe și repetitive (mișcări repetitive ale degetelor sau mâinii, ori mișcări complexe ale întregului corp);
- d) preocupare continuă pentru părți ale obiectelor.

B. Dezvoltarea anormală sau insuficientă, cu debut înainte de vârsta de 3 ani (manifestată prin întârzieri sau funcționarea anormală în cel puțin unul dintre următorii itemi):

- a) interacțiune socială;
- b) folosirea limbajului pentru comunicare socială;
- c) joc simbolic sau imaginativ.

C. Perturbarea identificată nu se poate explica mai bine prin Sindromul Rett sau Tulburarea dezintegrativă a copilăriei.

După 10 ani de lucru la revizuirea criteriilor de diagnosticare și clasificare, Asociația Psihiatrică Americană a publicat **DSM-V** (Manual de diagnostic și statistică - ediția a cincea) unde s-au operat modificări la criteriile necesare pentru a diagnostic TSA. **Noile criterii** sunt considerate mult mai stricte și mai detaliate decât vechile criterii de diagnosticare, dar a avut loc și o reorganizare a lor. Astfel, domeniile legate de comunicare și interacțiune socială sunt combinate într-unul singur - deficite comunicaționale/sociale. În plus, întârzierea în dezvoltarea limbajului nu mai reprezintă o cerință pentru diagnosticarea TSA.

În **DSM-V**, criteriile de diagnostic pentru TSA sunt următoarele:

1. Deficite persistente în comunicarea socială și interacțiunea socială în multiple contexte din ariile descrise mai jos, deficite pe care persoana le manifestă în prezent sau le-a manifestat în trecut:

- ✓ deficite în reciprocitatea socio-emoțională (nu reușește să inițieze sau să răspundă la interacțiunea socială, nu reușește să poarte o conversație cu replici reciproce);
- ✓ deficite în comportamentele comunicative nonverbale folosite pentru interacțiuni sociale (anormalități în contactul vizual și limbajul corporal, absența expresiilor faciale);
- ✓ deficite în dezvoltarea, menținerea și înțelegerea relațiilor (dificultăți în a-și face prieteni sau de a se juca la nivel imaginativ).

2. Tipare repetative, restrânse de comportament, interese sau activități ca în două dintre următoarele prezentate, pe care persoana le manifestă în prezent sau le-a manifestat în trecut:

- ✓ comportamente motorii repetitive, restrânse, în utilizarea obiectelor sau în limbajul verbal (alinieră jucăriilor, ecolalia, învârtirea continuă a roților unei mașinuțe jucărie);
- ✓ insistență cu privire la similaritate, aderență inflexibilă la rutină sau tipare realizate de limbaj verbal sau nonverbal (insistența asupra aceluiași aliment, dificultăți în momente de tranziție);
- ✓ interese extrem de restrânse și fixe, care sunt anormale în intensitate și concentrare (atașamentul față de obiecte ori interese neobișnuite, preocuparea față de un obiect);
- ✓ hiper sau hiporeactivitatea la inputul senzorial sau interes neobișnuit în ceea ce privește aspectele senzoriale ale mediului (pare să nu simtă frigul sau căldura foarte mare, atingerea excesivă sau mirosul obiectelor):

3. Este important să recunoaștem faptul că pentru a putea pune diagnosticul de TSA:

- ✓ simptomele trebuie să fie prezente în perioada de dezvoltare timpurie;
- ✓ simptomele trebuie să fie suficient de grave, încât să provoace dificultăți semnificative din punct de vedere clinic în aria socială, ocupațională sau în alte zone importante de funcționare;
- ✓ simptomele nu ar fi mai bine explicate de o deficiență intelectuală sau de o dizabilitate de dezvoltare globală.

Sindromul Asperger/autismul înalt funcțional

În ceea ce privește **sindromul Asperger/autismul înalt funcțional**, Institutul Național pentru Afecțiuni Neurologice și Accidente Vasculare (NINDS), parte a Institutului Național pentru Sănătate din Statele Unite ale Americii îl definește ca fiind o tulburare de dezvoltare caracterizată prin:

- Rutine sau ritualuri repetitive;
- Particularități în rutine și limbaj, precum vorbirea într-o manieră formală sau monotonă în mod excesiv sau interpretarea ad literam a figurilor de stil;
- Comportament social și emoțional neadecvat și incapacitatea de a interacționa cu succes cu alte persoane;
- Probleme în comunicarea non verbală, inclusiv folosirea restrânsă a gesturilor, folosirea limitată sau neadecvată a expresiilor faciale sau o privire stranie, fixă;
- Stângacie și mișcări motorii necoordonate.

Simptomele sindromului Asperger/autism înalt funcțional

Sindromul Asperger poate fi în general determinat numai în baza interacțiunilor sociale ale copilului. Simptomele care pot apărea la copii cu acest sindrom sunt:

- vorbire repetitivă sau robotică;
- interacțiuni sociale foarte puține sau inadecvate;
- tendința de a discuta mai degrabă despre sine decât despre ceilalți;
- abilități de comunicare nonverbală medii sau sub medie și abilități de comunicare verbală medii sau peste medie;
- obsesia față de subiecte specifice și unice;
- lipsa contactului vizual sau a conversației reciproce;
- conversații unilaterale;
- inabilitatea de a înțelege acțiunile, cuvintele sau comportamentele altor oameni.

Este important de precizat că nu toate persoanele cu sindrom Asperger prezintă fiecare din aceste simptome și prezența sau severitatea fiecărui simptom poate varia la persoane cu același diagnostic.

Criteriile de diagnostic pentru sindromul Asperger

1. *disfuncție socială* (2 din):

- dificultăți de interacțiune cu egalii
- indiferență la contactul egalilor
- dificultăți de interpretare a semnalelor sociale
- comportament social și emoțional inadecvat

2. *interese reduse* (minimum 1 din):

- excluderea altor activități
- aderență/fixație repetitivă
- rutina depășește semnificația

3. *nevoia compulsivă de a introduce rutina și interesele* (minimum 1 din):

- afectează fiecare aspect al vieții de zi cu zi
- care afectează alți oameni

4. *particularități de vorbire și limbaj* (minim 3 din):

- dezvoltare întârziată a limbajului
- limbaj expresiv aparent perfect
- limbaj formal, pedant
- prozodie bizară, voce ciudată
- afectarea înțelegerii (interpretări eronate ale semnificației literale)

5. *probleme de comunicare non-verbală* (1 din):

- utilizarea limitată a gesturilor
- limbaj corporal stângaci
- expresii faciale limitate, inadecvate
- privire ciudată, fixă, inexpressivă

6. *stângăcie motorie*

Cauzele tulburării de spectru autist

Până în prezent nu s-a descoperit o cauză specifică a autismului, dar există suficiente dovezi științifice care atestă faptul că simptomele autismului au multiple cauze de natură neurobiologică.

Există studii care arată că factorul genetic este o cauză a autismului, dar și factorii ambientali joacă un rol decisiv în apariția autismului, astfel că teoria **interacțiunii genă-mediu** este cea mai plauzibilă. Acest lucru înseamnă că o predispoziție genetică (moștenită de la părinți/ modificări spontane ale ADN-ului fătului în uter), împreună cu anumiți factori din mediu pot duce către dezvoltarea cerebrală

diferită observată în autism. Factorii de mediu care pot crește riscul de autism includ: vârsta parentală mai înaintată – acesta este un risc care crește constant, peste 30-40 de ani, pentru ambii părinți; complicații la naștere, nașteri premature, greutate mică la naștere; perioadă de sub 1 an între sarcini; expunerea la agenți infecțioși (rubeolă sau citomegalovirus la mamă) sau agenți chimici în timpul sarcinii. Toate aceste situații cresc riscul dezvoltării autismului, dar nu înseamnă că sunt cauza afecțiunii. Rezultatul constă în numeroase alterări ale comunicării dintre celulele creierului și dintre anumite părți ale creierului.

Recent doi profesori coreeni ai unor prestigioase universități din SUA au demonstrat care ar fi principala cauză a autismului. Cei doi au descoperit că prezența unei anumite bacterii în sistemul digestiv al mamei poate duce la autismul copilului. Pe lângă asta, cercetătorii au găsit exact zona creierului care este legată de comportamentul autistic și care ar juca un rol important pentru a găsi leacul autismului. Jurnalul de știință „Nature” a publicat studiile celor doi.

Tipuri de terapii

Deși tulburările de spectru autist nu se vindecă, terapia poate ameliora substanțial simptomele. Recuperarea copiilor este o muncă de echipă, la care participă părinții, medicii, logopezii și psihologii, care, împreună, pot contribui la adaptarea către o viață cât mai apropiată de normal. Fiecare copil sau adult cu autism este un pacient unic, având puncte forte și provocări cărora trebuie să le facă față. În consecință, nu se poate vorbi despre o terapie unică, fiecare caz în parte având o schemă de tratament personalizată.

- **Terapia ABA:**

Metoda ABA este un program de învățare, care își propune să modifice comportamentul autist al copilului, în mod sistematic și intensiv, obiectivul final fiind integrarea socială a copilului. Sistemul are obiective clar formulate, împărțite în sarcini mici, astfel încât evoluția copilului să poată fi măsurată permanent. Întărirea comportamentului se face cu recompense, întreg sistemul funcționând pe baza acestor întăritori fie materiali, fie sociali. Programul este foarte strict, iar copilul, este necesar să fie stimulat pe parcursul întregii zile.

ABA se bazează pe observarea comportamentului, recompensare pozitivă și prompt (ajutorul minim dar suficient oferit copilului pentru a îndeplini o sarcină). Comportamentul unui copil este întărit cu o recompensă atunci când răspunsul este corect. Comportamentele nedorite sau cele care interferează cu învățarea abilităților sociale sunt observate cu atenție. Scopul este determinarea trigger-ului (factor declanșator) pentru comportamentul respectiv, precum și observarea a ceea ce se întâmplă după manifestarea aceluia comportament, ce anume întărește comportamentul respectiv. ABA este știința comportamentului uman, prin terapie sunt întărite abilitățile copilului de a urmări și imita adultul; limbajul receptiv și expresiv; autoservirea.

Terapia durează între 15-40 ore/săptămână, timp de mai multe luni/ ani. Copilul învață mai întâi comportamentele de bază ale interacțiunii sociale și ale jocului. Apoi se insistă asupra achiziției limbajului. În paralel se încearcă să se pună în contact copiii cu autism cu copiii de aceeași vârstă, sănătoși. În finalul terapiei se abordează dificultățile de decodare a emoțiilor, achizițiile perioadei de preșcolar, auto-reglarea în ambient necunoscut.

Prin intermediul terapiei comportamentale, copiii cu autism pot fi recuperați pentru a înțelege în anumite limite lumea în care trăim, pentru a fi capabili să relaționeze, să comunice cu cei din jur, pentru a-și exprima verbal dorințele și nevoile.

Această terapie este esențial să se înceapă de la o vârstă mică, iar părinții trebuie să se implice în programul de recuperare și de asemenea să se urmeze corect programul de terapie. Programul se face individual în funcție de abilitățile copilului, deoarece deși au același diagnostic, necesită o intervenție specială și individualizată aplicată pentru fiecare.

Dezavantaje: investiția de timp și materială este considerabilă, copilul devine dependent de o învățare 1 la 1; există și riscul ca terapeutul sau părintele să tindă să interpreteze toate comportamentele copilului ca fiind voluntare, și să piardă din vedere substratul neurologic al bolii.

- **Metoda Lovaas sau Discrete Trial Teaching (DTT):**

Metoda DTT este numită după inventatorul său (și este bazată pe ABA). Această metodă este condusă de profesor, abordând abilitățile și comportamentele pe baza unei programe educaționale prestabilite. Fiecare abilitate este împărțită în pași mici și predată folosind metode de sprijin (prompter), care sunt gradual eliminate pe măsură ce pașii încep să fie stăpâniți tot mai bine. Copilului i se oferă oportunități repetate de a învăța și exersa fiecare pas într-o vârstă de locuri. De fiecare dată când copilul obține rezultatul dorit, el primește o întărire pozitivă sub formă de aprecieri verbale sau un lucru foarte motivant pentru el. Metoda se bazează pe paradigma învățării continue (16 ore din 24). Terapia trebuie aplicată intensiv, în toate ambientele de viață ale copilului și de către toți adulții cu care acesta este în contact, în toate ariile în care există deficite.

Avantajele acestei metode sunt remarcabile îmbunătățiri cognitive și adaptative ale comportamentului la copiii la care se instituie precoce terapie comportamentală.

Dezavantajele metodei Lovaas: nr mare de terapeuți implicați în programul copilului (8 adulți care lucrează pe parcursul zilei cu copilul), investiția de timp și financiară este considerabilă.

- **Metoda TEACCH:**

TEACCH se bazează pe învățarea structurată, un proces care urmărește să fructifice relativa capacitate și preferința unei persoane cu autism de a procesa vizual informația, luând în același timp în considerare dificultățile sale cele mai cunoscute. În cadrul acestei metode, evaluarea și planificarea individualizate sunt folosite pentru a crea un mediu foarte structurat (organizat cu suporturi vizuale) pentru a-l ajuta pe elev să-și traseze activitățile și să lucreze în mod independent. În ansamblu, se încearcă să se acționeze pe punctele tari și punctele slabe ale copilului, crearea unui ambient maximum structurat și cu minimum de stimuli perturbatori.

Principiile fundamentale ale metodei TEACCH sunt:

1. Structurare riguroasă a mediului, curriculum pentru activitățile zilnice materiile școlare și activitățile de recreere.
2. Continuitate riguroasă în timp în ceea ce privește educatoarii, locația, perioada din zi alocată acestuia.
3. Abordare absolut individualizată, ținându-se cont de simptome autiste, QI, deficitele autiste și nivelul general al achizițiilor.
4. Modalități de predare concrete –în special tip vizual sau/și prin comunicare facilitate.
5. Perspectivă pe termen lung, cu evaluări periodice ale dezvoltării și achizițiilor cognitive.
6. Informarea și includerea familiei în toate aspectele intervenției.

Dezavantajele metodei TEACCH: eficiența nu a fost suficient studiată, școlarizarea copilului se face în clase special, adesea, clasele funcționează fără o conducere pregătită corespunzător și fără implicarea părinților.

- **Sistemul de comunicare prin schimb de imagini sau Picture Exchange Communication Systems (PECS):**

Este un sistem de comunicare nonverbală prin intermediul simbolurilor, adică se bazează pe instrumente vizuale, iar întărirea (recompensarea) verbală este o componentă majoră. Astfel, acest sistem le permite copiilor cu abilități verbale reduse sau inexistente să comunice cu ajutorul imaginilor. Apoi, copilului i se arată cum să facă diferența între imagini și simboluri și să le folosească pentru a forma propoziții.

- **Modelul DIR sau Floortime:**

Metoda se focalizează pe dezvoltarea emoțională a copilului. Un adult poate ajuta copilul să-și lărgască cercurile de comunicare coborându-se la nivelul său de dezvoltare și formându-i noi aptitudini pornind de la punctele lui forte. Această terapie este inclusă des în activitățile de joc, realizate direct pe podea, și se concentrează pe dezvoltarea interesului pentru lumea din jur, comunicare și gândire emoțională, urmând ritmul copilului.

- **Intervenția pentru dezvoltarea relațiilor sociale (RDI):**

Această intervenție caută să îmbunătățească calitatea vieții persoanelor cu autism pe termen lung, prin îmbunătățirea abilităților sociale, adaptabilitatea, conștiința de sine. Această îmbunătățire se realizează printr-o abordare sistematică în ceea ce privește dezvoltarea de capacități emoționale, de relaționare și sociale.

- **Tratamentul de răspuns pivotal (PRT)–(tratament bazat pe terapia ABA):**

Este o intervenție direcționată de către copil și care se concentrează pe stimularea comportamentelor critice (comportamente „pivotal,”) care afectează o gamă largă de comportamente. Principalele comportamente „pivotal,,” sunt motivația și inițierea de către copil a comunicării cu ceilalți. Scopul acestei intervenții este de a produce schimbări pozitive în comportamentele pivot, pentru a atrage îmbunătățirea comunicării, comportamentelor sociale, jocului și a abilității copilului de a-și monitoriza propriul comportament.

- **Comunicarea socială/Reglarea emoțională/Suportul tranzacțional (SCERTS):**

Acest model folosește tehnici din alte abordări (TEACCH, PRT, RDI și Floortime) și promovează comunicarea inițiată de copil în activitățile zilnice și capacitatea de a învăța și de a aplica abilități funcționale în mod spontan. SCERTS încurajează copiii să învețe cu și de la alți copii care oferă modele de limbaj și sociale pozitive, în medii incluzive.

Parte aplicativă – Autism

Incluziunea copilului cu TSA în învățământul de masă trebuie făcută cu mare atenție, chiar dacă tendința este de a promova și a încuraja incluziunea. Dacă incluziunea

nu e făcută într-un mod corespunzător, aceasta poate avea efecte negative asupra dezvoltării social-afective a copilului cu TSA.

Atunci când dorim să integrăm un copil cu autism în învățământul de masă, trebuie să ne gândim dacă acea școală reușește să abordeze autismul din perspective diverse, pentru a putea să pătrundă în profunzimea analizei fenomenelor complexe ce derivă din confruntarea cu diagnosticul. Perspectiva psihologică, pedagogică, sociologică și medicală sunt dintre cele mai importante în procesul integrării școlare. Abordarea școlară prin prisma acestor dimensiuni trebuie să vizeze disponibilitățile reale ale copilului.

Integrarea în școala de masă a copilului cu autism trebuie să aibă ca punct de plecare vârsta sa mentală/ coeficientul de inteligență și severitatea simptomelor autiste. Cu cât vârsta mentală este mai mare și simptomele autiste mai ușoare, cu atât șansa

integrării este mai mare. În cazul copiilor cu sindrom Asperger sau autism înalt funcțional școlarizarea este posibilă.

Premergător integrării copilului într-o formă de învățământ trebuie să ne asigurăm că acesta a beneficiat de un program de recuperare individualizat care să-i sporească capacitatea de efort și de receptivitate în fața intervențiilor educațional instructive.

Pe de altă parte, palierele psiho-fizice care nu sunt afectate trebuie antrenate în mod compensatoriu, în așa fel încât ele să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea școlară.

În procesul de școlarizare activitățile instructiv-educative trebuie să se desfășoare în conformitate cu un program bine structurat, în funcție de comportamentele emergente ale copilului cu autism.

Pe lângă activitatea de predare-învățare copilul trebuie să beneficieze și de activități de formare a autonomiei personale, de cunoaștere a mediului înconjurător, activități de socializare, activități vocaționale și de orientare profesională, logopedie, kinetoterapie, ludoterapie, ergoterapie. Pentru că școala trebuie să-i ofere posibilitatea de recuperare pe toate ariile de dezvoltare și în care perspectiva psihologică, pedagogică, sociologică și medicală să se susțină și să se întrepătrundă.

O serie largă de factori contribuie la integrarea cu succes a copilului cu TSA, printre care: flexibilitatea cadrului didactic și deschiderea acestuia spre schimbare și învățare continuă, adaptarea și individualizarea curriculum-ului ținându-se cont de nevoile, abilitățile și interesele copilului, existența unei echipe multi/transdisciplinare care să planifice, să monitorizeze și să evalueze procesul de incluziune, colaborarea strânsă între membrii echipei și cu părinții copilului, includerea copilului în programe terapeutice individualizate suplimentare, desfășurate sub coordonarea unor specialiști acreditați care urmăresc progresul copilului, asigurarea unui climat de acceptare și prietenie în clasa sau grupa de elevi.

Studiile arată că cele mai importante variabile în succesul integrării unui copil cu TSA în școală/grădiniță sunt:

- Pregătirea cadrelor didactice în ceea ce privește utilizarea unor tehnici comportamentale;
- Pregătirea copilului pentru incluziune;
- Pregătirea clasei pentru incluziune;
- Organizarea mediului;
- Un curriculum individualizat și personalizat.

Autismul poate prezenta multe provocări în viața de zi cu zi a unui copil. În special, poate avea un impact asupra modului în care interacționează un copil cu autism cu sistemul de predare, cu colegii săi, cu profesorii săi în sala de clasă și în școală. Tocmai de aceea profesorul trebuie să îl ajute pe elevul cu autism să depășească aceste bariere.

E important ca fiecare cadru didactic ce lucrează într-o clasă în care are elev cu autism să fie informat cu privire la criteriile de diagnostic, particularitățile copiilor cu TSA, să recunoască un comportament, să înțeleagă influența mediului asupra comportamentului și să cunoască câteva tehnici de modificare comportamentală.

Cadrul didactic care are la clasă un elev cu TSA sau cu altă tulburare de dezvoltare, este nevoit să facă anumite modificări sau adaptări curriculare, în funcție de abilitățile copilului, iar această sarcină este o provocare pentru cei mai mulți dintre profesorii din învățământul de masă, din cauza numărului mare de elevi pe care îl au la clasă, dar și din cauza timpului limitat pe care îl au la dispoziție.

Modificarea modului de predare-învățare-evaluare și de management al clasei de elevi în care sunt integrați copii cu CES (inclusiv cei cu TSA) vizează nu doar o schimbare de strategie didactică și de adaptare a procesului educațional la cerințele educaționale speciale ale copilului, ci și una de comportament didactic.

În primul rând, este vorba de proiectarea și realizarea unui proces educațional diferențiat, centrat cu adevărat pe necesitățile și capacitățile de învățare ale fiecărui copil, pe tipul de deficiență, în care cadrul didactic se angajează să lucreze în cooperare cu alții (cu cadrul didactic de sprijin acolo unde există, cu părinții, cu terapeutul, psihologul, shadow-însoțitorul copilului cu autism, etc.) și să respecte în cadrul acestui proces principiile educației incluzive: accesul egal la educație, non-discriminare, individualizare, abilitare (reabilitarea, readaptarea) etc.

Inițial, după testarea copilului, se elaborează un program educațional individualizat (PEI), care stabilește modalități de ajutorare a copilului în domeniile în care întâmpină dificultăți și sunt stabilite țeluri și obiective. Acesta are drept scop ghidarea întregii intervenții și ne ajută să ne asigurăm că toate nevoile copilului sunt acoperite într-un mod sistematic și obiectiv de către toți cei implicați în procesul de recuperare. Anual sau mai des este revizuit progresul copilului și plasamentul acestuia.

În al doilea rând, schimbarea de comportament în clasă vizează atât cadrul didactic cât și elevii. Elevii trebuie ajutați de profesor să se acomodeze la cerințele educației incluzive, adică să accepte diversitatea, să colaboreze, să se respecte și să se ajute reciproc, să dea dovadă de toleranță, etc.

În proiectarea activităților de recuperare/asistență educațională, un rol important îl are și cadrul didactic de sprijin (acolo unde există), care va ține cont de necesitățile elevului, de obiectivele planului educațional individualizat, de rezultatele evaluărilor curente, de informațiile parvenite de la cadrele didactice, alți specialiști, de la elev, părinți.

Apoi, mai trebuie asigurată o varietate de suporturi specifice educației speciale pentru a crea un mediu favorabil și experiențe pozitive pentru toți cei implicați. Planificarea atentă și formarea personalului sunt esențiale pentru a asigura modificări și adaptări specifice și pentru a plasa cu succes un copil cu dizabilități într-un mediu cât mai puțin restrictiv.

Iată câteva modalități prin care se pot face modificări pentru integrarea elevului cu autism:

1. Organizarea mediului de învățare – reorganizarea spațiului clasei în așa fel încât elevul cu autism să aibă spațiul său și implicarea în a elimina sau a reduce orice stimul din mediu care le provoacă anxietate (unii copii cu autism reacționează la anumite sunete sau la atingerea anumitor țesături). Spațiul de lucru trebuie să fie un loc liber și bine organizat, pentru a-i ajuta să se concentreze cât mai bine în sarcini și să nu fie distrași de diverse obiecte în timp ce lucrează

2. Crearea unei rutine zilnice cu elevul- crearea unui orar vizual, acesta implică plasarea de imagini și cuvinte simple pe un orar, în ordine cronologică, pentru a descrie activitățile și procesele din ziua copilului.

3. O abordare absolut individualizată- ce trebuie să ia în calcul spectrul extrem de larg al simptomelor autiste, precum și diferențele legate de coeficientul de inteligență, deficitul autiste și nivelul general al achizițiilor.

3. Adaptarea mărimii sarcinilor – adaptarea numărului de elemente pe care elevul trebuie să le învețe sau să le scrie. De exemplu, elevul poate scrie la dictare 5 cuvinte în loc de 10 sau poate primi 5 cuvinte într-o zi, iar pe restul următoarea zi.

