CENTRUL ŞCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ BUZĂU



CERC PEDAGOGIC

Dilemele educației

- SINTEZE -

EDIȚIE ANIVERSARĂ

BUZĂU

2019

COORDONATOR CERC PEDAGOGIC:
Prof. Daniela GRESOIU

COLABORATORI:

INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL, Prof. Florina STOIAN

INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL ADJUNCT, Prof. dr. Daniela PALCĂU

INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL ADJUNCT, Prof. Nela WAMSIEDEL

INSPECTOR ȘCOLAR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT, Prof. dr. Veronica TRANDAFIR

DIRECTOR CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ BUZĂU, Prof. Dan PÎSLARU

DIRECTOR C.Ș.E.I. BUZĂU, Prof. Radu ISPIRESCU

DIRECTOR ADJUNCT C.Ș.E.I. BUZĂU, prof. Diana BÎRA

ȘEF CENTRUL REZIDENȚIAL PENTRU COPILUL CU HANDICAP NR. 9 BUZĂU, Roxana MANOLE

COLECTIVUL DE REDACȚIE:
Prof. Adriana COMAN
Prof. Daniela GRESOIU
Prof. Alina IORDACHE
Prof. Daniela MELNIC

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ ȘI COPERTĂ:
Prof. Daniela MELNIC

C.Ș.E.I. BUZĂU, LA A 60-A ANIVERSARE

Director, prof. Radu ISPIRESCU

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Buzău a fost înființat în anul 1959 și se numea atunci Școala Ajutătoare de Băieți. Erau școlarizați copii cu dizabilități, provenind mai ales din familii paupere, nevoiașe sau dezorganizate. În 1995 a avut loc mixarea instituției, care a devenit Școala Specială nr. 1. În 2003 s-a înființat învățământul preșcolar special în școala noastră, iar în 2005 și învățământul profesional (Arte și Meserii: lucrător în finisarea textilelor și a pielăriei și lucrător în alimentație publică).

La 1 ianuarie 2007, când unitatea noastră a devenit Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, elevii înscriși la acea dată erau cuprinși în învățământul de zi preșcolar, primar, gimnazial și SAM.

În 2009 am celebrat semicentenarul școlii (1959-2009); pe parcursul anului au avut loc mai multe activități didactice dedicate acestui eveniment, ca: dezvelirea plăcilor comemorative cu numele directorilor și a directorilor adjuncți ai școlii, de la înființare până astăzi, celebrarea centenarului C. Noica (o sută de ani de la nașterea marelui filozof); criticul și eseistul Sorin Lavric, redactor la revista "România liberă", a onorat evenimentul cu o comunicare științifică, alături de alte notabilități locale.

Conceptul de educație incluzivă pe care-l promovăm în ultimii 20 de ani, presupune participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul comunității. Școala incluzivă are în vedere „o societate pentru toți”, chiar dacă Egalitatea, Fraternitatea clamate de peste două milenii - începând cu "Republica" lui Platon, anul 400 înainte de Hristos, continuând cu "Utopia" lui Thomas Morus, în 1515, mai apoi de Revoluția Franceză, 1789, de Socialiștii Utopici, ai sec al 18-lea, de Marxismul, sec al 19-lea. Toți au clamat aceste valori pe care încă nu le-am cucerit. Încă luptăm pentru ele.

Atât cât ne-a stat în putință, după 1990 am urmărit să angajăm ATITUDINI, nu APTITUDINI, ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL fiind apriori o problemă de LIMBAJ și ATITUDINE. Copiii cu deficiențe au aceleași trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca și cei supradotați, ca toți copiii: nevoia de securitate și afecțiune, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere în sine, de stimă de sine, de responsabilitate și independență. Ei sunt la rândul lor diferiți din punct de vedere al comportamentului, al motivației chiar dacă prezintă același tip de deficiență: (ADHD, sindrom DOWN, AUTISM, DISLEXIE, ILETRISM etc). Activitățile instructiv-educative desfășurate cu elevii școlii sunt în conformitate cu Planul de Învățământ elaborat de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului și transmis școlii prin Inspectoratul Școlar Județean Buzău.

Tipul de cultură organizațională la Centrul Școlar de Educație Incluzivă Buzău este cea centrată pe sarcini de tip matriceal, care încurajează inițiativele personale, responsabilitatea și colaborarea, puterea de decizie fiind distribuită în nodurile rețelei. Sarcinile au fost distribuite în raport cu potențialul membrilor organizației,

urmărindu-se valorificarea optimă a acestuia. Relațiile interpersonale existente au permis manifestarea unor valori precum cooperarea, munca în echipe complexe de intervenție educativ-terapeutică, respectul reciproc, atașamentul față de copii, respectul pentru profesie, efortul de reprimare a resentimentelor, libertatea de exprimare.

Promovarea imaginii școlii s-a făcut prin activități specifice, la nivel local, județean, național, internațional (3 proiecte Erasmus începând din 2018 Spania, Grecia, Italia/Portugalia) prin mediatizarea evenimentelor organizate în unitate, prin atragerea elevilor Liceului Pedagogic /studenților români, sau din UE, pentru stagii de formare, vizite de studii (3 grupuri de studenți din Franța au făcut practică în CȘEI Buzău în 2011, 2014, 2018), prin organizarea Zilei școlii, prin Revista școlii de 29 de ani și Schimburi de Experiență cu școli de profil din țară.

Valorile pe care le prețuim, cultivăm în rândul colegilor, sunt abilitățile comunicaționale, empatia, fermitatea, sociabilitatea, rezistența sporită la frustrare, interesul pentru ce este nou în plan profesional, postura de elev adult (,,long life learning"), toleranța, frica de Dumnezeu, spiritul dilematic, dubitativ, dăruirea.

În ce mă privește, n-am avut orgoliul apartenenței la adevăr care anesteziază smerenia comunicării. Mireasma dulce a unei funcții include și amarul ei: efortul, poticnirile, sacrificiul. Poate am avut uneori opțiuni trufașe, dar ele au fost iubitoare pentru copiii școlii, părinții lor, profesorii colegi.

N-am dormit în certitudini nedigerate și n-am acordat încredere necondiționat. Consider că încrederea se câștigă.

După ce am fost Dascăl 43 de ani, mi-e teamă numai de pierderea rotunjimii interioare căpătată. Mi-aș dori ca miezul meu sa nu devină opac, colțuros, să mai strălucească o vreme, spre a "povesti și altora despre partea noastră de cer" (Noica).

Încă mai am rezerve de inocență, de unde și optimismul, atât de necesare cultivării VALORII și a IUBIRII. Virtuțile evocate au timp și, asemenea lui Pegas, nu pot fi înjugate nici la plug și nici la carul triumfal al vreunui „ism", ci la dăruirea necesară copiilor cu un Destin Tâlhar.

Deviza școlii pendulează între: "Să destabilizăm haosul!" și "Este interzis să interzici!"

CȘEI Buzău a cultivat în ultimii 20 de ani filozofia grecilor antici care considerau SKOLE /școala ca pe un loc al eliberării de RĂU, ca pe un loc în care se atinge libertatea SUPREMĂ, cea SPIRITUALĂ, ca FRUCT al CUNOAȘTERII. Am învățat noi, dascălii, apoi am învățat comunitatea și pe discipolii noștri să convertim SEGREGAREA în INTEGRARE. Cadrele didactice din școala noastră au ajuns să ridice gestul GRATUIT, EMPATIA, REPRIMAREA RESENTIMENTELOR la rang de deprindere comunitară… și asta fără a se turna „ apă de trandafir" în cerneala acidă a judecăților critice, fără a camufla derapajul în spațiul nonvalorii. În școala noastră, punem în operă EDUCAȚIA pentru TOȚI prin TOLERANȚĂ, SOLIDARITATE, CONVIVIALITATE și INCLUZIUNE.

Mulțumesc echipei care a ars mai mult ca-n alte dăți pentru organizarea acestui Triplu Eveniment: Cerc Pedagogic, A 60 a Aniversare a CȘEI Buzău, 110 ani de

la nașterea lui C. Noica. În Toată pregătirea s-au văzut sfieli, echivocuri, radicalitate cazonă, anarhii inofensive, pe care nădăjduim că le vom fi învins. Unii colegi n-au fost mulțumiți să fie prim soliști, ci au vrut să cânte, fără chiar fără dirijor și să dea afară și instrumentiștii. Alții au avut un parcurs pașnic, egal, considerând că un traseu fără marcaje e totuși periculos. Oricum, un grup poate fi unit nu numai prin bucurii mărunte, ci și prin animozități statornice.

Cred că oricâte teorii, idei miraculoase am asimila, copiii vor avea gustul, mirosul și culoarea celor prin preajma cărora s-au format.

Sigur acumulările intelectuale tradiționale sunt importante și dacă acestora li se adaugă cultura de ramură, cea a dezbaterii, a bunului gust, a măsurii, a responsabilității, a libertății este mai mult decât ne putem dori.

A ÎNVĂȚA SAU A TRANSMITE?
PEDAGOGIE SAU FILOZOFIE?

Prof. psih. Daniela GRESOIU

„Problema cea mai profundă a școlii de azi este că ea nu mai știe ce este învățarea”.

În cartea „A învăța sau a transmite” trei filosofi canadieni încearcă să dezbată această dilemă.

Eu propun inițierea unui program educațional care să aducă împreună pedagogia tradițională și altermotivele inspirate din curente filosofice.

Spiritul universal, acea Conștiință Universală, este prezent și în această Idee. Recunoaște Mitul Școlii așa cum îl povestea C. Noica , nu cunoștinței inoculate, ci de "stări de spirit" au nevoie oamenii.

Pedagogia prin impunere nu mai funcționează astăzi. Ea trebuie înlocuită cu o pedagogie activă, care face din copil actorul construirii cunoștințelor sale. Dar care sunt cunoștințele de care are nevoie copilul?

Orice răspuns conduce către alternative la fel de false. Totul trebuie luat de la cap. Este problema fundamentală a școlii de azi, căzută într-o incertitudine totală privind natura actualității pe care o au de îndeplinit.

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet și Dominique Ottavi se străduiesc să clarifice această problemă, mai întâi degajând originile istorice ale acestui model pedagogic, apoi arătându-i limitele.

Dilema "a învăța sau a transmite, se conturează prin următoarea reflecție asupra unei experiențe primordiale , a cărei amintire adulții o resping: dificultatea de a învăța, care este inseparabilă de necesitatea unei transmiteri.

Interesant este și faptul că trei filosofi se ocupă de găsirea unei soluții. Atunci se naște altă dilemă : cine ar determina schimbarea la față a educației, pedagogia sau filosofia?

Toate științele socioumane au fost înlocuite de pedagogie, după cum observa C. Noica.

Și acum lucrul acesta nu mai funcționează. Este provocarea „Haideți, arătați acum câtă filosofie știți!". Nu Heidegger , ci mai degrabă Hegel.

În Mitul Școlii exista o școală de la Păltiniș. „Arestați în cultură" discipolii aveau norocul să găsească în Maestru un „întârzietor - un ins care face pe ceilalți să întârzie lângă." (C. Noica).

La vremea târzie la care încerc să înțeleg ceva, discipolii vor fi ajuns demult la rândul lor maeștrii altor discipoli.

Cât am pierdut? În educație? În cultură? Esențial este să pierzi cel puțin o Idee. Sensul vieții este dat de căutarea ei.

Dacă n-am avut norocul lui A. Pleșu să găsim un întârzietor, cine va fi Maestrul?

Mediocritatea colectivă ar trebui să ne împingă de la spate să ajungem la Muntele Vrăjit , clădit ca o imensă bibliotecă făcută din toate cărțile lor. Și să rămânem multă vreme, uitând de Conștiința Mediocrității și să urmărim o Idee ca și cum am pleca la "vânătoare de prepelițe" .

Acela ar fi răgazul și singurătatea de care avem nevoie pentru desăvârșirea spirituală.

„O școală în care profesorii nu învață este o absurditate." (C. Noica).

Pentru fiii care vin și fiii care pleacă, învățați să citiți o carte, devorați esențialul.

BIBLIOGRAFIE:

- Blais, Marie-Claude, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *"A transmite , a învăța"*, editura Spandugino, 2019
- Noica, Constantin, *"Eseuri de duminică"*, editura Humanitas,2019
- Noica, Constantin , *"Carte de înțelepciune"*, editura Humanitas, 2009
- Pleșu, Andrei , *"Neliniști vechi și noi"*, editura Humanitas, București, 1992
- Liiceanu, Gabriel, *"Jurnalul de la Păltiniș"*, editura Humanitas , 1991
- Pleșu, Andrei, *"Despre frumusețea uitată a vieții"*, ediția a III-a, editura Humanitas, 2016

COMISIILE METODICE ÎN DILEMĂ

ESTE EDUCAȚIA SPECIALĂ CEA MAI BUNĂ ABORDARE A COPILULUI CU DIZABILITĂȚI SAU EDUCAȚIA SPECIALĂ <INTEGRATĂ>?

Comisia metodică a profesorilor de sprijin
Prof. itinerant Luminița-Maria TUDORACHE
Prof. itinerant Gina CUCU
Prof. itinerant Ingrid-Adriana DĂNIȚĂ

În societatea contemporană există o luptă continuă împotriva discriminării. Acest curent are un impact și asupra sistemelor educaționale din societățile cu un înalt grad de civilizație.

La cea de-a 20-a sesiune a Conferinței Generale UNESCO (1979) s-a recomandat să se pună la punct un program de ansamblu și de perspectivă, vizând accentuarea dreptului fiecărei persoane cu handicap de a primi o educație corespunzătoare nevoilor și aspirațiilor sale. În consecință nici un copil de vârstă școlară nu poate fi privat de educație din cauza gravității handicapului sau să beneficieze de servicii educaționale net inferioare celor de care se bucură ceilalți copii, afirmă Prof. D. Popovici.

Primii elevi afectați de o posibilă discriminare sunt cei cu cerințe educative speciale, elevi care având parte de o educație specială în centre destinate lor, rupte practic de sistemul de învățământ normal au la maturitate dificultăți reale de adaptare în societate. Constatându-se faptul că integrarea în societate începe încă din copilărie, din perioada învățământului preșcolar, s-a ajuns la concluzia că elevii cu cerințe educative speciale trebuie susținuți în vederea integrării în mediul social din care fac parte încă de la vârste fragede, fără a fi scoși din acesta, beneficiind de servicii educaționale specifice nevoilor lor identificate. Astfel s-au creat sisteme de învățământ care să ajute actualii elevi cu cerințe educative speciale să rămână ancorați în societatea din care fac parte, adesea o societate în care se simt depășiți.

În acest sens au luat naștere în educație, uneori derivând unele din altele, concepte precum educația integrată, normalizarea, dezinstituționalizarea, educația incluzivă, etc.

Interesul tot mai crescut pentru o educație de calitate a copiilor cu nevoi speciale a condus spre dezbateri atât în rândul părinților ce au astfel de copii, cât și în rândul cadrelor didactice, cu privire la sistemul educativ cel mai potrivit acestora. Cele mai frecvente dezbateri au ca obiect educația specială vs. educația incluzivă.

În cele mai multe cazuri cele două tipuri educative sunt percepute ca distincte, neavând legătură între ele, fiind adeseori confundate cu tipul de învățământ: învățământ incluziv/învățământ special, respectiv cu unitatea școlară: școala de masă/școala specială. În fond educația specială nu este limitată doar la ceea ce se întâmplă în școala specială ci reprezintă o formă de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilitățile și particularitățile specifice copilului cu CES. Gândind astfel putem identifica forme ale educației speciale în orice tip de școală.

Educația specială este definită în lucrarea realizată de UNESCO în 1983 și intitulată Terminology of Special Education astfel: adaptarea procesului de învățământ, precum și intervenția specifică (de reabilitare/recuperare) destinate copiilor și persoanelor care nu reușesc să atingă, în cadrul învățământului general (obișnuit), nivelurile educative și sociale corespunzătoare vârstei.

Conceptul de incluziune, din care derivă educația incluzivă, cuprinde în sfera sa atât principii ale normalizării cât și ale integrării bazându-se pe valorificarea drepturilor omului în scopul egalizării șanselor, printr-o discriminare pozitivă a persoanelor cu handicap, asigurând acestora diverse servicii speciale (educaționale, medicale, sociale, etc).

După o cunoaștere concretă a celor două forme educative (incluzivă/specială) se poate concluziona fără echivoc că între acestea există o strânsă legătură, educația specială fiind parte integrantă a educației incluzive. În același timp și copiii înscriși în învățământul special beneficiază de servicii educaționale speciale. Dacă copiii din învățământul de masă beneficiază pe lângă cadrul didactic de la clasă de prof. itinerant, elaborând împreună PIP-uri/adaptări curriculare și alte instrumente de lucru pentru a progresa în cunoaștere și a se adapta la mediul social înconjurător, cei din învățământul special beneficiază de profesori și psihopedagogi care se ajută în actul educativ de programe școlare, manuale și metodologii didactice alternative, elaborate în funcție de tipul și gradul handicapului și aprobate de Ministerul Educației Naționale.

Dacă există o dilemă nu poate fi intre cele două forme educative ci între forma de învățământ incluziv vs. special, între educația specială în școli incluzive vs. educația specială în învățământul special.

Alegerea între cele două tipuri de învățământ trebuie făcută având în vedere tipul, gradul de deficiență al elevului, nevoile reale ale acestuia și în general binele superior al copilului.

PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ SAU PEDAGOGII ALTERNATIVE ÎN ABORDAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI?

Comisia metodică a profesorilor psihopedagogi –
nivelul de învățământ preșcolar și primar
Prof. Corina NICA

Motto: *,,Stări de spirit, asta trebuie dat altora; nu conținuturi, nu sfaturi, nu învățături…''* (C. Noica – *Jurnal Filozofic*)

Știm cu toții că educația ca activitate sistematică, conștientă și organizată presupune o anumită coerență, unitate. Copilul - ca ființă umană în devenire – este o totalitate, un întreg și nu trebuie să se piardă din vedere acest lucru.

Totuși, în România, în ceea ce privește educația copiilor cu nevoi educaționale speciale sunt câteva prevederi, dar disparate și adesea contradictorii, lăsând

nereglementate cele mai multe situații din realitatea complexă cu care se confruntă copiii și familiile acestora în relația cu instituțiile care le oferă educație sau servicii educaționale.

În consecință, sunt reduse drastic șansele acestora de a atinge potențialul maxim în toate ariile de dezvoltare, un grad cât mai mare de independență la vârsta adultă, de a căpăta abilitățile si deprinderile necesare pentru a desfășura o activitate utilă, de a munci potrivit potențialului, reducându-se în aceeași măsură și șansele de incluziune socială de participare și de contribuție a acestora la dezvoltarea comunității în care trăiesc, spre disperarea familiilor lor. Una dintre categoriile de populație cele mai vulnerabile o reprezintă copiii cu cerințe educative speciale. În vederea incluziunii lor sociale ulterioare, se pune accent pe calitatea educației și recuperării acestora.

Printr-un demers calitativ, s-au dedus principalele provocări și dileme cu care se confruntă specialiștii în ceea ce privește găsirea celor mai bune soluții pentru școlarizarea acestor copii. Învățământul are sarcina să ghideze drumul copilului printr-un proces de acumulare de informații adaptate la contextul de învățare, care să aibă ca rezultat direct îmbunătățirea calității vieții copilului cu deficiență.

Principalul rol al școlii este acela de a stimula dorința de experimentare a copilului asupra mediului, de a adapta copilul la un microcosmos constituit inițial din colegi și profesori, iar accentul să fie pus pe valorificarea potențialului de dezvoltare al copilului și adaptarea acestuia la un context social cât mai variat.