4. Adaptarea timpului – reglarea timpului alocat pentru învățarea cunoștințelor, finalizarea sarcinilor sau testărilor. Elevii cu nevoi speciale pot avea nevoie de un timp

mai mare pentru a finaliza anumite sarcini.

5.Nivelul de suport – acordarea unui sprijin suplimentar în cadrul unor anumite activități. Shadow-ul este cel care oferă acest sprijin în mod ideal, dar în cazul copiilor care nu beneficiază de însoțitor, se poate apela la profesorul itinerant, iar dacă nici acesta nu este, ar fi bine să se desemneze un alt elev din clasă care are abilitățile necesare pentru a finaliza sarcina respectivă și dorește să își ofere ajutorul.

6.Adaptarea materialelor folosite – majoritatea copiilor cu TSA rețin foarte bine informațiile prezentate pe un suport vizual (planșe, poze, diagrame). Folosirea suportului vizual, a exemplurilor concrete și a activităților practice ajută elevii să își mențină atenția în sarcini și să învețe mai ușor conceptele.

7.Dificultatea sarcinilor – sarcinile trebuie să fie adaptate nivelului la care se află copilul. (de exemplu, dacă elevul nu poate face operații matematice fără ajutor suplimentar, poate folosi calculatorul sau numărătoarea)

8.Adaptarea metodelor de evaluare – ca metodă de evaluare se poate folosi evaluarea orală, se pot utiliza fișe de evaluare cu indicarea răspunsului corect din mai multe variante posibile sau chiar utilizarea calculatorului (de exemplu pentru a scrie la limba română)

10.Informarea si includerea familiei in toate aspectele intervenției este obligatorie pentru progresul și dezvoltarea copilului.

Din punctul de vedere al procesului de învățare, elevul cu tulburări de spectru autist nu va reacționa ca și ceilalți elevi, nu va căuta să intre în contact cu alți copii sau să ia parte la activități, ci va deveni anxios când nu se respectă rutina. Chiar dacă este greu de perceput cât de mult înțelege elevul, se recomandă activități care să reducă anxietatea, să sprijine comunicarea, sarcini ce trebuie să include o anumită rutină și organizare a secvențelor, calm și consecvență din partea cadrului didactic, precum și spontaneitate, imaginație și creativitate, pentru a fi în măsură să valorifice rapid, în context instructiv-educative variate, elementele sau stimulii de care e atras copilul autist.

Crearea unei programe eficiente pentru copiii diagnosticați cu TSA necesită o abordare în echipă. Indiferent de cantitatea de ore a fiecărei programe, una calitativă se bazează pe ABA și include abilități sociale și de joacă. În plus, o programă eficientă include activități de sprijinire a părinților. Pentru ca programul să fie eficient, toată lumea din jurul copilului trebuie să înțeleagă și să ofere *terapie*. Așadar, părinții, școala și furnizorii independenți (acolo unde există) trebuie să acționeze ca o echipă.

Dificultățile cu care se poate confrunta un elev cu sindromul Asperger se pot raporta la: comunicarea socială, interacțiune socială, imaginație, încrederea în rutină, stângăcie. Din punctul de vedere al procesului de învățare, elevii cu sindrom Asperger preferă rutina și devin anxioși dacă aceasta se schimbă, lipsa de empatie, de îndemânare, stângăcia le creează dificultăți în înțelegerea și rezolvarea corectă a sarcinilor școlare, dar pot avea o memorie neobișnuit de precisă în privința detaliilor, a faptelor și a cifrelor. Se recomandă, ca și în cazul elevilor cu autism, pregătirea lor pentru schimbări cu mult înainte ca acestea să se producă, oferirea unor instrucțiuni clare și precise, elaborarea unui orar organizat și a unor planuri zilnice de activitate, consecvență în aplicarea regulilor, folosirea povestirilor și jocurilor de rol pentru a-i învăța abilitățile sociale și a-i include în situații sociale tip, folosirea computerelor și a softurilor destinate acestor categorii de elevi.

Pentru o bună integrare a acestora, Ozonoff, Dawson și Mc Partland, în cartea lor "Ghidul părintelui în Sindromul Asperger și Autismul înalt funcțional" oferă câteva sugestii:

- Un program al clasei afișat,
- Plasarea preferențială în bănci lângă profesor și departe de distractori,
- Planificările zilnice, incluzând agende digitale (PDA), care pot ajuta la organizarea activității copilului,
- Alocarea de timp suficient pentru instrucțiuni, pentru repetarea instrucțiunilor și pentru asistarea individuală a elevilor,
- Folosirea unui jurnal săptămânal al temelor între școală și familie, informând toate părțile cu privire la munca și progresul înregistrat,
- Listele de sarcini pot fi folosite pentru a fragmenta sarcini ample, adeseori copleșitoare, în unități gestionabile.

Un program complex de recuperare pentru copilul cu TSA înseamnă terapie, logopedie, kinetoterapie, socializare, completate de arteterapie, terapie ocupațională, joc. Copiii cu TSA își pot exersa abilitățile însușite în cadrul sesiunilor de terapie cu ajutorul jocurilor de interacțiune socială, cognitive, respectarea regulilor.

Jocurile potrivite pentru copiii cu autism sunt jocuri pentru dezvoltarea senzorio-motorie, jocuri de socializare, jocuri de rol, jocuri pentru dezvoltarea motricității, jocuri pentru dezvoltarea cognitivă, jocuri pentru dezvoltarea manipulării și dexterității, jocuri de asociere și cele de grup.

Ca și în cazul celorlate tipuri de învățare, pentru dezvoltarea abilităților de joc (imitativ, de rol, de grup) este nevoie pentru început de structură. Se trece la etapa următoare, după ce etapa anterioară a fost însușită. (De exemplu, “suntem bucătărit”: prima etapă este aceea de a spăla legumele și fructele, apoi etapa următoare este tăiatul acestora)

Pentru alegerea jocurilor potrivite este necesar să știm vârsta, nivelul și abilitățile de dezvoltare ale fiecărui copil, preferințele copilului. Copiii cu tulburare din spectru autist se pot juca atât cu ceilalți copii cât și singuri, pot imita verbal sau gestual pe partenerul de joacă. Modul în care copilul se joacă poate oferi indicii privind abilitățile însușite și cele neînsușite.

ACTIVITĂȚI LUDICE DE RECUPERARE ȘI COMPENSARE

Interacțiune socială

Majoritatea copiilor cu autism par să prezinte dificultăți de învățare în ceea ce privește angajarea în interacțiunile umane cotidiene de tip “dai și primești”, învață mai lent cum să interpreteze ceea ce celelalte persoane gândesc sau simt.

Recomandări:

- introducerea copilului într-un grup de copii fără probleme de socializare
 - Se angajează în jocuri simple cu alți copii: aruncă mingea de la unul la altul;
 - Imită acțiunile altui copil;
 - Urmărește alți copii și încearcă să li se alăture;
 - Se joacă singur în prezența altor copii;
 - Joacă jocuri simple de grup;
 - Își așteaptă rândul;
 - Se atașează temporar de un partener de joacă;
 - Se joacă de obicei în mod cooperant;
 - Împarte jucăriile;
 - Se joacă în mod cooperant cu maxim doi copii timp de 15min/ cu grup mai mare de copii
- Învățarea regulilor sociale și a situațiilor în care acestea se aplică

- insistența pentru contactul vizual, atunci când o persoană îi vorbește
- învățarea expresiilor faciale și corelarea acestora cu starea emoțională adecvată
- învățarea formelor de salut, formule de politețe, răspunsuri la anumite întrebări.

Deficit de comunicare și limbaj

Unii copii autiști nu vor putea achiziționa niciodată limbajul vorbit, iar în cazul în care acesta este prezent, pot apărea anumite caracteristici stranii (ecolalie, inversarea pronumelui, întrebări obsesive, inventarea cuvintelor).

Recomandări :

- Comunicarea trebuie să fie rară, clară, concretă, constantă
- Utilizarea aceluiași cuvânt pentru descrierea situațiilor similare
- Folosirea propozițiilor scurte și simple
- Exagerarea mimicii, gesturilor și intonației
- Utilizarea suportului vizual în comunicare (imagini, pictograme)
- Ignorare, în cazul ecolaliei
- Precizarea corectă a denumirii obiectelor și acțiunilor folosite greșit de către copil
- În cazul întrebărilor obsesive – la început răspuns identic, apoi ignorarea întrebării
- Ignorare la accent și intonație anormală.

Bizarerii comportamentale

Stereotipiile, autoagresivitatea, rezistența la schimbare, fixație pe obiecte, insistența pentru rutine și ritualuri sunt câteva dintre ele.

Recomandări:

- Oferirea unei alternative asemănătoare ca efect
- Limitarea spațiului (îi se permite să facă mișcarea stereotipă numai într-un anumit loc), a timpului (durata și momentul zilei în care îi este permis comportamentul) și a persoanelor (numai în prezența anumitor persoane: mama, educatoarea)
- Implicarea într-o altă activitate
- Folosirea stereotipiilor pentru învățarea unor deprinderi noi
- În cazul autoagresivității se recomandă ignorarea (când comportamentul nu presupune o vătămare corporală gravă). Dacă are rol de autostimulare, agresivitatea va fi canalizată spre o altă acțiune sau obiect (lovirea unei tobe, alergat).
- Modificări minore ale mediului copilului autist vor fi introduse treptat și doar dacă reprezintă o necesitate pentru copil.
- Imaginația poate fi stimulată prin joc de rol

Indiferent de natura comportamentului deviant, eficiența cea mai mare o are terapia comportamentală, bazată pe recompensă și pedeapsă.

Emoții

Emoțiile trebuie predate adecvat vârstei și contextului social. Vor fi prezentate elevului diverse emoții prin intermediul poveștilor, jetoanelor/fotografiilor, jocurilor de rol, crearea unor situații, astfel încât elevii să poată defini, denumi sau enumera diferite stări sufletești, cauza lor, cum le putem modifica sau stăpâni. Se adună imagini foarte variate, care reprezintă emoții de bază.

Etapele învățării:

Etapa inițială: bucurie, tristețe, furie

Etapa intermediară: frică, uimire, oboseală

Etapa finală: nemulțumire, nervozitate, nedumerire, plictiseală, îngrijorare, invidie, stânjenală, mândrie.

Etapa 1: potrivim și recunoaștem emoții

Etapa 2: denumirea receptivă a emoțiilor din imagini

Etapa 3: denumirea expresivă a emoțiilor din imagini *Cum se simte?*

Etapa 4: exemplifică emoții (folosirea imitației)

Etapa 5: recunoașterea emoțiilor altora

Etapa 6: spune ce simte

Etapa 7: înțelege cauzele emoțiilor (folosirea de imagini care afișează cauza și efectul)

Etapa 8: determină altă persoană să simtă o anumită emoție

Etapa 9: generalizează emoțiile

Etapa 10: empatia (demonstrarea unei reacții într-o anumită situație)

Exemple de jocuri care pot fi utilizate:

Joaca este foarte importantă pentru dezvoltarea unui copil cu autism, deoarece îl ajută să înțeleagă realitatea exterioară și să se conecteze la aceasta, să își dezvolte limbajul, abilitățile cognitive și sociale. Există mai multe tipuri de jocuri, adaptate fiecărei etape de dezvoltare a copilului. La început, copilul descoperă lumea prin jocuri senzoriale, pe urmă joaca se transformă într-o formă de explorare care implică activități de construire, iar cea de-a treia formă de joacă este joaca simbolică prin imitare, care dezvoltă imaginația și capacitatea de a se preface, considerată a fi cea mai dificilă etapă pentru copiii autiști, deoarece aceștia nu au dezvoltată capacitatea de a imita.

Copiii cu autism au un mod aparte de a se juca, lucru care poate părea deseori ciudat celorlalți copii, deoarece pot efectua o activitate monotonă ore în șir sau li se poate părea interesant un lucru aparent banal. De aceea și jocul trebuie să fie adaptat în funcție de nivelul de dezvoltare al fiecărui copil în parte și de abilitățile specifice acestuia. Joaca va fi întotdeauna o plăcere pentru orice copil, indiferent de problemele cu care se confruntă acesta.

Jocuri de socializare

În cazul copiilor interacțiunea se realizează prin joc, de aceea dezvoltarea jocului este foarte importantă în dezvoltarea abilităților interpersonale.

Repetarea de acțiuni care produc zâmbete și atrag atenția

- Imitați acțiuni și sunete specifice unor animale, apoi încurajați copilul să imite. Întăriți-i comportamentul cu recompense și aplauze.
- Se pot repeta jocuri cu versuri și mișcări ale degetelor, oferind ajutor fizic copilului la început pentru a realiza și el acțiunile. Se reduce treptat ajutorul și va fi încurajat să „joece,, pentru colegi. Recompensați copilul cu zâmbete și aplauze.

Jocul cu alți 2-3 copii

- Dați ocazia copilului să fie în preajma altor copii și încurajați activități cum ar fi: împingerea și tragerea unor obiecte, jocul cu mingea, privitul cărților cu poze, coloratul cu creioane colorate mari sau cretă.
- Organizați și conduceți jocuri simple de grup sau puneți un copil să conducă jocurile.
- Organizați concursuri cum ar fi: de colorat cu acuarele (cu mâinile sau cu pensoane, cu buretele), de colorat cu cretă colorată pe trotuar, de confecționat măști din pungi de hârtie, de construit. Răsplătiți cu premii pentru cel mai original, mai mare, mai frumos, astfel încât fiecare copil să obțină premiu, inclusiv copilul cu autism.

Jocuri de grup conduse de adult (respectarea de reguli)

1. Se aleg jocuri simple și se demonstrează grupului de copii jocul pas cu pas. Apoi, în mod gradat, se elimină ajutorul adultului verbal și fizic.
2. Se vor juca jocuri de genul: podul de piatră, țăranul e pe camp, 1-2-3 la perete, etc.

„Poștașul”- este un joc care poate fi jucat atât la grădiniță, cât și în clasele primare, care implică mimica.

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.

„Deschide urechea bine!”- un joc cu reguli simple care poate fi jucat oricând. 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.

„Prefă-te ca ești...”- joc de imitare, prin care copilul învață să cunoască lumea înconjurătoare și să o înțeleagă. Imitați pe rând câte un animal, un personaj, un lucru sau o stare emoțională.

Jocuri de stimulare senzorială

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 elevi.

1.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 animaluțul său ajunge la linia de final. Activitățile care implică suflatul ajută de asemenea și la corectarea dificultăților de vorbire, pronunție a sunetelor.

2.Modelaj din aluat – copiii amestecă făină cu apă și din aluatul rezultat pot modela animaluțe, figuri geometrice, oameni de zăpadă, etc. După uscare, își pot picta figurinele cu acuarele de apă.

3.Împerechează obiectele după sunet - în cutiuțe mici de plastic se ascund diverse obiecte mici: boabe de fasole, bănuți, mărgelă, bomboane etc. Copiii trebuie să agite fiecare recipient și să le potrivească după sunetul emis, două câte două.

4.Sticlute senzoriale –se amestecă colorant lichid în sticlute transparente, se adaugă sclipici, gel de păr și apă puțin fierbinte pentru a mixa compoziția. Sticluta magică este extrem de utilă pentru a le stârni copiilor curiozitatea și a le menține atenția asupra unui lucru pentru mult timp, având efect de calmare și de stimulare a imaginației.

5. "Găsește jumătatea!" - pentru acest joc e nevoie de foi de hârtie și creioane colorate. Se desenează forme geometrice, una pe câte o bucată de hârtie, se colorează, apoi se taie formele în jumătăți și se amestecă (acestea realizate de cadrul didactic). Jocul presupune asocierea corectă a jumătăților.

Jocuri didactice pentru dezvoltarea limbajului

1. "Unde se găsește sunetul?" - reprezentarea unui sunet în cuvintele unei propoziții date. Elevii vor primi o foaie pe care este scrisă o propoziție. Se precizează sunetul care trebuie reprezentat. Pe fișa primită vor trebui să reprezinte prin desen schema grafică a propoziției date și să localizeze corect sunetul precizat. (elevii cu TSA vor primi schema gata făcută, apoi treptat vor face ei schema cu ajutor).

Pentru fiecare cuvânt al propoziției vor desena câte o linie albastră, iar pentru fiecare silabă a cuvântului vor desena câte o linie roșie situată exact în locul pe care-l ocupă aceasta în cuvânt;

Vor localiza sunetul precizat la început în silabele deja marcate folosind o bulină.

2. "Scara cuvintelor" - alcătuirea de cuvinte noi prin alăturarea succesivă a unor silabe. Se cere obținerea de cuvinte noi, al căror număr de silabe crește în mod progresiv, pornind de la silaba cuvântului inițial. Fiecare elev completează pe rând cuvântul format anterior cu încă o silabă, folosind jetoane cu silabe. Copiii, grupați câte patru, primesc câte un jeton pe care este o imagine a cărui denumire este din două silabe, iar copiii trebuie să recunoască imaginea, să reproducă cuvântul pe tablă sau foaie, să-l despartă în silabe, iar apoi, la prima silabă a cuvântului respectiv să adauge alte silabe, înainte sau după silaba respectivă, formând cuvinte care au înțeles.

3. "Cine spune mai repede?" - alcătuirea de propoziții pe baza ilustrațiilor și stabilirea numărului de cuvinte din propozițiile alcătuite. Copiii sunt împărțiți în două grupe: cei din prima grupă alcătuiesc propoziții (din două sau trei cuvinte) după imaginea de pe jetonul primit, iar corespondentul lui din grupa a doua va lua din coșuleț atâtea buline câte cuvinte are propoziția. Fiecare răspuns corect va fi răsplătit cu o bulină roșie. Grupa câștigătoare este aceea care adună cele mai multe buline roșii.

4. Înlănțuirea cuvintelor - elevii se așază pe jos sau stau în picioare în cerc. Se poate alege o metodă din multele de indicare a celui care va începe „lanțul de cuvinte”. După ce elevul va fi ales, acesta va spune un cuvânt cu litera A, următorul va repeta cuvântul acestuia și va adăuga un cuvânt cu litera B. Jocul continuă în acest fel până când un elev greșește sau până se ajunge la sfârșitul alfabetului.

Elevul cu TSA poate face pereche cu un coleg/ facilitator, care îl va ghida pe parcursul activității, cerințele pentru acest elev vor avea un nivel scăzut de dificultate (de ex.: i se va cere să spună doar cuvântul indicat de copilul de dinaintea lui).

5. "Găsește propoziția" - consolidarea deprinderii de a alcătui propoziții, respectând o temă dată. Elevii primesc un jeton pe care este desenată schema propoziției, analizează schema, stabilesc exact numărul de cuvinte, apoi vor alcătui propoziții urmărind schema didactică (notată pe jetonul dat) și spun pe rând propoziția alcătuită. Cei care au rezolvat corect sarcina sunt răsplătiți cu buline și cu aplauze.

6. Jocul cuvintelor - copilul este încurajat să găsească cât mai multe cuvinte care să înceapă cu aceeași literă. O altă variantă este să găsească cuvinte care încep cu aceeași silabă și, desigur, putem să ne folosim imaginația pentru a inventa alte criterii.

Se pot folosi jetoane cu imagini care reprezintă obiecte, animale, insecte, flori, etc. sau cartonașe pe care sunt scrise cuvinte sau, pur și simplu să găsească ei cuvintele. Ne putem folosi de premii simbolice pe care să le acordăm copilului când identifică un anumit număr de cuvinte.

7. Clase de obiecte - se desemnează o categorie de obiecte: fructe, legume, orașe, animale, flori, etc. iar copilul trebuie să găsească cât mai multe obiecte aparținând clasei respective. Se pot folosi jetoane cu imagini care reprezintă categoriile de obiecte sau cartonașe pe care sunt scrise cuvinte sau, pur și simplu să găsească ei obiecte.

8. Alcătuirea unor propoziții cu sens - copilul primește unul sau mai multe cuvinte, cu ajutorul cărora alcătuiește propoziții cu sens. În același fel, poate primi sarcina de a alcătui o povestire.

Art-terapia este o formă de terapie expresivă care utilizează procesul creativ artistic pentru a obține o îmbunătățire a stării fizice, mentale și emoționale a unei persoane. În ceea ce privește copilul autist, art-terapia îmbunătățește abilitățile de comunicare, dezvoltarea sinelui, a imaginației și a gândirii abstracte, a relațiilor etc. În art-terapie se folosesc semne, simboluri, povești, picturi, desene, dansuri, teatru. Aceste mijloace îi ajută pe copii să își exprime emoțiile, să comunice, deci practic să se dezvolte.

Dactilo-pictura (pictura cu degetele) îi ajută pe copii să învețe culorile, dezvoltându-le simțul artistic, dar și noțiunea de forme geometrice. Activitatea este utilizată și pentru dezvoltarea motricității fine.

Benzile desenate îi ajută pe copiii cu autism să își dezvolte abilitățile de comunicare. Acestea prezintă diverse interacțiuni cu scopul de a discuta și analiza evenimentele prezentate. Cu ajutorul benzilor desenate, copii învață despre conflicte mai ușor decât ar putea să înțeleagă în urma unei simple discuții. Prin intermediul acestei activități, copilul este capabil să integreze emoțional și intelectual experiențe personale reflectate în desenele realizate.

PECS (Picture Exchange Communication System) este o metodă de comunicare și dezvoltare a abilităților de comunicare prin intermediul pictogramelor.

Exemple de jocuri care pot fi folosite în procesul de integrare a elevilor cu autism în învățământul de masă sunt nenumărate; ele pot fi folosite la absolut orice materie, în pauze, în cadrul activităților extrașcolare.

Toate au ca scop o incluziune făcută pas cu pas și...cu zâmbetul pe buze!

10 lucruri pe care orice copil cu autism ar vrea să le știi

1. Sunt în primul rând un copil.

Autismul este doar un aspect al personalității mele, nu mă definește ca persoană. Tu ești un om cu gânduri, sentimente, preferințe, idei, talente și vise? Sau ești gras (supraponderal), miop (porți ochelari) sau neîndemânatic? Acestea sunt lucruri pe care le văd mai întâi la tine când ne întâlnim, dar acestea nu sunt trăsăturile tale principale.

Ca adult, ai un oarecare control asupra felului în care îți definești propria persoană. Dacă vrei să subliniezi o anumită trăsătură personală, poți să o faci fără prea mult efort. Eu sunt încă un copil ce se dezvoltă. Nici tu dar nici eu nu știm încă ce aș putea realiza. Dacă mă definești după o singură trăsătură de-a mea, s-ar putea să mă subestimezi. Și dacă simt că tu nu crezi că pot „să o fac”, răspunsul meu natural va fi „de ce să mai încerc?”.

2. Percepțiile mele senzoriale sunt dezordonate.

Aceasta înseamnă că imaginile, sunetele, mirosurile, gusturile și texturile care ție ți se par obișnuite pot fi de-a dreptul dureroase pentru mine. Mediul propriu-zis în care trăiesc mi se pare ostil. Poate că ție ți se pare că sunt retras sau poate agresiv și rău, dar de fapt încerc doar să mă apăr. Iată de ce o „simplă” ieșire la supermarket poate fi un calvar pentru mine.

- Auzul meu poate fi foarte acut. O mulțime de oameni vorbesc în același timp. Difuzoarele anunță ofertele zilei. Muzica urlă în difuzoare. Casele de marcat bipăie și trângăne, râșnițele de cafea hârâie. Aparatul de feliat carne scârțâie, bebelușii plâng, cărucioarele scrâșnesc, tuburile de neon bâzâie. Creierul meu nu poate filtra toate aceste zgomote și ajung la „supraîncărcare”.

- Pot să am un simț al mirosului foarte dezvoltat. Peștele de pe teighele nu prea e proaspăt, domnul de lângă noi nu a făcut duș astăzi, la raionul de delicatese se oferă mostre de cârnați, copilașul din față are scutecul murdar, pe culoarul trei s-au vărsat niște murături și se spală pe jos cu amoniac. Deja simt că îmi vine greață.

- Și sunt atât de multe lucruri care îmi deranjează ochii! Lumina tubului de neon nu este doar obositoare, ci și pâlpâie. Spațiul pare să se deplaseze; lumina care pulsează pune totul în mișcare și distorsionează ceea ce văd. Sunt prea multe lucruri la care trebuie să mă concentrez, ventilatoare care se învârt în tavan, atât de multe persoane în continuă mișcare. Toate acestea afectează modul în care mă simt doar stând acolo, și acum nici măcar nu-mi pot da seama unde mă aflu în spațiu.

3. Te rog să faci diferența între NU VREAU (aleg să nu fac) și NU POT (nu sunt capabil să fac).

Nu e vorba că nu ascult instrucțiuni. Doar că nu pot să le înțeleg. Când mă strigi din partea cealaltă a camerei, iată ce aud eu: „&#\$@*^ Jordan. %**%\$#@...” În loc de asta, vino la mine, captează-mi atenția și vorbește-mi în cuvinte simple: „Te rog să-ți pui cartea în bancă Jordan. E timpul să mergem la masă”. Aceasta îmi spune ce vrei să fac și ce urmează să se întâmple. Acum este mult mai ușor pentru mine să te ascult.

4. Gândesc foarte concret. Interpretez limbajul ad litteram.

Mă induci în eroare când îmi spui ” Domolește-ți caii, cowboy!” când ceea ce vrei să îmi spui de fapt este „Nu mai fugi!”. Nu-mi spune că ceva este „floare la ureche” când nu e vorba de nici o plantă, și vrei doar să îmi spui că această sarcină „este foarte ușor de realizat”. Nu-mi spune „plouă cu găleata ” ci doar „plouă tare”. Idiomurile, jocurile de cuvinte, nuanțele, subînțelesurile, metaforele, aluziile și sarcasmul nu reprezintă nimic pentru mine.

5. Fii atent la toate modalitățile prin care încerc să comunic cu tine.

E destul de greu pentru mine să îți spun de ce am nevoie când nu am o modalitate prin care să îmi descriu sentimentele . Poate îmi este foame, poate sunt frustrat, speriat sau confuz, însă nu pot să mă exprim cu aceste cuvinte. Fii atent la limbajul corpului meu, dacă sunt retras sau agitat, sau chiar și la alte semne care îți vor transmite ce este în neregulă cu mine. Ele există.

Ori, din nevoia de a compensa faptul că nu cunosc toate cuvintele de care am nevoie, s-ar putea să mă auzi vorbind ca un mic profesor sau ca un star de cinema, turuind cuvinte sau chiar scenarii întregi care sunt mult prea avansate pentru vârsta mea. Am memorat aceste mesaje din lumea înconjurătoare deoarece știu că se așteaptă de la mine să răspund când mi se adresează cineva. Ele provin din cărți, de la televizor sau

din vorbirea curentă a oamenilor din jurul meu. Adulții o numesc ecolalie. S-ar putea să nu înțeleg contextul sau terminologia pe care o folosesc, știu doar că mă salvează din încurcătură dacă dau un răspuns atunci când mi se cere.

6. Imaginează-ți! Mă orientez cu ajutorul văzului.

Te rog să îmi arăți cum se face ceva mai curând decât să îmi spui. Și fii gata să îmi arăți de mai multe ori. Repetarea mă ajută să învăț.

Un program zilnic ilustrat îmi este de mare ajutor și mă orientează de-a lungul zilei. Mă scutește de stresul de a trebui să-mi amintesc ce urmează, mă ajută să trec mai ușor de la o activitate la alta, îmi permite să îmi organizez timpul în așa fel încât să fac ceea ce tu aștepti de la mine.

Trebuie să văd ceva ca să pot să învăț, deoarece cuvintele sunt precum aburul pentru mine; ele se evaporă într-o clipă, înainte ca eu să am ocazia să le pătrund sensul. Nu am abilități de procesare a informațiilor pe loc. Instrucțiunile și informațiile care îmi sunt prezentate vizual pot rămâne în fața ochilor mei cât timp am nevoie, și vor fi tot la fel când mă voi întoarce la ele mai târziu. Fără acest ajutor, trăiesc cu frustrarea constantă de a ști că pierd cantități mari de informații și că nu pot face absolut nimic în privința asta.

7. Te rog să te concentrezi și să mă ajuți să dezvolt mai curând ceea ce pot face decât ceea ce nu pot face.

La fel ca orice altă persoană, nu pot să mă dezvolt într-un mediu în care mi se arată în permanență că nu sunt suficient de bun și că ceva e „defect” la mine. Evit să încerc lucruri noi când știu că voi primi doar critici, oricât de constructive crezi tu că ar fi. Caută punctele mele tari și le vei găsi. Există mai multe moduri „corecte” de a rezolva o sarcină.

8. Te rog să mă ajuți cu interacțiunile sociale.

Poate ți se pare că nu vreau să mă joc cu alți copii dar de cele mai multe ori nu știu de fapt cum să pornesc o conversație sau cum să încep să mă joc cu alți copii. Învăță-mă cum să mă joc cu ceilalți. Încurajează-i pe ceilalți copii să mă invite alături de ei. S-ar putea să mă încante faptul că am fost și eu inclus.

Mă descurc cel mai bine la jocurile foarte structurate, unde începutul și sfârșitul sunt foarte clare. Nu știu să citesc expresiile faciale, limbajul corpului sau emoțiile celor din jurul meu. Învăță-mă! Dacă o să râd atunci când Emily cade de pe tobogan, nu o fac pentru că mi se pare amuzant. Pur și simplu nu știu ce trebuie să zic. Vorbește-mi despre sentimentele fetei și învăță-mă să o întreb: „Ești bine Emily?”

9. Încearcă să găsești elementele care mă fac să îmi pierd cumpătul.

Momentele în care sunt agitat sunt mai supărătoare pentru mine decât sunt pentru tine. Aceste stări apar atunci când unul sau mai multe din simțurile mele sunt supra-solicitate, sau din cauza faptului că am fost împins dincolo de limita abilităților mele sociale. Dacă poți să identifici cauza acestor crize de furie, atunci poți să previi efectele. Ține un jurnal în care să notezi orele la care ele au apărut, împrejurările, oamenii și activitățile. S-ar putea să descoperi un tipar.

Ține minte că tot ceea ce fac este o formă de comunicare. Comportamentul meu îți va spune, atunci când cuvintele mele nu sunt suficiente, cum reacționez la ceea ce se întâmplă în jurul meu. Comportamentul meu inadecvat poate avea o cauză fizică. Alergiile, problemele de somn și cele gastro-intestinale pot avea efecte majore asupra mea.

10. Iubește-mă necondiționat.

Elimină gânduri cum ar fi „Dacă ai face măcar” Sau „De ce nu poți....”. Nici tu nu ai îndeplinit toate așteptările părinților tăi și nu ți-ar fi plăcut să ți se amintească în permanență acest lucru. Nu am ales eu să am autism. Dar ține minte că mi se întâmplă mie și nu ție. Fără sprijinul tău, șansele mele la o viață adultă cât mai independentă sunt mici. Cu sprijinul și îndrumarea ta, posibilitățile sunt mai multe decât ți-ai putea închipui.

Trei cuvinte după care amândoi trebuie să ne ghidăm: Răbdare. Răbdare. Răbdare.

Încearcă să-mi vezi autismul ca pe o abilitate diferită și nu ca pe o dizabilitate. Privește dincolo de limitările mele și vezi darurile cu care m-a înzestrat autismul. Este adevărat că nu mă uit în ochii tăi și nu știu să întretin o conversație, dar ai observat că nu mint, nu trișez la jocuri și nici nu-i judec pe ceilalți oameni?

Mă bazez pe tine. Tot ceea ce aș putea deveni nu se va întâmpla fără sprijinul tău. Fii susținătorul meu, fii ghidul meu, iubește-mă pentru ceea ce sunt și vom vedea cât de departe pot ajunge.

Sursa: „10 Lucruri pe Care Orice Copil cu Autism ar Vrea să le Știi” de Ellen Notbohm, din cartea Ten Things Every Child with Autism Wishes You Knew, ediția a doua (2012, Future Horizons, Inc.)

ADHD – UNICITATE ÎN DIVERSITATE

” Nu merge în spatele meu, s-ar putea să nu te pot conduce.
Nu merge în fața mea, s-ar putea să nu te pot urma.
Mergi alături de mine și fii prietenul meu.”
Albert Camus

ADHD este o tulburare comportamentală manifestată prin imposibilitatea copilului de a se concentra asupra unei activități. Diagnosticul se stabilește, de obicei, la vârsta școlară (6-12 ani) printr-o evaluare pluridisciplinară, datorită simptomatologiei variate, existând riscul de a fi confundată cu o altă patologie. În acest interval simptomele sunt evidente la școală, unde copilul nu este atent, deranjează orele, este hiperactiv. ADHD este mai greu de diagnosticat sub 6 ani, simptomele putând să apară periodic pe parcursul dezvoltării copilului. În majoritatea cazurilor, tulburările sunt moștenite genetic - aproximativ 80 % din cazuri. Conform DSM IV, ADHD (Attention Deficit / Hiperactivity Disorder) este "tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție" (THDA).

„Experții au constatat anumite tulburări ale metabolismului cerebral. Se pare că neurotransmițătorii răspunzători, mai ales dopamina, nu funcționează optimal la nivelul sinapselor neuronale. Imagistica medicală a arătat că aceste tulburări funcționale se manifestă mai ales în acele regiuni cerebrale în care se află centrii răspunzători de prelucrarea informațiilor și a percepțiilor senzoriale (nucleii bazali și lobul frontal). De aceea apar deficiențe de atenție, concentrare și percepție. Persoanele care suferă de ADHD au lobul frontal mai mic.” (12)

Conform DSM IV **simptomele ADHD** sunt:

- Incapacitatea copilului de a-și menține atenția, aceasta fiind ușor perturbată de stimulii din jur;

- Hiperactivitatea, determină un comportament inadecvat;
- Impulsivitatea (afectarea ariilor cerebrale de inhibiție) care îl determină pe copil să se implice în diverse activități chiar foarte riscante fără a putea evalua gravitatea riscurilor.

Inatenția (lipsa de atenție) se manifestă astfel:

- ignoră detaliile, greșește din neglijență - manifestă dificultate în a se concentra asupra detaliilor și comite greșeli din neatenție
- își menține cu greutate concentrarea la lucru sau la joacă - este distras de zgomote exterioare, de sunete și imagini nesemnificative pentru ceilalți
- pare să nu asculte atunci când cineva i se adresează direct
- nu respectă instrucțiunile - Nu poate să urmeze instrucțiuni sau să își facă temele, temele devin un subiect sensibil (sau le uită acasă, sau sunt pline de greșeli), constituindu-se într-o cauză de frustrare atât pentru copil cât și pentru părinte;
- nu termină ceea ce a început - de cele mai multe ori nu reușește să își finalizeze sarcinile, se plictisește după câteva minute (dacă activitatea în care este angrenat îi face totuși plăcere, copilul nu se va plictisi așa de repede) și trece de la o activitate la alta;
 - este dezorganizat în tot ceea ce întreprinde - are dificultăți în a-și organiza sarcinile și activitățile, evită activitățile care necesită efort intelectual susținut, greu i se reține atenția în timpul activităților de învățare sau de realizare a sarcinilor, pierde lucruri de care are nevoie: pixuri, cărți, caiete, jucării, etc.

Hiperactivitatea

- Elevul cu ADHD are de obicei probleme să stea liniștit la locul lui, el trebuie să se ridice de pe scaun, aleargă sau se cațără atunci când nu ar trebui, se foiește pe loc, se joacă cu mâinile sau picioarele, bate cu creionul în bancă, își roade unghiile și capetele creioanelor;
- dacă nu i se dă permisiunea să se miște un timp mai îndelungat, nu se poate concentra și nu poate învăța. Va trece de la o activitate neterminată la alta.
- În cazul adolescenților și adulților neastâmpărul se manifestă fie prin neliniște interioară, fie prin nevoia de a face permanent ceva, încercând adesea să facă mai multe sarcini concomitent.
- Este în continuă mișcare, parcă ar fi animat de un motor, sporovăiște tot timpul, ceea ce poate avea un efect negativ și asupra colegilor lui

Impulsivitatea - Controlul slab al impulsurilor este de natură neurologică. Impulsivitatea se poate manifesta prin unul sau mai multe comportamente și are efect direct asupra învățării.

- răspunde înainte ca întrebările să fie complete, nu își așteaptă rândul, începe să lucreze înainte să se fi dat toate instrucțiunile
- întrerupe sau deranjează alte persoane, intervenind în discuțiile sau jocul acestora, face comentarii inadecvate, supărătoare uneori, dar fără rea intenție.
- îi este greu să asculte, să citească sau să urmeze indicațiile verbale
- își manifestă necenzurat emoțiile și acționează fără a avea în vedere consecințele conduitei sale
- trece strada în fugă fără să se uite, smulge jucăria unui alt copil sau lovește când este supărat

Deoarece toți copiii se comportă uneori astfel, diagnosticul de ADHD poate fi stabilit unui copil numai de către un specialist, în funcție de mai multe criterii, printre

care: simptomele apar înaintea vârstei de 7 ani, persistă o perioadă de minim 6 luni și se manifestă în cel puțin două locuri diferite (acasă, la școală, la joacă). Astfel, copilul cu ADHD este perceput ca fiind diferit de ceilalți, este izolat în grup, nu are prieteni, este izolat de colegi.

Comportamentul impulsiv, inatenția, hiperactivitatea copilului cu ADHD sunt manifestări exasperante pentru cei din jur cu impact negativ asupra dezvoltării echilibrate a copilului. Părinții acestor copii sunt bulversați, sunt copleșiți datorită comportamentului indezirabil al copilului lor, având nevoie de suport și informare corespunzătoare. Primul pas îl reprezintă conștientizarea faptului că au un "copil special", apoi angajarea lor activă în lungul drum al schimbării. În cazul acestor copii, domeniile majore ale vieții afectate de această tulburare sunt funcționarea socială și performanța școlară. De aceea, un rol important îl are intervenția în echipă, a persoanelor care se află în mediul copilului: familie, prieteni, colegi, cadre diactice. *Tulburările copiilor cu ADHD sunt uneori subevaluate în cabinetele medicale și ignorate în școli, iar copiii sunt stigmatizați, sunt etichetați greșit, mutați des dintr-o clasă în alta sau dați afară din școală.*

Conform specialiștilor, succesul în terapia ADHD este condiționat de intervenția multimodală și anume terapia farmacologică, terapia cognitiv-comportamentală, terapia comportamentală, intervenția terapeutică asupra părinților și a familiei și intervenția la nivelul clasei și a școlii. (p. 38, Drugaș & Drugaș 2014)

Terapia centrată pe copil - Intervenția specialiștilor este concentrată pe reducerea simptomelor principale: lipsa atenției, hiperactivitatea și impulsivitatea, dar și pe eventualele tulburări asociate cum ar fi anxietatea, tulburările afective, dificultățile de relaționare. Eficiente sunt tehnicile de modificare comportamentală prin intermediul recompenselor și pedepselor.

„Întărirea pozitivă are ca scop creșterea frecvenței unui comportament dorit. Subiectul intervenției primește ceva ce îi face plăcere (laude, înghețată, bani, etc.) pentru a repeta comportamentul acceptat. Întărirea negativă are ca scop tot creșterea frecvenței unui comportament dorit. Pentru a scăpa de un stimul neplăcut, subiectul intervenției face mai des comportamentul dorit. De exemplu, pentru a scăpa de cicăleala mamei (stimulul neplăcut), copilul își va face mai des curățenie în cameră (comportamentul dorit de mamă). (p.58, Drugaș & Drugaș 2014)

Pedepsele clasice nu sunt eficiente în modelarea comportamentală a copilului cu ADHD (ai făcut ceva ce mie nu îmi place – îți dau ceva ce ție nu îți place). În schimb penalizarea este mult mai eficientă pentru stoparea unui comportament nedorit: ai avut un comportament nedorit, nu primești ceea ce îți place (ex. tableta).

O altă tehnică de stopare a comportamentului nedorit este cea de "Time-out", de scoatere a copilului din mediul în care s-a produs comportamentul nedorit, pentru o perioadă de 5-15 minute. Acest lucru nu trebuie să se întâmple la prima abatere, el trebuie atenționat: 1,2...atenție la 3 intervin. Ignorarea și cearta nu au efect la copiii cu ADHD. Dacă sunt ignorați, continuă comportamentul nedorit.

„Este important ca părinții și profesorii să devină buni observatori în timp ce analizează ceea ce se întâmplă. Aceștia trebuie să știe în ce moment apare un incident, regulile care se aplică în acel moment și consecințele acțiunilor întreprinse de elev. Această verificare este necesară pentru a da elevului posibilitatea să-și extindă repertoriul de exercitare a autocontrolului și a înțelegerii situației, precum și să respecte regulile și să devină motivat.” (Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate p.41)

Terapie farmacologică este foarte importantă mai ales atunci când simptomele sunt severe și persistente. Lipsa medicației este echivalentă cu construirea unei case pe un teren alunecos, în continuă mișcare.

Terapia centrată pe familie - Intervenția specialiștilor este centrată pe modificare comportamentului adulților prin redescoperirea propriului copil, îmbunătățirea relațiilor dintre părinți, învățarea unor strategii de management al conflictului și al relațiilor deficitare prin metode comportamental-cognitive.

Utilizarea disciplinei asertive ca o alternativă la strategiile disciplinare neeficiente (de ex. țipete, amenințări sau pedepse fizice) implică următoarele: identificarea regulilor de bază pentru anumite situații, discutarea regulilor cu copiii, formularea instrucțiunilor și solicitărilor în mod clar, calm și adecvat vârstei, aplicarea consecințelor logice, timpul de liniște, pauză.

Educația copilului cu ADHD poate fi extrem de frustrantă din cauza comportamentului dificil pe care aceștia îl au, ceea ce poate conduce la resentimente sau atitudini negative din partea părinților față de copii sau față de ei înșiși, dacă nu iau în considerare părțile pozitive. Părinții trebuie să își însușească strategii adecvate care pot promova comportamentele pozitive ale copilului.

„Asigurarea unui mediu angajant și sigur Autorii spun că acești copii au nevoie de un mediu sigur, supravegheat și ocrotitor care le oferă oportunități de explorare, experimentare și de joacă.

Crearea unui mediu pozitiv de învățare Pentru a realiza acest lucru, programul construiește conceptul de părinte ca prim profesor al copilului său și vizează în special modul în care părinții reacționează pozitiv și constructiv la interacțiunile inițiate de copii. O altă tehnică se numește **Întrebă, Vorbește, Execută** constă din inițierea părinților asupra împărțirii deprinderilor complexe în elemente mici, precum și a modului de a-i învăța pe copii deprinderile pas cu pas.

Cultivarea așteptărilor realiste Mulți părinți nu sunt conștienți de așteptările lor privind funcționarea copilului și de aceea au așteptări nerealiste, greu, dacă nu imposibil de a fi îndeplinite.

Cultivarea grijii de sine În mod frecvent, părinții uită că au viață personală și că trebuie să-și poarte de grijă. Sunt afectați în mod frecvent de comportamentul copilului și de problemele acestuia, iar acest lucru are impact asupra respectului de sine și simțului de bunăstare în general. Acest program îi încurajează pe părinți să vadă rolul de părinte ca parte a unui context mai larg al grijii de sine, creativității și bunăstării. Părinții sunt încurajați să exploreze modul în care starea lor emoțională afectează comportamentul parental și comportamentul copilului, cu scopul de a găsi strategii pentru a face față emoțiilor dificile (depresia, furia, anxietatea, stresul).”

(fragment preluat din Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate, p. 86)

Dieta și activitățile fizice sunt foarte importante în viața acestor copii. Evitarea produselor excitante (cafea, ciocolată, băuturi energizante) și practicarea unui sport îmbunătățesc modul de viață al acestor copii. Exercițiile fizice îmbunătățesc concentrarea, reduc depresia și anxietatea și contribuie la dezvoltarea creierului. Pot practica sporturi individuale sau de echipă cum sunt fotbalul, baschetul și hocheiul, care necesită mișcare continuă, arte marțiale, care intensifică controlul mintal în timp ce corpul este acela care exersează. În lipsa posibilității de practicare a unui sport este

utilă procurarea unui sac de box, pentru descătușarea emoțiilor și tensiunilor și pentru descărcarea energiei.

Terapia centrată pe școală – Intervenția este centrată pe dificultățile de învățare și eșecul școlar, pe ameliorarea problemelor comportamentale, îmbunătățirea relațiilor cu colegii, integrarea în clasă și relația profesor–elev. Tehnicile folosite se bazează pe creșterea comportamentelor dezirabile folosind sistemul de întăriri pozitive și negative și pe reducerea comportamentelor nedorite folosind sistemul de penalizări și pedepse. Deși spuneam că este de dorit folosirea penalizărilor în locul pedepselor, în cazul unor abateri grave - bătăi – se folosesc și pedepsele. Foarte eficientă este monitorizarea din partea colegilor, care vor deveni oarecum responsabili pentru comportamentul eldevului, sau stabilirea unui tutore dintre colegii săi. Tutorele trebuie ales dintre elevii cu rezultate bune la învățătură și fără abateri disciplinare. Metodele de învățare prin cooperare și cele activ – participative îmbunătățesc concentrarea atenției elevilor cu ADHD. Noutatea și intensitatea stimulilor, aportul de culoare, repetarea instrucțiunilor, schematizarea și segmentarea sarcinii de lucru sunt modalități eficiente de îmbunătățire a performanțelor școlare. Conținutul informativ trebuie secvențializat, împărțit pe bucăți.

Foarte important este și aranjarea mediului școlar. Elevul trebuie așezat în proximitatea fizică a profesorului, nu lângă geam sau ușă. Poate sta singur în bancă, scaunul liber de lângă el putând fi folosit în timpul orei pentru mișcare, pentru schimbarea poziției în perimetrul stabilit de profesor. Acest spațiu nu trebuie să se transforme într-un fapt negativ- locul rușinii, ci poate fi considerat spațiul personal, biroul personal al elevului. Este util să fie solicitat de către profesor pentru rezolvarea sarcinilor organizatorice: șterge tabla, spală buretele, aruncă resturi la coș, etc.

Este foarte utilă economia de cuvinte și folosirea gesturilor, de exemplu o mână în semn de STOP! Este foarte importantă evitarea negației: ex. "Nu mai vorbi!" poate fi înlocuit cu "Te rog să taci 2 minute, am ceva important de spus!", după o perioadă de timp , 1 minut, poate fi apreciat: Mulțumesc, bravo!

Foarte important pentru eficiența demersurilor este indicele de coeziune al grupului. Cu cât grupul este mai coeziv, cu atât șansele de reușită sunt mai mari. Este foarte important ca ceilalți elevi să fie liniștiți. Pentru aceasta putem folosi un joc: copiilor li se împart piese de puzzle(de preferat mai mari) având grijă ca piesa din mijloc să fie a elevului cu ADHD. După rezolvarea jocului, piesele vor fi mișcate începând cu piesa din mijloc(elevul cu ADHD). Ce se întâmplă dacă piesa din mijloc sare, țipă, se mișcă? Le mișcă, le deranjează pe toate!

Respingerea elevului de către colectivul clasei poate avea consecințe negative pe termen lung asupra copilului, de la inadaptarea școlară și socială, până la tulburări psihice și infracțiuni.

De aceea este nevoie de o comunicare eficientă a așteptărilor legate de cerințele școlare care se poate obține prin formularea precisă a unui set de reguli ale clasei, pe care elevul trebuie să le respecte în cadrul orelor, reguli stabilite de către cadrul didactic împreună cu elevii. La fel de clar stabilite trebuie să fie și penalizările care sunt consecința nerespectării regulilor. Regulile trebuie formulate pozitiv, să vizeze ce are de făcut elevul și nu ce nu trebuie sau nu are voie să facă. Feedback -ul trebuie transmis imediat, după ce a respectat sau nu o anumită regulă.

Evitați verbalizarea excesivă, deoarece îl obosește pe copilul cu ADHD, îi distrage atenția și paradoxal, procesarea informației se realizează cu mare dificultate, foarte lent, datorită modificărilor neurologice. Timpul de răspuns pentru copilul cu ADHD, în ciuda vitezei sale cotidiene este mult mai mare decât la ceilalți copii, astfel,

instrucțiunile trebuie segmentate în unități cât mai mici pentru a putea fi executate corect, elevul trebuie încurajat și stimulat pe parcursul rezolvării sarcinii de lucru.

Toate aceste tehnici necesită un volum de muncă mai mare din partea cadrelor didactice, efort susținut și o pregătire specială, pe problematica copiilor cu CES.

" Este important ca relația părinți - profesori să fie caracterizată de cooperare și respect reciproc, deoarece relația creează de fapt contextul în care problemele educaționale ale elevilor cu ADHD vor fi soluționate" (p.47, Drugaș & Drugaș 2014)

Comportamentul indezirabil și deranjant al copilului cu ADHD nu este determinat de rea voință sau revoltă. Este pur și simplu legat de o neputință a copilului de a funcționa bine. Deși copiii cu ADHD știu ce trebuie făcut, nu-și pot exercita autocontrolul pentru a se comporta adecvat. Rareori ei se comportă rău intenționat, de fapt nu își dau seama că nu se comportă adecvat și că acest lucru îi afectează pe cei din jur. Copilul cu ADHD nu se poate concentra pentru a termina

tema sau încercă, dar nu reușește, dar asta nu înseamnă că nu vrea să-și facă temele. El se poate comporta diferit de la o zi la alta. Într-o zi își face temele, iar în ziua următoare nu. Motivul nu este lenea, dezinteresul sau apatia, ci cauza este de natură neurobiologică.