În privința școlarizării copiilor cu cerințe educative speciale, specialiștii își pun următoarele dileme: care este școala cea mai potrivită pentru copil- cea din învățământul tradițional sau școala specială? Există o anumită prudență în a-l înscrie pe copil într-o școală specială în clasa pregătitoare. Aceasta pentru că palierele de dezvoltare pot cunoaște o evoluție inegală, ceea ce dă impresia că este o deficiență, dar, în timp, acel copil poate recupera stagnarea. În plus, o dată înscris într-o școală specială, revenirea în învățământul de masă se va face cu mai mare dificultate. În astfel de cazuri, riscul cel mai mare este de a marca negativ traseul școlar al unui copil (Vrăsmaș, 2010). Pe de altă parte, majoritatea părinților doresc înscrierea copiilor la o școală obișnuită, indiferent de gravitatea problemelor și a diagnosticelor. Aceasta se întâmplă deoarece școala specială este un simbol aducător de stigmat (Goffman,1989), care discreditează persoana care învață acolo.

Pe lângă sistemul clasic de învățământ există și sisteme alternative, cum este cel Montessori, Waldorf sau Step by Step. Fiecare are avantaje și dezavantaje, iar în cele ce urmează vom prezenta pe scurt sistemele de învățământ existente la ora actuală în România.

Acestea sunt: sistemul clasic de învățământ; unități de învățământ special, care oferă educație specializată, în concordanță cu tipul de dizabilitate; învățământ incluziv și servicii socio-educaționale de sprijin în școlile de masă, pentru copiii care prezintă diverse probleme: cabinete logopedice, cabinete de asistență psihopedagogică, servicii educaționale prin cadre didactice de sprijin/ itinerante și servicii prin mediatorii școlari.

1. Sistemul clasic de învățământ

Sistemul clasic este cunoscut în linii mari de toți părinții. Programa școlară este una destul de încărcată, cu multe teme pentru copii, se pune accent pe partea teoretică și mai puțin pe cea practică, copiilor li se cere să învețe pe de rost și puțini sunt cei care înțeleg cu adevărat ceea ce învață. Sistemul clasic este concentrat pe acumularea unor cunoștințe și asimilarea unor comportamente.

2. Învățământul special

Educația specială este o formă de educație care se desfășoară în cadrul școlilor speciale și are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul învățământului obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei. Sistemul de învățământ special cuprinde mai multe niveluri de învățământ: preșcolar, primar, gimnazial, profesional și liceal. Pentru fiecare tip de dizabilitate există cel puțin o instituție școlară, copii și tineri cu dizabilități: mintale, fizice și motorii, auditive și vizuale.

Programul instructiv-educativ se desfășoară în cursul dimineții, iar după-amiaza,
elevii beneficiază de ore de recuperare și de terapii specifice.

Școlile dispun de ateliere și laboratoare în care are loc formarea profesională a tinerilor. Corpul profesoral din aceste școli a fost alcătuit de cadre didactice: *profesori de psihopedagogie specială*, care desfășoară activități de predare-învățare-evaluare cu întreaga clasă; *profesori psihopedagogi*, care sunt responsabili pentru efectuarea terapiilor specifice (intervenție logopedică, educație psihomotrică, stimulare-compensare-integrare); *profesori de kinetoterapie* (desfășoară activități de cultură fizică medical și kinetoterapie); *profesori-educator* (desfășoară terapia educațională complexă și integrată); *profesori de diferite specialități*; *ingineri, maiștri-instructori*; *cadre didactice auxiliare* (asistent social, laborant, bibliotecar etc.).

3. **Învățământul incluziv**

În școlile de masă, sarcina principală în incluziunea copiilor cu CES le revine cadrelor didactice care predau la clasă. Ei trebuie să organizeze clasa și să proiecteze strategia didactică, astfel încât toți copiii să dobândească un minim de cunoștințe.

Profesorii psihopedagogi din cabinetele de asistență psihopedagogică oferă servicii copiilor cu tulburări de comportament și dificultăți de adaptare școlară, aflați în situație de risc sau criză, dar și familiilor și cadrelor didactice.

Profesorii logopezi au atribuții de a asigura depistarea, evaluarea complexă, identificarea și corectarea tulburărilor de limbaj și de comunicare la copiii preșcolari și la școlarii mici, precum și de a îndruma educatorii, învățătorii cu privire la activitatea de intervenție logopedică.

Profesorii de sprijin sunt angajați ai școlilor speciale, dar funcționează în școlile integratoare. Principalele sarcini pe care le îndeplinesc constau în: adaptarea programei școlare la abilitățile și nevoile copiilor, în colaborare cu cadrele didactice care predau la clasă; conceperea unor planuri de intervenție personalizată, care să răspundă nevoilor copiilor cu CES și pe care să le implementeze împreună cu logopedul și profesorul psihopedagog; consilierea părinților.

Centrele de zi pentru copii cu ADHD, autism, sindrom DOWN

Centrul pentru Recuperare, Reabilitare si Educație Specială se înființează ca o instituție publică de interes local cu personalitate juridică, aflată în subordinea Consiliului Local. Organizat ca centru de zi pentru copiii cu C.E.S activitatea de bază a centrului se axează pe furnizarea unor servicii specifice fiind parte integrantă în Direcția de Asistență Socială. Scopul acestui Centru este resocializarea copiilor de vârstă preșcolară și școlară încadrați în diferite grade de handicap și care nu pot fi integrați direct în actualele forme de învățământ, normal sau cel special.

Analizând comparativ modul în care decurge școlarizarea copiilor cu dizabilități, se poate observa faptul că, în școlile speciale, activitatea de predare – învățare – evaluare poate fi mai ușor individualizată, deoarece numărul de copii în clase e mai mic. În plus, cea mai mare parte din personal este specializat. Copiii au posibilitatea să rămână în programul de după-amiază pentru efectuarea temelor sau alte terapii.

În școlile incluzive, clasele sunt numeroase, elevii au niveluri diferite de pregătire și ridică o problematică diversă. Procesul de incluziune din școli depinde foarte mult de gradul de implicare al managerului, precum și de modul de funcționare al CIEC. În liceu, programul de sprijin nu mai există, iar acest lucru face ca după terminarea clasei a VIII-a elevii să urmeze o școală specială, în vederea profesionalizării lor.

Pedagogii alternative

Școala Waldorf a fost prima școală care a propus o alternativă sistemului educațional clasic. În România, după anul 1991, Ministerul Educației și Cercetării a aprobat introducerea pedagogiei Waldorf ca alternativă educațională ce îl are în centrul procesului educației pe elev, școlarizarea fiind interesantă și neconstrângătoare, dorindu-se educarea omului în ansamblul său cognitiv, artistic și în domeniul manualității. Particularitățile învățământului Waldorf sunt centrate pe următoarele domenii: o școală fără manuale, caiete și instrumentele de scris, o ponderea deosebită a cursurilor o reprezintă activitățile artistice și practice; o școală fără note; conducere colegială, materii și activități specifice, importanța ritmului. Evaluarea în școlile Waldorf nu se bazează pe probe, teste sau examene, ci are în vedere toți factorii ce permit să fie evaluată personalitatea elevului: scrisul, dedicația, forma, fantezia, logica și flexibilitatea gândirii, stilul, ortografia, desigur, cunoștințele reale, observând sistematic elevul, colectivul de elevi pe tot parcursul zilei. Cadrele didactice sunt ajutate să-și dezvolte abilitățile de observare fină a fiecărui copil nu doar din punctul de vedere al volumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușit de acesta, ci și din punct de vedere atitudinal și comportamental.

În alternativa educațională **Step by Step** copilul este considerat ca o persoană demnă de respect, unică, și caută să-i asigure o continuitate individuală în dezvoltare, precum și practici de dezvoltare adecvate, specifice lui. Alternativa **Step by Step** caută să se asigure că orice copil achiziționează și dezvoltă aptitudini fizice, cognitive, emoționale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale și practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă. Aici, procesul de învățământ este centrat pe elev, educația este individualizată. Pentru un copil cu nevoi speciale modul în care

comunici cu el, neconstrângerea și relativa libertate conduce la succesul educațional. Relația învățător-elev, într-o clasă Step, este una de prietenie, colaborare, în care educatorul sugerează și întărește motivația pozitivă de descoperire a copilului. Un copil din aceasta clasă este mult mai deschis, mai comunicativ, iar nivelul cunoștințelor acumulate este superior. Această relație este foarte importantă și în școala incluzivă, doar că timpul este mult mai scurt, iar relaționarea este întreruptă în momente importante. Prelungirea timpului de relaționare cu elevul cu nevoi speciale ar fi benefică atât pentru el, cât si pentru cadrul didactic care își va putea astfel cunoaște mai bine subiectul și va putea adopta strategii didactice eficiente. Pentru incluziunea copilului cu nevoi speciale este nevoie de planificare, pregătire și sprijin individual adecvat, de Planul de Intervenție Personalizat (PIP). În ambele cazuri educația este individualizată, centrată exclusiv pe elev.

Pedagogia Montessori

Inițiată de către medicul Maria Montessori, alternativa educațională care îi poartă numele este rezultatul unor ani de observații și studii asupra copiilor cu cerințe educaționale speciale. Pornind de la aceste aspecte, Maria Montessori a constatat că educația din școlile tradiționale limita dezvoltarea copilului, acesta din urmă având nevoie de libertate pentru a se dezvolta armonios în acord cu propriile posibilități. Având în vedere toate aceste aspecte, alternativa Montessori are o serie de principii care s-au consolidat pe ideea de „a nu face niciodată pentru un copil, ceea ce poate face el singur". A educa înseamnă a crea un mediu adecvat în vederea satisfacerii nevoii copilului de a asimila spontan informațiile din mediu. Cu toate că această alternativă educațională dispune de o serie de beneficii evidente pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, în România, școlile care urmează aceste principii sunt într-un număr limitat și funcționează în mediul privat, iar costurile din punct de vedere financiar sunt ridicate.

Fiecare părinte, chiar și al unui elev cu cerințe educative speciale, ar trebui să se intereseze despre învățământ, cel tradițional și variantele alternative, să caute păreri obiective și chiar să vadă cum funcționează aceste forme de învățământ și, în urma datelor obținute, să își înscrie copilul acolo unde dorește.

În concluzie, sistemele netradiționale, flexibile, sunt gata să ajute copiii să se dezvolte natural și încearcă să dezvolte în copii valoarea viitorului om matur, să pună în lumină calitățile acestuia și să le dezvolte ulterior. În educarea acestor copii nu putem lucra după tipare; numai îmbinând alternativele pedagogice cu cele tradiționale și lăsând la latitudinea părinților și cadrului didactic luarea deciziilor asupra conținutului și a strategiilor didactice cele mai potrivite, vom ajunge la rezultate optime.

BIBLIOGRAFIE:

- Albulescu, I., Doctrine pedagogice, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007;

- Albulescu, I., Pedagogii alternative, Ed. All, București, 2014;
- Centrul pentru Educație și Dezvoltare Profesională București, « Copilul meu merge la școala Step by Step » -Ghid pentru părinți ;
- Popovici, D.V., Elemente de psihopedagogia integrării, București, Editura PRO HUMANITE, 2014.

CUM DESĂVÂRȘIM COMPETENȚELE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI INTELECTUALE: METODE CLASICE SAU ACTIVE PARTICIPATIVE?

Comisia metodică a profesorilor de psihopedagogie specială – nivelul de învățământ gimnazial și învățământ obligatoriu de 10 clase
Prof. Adriana COMAN
Prof. Alina DINU

„Visez o școală în care să nu se predea, la drept vorbind, nimic. Să trăiești liniștit și cuviincios, într-o margine de cetate, iar oamenii tineri, câțiva oameni tineri ai lumii, să vină acolo spre a se elibera de tirania profesoratului. Căci totul și toți dau lecții. Totul trebuie învățat pe din afară și pe dinafară, iar singurul lucru care le e îngăduit din când în când e să pună întrebări. Dar nu vedeți că au și ei de spus ceva, de mărturisit ceva? Și nu vedeți că noi nu avem întotdeauna ce să le spunem? Suntem doar mijlocitori între ei și ei înșiși... Stări de spirit, asta trebuie dat altora; nu conținuturi, nu sfaturi, nu învățături." Așa cum afirma și Constantin Noica în *„Jurnal filozofic"*, școala nu trebuie privită ca un continuu proces de predare și memorare de informații, ci ca un proces de cunoaștere și dezvoltare personală, în care profesorul și elevul sunt într-un permanent schimb de idei și emoții, în care comunicarea eficientă poate da aripi elevului să-și susțină punctul de vedere și să descopere lucruri noi în procesul de învățare.

Plecând de la toate acestea și de la situațiile controversate prin care trece școala în societatea românească ne-am pus și noi o serie de întrebări, la care încercăm să aflăm răspunsurile acționând: *Ce înseamnă o educație bună? Poate fi școala mai bună decât societatea din care face parte? Ce loc ocupă elevul în relația școală - societate? În ce măsură școala răspunde nevoilor elevului și ale societății? Profesorii, ca intermediari între școală - ca instituție, și elevi, pot face lucruri concrete care să îi ajute pe aceștia, să-și atingă potențialul și să se integreze ca membri activi în societate?*

Societatea este formată din oameni, iar o societate bună este formată din oameni buni. Oamenii se formează în școală. Deci rolul școlii este de a forma oameni buni atât din punct de vedere profesional cât și uman, pentru a avea o societate bună. Dacă oamenii dintr-o societate ar fi bine pregătiți, fiecare în domeniul lui de interes și în același timp ar fi buni, empatici, sensibili la nevoile celorlalți și ale lumii în general, am putea spune că avem o școală bună.

Dacă dorim să avem un învățământ centrat pe elev, ar trebui să pornim în acest demers de la nevoile lui, ca om și ca membru al societății. Școala, ca instituție, poate

avea capacitatea de a forma generații valoroase de oameni, dacă își va schimba perspectiva și își va formula obiectivele pornind de la nevoile elevului și ale societății. În acest fel viitorul societății nu ar depinde de câțiva indivizi care au idealuri și care au o motivație interioară de a face ceea ce societatea are nevoie.

Pentru a-i forma ca oameni, școala ar trebui să insufle elevilor valori, atitudini de viață, să-i ajute să se descopere, să se cunoască, să-și identifice abilitățile și apoi să le creeze mediul în care să și le poată dezvolta, să fie creativi. Toate acestea se pot întâmpla într-un mediu securizat, în care elevii să vină de plăcere, fără frici, fără teamă de pedepse sau note. Copilul când intră pe poarta școlii ar trebui să se simtă liber, să fie el însuși, să aibă încredere în cadrele didactice, să se dezvăluie fără teama de a greși sau de a fi ridiculizat. Greșelile în acest context ar trebui văzute ca oportunități de învățare, nu ca mijloc de coerciție și ca justificare a unor pedepse. În acest fel copiii ar avea curaj să fie ei înșiși, iar profesorii ar putea să îi îndrume să devină ceea ce își doresc, în funcție de potențialul nativ al fiecăruia. Școala ar trebui să fie mai flexibilă, să ofere elevilor contexte diferite de învățare, pentru ca fiecare copil să-și poată descoperi abilitățile.

Există totuși soluții concrete pentru un învățământ centrat pe elev?

La nivel macrosocial, decidenții din domeniul politicilor de educație trebuie să stabilească prioritățile sistemului de învățământ, de ce tipuri de oameni are nevoie societatea pe termen lung, să anticipeze care ar putea fi nivelul de dezvoltare al societății, care sunt tendințele pe piața muncii și evoluția demografică. În funcție de acestea ei pot regândi programele școlare, competențele pe care trebuie să le dobândească elevii în școală, măsura în care școala să fie pentru elevi, pentru nevoile lor și ale societății.

La nivel microsocial, fiecare profesor, la ora lui, ar trebui să-și pornească demersul didactic de la cunoașterea fiecărui elev in parte si a nevoilor lui. Accentul ar trebui pus pe stimularea curiozității pentru diferite materii, pe dorința de cunoaștere, pe formarea abilităților de comunicare și cooperare, empatie, atenție, perseverență, încredere în sine, respect fata de sine și față de ceilalți si capacitate de a căuta soluții în detrimentul transmiterii unor informații ce ar trebui memorate. În școală, elevii ar trebui să învețe să găsească soluții la problemele de viață cu care se vor confrunta inevitabil, să se adapteze situațiilor noi, să-și controleze stările emoționale, să dobândească respectul față de semeni și față de natură, să fie toleranți, să aibă un stil de viață sănătos. Toate aceste abilități se pot forma prin intermediul diferitelor discipline si prin intermediul măiestriei pedagogice a cadrelor didactice.

Analizând toate aceste aspecte, putem explica rolul profesorului în procesul de predare. In primul rând, predarea nu poate fi văzută doar ca o transmitere de cunoștințe de la profesor la elev, de la cel care „știe" către cel care „nu știe și trebuie învățat". Profesorul nu trebuie să-și asume rolul de atotștiutor, ci pe cel de ghid al elevului, oferindu-i acestuia oportunități de a-și testa capacitatea de a realiza legături între cunoștințe, în vederea rezolvării sarcinilor. Cadrele didactice trebuie să fie preocupate nu atât „cât" transmit, ci mai mult de *căile* și de *modalitățile* pe care le pot oferi elevilor pentru a veni în contact cu diverse informații. Trebuie *să motiveze* elevii

să parcurgă experiențele de învățare propuse, să aplice achizițiile dobândite în situații noi, construindu-și astfel o nouă cunoaștere. Dacă învățarea este un proces constructiv, atunci instruirea trebuie să fie astfel concepută pentru a crea oportunități acestei construcții.

Metodele tradiționale, expozitive, ori frontale lasă impresia că nu ar mai fi în conformitate cu noile principii ale participării active și conștiente a elevului. Acestea pot însă dobândi o valoare deosebită în condițiile unei adaptări riguroase la necesitățile și particularitățile elevilor. Astfel că, sarcinile oferite elevilor cu C.E.S. trebuie să le stârnească interesul și curiozitatea, trebuie să le capteze atenția pentru că se plictisesc foarte ușor și mai ales pentru faptul că au un deficit de atenție care nu îi ajută să se concentreze o perioadă îndelungată de timp. Profesorul trebuie să fie foarte inventiv și permanent să stârnească elevilor curiozitatea și interesul prin activitățile pe care le propune, să colaboreze cu aceștia, să se transpună în modul lor de gândire și acțiune pentru a înțelege și pentru a adapta sarcinile la nevoile, interesele și potențialul lor.

De asemenea, când vorbim despre o integrare școlară eficientă un sprijin major pe care profesorul îl poate oferi elevului cu nevoi speciale în formarea sa ca cetățean este prin intermediul terapiilor alternative (terapia prin artă, prin muzică, prin dans, prin teatru, etc.), terapii care se pot integra cu ușurință în cadrul orelor de curs. Aceste tipuri de terapie fac elevul să se deschidă mai ușor, să se exprime, sa înțeleagă mai bine, ajută la eliminarea frustrării și anxietății, la acceptarea celor din jur. Terapia prin artă, de exemplu, îl ajută pe elev să se înțeleagă pe sine, să se elibereze de tensiunile acumulate, să dezvolte abilități de comunicare și să exerseze și optimizeze propriile capacități de relaționare cu ceilalți elevi și cu adulții, facilitând în final elaborarea unor strategii de rezolvare a conflictelor. Unele dintre beneficiile utilizării terapiilor alternative sunt: dezvoltarea inteligenței emoționale, dezvoltarea abilităților de exprimare, comunicare și relaționare, creșterea adaptării în societate, o dezvoltare armonioasă, echilibrată, responsabilizarea, dezvoltarea inițiativei, dezvoltarea imaginației și a spiritului creativ, reducerea tensiunilor, dezvoltarea unor instrumente sănătoase de rezolvare a conflictelor și creștere a stimei de sine.