Copilul trebuie sprijinit, premiat, încurajat, creditat cu încredere. Dacă copilul cu ADHD are o părere realistă despre sine, atunci are o stimă de sine care îl ajută să facă față tulburărilor provocate de ADHD.

Studiu de caz - Fiecare copil cu ADHD este unic!

Subiectul R.A. este diagnosticat cu intelect de limită $QI=80$, ADHD, deviere comportamentală și inadaptare școlară și socială. În ciclul primar a frecventat cursurile școlii de masă fiind integrat individual, beneficiind de Curriculum adaptat și de PIP. Recomandarea pentru Școala Specială a fost făcută de învățătoare și de profesorul de sprijin argumentul fiind: " Nu face față programei școlare adaptate și PIP-ului." Elevul provine din centrul de plasament abandonat de părinți; neacceptat de colectivul clasei; respins de colegi și de părinții acestora; comportament fizic și verbal agresiv; respect de sine precar; abilități socio-afective reduse (relaționarea cu colegii de clasă). Este în continuă mișcare, parcă ar fi animat de un motor, sporovăiște tot timpul, pare că tot timpul este pe punctul de a pleca, de a sări din bancă.

Ca afecțiune asociată prezintă Tulburarea de opoziție, caracterizată de : sfidare, încăpățănare, non-compliance, se contrazice cu adulții, refuză să asculte, îi enervează în mod intenționat pe alții, îi învinovățește pe ceilalți, este plin de resentimente.† .

Date familiale Subiectul R.A. este de sex masculin, are 12 ani și provine din centrul de plasament. Pe parcursul primei copilării subiectul a beneficiat de măsura de protecție socială prin plasament familial, dar datorită tulburărilor de comportament a revenit în centrul de plasament. Își cunoaște mama biologică și trăiește cu speranța că aceasta îl va lua într-o zi acasă. Acest parcurs a avut un impact negativ asupra evoluției și dezvoltării ulterioare a copilului, sentimentul de insecuritate sporind teama de abandon. Prezintă un comportament infantil, caracterizat de dominanța afectelor, dispune de capacități reduse de autocontrol ceea ce determină instabilitate emoțională.

Date privind dezvoltarea psiho - fizică

Dezvoltarea fizică nu este corespunzătoare vârstei nici ca înălțime, nici ca greutate, situându-se sub limite.

Dezvoltarea psihică este inegală, cu mari decalaje. Psihomotricitatea este deficitară, coordonarea motrică deficitară (bimanuală, oculomanuală), se orientează greu în timp și spațiu.

Activitatea senzorial perceptivă este deficitară. Percepția are un caracter fragmentar, limiat, dezorganizat. Dificultățile de analiză și sinteză determină confuzii și dificultăți în determinarea clară a unor detalii în câmpul perceptiv. Îngustimea câmpului perceptiv afectează orientarea în spațiu. Constanța percepției de formă, mărime și greutate se realizează foarte greu și foarte lent.

Reprezentările sunt deficitare, dependente de calitatea percepțiilor, influențând semnificativ capacitatea de generalizare, de abstractizare. Reprezentările din aceeași categorie sunt slab diferențiate, unele chiar deformate, se bazează în principal pe recunoaștere și nu pe reproducere.

Gândirea este stereotipă, concretă, situațională, bazată pe clișee verbale și pe imitarea mecanică a acțiunilor celor din jur. Datorită rigidității mintale manifestă rezistență la schimbare, care la nivelul limbajului determină persistența în stereotipiile stabilite.

Prezintă capacități limitate de analiză și sinteză, cu lacune majore în achiziția conceptelor abstracte și o slabă capacitate de discernământ. Gândirea este în general pasivă, automată, repetitivă, lipsită de mobilitate, de fluiditate, de creativitate și inițiativă. Evoluția intelectuală și asimilarea cunoștințelor este lentă. În realizarea sarcinilor de lucru lipsește momentul de orientare în sarcină, nu analizează sarcina primită, nu stabilește o strategie de lucru și este dezorganizat. Elevul cu intelect liminal în general, iar subiectul nostru în special, anticipează eșecul, astfel încât renunță la rezolvarea sarcinilor de lucru, știind că oricum nu le va putea rezolva singur corect. Acest fapt afectează stima de sine și încrederea în posibilitățile proprii. Pe acest palier s-a lucrat intensiv în cadrul programului de schimbare instituit de către profesorul de psihopedagogie specială.

Prezintă dislexie-disgrafie. Cunoaște literele, dar scrie foarte urât cu multe greșeli. Reușește să rezolve singur operații matematice elementare, în concernul 0-1000 cu suport imaginativ, dar la operațiile cu trecere peste ordin are nevoie de sprijin. Nu s-a conservat conceptul de greutate, de timp și spațiu, deși cunoaște noțiunile temporale. De exemplu știe în ce zi a săptămânii ne aflăm, data și ora, dar nu înțelege semnificația exactă a acestora, utilizându-le ca un clișeu, ca o stereotipie fără semnificații în plan logic. Deși vorbește foarte mult, limbajul este sărac, dominat de stereotipii și clișee verbale, pe care le preia fără discernământ din reclame TV, melodii sau expresii folosite de către ceilalți colegi sau de către personalul din "căsuță" – centrul de plasament. Prezintă mari dificultăți în înțelegerea structurilor verbale, pentru R. A. cuvântul reprezintă doar o etichetă fără semnificații în plan logic, se exprimă în propoziții simple, sărace în conținut, cu dezacorduri. Are mari dificultăți în înțelegerea logică a mesajelor verbale. Răspunde înainte ca întrebările să fie complete, nu își așteaptă rândul, începe să lucreze înainte să se fi dat toate instrucțiunile, întrerupe și deranjează alte persoane, intervenite în discuțiile cadrelor didactice.

Imaginația este puternic afectată de sărăcia reprezentărilor, de structura lacunară a acestora, de caracterul rudimentar al gândirii de nedezvoltarea limbajului, a memoriei limitate, a inerției și rigidității reacțiilor adaptative. Imaginația se bazează pe reproducere, pe prezența concretă a materialului, pe stereotipii și clișee acționale: de exemplu desenează permanent telefoane inteligente, un anumit model și o anumită marcă.

Memoria este deficitară, neexersată, preponderent mecanică, de scurtă durată, cu fidelitate redusă, omite detaliile. Memorează cu mai multă ușurință cântece (în special manele, care îi plac foarte mult) și reclame publicitare .

Atenția este deficitară, fluctuantă, dependentă de dispoziții și afecte , greu de captat și de menținut pe perioade lungi de timp intervenind prematur oboseala (10 min, maxim 15 min). Atenția involuntară, spontană, poate fi captată dar se menține pe perioade scurte de timp, fiind dependentă de noutatea și intensitatea stimulilor, aportul de culoare, repetarea instrucțiunilor, shematizarea și segmentarea sarcinii de lucru.

Distributivitate și mobilitate redusă, trece cu greu de la o activitate la alta. Pe parcursul rezolvării sarcinii de lucru trebuie susținut și încurajat. În caz de eșec ,se decompensează, își pierde încrederea în posibilitățile sale și se reechilibrează foarte greu.

Motivația este puternic afectată deoarece se bazează pe nevoie de împlinire, de definire, de unitate și de echilibru, care la R. A. sunt puternic afectate. Motivația de învățare este scăzută, dependentă de dispoziții și de afecte, de lauda, de stimularea și încurajarea permanentă a cadrelor didactice, de competiție, de dorința de a rezolva singur sarcina și de a fi, pentru prima dată în viața lui cel mai bun.

Capacitatea de efort voluntar conștient s-a îmbunătățit substanțial de când a fost inclus în învățământul special, datorită valorizării și reușitelor personale. Se implică activ în sarcina de lucru, dar în caz de nereușită intervine prematur oboseala și plictiseala, renunță, nu are constanță în acțiuni, se enervează.

Prezintă tulburări de conduită cu manifestare frecventă la începutul anului școlar, scăzând ca frecvență pe parcursul anului, datorită măsurilor adoptate în planul de intervenție personalizat și a strategiilor de dezvoltare a inteligenței emoționale folosite de cadrul didactic. Copilul distruge lucruri, minte, fură, încalcă regulile, fără o motivație clară. Dacă este întrebat de ce a acționat într-o anumită manieră nu poate să răspundă, nu știe.

Comportamentul alimentar este afectat. Copilul este preocupat în permanență de mâncare: ce avem la gustare, la prânz, ce a mâncat la căsuță, chiar și jocurile sale au ca temă alimentele și bucătăria. Cunoaște meniul zilnic al școlii, dar și al centrului de plasament. Își dorește să fie poziționat în bancă cu fața spre ușă pentru a vedea când sosește gustarea.

Este respectuos și sociabil, foarte afectuos și vesel. Imită frecvent modul de a acționa sau de a răspunde al celor din jur, recurgând frecvent la imitarea unor modele de acțiune pe care le preia fără discernământ, indiferent dacă modelul este corect sau nu. Din punct de vedere afectiv este imatur, are nevoie de protecție și afecțiune. Este foarte impulsiv, cu autocontrol foarte slab, în caz de nereușită, prezintă crize de furie, izbucniri temperamentale, fără a avea un motiv important, prezintă toleranță scăzută la frustrare. Nu observă pericolele nu le acordă atenție, fiind predispus la accidente.

Imaginea de sine este nerealistă, deformată de eșecurile repetate și de schimbarea frecventă a mediului familial. Acest fapt determină un comportament de evitare, deoarece concurează cu un model pe care nu-l va putea atinge niciodată.

Stima de sine este scăzută datorită lipsei de valorizare din partea celor din jur , dar și a performanței scăzute obținute în școala de masă. Este într-o continuă mișcare, parcă ar fi un arc încordat, sare de bucurie, răstoarnă lucruri, țâșnește de pe scaun, pare a fi pe picior de plecare, acționează ca și când ar fi acționat de un motorăș. Îi place muzica.

Este interesat de ceea ce fac adulții, respectiv cadrele didactice (discuții, pregătirea materialului didactic, completarea documentelor), este dornic să ajute mereu pentru a fi în centrul preocupărilor profesorului.

S-a integrat foarte ușor și eficient în colectivul clasei, asumându-și rolul de lider, se înțelege foarte bine cu colegii, dar intervine foarte rar în jocul lor, preferând să stea cu persoanele adulte, fiind foarte interesat de ce fac și ce vorbesc "doamnele".

Crearea unui program de schimbare – plan de intervenție. Obiective, Metode și strategii

- Dezvoltarea stimei de sine și formarea unei imagini de sine armonioase.

Este important ca acțiunile de învățare să fie centrate pe reușită, pe succes prin folosirea unor strategii variate, astfel am folosit în activitate metode și procedee de învățare prin cooperare și activ- participative: Metoda Ciorchinului, metoda Modelării, metoda Cubului, etc.

Când eșecul a fost inevitabil am menținut o atitudine pozitivă stimulând comunicarea, am accentuat părțile pozitive și am lăsat loc pentru o nouă șansă (data viitoare va fi mai bine...).

Am combătut manifestările de inerție prin stimularea activismului și dirijarea comportamentului, prin investirea cu roluri în cadrul clasei, cu responsabilități și sarcini clare, ceea ce a contribuit în același timp și la consumarea energiei în sens pozitiv și constructiv.

Afectivitatea joacă un rol important în recuperarea oricărei deficiențe. Atsfel, folosind strategiile pentru dezvoltarea inteligenței emoționale și educația prin iubire am pus accent pe cunoașterea emoțiilor, pe gestionarea lor, pe schimbarea modelelor. Am desfășurat activități de autocunoaștere și de dezvoltare personală oferind feedback pozitiv/negativ și compensații simbolice. Copilul a primit sprijin pentru rezolvarea problemelor emoționale cauzate de faptul că a fost abandonat de părinți și de asistentul maternal.

Un factor deosebit de important în evoluția pozitivă a elevului, l-a reprezentat *dobândirea încrederii în propriile forțe*. De cele mai multe ori, această încredere este ecoul aprecierii profesorului, al încrederii pe care el o acordă elevului. Dacă, de exemplu, răspunsurile unui elev sunt apreciate negativ de către profesor în repetate rânduri, și acesta își exprimă neîncrederea în capacitățile elevului, cu timpul, elevul respectiv va ajunge să se convingă tot mai mult de adevărul spuselor profesorului, dând, din ce în ce mai mult, răspunsuri nesigure și obținând rezultate tot mai slabe. Iată cum, datorită unor practici inhibitorii, elevul ajunge la sentimentul neputinței, al neîncrederii în sine.

Dezvoltarea și antrenarea atenției s-a realizat prin respectarea factorilor favorizanți ai acestora: ambianța, competiția stimulilor (noutatea, intensitatea, contrastul, accesibilitatea), motivația (interesul, preferințele), curiozitatea (elementele de noutate, de surpriză), recompensa cu rol de stimulare. Conținutul informativ trebuie secvențializat, împărțit pe bucăți.

La deficientul mintal, *memoria joacă un rol compensator*, suplinind insuficiența dezvoltare a proceselor cognitive superioare. Știut fiind faptul că memoria este un proces psihic cu grad ridicat de educabilitate, am desfășurat diverse exerciții de antrenare a ei (poezii scurte și amuzante, cântecele însoțite obligatoriu de mișcare, etc.).

Dezvoltarea limbajului oral și scris a urmărit dezvoltarea vocabularului, formarea și educarea auzului fonematic prin cântece însoțite de mișcare și jocuri colective.

Am folosit metoda fonetico-analitico-sintetică care respectă principiul trecerii de la ușor la greu.

Pentru formarea unor reprezentări corecte, am pus accentul pe asigurarea contactului direct și activ cu obiectele și fenomenele studiate sau cu înlocuitori ai acestora: modele, mulaje, etc.

Dezvoltarea și coordonarea motorie generală s-a realizat cu suport muzical, valorificând astfel preferințele copilului pentru muzică, ceea ce a creat o atmosferă deschisă, de cooperare și receptare activă a mesajelor. A participat pentru prima dată în viața lui la orele de educație fizică, deoarece în școala de masă era scutit, fapt ce a avut o consecință negativă asupra dezvoltării sale fizice. A fost inclus și în activități de recuperare medicală și kinetoterapie.

Evaluarea programului / concluzii

După o scurtă perioadă de timp (1 an școlar), am constatat schimbări semnificative în toate aspectele pe care s-a centrat intervenția psihopedagogică. Copilul se simte valorizat, pentru prima dată în viața lui, încrederea în forțele proprii a crescut, s-a îmbunătățit imaginea de sine, crescând astfel și performanțele la clasă.

Se implică activ în activitatea instructiv educativă, sarcinile de lucru se rezolvă în majoritatea cazurilor în totalitate, cu sprijin, rezistența la efort fiind considerabil crescută. Reprezentările devin mai bogate și mai bine diferențiate, comunicarea s-a îmbunătățit sub toate aspectele sale. Coordonarea oculomotorie și oculomaneală s-a dezvoltat semnificativ (reușește să decupeze singur după contur și realizează produse decorative mai bine finisate).

Se constată o creștere semnificativă a toleranței la frustrare, prin reducerea manifestărilor agresive și autoagresive, prin reducerea frecvenței crizelor de furie în mediul școlar. Schimbările wcnu s-au produs și în comportamentul din afara școlii, adică în centrul de plasament. Măsura luată de către instituția de ocrotire a fost de mutarea copilului într-un complex de reabilitare școlară.

Colaborarea factorilor implicați în educația copiilor cu CES, continuitatea măsurilor acasă și la școală, consecvența lor, sunt esențiale în derularea și eficiența procesului terapeutic-recuperator. Rolul factorilor implicați în educația copiilor cu ADHD : părinți, tutori și profesori este esențial în îmbunătățirea modului de funcționare al acestora în domeniile cheie ale vieții lor.

Îmbunătățirea cunoștințelor cadrelor didactice despre ADHD și dezvoltarea unei bune colaborări ale acestora cu părinții poate conduce la creșterea performanțelor școlare și sociale ale copiilor cu ADHD.

SFATURI PRACTICE

- Cea mai eficientă strategie o reprezintă intervenția în echipă, cooperarea familie- școală -cadre didactice – specialiști.
- Comportamentul copilului cu ADHD este deseori inadecvat, dar nu din rea voință ci din autocontrolul deficitar
- Consecvența nu îl caracterizează pe copilul cu ADHD, azi rezolvă toate sarcinile, mâine nici una.
- Pentru a reuși, copilul cu ADHD are nevoie de încredere și încurajare, de validare a comportamentelor dezirabile
- Apreciați ceea ce este pozitiv și valoros la copilul cu ADHD
- Păstrați o rutină zilnică, un program predictibil, evitând situațiile imprevizibile, pentru care copilul nu are însușite scheme de acțiune.
- Copilul trebuie să aibă un loc al lui în care să își facă temele, ferit de zgomote și stimulii care îi pot distra atenția.
- Păstrați ordinea, obiectele necesare la școală trebuie puse la îndemână, pentru a putea fi găsite ușor
- Nu vă axați pe comportamentele negative ale copilului, evitați negația atunci când este posibil (ex. *Nu mă întrerupe!* poate fi înlocuit cu *Așteaptă să termin ideea!*)
- Evitați verbalizarea excesivă, deoarece copilul nu poate extrage esențialul
- Transmiteți mesaje simple și concrete, punând accentul pe ceea ce este esențial

- Sarcinile de lucru trebuie să conțină instrucțiuni clare, bine structurate pe etape de realizare cu enunțuri scurte, semnalizate vizual folosind culorile preferate de copil
- Asigurați pauze în timpul efectuării sarcinilor, evitând teme lungi
- Lăsați temele preferate spre sfârșit, rezolvându-le inițial pe cele plictisitoare
- Realizați corelații ale teoriei cu practica pentru a ușura înțelegerea
- Oferiți copilului un obiect mic pe care să îl poată manipula în timpul rezolvării sarcinilor dificile sau plictisitoare
- Evitați stimulii care îi pot distra atenția
- Folosiți poveștile vesle și năstrușnice, chiar și personale pentru a le trezi interesul
- Fiți blânzi, dar fermi, veseli și jucăuși
- Mențineți contactul vizual și corporal cu copilul
- Verificați administrarea medicației

Am nevoie de tine ca să reușesc, dar nu mi-e ușor să cer ajutorul.

M-aș descurca dacă m-ai încuraja;

(un copil cu ADHD)

Aplicații practice

Demersuri asupra ADHD

Cea mai eficientă strategie a intervenției în ADHD o reprezintă intervenția în echipă, cooperarea familie- școală -cadre didactice – specialiști. Școala este mediul în care este solicitat intens din punct de vedere cognitiv și social copilul cu ADHD, iar dificultățile de concentrare a atenției, de păstrare a autocontrolului se manifestă pregnant.

În acest sens, demersurile vizează reducerea comportamentelor indezirabile și creșterea complianței la regulele școlare.

Ioana Drugaș și Marius Drugaș (2014, p. 78) propun sugestii pentru corectarea acestor comportamente

Comportamente	Sugestii pentru corectare sau stopare
Inițiază discuții cu colegii de bancă în timpul orei	Penalizare
Se prefacă că își lovește colegii, fără a exista însă contact	Ignorare , dar urmărirea cu atenție a comportamentului (pentru a anticipa un cat agresiv)
Începe o bătaie cu colegii	Pedeapsă
Intră în contradicție cu colegii și/sau cadrul didactic	Ignorare atâta timp cât nu face rău celor din jur sau nu face apel la o comunicare agresivă
Vorbește neîntrebat	Sisteme de atenționare privind importanța controlării impulsivității (gestul cadrului didactic "STOP", "STAI" sau "AȘTEAPTĂ")
Ignoră instrucțiunile de lucru	Stabilirea contactului vizual dintre cadru didactic și elev, chiar dacă adultul trebuie să se așeze ghemuit pentru a se asigura că intră în câmpul vizual al copilului
Nu realizează sarcinile cerute	Secvențierea sarcinii de lucru fiind adaptată la particularitățile elevului
Întrerupe explicațiile cadrului didactic	Sisteme de atenționare din partea cadrului didactic prin cuvinte cheie sau gesturi
Împinge băncile colegilor	a.dacă este un comportament manifestat în

Comportamente

Aruncă obiecte prin clasă
Lovește cu liniarul
Se ridică repetat în picioare de la locul său în timpul orei

Refuză medicația
Iese din sala de clasă

Se leagănă cu scaunul

Mereu se foiește

Își găsește de lucru mâzgălind pe cărți și caiete

Sugestii pentru corectare sau stopare

În timpul lecțiilor se va muta banca elevului cu ADHD puțin mai departe de băncile vecine
b. dacă este un comportament agresiv voluntar se va utiliza penalizarea

Penalizare

Pedeapsă

a. sisteme de atenționare din partea cadrului didactic prin cuvinte cheie sau gesturi
b. solicitarea elevului de a realiza sarcini organizatorice (de a spăla buretele, de a arunca la coș lucruri date de cadrul didactic, etc.)

Penalizare

Sisteme de atenționare prin cuvinte / gesturi sau lipirea unor semne/simboluri la nivelul ochilor elevului care să-i mențină de fapt că acest comportament necesită acord din partea cadrului didactic (de exemplu: o mână în semn de STAI, un semn STOP, etc.)

Atenționare prin gesturi sau atingerea ușoară a elevului în semn de "oprește-te!" (economia de cuvinte este apreciată de elevii cu ADHD)

Atenționare prin gesturi sau atingerea ușoară a elevului în semn de "oprește-te!" (economia de cuvinte este apreciată de elevii cu ADHD)

Penalizare

"Pedeapsa" are ca scop scăderea până la eliminare a frecvenței unui comportament, prin aplicarea unui stimul neplăcut (de ex. Un punct scăzut în agenda cadrului didactic pentru că s-a certat cu colegul)

Penalizarea are ca scop scăderea până la eliminare a frecvenței unui comportament nedorit. Un stimul plăcut e retras ca urmare a unui comportament negativ. Stimulul plăcut care a fost retras nu e o consecință directă a comportamentului. De exemplu copilul nu mai primește înghețată (stimul plăcut) pentru că a fost nepoliticos cu vecinii (comportamentul negativ). "Ioana Drugaș și Marius Drugaș (2014, p. 60)

Elevul trebuie să știe că pedeapsa și penalizarea sunt consecințe ale unui comportament nedorit, de aceea acestea trebuie să fie acordate imediat după producerea comportamentului nedorit.

Popenici, S., Fartusnic, C., Tarnoveanu, N. (2008), pag.37 propun *Posibile stimulente în sala de clasă* pentru elevii cu ADHD:

- Reducerea temelor pentru acasă.
- Pauză suplimentară (minute câștigate).
- Timp liber în clasă.
- Jocuri în clasă.
- Un creion special sau un caiet special.
- Diplome/bonuri de premiu pentru elevi.
- Acordarea rolului de lider într-un joc educativ în clasă.
- Mici jucării (cu acordul și participarea părinților).

- Timp suplimentar pentru terminarea unei teme.
 - Scutirea pentru o anumită activitate sau temă.
 - Timp acordat pentru elaborarea temei pentru acasă în clasă.
 - Excursii (colegii sunt încurajați să ajute copilul ADHD să atingă progresele necesare).
 - Ascultarea unei melodii/povești în clasă.
 - Primul loc la rând.
 - Acces preferențial la unele resurse didactice (computer, cărți, auxiliare etc.)
 - O revistă/carte.
 - Ocazia de a prezenta/citi colegilor o poezie, poveste, compunere, la alegerea elevului.
 - Coordonarea în parteneriat cu cadrul didactic a unei activități.
 - Alimente (o portocală, banană, ciocolată etc.)
 - Permisivitatea de a aduce ceva în clasă (prezintă și povestește)
 - Reducerea/diminuarea unei sancțiuni.
 - Dreptul de a face prezența / a coordona unele activități ale colegilor.
- *Pentru detensionare putem oferi o minge mică, o jucărie mică sau alt obiect pentru ca copilul să o strângă sau să se joace cu ea discret la locul său.

ADAPTAREA CURRICULUMULUI

Profesorul își pregătește elevii pentru viitor într-o lume care evoluează într-un ritm amețitor. Modelul educațional unic, care se potrivește tuturor este condamnat să eșueze chiar și în cazul elevilor tipici, cu atât mai mult în cazul elevilor cu CES. Deși este dificil să anticipăm cu exactitate cunoștințele și abilitățile de care vor avea nevoie elevii noștri în viață ei trebuie să devină eroii propriei lor povești. Ca parte fundamentală a acestei călătorii, elevii au nevoie de campioni, de adulți care să-i ghideze pe drumul cunoașterii.

Curriculum diferențiat se referă la modalitățile de selectare și de organizare a conținuturilor, a metodelor de predare-învățare, a tehnicilor de evaluare, a standardelor de performanță în scopul diferențierii experiențelor de învățare și de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilitățile, la ritmul și stilul de învățare al elevului. *Curriculum adaptat* este în strânsă legătură cu *curriculum diferențiat*, în sensul că nu poate exista diferențiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferențiere. Adaptarea se poate realiza prin extensie, selectarea unor conținuturi din curriculum general, prin accesibilizarea și diversificarea componentelor curriculumului general, prin folosirea unor metode și procedee didactice și a unor mijloace de învățământ intuitive.

Adaptările de succes nu atrag atenție excesivă asupra copiilor cu CES și nu pun copiii în situații stânjenitoare. Un elev cu CES, în special cu dizabilități, atrage atenția copiilor, cadrelor didactice, părinților. Astfel de situații reclamă intervenții specifice din partea profesorului la clasă și măiestria pedagogului este determinantă: procesul educațional este realizat într-o manieră firească, obișnuită, fără expuneri și accente inadecvate. Adaptarea curriculară se realizează în echipă, de către cadrele didactice de la clasă și profesorul itinerant și de sprijin pe baza evaluării psihopedagogice a elevilor cu CES și a evaluărilor inițiale la fiecare disciplină. Adaptarea se realizează prin eliminare, substituie sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.

Model de adaptare curriculară

Numele și prenumele profesorului itinerant și de sprijin:

Numele și prenumele cadrului didactic de la clasă:

Școala:

Numele și prenumele elevului:

Clasa: all -a

DISCIPLINA: MATEMATICĂ ȘI EXPLORAREA MEDIULUI

PERIOADA DE IMPLEMENTARE: an școlar

1. Utilizarea numerelor în calcule elementare

Nr. crt.	Competențe specifice	Activități de învățare Pe parcursul anului școlar se recomandă următoarele activități:
1.	1.1. Scrierea, citirea și formarea numerelor până la 1000	- reprezentarea numerelor de două cifre cu ajutorul numărătorii de poziționare; - reprezentarea prin obiecte (bețișoare, bile etc) a numerelor din intervalul 0 -100; - reprezentarea zecilor prin mănunchiuri de câte 10 bețișoare; - citirea numerelor de la 0 la 100; - scrierea numerelor de la 0 la 100, pe rețeaua caietului de matematică; - evidențierea cifrei unităților/zecilor dintr-un număr; - numărarea obiectelor/ființelor din mediul apropiat - numărare din 1 în 1, din 2 în 2, din 3 în 3 etc., în ordine crescătoare și descrescătoare, cu precizarea limitelor intervalului (de la ...până la) - evidențierea cifrei unităților sau a zecilor dintr-un număr (ex.: Colorați cifra zecilor cu roșu; Scrieți cu verde cifra unităților); - generarea de numere mai mici decât 100, ale căror cifre îndeplinesc condiții date(ex.: precizarea cifrei unităților/zecilor); cu suport imagistic
2.	1.2. Compararea numerelor în concentrul 0- 1000	-exerciții de așezare în ordine crescătoare/descrescătoare a unor numere date - compararea unor grupuri de obiecte prin punerea elementelor unele sub altele, încercuirea părților comune, punerea în corespondență; -exerciții de identificare a „vecinilor” unui număr de la 0 la 100 - identificarea numerelor pare și impare dintr-un șir (ex.: numerotarea clădirilor pe o stradă); - selectarea unor numere după un singur criteriu dat (ex.: „Încercuiți cu verde numerele mai mari decât 39 din sirul următor);
3	1.3. Ordonarea numerelor în concentrul 0 - 1000, folosind poziționarea pe axa numerelor, estimări, aproximări	- ordonarea crescătoare/descrescătoare a unor numere naturale prin compararea acestora două câte două în concernul 0-20; - identificarea unor numere, situate într-un interval dat (ex.: „Scrie trei numere mai mici decât 25”); - rotunjirea la zeci a unui număr dat, prin adăugarea sau eliminarea unui număr de unități;

Nr. crt.	Competențe specifice	Activități de învățare Pe parcursul anului școlar se recomandă următoarele activități:
4.	1.4. Efectuarea de adunări și scăderi, în scris, în centrul 0-1000, recurgând frecvent la numărare	numărare cu pas dat (ex. din 2 în 2, din 10 în 10), folosind ca suport intuitiv obiecte sau desene; compunerea și descompunerea numerelor în centrul 0 – 100, folosind obiecte, desene și numere; jocuri de rol care solicită compunerea / descompunerea numerelor din centrul 0-100 (ex.: La piață, Facem ordine în bibliotecă etc.); - adăugarea/extragerea de elemente dintr-o mulțime de obiecte, fiecare operație fiind însoțită de numărarea obiectelor; adăugarea/extragerea de elemente dintr-o mulțime dată, pentru a obține mulțimi „cu tot atâtea elemente”; efectuarea de adunări și scăderi support concret, obiectual sau imagistic; evidențierea proprietăților adunării (comutativitate, asociativitate, element neutru), fără precizarea terminologiei; rezolvarea de adunări și scăderi, în scris, fără trecere peste ordin, respectând algoritmul și așezarea corectă a unităților și zecilor;
5.	1.5. Efectuarea de adunări repetate prin numărare și reprezentări obiectuale în centrul 0-1000	-adunarea cardinalelor unor mulțimi care au același număr de elemente; -rezolvarea unor situații practice de aflare a unei sume/diferențe de termeni egali (ex.: „2 frați primesc câte 2 mere. Câte mere au primit frații?”);
6.	1.6. Utilizarea unor denumiri și simboluri matematice, în rezolvarea de probleme	- aflarea sumei/diferenței a două numere mai mici decât 100 fără trecere peste ordin; - identificarea numărului mai mic/mai mare pe baza comparării a două numere mai mici decât 100 și scrierea relației; - rezolvarea unor probleme pornind de la o tematică dată/de la numere date, de la imagini;

2. Evidențierea caracteristicilor geometrice ale unor obiecte localizate în spațiul înconjurător

Nr. crt.	Competențe specifice	Activități de învățare Pe parcursul clasei se recomandă următoarele activități:
1.	2.1. Orientarea și mișcarea în spațiu în raport cu repere/direcții date folosind sintagme de tipul: în, pe, deasupra,	- identificarea poziției pe care o ocupă diverse obiecte în desene/realitatea imediată, în raport cu alte obiecte precizate; - jocuri de poziționare a obiectelor în spațiu, în raport cu alte obiecte precizate (ex.: așază creionul galben în stânga creionului roșu); - identificarea unor obiecte/persoane în funcție de

Nr. crt.	Competențe specifice	Activități de învățare Pe parcursul clasei se recomandă următoarele activități:
	dedesubt, lângă, în față, în spate, stânga, dreapta, orizontal, vertical, oblic, interior, exterior	poziția lor spațială (Cine se află în fața ta?) - realizarea unor desene simple, pe baza unor condiții date (ex.: desenați un triunghi; la stânga acestuia desenați o steluță; sub el desenați o linie orizontală); - identificarea poziției verticale, orizontale sau oblice a unor obiecte din realitatea imediată sau în cadrul unor desene (ex.: încercuiește obiectele desenate în poziție orizontală; colorează obiectele desenate în poziție oblică); - scrierea pe rețeaua de pătrățele a caietului de matematică a liniuțelor orizontale, verticale, oblice; - compunerea/asocierea elementelor grafice pentru obținerea unor forme stilizate ale unor elemente din viața reală; - observarea simetriei la figurile geometrice plane, la obiecte și ființe din mediul apropiat; - identificarea interiorului și exteriorului unei figuri; - construirea unor obiecte uzuale, folosind corpuri geometrice, fără utilizarea terminologiei; jocuri de construcții cu obiecte cu formă geometrică, din diferite materiale;
2.	2.2. Recunoașterea unor figuri și corpuri geometrice în mediul apropiat și în reprezentări plane accesibile (incluzând desene, reproduceri de artă, reprezentări schematice)	- conturarea pe foaie velină a unor forme geometrice plane (pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc), cu ajutorul șabloanelor; - desenarea formelor geometrice (pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc), pe rețeaua de pătrate din caietul de matematică; - decorarea unor obiecte cu motive geometrice prin desen sau colaj; - realizarea unor colaje cu ajutorul formelor geometrice învățate (case, castele, pomi, gârdulețe, roboți etc.); - decuparea pe contur a formelor geometrice plane de diferite dimensiuni, realizate pe diverse suporturi (hârtie glasată, carton);

Programul de intervenție personalizat este un instrument de planificare și coordonare al membrilor echipei multidisciplinare care își coordonează intervențiile în direcția realizării scopurilor stabilite în planul de servicii pentru elevul cu CES.

Program personalizat de intervenție

NUMELE SI PRENUMELE ELEVULUI:

DATA NAȘTERII:

CLASA: a II-a

ANUL ȘCOLAR:

DIAGNOSTICUL: ADHD

ECHIPA DE INTERVENȚIE: Prof. Învățămint primar, profesor de sprijin, profesor consilier școlar

SCOPUL (COMPORTAMENTUL ȚINTĂ /REZULTATUL AȘTEPTAT):

- Valorificarea potentialului de învățare prin reducerea diferențelor de adaptare și dezvoltare;
- Formarea unor deprinderi de muncă organizată;
- Formarea capacității de concentrare;

OBIECTIVE

- PE TERMEN SCURT:
 - manipularea obiectelor și ordonarea după anumite criterii;
 - citirea și scrierea numerelor de la 0 la 100
 - compararea numerelor de la 0 la 100
 - utilizarea unor denumiri și simboluri matematice (suma, total , diferenta, + , - , =)
 - efectuarea de adunări și scăderi în centrul 0-100 cu suport concret
- PE TERMEN MEDIU
 - utilizarea numerelor în calcule elementare
 - dezvoltarea capacității de rezolvare de probleme
 - formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic

DURATA PROGRAMULUI: semestrul II

DOMENIUL DE INTERVENȚIE: Matematica și explorarea mediului

DATA ELABORĂRII PIP: semestrul II

DATA REVIZUIRII PIP: la finalul perioadei de implementare

CONȚINUTUL ACTIVITĂȚII:

- Numerele naturale cuprinse între 0-100 - recunoaștere, formare, citire, scriere
- Adunarea și scăderea numerelor naturale în centrul 0-100, fără trecere peste ordin
- Probleme care se rezolvă prin operații matematice cunoscute cu suport concret

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indicatori	Instrumente
1	Să recunoască și să scrie numerele de la 0-100;	Conversația Explicația Exercițiul	SEM II	Exerciții de scriere a numerelor	Fișă de evaluare
2	Să numere crescător, descrescător, pe baza suportului concret-intuitiv, în centrul 0-100;	Explicația Exercițiul	SEM II	Exerciții de numărare crescător, descrescător	Observarea și aprecierea
3	Să indice vecinii numerelor și să compare numerele în	Explicația Exercițiul	SEM II	Exerciții de comparare a unor nr	Observarea și aprecierea

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indicatori	Instrumente
	concentrul 0-100			mai mici decât 100	Fișe de evaluare
4	Să efectueze corect operații de adunare și scădere cu numere naturale de la 0 la 100 (cu suport intuitiv) fără trecere peste ordin	Explicația Exercițiul	SEM II	Exerciții de aflare a sumei prin calcul în scris	Observarea și aprecierea Fișe de lucru
6	Să utilizeze terminologia specifică adunării și scăderii	Explicația Exercițiul	SEM II	Exerciții de numire a terminologiei matematice	Fișe de lucru
7	Să rezolve probleme matematice cu o operație cu suport concret	Explicația Exercițiul	SEM II	Exerciții de analiză a unei probleme matematice	Observarea și aprecierea
8	- să recunoască forme plane (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi),	Explicația Exercițiul	SEM II	Exerciții de descriere și de trasare a unor figuri geometrice	Observarea și aprecierea
9	Evaluare sumativă		SEM II		Fișe de evaluare

Utilizarea în predare la elevii cu CES a metodelor moderne, practic-aplicative, activ-participative, de învățare prin cooperare

Beneficiile metodelor interactive:

- Reactualizarea și sintetizarea cunoștințelor copiilor despre un subiect, precum și o ordonare a informațiilor;
- Permit completarea cunoștințelor cu altele noi despre o anumită temă;

- Copiii gândesc, răspund la întrebări, cooperează, comunică, fac asocieri, fac conexiuni, argumentează, completează;
- Stimulează învățarea în perechi, activizând întreg colectivul;
- Educă toleranța și înțelegerea față de opinia celui alt.
- Dezvoltă gândirea și operațiile ei, limbajul, atenția.
- Permanentă deschidere spre nou, spre o continuă cercetare, inovație, revitalizare și creație, a oferit acestor metode interactive un caracter dinamic, progresiv, atent direcționat spre perfecționarea și remodelarea gândirii laturii sale procesuale.

Dirigintele clasei în care sunt elevi cu ADHD, trebuie să desfășoare activități de informare a celorlalți elevi asupra problemei cu care se confruntă colegul lor, astfel încât aceștia să înțeleagă dificultățile cauzate de deficitul de atenție, evitând etichetarea și discriminarea.

Este foarte utilă colaborarea și implicarea colegilor elevului cu ADHD în activitățile școlare, metoda partenerului de sprijin fiind foarte eficientă în derularea tuturor activităților didactice cu toate categoriile de copii cu CES. Metodele modern de predare sunt foarte eficiente în activitatea cu elevii cu CES, antrenând elevii în actul de predare -învățare, devenind parteneri ai cadrului didactic, implicați activ în propria formare. Prezintă câteva metode modern, active-participative folosite în activitatea didactică.

Partenerul de sprijin este o metodă modernă, activ-participativă, de învățare prin cooperare, prin care un copil cu dificultăți de învățare este sprijinit de un alt coleg-partener. Partenerul de sprijin trebuie să dispună de anumite calități:

- să coopereze, să ajute, să explice ,să se facă înțeleș
- să fie bine pregătit la toate disciplinele de învățământ

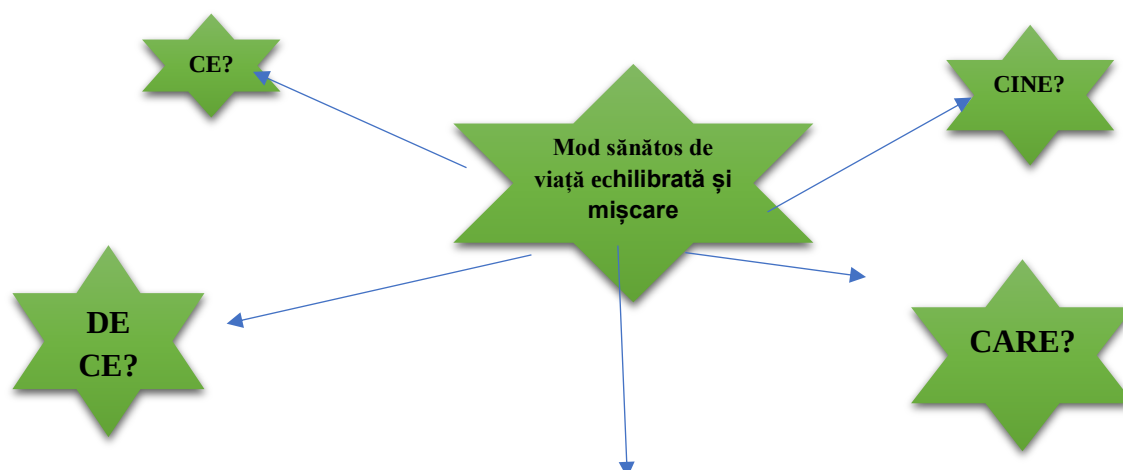
În același timp, trebuie să formăm copilului cu CES acele calități care să ducă la o colaborare eficientă cu partenerul de sprijin:

- să recunoască faptul că are nevoie de sprijin
- să accepte sprijinul de încredere
- să solicite sprijin

Explozia stelară

Este o metodă modernă, activ- participativă de stimulare a creativității, dar și o modalitate de relaxare a elevilor prin formularea de întrebări și realizarea de conexiuni între ideile generate de elevi pentru rezolvarea unei sarcini de lucru.

Materialele necesare sunt: o stea mare, 5 stele mici galbene, 5 săgeți jetoane





Etapele metodei:

1. Pe steaua mare se scrie ideea central, iar pe cele 5 steluțe se scrie câte o întrebare (de exemplu: Cine?, Ce?, Cum?, Care?, De ce?)
2. Elevii sunt așezați în semicerc, împărțiți în 5 grupe, care extrag pe rând câte o întrebare.
3. Grupurile cooperează în elaborarea întrebărilor
4. La expirarea timpului, elevii revin în semicerc în jurul stelei mari și comunică întrebările elaborate. Celelalte grupuri răspund la întrebări sau formulează întrebări la întrebări.
5. Se apreciază întrebările elevilor, efortul acestora de a elabora întrebări corecte precum și modul de cooperare și interacțiune.

Activitatea : Mod sănătos de viață: dietă echilibrată și mișcare, cls a IV-a

Obiectiv: evidențierea a cât mai multe soluții de menținere a sănătății ca răspuns la întrebările adresate.

Desfășurare:

1. Se citește tema expusă pe steaua mare: Mod sănătos de viață
2. Câte un elev din fiecare grup alege câte o steluță pe care este scrisă întrebarea, apoi fiecare din ei, citește întrebarea de pe steluță și timp de 5 minute, copiii analizează imaginile și formulează întrebări în concordanță cu situațiile problemă descoperite de grup.
3. După expirarea timpului, elevii revin în semicerc și adresează întrebările elaborate în grup celorlalte grupuri care răspund întrebărilor sau adresează noi întrebări de același tip, completând eforturile acestora.
5. Întrebările interesante se scriu pe câte o steluță care se fixează pe un poster.

Tipuri de întrebări:

1. CINE?
 - Cine consumă alimente sănătoase?
 - Cine face exerciții fizice zilnic?
 - Cine consumă zilnic lactate?
 - Cine consumă multe dulciuri?
2. CE?
 - Ce este sănătatea?
 - Ce este alimentația sănătoasă?
 - Ce alimente trebuie consumate rar?
 - Ce boli apar datorită alimentației incorecte?
 - Ce rol au produsele de igienă?
3. CUM?
 - Cum periem dinții?
 - Cum curățăm camera?
 - Cum ne curățăm îmbrăcămintea?
 - Cum ne îngrijim încălțăminte?
 - Cum pregătim masa?
4. CARE?

- Care sunt principalele grupe de alimente?
 - Care sunt beneficiile cărnii?
 - Care sunt beneficiile consumului de legume?
 - Care sunt beneficiile consumului de fructe?
 - Care este rolul lactatelor?
5. DE CE?
- De ce ne periem dinții?
 - De ce ne spălăm corpul?
 - De ce trebuie să avem o alimentație echilibrată?
 - De ce trebuie să avem o clasă curată?
 - De ce trebuie să facem exerciții fizice?



Eficiența acestei metode este foarte mare dacă este asociată cu metoda partenerului de sprijin, stimulând participarea și implicarea activă a elevilor cu ADHD sau cu CES în procesul de instruire.

PROGRAMUL ZILNIC

Elevii cu ADHD au nevoie de o structură clară pentru creșterea comportamentelor dorite și reducerea celor inacceptate. Acești copii dezvoltă un sentiment de control și sunt mai liniștiți când știu ce urmează să se petreacă, când își cunosc programul zilnic. Regulile clasei trebuie afișate la nivelul ochilor copilului cu ADHD, alături de orarul clasei.

Este foarte utilă scrierea programului zilnic pe tablă, pe banca elevului sau în agenda acestuia, iar la finalizarea fiecărei activități aceasta să fie subliniată, marcată, evidențiată color pentru a-l ajuta să își organizeze bine timpul. Această activitate îl ajută pe elev să-și structureze activitățile din orarul școlar, facilitând adaptarea la mediul școlar prin creșterea complianței la regulile școlii. Programul zilnic structurat pe activități este memorat astfel încât copilul să fie pregătit pentru schimbările ce pot interveni în activitățile școlare, care pot fi sursa unor comportamente disruptive.

PROGRAMUL ZILEI DE LUNI 20.09.2021

INTERVALUL
ORAR

ACTIVITATEA

ABANDONUL ȘI ABSENTEISMUL SCOLAR

Abandonul constă în încetarea frecvenței școlii, părăsirea sistemului educativ, indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii ciclului de studii început.

Până în anul 1990, în România nu s-a vorbit despre abandon școlar, sau neșcolarizare, sistemul neacceptând eșecul școlar ca o realitate. Aceasta problemă va constitui o prioritate a primilor ani după 1990. Eforturile au fost concentrate în mod deosebit pe schimbări ale manualelor școlare și de tip curricular. În 1998, pe baza

statisticilor care au privit anii 1996-1997, Ministerul Educației Naționale a aratat că există analfabetism în anumite grupuri ale populației. Rate ridicate ale abandonului școlar se înregistrează la nivelul învățământului secundar. Deși statisticile indică o scădere a acestora, de la 7,3% în 1990 la 3,9% în 1995, lipsa resurselor financiare și costurile educationale ridicate constituie, pentru majorarea copiilor provenind din familii sărace, cauze a întreruperii studiului, după absolvirea învățământului obligatoriu sau ale abandonului școlar la acest nivel. Având în vedere faptul că învățământul obligatoriu nu asigură o calificare profesională, iar ofertele de munca pentru învățământul secundar sunt, atât din punct de vedere calitativ cât și cantitativ, limitate, mulți dintre tinerii absolvenți ai acestor forme de învățământ sunt expuși riscului excluderii sociale.

Ministerul Educației și Cercetării a demarat, încă de la sfârșitul anului 2003, o amplă campanie de prevenire a abandonului școlar. Măsura a fost luată după cifra îngrijorătoare primite din teritoriu, conform căreia la sfârșitul anului școlar 2001-2002 un număr de 17.742 de elevi, în special din ciclul gimnazial, au renunțat la școală. Cifra reprezintă o creștere uluitoare față de anul precedent, 1999-2000, când se înregistraseră 7.900 de elevi, la nivel național, care părăsiseră școala. Totodată s-a constatat că, în intervalul 1999-2002, aproape 9.800 de elevi din clasele I-IV au abandonat, în fiecare an, școala.

Ultima statistică, elaborată de către Ministerul Educației și Cercetării în 2006, a scos la iveală faptul că rata abandonului școlar în învățământul primar din România s-a dublat în ultimii zece ani. Studiul a început cu anul școlar 1997-1998 și s-a încheiat cu cel din 2003-2004. Dacă acum zece ani se înregistra o rată a abandonului de 0,6% , în anul școlar 2003-2004, aceasta s-a dublat, ajungând la 1,2% . Drept urmare, autorii statisticii consideră ca "rata abandonului școlar este crescută în rândul copiilor din zonele rurale, din comunitățile montane , în special la nivelul învățământului secundar. Cauzele sunt: sărăcia, lipsa mijloacelor de transport și slaba motivație cu privire la câștigul economic ca rezultat al educației.

An de an se înregistrează sute de elevi care se opresc cu studiile până cel mult la nivelul clasei a opta. De regulă, principalul motiv pentru care sunt întrerupte studiile este legat de lipsa banilor. Sânt copii care locuiesc în localități unde nu există decât școli cu clasele I-VIII, iar cea mai apropiată școală de arte și meserii este, oricum, mult prea departe pentru ei pentru a putea face naveta. Preferă să rămână acasă lângă părinți și să lucreze alături de ei la muncile câmpului unde, oricum, nu au nevoie de nici o calificare.

Tot din rândul celor care abandonează studiile după ce termină clasa a opta fac parte și fetele care provin din familii de etnie romă. Multe din ele se căsătoresc imediat după ce termină gimnaziul, în cazul în care nu s-au măritat până atunci și încep să își crească pruncii care se grăbesc să vina pe lume.

Toate aceste lucruri se întâmplă într-o perioadă în care învățământul de zece clase este obligatoriu prin lege. Până când aceste familii care se află în situația de a nu-și permite să își mai țină copiii la școală din lipsa banilor nu vor ieși din starea de sărăcie în care se află , situațiile de acest gen nu vor fi rezolvate.