Metodologia didactică actuală este orientată către implicarea activă și conștientă a elevilor în procesul propriei formări și stimularea creativității acestora. Trecerea la o metodologie mai activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învățare și îl învață aptitudinile învățării, precum și aptitudinile fundamentale ale muncii alături de alții și ale rezolvării de probleme. Metodele centrate pe elev implică individul în evaluarea eficacității procesului lor de învățare și în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea viitoare. Aceste avantaje ale metodelor centrate pe elev ajută la pregătirea individului atât pentru o tranziție mai ușoară spre locul de muncă, cât și spre învățarea continuă.

Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev sunt:

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață și nu pe profesor;

- Recunoașterea faptului că procesul de predare tradițional nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe;
- Rolul profesorului este acela de a administra procesul de învățare al elevilor pe care îi are în grijă;
- Profesorii trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei;
- Luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite;
- Lecția trebuie să plece de la experiențele elevilor și să cuprindă întrebări sau activități care să îi implice pe elevi;
- Pe lângă învățarea specifică disciplinei respective, elevilor trebuie să li se ofere ocazia de a dobândi aptitudini fundamentale transferabile, cum ar fi aceea de a lucra în echipă;
- Trebuie făcute evaluări care să permită elevilor să aplice teoria în anumite situații din viața reală, cum ar fi studiile de caz și simulările;
- Lecțiile trebuie să cuprindă o combinație de activități, astfel încât să fie abordate stilurile de învățare pe care elevii le au ca dominantă (vizual, auditiv, practic / kinetic);
- Lecțiile trebuie să înlesnească descoperirile făcute sub îndrumare și să solicite participarea activă a elevilor la învățare;
- Lecțiile trebuie încheiate cu solicitarea adresată elevilor de a reflecta pe marginea celor învățate, a modului cum au învățat și de a evalua succesul pe care l-au avut metodele de învățare în cazul lor;
- „Predarea prin întrebări" sau *Descoperirea sub îndrumare;*
- Punerea de întrebări și răspunsuri de „*diagnoză*" și utilizarea răspunsurilor greșite pentru a explora și a corecta neînțelegerile. „*Întrebările socratice*".
- Utilizarea sarcinilor și întrebărilor care stimulează gândirea elevilor și se bazează pe Taxonomia lui Bloom și nu simpla reamintire.

În concluzie, a fi educator nu înseamnă a exercita o meserie, ci a împlini o meserie. Profesorul ocupă un loc important în activitatea educațională, contribuie la formarea personalității elevilor, la conduita lor în societate, la formarea lor ca indivizi și cetățeni. Astfel, un dascăl cu har și pasiune în muncă rămâne un model demn de urmat, un stimul pentru elevi, atât în plan profesional, cât și ca personalitate modelatoare de caractere prin însuși exemplul său. O atitudine rece a dascălului poate produce inhibări cu urmări negative incalculabile. A conduce înseamnă a declanșa și a controla anumite pârghii, parametrii și relații ce influențează compartimentele unui sistem social astfel încât să se atingă cu minim de resurse obiectivele propuse. Întreaga activitate pe care o desfășoară profesorul cu elevii, de a cultiva la ei sentimentele și virtuțile cele mai alese, înseamnă a deschide cale liberă potențialului creator al elevilor, sporind încrederea în forțele lor modelându-i în disciplina severă și eficientă a muncii, adevărata școală a formării trăsăturilor de voință și caracter.

BIBLIOGRAFIE:

- Ionescu, M.; Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995;
- Noica, C., *Jurnal filozofic*, Editura Humanitas, București, 2012;
- Oprea, C. -L., *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, Colecția IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE, 2009;
- Pânișoară, I. - Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune eficientă*, Ed. Polirom, Iași, 2003;
- Rubin, J. A., *Art-terapia. Teorie și practică*, Editura Trei, 2009.

EDUCAȚIE DIGITALIZATĂ SAU TRADIȚIONALĂ?

Comisia metodică a profesorilor-educatori
Prof. Leocardia MANGALEA

„Nu aruncați colecțiile originale după digitalizare." (Ghidul FIAIB)

În literatura pedagogică modernă, subiectul digitalizării (introducerea mijloacelor digitale în activitățile de predare și învățare) a fost pe larg analizat în ultimii ani.

Pe de o parte, digitalizarea în educație poate fi privită ca un mijloc modern de învățare care permite economisirea resurselor, care oferă posibilitatea utilizării unei game largi de material intuitiv și a prezentării unor fenomene în desfășurare reală.

Diversitatea de stimuli a acestor mijloace, precum și noile funcționalități pe care le oferă pot facilita individualizarea învățării și transformarea ei într-o activitate mai atractivă pentru „copiii erei digitale" ceea ce, desigur, influențează pozitiv înțelegerea acestora asupra diverselor fenomene prezentate.

Pe lângă avantajele acestor metode, au fost prezentate în literatura de specialitate (Chunyang L., Long F., 2014, Page A.S. et al, 2010, Boumová, V. 2008 și mulți alții) și posibile consecințe ale acestora pe termen lung asupra copiilor.

Așadar, membrii comisiei metodice Terapie Educațională Complexă și Integrată , C.Ș.E.I. Buzău, propun o dezbatere, împreună cu invitații cercului pedagogic, cu tema ,,Educația între tradiție și digitalizare". Alegerea metodelor tradiționale sau a celor moderne, responsabilitatea eficientizării educației prin alegerile făcute, utilizarea alternativă a unora sau a celorlalte, integrarea celor moderne într-un cadru educațional tradițional, măsura în care factorul uman, prin reprezentantul său-profesorul, poate influența evoluția și progresul educabililor, sunt tot atâtea dileme puse în discuție.

Digitalizarea presupune, de asemenea, asigurarea logisticii necesare, formarea cadrelor didactice, elaborarea manualelor digitale aprobate de M.E.N., precum și timpul necesar implementării. Lecția occidentală se desfășoară deja de mult timp sub auspiciile tehnologiei. Noi suntem pregătiți, elevi și cadre didactice

deopotrivă, să întâmpinăm și să integrăm cu responsabilitate trendurile moderne educaționale?

BIBLIOGRAFIE:

- Boumová, V. *Traditional vs. Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each*, 2008;
- Chunyang Liu, Fei Long, *The Discussion of Traditional Teaching and Multimedia Teaching Approach in College English Teaching*, 2014;
- Makosa, P., *Advantages and disadvantages of digital education*, 2013;
- Page A. S. Cooper A.R., Griew P., Jago R. , *Children's Screen Viewing is Related to Psychological Difficulties Irrespective of Physical Activity*, articol publicat în Octombrie 2010, în revista Pediatrics.

ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL DE MASĂ SAU SPECIAL?

Comisia metodică a profesorilor pentru învățământul profesional
Prof. Paula ZĂINESCU

„ Din civilizație iei cât vrei.
Din cultură iei însă cât poți. "
(C. Noica)

Dilema de actualitate pentru sistemul de învățământ românesc, problema integrării copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă sau menținerea lor în școlile speciale, se extinde, firește, și la nivel profesional și tehnic, acolo unde elevii vor căpăta deprinderile și competențele necesare exercitării unei meserii care să-i ajute cu adevărat să răzbată în viață.

Cum societatea și forurile decizionale sunt în căutare de soluții, încercăm să prezentăm și noi - cadre didactice cu specializări tehnice și experiență profesională atât în învățământul de masă cât și în cel special – câteva observații rezultate din palmaresul activității noastre.

Învățământul profesional special constituie alternativa de dorit pentru elevii cu CES.

Fără doar și poate rezultatul spre care tindem și la care s-a și ajuns în proporție de 60% - 70% în unitatea noastră școlară - C.Ș.E.I. Buzău - este acela de a integra absolventul cu C.E.S. în câmpul muncii și, concomitent, în societate. Conform observațiilor noastre, în ***învățământul profesional special*** sunt avantaje după cum urmează:

- Planul-cadru în vigoare pentru învățământul profesional special prevede un an în plus pentru parcurgerea materiei de studiu specifice nivelului de calificare,

ceea ce presupune un număr sporit de ore alocate atât pregătirii teoretice cât și instruirii practice;

- Programa este adaptată cerințelor elevilor;
- Efectivul de elevi la clasă este redus, ceea ce permite alocarea, de către cadrele didactice, a unor timpi suplimentari pentru instruirea acestora;
- Elevii beneficiază de ore de terapie recuperatorie și de o serie de alte servicii specializate (financiare, educaționale, psihologice);
- Acordurile de parteneriate încheiate cu agenți economici de bună credință care oferă încredere și înțelegere elevilor cu C.E.S. și vin în întâmpinarea nevoilor de comunicare ale acestora precum și în sprijinul lor moral. Practic, aici, la agentul economic, este locul în care, treptat, se face tranziția elevului spre locul de muncă și se întâmplă faptic integrarea lui în colectivitate. Rolul cadrului didactic îndrumător -profesor cu pregătire psihopedagogică specială - este determinant, el fiind cel care intermediază, pentru început, relațiile elevului cu potențialii colegi de muncă;

În ***învățământul de masă*** există o serie de dificultăți privind incluziunea elevilor cu CES. Principiul adaptării educației speciale la cerințele individuale ale fiecărui elev cu CES este un ideal în școala de masă deoarece:

- Cadrele didactice din învățământul de masă nu cunosc adecvat simptomele și comportamentele elevilor cu CES;
- Programele școlare adaptate pentru elevii cu CES nu pot atinge aceleași scopuri educaționale pe care le prevăd programele pentru învățământul de masă și aceasta e o sursă de segregare.
- Sistemul învățământului de masă nu se poate adapta unor abilități și trebuințe ale elevului cu CES, incluziunea acestor copii lasă de dorit :
  - ✓ în învățământul profesional deja nu mai beneficiază de cadru didactic de sprijin;
  - ✓ are loc, de obicei, o marginalizare a elevilor cu C.E.S., ei se simt discriminați, se izolează;
  - ✓ numărul de consilieri educativi în școlile de masă este limitat;
- adaptarea la posibilitățile intelectuale, ritmul de învățare și stilul de învățare ale elevului cu CES se realizează greoi și deficitar în școlile de masă;
- Efectivele de elevi sunt mari, elevul cu C.E.S. neavând nici-o șansă de a ține pasul cu colegii, timpul alocat de către profesori fiecărui elev în parte este foarte mic;
- Integrarea înseamnă că relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor standard pe care le posedă. Este discutabilă echivalența dintre valorile educaționale ale elevului cu CES și valorile educaționale ale elevului din învățământul de masă;

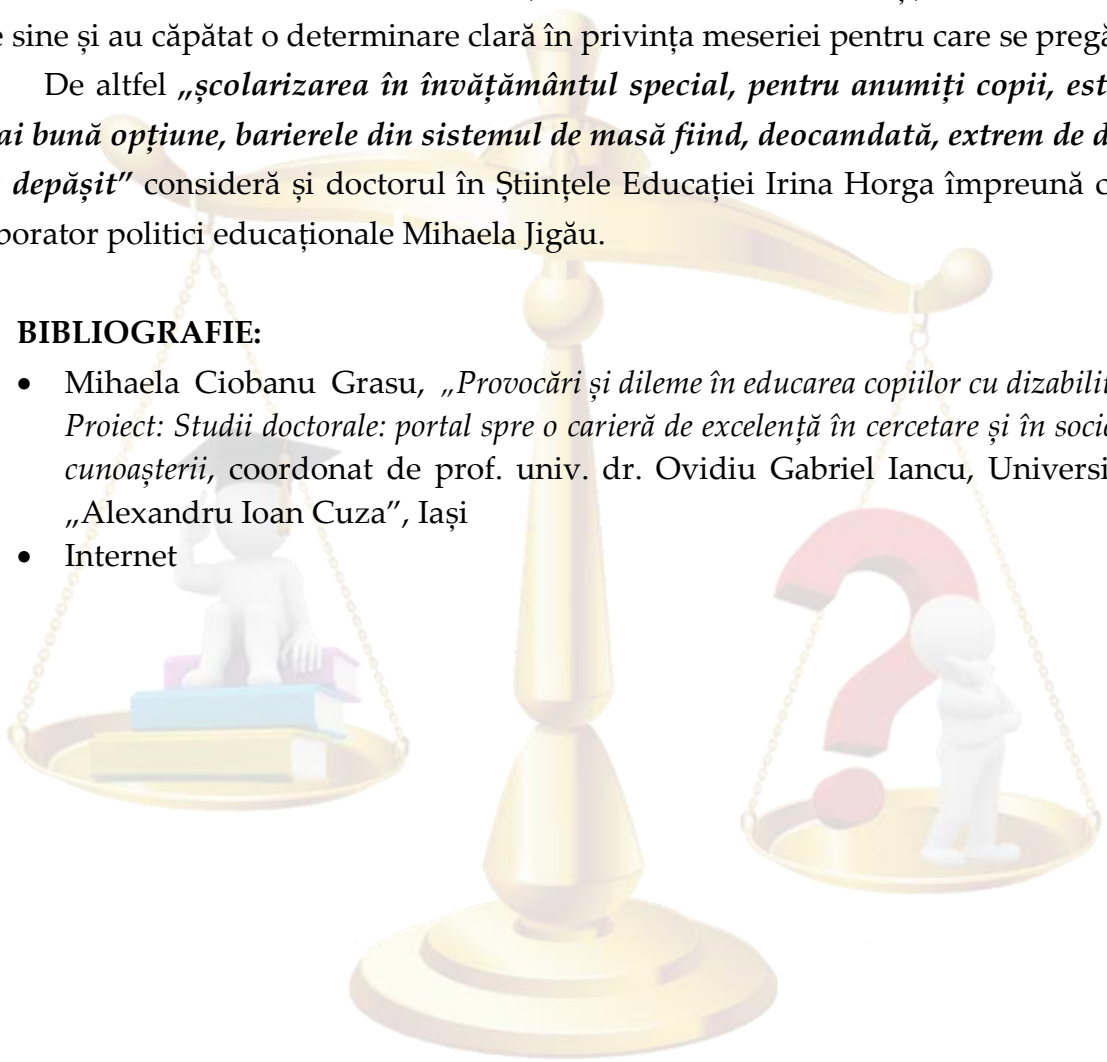
- Principiul participării largi a comunității locale în rezolvarea problemelor educației este un principiu al integrării care nu este respectat în școala de masă, accentual punându-se pe rezolvarea dificultăților majorității elevilor;
- Agentul economic abordat de școala de masă are standarde ridicate în ceea ce privește aptitudinile elevilor fapt ce determină o excludere din start a elevului cu CES.

Este de remarcat faptul că în cadrul C.Ș.E.I. Buzău, în învățământul profesional și tehnic avem elevi ce provin din școli de masă integratoare și care s-au dovedit a fi deosebit de mulțumiți, alături de părinți, de condițiile și modul de lucru din unitatea noastră – ca școală specială. Au perceput diferențe extraordinare în ceea ce privește abordarea lor de către cadrele didactice, au devenit mai dezinvolți, le-a crescut stima de sine și au căpătat o determinare clară în privința meseriei pentru care se pregătesc.

De altfel ***„școlarizarea în învățământul special, pentru anumiți copii, este cea mai bună opțiune, barierele din sistemul de masă fiind, deocamdată, extrem de dificil de depășit"*** consideră și doctorul în Științele Educației Irina Horga împreună cu șef laborator politici educaționale Mihaela Jigău.

BIBLIOGRAFIE:

- Mihaela Ciobanu Grasu, *„Provocări și dileme în educarea copiilor cu dizabilități ". Proiect: Studii doctorale: portal spre o carieră de excelență în cercetare și în societatea cunoașterii*, coordonat de prof. univ. dr. Ovidiu Gabriel Iancu, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iași
- Internet



CUVINTE POTRIVITE. RETROSPECTIVE

PRIORITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT ÎN JUDEȚUL BUZĂU

Inspector școlar,
prof. dr. Veronica TRANDAFIR, I.S.J. Buzău
(*Perspective ale învățământului special și special integrat – SINTEZE*, 29 noiembrie 2017)

Realizarea finalităților generale ale educației speciale, care vizează formarea, dezvoltarea, profesionalizarea și integrarea copiilor/elevilor/tinerilor cu deficiențe în învățământ, în general, și în învățământul special și de masă, în mod special, generează particularizări ale obiectivelor strategice incluse în *Planul managerial pentru învățământul special și special integrat al Inspectoratului Școlar Județean Buzău*. Acestea se referă la:

- asigurarea egalității de șanse și sporirea accesului la educație;
- realizarea unor medii școlare în care copiii sunt fericiți să învețe;
- realizarea educației pentru viață care depășește cadrul strict al programei școlare și cuprinde lecții despre înțelegere și drepturile copilului, despre pace, toleranță și spirit cetățenesc activ;
- asigurarea calității educației și compatibilizarea sistemului național de învățământ special cu sistemul european de educație și formare profesională;
- asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu cerințe educative speciale;
- creșterea capacității instituționale, pentru elaborarea și gestionarea proiectelor;
- proiectarea unei monitorizări eficiente a procesului de predare-învățare-evaluare, a practicii la clasă, prin intermediul inspecției școlare;
- revizuirea programelor de formare continuă a profesorilor din învățământul special din perspectiva schimbărilor curriculare și a managementului clasei;
- înfăptuirea reformei curriculare prin aplicarea corecta și ritmică a tuturor programelor școlare în scopul asigurării caracterului sistematic și integrator al procesului didactic;
- creșterea importanței terapiilor specifice și a serviciilor educaționale în acțiunea de compensare, reabilitare și integrare școlară a elevilor cu deficiențe;
- promovarea consecventa a democrației ca element catalizator al ameliorării și creșterii competentei resurselor umane;
- dezvoltarea Strategiei Naționale de Acțiune Comunitară.

Obiectivul fundamental al învățământului special devine, în acest context, integrarea/incluziunea copiilor deficienți în școala publică care să devină școală incluzivă.

Măsurile și recomandările generale, care se întreprind la nivelul fiecărei unități de învățământ în scopul asigurării calității procesului instructiv-educativ, pun accent pe:

OBIECTIVE SPECIFICE pentru învățământul special și special integrat
Domeniul funcțional: CURRICULUM

- Proiectarea inspecțiilor școlare generale, speciale și tematice, în vederea asigurării calității educației, cu accent pe îndrumare și consiliere.

- Elaborarea tematicii și a graficelor pentru ședințele consiliului consultativ, ale grupurilor de lucru/de proiect, ale cercurilor metodice și comisiilor de nivel județean sau de nivel local.
- Actualizarea/elaborarea seturilor de proceduri pentru aplicarea coerentă și sistematică a prevederilor legislative, a metodologiilor și regulamentelor, a programelor operaționale, pentru implementarea proiectelor prioritare în fiecare an școlar pentru învățământul special și special integrat.
- Constituirea corpului de metodiști al ISJ Buzău pentru învățământul special.
- Organizarea de dezbateri la nivelul cercurilor pedagogice, în cadrul întâlnirilor nonformale cu directorii, în scopul popularizării legislației de interes pentru managerii unităților de învățământ și pentru diverse categorii de cadre didactice pe problematica managementului educațional și pentru învățământul special și special integrat.

Domeniul funcțional: RESURSE UMANE

- Organizarea unor întâlniri de lucru semestriale cu profesorii metodiști pentru stabilirea unui program de ameliorare a activității cadrelor didactice din învățământul special și, mai ales, special integrat.

Domeniul funcțional: RESURSE FINANCIARE ȘI MATERIALE

- Atragerea de resurse financiare extrabugetare prin implementarea de proiecte/ parteneriate în colaborare cu agenți economici, O.N.G.-uri etc.

Domeniul funcțional: DEZVOLTAREA RELAȚIILOR COMUNITARE

- Încheierea de acorduri de parteneriat în domeniul educațional cu partenerii sociali și O.N.G.-urile cu activitate în domeniul educației speciale.

Domeniul funcțional: IMAGINE ȘI COMUNICARE

- Realizarea unui grup de comunicare și transmitere rapidă de informații pe e-mail și/sau facebook.
- Realizarea de articole, reportaje, comentarii despre activităților școlare și extrașcolare din școlile speciale din județul Buzău în mass-media.