Teorii explicative ale abandonului școlar

a) Abordarea psihosocială

Consideră că persoanele care au abandonat școala diferă de cele ale persoanelor care și-au continuat studiile datorită trăsăturilor de personalitate diferite. Când vorbim de educație vorbim de rolul motivației, inteligenței, imaginii de sine ce influențează procesul învățării. În acest caz, vorbim de acele persoane care consideră urmarea cursurilor școlare „o pierdere de timp“. A urmărit să demonstreze că aceia care

abandonează școala diferă de cei care-și finalizează studiile în ceea ce privește unul sau mai multe atribute psihosociale sau trăsături de personalitate; numeroase studii din această fractură au investigat rolul motivațiilor, inteligenței, imaginii de sine și agresivității în decizia de a abandona școala.

b) Perspectiva interacționistă

Se referă la interacțiunile care au loc între caracteristicile individuale ale elevului și cele ale mediului educațional. În momentul în care apar anumite disfuncționalități în interacțiunea dintre cele două medii poate determina abandonul școlar. Abandonul este considerat a fi rezultatul unei interacțiuni personale insuficiente cu ceilalți membrii ai colectivității de exemplu, elevul nu poate ține pasul cu materia predată.

c) Teoria constrângerii externe

Afirmă că abandonul școlar nu este numai un efect al sărăciei populației, dar și ca o consecință a presiunii factorilor de mediu pe care individul nu îi poate controla. În consecință, abandonul școlar este determinat atât de factori psihosociali cât și de factori externi ce acționează asupra individului. Un exemplu de factor extern poate fi cel al lipsei unităților școlare în anumite comune sau sate, acestea aflându-se la distanțe foarte mari ce împiedică elevul să meargă. Un alt exemplu de factor extern ce nu poate fi controlat, în situația din România curentă ce înregistrează multe consecințe grave, printre care și abandonul școlar este reprezentat de inundațiile ce au cuprins țara.

Între acești factori, care au un început deosebit asupra menținerii elevilor în școala, se numără factorii de sanatate și obligațiile profesionale și familiale. Dacă acceptăm că perspectiva interacționistă o subsumează pe cea psihosocială, paradigma abandonului școlar se va baza pe două componente: una localizează forțele ce promovează abandonul în contextul educațional, punând accentul pe lipsa unei interacțiuni sociale satisfăcătoare în cadrul instituției școlare, din cauza anumitor caracteristici psihosociale ale elevului; cealaltă consideră mediul extrașcolar un factor determinant al abandonului, părăsirea școlii fiind un răspuns la conflictul între obligațiile nonșcolare și cele școlare.

d) Teoria excluderii

Consideră că principalul actor determinant al abandonului școlar este chiar școala prin politicile care le promovează, anumite practici școlare, cum ar fi: exmatricularea fără drept de înmatriculare în instituția respectivă sau eliminarea temporară din instituția de învățământ. Toate aceste aspecte descurajează elevul în procesul învățării, ajungându-se la stigmatizarea și marginalizarea elevului.

Dezangajarea se referă la procesul prin care atât școala cât și elevul manifestă dezinteres unul față de altul. Dezangajarea are loc prin scăderea investiției afective, intelectuale, materiale a elevului față de mediul școlar. Însă în ziua de astăzi putem vorbi și de lipsa implicării profesorilor în procesul educativ în mediul rural, tocmai prin lipsa cadrelor didactice calificate.

e) Perspectiva sistemică

Se folosește această perspectivă deoarece se urmărește menținerea unei cercetări pe dinamica interacțiunii dintre mai multe sisteme care afectează comportamentul elevilor.

Sistemul cu risc de abandon școlar cuprinde mai multe subsisteme: familial, școala, personalitatea. Între aceste elemente trebuie să existe o relație de simboliză. Fiecare componentă este la un anumit nivel și într-o anumită măsură afectată de toate celelalte. De exemplu dacă copilul în familie este bătut, el nu va fi atent la școala, nu își va face temele, va fi neglijat și reticent, se va închide în el, nu mai comunică

f) Perspectiva puterii

Această perspectivă se bazează pe forțele elevului în procesul de schimbare. Se urmărește valorificarea resurselor deja existente sau descoperirea altora noi pe baza

căroră să se producă schimbarea. Reducerea abandonului școlar este posibil prin găsirea unor resurse ca de exemplu înlesnirea comunicării părinți-școală, părinți-copil, valorificarea capacităților intelectuale ale copilului sau abordarea unor metode didactice potrivite fiecărei personalități a copilului.

g) Practica bazată pe teoria behavioristă

Presupune ajutorarea familiei copilului, elevului sau caderelor didactice să învețe noi comportamente și să înlăture comportamentele supărătoare. Putem întări stima de sine a copilului prin lauda lui atunci când obține rezultate școlare mai bune atât de părinți cât și de profesori în fața clasei. Acordarea diferitelor premii în domenii în care elevii manifestă interes. Astfel copilul își va mări comportamentul pentru care este recompensat și va renunța la cel care nu este recompensat sau pedepsit.

h) Practica bazată pe terapia familială

Lucrul cu familia ca subsistem și schimbarea sau modificarea tipurilor de interacțiuni dintre membrii familiei reprezintă scopul acestei teorii. Se pot organiza în cadrul consilierii familiale diferite metode. De exemplu jocul de rol dintre copil și părintele pentru a realiza ce dorește elevul de la părinte și invers. Prin aceasta fiecare conștientizează nevoile celuilalt. Poate fi folosită și metoda narativă prin oferirea de exemple din comunitate, drept cadre de folosință prin întărirea convingerii că se poate ajunge acel model prin folosirea corectă a resurselor proprii.

e) Practica bazată pe teorii privind micro-grupurile

Organizarea activităților școlare a elevilor se poate face prin participarea la experiența unui mic grup sub conducerea unui profesor.

Factori care conduc la apariția fenomenului de abandon școlar

Factori individuali

Aceștia se referă la capacitatea personală a elevului de a reacționa, adică de resursele personale, de bogăția și calitatea "schemelor de adaptare" ce se referă la faptul că unii elevi au un potențial mai mare de adaptare, iar alții unul mai redus (sunt mai rigizi, mai puțin permisivi în relațiile cu ceilalți). Un rol important este reprezentat și de prezența mamei în viața copilului. Dacă copilul a trăit într-un mediu familial în care prezența mamei era cotidiană, dezvoltarea copilului a decurs normal. În caz contrar, acesta poate prezenta anumite tulburări psihice, cum ar fi hiperemotivitate, fobii, anxietate etc. Poate apărea „hospitalismul” (nervozitatea excesivă sau apatia, indiferența etc; ajunge chiar la retardare mintală, dacă elevul trăiește în stare de izolare prelungită). Particularitățile psihice ale copilului pot influența și negativ randamentul său școlar.

Etichetările ca „elev slab”, „elev rau” duc la scăderea stimei de sine, la scăderea încrederii în propriile forțe cât și în persoanele ce îl înconjoară. În aceste condiții, datorită lipsei resurselor necesare pentru a depăși această dificultate, acești copii caută să iasă în evidență, adeseori, prin comportamente deviante. Lipsa voinței (sau disponibilitatea redusă), nivelul scăzut al aspirațiilor, intereselor, motivației, insuficienta dezvoltare a capacității de a opera a gândirii etc., pot avea efect negativ asupra activității școlare a elevului, asupra rezultatelor muncii sale. De asemenea, starea de sănătate a elevului poate influența succesul sau eșecul școlar al acestuia.

Mediul familial

Familia reprezintă cel dintâi și cel mai important context de viață, cu un rol deosebit în socializarea copilului. Familia oferă copilului un sentiment de siguranță, singurul care-i permite acestuia să se emancipeze și să-și dobândească personalitatea. Însă, acest sentiment depinde de anumiți factori: protecția împotriva agresiunilor venite din afară, satisfacerea trebuințelor elementare, coerența și stabilitatea mediului de dezvoltare, sentimentul de a fi acceptat ca membru al familiei, de a fi iubit, de a i se accepta caracteristicile individuale și de a dobândi o experiență personală. Lipsa interesului pentru activitățile școlare ale copilului sau, din contră, preocuparea exagerată pot duce la nereușita școlară a copilului. Un rol foarte important în dezvoltarea copilului îl reprezintă tipul de familie din care acesta provine:

- familiile cu mulți copii nu-și pot permite să-i trimită la școală datorită lipsei resurselor materiale: copiii sunt puși să muncească, reprezentând o sursă de venit, mai ales în mediul rural unde copii sunt puși la munci agricole;
- familii monoparentale care nu pot acorda atenția cuvenită creșterii copilului, mai ales că numărul femeilor care muncesc este în creștere;
- familii a căror unul sau ambii părinți au emigrat. Statisticile arată că din ce în ce mai multe persoane optează pentru a pleca în străinătate, mai ales din mediul rural, datorită nivelului de trai foarte scăzut;
- familii dezorganizate a căror părinți sunt alcoolici, victime ale violenței domestice, dependenți de substanțe stupefiante etc.

De asemenea, dezinteresul manifestat de părinți în ceea ce privește educația, dar și nivelul scăzut de instrucție al acestora sau concepțiile despre aceasta, au un impact negativ asupra școlarizării elevului. În mediul rural, șansele ca numărul de copii să-și continue studiile sunt minime.

Mediul școlar

- cunoașterea insuficientă elevilor, datorită numărului mare dintr-o clasă sau datorită dezinteresului manifestat de către profesori;
- nerespectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor; profesorii prin modulul psihopedagogic trebuie să cunoască personalitatea elevului pentru a adapta metodele de predare-învățare la fiecare elev în parte;
- lipsa de preocupare a unor cadre didactice pentru stimularea interesului față de învățatură; în special în mediul rural, profesorii nu își manifestă interesul pentru procesul învățării datorită faptului că salariile nu sunt pe măsura așteptărilor; majoritatea cadrelor didactice din mediul rural sunt suplinitori;
- insuficienta pregătire profesională și psiho-pedagogică a unor cadre didactice.
- lipsa de profesionalism, manifestată fie prin severitatea profesorului (poate induce starea de teamă, anxietate a elevului), fie prin permisivitate reprezintă un factor ce poate influența abandonul școlar.
- lipsa dotărilor materiale în instituțiile de învățământ. Lipsa școlilor la sate determină mulți elevi să parcurgă zilnic un drum lung până la o școală apropiată sau mai bine dotată.
- lipsa profesorilor calificați în mediul rural.

Contextul social

Putem vorbi de lipsa investițiilor statului în domeniul educației. O importantă influență negativă asupra percepției educației o reprezintă mass-media, prin promovarea din ce în ce mai largă a celor neșcolarizați care au reușit în viață prin noroc și înzestrările de la natură. Pentru copii, aceștia reprezintă modele drept de urmat deoarece școala nu oferă aceleași perspective. Adeseori, cei care provin din mediul rural sunt stigmatizați în legătură cu mediul lor de proveniență. La nivel național sunt

elaborate programe care să susțină educația în mediul rural, însă puține sunt puse în aplicare.

Factori de ordin socio-cultural sau religios

În această categorie se includ indicatorii care se referă la putere și status social, cum ar fi de exemplu: apartenența etnică, apartenența la clasa socială, apartenența rasială, sexul (încă mai există concepția conform căreia fetele nu au nevoie de o educație aprofundată, ele trebuind să se limiteze la rolul de casnică), apartenența la comunități de tip rural/urban etc.

Toate aceste variabile au fost tratate ca variabile demografice, dar o dată cu preocupările de democratizare a educației școlare, s-a demonstrat că diferite grupuri dezavantajate social sunt discriminate atât în cadrul sistemului școlar cât și pe piața muncii sau pe piața căsătoriilor.

Referitor la variabila sex, unele studii arată faptul că rata de abandon școlar este semnificativ mai mare în rândul fetelor, indiferent de starea materială a părinților. În mediul mai sărac, abandonul mai frecvent a fetelor se explică prin participarea acestora la realizarea activităților casnice, la îngrijirea fraților, la efectuarea unor activități aducătoare de venit. În mediul dezvoltat, abandonul școlar al fetelor se caracterizează prin crizele specifice pubertății. Toate acestea pot genera mariaje precoci sau graviditate; atrage după sine abandonul școlar. Există și studii care găsesc că riscul cel mai mare de abandon școlar îl au băieții și nu fetele și explică acest lucru prin trăsăturile de personalitate specifice rezultatelor în urma socializării în funcție de stereotipul de sex-rol; copii proveniți din familii minoritare etnic, indiferent de variabila sex, abandonează școala într-un procent mai ridicat decât cei ce aparțin culturii/etniciei majoritare. De asemenea, copii care provin din familii asistate social sau dependente de instituțiile caritabile abandonează școala într-o proporție semnificativ mai mare.

În ceea ce privește tipul de comunicare rural/urban, se consemnează o rata mai mare a abandonului școlar în mediul rural, ceea ce se explică prin: distanța mare domiciliu-școala, dublată de condiții inadecvate de transport (navetă) lipsa de flexibilitate a orarelor și structurii anului școlar, care nu țin cont de calendarul lucrărilor agricole, precum și lipsa de opțiuni educative în cadrul școlii.

Factori (cauze) de ordin economic

Rata abandonului la nivelul școlarității primare este mai scăzută în țările cu venit mare pe cap de locuitor. Statisticile indică faptul că în țările cu venit mai scăzut un procent de aproximativ 40% dintre elevii înscriși abandonează școala primară înainte de a termina ciclul primar.

În cazul țărilor sărace rata abandonului școlar este foarte mare la nivelul școlarității primare, în cazul țărilor cu o economie puternică studiile rale înalte ale abandonului școlar la nivelul învățământului post obligatoriu: liceal și superior. În aceste școli cei care abandonează provin în marea lor majoritate, din familii cu un statut socioeconomic precar.

Copii care trăiesc în familii sărace au șanse mai mici de a-și înșusi o educație școlară completă. Statutul economic corelat cu abandonul școlar este evaluat prin variabilele precum:

- gradul de instruire și educația părinților
- profesia tatălui
- venitul familiei și nivelul de viață al acestuia.

Anumite familii nu au resursele financiare necesare pentru a plăti rechizitele școlare, taxele, transportul la școală, uniforma etc. Alte familii își pot permite să plătească școlarizarea copilului, dar acesta presupune o reducere drastică a resurselor familiale, mai ales în situația în care elevul avea înainte responsabilități productive

alături de părinții săi. Există elevii care trăiesc sentimente de frustrare legate de sărăcia lor, care se reflectă la școală în ținuta vestimentară sau în lipsa pachetului cu mâncare pentru prânz. Unii dintre acești elevi își va defini prioritățile în viața în funcție de această stare de frustrare și vor abandona școala.

Determinarea economică a abandonului școlar trebuie corelată și cu variabila vârstă. Prolungirea școlarității obligatorii a suscitat polemici între educatori și responsabili educației, unii dintre ei fiind de părere că a-i obliga pe tineri să revină în școală cât mai mult împotriva voinței lor, este o soluție contraproductivă; tineretul contemporan are o anumită putere economică, determinată de poziția activă pe piața muncii, prin păstrarea unor servicii temporare, calificate sau necalificate. În condițiile aspirației lor firești către autonomie și independența financiară, tinerii doresc să părăsească școala cât mai repede posibil, pentru a avea un serviciu permanent, cu o normă întreagă și pentru a putea câștiga mai mult. Cei care aspiră la o viață independentă resping ideea unui învățământ obligatoriu extins la 10-12 ani, deoarece față de idealul și trebuințele lor imediate educația școlară nu aduce recompense dorite. S-a avansat ideea că absentismul și delincvența pot fi diminuate dacă li se va permite tinerilor să-și asume o poziție productivă pe piața muncii. ¹Se estimează chiar că abandonul școlar temporar poate avea efecte benefice în cazul unei categorii de elevi ², și anume elevii care au nevoie să părăsească în afara fluxului procesului educativ școlar și să muncească o perioadă de timp.

Factori (cauze) de ordin psihologic

Referitoare la reacția fiecărui elev la apariția insuccesului școlar și a conflictelor cu autoritățile școlare. Etichetarea ca "elev slab" și deprivarea de status reduc stima de sine a elevilor și subminează încercarea lor de a-și construi o identitate socială pozitivă. În aceste condiții elevii care nu au resursele necesare pentru a se mobiliza în vederea depășirii dificultăților, vor căuta să-și satisfacă nevoia valorizare personală în afara școlii, eventual prin abandon. Etichetarea ca „ratat” sau „deviant” determină elevii să adopte roluri deviate ca răspuns la deprivarea de status. În școlile în care există clase de nivel pentru menținerea în școală a elevilor subrealizați școlar, calitatea de membru al unei asemenea clase poate conduce la abandonul școlar.

Factori (cauze) de ordin pedagogic

Vizează calitatea vieții școlare, relevanța conținuturilor în raport cu trebuințele de învățare ale elevilor, caracteristicile procedurilor de evaluare și ale orientării școlare și profesionale, deschiderea școlii față de problemele comunității, stilul disciplinei școlare, etc. Calitatea vieții școlare și a educației școlare influențează rata abandonului; evidențele existente indică faptul că cele mai înalte rate de abandon școlar le influențează școlile segregate, școlile în care se pune un mare accent pe supraveghere și testare.

Efectele abandonului școlar demonstrează că acest tip de conduită este considerat deosebit de grav. Cei care nu au nici calificarea profesională indispensabilă integrării socio-economice, nici formația morală și civică necesară exercitării rolului de părinte și a celui de cetățean al unei comunități. Neavând nici o calificare, cei care abandonează școala sunt viitorii șomeri și reprezintă un termen mediu și lung, o sursă de dificultăți sociale și de deprinderi, care depășesc investiția cerută de formarea inițială¹. Din punct de vedere al costurilor economice, scumpă nu este persoana bine educată, ci cea suficient educată, care părăsește școala cu o formație subreală sub

aspectul moral, intelectual sau estetic². Reciclarea unei astfel de persoane, predispusă la compromisuri, la impostură și delincvență, va costa mult și va fi dificil de realizat.

În analiza efectelor abandonului școlar se impune cu prioritate corelația abandon-delincvență. Cercetările realizate asupra modului în care evoluează abandonul școlar și delincvența juvenilă s-au bazat în principal pe două teorii sociologice:

- teoria tensiunii sociale, care avansează ipoteza că abandonul școlar conduce la o scădere a ratei conduitelor delicvente, în special în cazul tinerilor proveniți din medii sociale defavorizate
- teoria controlului social, care susține că, dimpotrivă, abandonul școlar determină creșterea ratei delincvenței juvenile.

Pentru a testa ipoteza teoriei tensiunii sociale, sociologii americani D.Elliot și H.Vass au urmărit de-a lungul a 4 ani un eșantion de 2721 de elevi care intrau în 1963 în clasa a XI-a. Concluziile la validate și rezultatele investigațiilor ulterioare au arătat că:

- indicele delincvenței este considerabil mai ridicat la tinerii care au abandonat școală, comparativ cu cei care și-au continuat studiile;
- natura experiențelor școlare e motivul cel mai frecvent al conduitelor de devianță școlară, a abandonului școlar în special;
- indicele de devianță al celor care abandonează școala descrește.

Educația nu este doar un drept fundamental, ci și un instrument de promovare a incluziunii sociale. În ceea ce privește sistemul educațional, la nivelul anului școlar 2004/2005 se înregistrează o scădere a populației școlare, cu aproape 3,5% față de anul școlar 2000/2001. Cea mai importantă scădere este cea a numărului de elevi înscriși în învățământul primar și gimnazial, cu 11,0% și respectiv 22,3% în perioada menționată; în ambele cazuri cele mai severe reduceri ale efectivelor școlare se înregistrează în mediul urban. În cazul învățământului liceal și al învățământului profesional și tehnic se înregistrează creșteri ale populației școlare cu 12,5% și cu 20,8%; creșterile sunt diferențiate pe medii de rezidență, în favoarea mediului rural. O astfel de evoluție este, în principal, rezultatul evoluțiilor demografice localizate în mediul rural. În cazul învățământului universitar, numărul de studenți a crescut în perioada de referință cu 22%.

În întreaga perioadă 1990-2004 se poate observa persistența unor rate ridicate de părăsire timpurie a școlii de către tinerii de 18 – 24 ani, cu tendința de creștere. Acest fenomen negativ are un impact direct asupra competitivității și calității capitalului uman. Rata de părăsire timpurie a școlii a crescut de la 22,4% în 1999-2000 la 23,4% în 2004-2005. Se remarcă un decalaj substanțial față de indicatorii europeni, standardul european de referință stabilit pentru 2010 fiind de 10%.³

Studiile efectuate indică faptul că, în cazul *copiilor care trăiesc în gospodării sărace* există de 2,3 ori mai multe șanse de a abandona școala, comparativ cu copiii care trăiesc în gospodării care nu sunt sărace, acest raport crescând până la 3,1 ori în cazul celor *care trăiesc în gospodării afectate de sărăcie extremă*. La nivelul sistemului și politicilor educaționale au fost adoptate puține măsuri în scopul readucerii în sistem a persoanelor care au părăsit timpuriu școala, fie imediat după părăsire, fie ulterior prin programe de pregătire pe durata vieții active. Rata ridicată de părăsire timpurie a școlii, corelată cu numărul redus al celor care își reiau studiile după părăsirea timpurie a școlii sunt elemente care afectează semnificativ calitatea capitalului uman în România.

Cauzele abandonului școlar

Cauzele abandonului școlar sunt multiple, acesta reprezentând o expresie și o rezultantă a unei duble situații de inadaptare. Este vorba, pe de o parte, despre "inadaptarea elevului la activitatea de învățare realizată în mediul școlar dar și extrașcolar" și, pe de o altă parte, despre "inadaptarea școlii la factorii interni (biologici, psihologici) și externi (socio-economici, socio-culturali)". Fiecare abandon are o istorie personală și socială legată de modul cum se aplică diferențiat principiul dezvoltării. Abandonul este produsul mai multor factori cauzali aflați într-o anumită configurație pedagogică, psihologică și socială care determină la rândul ei mai multe consecințe imediate dar și de durată.

1. Cauze ce țin de condiția socio- economică

a) *situatia materială.* De cele mai multe ori principalul motiv al abandonului școlar este sărăcia. Copiii care trăiesc în familii sărace au șanse mici de a-și însuși o educație școlară completă, deoarece datorită situației materiale precare, părinții nu pot asigura copiilor cele necesare pentru școală: caiete, cărți, ghiozdane, pixuri dar și îmbrăcăminte sau hrană. Potrivit Comisiei Naționale de Statistică în România, copiii între 7- 16 ani care au cea mai mare rată de abandon școlar provin din familii defavorizate, afectate de sărăcie.

b) *relatiile în familie.*

Mulți dintre copii sunt victime nu doar ale sărăciei, ci și ale abuzurilor de tot felul : bătaie, exploatare fizică prin punere la munci grele sau trimiterea la cerșit sau furat.

c) *dezinteresul părinților.*

De multe ori părinții nu sunt interesați la ce fel de școală merg copiii lor, ce învață, dacă învață sau nu, sau dacă se integrează în colectivul de copii din clasă sau din școală.

d) *nivelul de educație scăzut al părinților.*

De cele mai multe ori populațiile defavorizate au un nivel foarte scăzut de educație. Unii dintre părinți nu au terminat nici cele 8 clase și nu consideră necesar ca și copiii lor să termine școala sau să meargă mai departe la liceu și facultate.

2. Cauze ce țin de școală

a) *organizarea și metodele didactice.*

Datorită faptului că profesorii desfășoară în fiecare zi aceeași activitate, există riscul de a interveni rutina. Învățătorul trebuie să folosească metode active cu ajutorul cărora să îi influențeze pe elevi în direcția dorită, metode care să dea rezultatele așteptate.

b) *atitudinea necorespunzătoare a cadrelor didactice.*

Prea mulți ani de învățământ duc la o erodare a sistemului nervos, iar unii dascăli mai în vârstă nu mai au răbdarea cuvenită, reacționează greșit, se enervează, țipă la copiii și manifestă violență față de aceștia.

c) *asigurarea materială a școlii.*

Lipsa materialelor didactice în școli reprezintă un alt risc de abandon școlar. Chiar dacă cadrele didactice sunt bine pregătite, lipsa materialelor îi împiedică să își desfășoare activitatea în condiții optime.

3. Cauze ce țin de elev

a) *starea lui psihologică.*

Se referă la reacția fiecărui elev la apariția insuccesului școlar și a conflictelor cu autoritățile școlare. În astfel de situații elevii care nu au resursele necesare pentru a se mobiliza în vederea depășirii dificultăților vor căuta să-și satisfacă nevoia de valorizare personală în afara școlii, eventual prin abandon.

b) *caracteristicile de personalitate.*

Se întâmplă foarte des ca aceleași măsuri educative să aibă efecte diferite la copii diferiți. Aceasta se explică prin faptul că elevul reacționează diferit în funcție de trăsăturile personalității lui care îi determină o anumită conduită.

c) atitudinea elevilor față de procesul educativ.

Pe de o parte - dezinteres – elevul nu depune eforturile necesare și dovedește lipsă de răspundere față de activitatea școlară,

Pe de altă parte – elevul poate întâmpina dificultăți în însușirea cunoștințelor care se predau

JOCUL DIDACTIC LA COPIII CU CES

În Dicționarul explicativ al limbii române definiția cuvântului „joc” este următoarea: **acțiunea de a se juca și rezultatul ei; activitate distractivă (mai ales la copii).**

Eficiența procesului instructiv - educativ depinde atât de stabilirea adecvată a conținutului cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, cât și de modalitățile prin care acestea ajung să fie însușite de copii.

Un mijloc de educare și instruire a copiilor, este jocul didactic.

Pentru a-i spori permanent eficiența jocul trebuie apreciat ca baza a conceperii activității educative.

Fără joc nu se poate ajunge la o finalitate reală, este conceput ca mijloc de educare a copiilor, ca procedeu metodic de realizare optimă a sarcinilor concrete pe care și le propune procesul de învățământ și ca formă de organizare a activității de cunoaștere și de dezvoltare a capacităților psihofizice pe toate planurile.

Jocul este o activitate specific umană, dominantă în copilărie, prin care omul își satisface imediat, după posibilități, propriile dorințe, acționând conștient și liber în lumea imaginară ce și-o creează singur.

Una dintre cele mai importante forme de manifestare a copilului este jocul. Lucian Blaga spunea că „înțelepciunea și iubirea copilului născute din joc”. În mod obișnuit o asemenea activitate este izvorâtă din nevoia de acțiune, de mișcare a copilului, o modalitate de a-și consuma energia, sau de a se distra, un mod plăcut de a utiliza timpul și nu numai. Punctele de vedere în abordare sunt diferite: unii l-au considerat activitate intelectuală, alții l-au considerat activitate fizică, iar alții, o activitate plăcută, agreabilă, distractivă. Așa se explică de ce și până astăzi terminologia referitoare la problematica jocului este destul de vagă.

Copiii, majoritatea timpului 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.

Astfel, învață lucruri esențiale despre lumea din jurul lui. Copiii se joacă, pentru că jocul îi distrează, le aduce un sentiment plăcut, le aduce bucurie, dar, totodată are și o valoare formativă. La nivelul claselor I - IV, în structura metodelor active își găsesc cu maximă eficiență locul, jocurile didactice, constituind o punte de legătură între joc, ca tip de activitate dominantă în care este integrat copilul în perioada preșcolară și activitatea specifică școlii, învățarea.

Jocul este un ansamblu de acțiuni și operațiuni care urmăresc obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală și fizică a copilului. Elementul de joc imprimă acestuia un caracter mai viu, mai atrăgător, aduce varietate și o stare mai bună, dispoziție funcțională, de veselie, de bucurie, de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei, plictiselii și a oboselii.

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice speciale, asigurând participarea activă a elevului la lecții sporind interesul de cunoaștere față de conținutul lecției.

Jocul este prezent în teoria psihopedagogică ca unul din principalele mijloace de educare a copiilor având un rol determinant în dezvoltarea psihică, pregătindu-l pentru trecerea la un nivel superior de dezvoltare psihică, canalizându-i în mod pozitiv energia în modelarea viitoarei personalități. Întrecându-se, copilul își folosește atât mintea, cât și corpul.

Știm că **jocul didactic** prezintă o metodă de învățare în care predomină acțiunea didactică stimulativă. Această acțiune valorifică la nivelul instrucției finalitățile adaptive de tip recreativ proprii activității umane, în general, în anumite momente ale evoluției sale ontogenice, în mod special.

Jocul didactic, ca activitate se poate organiza cu succes la toate disciplinele de învățământ, iar ca metodă în orice moment al lecției.

Această activitate dinamizează acțiunea didactică prin intermediul motivațiilor ludice care sunt subordonate scopului activității de predare-învățare dar și de evaluare. Modalitățile de realizare angajează următoarele criterii pedagogice de clasificare a jocurilor didactice:

I. După obiective prioritare: jocuri senzuale (auditive, tactile, vizuale), jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoașterii interactive;

II. După forma de exprimare: jocuri simbolice de orientare, de sensibilizare; conceptuale jocuri; ghicitori; jocuri de cuvinte încrucișate.

III. După conținutul instruirii: jocuri matematice; jocuri muzicale, sportive, literare/lingvistice.

IV. După sursele folosite: jocuri materiale, jocuri orale, pe baza de întrebări, pe baza de fișe individuale, pe calculator.

V. După regulile instruite: jocuri cu reguli transmise prin tradiție, cu reguli inventate, spontane și protocolare.

VI. După competențele psihologice stimulate: jocuri de mișcare, de observație, de imaginație, de atenție, de memorie, de gândire, de limbaj și de creație.

Folosirea jocului didactic ca activitate de completare cu întreaga clasă aduce variație în procesul de instruire a copiilor cu CES, făcându-l mai activ.

Fiecare **joc didactic** cuprinde următoarele laturi constitutive: *conținuturi*, *sarcina didactică*, *regulile jocului*, *acțiunea de joc*.

Prima latură -*conținuturi*- este constituită din cunoștințele anterioare ale copiilor, însușite în cadrul lecțiilor anterioare cu întreaga clasă.

Cea de-a II-a - *sarcină didactică* - poate să apară sub forma unei probleme de gândire, de cunoaștere, de numire, ghicitoare, comparative.

A treia latură - *regulile jocului* - decurge din însăși denumirea ei. Regulile sunt menite să arate copiilor cum să joace, cum să rezolve problema respectivă.

Ultima latură - *acțiunea de joc* - cuprinde momente de așteptare, surprindere, ghicire, întrecere și fac ca rezolvarea sarcinii didactice să fie plăcută și atractivă pentru copii.

Elementele de joc: gândirea, mișcarea, întrecerea, surpriza, etc, creează stări emoționale care întrețin interesul și dau colorit viu lecției.

Etapele jocului didactic sunt următoarele:

1. Organizarea jocului: presupune asigurarea unui cadru adecvat conținutului jocului și acțiunilor copiilor. Totodată acum se face pregătirea și antrenarea copiilor pentru jocul ce urmează.

2. Desfășurarea jocului: conține o serie de secvențe în care este prezentat jocul, se realizează familiarizarea copiilor cu jocul și antrenarea lor la o participare activă, efectivă. Principalele momente organizatorice ale desfășurării jocului sunt:

a) Introducerea în activitate

- constă în: captarea atenției copiilor, utilizându-se un element surpriză, o noutate, un scurt dialog care le mobilizează imaginația, o jucărie care va avea rol specific în desfășurarea propriu-zisă a jocului.

b) Familiarizarea copiilor cu jocul

- are următoarele obiective:

- trezirea interesului copiilor pentru joc, pentru tema abordată; altfel spus trebuie să se creeze o motivație pentru joc, prezentarea și intuirea materialului didactic;
- prezentarea și înțelegerea sarcinilor didactice și a regulilor jocului, care este condiție de bază pentru bunădesfășurare a jocului și pentru realizarea sarcinilor didactice;
- înțelegerea succesiunii elementelor jocului.

3. Încheierea jocului didactic

În acest moment se rezolvă unele sarcini de sinteză, se reproduce sau se audiază un text literar, un cântec, o poezie. Se pot îndeplini acțiuni legate de temă: închiderea magazinului, sosirea sau plecarea într-o excursie, la o expoziție, la teatru de păpuși, etc. Tot acum se fac aprecierile frontale și individuale, etc. Devine tot mai evidentă necesitatea organizării și desfășurării jocurilor didactice cu conținuturi și sarcini didactice interdisciplinare.

Acestea accentuează latura formativă a jocului, sporesc atractivitatea și facilitează antrenarea proceselor psihice.

Fără joc nu se poate ajunge la o finalitate reală, este conceput ca mijloc de educare a copiilor, ca procedeu metodic de realizare optimă a sarcinilor concrete pe care și le propune procesul de învățământ și ca formă de organizare a activității de cunoaștere și de dezvoltare a capacităților psihofizice pe toate planurile.

Jocul didactic este unul dintre cele mai eficiente mijloace de educare fiind folosit pentru a forma sau consolida anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi comportamentale.

Cresterea treptată de la o grupă de vârstă la alta a activităților neludice este o consecință a dezvoltării capacităților copiilor de a desfășura anumite activități intelectuale și fizice: de a observa sistematic un obiect sau un fenomen de a-și concentra mai mult timp atenția în acest scop, de a asculta cu interes cele relatate, de a înregistra unele indicații cu valoare nominativă, de a reproduce cu relativă independență conflictele apărute în propria gândire între cunoscut și necunoscut.

Fără îndoială, toate aceste capacități și multe altele, oricât de bine ar fi ele conturate, nu sunt pe deplin constituite ca să favorizeze desfășurarea optimă a activității de învățare sistematică. Ele comportă trăsăturile specifice vârstei, deși se constată o creștere și o dezvoltare a lor apreciabilă, nu pot suplini nevoia manifestărilor ludice.

Jocul didactic are un rol bine definit în planul de învățământ, determinat de faptul că pe măsura ce copilul își însușește, pe baza experienței sale de viață, cât și pe alte căi, o serie de cunoștințe, priceperi și deprinderi, rolul său crește în vederea acumulării altora, superioare.

Ceea ce caracterizeaza în esenta jocul didactic consta in aceea ca îmbină într-un tot unitar si armonios atat sarcini specifice jocului, cat si sarcini si functii specifice invatarii.

Prin urmare, jocurile didactice au drept scop, pe de o parte instruirea copiilor într-un domeniu al cunoasterii, iar pe de alta parte sporirea interesului pentru activitatea respectiva prin utilizarea unor elemente distractive caracteristice jocului, faciliteaza atingerea scopului formativ-educativ urmarit si, impreuna cu celelalte activitati frontale, exercita o puternica influenta asupra copilului in vederea pregatirii sale pentru scoala.

Creativitatea ca structura definitorie de personalitate imbraca, din punct de vedere evolutiv, un caracter procesual supus influentelor de mediu.

Formele organizate de instructie isi aduc in mod diferentiat aportul in dezvoltarea potentialului creator al individului in functie de continutul activitatii, de tipurile de metode utilizate, de pregatirea si gradul de angajare al cadrelor didactice participante la actiunile educative.

La nivelul claselor I – IV , in structura metodelor activ-participative (brainstorming-ul, cubul, metoda celor sase palarii, etc), isi gasesc cu maxima eficienta locul, jocurile didactice, care constituie o punte de legatura între joc ca tip de activitate dominanta in care este integrat copilul in perioada prescolara, si activitatea specifica scolii – invatarea. Jocurile didactice sunt metode active care solicita integral personalitatea copilului.

Integrarea organica a jocului in structura de invatare a scolarii mici este de natura sa contribuie la realizarea unor importante obiective ale formarii personalitatii copilului.

Școlarul mic trebuie sa simtă ca este acceptat așa cum este, ca se dorește întâlnirea cu el, ca vine la școala sa desfășoare o activitate ce-i solicita efort in cooperare cu ceilalți copii, cu educatorul, într-o atmosfera de bucurie si nu numai sa reproduca, in competiții cu ceilalți ceea ce a învățat.

Jocul didactic are un conținut si structura bine organizate, subordonate particularităților de vârstă și sarcinii didactice, se desfășoară dupa anumite reguli si la momentul ales de adult, sub directa lui supraveghere, rol important capata latura instructiva, elementele de distractie nefiind mediatori ai stimulării capacităților creatoare.

Jocurile didactice sunt realizate pentru a deservi procesul instrustiv-educativ, au un continut bine diferentiat pe obiectele de studiu, au ca punct de plecare notiunile dobandite de elevi la momentul respectiv, iar prin sarcina data, acestia sunt pusi in situatia sa elaboreze diverse soluții de rezolvare, diferite de cele cunoscute, potrivit capacitatilor lor individuale, accentul căzând astfel nu pe rezultatul final cat pe modul de obtinere al lui, pe posibilitatile de stimulare a capacităților intelectuale si afectiv motivationale implicate in desfasurarea acestora.

Considerarea jocului didactic ca metoda de stimulare si dezvoltare a creativității se argumenteaza prin capacitatile de antrenare in joc a factorilor intelectuali si non intelectuali evidentiati in cercetarile de pana acum.

Jocurile didactice cuprind sarcini didactice care contribuie la modificarea creatoare a deprinderilor si cunostintelor achizitionate la realizarea transferurilor între acestea, la dobandirea prin mijloace proprii de noi cunostinte. Ele angajeaza intreaga personalitate a copilului constituind adevarate mijloace de evidentiare a capacitatilor creatoare, dar si metode de stimulare a potentialului creativ al copilului, referindu-se la creativitatea de tip scolar, manifestata de elev in procesul de invatamant, dar care pregateste si anticipeaza creatiile pe diferite coordonate.

A se juca si a invata sunt activitati care se imbina perfect. Principiul aplicat in jocurile educative si didactice este acela al transferului de energie. Un interes care nu

poate exercita inca decat o actiune minima sau nula asupra comportamentului copilului este inlocuit cu un interes imediat si puternic.

Ideea folosirii jocului in activitatile educative nu este noua. Si Platon in Republica recomanda: " Faceti in asa fel încât copiii sa se instruiasca jucandu-se. Vetii avea prilejul de a cunoaste inclinatiile fiecaruia."

Invatarea este o activitate serioasa ce solicita efort voluntar pentru punerea in actiune a disponibilitatilor psihicului ; efortul este mai usor declansat si sustinut mai eficient cand se folosesc resursele jocului, cand intre joc si invatare se intind puncti de legatura.

Prin intermediul jocului didactic se pot asimila noi informatii, se pot verifica si consolida anumite cunostinte, priceperi si deprinderi, se pot dezvolta capacitati cognitive, afective si volitive ale copiilor, se pot educa trasaturi ale personalitatii creatoare, se pot asimila modele de relatii interpersonale, se pot forma atitudini si convingeri.

Copiii pot invata sa utilizeze bine informatiile, timpul spatiul si materialele puse la dispozitie, li se poate dezvolta spiritul de observatie, spiritul critic si autocritic, capacitatea anticipativ-predictiva, divergenta si convergeta gandirii, flexibilitatea si fluenta. Poate fi solicitata capacitatea elevilor de a se orienta intr-o anumita situatie, de a propune solutii, de a le analiza si opta pentru cea optima, de a extrapola consecintele unei anumite situatii concrete, de a interpreta si evalua anumite experiente, fenomene, situatii .

Manifestand creativitate, invatatorul va determina avantul libertatii si creativitatii copiilor, va realiza echilibru intre preocuparile pentru formarea gandirii logice, rationale, flexibile, fluide, creatoare, depasind intelegerea ingusta, eronata, potrivit careia libertatea de manifestare si creatie a copiilor se dezvolta spontan. Aplicand cu pricepere jocul didactic, invatatorul trebuie sa poata valorifica unele din bogatele resurse formativ-educative ale acestuia in angajarea personalitatii copilului de a desfasura o activitate ce solicita efort sustinut, dar intr-o atmosfera de voie buna, de cooperare, de intelegere .

Jocurile didactice in majoritatea lor au ca element dinamic intrecerea intre grupe de elevi sau chiar intre elevii intregului colectiv, facandu-se apel nu numai la cunostintele lor, dar si la spiritul de disciplina, ordine, coeziune, in vederea obtinerii victoriei. Intrecerea prilejuieste copiilor emotii, bucurii, satisfactii.

Folosirea jocului didactic ca activitate de completare cu întreaga clasă aduce variație în procesul de instruire a copiilor cu CES, făcându-l mai atractiv. Relevând legătura dintre joc și munca copilului, Jean Piaget a pus în evidență aportul jocului la dezvoltarea intelectuală a școlarului. De aceea, el susține că "toate metodele active de educare a copiilor mici să furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca jucându-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale care, fără aceasta, rămân exterioare inteligenței copilului" . Prin joc, copiii cu CES pot ajunge la descoperiri de adevăruri, își pot antrena capacitatea lor de a acționa creativ, pentru că strategiile jocului sunt în fond strategii euristice, în care se manifestă istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala.

Evaluarea prin joc condiționează în așa manieră dinamica clasei, încât putem spune că nu există învățare eficientă fără evaluare. Principala funcție a evaluării este aceea de a determina măsura în care diferitele obiective pedagogice au fost atinse. În cadrul procesului de învățare, evaluarea își exercită :

- funcția diagnostică (realizată prin teste de cunoștințe tip diagnostic) ;
- funcția prognostică (realizată prin teste de aptitudini, teste pedagogice de tip criterial sau de tip normative) ;
- funcția de selecție (atunci când intervine ierarhizarea elevilor în clasă).

Aprecierea pedagogică se răsfrânge în sfera relațiilor interpersonale. Elevul ca personalitate se definește prin raportarea lui la membrii grupului școlar din care face parte, grupul constituind „spațiul de comparație” în care se conturează imaginea de sine. Sentimentele de respect și stima de sine sunt în funcție de atitudinea colegilor și mai ales de cea a învățătorului, care îi definesc locul social în grup.

Pentru cadrul didactic, unul dintre cele mai importante aspecte ar fi nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii, fie că sunt copii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mai lent de învățare.

Cel mai important aspect avut în vedere ar fi ca predarea în cadrul diversității să implice predarea pentru fiecare individ în parte. Este necesar să ținem cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și țelurile lui. Respectarea acestei necesități reprezintă un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor.

Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări căreia trebuie să-i facă față un cadru didactic este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev în parte.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general va fi o bună metodă de predare și pentru elevii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu trebuie să fie exceptați. Pentru aceștia din urmă, elaborăm P.I.P.

Planurile de Intervenție Personalizate se elaborează conform cerințelor educative speciale ale elevilor. Se bazează pe o strategie de învățare în pași mici cu obiectivele cât mai precise, măsurabile, realiste, temporal delimitate și aprobate de părinte, școală și elev.

Pentru transmiterea cunoștințelor se pot utiliza multe modalități, cea mai convenabilă fiind jocul. S-a dovedit o metodă eficientă și antrenantă. Mișcarea, întrecerea, surpriza, regulile, sarcinile jocului le-au creat stări emoționale, le-au întreținut interesul pe tot parcursul activității. Se poate aplica această modalitate la majoritatea obiectelor de învățământ.

Folosind jocurile și exercițiile se urmărește captarea atenției, exersarea memoriei, buna relaționare, exprimarea liberă a sentimentelor cu o mimică și gestică adecvate, cunoașterea, autocunoașterea, corectarea ieșirilor negative și observarea percepției sociale a copiilor.

Această formă de activitate dezvoltă capacitățile de comunicare și de colaborare, spiritul de inițiativă și de emulație. Fiecărui membru al grupei i se oferă posibilitatea de a-și expune liber părerea, câștigând astfel încrederea în sine, devenind util grupului.

În ciclul primar, la copiii cu cerințe educative speciale, jocul didactic se poate organiza cu succes la toate disciplinele școlare, în orice moment al lecției, într-o anumită etapă a lecției, sau întreaga activitate se poate desfășura pe baza lui, urmărindu-se fie dobândirea noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi, fie fixarea și consolidarea acestora, fie verificarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor, cu condiția ca în cadrul lui să primeze obiectivele instructiv-educative.

Pentru asigurarea varietății în desfășurarea lecției se vor selecta exercițiile și jocurile care stimulează interesul pentru însușirea cunoștințelor de către copii.

Pentru evitarea monotoniei și a șablonizării lecției se vor alterna procedeele de la un tip de lecție la altul, în așa fel încât fiecare lecție să aducă un element de surpriză, nu numai din punct de vedere al conținutului, ci și al tehnicii de lucru.

Introducerea în joc se face în funcție de tema lecției. Astfel, se pot folosi în lecțiile de citire, matematică . Tot în acest moment se poate prezenta materialul cu care se va lucra. Introducerea are rolul de a transpune clasa într-un climat nou, deosebit de cel existent în timpul desfășurării lecției, climat specific jocului.

Pentru a preciza felul activității se anunță titlul jocului, care este bine să se motiveze, fie la început de către profesor, fie la sfârșit cu ajutorul elevilor.

Profesorul va explica elevilor sarcinile pe care le au de rezolvat în timpul jocului, regulile principiile după care se va desfășura acesta, precum și condițiile în care se poate ajunge câștigător al jocului.

Metodele cele mai potrivite prin care profesorul ajunge să-i facă pe elevi să înțeleagă sunt explicația și demonstrația.

După ce profesorul este convins că jocul este bine cunoscut de către elevi, se dă semnalul de început al jocului. La început este bine ca jocul să fie condus de către profesor, apoi rolul acestuia poate fi preluat de elevii mai buni care rezolvă sarcina mai bine și mai repede, iar cu timpul pot fi antrenați în funcția de conducători și elevi mai puțin buni. Deși profesorul nu participă direct la joc, el trebuie să urmărească cu atenție îndeplinirea sarcinilor jocului, comportarea elevilor și menținerea atmosferei, ritmul și intensitatea jocului trebuie să crească treptat.

Terapia prin joc are la bază efectul armonizator. Din această cauză, jocul terapeutic a fost numit o „pace încheiată cu sine și cu ceilalți“. Armonizarea realizată cu ajutorul jocului se manifestă sub forma unei concordanțe subiective între dorință și putință. Datorită acesteia, copilul găsește în joc un răspuns pozitiv la încercările sale mascate de a fi înțeles și o confirmare a sentimentului propriei valori. Jocul constituie un sprijin necesar în organizarea evaluării, având în vedere faptul că monotonia produsă de formele stereotipe ale exercițiilor produce rapid plictiseala. Aceasta (plictiseala, monotonia) are ca efect secundar scăderea dorinței de a învăța, a interesului și atenției elevilor.

Jocul, ca modalitate de evaluare, are un rol în ceea ce-i privește pe copii cu CES. Prin joc evaluarea este mai eficientă și totodată antrenantă. De exemplu, când copilul cu CES învață alfabetul, jocurile de evaluare pot ajuta atât la fixare, cât și la etalarea cunoștințelor dobândite până la un moment dat. Exemple de jocuri de evaluare : „Trenul literelor“, „Trenul silabelor“, „Jocul silabelor duble“ etc.

La **matematică** jocul are un rol bine definit. Jucându-se cu cifrele, copilul cu CES reacționează și participă voinic la cerințele spuse.

Rebusul poate fi folosit la majoritatea obiectelor. Jocul în procesul de evaluare este o activitate prin care sunt colectate, asamblate și interpretate informații despre starea, funcționarea sau evoluția viitoare a copilului cu CES. Acordarea calificativelor la sfârșitul unui joc, fie el în echipe sau individual, reprezintă clasarea elevului cu CES pe o anumită „scară“. Calificativele acordate fac din elevul cu CES un analizator, realizând singur treapta pe care o ocupă în „scara“ Jocul ca modalitate de evaluare nu urmărește în principal evidențierea deficienței și a blocajelor copilului. O asemenea abordare exclude definitiv teza caracterului irecuperabil al copilului cu CES. Elementele de joc încorporate în procesul de evaluare pot motiva și stimula puternic acest proces în toate formele ei.

Elevul cu CES își formează anumite deprinderi de comportament, se formează pentru viață. Colectivul de elevi se sudează, prind contur unele sentimente pozitive: respect, ajutorare, sacrificiu, dăruire, împlinire.

Elevul cu CES își formează anumite deprinderi de comportament, se formează pentru viață. Colectivul de elevi se sudează, prind contur unele sentimente pozitive: respect, ajutorare, sacrificiu, dăruire, împlinire.

Astfel, elevii cu deficiențe, învață să accepte părerile colegilor, să contribuie personal la succesul grupului, să se bucure de reușita grupei, să depășească dificultățile întâlnite, să-și asume responsabilitatea, să se integreze colectivului de elevi din care face parte.

Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate. În perioada de prescolar se desfășoară mai ales în grup, asigurându-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu deficiențe 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 fizică, care se deplasează în scaun cu roți sau în carje. Ei sunt suficient de simpli și deschiși pentru a accepta ușor un coleg cu probleme de sănătate. Perioada de prescolar este cea mai indicată pentru începerea socializării copiilor cu deficiențe. La această vârstă, socializarea se realizează ușor prin intermediul jucăriilor și al echipamentelor de joc.

Totuși, trebuie să fim atenți la unele probleme deosebite. Unii copii cu deficiențe au avut experiența neplăcută a spitalizării și a separării de părinți. De aceea, pot apărea reacții intense, mai ales în primele zile de grădiniță. În alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei și de deplasare. În aceste situații, este de preferat să se solicite prezența mamei până la acomodarea copilului în colectivitate și acomodarea personalului cu problemele copilului.

Jocuri pentru formarea autonomiei personale

Exemple de jocuri ce pot fi aplicate în prevenirea și combaterea abandonului.

Jocul „Asculta și îndeplinește!”

Scopul: identificarea părților propriului corp.