PUNCTELE TARI ale activității la nivelul domeniului de activitate ***Învățământ special și special integrat*** se conturează astfel:

- În cadrul învățământului special și special integrat buzoian, activitatea se desfășoară în condiții optime, neexistând probleme deosebite de soluționat, cu excepția creșterii numărului de elevi cu CES, în special a celor cu ADHD, integrați în învățământul de masă. Acest fapt, dublat de numărul redus de profesori itineranți, a condus la o cerere ridicată de consultanță din partea cadrelor didactice. S-a identificat și un mai mare interes din partea dascălilor, atât din învățământul special, dar și din cel de masă, pentru participarea la numeroase cursuri de formare-perfecționare privind asigurarea de servicii educaționale pentru elevii cu CES, dar privind și domeniile psihopedagogiei speciale și ale terapiilor specifice.
- Se constată preocupări în vederea asigurării unui climat școlar pozitiv și stimulativ, sub raport cognitiv și afectiv-motivațional, în cadrul activităților de predare-învățare, dar și al celor compensator-recuperatorii. O atenție deosebită

este acordată principiului didactic al accesibilizării conținuturilor la ritmul și particularitățile psiho-intelectuale ale elevilor.

- Cadrele didactice din învățământul special buzoian dovedesc o bună pregătire teoretică și practică, fapt care le permite adaptarea reală a conținuturilor la nevoile elevilor, reușind să comunice eficient cu aceștia, să împartă sarcina de învățare în pași mici de realizare și să încurajeze astfel angajamentul și concentrarea elevilor.
- La nivel conceptual-proiectiv, profesorii din învățământul special buzoian acordă o atenție mare respectării Curriculum-ului Național pentru fiecare disciplină, planificările anuale și semestriale fiind realizate în concordanță cu acesta. Planurile de intervenție personalizată respectă structura specifică unui astfel de material, dar și profilul psihologic individual al fiecărui elev și tipul de dizabilitate depistată/ diagnosticată. Metodologia didactică folosită respectă specificul abordării fiecărei discipline, în parte, dar și categoriile de dizabilități, precum și particularitățile individuale ale resursei umane.
- Dintre cele mai utilizate metode de lucru se pot enumera cele din categoria metodelor tradiționale coroborate creativ și eficient cu strategie didactică modernă-alternativă.
- După cum se știe, consilierea este un proces de învățare și ca atare conduce la însușirea-formarea de capacități, cunoștințe, atitudini. Scopul general al activității din cadrul CJRAE este acela de a asista individul în acțiunile sale orientate în direcția construirii unei vieți cât mai satisfăcătoare și mai pline de resurse.
- Activitățile derulate până în prezent au scos în evidență următoarele aspecte:
    - Dotarea centrului județean și a cabinetelor a eficientizat activitatea derulată.
    - Implicarea specialiștilor din CJRAE/CJAP/CSAP a fost conformă cu așteptările/cerințele fișei postului.
    - S-a reușit o bună diseminare a rezultatelor activităților și a produselor acestora, în spațiul școlar, față de anii anteriori.
    - Reușita activităților întreprinse de CJRAE/CJAP/CSAP a condus la sensibilizarea managerilor școlari cu privire la nevoia înființării cabinetelor de asistență psihopedagogică.
    - A crescut numărul celor interesați să primească asistență de specialitate.
    - Coordonarea, participarea și implicarea activă și eficientă a consilierilor școlari la proiecte județene, regionale, naționale și internaționale;
    - Parcursul formativ de tip long-life individual se constată a fi pe primul semestru variat și bogat.
- Activitatea profesorilor logopezi din centrele logopedice școlare din județul Buzău s-a axat în principal pe proiectarea, desfășurarea și evaluarea continuă a intervențiilor logopedice prin:
    - fixarea corectă a diagnosticului logopedic;
    - planificarea activității pe grupe de deficiență și individual;

- elaborarea programelor recuperatorii în funcție de gravitatea tulburării, vârstă și însușirile individuale ale logopaților;
- completarea fișelor de evaluare dinamică și de intervenție logopedică;
- aplicarea unor probe de evaluare pentru limbajul oral și scris-citit.

- Implicarea în variate tipuri de activități metodico-științifice și de formare-perfecționare a personalului didactic dovedește interesul sporit, dar și maxima responsabilitate pe care și-o asumă dascălii logopezi buzoieni în munca pe care o desfășoară.

Aspecte de îmbunătățit:

- Numărul relativ scăzut de lucrări de specialitate pus la dispoziția cadrelor didactice din învățământul special.
- Oferta relativ restrânsă de cursuri de formare-perfecționare pentru domeniile învățământului special.

MANAGERI VECHI, MANAGERI NOI ... MANAGERI

Prof. Radu ISPIRESCU
Prof. Adriana MORAR

(*Învățământ special și special integrat. Succes sau eșec școlar? – SINTEZE*, 18 mai 2017)

Motto: *Există o cunoaștere esențială, reală, directă care nu are nevoie de psihologie.*
(M. Eliade, *Oceanografie*, 1934)

Bolșevismul a fost o formă extrem de perfecționată de oprimare.

Un val de "slăbănogi mental", cu trecut de mâna a doua s-au repezit la putere cu o tentaculară lipsă de reținere, cu înfumurare și cu agresivitate. Laureați ai unui concurs de împrejurări istorice, aceștia urmau cel mai adesea modelul de comportament rusesc. Conducătorii de atunci, ferm ancorați în politica vremii, tratau subalternii ca pe un capital viu supus poftei lor.

Uneori forța afrodiziacă a puterii îi făcea să-și piardă mințile, să devină iacobini, cu impulsuri radicaliste („așa am hotărât Eu").

Deși lipsa de cultură îi făcea vulnerabili, aceștia nu duceau întotdeauna o campanie de promovare a non-valorii. Încercau să cumpere valorile, să le atragă în zona politicului care a pătruns în formă compactă în viața oamenilor desacralizați, loviți peste tot de barbariile istoriei. Era greu să nu joci "activ" în această "terapeutică a ispitirii", "terapeutică a sacrificiului". Nu trăiai, erai trăit.

Amare și tulburătoare vremi!

Suferința rememorării este și suferința retrăirii care adaugă sau estompează dimensiuni. Astăzi suntem tentați să pictăm acea lume în culori mai frumoase pentru

că atunci eram tineri și o înduram mai ușor. Și apoi oamenii puterii erau de multe ori mai radicali decât puterea însăși, executanți zeloși sau neglijenți. Unora li se jupuia pielea în palme de atâtea aplauze, alții au fost complici prin tăcere.

Oricum, trecutul nu poate fi exorcizat prin gesturi oculte. Contextul s-a schimbat, dar comportamentul unor conducători a rămas din păcate același. E mai ușor astăzi să ai succes la public prin incultură. Incultul, dopat cu hormonii insolenței e dezinvolt, are răspuns la orice întrebare. Puterea poate însemna și azi, ca altădată, vanitate, suficiență, risc de smintire. Omul cu reale calități se menține greu în cursa vieții. Funcțiile ca și iubirea nu se capătă întotdeauna pe merit. Hatârul, favoritismul, slugărnicia sunt încurajate.

Bursa invizibilă a pozițiilor sociale își schimbă des cursul. Luptele de cocoș ale jocului politic alimentează grosolănia polemică. Educația școlară și promotorii ei nu mai au nici continuitate, nici coerență, nici credibilitate. Vin la conducere oameni fără cultură lingvistică, fără responsabilitate pentru cuvânt, fără îngăduință pentru cuvintele altora. Și totuși abundă clișee optimiste: provocare, oportunități, spirit de echipă, gândire pozitivă, focusare, prioritizare, expertiză, dedicație totală.

Cum ar trebui să fie un "manager pursânge"? Mai simplu ar fi să spunem ce n-ar trebui să facă niciodată un manager. Ileana Mălăncioiu mărturisea, la un moment dat: "Mă bucur pentru ce m-a ajutat Dumnezeu să fac, dar și pentru ceea ce m-a ajutat să nu fac".

Managerii unei instituții de învățământ ar trebui să respire generozitate, nu trufie, să știe că funcțiile, dragostea și bibliotecile nu au un viitor, că nu sunt Feți Frumoși și că și pentru ei "vremea vremuiește", că viața le poate servi și altceva decât se așteaptă… să trateze copiii și colegii prin prisma unui singur sentiment – înțelegerea.

O colecție de principii, *da*-uri și *nu*-uri care ar putea emana simplitate, profunzime, curiozitate intelectuală, nimic programatic negativ, ar putea fi:

1. Să nu fie ferm ancorați în părerile lor, cinici și formaliști, fără respect pentru firea altora.
2. Să nu ignore proporțiile pe care deciziile lor le pot lua în viața oamenilor.
3. Să nu gândească discriminatoriu și să nu batjocorească pe nimeni de pe treapta unde s-au urcat sau unde au fost urcați.
4. Să nu trateze elementul marginal ca pe un nucleu și invers prin relaxarea criteriilor valorice.
5. Să evite stilul encomiastic, limbajul super-elogios, poluat de vorbe goale, redundante, menite a pansa răni mărunte ale unor persoane adesea frustrate.
6. Să aibă mentalitatea unui om de cultură cu respect pentru cel care o creează, pentru cel care o răspândește, pentru cel care o respectă, pentru că prostia nu este neapărat inocentă. Ea poate fi poartă spre o lume a maleficului.
7. Să fie capabil să folosească registrele înalte ale unui limbaj cultivat. Îmbrăcămintea potrivită nu garantează că atunci când vorbești ai grijă și de limbă. Să fie atent la solemnitățile limbajului.

8. Să aibă respect pentru cuvântul propriu și îngăduință pentru cuvintele altora, să aibă cultura interogativității.
9. Să nu creadă în indiscutabilul părerii sale, să evite grosolănia polemică și încăpățânarea contraproductivă.
10. Să facă un efort de imaginație instituțională, să crediteze și proiecte cu miză improbabilă, să accepte contradicțiile fertile ale oamenilor și ideilor, să aibă curajul să semnaleze posibilele derapaje.
11. Să știe despre colegii săi ce-și doresc, de ce se tem, de cine se feresc, cine le stă aproape.
12. Să încurajeze veleitățile de independență, orice abatere de la obiceiurile unei lumi profesionale închisă în ea însăși, să îngăduie celorlalți să lase în el urma lor, să nu practice nivelarea forțată.
13. Să nu fie excesiv preocupat de imaginea sa. Să calce pe teritoriul discret al bunei-cuviințe atât de utilă și-n detaliul zilnic, și-n marile dezbateri.
14. Să nu fie supus nimănui până-n pânzele penibilului, să nu joace în partidă dublă, să nu-și suspende spiritul critic în folos personal.
15. Să aibă, când se impune, decența anonimatului, iar când este cazul să fie prezent trup și suflet în tot ceea ce cuprinde.
16. Să nu facă nimic la un grad de exces, "să căftănească" instituția, nu "s-o prostească".

Chiar dacă ar respecta toate aceste "principii" și multe altele, un manager devine cu timpul dezamăgitor (se rodează?). E greu să trăiești tot timpul cu luminile aprinse, răbdător, moderat, fără toane neurotice, fără complexe agresive și fără "machiaj de război". Nu e ușor să nu fii complexat că instituția pe care o conduci este oricum percepută ca fiind una de rangul doi, lipsită de greutate și respect, purtând stigmatul celui care nu merită să intre în "cluburi exclusiviste", "corigenții învățământului".

Și tocmai de aceea "liderul" unei astfel de instituții trebuie "să te țină la cald" și să creeze "entuziasme", să distrugă inerțiile, să nu fie "o zdreanță" în pumnul lui Dumnezeu, să fie activ, dar să fie pregătit și pentru sacrificii și renunțare.

Această ambiguitate poate fi rodnică.

BIBLIOGRAFIE:

- Maria Iordănescu, *Povești în alb și negru*, Dilema nr. 398, 25 sept-5 oct 2011
- C. G. Jung, *Amintiri, vise, reflecții*, Humanitas, București, 2010, pag. 164
- Ileana Mălăncioiu, *Am reușit să rămân eu însumi (interviu)*, Dilematica, anul II, 13 iunie, 2007, pag. 69-76
- Adolf Meschendorfer, *Corona*, Brașov, 1931
- Romul Munteanu, *O viață trăită, o viață visată*, Ed. Libra, București, 2001
- V. Nabokov, *Vorbește memorie*, Ed. Polirom, 2009
- Ileana Pârvulescu, *În intimitatea secolului 19*, Ed. Humanitas, 2005
- Andrei Pleșu, *Parabolele lui Iisus. Adevărul ca poveste*, Ed. Humanitas, 2013
- Eugen Simion, *Mircea Eliade, spirit al amplitudinii*, Ed. Demiurg, 1994

INTRODUCERE LA MIRACOLUL EDUCAȚIEI EUROPENE

Profesor psiholog Daniela GRESOIU

(*„O Europă pentru toți, o țară pentru fiecare" – SINTEZE*, 7 mai 2015)

Perspectivele educației integrate în noul context european sunt politice și culturale. Scopul în sine al educației este cunoașterea. Transmiterea cunoașterii presupune două elemente: factorul „conținut" și factorul „proces". Ambele comportă dimensiuni politice.

A învăța cunoștințe gata „servite" este mijlocul cel mai subtil al societății noastre de a reproduce raporturile de putere existente la un moment dat. întregul proces de învățământ are în subsidiar axioma autorității. Structurile educative sunt impregnate politic și ideologic.

Apariția democrației în România a determinat apariția unei politici educaționale fără precedent în învățământul special: educația specială integrată.

Literatura de specialitate s-a îmbogățit treptat cu lucrări, articole, publicații. Au fost demarate proiecte educaționale pentru a aborda acest model european de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale (dizabilități) în învățământul public. Școlile speciale, amenințate de scăderea efectivului de elevi, păstrau copiii cu deficiențe severe.

Politicile educaționale din România au creat structuri de putere ierarhice care reduc parțial autoritatea celor aflate în Direcțiile de Protecție a Copilului. Ca și la nivel geopolitic apar „regiunile" educaționale. Fluxul politicii Uniunii Europene se resimte și în educație. Ea se uniformizează. Există acum educație integrată. Este problema școlilor cum își implementează noua politică. Fără o bază financiară și materială unitățile de învățământ fac compromisuri. Structurile de autoritate școlară locale sunt, la rândul lor, subordonate unei puteri naționale: ministerele.

Rigiditatea sistemului nu ține cont de obiectul, subiectul și scopul educației: nu sunt suficienți profesori de sprijin, nu există camere de resurse, hotărârile comisiilor de orientare școlară și profesională sunt simple formalități, sunt incerte și ambigue.

În aceste condiții, ce-i oferim copilului integrat? Marginalizare față de societate? Cunoștințe și valori pe care poate să le asimileze și să le folosească? Vom reuși pas cu pas să schimbăm mentalități, culturi, valori?

Victimizarea simbolică se aplică frecvent educatului. La terminarea studiilor, cunoștințele lui nu mai sunt de folos societății. La urma urmei potențialurile diferite de învățare ale elevilor nu s-ar datora numai coeficientului de inteligență variabil. Preexistența unor capitaluri culturale diferite în mediile de formare ale copiilor ar fi o încercare de demistificare a aptitudinilor intelectuale, ale darului înnăscut. (P. Bourdieu)

Școala este o organizație socială cu propriile comportamente și valori pe care copilul le adoptă. El învață propriile aptitudini intelectuale, își formează și își dezvoltă personalitatea.

Educația integrată va avea astfel o altă valoare educațională armonizată la exigențele spațiului social și cultural nou format: Uniunea Europeană. La rândul ei, educația integrată se subordonează Educației pentru Toți – mișcare internațională a cărei prezență s-a simțit și în România, după 1995.

În lucrarea „L' Europe aux cent drapeaux", Y. Fouéré încerca să ne propună „A treia Europă" – un supra-stat, factor de conflicte și de declin european.

Recunoaștem în acest context Uniunea Europeană de astăzi, dar cum putem trece de aceste previziuni sumbre?

Cât este de benefic și cât este de nefolositor statutul de membru al U. E. unui român aflat la vârsta studiilor școlare?

Accesul la educație, în sens european, aparține în continuare copiilor aflați în medii sociale cu capital cultural bine definit! Accesul aparține în continuare elitelor...

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ROMÂNESC ÎNTRE ACCEPTARE ȘI SCHIMBARE

Profesor psihopedagog Roxana EPURAȘ
Profesor psihopedagog Alina MANU
(*„O Europă pentru toți, o țară pentru fiecare" – SINTEZE*, 7 mai 2015)

Indispensabilitatea îmbrățișărilor și a contactului fizic în dezvoltarea armonioasă a unui copil este atribuită chiar începutului de viață intrauterină a acestuia. În procesul evoluției fetale, protecția și căldura din interiorul burticii mamei stimulează sentimentul de a fi îmbrățișat. Pielea bebelușului este expusă la căldura lichidului amniotic pe întreaga sarcină. Copiii care cresc fiind îmbrățișați des sunt echipați cu abilități emoționale care le vor facilita relațiile interpersonale sănătoase. De fapt, îmbrățișările și alte forme de atingere reprezintă o terapie pe care specialiștii în probleme ale copiilor o recomandă pentru a ajuta copiii abuzați să-și revină din trauma emoțională. Studiile de specialitate spun că terapia atingerii este folosită în special la copiii care au fost abuzați sexual. Ca actori ai învățământului special am putut constata că sistemul de învățământ special românesc este unul rigid în ceea ce privește raportul dintre aplicabilitatea acestuia și nevoile beneficiarilor, în sensul că, se pune foarte mare accent pe atingerea obiectivelor prevăzute în Programa școlară și mai puțin pe dezvoltarea psiho-emoțională a elevului.

Într-un studiu realizat de cercetători din Anglia, pe copii cu dizabilități, s-a demonstrat o strânsă legătură între emoțiile pozitive care derivă dintr-un simplu act de afecțiune și bunăstarea generală pe care o oferă per total îmbrățișările. Studiul s-a desfășurat într-un Centru de zi din București, centru înființat de o asociație italiană,

„Don Orione". Copiii acestui centru beneficiau în fiecare dimineață de o jumătate de oră de „terapie prin iubire", așa cum au denumit-o aceștia, terapie oferită de infirmierele centrului, care aveau câte cinci copii în grijă. După o perioadă îndelungată s-a constatat o schimbare de comportament la copiii supuși acestui tip de terapie, aceștia devenind mai afectuoși, mai puțin violenți și cu o dorință mai mare de exprimare a sentimentelor și de comunicare. Plecând de la acest studiu și de la „rigiditatea" cu care este asociat învățământul special românesc în context european și nu numai, și mai ales în urma vizitei la Centrul de zi „Don Orione" din București, am avut curajul să aplicăm acest tip de terapie și într-o școală specială din Buzău. Am plecat de acolo cu un termen nou pe care ne-am propus să nu-l închidem într-un sertar cu noțiuni de specialitate, ci să-l transformăm într-o tehnică nouă prin care putem ajuta și schimba ceva la noi și la elevii noștri. Chiar dacă pare desprinsă din romane, „terapia prin îmbrățișare", așa cum am denumit-o noi, ajută... trebuie doar să ai curajul să o aplici, să ai curajul să îți exprimi sentimentele și să le primești pe ale celuilalt (pentru că nu sunt de fiecare dată pozitive) și curaj să schimbi ceva în primul rând la tine.

Am început cu un lucru simplu: o coală albă pe care am trecut reguli de respectat în clasă cum ar fi: zâmbet, acceptare, respect, calm, egalitate și nu în ultimul rând îmbrățișare de grup, reguli ce trebuiau respectate atât de elevi cât și de profesori. A fost nevoie doar de o săptămână de îmbrățișări de grup constante, la începutul programului ca să observăm schimbare. Elevii veneau, atunci când uitam intenționat să aplicăm tipul nostru de „început de program" și cereau îmbrățișarea, de multe ori puterea cu care își încleștau brațele în jurul celorlalți era așa de mare că abia se mai putea respira. Câtă nevoie de afecțiune aveau și noi nu vedeam asta! Elevii care au venit din școlile de masă, marginalizați și închiși în ei, care au suferit traume în familie și nu știau să-și exprime sentimentele și-au pictat pe chip cel mai frumos zâmbet, și-au deschis sufletul. Ce satisfacție mai mare îți poți dori atunci când vezi copii zâmbind pentru că zâmbetul lor este sincer și afecțiunea pe care o oferă la fel. Așa că, aplicăm în continuare această metodă terapeutică pentru a putea măsura efectele ei în timp, deși după câteva luni se poate observa o ușoară ameliorare a comportamentelor agresive și refractare ale unor elevi.

Copiii care primesc deseori îmbrățișări sunt expresivi și calzi, pe când cei care nu primesc îmbrățișări prea multe sau nu le este oferită afecțiune de către părinți sau profesori cresc punând un „zid" între ei și restul oamenilor. Îmbrățișarea este un gest de afirmare, apreciere și înțelegere. Un copil care va fi îmbrățișat des va dobândi o părere pozitivă despre sine însuși, pe când un copil care este lipsit de îmbrățișări sau de orice altă formă de afecțiune în cadrul familiei sau al școlii va începe să se întrebe „oare sunt iubit?" și acest lucru se poate observa foarte ușor la copiii cu CES instituționalizați. Iar în loc de concluzii să luăm în calcul următoarele aspecte: atunci când îmbrățișăm un copil există un dublu beneficiu atât pentru el, cât și pentru cel care oferă îmbrățișarea deoarece, acesta dă voie să se intre în spațiul său personal, primește energia pur-pozitivă pe care o transmite copilul, astfel producându-se o

ventilare a propriilor emoții negative înmagazinate până atunci, proces derulat mai mult sau mai puțin conștient.

Pentru elevi beneficiile sunt incomensurabile dar, din păcate, nu pot fi fixate ca obiective operaționale pentru noi, profesorii, pentru că afecțiunea nu se măsoară în Concret, ci în Efect. Putem citi despre beneficiile îmbrățișărilor, descrise „cu liniuță", detaliat și în diferite maniere de prezentare, însă până nu ajungem să ne interiorizăm NEVOIA de îmbrățișare nu putem ajunge să fim conștienți de efect. Putem oferi o îmbrățișare ca să reparăm un zâmbet deja rupt, sau o facem pentru propria noastră nevoie de a compensa ceva, însă ca să oferim copilului un gest, o emoție sau un sentiment cu inima larg deschisă, exclusiv pentru el, trebuie să fim conștienți de atitudinea noastră și de timpul nostru pe care suntem dispuși să i-l oferim. Poate fi un timp de calitate în care atitudinea, zâmbetul și interesul nostru pentru activitatea cu el să devină scop în sine, sau poate fi un timp petrecut cu el și atât. Putem oferi îmbrățișări așteptând să vedem sau să primim feed-back, sau putem oferi îmbrățișări considerându-ne un simplu canal de energie prin care lăsăm să curgă Frumosul și Binele și să ajungă la inima unui copil tot fluxul de energie pozitivă.

Terapia prin îmbrățișare vindecă suflete, bandajează răni, cicatrizate în ani de suferință și transformă copiii în oameni de care societatea românească are nevoie ca să prospere. Și oare aceasta nu ar trebui să fie și menirea școlii?

DISCRIMINAREA – SURSĂ GENERATOARE DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ

Prof. psihopedagog Daniela Elena IVAȘCU

(*Perspective ale învățământului special și special integrat – SINTEZE*, 29 noiembrie 2017)

Nu puține sunt situațiile în care cadrul didactic se confruntă cu unele situații aparent insolvabile care afectează prin obstaculare bunul mers al activităților din clasă.

Astfel, criza poate fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente inopinante, neașteptate dar și neplanificate, generatoare de periculozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranța clasei respective și a membrilor acesteia.

Mecanismele de a prevedea, delimita, defini, controla și soluționa o situație de criză presupun un efort mare, strategii de intervenție ferme dar prudente, un consum de energie nervoasă și fizică sporit, cu șanse de a determina consecințe greu de evaluat în planul echilibrului psihic al persoanelor implicate.

De aceea, în prezentul material voi aborda ca temă Discriminarea, sursă generatoare de criză educațională.

Discriminarea se refera la tratamentul diferențiat, favorabil sau nefavorabil, aplicat indivizilor care au aceleași calități, dar aparțin unor grupuri sociale, etnice sau religioase diferite, este o expresie comportamentală a prejudecăților. Atitudinea

nediscriminatorie a profesorului față de elevi este pretinsă și revendicată de aceștia, însă cu toate acestea, discriminarea există în școală.

Învățământul românesc (în mod deosebit cel special) are probleme foarte mari: dezinteresul profesorilor și al elevilor, al părinților, nepotismul penibil din multe instituții de învățământ și, poate mai mult decât orice, bugetele de subzistență, căci ele "justifică" în ultimă instanță abandonarea oricăror standarde. A trece sub tăcere această gravă criză eterna înseamnă a accepta implicit adâncirea crizei. Cred că este necesar, ca de altfel în cazul oricărei politici sectoriale, să ne punem serios întrebarea ce anume dorim să obținem din partea sistemului de educație. Pe baza răspunsului, trebuie să luăm exact acele măsuri care conduc la rezultatul dorit, chiar dacă ele deranjează cutume vechi ale învățământului.

Educația s-a dovedit o resursă esențială pentru multe țări care au ieșit din crize profunde înspre prosperitate și stabilitate politică, deoarece ea este principala modalitate de schimbare a societății în profunzime. Pentru a implementa principiul „Șanse egale la Educație", trebuie să găsim care sunt aceste cauze a neparticipării la educație.

Învățământul special se confruntă în continuare cu dificultăți majore legate de investiția în infrastructura fizică, numărul personalului didactic calificat, fluctuația cadrelor, accesul limitat la formarea profesională. De aceea, cauzele neparticipării la educație pot fi determinate atât de resurse materiale, cât și de resurse umane.

Resurse materiale

- Starea materială precară a multor familii.
- Distanțele mari ce trebuie parcurse de elevi din satele de domiciliu până la școală.

Drumurile comunale sunt nemodernizate. Mijloacele de transport în comun sunt insuficiente si inadecvate cerințelor elevilor aflați în dificultate.

- Reținerea de la școală a multor copii din mediul rural, apți pentru muncile câmpului sau în gospodărie.
- Ignoranța părinților privind educația timpurie a copiilor, mai ales a celor cu CES.

Părinții nu sunt conștienți în legătură cu importanța educației preșcolare. Ei consideră că este important să fie urmată școala primară de copiii lor pentru ca să învețe scrisul, cititul, socotitul. Sistemul de educație trebuie să pregătească absolvenții nu doar pentru viața socială, ci și pentru activitatea lor profesională.

- Lipsa de încredere în finalitățile sistemului educațional.
- Eșecuri școlare repetate. Datorită frecvenței slabe și folosirii lor în muncile agricole sau de gospodărie, mulți elevi nu mai reușesc să recupereze materia, golurile se adâncesc pe an ce trece, iar ei înregistrează eșecuri care îi descurajează și-i fac să nu mai frecventeze școala.
- Neglijarea de către cadrele didactice din școlile de masă a elevilor cu cerințe educative speciale. Acești elevi sunt integrați în școlile publice, cadrele didactice nu au timpul necesar pentru a se ocupa și de ei în mod diferențiat și nici nu dispun de pregătire în recuperarea lor. Deși se realizează ore speciale de pregătire, acestea

urmăresc mai mult pregătirea pentru testările județene și naționale, programele compensatorii fiind în mare parte neglijate.

- Atitudinea negativă a colegilor față de elevii cu deficiențe care sporește izolarea și autoizolarea, este altă cauză care duce la discriminare. Părinții celorlalți copii ai clasei se opun în integrarea elevilor deficienți.
- Prejudecăți cu privire la apartenența la o categorie defavorizată. Lipsa de informație actualizată privind noile oportunități interne și internaționale, față de populația romă și, în general, față de grupurile dezavantajate, duc la eșec școlar. Populația defavorizată (în principal romă) a rămas la mentalitatea că, chiar dacă ar merge la școală, copiii lor tot nu ar fi încadrați în muncă pe măsura competențelor dobândite.
- Grădinițe și școli neatractive pentru copii. Un procent mare dintre spațiile alocate școlilor din mediul rural sunt vechi, întunecoase, cu săli de clasă friguroase datorită degradării accentuate a ferestrelor, ușilor, instalațiilor de încălzit, cu material didactic puțin, depășit fizic și moral.
- Deficiențe autentice și vizibile ale unor copii. La nivelul fiecărui județ sunt școlarizați elevi diagnosticați cu deficiență mintală severă și profundă în școli speciale (învățământ preșcolar, primar, gimnazial, profesional); copiii cu deficiențe fizice și psihice nu vin la școală, unii din ei pentru că nu fac față cerințelor școlii, alții pentru că se simt stigmatizați, alții sunt școlarizați la domiciliu.

Dintre cei care vin la școală, mulți nu își declară problemele medicale pe care le au, deși acestea sunt evidente. În special în mediul rural, aproape în fiecare clasă există elevi cu dificultăți în învățare în special, dar și deficiențe de văz și de auz, dar care nu prezintă la școală un certificat medical. Sunt înregistrate probleme medicale deosebite (diabet, HIV, malformații cardiace, ș.a.); un alt procent de copii se află în imposibilitatea de a urma cursurile școlii datorită stării de boală.

- Familii dezorganizate, căsătorii premature, concubinaj, consum de alcool, violență în familie, părinți plecați la lucru în străinătate. Lipsurile generate de starea materială precară conduc în tot mai multe cazuri la consumul de alcool exagerat, la violență în aceste familii, la destrămarea familiilor. Carențe în educație și probleme deosebite se observă în special în cazul familiilor monoparentale.

Din păcate, există situații frecvente de abuzuri asupra copiilor (violența verbală, fizică) în familie, dar nu există sesizări decât în situații extreme și nu se pot lua măsuri pentru o cazuistică aproape generală. Tendința actuală este de a se lua măsuri pentru prevenirea instituționalizării și menținerea în familie a copiilor agresați / martori zilnic la situații de stres.

În special în familiile de romi, se înfăptuiesc adesea căsătorii premature (la 13-16 ani), în aceste condiții copiii retrăgându-se de la școală.

- Lipsa de implicare a reprezentanților comunității locale, pentru școlarizarea copiilor cu cerințe educative speciale la nivel local sau în școli speciale.
- Frecvența scăzută sau fenomenul eșecului școlar. La învățământul preșcolar, frecvența copiilor este mai bună în mediul urban, maxima depășește 100%, comparativ

cu mediul rural. Elevii ce provin din etnia rromă înregistrează un absenteism ridicat la toate nivelurile de învățământ.

- Fenomenul abandonului școlar și repetenția. Abandonul școlar se înregistrează în cea mai mare parte în școlile rurale. Abandonează școala un număr mare elevi din învățământul gimnazial, din învățământul profesional și de ucenici. La învățământul primar, rata abandonului școlar este mică, pe când în școlile gimnaziale și liceale, aceasta crește. Acest lucru se întâmplă pentru că familiile sărace sau cu alte probleme (cu părinți alcoolici, familii destrămate, părinți plecați la muncă în străinătate, etc.) folosesc copiii la diverse munci prin care se asigură uneori existența întregii familii. Copiii mici nu pot presta munci fizice grele, de aceea ei sunt lăsați să vină la școală.
- Stadiul generalizării grupei mari, pregătitoare pentru școală. În mediul rural grădinițele sunt insuficiente, funcționează în multe spații improprii – insuficient ca suprafață și volum, cu mobilier degradat, vechi, fără materiale didactice specifice (consumabile, auxiliare care nu pot fi susținute de părinți). Nivelul social scăzut și lipsa de informare a familiei, atitudinea de indiferență față de timpul efectiv acordat copiilor ne conduc la concluzia că părinților din categoriile defavorizate li se cer eforturi mai mari decât tuturor celorlalți în condițiile în care beneficiile obținute sunt estimate ca foarte mici în raport cu costurile – ei renunțând astfel la investiția în copil.

Resurse umane

- Dificultăți de ocupare a posturilor cu personal didactic calificat.
- Situația personalului titular
- Situația cadrelor didactice care predau limba rromani sau istoria și tradițiile rromilor.

Studiul limbii rromani este asigurat de un număr redus de cadre didactice. Utilitatea acestor cadre a fost recunoscută treptat, însă necesarul este mai mare, mai ales în comunitățile de rromi segregate geografic. Cadrele didactice de etnie rromă care predau limba rromani desfășoară și activități de informare și consiliere pe probleme de educație școlară și preșcolară în comunitatea locală în vederea reducerii abandonului școlar și promovarea aspectelor legate de importanța continuării studiilor pentru elevii și tinerii romi din comunitățile locale. De asemenea, se implică în proiecte de dezvoltare comunitară în colaborare cu societatea civilă rroma din comunitatea locală și cu instituțiile publice locale, în activități de educație electorală în comunitățile de etnici romi, în prezentarea de spectacole cultural - artistice de promovare a identității etnice și de îmbunătățire a imaginii comunității de romi pe plan local.

În vederea eliminării/ diminuării impactului discriminării se pot desfășura diferite acțiuni majore printre care amintesc:

- Programe de formare a managerilor școlari (directori și inspectori școlari);
- Asigurarea accesului egal la educație al tuturor copiilor ce provin din grupurile dezavantajate prin realizarea școlilor deschise, prietenoase, tolerante și democratice;
- Cuprinderea copiilor de grupă mare și pregătitoare în sistemul de învățământ preșcolar;

- Predarea limbii rromani în școlile unde există elevi de etnie romă;
- Întărirea legăturii cu familia;
- Acordarea de ajutor material (îmbrăcăminte, hrană) prin colecte realizate de comitete, fundații, etc.

Având în vedere cele menționate mai sus, putem conchide cu ideea potrivit căreia școala, pentru a avea « viață », trebuie să aibă elevi « cu viață ». De aceea, fiecare elev trebuie tratat cu atenție și pentru fiecare dintre aceștia trebuie căutate soluțiile cele mai potrivite, astfel încât integrarea lui în diferite medii de viață să se realizeze la nivelul cel mai înalt in raport cu propria persoana.

BIBLIOGRAFIE:

- Manolache, Constantin, (2004), *„Structuri de securitate și gestionare a crizelor în context european"*, Editura Cantes, Iași
- Iucu, Romiță, (2006), *„Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională"*, Ed. Polirom, Iași
- Jinga, Ioan, (1993), *„Conducerea învățământului"*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Popescu, V.Vasile, (1973), *„Știința conducerii învățământului"*, Editura Didactică și Pedagogică, București

O POVESTE A SUCCESULUI ȘCOLAR

Prof. psihopedagogie specială, Alina IORDACHE

(*Învățământ special și special integrat. Succes sau eșec școlar? – SINTEZE*, 18 mai 2017)

Succesul și insuccesul școlar sunt aspectele care m-au preocupat continuu în activitatea mea didactică.

Succesul școlar reprezintă alternativă pozitivă, favorabilă a randamentului școlar, fiind denumită și reușită școlară. *Insuccesul școlar* reprezintă alternativa negativă a randamentului, numindu-se și nereușită sau eșec școlar.

Randamentul școlar se stabilește prin actul didactic al evaluării activității școlare și al personalității elevilor în interacțiune. El e evidențiat, în primul rând, de evaluarea pregătirii teoretice și practice a elevilor, ca urmare a aprecierii raportului dintre conținutul învățământului (curriculum), oglindit în documentele școlare oficiale și cunoștințele teoretice și practice dobândite de elevi.

Acestea sunt definiții general acceptate. Dar oare sunt ele aplicabile REALITĂȚII învățământului special românesc? Unui învățământ special fără programe, fără manuale și cu foarte puțini parteneri (părinți) nu i se pot aplica aceleași definiții ca învățământului de masă.

Și, ca să pot fi înțeleasă cât mai bine, am să spun o poveste.

„A fost odată o fetiță care își dorea foarte mult să ajungă o învățătoare la fel de bună și blândă ca doamna ei învățătoare. Anii au trecut ca gândul și fetița s-a transformat într-o tânără absolventă de liceu pedagogic , iar mai apoi de științe ale educației. Sosise timpul să își îndeplinească visul.

Era plină de energie, bine pregătită și gata să aplice ceea ce învățase. A intrat plină de speranță în școală. Au întâmpinat-o copii minunați, despre care auzise că sunt „speciali".

Împreună au luptat cu balaurul „Programă", zmeul „Lipsă manuale", dar și cu surorile vrăjitoare „Singurătate", „Lipsă părinți" și „Neajunsuri materiale". Lupta a fost una pe viață și pe moarte, dar armele noastre au fost puternice. Am luptat cu dăruire, cu interes, uniți, iar cea mai puternică armă a fost IUBIREA. Acesta din urmă a învins toți balaurii, zmeii și vrăjitoarele. Iată-ne astăzi împreună în clasa a VI-a, victorioși, am cucerit Țara scrisului și cititului, și multe alte teritorii.

Și-am încălecat pe o șa de funcționar public și v-am spus povestea MEA."

"DIDACTIC CS001" 123 ABC – NE JUCĂM, ÎNVĂȚĂM

Profesor psihopedagog Simona - Daniela ȘTEFAN
Profesor itinerant Corneliu ȘTEFAN

(Direcții didactice inovatoare abordate în învățământul special și special integrat – SINTEZE, 16 mai 2013)

Prezentăm un proiect personal, un mijloc tehnic de învățământ, care are menirea, să faciliteze învățarea cititului (formarea de silabe și cuvinte) și a operațiilor matematice. Utilizarea aparatului presupune activități kinetice ale ambelor mâini și apariția rezultatului la mediana acestora. Acest lucru intensifică intercomunicarea emisferelor cerebrale, ceea ce are ca efect creșterea capacității cognitive a elevilor. Proiectul prezentat se înscrie pe linia preocupărilor noastre permanente pentru găsirea unor metode și mijloace didactice adecvate pentru însușirea cât mai ușoară a citit-scrisului și calculului matematic la elevii cu CES.

În zilele noastre există multe mijloace tehnice folosite în educație, unul dintre cele mai răspândite fiind calculatorul electronic, care, din punct de vedere educațional, forțează utilizarea unor gânduri și raționamente formale de tip special: cele care pot fi introduse în mașină sub formă de comenzi și instrucțiuni numite „gânduri mașinale" astfel gândirea utilizatorului este redusă la ceea ce poate fi interpretat de mașină. De aceea, credem că este de preferat de a se folosi ambele mâini în procesul de formare a deprinderilor de citit-scris și calcul matematic, întrucât oferă avantajul lucrului efectiv al elevului, accelerând astfel activitatea neuronală a emisferelor cerebrale cu efect benefic în dezvoltarea mai rapidă a capacității intelectuale (mărește atenția voluntară și memoria vizuală).