Obiective de referință: să arate diferite părți ale corpului, să execute la comandă verbală diferite mișcări.

Desfășurarea jocului

Propunătorul cere copiilor să așeze mâna dreaptă pe ochiul drept, pe ochiul stâng, pe genunchiul drept, pe genunchiul stâng. Să așeze mâna stângă pe cotul drept, pe piciorul drept. Să așeze simultan mâna stângă pe ochiul drept și dreapta pe ochiul stâng, și așa mai departe pentru alte părți ale corpului. Se lovesc cele două mâini una de alta, apoi genunchiul stâng cu mâna dreaptă, din nou cele două mâini împreună, apoi mâna stângă lovește genunchiul drept, cele două mâini se lovesc împreună, etc. Combinațiile pot fi variate la nesfârșit.

Adaptarea unei melodii care să ritmeze loviturile face ca participarea elevilor să fie și mai totală.

Jocul „Un puzzle reușit”

Scopul: reconstituirea unui obiect din părțile lui componente.

Obiective de referință: să assembleze, să reconstituie imaginea desenată a corpului uman din bucățele tăiate.

Resurse didactice: un plic cu toate elementele necesare pentru fiecare elev, desenul corpului uman pe care trebuie să-l reconstituie elevii.

Desfășurarea jocului

Cadrul didactic va împărți tuturor elevilor câte un plic care conține bucățele tăiate ale unui desen ce reprezintă corpul uman. Propunătorul va arăta elevilor desenul corpului uman pe care trebuie să-l obțină ei asamblând bucățelele tăiate din plic. Se va stabili timpul de lucru .

Acest joc se poate desfășura și sub formă de concurs. Numele elevilor va fi scris pe tablă și în funcție de rapiditatea și corectitudinea executării sarcinii vor fi câștigătorii concursului. Lo-

cul I va fi elevul care în cel mai scurt timp a reconstituit corect imaginea desenată a corpului uman.

Jocul „Să pregătim masa”

Scopul: recunoașterea poziției obiectelor față pe propriul corp și stabilirea relațiilor dintre ele.

Obiective de referință: să pună masa, să așeze corect farfuriile și tacâmurile.

Resurse didactice: set de menaj pentru păpușă.

Desfășurarea jocului

Propunătorul cere copiilor să pună masa, să așeze farfuriile, apoi cuțitele și lingurile la dreapta și furculițele la stânga. Fiecare copil aranjează un tacâm complet, adoptând poziția care îi este mai ușoară. Un copil așează masa cu patru tacâmuri fără să-și schimbe locul fixat. Ceilalți copii controlează dacă masa este pusă corect, așezându-se în chip de consemn.

Pentru a corecta greșelile este invitat copilul care a pus masa să se așeze în fața fiecărei far-furii.

Jocul „Cum mă cheamă ?”

Scopul: denumirea și identificarea obiectelor de igienă (îmbrăcăminte, încălțăminte etc.)

Obiective de referință: să denumească corect obiectele de igienă prezentate în mod natural și imagistic.

Resurse didactice: săpun, prosop, pastă și periută de dinți, piaptăn, perie pentru păr, șampon, unghieră, forfecuță pentru unghii, periută pentru unghii, hârtie igienică, batistă, șervețele din hârtie, imagini, desene cu unele obiecte de igienă.

Desfășurarea jocului

Cadrul didactic va prezenta elevilor pe rând obiectele de igienă și le va cere să le denumească. El va arăta elevilor obiectul și va spune unui elev: „**Cum mă cheamă ?**”. După ce s-au terminat de numit toate obiectele prezentate în stare naturală, propunătorul va cere elevilor să denumească obiectele prezentate imagistic.

Acest joc se poate organiza și sub formă de concurs, individual sau pe grupe în funcție de numărul elevilor. Fiecare elev (grupă) primește câte o bulină roșie pentru fiecare răspuns corect. La sfârșit se numără câte buline are fiecare elev (grupă).

Câștigător este elevul (grupa) care totalizează cele mai multe buline

Jocul „Punguța fermecată”

Scopul: identificarea și denumirea corectă a unor obiecte, în absența vederii, prin pipăit.

Obiective de referință: să identifice și să denumească corect fructele aflate în săculeț, în absența vederii, prin pipăit.

Resurse didactice: mere, pere, nuci, prune, struguri, gutui, portocale, banane, mandarine, ki-wi, lămâi, săculeț, o basma sau un fular.

Desfășurarea jocului

Propunătorul va arăta elevilor fructele pe care le va pune în săculeț. El va lega la ochi câte un elev și îi va cere să ia în mână câte un fruct, să-l pipăie, să-l denumească și apoi să-l scoată afară din săculeț pentru a putea fi verificat de clasă dacă a denumit corect fructul. Dacă a ghicit denumirea fructului va fi dezlegat de la ochi și va continua jocul un alt elev, dacă nu a ghicit mai are dreptul la două încercări după care este eliminat din joc. După ce toți elevii au fost legați la ochi și puși să denumească fructele, elevii care au fost eliminați din joc vor primi pedepse hazlii.

Jocul se poate organiza și sub formă de concurs, pe grupe. La fiecare răspuns corect, grupa primește un punct, la fiecare răspuns incorect i se scade câte un punct. Câștigă grupa care totalizează mai multe puncte.

Jocul „Inelușul”

Scopul: cunoașterea părții drepte și stângi a propriului corp, cunoașterea prenumelui colegilor din clasă.

Obiective operaționale: să-și identifice corect mâna dreaptă și stângă, să spună corect prenumele colegilor.

Resurse didactice: un inel sau un cerculeț din metal.

Desfășurarea jocului

Copiii sunt așezați în formație de cerc, cu fața spre interior și dau din mână în mână un inel în timp ce spun următoarele versuri :

„lau cu dreapta, dau cu stânga

lau cu dreapta, dau cu stânga

Stop! Inelul s-a oprit

De la cine l-ai primit?”

Copilul cu inelul în mână își va numi colegul din dreapta sa. El mai poate fi întrebat:

„Cerculețul îi vei da

Cine e la stânga ta?”

Jocul se repetă de mai multe ori pentru a da posibilitatea tuturor elevilor să răspundă la între- bările jocului.

Jocuri pentru stimulare cognitivă - jocuri pentru activități matematice

Jocul „Care este culoarea ta preferată?”

Scopul: recunoașterea și numirea corectă a culorilor.

Obiective operaționale : să identifice și să denumească culorile: roșu, alb, galben, albastru, verde, portocaliu, violet.

Resurse didactice: globuri decupate din hârtie glasată în culorile învățate, plicuri cu globuri decupate, un brad.

Desfășurarea jocului

Cadrul didactic va ridica un glob din hârtie, ca să fie văzut de toți copiii. Este numit un copil să răspundă ce culoare are globul. Se va proceda la fel cu toate globurile de hârtie. Apoi li se cere copiilor să ridice și ei globurile care au aceeași culoare ca al globului ridicat de propunător. Se va numi un elev care alege din globurile lui, unul la fel cu al propunătorului, moti- vând de ce l-a ales, (este la fel).

În cea de-a doua modalitate, cadrul didactic va spune doar culoarea (roșie) fără să arate un glob. Copiii care au globuri cu această culoare (roșie) le vor ridica. Copilul numit va spune, motiva, de ce a ridicat globul de culoare roșie: „Eu am ridicat globul roșu pentru că ați spus roșu”.

În încheierea jocului, copiii împreună cu conducătorul jocului vor împodobi un brad. În timpul acesta copiii vor spune ce culoare pun în brad, propunătorul va avea grijă ca toate globurile să fie plasate după culoare. Va agăța el mai întâi un glob, copiii care au globuri de aceeași culoare, le vor pune în brad. După ce bradul este împodobit, copiii fac o horă în jurul lui, cântând sau spunând versurile:

„Bradul îl împodobim
Cu globuri frumoase,
Unul, doi, prindeți-vă și voi
Ne sucim, ne învârtim
Și deloc nu obosim,
Bradul îl împodobim”.

Jocul „Baloane colorate”

Scopul: consolidarea reprezentărilor cromatice.

Obiective operaționale: să grupeze baloanele și sforile după criteriul culoare.

Resurse didactice: baloane (albastre, roșii, verzi, galbene), sfori în aceleași culori.

Desfășurarea jocului

Cadrul didactic aranjează baloanele, într-un colț al clasei, legate laolaltă ca la vânzătorii de baloane făcând următoarea observație: „Sunt oare toate la fel baloanele?”; „Unele sunt identice și altele deosebite”.

După ce propunătorul distribuie câte un balon fiecărui copil, cere copiilor să pună în același loc, împreună toate baloanele care sunt de aceeași culoare. Copiii sunt ajutați să constate că s-au obținut patru grupuri de baloane fiecare de una și aceeași culoare.

Propunătorul atrage atenția că sforile sunt asortate cu baloanele. Fiecare copil este îndemnat să caute sfoara care corespunde balonului său și apoi s-o înnoade. După ce au fost astfel constituite cele 4 grupuri de baloane, se indică numele culorii fiecărui grup de baloane. Acest grup este albastru, acela roșu, celălalt este verde, etc., iar sforile acestui grup sunt și ele albastre, roșii etc. Jocul poate fi complicat și cu alte sarcini. Propunătorul cere copiilor să așeze lângă grupul baloanelor albastre, roșii, etc. obiecte, jucării care au culoarea respectivă.

Într-o altă oră copiii desenează și pictează baloane, caută culoarea albastră pentru baloane albastre, culoarea galbenă pentru baloane galbene etc. Baloanele colorate se decupează. Se distribuie apoi fiecărui copil câte o foaie pe care au fost desenate numai sforile colorate. Copiii vor atașa sforii baloane de culoare corespunzătoare, vor lipi baloanele.

Jocul „Găsește-mi frățiorii!”

Scopul: denumirea și identificarea figurilor geometrice.

Obiective operaționale: să aleagă, să grupeze piesele din trusa „Logi II” după criteriul formă.

Resurse didactice: trusa „Logi I”, trusa „Logi II”.

Desfășurarea jocului

La început elevii vor denumi figurile geometrice prezentate de propunător, apoi vor arăta figurile geometrice cerute.

Cadrul didactic va lua o figură geometrică din trusa „Logi I”, va cere elevilor să o denumească și să-i găsească „frățiorii”, să aleagă din trusa lor figurile geometrice care au aceeași formă ca a lui. Dacă figura geometrică prezentată va fi un pătrat, atunci elevii vor alege toate pătratele din trusa lor, indiferent de culoare și mărime. După fiecare grupare piesele vor fi pu-se înapoi în trusă.

Jocul se poate juca și sub formă de competiție, câștigător este jucătorul care în cel mai scurt timp găsește toți „frățiorii”. De asemenea jocul se poate complica cerând elevilor să grupeze figurile geometrice utilizând pe lângă criteriul formă și criteriul culoare.

Jocul „Turnul cuburilor”

Scopul: dezvoltarea acuității senzoriale și a memoriei, folosirea corespunzătoare a termenilor:

„mare”, „mai mare”, „potrivit”, „nepotrivit”, „sus”, „jos”, „dreapta”, „stânga”.

Obiective operaționale: să ordoneze cuburile după mărime respectând și colorile.

Resurse didactice: 5 cuburi din carton de mărimi diferite – cu suprafețele 9, 16, 25, 36, 49 cm îmbinate prin lipire, suprafețele fiind diferite colorate (roșu, alb, negru, galben, albastru, verde). Ordinea culorilor este aceeași la cele 5 cuburi.

Desfășurarea jocului

La desfășurarea jocului participă 2-3 copii, fiecare având material individual. Jocul se desfășoară sub formă de întrecere. Se dau copiilor următoarele sarcini:

- Să așeze cuburile în ordinea crescătoare sau descrescătoare mărimii, respectând și culorile.

De exemplu, sus să fie toate albastre sau în față să fie toate suprafețele galbene.

- Se pune în fața copiilor un cub, ei trebuie să ghicească ce culoare este ascunsă (deoarece se

văd numai 5 suprafețe). La început copilul se poate ajuta de un al doilea cub (pentru comparație), dar mai târziu, va rezolva sarcina numai pe bază de memorie.

Se pot folosi nouă cuburi din carton de aceeași mărime, la care, de asemenea, ordinea culorilor este aceeași, dar unele suprafețe sunt împărțite în diferite figuri geometrice colorate în diferite culori, încât copiii pot combina alcătuind diferite modele decorative (mozaic).

Jocul „Cine știe să numere mai departe?”

Scopul: învățarea numerației.

Obiective operaționale: să numere oral înainte și înapoi până la 100, să numere din 10 în 10.

Desfășurarea jocului

Participă toți elevii clasei sau echipe, iar cei care vor greși la preluat sau la numărare vor trebui să stea în picioare, până ce, dacă vor fi atenți, vor corecta greșeala altor colegi. Se stabi-lește de către propunător până la ce număr se va număra și cum: „înainte”, „înapoi”, din 2 în 2, din 10 în 10 etc.

Primul elev începe numărătoarea până este oprit de cadrul didactic (printr-o bătaie din pal- lme sau „Stop”). Elevul se oprește, se așează (dacă n-a greșit), iar următorul continuă ș. a. m.d. Se poate relua numerația. Se declară echipa câștigătoare aceea care are mai puțini copii în picioare.

Jocul „Cine urcă scara mai repede?”

Scopul: fixarea și aprofundarea operațiilor de adunare și scădere.

Obiective operaționale: să rezolve corect și rapid exerciții de adunare și scădere.

Resurse didactice: o scară dublă desenată pe tablă, pe fiecare treaptă sunt scrise exerciții de adunare sau scădere cu același grad de dificultate la același nivel al scării, un steguleț așezat în vârful scării, cretă, caiete, creioane.

Desfășurarea jocului

Acest joc se desfășoară sub formă de concurs. Clasa este împărțită în două grupe echilibrate din punct de vedere al potențialului intelectual.

Din fiecare grupă va pleca, la semnalul de începere, câte un elev să rezolve exercițiile de pe prima treaptă. Imediat ce a terminat de rezolvat exercițiul va pleca următorul coleg de echipă să rezolve exercițiul scris pe treapta a doua. Continuă următorul coleg de echipă să rezolve următorul exercițiu și tot așa până se termină toate exercițiile grupei sale. Elevii care nu sunt la tablă rezolvă în caiet exercițiile repartizate grupei sale.

În momentul în care o grupă a rezolvat la tablă toate exercițiile, propunătorul spune „Stop”, chiar dacă cealaltă grupă mai are de rezolvat exerciții. Se va verifica corectitudinea exercițiilor rezolvate, împreună cu clasa. Grupa care are cele mai multe exerciții rezolvate corect este declarată câștigătoare și primește stegulețul din vârful scării.

Jocul didactic are un rol important în prevenirea și combaterea abandonului școlar.

Abandonul școlar este o problemă socială care se afla sub incidența unor factori de natură: individuală, familială și socială. Astfel încât pentru reducerea ratei abandonului școlar trebuie lucrat atât cu elevul cât și cu familia și cadrele didactice. Trebuie deci pornită o campanie de informare și responsabilizare a reprezentanților legali ai copiilor privind riscul la care se supun în cazul în care copilul nu frecventează școala cât și informarea cu privire la necesitatea asigurării unei baze educative care va avea efecte atât pe termen scurt, mediu cât și lung. Gândindu-ne pe termen lung nefrecventarea cursurilor școlare la timp poate avea repercursiuni în ceea ce privește asigurarea unei meserii și a unei stabilități economice și sociale. Pentru crearea și implementarea eficientă a unor programe și politici care să ducă la diminuarea acestui fenomen trebuie luate în considerare nevoile pe care le au persoanele care fac parte din grupul țintă atât beneficiari direcți cât și cei indirecti, deci trebuie făcută o conexiune între nevoi, resurse, politici și metode de implementare.

BIBLIOGRAFIE

1. •Antonovici, Șt. , Nicu,G. (2003). Jocuri interdisciplinare, material auxiliar pentru educatoare. Aramis Print, București;

2. •Atenție și hiperactivitate, Programul de învățare pe tot parcursul vieții Grundtvig, Părinți și profesori împreună: program de formare pentru părinții și profesorii elevilor cu ADHD
3. •Badea, E. (2003). Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului. E.D.P, București;
4. •Băran Pescaru A.,(2004). Parteneriat în educație. Ed. Aramis, București
5. •Benga O. & colaboratorii. (2020). Pași înainte spre recuperarea copilului cu autism. Autismul, un ghid pentru părinți.
6. •Bistriceanu, C., (2006). Sociologia familiei . Editura Fundației România de Măine, ediția a II-a, București
7. •Bîrsan, N. (1995). Jocuri didactice specifice dezvoltării limbajului și comunicării orale la preșcolari mari. EDP, București;
8. •Bowlby J., (2016). Crearea și ruperea legăturilor afective . Ed. Trei, București
9. •Chantal, S.K. (2017). Tulburarea de spectru autist-Ghidul complet pentru înțelegerea autismului. Ed. Herald
10. •Colette de Bruin, (2015). Dați-mi o mână de ajutor (Give me 5). Pedagogie modernă pentru lucrul cu persoane din spectrul autist. (traducere - Fundația Ancora Salvării)
11. •Conferința de la Salamanca, (1994) .Cadrul de acțiune privind cerințele educative speciale. UNESCO
12. •Cozolino L., (2017). Predarea bazată pe atașament. Ed. Trei, București
13. •Crețu, E., Iliescu, C., Nichita, S. și Popescu, S. (1976). Îndrumător metodic pentru dezvoltarea vorbirii, cunoașterea mediului înconjurător, jocuri și activități libere la clasa I. Editura Didactică și Pedagogică, București.
14. •David, C., Roșan, A. (2019), Tulburările specifice de învățare. Învățăm fonologic – program structurat de antrenament al conștiinței fonologice. Ed. Polirom, Iași;
15. •Declarația de la Salamanca și Cadrul de acțiune privind nevoile educaționale speciale, (1994). UNESCO
16. •Dobrescu, I și colab. (2009). Ghid de intervenție psihosocială destinat profesioniștilor care lucrează cu copii cu vârste cuprinse între 0-6/7 ani cu probleme de sănătate mintală. Speed Promotion;
17. •Drugaș, I., Drugaș M. (2014). Educație și intervenție în ADHD. Ed. PrimusFaber A, Mazlisk E , (2002) . Comunicarea eficientă cu copiii. Ed.Curtea veche, București Gherguț Alois, (ed. I, 2005; ed. a II-a revazuta si adaugita, 2007). Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri si examene de obținere a gradelor didactice. Polirom, Iasi
18. •Gherguț, A. (2001). Evaluare si intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii si compensatorii. Ed.Polirom
19. •Gherguț, A. (2006). Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale-Strategii diferențiate și inclusive în educație. Ed. Polirom
20. •Gherguț, A. (ed. I, 2005; ed. a II-a revazuta si adaugita, 2007). Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri si examene de obținere a gradelor didactice . Ed.Polirom, Iasi
21. •Gherguț, A., (2005), Sinteze de psihoepdagogie specială. Ed. Polirom, Iași;
22. •Gherguț, A., (ed. I, 2005; ed. a II-a revazuta si adaugita, 2007)., Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri si examene de obținere a gradelor didactice. Ed.Polirom, Iasi,
23. •Gherguț, A., Frumos, L., Raus, G. (2016), Educația specială. Ghid metodologic. Ed. Polirom, Iași;

24. •Iancu, S. (2003). Psihologia școlarului. De ce merg unii elevi încruntați la școală?. Ed. Polirom
25. •Iancu, S., (2003). Psihologia școlarului . De ce merg unii elevi încruntați la școală?. Ed. Polirom, București
26. •Iancu, S., (2003). Psihologia școlarului . De ce merg unii elevi încruntați la școală?. Ed. Polirom
27. •Ilisei C. & colaboratorii. (2020). Ghid suport pentru profesorii implicați în procesul de adaptare curriculară în cazul copiilor/elevilor cu CES integrați în învățământul de masă. Oradea
28. •Leaf R., McEachim J. (2016). Ghid de terapie ABA-Strategii de management al comportamentului și un curriculum pentru intervenția comportamentală intensivă în autism. Ed Frontiera, București
29. •Legea Voluntariatului nr. 195 din 2006, Republicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 276 din 25/04/2007
30. •Logoped Oana Frumuz , Caietul elevului cu discalculie
31. •Manualul de diagnostic statistic al tulburărilor mintale. (2000). DSM –IV TR – Asociația Americană de Psihiatrie
32. •OMEC nr. 5330/18.11.2004 privind implementarea Strategiei Naționale de „Acțiune Comunitară”
33. •Oprea, C.L. , (2007). Strategii didactice interactive. Editura Didactică și Pedagogică, București
34. •Pașca, M.D., (2004) . Povestea terapeutică. Ed. Ardealul
35. •Peeters, T. (2009). Autismul. Teorie și intervenție educațională. Ed Polirom
36. •Petrovai, D, Botiș, A. Tudose, D. Constandache, S. (2008). Vârsta preșcolară și vârsta școlară, ghid pentru părinți. Speed Promotion
37. •Popenici, S., Fartusnic, C., Tarnoveanu, N. (2008). Managementul clasei pentru elevii cu ADHD. Bucuresti: Didactica Publishing HousePopovici și colaboratorii . (1971). Culegere de jocuri didactice. E.D.P.,București;
38. •Programa școlară MATEMATICA – Învățământ special gimnazial – Dizabilități intelectuale moderate și ușoare
39. •Programa școlară TERAPII SPECIFICE ȘI PROGRAME DE INTERVENȚIE - Învățământ special gimnazial - Dizabilități intelectuale ușoare și moderate
40. •Roșca, M. , (1967). Psihologia deficiențelor mintale. E.D.P., București.
41. •Sălăgean, C. (2020). Învăț-mă să învăț-Intervenții validate științific în contextul incluziunii și al recuperării copilului cu tulburare de spectru autist. Ed Universității Adventus, Cernica,
42. •Secară, O. (2004). Creierul social: Autism, neuroștiințe, terapie. Ed Artpress, Timișoara
43. •Sima, I.; Petruțiu, R.; Sima, M. (1998). Psihopedagogie, vol. I. Editura Didactică și Pedagogică, București;
44. •Vermeylen G., (1929). Les debiles mentaux. Ed. Maurice Lamertin,
45. •Verza, E., Verza, F.E., (coord.), (2011), Tratat de Psihopedagogie specială, Ed. Universității din București.
46. •Verza, E.; Verza, FI. (2000), Psihologia vârstelor. Editura Pro Humanitate, București
47. •Verza, F.E., (2004), Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate. Ed. Fundației Humanitas, București.
48. •Weihs, I.J. (1998) . "Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă". Ed. Triade, Cluj Napoca

Webografie:

<http://cantecepentrucopiidegradinita.blogspot.com/2015/10/a-venit-pe-dealuri-toamna.html>
<http://ro.ettad.eu/disabilities/adhd>,
<http://www.cdt-babes.ro/articole/adhd-sindrom-hiperkinetic.php>,
<http://www.romedic.ro/adhd-deficit-de-atentie-tulburare-hiperkinetica>
<https://businessway.ro/2019/11/05/metoda-palariilor-ganditoare/>
<https://cabinetulpsihologului.ro/>
<https://multsucces.wordpress.com/2013/05/07/vrei-cele-mai-bune-decizii-pentru-afacerea-ta-probeaza-palariile-lui-bono/>
<https://www.desprecopii.com/info-id-11882-nm-Dispraxia-la-copil-simptome-si-terapii.html>
<https://www.helpautism.ro>
www.didactic.ro
www.adhd.ro
www.autism.ro

Copertă: Georgiana Dumitru

<https://cjraesuceava.com/>
<https://www.cjraebrasov.ro/>
<http://cesi-sv-bv.ro/>

<https://www.facebook.com/CESI-Calitate-prin-Educa%C8%9Bie-%C8%98colar%C4%83-Incluziv%C4%83-105981111733810>

Proiectul beneficiază de un grant în valoare de 859.554 € oferit de Norvegia prin Granturile Norvegiene în cadrul Programului Dezvoltare locală. Obiectivul proiectului CESI – Calitate prin Educație Școlară Incluzivă”, cod PN2017 este creșterea gradului de incluziune socială a copiilor și tinerilor aflați în situații de risc prin promovarea educației incluzive în cele 14 școli colaboratoare selectate din județele Suceava și Brașov.

Material realizat cu sprijinul financiar al Granturilor Norvegiene 2014-2021. Conținutul acestui text nu reflectă opinia oficială a Operatorului de Program, a Punctului Național de Contact sau a Oficiului Mecanismului Financiar. Informațiile și opiniile exprimate reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorului.

www.eeagrants.ro

www.frds.ro

**ISBN 978-606-022-070-1
Editura Accent Print
Suceava, 2021**