Cercetările efectuate de-a lungul anilor, au demonstrat faptul că funcțiile pe care le coordonează cele două emisfere cerebrale în cadrul actelor cognitive sunt

complet diferite. Emisfera dreaptă guvernează procesele ce presupun o percepere globală, holistică și simultană: imaginația, emoțiile, culorile și altele. Emisfera stângă se ocupă de procesele lineare analitice și succesive. Ea mediază gândirea logică, deductivă, analiza și sinteza, analizează și aranjează în ordine. De rețelele emisferei stângi depinde buna stăpânire a gramaticii, așezarea cuvintelor în frază (sintaxa) și logica matematică. Comunicarea dintre cele două emisfere cerebrale, realizată prin puntea corpului calos, este slabă, arată neuropsihologii la persoanele cu CES. Transferul activității creierului de pe o emisferă pe cealaltă este maxim prin folosirea ambelor mâini într-o activitate practică. Dezvoltarea săracă a punții interemisferice este una dintre cauzele principale ale a scăderii capacității intelectuale la mulți dintre tinerii de astăzi, a apariției problemelor de învățare și atenție. Această slabă dezvoltare a comunicării interemisferice face ca ei să nu mai poată procesa suficient de rapid informația pentru a putea desfășura un proces de învățare, pentru a fi atrași într-o activitate reflexivă. Va fi mult mai greu să-și dezvolte capacitățile intelectuale mai târziu. Inteligența sau performanța intelectuală sunt determinate de o bună și rapidă comunicare inter și intraemisferică. Lucrul cu ambele mâini este o activitate prin care cele două părți ale corpului (stânga-dreapta) și conexiunile corespunzătoare lor din creier, învață să se coordoneze între ele.

Aparatul ce constituie proiectul nostru, folosește un set de fișe pentru citit-scris și calcul matematic la care elevul se folosește de ambele mâini pentru a rezolva sarcina, iar rezultatul acțiunii sale apare sub formă luminoasă. Interacțiunea om-unealtă de la vârste mici, poate constitui o premisă a succesului școlar și profesional ale individului.

„123-ABC – NE JUCĂM, ÎNVĂȚĂM...” DUPĂ UN AN

Profesor itinerant Corneliu ȘTEFAN
Profesor psihopedagog Simona-Daniela ȘTEFAN
(*Stimulări terapeutice ale sistemului aptitudinal-atitudinal al copilului cu cerințe educative speciale – SINTEZE*, 12 decembrie 2013)

În demersul nostru am plecat de la ideea că, inteligența și performanța intelectuală sunt determinate de o bună și o rapidă comunicare intra și inter emisferică.

Dr. Jerre Levy, biopsiholog la Universitatea din Chicago, o autoritate în domeniul dezvoltării emisferelor cerebrale, susține că pentru dezvoltarea normală a creierului sunt necesare acele experiențe care presupun o angajare simultană a celor două emisfere cerebrale pentru a se întări și consolida conexiunile interemisferice.

Dacă acest lucru se realizează de la vârste mici, el devine foarte benefic pentru viitorul adult, deoarece acum se formează acele rețele neuronale interemisferice stabile, care vor greva intelectul, vor determina potențialul intelectual al persoanei.

Dezvoltarea săracă a punții cerebrale interemisferice este una dintre cauzele principale ale scăderii capacității intelectuale la copii, apariția problemelor de învățare și atenție.

Dispozitivul conceput și construit de noi, realizează acest deziderat, punerea în legătură a celor două emisfere cerebrale prin intermediul corpului calos, folosind simultan ambele mâini. Această acțiune are drept consecință, în procesul de predare-învățare-evaluare, creșterea capacității de învățare, a capacității intelectuale, a atenției, a memorării facilitându-se formarea deprinderilor de citit - scris și calcul matematic, la elevii din primele clase și un ajutor bine venit pentru elevii cu anumite dificultăți în formarea acestor deprinderi. De exemplu, un copil care manifestă dificultăți la citit - aria alocată cititului se află în emisfera cerebrală stângă (lobul frontal) - va putea face progrese în lectură dacă i se stimulează imaginația - aria imaginației se află în emisfera cerebrală dreaptă (lobul frontal).

Realizarea acestui dispozitiv se înscrie pe linia preocupărilor noastre permanente de a găsi și aplica acele metode și strategii care să răspundă cel mai bine nevoilor de învățare ale elevilor noștri. Metodica folosirii dispozitivului în actul învățării nu este definitivată, lucrăm acum la aceasta.

SHADOW ȘI INTEGRAREA COPILULUI CU AUTISM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. psihopedagogie specială, Florina STAICU

(*Învățământ special și special integrat. Succes sau eșec școlar? – SINTEZE*, 18 mai 2017)

Ce este integrarea?

Este oferirea posibilităților ca acei copii cu cerințe speciale să fie educați în școli obișnuite alături de ceilalți copii normali. Asigurarea unor servicii de specialitate cu rol în recuperarea disfuncțiilor, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială în școala respectivă. Permite accesul efectiv al copiilor cu CES la programul și resursele școlii obișnuite, încurajarea relațiilor de prietenie și comunicare între toți copiii din clasă și școală. Sprijinirea personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare, programe individualizate. Crearea unei atitudini pozitive privind înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre elevi.

Dar când vorbim de integrarea copilului cu autism în școlile de masă trebuie să se aibă în vedere două categorii distincte:

- Copiii cu Sindromul Asperger și Autism cu nivel de funcționare cognitiv în limitele normalului
- Copiii cu autism „low funcțional", asociat cu alte afecțiuni – retard mental, retard neuromotor sau alte afecțiuni asociate.

Pentru copiii cu sindromul Asperger și autism cu nivel de funcționare cognitiv în limitele normalului este necesară educarea în școlile normale cu adaptarea stilului educațional conform particularităților acestor tulburări. Ei au anumite manifestări tendința de izolare sau pot fi excentrici dar atâta timp cât fac față cerințelor educaționale și rămân în limitele normalității pot fi acceptați în școlile de masă. La cea de-a doua categorie de copii se urmărește integrarea într-o școală specială unde numărul de elevi într-o clasă este redus, iar nivelul cognitiv al acestora este asemănător. Cerințele educaționale sunt adaptate conform tipului și gradului de deficiență.

În cazul copiilor cu Sindromul Asperger și autism cu nivel de funcționare cognitiv în limitele normalului se pune în discuție ideea de ***shadowing*** ce prevalează adaptarea și integrarea cunoștințelor, abilităților, comportamentelor dobândite de copil pe parcursul terapiei atât la școală cât și acasă. Shadowing presupune sprijinirea copilului în situații noi și formarea independenței a adaptabilității transferului de informații de la nivelul de lecție la cel de context social. Prezența unui shadow potrivit în viața copilului cu autism aduce multiple avantaje în procesul de adaptare și integrare școlară și socială. Prin relația care se stabilește între cei doi, copilul poate să învețe mai ușor, să câștige mai multă încredere în propriile forțe, să reușească să-și gestioneze adecvat anumite reacții la grădiniță sau la școală, să caute soluții singur, să-și dezvolte independența. Este recomandat ca shadow-ul să sprijine capacitatea de conștientizare și autocontrol, să creeze programe speciale acasă cu părinții și terapeuții cu scopul reducerii manifestărilor neadecvate din timpul școlii și atingerii obiectivelor stabilite în planul de intervenție. Shadow-ul trebuie să fie aproape permanent în programul de integrare socială al copilului atât la școală cât și în activitățile libere ale acestuia în parcul de distracții, la teatru, cinema, muzee, excursii, cumpărături, activități gospodărești dirijând și coordonând adaptarea acestuia. Munca shadow-ului este esențială pentru conturarea normalității și pentru formarea independenței copilului nu numai la școală dar și în diverse situații care în viitor devin responsabilități ale acestuia unde trebuie să facă față.

Cu ajutorul umbrei „shadow" informațiile învățate acasă trebuie transferate în diverse contexte sociale școală, activități extrașcolare, iar comportamentele trebuie adaptate conform cerințelor situației cât și permanentizarea acestora din punct de vedere social. Copilul este învățat să respecte regulile sociale și de mediu, să respecte cerințele impuse de școală, să nu lovească, să respecte regulile clasei, să traverseze strada corespunzător, să se comporte corespunzător în mijloacele de transport, să cumpere, să nu-și însușească obiectele din magazine fără să plătească, să nu-și însușească obiecte ce nu îi aparțin, modelând comportamentul adecvat situației. Însoțitorul trebuie, în situații de criză, să-l ajute, să-l prompteze sau să-i sugereze soluții, răspunsuri pentru a finaliza și înțelege situația, cauza, reducând frustrarea și comportamentul neadecvat. Prin sprijinul acordat, copilul își modelează și conturează pozitiv imaginea de sine, încrederea în forțele proprii oferindu-i sentimentul reușitei. De asemenea, esențial pentru progresele copilului cu autism este ca acesta să fie expus cât mai mult unor medii sociale tipice, copii și alte persoane cu dezvoltare normală,

situații și evenimente normale. Shadow este practic persoana care ajută copilul cu autism să generalizeze cunoștințele învățate la terapie, îl conduce pe calea de a pune în practică cele învățate, cum să procedeze sau să răspundă situației respective.

Un lucru esențial este relația care se stabilește între copil și persoana însoțitor, să empatizeze cu acesta, să fie potrivit profilului acestuia. Prin relația care se stabilește între cei doi, copilul poate să învețe mai ușor, să aibă mai multă încredere în propriile forțe, să reușească să-și gestioneze adecvat anumite reacții la grădiniță sau la școală, să caute soluții singur, să-și dezvolte independența. Shadow-ul este recomandat să sprijine, să coordoneze capacitatea de conștientizare și autocontrol, să creeze programe speciale acasă cu părinții și întreaga echipă de sprijin, cu scopul reducerii manifestărilor neadecvate din timpul școlii și atingerii obiectivelor stabilite în planul de intervenție.

La școală copilul este sprijinit de shadow să îndeplinească sarcinile primite de la învățătoare/profesor și să interacționeze cu copiii. De regulă însoțitorul stă în spatele copilului și îl ajută fizic sau verbal atunci când este nevoie. În funcție de dificultățile copilului într-un domeniu sau altul la școală, umbra are rolul să îmbunătățească abilitățile slabe și să-l ajute pe copil să devină independent, urmărind deci anumite obiective înainte stabilite. Toate manifestările copilului, atât cele pozitive, cât și negative, care se întâmplă la școală sunt contorizate zilnic într-un tabel, sunt notate răspunsurile copilului. Cum a salutat și cum a răspuns la salut, cum s-a jucat și cum a comunicat cu partenerii de joc, care au fost dificultățile întâmpinate și la ce activități, cu scopul pentru a fi lucrate suplimentar acasă. Se vor nota comportamentele de protest, neadecvate, agresive, cauza comportamentului – dacă este posibil, consecința, momentul la care s-a întâmplat, comportamentul la masă, și la toaletă, pe hol în timpul pauzelor. Umbra intervine doar în activitățile propuse de profesor pe care copilul nu le poate rezolva singur sau atunci când copilul manifestă comportamente neadecvate pentru a-l ajuta să înțeleagă regulile și cadrul impuse de școală. Însoțitorul nu face lecții și nu intervine în activitățile propuse de profesor, ajută copilul să răspundă la solicitările acesteia atunci când este nevoie. Învățătoarea îi impune copilului cu autism aceleași reguli ca tuturor celorlalți copii din clasă îi oferă copilului o consecință la comportamentele nepermise adică feedback, copilul când greșește, când are comportamente neadecvate, dar și încurajări și recompense pentru toate comportamentele pozitive astfel reușind să-și construiască o relație cu copilul. Copilul va învăța repede ce se așteaptă de la el, iar umbra va fi acolo să-l ajute să stea în rând cu toți ceilalți copii când profesorul cere acest lucru, sau nu îi va fi permis să se ridice din bancă în timpul orelor sau să se plimbe prin clasă decât dacă tuturor copiilor li se permite asta.

Însoțitorul trebuie să învețe copilul treptat să fie independent din punct de vedere acțional, să ia decizii și să încurajeze comunicarea adecvată cu alți copii sau alte persoane cu care vine în contact. Trebuie să intervină cât mai puțin posibil și să se distanțeze treptat de copil, astfel încât copilul să simtă că este singur, independent și că nu este controlat, reușește să rezolve sarcina singur. Sprijinirea copilului, prompturile și intervenția însoțitorului nu trebuie să fie intruzive, ci cât mai subtil

posibile, nu va răspunde în locul copilului, nu îi realizează sarcinile și nu face terapie la grădiniță, la școală, sau în alte situații deoarece acesta va diminua încrederea copilului în el, independența acestuia și va ridica suspiciuni în rândul copiilor sau altor persoane.

La baza procesului de integrare a copilului cu autism în învățământul de masă stau o serie de obiective ce vin în întâmpinarea acestuia:

- să coopereze în timpul activităților școlare;
- să interacționeze și să comunice cu învățătoarea/profesorul, să întrebe și să răspundă adecvat;
- să fie atent pe parcursul lecțiilor;
- să interacționeze și să comunice cu copiii;
- să fie diminuate comportamentele de autostimulare în fața altor persoane și să solicite o pauză dacă are nevoie de un cadru intim în care să-și permită aceste comportamente;
- să aibă comportamente adecvate la masă, toaletă, în timpul pauzelor.

Odată atinse aceste obiective cu o intervenție minimă din partea shadow-ului putem vorbi de un succes în procesul de integrare a copilului cu autism, personalitatea acestuia treptat începe să capete un contur către normalitate ce ușurează foarte mult adaptarea școlară și socială. Educația văzută în aceasta manieră nu vizează fabricarea super copiilor ci creșterea și formarea lor într-o ambianță călduroasă și stimulatoare în care procesele intelectuale se pot integra armonios. Se declanșează dorința de a învăța, de a explora, de a cunoaște, de a progresa, modelând simțul efortului atunci când este vorba să atingă un scop fixat.

JURNAL DE <INTEGRAT> IDEI

Prof. Daniela GRESOIU
(GHID PENTRU CADRE DIDACTICE
DE SPRIJIN (CDS), Editura VANEMONDE, 2005)

Motto: „Un cuvânt bine gândit poate reeduca lumea".
(Constantin Noica)

15 septembrie 2003

Lipsește prima pagină din Jurnal. Ce scrisesem acolo despre Integrarea Copiilor cu CES? Ceva personal, probabil. Ideea era că aș putea face orice, dar nu este de-ajuns un singur om, un singur copil, o singură școală...

Fiecare om e o formă de încăpățânare, adică o idee!

Câte idei, câte gesturi și câte voci a ascultat Reninco România? Nenumărate, important este că știe să asculte.

Pagina antedată 22-25 iunie 2003, Bușteni.

Prima întâlnire cu oameni adevărați ai școlii din toată țara și doi profesori de la

Universitatea din Birmingham. Oameni, idei, promovarea educației incluzive în comunitate, modele de bune practici. Cine ar fi crezut că noi suntem în stare să scriem o carte? Peste un an și trei întâlniri ne puteam deja numi Grupul de la Bușteni.

20 octombrie 2003

Serviciul de evaluare al Comisiei Județene mă informează, în calitate de pastor al Comisiei interne de evaluare continuă de numărul elevilor integrați și de școlile generale unde sunt înscriși.

Primesc vizita unei mămici care mă roagă să-i evaluez fata. A primit certificat de integrare și dorește să știe dacă va face față. A avut și anul trecut (2002-2003) recomandare pentru integrare individuală în școala de masă, nu a venit nici un profesor de sprijin. Învățătoarea s-a ocupat în mod deosebit de ea, știa multe lucruri despre integrare. Vorbesc cu fetița; prima impresie: este foarte timidă și tensionată de prea mulți evaluatori de care are parte în acest timp. Testul de inteligență îmi confirmă diagnosticul: este foarte aproape de intelectul de limită.

Tatăl este foarte autoritar? Mama îmi răspunde afirmativ. (Am văzut și în testul familiei lucruri interesante). Copacul din test este tremurat, plăpând, are nevoie de sprijin, protecție. Nu este prea optimistă Daniela, tiza mea.

Și ce scorbură imensă! Oare ce traumă a avut la 7 ani?

Scrie încet, aplecată cu tot corpul peste foaie, omite litere, pe unele le confundă. Citește aproape bine un text necunoscut; după un timp se bâlbâie, apoi tace complet.

Nu mai vrea să vorbească. O încurajez. Îmi zâmbește, dar privește tremurătoare spre ușă. Dincolo este mama ei pe hol, și este sigură că trage cu urechea.

Facem o pauză și trecem la proba de matematică. Nu este prea încântată de exerciții cu trecere peste ordin, iar înmulțirea este doar o tablă ruginită. Cred că aici este problema. Una dintre ele.

Mama dorește să afle „cum este". A aflat multe despre învățământul integrat (lucrează ca îngrijitoare într-un centru de terapie) și crede că această soluție este cea mai bună pentru Daniela. Este unul dintre numeroșii părinți care văd în această formă de educație, alternativa cea mai potrivită pentru copii.

Și doresc să aibă un profesor de sprijin care să „lupte" cu ideile preconcepute ale profesorilor obișnuiți să înțeleagă prin performanță doar rezultat strălucit și lauri olimpici.

Acceptarea unui copil cu dizabilități în grupul clasei și reușita școlară a acestuia cu ajutorul unui program individualizat NU ESTE OARE TOT O PERFORMANȚĂ?

Îmi doresc să mai văd această fetiță și nu știu de ce...

22 octombrie 2003

Colega mea, Mona mă invită să prezint la Comisia „psihologilor și logopezilor" Ghidul profesorului itinerant și noutățile privind educația integrată. Sunt invitați alături de specialiști, învățători cu experiență care au primit ore suplinite și sunt acum cadre didactice de sprijin. Le-am multiplicat materiale și le-am răspuns la întrebări. Doresc să facă lucrurile foarte bine. Sunt interesați mai ales de adaptarea programelor școlare.

Sunt copleșiți de rolul important pe care și-l asumă. Majoritatea au experiență în

domeniu, au lucrat într-un proiect cu Școala nr. 11, timp de doi ani. Se discută aprins dar sunt câteva voci care spun că nu se poate, copiilor le este mai bine în școala specială (reexpertiza forțată din 2001, atunci mulți copii propuși pentru integrare s-au întors în Școala Specială nr.1 Buzău).

Într-o școală a rămas o fetiță fără profesor de sprijin. Este clasa a V-a și are ca diagnostic, deficiență mintală ușoară și deficiențe asociate, senzoriale.

Mă aud spunând: Aș vrea să mă duc eu, acolo dacă se poate!

Surpriză: este Daniela, fetița care venise la mine în cabinet cu două zile mai devreme.

22 octombrie 2003

Sunt profesor de sprijin; mâine voi merge pentru prima dată, la școala Danielei.

23 octombrie 2003

Am emoții. Cred că trebuie să schimb ceva: nu poate să fie în clasă, o persoană stingheră, așezată în ultima bancă. Diriginta o mută în banca a doua, la rugămintea mea, dar este tot singură. Mă prezint și le spun copiilor care este rostul meu în clasă.

Se prezintă și ei. Doamna R. îmi înlesnește demersurile și mă lasă pe mine să „țin" lecția de consiliere. Copiii ascultă povestea mea despre copacul singur care se usucă de tristețe într-un deșert și despre vindecarea lui miraculoasă, când Vântul vrăjitor l-a adus în mijlocul pădurii.

Am continuat parabola la tablă, cu un joc, solicitându-i pe toți. Din atitudinea lor am dedus că au prins tâlcul poveștii: 16 copii din 18 doreau să fie prieteni cu Daniela, copacul singur. 7 pomișori: 3 fete și 4 băieți doreau să crească în aceeași poiență cu mlădița solitară. Am convenit ca ei să se așeze pe rând cu Daniela în bancă și să o ajute la lecții.

4 noiembrie 2003

Lucrurile nu mai sunt așa ușoare. Daniela era la fel de tăcută și de nesolicitată la activități în clasă, numai la educație fizică, participarea era satisfăcătoare.

Către, Școala Generală nr. 10 Buzău

În unitatea pe care o conduceți, d-na Gresoiu Daniela, profesor titular pe catedra de psihodiagnostic de la Școala Specială nr.1 Buzău, va desfășura un număr de 1 oră pe săptămână, după un program pe care-l veți stabili de comun acord, în funcție de posibilitățile și nevoile copilului integrat, beneficiar al acestui demers.

Am cunoscut într-un consiliu profesoral toate cadrele didactice și managerul școlii.

Acum am o echipă.

11 noiembrie 2003

Programe adaptate la limba română, matematică, istorie, discipline cu risc de corigență.

Plan de obiective pentru o lună, planuri personalizate pentru o săptămână.

Profesorii au devenit buni colaboratori. Daniela face progrese.

17 noiembrie 2003

Am participat la revizuirea materialului din Ghid ...Reninco îți oferă mai mult decât Informații, îți dăruiește o Stare de Spirit.

18 noiembrie 2003

Timpul este insuficient. Este prea puțin o oră. Părinții sunt de acord să mai facem o oră în plus: terapie cognitivă, dezvoltarea capacității de comunicare, corectarea disgrafiei. NU MEDITAȚII.

25 noiembrie 2003

Am descoperit că aptitudinea pentru desen ne poate ajuta și la matematică. Învățăm tabla înmulțirii și din rezultate conturăm desene bune de colorat acasă.

Părinții sunt încântați (oare) pentru că primesc și ei teme (?!).

Decembrie 2003

Tezele ca niște ace de gheață pe o sticlă opacă. Daniela nu primește subiecte adaptate și rămâne corigentă la română și istorie.

Moș Crăciun îi iubește pe toți copiii la fel.

Ianuarie 2004

Am lăsat în urmă un an. Daniela a venit la mine și mi-a spus: îmi place mult când veniți la școală. Colegii mă plac mai mult acum.

Am scris împreună o pagină care respectă spațiul între cuvinte și cuvintele fără omisiuni de litere. Am avut grijă să fie un fragment literar foarte atractiv. Are simțul umorului și reușim să scriem câteva glume. Ilustrăm bineînțeles cu un desen creionat de Daniela și încercăm să reconstituim prin adunare și înmulțire merele din text.

Entuziasmul ei mă binedispune pentru toată ziua.

Oare asta ar fi o idee de integrare? Să-i imprimi elanului tău didactic o tentă de umor? Să nu te temi de terapia prin râs, atât de firească și atât de gustată de terapeuții americani?

Să fii empatic și să redevii copil.

„Când nu mai suntem copii suntem aproape morți" sculpta pe o filă de jurnal, Constantin Brâncuși.

Martie 2004

Memoria. Să fie de vină memoria?

Pe firul ei de păianjen stau grele și gata să cadă ecuațiile, popoarele migratoare, rude descinzând din goți, adjectivele cu gradele lor de comparație (doar enumerate), fracții nesimplificate și întregi, neluați în seamă, Republica română și Povestea vorbei.

Tatăl: Am fost la medic, domnișoară psiholog. Nu mai reține nimic! Nu mai citește nimic!

Eu: Încercați cu lecitină, dar nu fără acordul medicului; poate e o astenie de primăvară!

Daniela: (tace și zâmbește vinovată).

Eu: (tac și zâmbesc vinovată).

Aprilie 2004

Am fost la Comisia diriginților din Școala nr. 10 și am supus dezbaterii modalități practice de intervenție pentru copiii integrați, conținutul evaluării anuale de diagnostic și modul în care fișa de caracterizare psihopedagogică folosește C.I.E.C.-ului pentru redactarea fișelor privind traseul educațional și expertiza psihologică.

La ora de română, Daniela s-a luptat cu două complemente de loc și de timp. S-au dovedit a fi directe și făceau parte din programa adaptată. Aș fi preferat să fi fost complimentată pentru curajul de a ieși la tablă.

Mai 2004

Lumea ca reprezentație. Am încercat să le ofer colegilor mei, specialiștii din comisie o întâlnire-model de colaborare cu școala generală care să fie o bună practică pentru întâlnirile viitoare. Au răspuns invitației: D-l. Director al Școlii Generale nr.10, d-l profesor de matematică, părinții Danielei, colegii mei din comisie și Daniela.

Părerile exprimate au condus la decizie: Daniela poate continua școala în această formă.

Dacă toate întâlnirile ar decurge în maniera aceasta extraordinară!

02-05 iunie 2004

Grupul de la Bușteni. Așteptări. Dezbateri pline de idei. Împliniri. Un Jurnal întreg.

15 iunie 2004

Mama Danielei mi-a telefonat. Cu vocea gâtuită de emoție mi-a șoptit că este foarte fericită: Suntem în clasa a VI-a! Sufletul meu a zâmbit și el.

IDEE fără SFÂRȘIT

Poate integrarea nu înseamnă doar conținuturi, nu doar sfaturi, nu doar învățături.

„Stări de spirit, asta trebuie dat altora".

În fiecare trebuie să existe o STARE DE SPIRIT și o Metaforă.

Este ideea unui jurnal dedicat unei fetițe care încearcă zâmbind, să deseneze Discul Solar cu toate RAZELE de aceeași MĂRIME. La urma urmei, SOARELE ne încălzește pe toți la fel, nu-i așa?

ABILITĂȚI, ARTE ȘI JOCURI – Repere bibliografice

Bibliotecar Emil NICULESCU

(*Stimulări terapeutice ale sistemului aptitudinal-atitudinal al copilului cu cerințe educative speciale – SINTEZE*, 12 decembrie 2013)

Lucian Blaga, cel care se declara „mut ca o lebădă", mărturisind în „Hronicul și cântecul vârstelor": „Începuturile mele stau sub semnul unei fabuloase absențe a cuvântului", face în amintitul volum, o incursiune în lumea copilăriei, o descoperire treptată a lumii și a noimelor ei, a jocurilor de care nici adulții nu erau foarte îndepărtați: „În după-amiaza de Sânt-Ilie avea loc o petrecere în aer liber. Se da și un spectacol pe o scenă improvizată, din stâlpi și scânduri camuflate cu verde de stejar. Feciori și fete din sat jucau adică, sub supravegherea unuia din dascălii localnici, o piesă de teatru...".

Activitățile manuale contribuie la dezvoltarea psiho-morală a copilului/elevului, la creșterea lor din punct de vedere intelectual, îmbogățirea cunoștințelor, dezvoltarea lor morală, prin îmbogățirea vieții afective, deprinderea de a sesiza frumosul și de a-l cultiva fizic și jocurile, educația plastică și muzicală, micile ceremonii/sărbători sunt tot atâtea prilejuri de a cultiva nu numai o minte sănătoasă într-un corp sănătos (o „regulă" a strămoșilor noștri latini) dar și a deschide noi porți către cunoaștere și modele către valorile statutare ale societății.

Dăm o minimală bibliografie cu lucrări din biblioteca CȘEI pe aceste zone:

- Mihai Diaconu, *Îndrumar pentru lecțiile de abilități practice la clasele I-IV*, Editura Petrion,1999, 112 p.
- Draga Neagu, *Tare mult îmi place mie să învăț croitorie*, Editura „Ion Creangă", 1998, 90 p.
- Maria Petrica și Maria Petre, *Metodica predării activităților manuale în grădinița de copii*, Editura Didactică și Pedagogică, 1977, 148 p.
- Anamaria Smigelschi, *Facem singuri jucării*, Editura „Ion Creangă", 1977, 24 p.
- Ion Șerdean și Florian Dițuleasa, *Metodica predării lucrului manual. Clasele I-IV. Manual pentru liceele pedagogice de învățători, Anul III*, E. D. P., 1974, 190 p.
- Traian Florian, *Material ajutător pentru îndeletniciri manuale*, Editura Didactică și Pedagogică, 1968, 172 p.
- Ion Pârnog, *Ghid metodic de educație plastică*, Editura „Compania", 2007, 194 p.
- Moira Huntly, *Lecția de desen: natura*, Editura Alfa, 2005, 48 p.
- Aurel Dascălu, *Educația plastică în ciclul primar*, Editura Polirom, 1997, 136 p.
- Aurel Dascălu, *Educația plastică în ciclul primar. Ghid metodic*, Editura „Spiru Haret", 1996, 124 p.
- A.V. Lovinescu, V. Gurău, A. Datcu, *Metodica predării desenului și modelajului*, Editura Didactică și Pedagogică, 1971, 152 p.
- Marcela Peneș, Florența Drăghicescu și Nicu Ploscariu, *Jocuri pentru clasele I-IV*, Editura Aramis, 84 p.
- *Cântece și jocuri de copii*, Editura Minerva, 1982, 152 p.
- V. Iacovlev, *Jocuri pentru copii*, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 168 p.
- *Jocuri și jucării. Enciclopedia practică a copiilor. Vol. 2*, Editura „Ion Creangă", 1981, 310 p.
- Mariana Iordăchescu, *Ala bala portocala*, Editura Sport-Turism, 1980, 64 p.
- Dan Gutiu, *Lecții de educație fizică în sala de clasă*, Editura Sport-Turism, 1977, 98 p.
- Dumitru Popițan, *Gimnastica, atletismul și jocurile în școală*, Editura Sport-Turism, 1975, 202 p.
- *De ziua copilului*, Editura „Ion Creangă", 1973, 232 p.
- *Serbarea pomului de iarnă*, Editura „Ion Creangă", 1971, 128 p.

DIN LUMEA BASMULUI

Prof. Lia Ispirescu
(*Cuvinte potrivite*, Noiembrie 2002)

"Ideal pierdut în noaptea unei lumi ce nu mai este,
Lume ce gândea în basme și vorbea în poezii."
(Mihai Eminescu, *Venere și Madonă*)

Lumea basmului este o lume aparte constituită cu elementele unui univers fantastic (personaje ireale, peisaje și obiecte miraculoase). Elementele miraculoase sunt legate însă de personaje ce vin din lumea reală (împărați, împărătese…), iar acțiunea se declanșează tot în cadru real. Fabulosul apare pe parcursul dezvoltării acțiunii, iar conflictul va fi rezolvat prin aventura eroică.

Elementele fundamentale imaginate ale acestei lumi au existat în culturile primitive. De aici legătura legendă-mit-basm. "Basmul e mai poetic, legenda e mai istorică" (frații Grimm). Legenda descrie, mitul explică, basmul creează o lume nouă cu elemente din mit și legendă. Omul din popor nu face întotdeauna deosebirea dintre poveste, basm și legendă. Basmele oglindesc modul de a trăi al oamenilor cale le povestesc, gândurile lor despre lume și viață, năzuințele lor, cultura lor. Ele sunt prețuite pentru că lumea lor nu cunoaște îngrădiri , pentru ă nu lasă neîmplinită nicio dorință, pentru că prezintă o lume așa cum ar dori-o povestitorul și ascultătorii. "Basmele sunt fructe din Arborele Vieții"(V. Lovinescu).

B.P. Hașdeu apropie basmul de vis. În basm, cași în vis, există exagerări; omul zboară, vede zei sau zâne, întâmpină monștrii. Basmele sunt "poezia dorințelor neîmplinite" (M. Pop, Pavel Ruxandoiu): binele învinge răul, frumosul biruie urâtul, istețimea e mai prețuită decât prostia. Lumea basmului este o lume în care voința omului nu cunoaște limite, o lume opusă realității nu atât prin personaje și întâmplări, cât prin atmosfera ei interioară, prin esența ei.

Să pătrundem așadar în lumea basmelor, lume plină de încântare, să gustăm o parte din acele delicii ce respiră atmosfera poveștilor și legendelor și vom fi răsplătiți pe deplin!

LUNA CA O PORTOCALĂ
SAU… CUM AM DEVENIT MAGICIAN

Psih. Daniela GRESOIU
(*Cuvinte potrivite*, Noiembrie-decembrie 2005)

„A fost odată ca niciodată un copil care iubea portocalele. Portocalii, rotunde și mari. Dulci-acrișoare, parfumate și zemoase. Atât de bune că i-ai fi mâncat și coaja. Întotdeauna coaja plesnea de sănătate și de suc înțepător pe care și-l pulveriza în jur ca să sporească magia. Întotdeauna pentru el portocala însemna sărbătoare. Însemna iarnă.

Nu se bucura niciodată de Crăciun sau de Moș Nicolae dacă nu mirosea a portocală. Mingea aceea era atât de mare, încât mâinile lui n-o puteau cuprinde. Un bulgăre care semăna a soare sau mai bine a lună..."

- Ție ți-e somn ?
- Nu! Dar ție?
- Nici mie!

„Deci să recapitulăm: ne trebuie o bucată de sfoară, un cerc de foc, șapte ace de brad, zece furnici roșii, o sticluță cu parfum, o esență de vanilie, o bucată de cer și un copil somnoros. Nu este obligatoriu, dar ar fi bine să avem și o baghetă și o pălărie (pentru prins vraja) și un clopoțel (pentru alungat vraja!).

Vă întrebați pentru ce sunt toate acestea? E simplu! Sunt lucrurile secrete din tolba magicianului, dar să nu mă spuneți lui pentru că se destramă vraja! Și ce legătură există între un copil care iubea portocalele și un Magician?

Este simplu... Copilul își dorea o portocală , dar nu era sărbătoare.

Magicianul își dorea să facă o vrajă, dar copilul nu adormise încă..."

- Ce poveste este asta?
- Tu înțelegi?
- Nu, dar așa de mult îmi doresc o portocală!
- Și eu! Oare mai este mult până la Sfântul Nicolae?
- Nu cred. Dar cred că mâine aduce marfă la cantină.
- Sunt și portocale, am văzut eu!
- Minți, mă! Nu cred!
- Am văzut-o eu pe doamna de la magazie cu niște lăzi!
- Fugi d-aici! Era ceapă!

"Când copilul adormi, în patul său de la fereastră, plopii se închinară ușor. Bătură în geam cu degete uscate și... "

În salonul "Ursulețiii" copiii adormiseră. Supraveghetorul închise cartea. Cu gândul la poveștile de altădată, privi pe fereastră.

Nici un nor nu învelea în seara aceea cerul sticlos. Toamna strănuta în batiste de nori zdrențuiți. O înghesuise frigul rău de tot, printre copacii dezbrăcați de frunze.

Copilul care iubea portocalele, dormea în patul său de la fereastră. Plopii atinseră ușor perdeaua, se înclinară și luminară o bucată de cer.

Copilul se trezi încetișor, dus de nas de zece furnici roșii care cărau în spinare o sticluță de vanilie. Și-o pereche de ghete și...

Stai! Îi spuse copilul trezit din somn, cum este posibil, Magicianule? Nu, nu cred că visez! De unde furnici roșii? De unde ghete? A, povestea pe care ne-a spus-o domnul pedagog la culcare!

Își atinse fața și-și pipăi ghetele puse sub pat. Erau goale. Undeva, dezamăgirea suna din clopoțel...

Oftă și adormi din nou. Visa că magicianul rupsese filele din calendar și astăzi era Sfântul Nicolae. Oftă din nou, fericit, și se întoarse cu fața la fereastră.

Luna se vedea pe cer ca o portocală.

COPILULCARENUȘTIASĂRÂDĂ

Psih. Daniela GRESOIU
(*Cuvinte potrivite*, Decembrie 2001)

Ascuns după perdelele negre de pluș, Copilulcarenuștiasărâdă privea cu spaimă curtea plină de copii. Larma lor ademenitoare umplea văzduhul cu sunete ascuțite.

Urmărea nemișcat jocul și chiotele lor de bucurie îi păreau de neînțeles. Un băiat pistruiat și cu ochii mari, îi făcu semn să coboare și fetița cu genunchii juliți și o șosetă veșnic căzută, îl striga pe nume, făcându-i aceleași semne. Plictisiți de cumințenia lui neobișnuită, îl uitară repede și se prinseră mai departe în joc.

Din când în când, mingea atingea cerul la întrecere cu norii cenușii care pluteau leneși peste oraș. Pe stradă oamenii se pregăteau de ploaie și-și săltau umbrelele la îndemână.

Un tunet căzu ca o bombă peste zarva din curtea căminului și copiii se opriră pentru o clipă din joc. O supraveghetoare intră ușor în dormitor și cu un zâmbet tocit, chemă Copilulcarenuștiasărâdă afară. Înspăimântat că i s-a descoperit ascunzișul, Copilulcarenuștiasărâdă rămase încremenit. Se trase înăuntrul lui și închise ușa sufletului cu trei zăvoare: unul de fier, unul de piatră și altul de indiferență. Femeia dădu absent din umeri și plecă mestecând cuvinte cleioase de plictiseală.

Copilulcarenuștiasărâdă nu răspundea niciodată când îl strigau pe nume. Amestecat în gloata neliniștită care mergea hăituită spre sălile de clase, se pierdea pe sine și se simțea străin în propria piele, de parcă ar fi îmbrăcat cu trei cămăși de gheață.

În lumea lui secretă, pe care o vedea întotdeauna noaptea, când se strecura sub așternutul fără culoare, oamenii erau lumini și florile miroseau întotdeauna a ninsoare. Visul începea cu o cărare spre Dumnezeu. De-o parte și de alta stăteau îngerii ca niște petale de fluturi și-i zâmbeau cu cântece de clopoței. La capătul cărării stătea femeia de lumină cu brațe lungi și zâmbet fosnitor de nori. Îl chema , unduindu-și brațele lungi prin aer ca două fuioare despletite. El, copilul, devenea curios și deschidea zăvorul de indiferență așteptând fericit îmbrățișarea ei, cu gust de pâine caldă. Bucuria era un fel de fierbințeală pe care el o știa de când zăcuse trei luni al infirmerie, în izolator. De acum se simțea liber și de-atâta căldură zăvorul de fier se topiși căzu în iarbă. Alergând, pământul devenea din ce în ce mai ușor și pietrele se ridicau în aer , ajutându-l să-și desprindă și ultimul zăvor de piatră.

Cerul glăsui din nou cu un tunet și Copilulcarenuștiasărâdă se trezi amestecat în ceata veselă de copii care alergau după umbre. Norii cenușii se adunaseră la Consiliul Ploii, deasupra școlii. Prin mulțimea grăbită de oameni care alergau din fața unei ploi prevestite, se zărea o siluetă frumoasă de femeie care îl privea cu un zâmbet nesfârșit. Copilulcarenuștiasărâdă văzu întinzându-se spre el două brațe lungi ca două fuioare...

O armată de voci și trupuri îl asaltară. Copilul nu auzea decât frânturi...

- A venit!

- Au găsit-o!
- Și-l ia înapoi!
- Totuși îl iubește...

Cerul se lumină și dintre nori copilul își văzu inima dezbrăcându-se de cele trei cămăși de gheață. Un fulger aprinse cerul: MAMA!

- Unde sunt zăvoarele mele? întreabă lumina din jurul lui. Lumina nu-i răspunse , dar îi atinse fața ușor cu un fulg mic de electricitate și copilul, uluit, zâmbi... Stropii de ploaie căzeau încinși pe obrajii lui, dar nu-i păsa. Pentru prima dată în viața lui, plouase cu soare....

PROBLEMATICA ABORDĂRII TEXTULUI LIRIC LA ELEVII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Prof. Daniela MELNIC

(*Învățământ special și special integrat. Succes sau eșec școlar? – SINTEZE*, 18 mai 2017)

Motto:
„Lasă-mă, în patria de cuvinte,
Acum să colind,
În patria de cânturi, de șoapte, de murmure... (…)
Lasă-mă, focul ideii,
Pe plaiul acesta-nstelat, să-l ridic spre cuprindere...
Ce aproape – adevărul din limba vorbită, ce viu! (…)
Din puterea aceasta, pururea nouă stăpână,
Preacurata, biruitoarea-ntru cântec,
Patria din laptele mumei – limba română."
(*Laudă limbii române*, Petre Ghelmez)

Într-o lume dominată din ce în ce mai mult de informatizare, unde cartea reprezintă un act cultural doar pentru o categorie restrânsă de indivizi, îndepărtarea de lectură este un fapt pe cât de nociv pe atât de real. Tot mai puțin se citește în general și tot mai puțini sunt cititorii de poezie. Familiile elevilor sunt în foarte mică măsură exemple pozitive în acest sens.

Misiunea profesorului, dificilă și frumoasă totodată, este aceea de a apropia copilul de poezie, de textul liric prin intermediul lecțiilor. Pentru reușita acestei misiuni cadrul didactic trebuie să aibă el însuși „antecedente" serioase în acest domeniu: să fie cititor de poezie, să aibă sensibilitate, să utilizeze un limbaj plastic adecvat.

Este greu să predai poezie unui copil, mai ales dacă acesta are cerințe educative speciale, dacă tu însuți n-ai visat măcar o dată, să sorbi roua de pe florile de

cireș sau n-ai cântat privind razele lunii răsfrânte în țurțurii de gheață de la streașina casei. A vibra în fața poeziei naturii este primul pas spre înțelegerea literaturii lirice.

Și dacă acasă copilul este părtaș la problemele numeroase ale familiei, unde nimeni nu are timp să-i arate în nopțile de iarnă strălucirea stelelor încâlcite în ramurile desfrunzite ale salcâmului, noi nu trebuie să uităm că fără poezie sufletul se ofilește ca o floare fără apă.

Cu talentul și experiența noastră la catedră trebuie să facem din orice poezie o sărbătoare a sufletului și poate, în felul acesta, vom avea elevi mai puțin refractari la frumos, mai puțin violenți, mai sensibili, mai frumoși.

Textele lirice au o încărcătură afectivă care – chiar și atunci când au fost scrise intenționat pentru copii – poate depăși puterea lor de înțelegere. Nu e cazul să ne limităm a aduce în fața copiilor/ elevilor cu CES numai acele poezii despre care știm că vor fi înțelese total sau cvasitotal. Trebuie să acceptăm faptul că și o înțelegere parțială a unui asemenea text poate fi profitabilă din punct de vedere intelectual și afectiv. Transparența totală a unui text poetic nu este o obligație pentru ca acesta să poată fi transmis copiilor. Ei înșiși, de mici, practică o poezie construită pe gratuități, din punctul de vedere al conținutului, și pe surprinzătoare jocuri fonice, pe care le repetă cu plăcere.

En ten tina
Sa o raca bina
En ten tinus
Sa oraca binus
An tan tina
Auraca bina
En ten tina
So raca tina
A dan denus
Saoraca venus
An tan tinu
An tan Tina
Se plimbă cu mașina.

Dacă elevii vor înțelege dintr-o poezie numai o imagine sau două, nu renunțăm la a le prezenta poezia. Formarea gustului de ascultător / cititor de poezie se formează în timp. A recita / a citi periodic poezii în fața copiilor asigură un viitor cititor de poezie sau, măcar, o persoană capabilă să se emoționeze în relație cu poezia.

Lipsite de acțiune și de personaje (elemente care înlesnesc înțelegerea operelor epice), operele aparținând genului liric exprimă în mod direct sentimentele și gândurile scriitorului, prin intermediul imaginilor artistice. Drumul parcurs în înțelegerea unei opere lirice este invers celui urmat de poet în elaborarea creației sale, adică de la semnificația imaginilor artistice la gândurile și sentimentele scriitorului și de la acestea, la faptele de viață care le-au generat.

Intuirea de către elevi a esenței creației lirice (exprimarea directă a sentimentelor) precum și a particularităților artistice ale unor specii lirice angajează, în primul rând, resorturile afective ale acestora și capacitatea de a trăi sentimentele declanșate de conținutul operei. Este știut faptul că trăirile afective ale copiilor sunt puternice, ceea ce constituie o premisă importantă, dar nu suficientă în receptarea operelor lirice. Elevul trebuie ajutat să-și conștientizeze trăirile, să le încadreze în anumite sentimente, așa încât, în funcție de sentimentul dominant, să poată distinge diversele specii ale genului liric. Așadar, trebuie să apelăm la sensibilitatea lui deosebită și să-i deschidem

ochii în fața universului poetic al textului liric; să-l conducem cu răbdare și să-l ajutăm să dezlege tainele acestor texte mai greu de descifrat, atât pentru cei mici cât și pentru cei mari.

După studiile de specialitate și după experiența mea la catedră, pot spune că mecanismul interior ce declanșează învățarea, direct răspunzător de buna ei desfășurare este **motivația**.

În cazul învățării textelor lirice, motivația elevului este foarte scăzută. Întrebat dacă vrea să învețe o asemenea lecție, în cele mai multe cazuri elevul ar răspunde negativ. Cadrul didactic trebuie să-l mobilizeze, să-i stârnească interesul, curiozitatea, trebuința de a ști. Cu alte cuvinte, dacă elevul nu vrea, profesorul trebuie să-l facă să vrea. Pentru aceasta, este necesară dezvoltarea activității reflexive care duce la sensibilitate crescută față de textele de factură lirică. Elevul va „accepta mai interesat inserția de lirism". (Ioan Șt. Lazăr)

Bazele durabile ale motivației intrinseci se realizează prin următoarele repere:

1. Pregătirea afectivă pentru primirea mesajului artistic. Banalul moment organizatoric, limitat la aspectul instrumental, prin extrapolare, trebuie să devină o autentică disciplinare psihică a elevului. Să facem trecerea de la caracteristica palpabilă („pregătiți cartea, caietul, stiloul") la condițiile psihice ale învățării (captarea atenției, stârnirea interesului, stimularea motivației).

2. Modul de predare trebuie să fie interactiv. Chiar dacă suntem tentați spre dizertații ample, aria expozitivului trebuie restrânsă la strictul necesar. Este bine să provocăm elevii în exprimarea unor opinii proprii. Să acceptăm și părerile elevilor mai slabi, știut fiind că, în cazul lor, sensibilitatea poate fi mai mare și respingerea are efect demobilizator, mai pronunțat decât în cazul celorlalți elevi.

3. Evaluarea. Vorbind despre textele lirice, evaluarea îmbracă forme adecvate. Pe tot parcursul orei urmărim jocul dintre întăririle pozitive și cele negative; acceptăm cu măsură și respingem cu tact ceea ce nu corespunde cerințelor. Mereu trebuie să avem în vedere că obiectivele afective au o pondere mai mare decât cele cognitive, iar instrumentele de evaluare sunt adaptate corespunzător: expresivitatea citirii / recitării, descoperirea simbolurilor, interpretarea figurilor de stil etc.

Lecția de predare a unui text liric poate avea o structură elastică, flexibilă, cu posibilitatea extinderii sau restrângerii unor etape. Înainte de lectura poeziei, clasa trebuie pregătită să înțeleagă natura textului și modul de comunicare al scriitorului. Se oferă informații legate de conținut și modul de redare a mesajului artistic.

Sensibilizarea copiilor față de textul ce urmează a fi studiat se realizează în bună măsură prin ***lectura-model a profesorului***. Este important felul în care elevul face cunoștință cu textul. În această situație cadrul didactic trebuie să probeze reale calități actoricești, să accentueze prin timbru și intensitatea vocii momentele de emoție transmise de text. Lectura sau recitarea, însoțite de o mimică expresivă, de gesturi sugestive oferă elevului deschiderea către cele ce trebuie înțelese și, totodată, un model de interpretare pentru copii. Folosirea înregistrărilor în această etapă a lecției poate îndepărta elevul de text prin nota artificială, chiar dacă e vorba de interpretări artistice

de valoare. Acestea sunt potrivite în lecțiile de consolidare, recapitulare sau în activitățile extrașcolare cu caracter literar.

Explicarea titlului este prima fază a itinerariului interpretativ. Elevul nu trebuie întrebat ce alt titlu s-ar potrivi. Autorul a creat un tot artistic în care nu putem interveni fără a-i altera valoarea.

Compoziția. Abordarea compoziției textului este un tip de activitate ce permite identificarea și înțelegerea unităților ce compun textul. Astfel, o discuție referitoare la momentele desfășurate în *Puiul* de Gheorghe Tomozei – adormirea, trezirea și visul – va permite, apoi, surprinderea imaginilor centrale ale textului: pisicul dormind liniștit („cu coada în liniștea poveștii") și pisicul visându-se erou („zbârlit ca tigrii", „pregătit să prade" cetăți, dar „încurcat" în mustăți). Aceeași funcție de focalizare a înțelegerii pe unitățile de sens o au toate discuțiile referitoare la structura creațiilor lirice. Iată câteva alte exemple: *Cine poate ști*, de Ana Blandiana conține o întrebare și două răspunsuri; poezia *Iarna*, de Nichita Stănescu și Gheorghe Tomozei alătură două imagini: a păsării care coase „atlasele norilor" și a fetei care le descoase în flori de nea; poezia *Minune*, de Ana Blandiana conține o descriere a stării de fericire și o invitație adresată copiilor-cititori de a încerca, și ei, această stare.

Muzicalitatea. Un alt aspect asupra căruia poate fi centrată analiza este muzicalitatea textului prezentă, în general, fie la nivelul rimei și ritmului, fie la nivelul aliterațiilor și asonanțelor. La elevii cu CES, discuțiile despre „muzica", despre „melodia" textului se vor reduce însă la verbalizarea unor impresii globale vagi (lecturile repetate vor fi urmate de întrebări de tipul „Cum vi se pare că sună textul? Vesel, trist?") și/sau la selectarea, din text, a unor cuvinte sonore: cuvinte stridente – „zbârlit", melodioase – „mătase", line – „poveste" (exemplele provin din poezia *Puiul* de Gheorghe Tomozei).

După explicarea teoriei literare, respectând bineînțeles particularitățile elevilor și nivelul acestora de înțelegere, profesorul conduce elevul spre dezvăluirea ideilor și sentimentelor poetului, adică pătrunderea în **universul poetic**. Din această arie largă și greu de conturat, receptarea textului liric poate vizează, în mod special, „imaginile poetice". Sensul atribuit sintagmei „imagine poetică" este acela de „reprezentare", prin cuvinte, a lucrurilor, acțiunilor, ființelor; un tip de reprezentare ce surprinde neobișnuitul, extraordinarul, ineditul, uimitorul straniul, prezent, uneori, în lucruri, acțiuni, gesturi, chipuri, stări. Acest tip de reprezentare numită „imagine" poate fi clasificat, calificat după natura elementelor senzoriale care îl compun; în consecință, putem vorbi despre imagini vizuale, auditive, tactile, olfactive, gustative, chinestezice și sinestezice.

Când elevii văd că pot să descopere și să înțeleagă sensurile, că ceața ce învăluia la început textul se ridică și fiecare cuvânt de acolo luminează și le vorbește într-o limbă cunoscută, ei nu se mai tem de textul liric, ci încep să-l caute. Din acest moment se poate încerca găsirea și explicarea **figurilor de stil**. Astfel, pentru început sub pretextul așa-ziselor „expresii frumoase" și apoi, în funcție de nivelul de înțelegere și receptivitate al clasei, introducându-se terminologia, elevii observă mai întâi **epitetul**;

„nopți înlunate", „ziduri albite de veac", „sfinte altare", „văl de argintie ceață", „geană de lumină trandafirie", „ecouri argintii și line".

Interesante li se par copiilor și **comparațiile** (pe care le descoperă ușor, dacă le spunem că acestea conțin cuvintele: „ca", „asemenea", „cât", „la fel ca" sau altele asemănătoare): *„cu penetul ca sideful", „lumină nouă ca o fulguire de aur"," pletele lui albe și crețe parcă sunt niște ciorchini de flori albe", „basmul ne fermeca pe toți ca un cântec frumos".*

Sunt utile exerciții de creare a unor comparații de către elevi, în care unul din termeni poate fi dat;

Cer limpede ca … *flori asemenea unor …*

Ochi albaștri ca … *litere mici la fel ca …*

Personificările trebuie explicate elevilor ca fiind expresiile în care însușiri omenești sunt atribuite unor plante, animale, obiecte: „mută-i noaptea", „visează sub zăpezi", „satele-adormite parcă", „muscelele dorm sub zăpada de trei palme", „cu o zale argintie se îmbracă mândra țară", „florile stau supărate". Acest exercițiu poate fi desfășurat sub formă de joc.

O altă figură de stil des întâlnită, ușor de recunoscut este **repetiția**. Nu trebuie decât să încercăm împreună cu elevii să evidențiem rolul stilistic pe care-l are în diverse contexte: *„A dat Dumnezeu zăpadă cu nemiluita și cade, cade puzderie…"* (abundența ninsorii). / *„Deodată au început a răsuna mii și mii de glasuri, de ciripiri …"* (mulțimea păsărilor).

Repetiția poate fi întâlnită împreună cu **enumerația**, sporind intenția autorului de a accentua unele idei: *„Domnu' nostru ne-a învățat rugăciuni, ne-a învățat cântece … ne-a învățat să credem în trecutul și vrednicia noastră; ne-a învățat multe …"*

Desigur, mai greu de sesizat și de explicat este **metafora**, figura de stil care înlocuiește un termen obișnuit (propriu) cu unul neobișnuit (figurat), pe baza unor asemănări:

„Fuioare de nori se ridică din adâncuri" (Alexandru Vlahuță – „În Vrancea")

„Limba noastră-i o comoară
În adâncuri înfundată,
Un șirag de piatră rară
Pe moșie revărsată."

(Alexe Mateevici – „Limba noastră")

Apropierea de textul literar și analiza lui trebuie făcute cu măsură. Scriitorii sunt artiști care și-au exprimat ideile și sentimentele printr-un anumit limbaj, iar acesta nu trebuie „tradus" în totalitate în alt limbaj. Imaginile sunt privite în ansamblul lor și nu disecate în părțile componente, deoarece riscăm să strivim *„corola de minuni a lumii".* Este suficient ca textul să devină generator de emoții artistice, să poarte copilul prin universul imaginar al metaforei și, în ultimă instanță, să-l determine pe elev să citească poezie din proprie inițiativă.

Astfel, un alt aspect psihologic avut în vedere în desfășurarea acestor lecții este **structura volitivă a elevului**. „Aceasta este foarte fragilă și se poate rezuma prin cuvintele: vreau – nu vreau și pot – nu pot. (Mihai Golu)

Furați de comentarea metaforelor, să nu uităm a doza gradul de dificultate al sarcinilor, durata efortului și menținerea elevului la un nivel de efort adecvat lui. Dacă depășim acești parametri, rămânem „singuri până la sfârșitul orei. Elevul, mai ales cel cu CES, acolo unde nu mai poate, abandonează. Putem evita această situație dacă apelăm la conceptul de empatism pedagogic. Esența comportamentului empatic este redată astfel de către Vasile Pavelcu: „Arta de a preda presupune, pe lângă stăpânirea cunoștințelor, claritatea și plasticitatea expunerii alimentate de vioiciune și pasiune științifică, și aptitudinea deosebită de transpunere în situația ascultătorului, a elevului".

Privind studierea unui text liric prin ochii copilului cu CES vom înțelege mai bine că el are nevoie să fie stimulat pentru a raționa, a simți și a exprima trăirile sugerate de text și nu de a „înghiți" elemente de teorie literară sau a memora mecanic comentarii gata elaborate.

Lumea interioară a copilului devine foarte bogată în perioada școlarității. Avem datoria de a ne îngriji îndeaproape cu ce „populăm" această lume interioară. Copilul lasă să intre pe „ușița" sufletului său numai acele imagini, personaje care l-au impresionat. Studierea unei poezii poate duce la îmbogățirea sufletească a copilului cu sentimente vii, imagini artistice luminoase. Toate acestea ar putea înlocui trăirile negative însoțite de imagini teribile sugerate de emisiuni de televiziune pline de violență, de întâmplări nefericite și dureroase la care a fost martor sau a participat ș.a.

În același context, al grijii față de psihicul copilului, trebuie luat în considerare și „sindromul bomboanei amare", adică declanșarea, voluntară sau involuntară, de către profesor a unei stări de tensiune și nemulțumire. Acest sindrom se manifestă ori de câte ori elevul este apostrofat, i se resping brutal ideile fără o motivare, nu este acceptat în grupele de lucru, simte discriminare. Lecțiile bazate pe texte lirice e bine să fie concepute pe o largă participare, fără elemente inhibitorii și abundență de reguli.

Un real câștig îl avem și atunci când utilizăm un text liric într-un context interdisciplinar propice, când el vine ca o continuare, o concretizare a cunoștințelor recent dobândite la alte obiecte.

Este indicat, de asemenea, să corelăm studierea textelor lirice și cu activitățile extracurriculare prin implicarea activă a elevilor în serbările școlare.

Deși, în aparență, dificilă pentru elevii cu cerințe educative speciale, poezia lirică analizată în mod corect, cu accent pe dezvăluirea sensului figurat al cuvintelor, devine nu numai accesibilă, ci și preferată și un mijloc de dezvoltare armonioasă a personalității și o modalitate de a îndrăgi activitățile școlare și extrașcolare. Acești copii au demonstrat, în diverse ocazii, că pot fi sensibili, creativi, pot percepe frumosul, dacă știi să le îndrumi pașii și privirea către acesta.

BIBLIOGRAFIE:

- Apetrei Dorina, Boboc Elena, *Orientări în analiza textului epic, liric și dramatic*, Editura Petrodava, Iași, 2005
- Bratu Bianca, *Literatura în școală și educația estetică a preadolescentului*, București, EDP, 1970

- Cosmovici Andrei, Pavelcu Vasile, *Înțelegerea operei literare*, în „Psihologia pedagogică", București, E.D.P. 1962
- Doinaș Augustin Ștefan, *Poezia ca univers*, în vol. „Poeți străini", București, Editura Eminescu, 1997
- Drondoe E., *Cunoașterea copilului – necesitate obiectivă pentru o corectă tratare individuală și diferențială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
- Golu, Mihai, „*Variabile psihologice ale învățării și implicațiile lor pedagogice*" articol din revista Învățământul primar, Editura Discipol, București, 2000
- Lazăr, Șt. Ioan, „*Valențe estetice ale operei literare pentru copii*", articol din revista Învățământul primar, Editura Discipol, București, 2000
- Papadima Ovidiu, *Câteva observații în problema genurilor literare în Limba și literatură*, III, 1957

CE SIMTE UMBRA?

Prof. Alina DINU

(*Învățământ special și special integrat. Succes sau eșec școlar? – SINTEZE*, 18 mai 2017)

V-ați întrebat vreodată ce poate simți umbra,
Când, țintuindu-și viața de un rece stăpân,
Nu își alege punctul, linia și nici curba
În drumul său croindu-și doar raze ce nu spun?

Damnată-n gri și negru, deși e din lumină,
Ea nu cunoaște pete de roșu și de verde
Și-n nopți întemnițate în liniștea divină,
Ea nu se mai trezește părând că nu mai crede.

Și libertatea unde-i de-a fi oriunde cugeți,
Prin iarba ce-i scăldată în roua de pe tălpi?
Zâmbind la nuditatea din raze voi vă scurgeți
Prin firele-nverzite, când ea stă prinsă-n tălpi.

Și nu e trist că umbra e tristă, pesimistă,
Lipsindu-i mângâierea din măruntele simțuri,
Ci-i trist că-s multe umbre ce-și poartă umbra tristă
În trupul ce se pierde-n ale culorii lipsuri.

Nota autorului: Am scris această poezie gândindu-mă la elevii noștri din centrul de plasament, care pot fi comparați cu simțirile unei umbre, o umbră ce

depinde de alții ca sa supraviețuiască și care nu poate face nimic din ce își dorește pentru că este prinsă într-o soartă pe care alții i-au creat-o...

CARTEA CAUTĂ

Prof. Corina NICA
(*Învățământ special și special integrat. Succes sau eșec școlar? – SINTEZE*, 18 mai 2017)

Cartea caută
zboruri lungi,
rădăcini adânci.

Cartea caută ochi,
caută soare pentru
lumina drumului,
printre nori și ploi.

Cartea caută mâini
pentru litere albe,
gânduri pentru paginile calde.

Cartea caută oameni...

INCURSIUNE ÎN PSIHOLOGIA MODEI VESTIMENTARE

Prof. ing. tehnologia tricoturilor și confecțiilor Paula ZĂINESCU
(*Perspective ale învățământului special și special integrat – SINTEZE*, 29 noiembrie 2017)

Motto: *„Hainele sunt artificii semiotice, cu alte cuvinte, mecanisme de comunicare "*
(Umberto Eco)

Derivat de la substantivul latin modus, echivalent în limba română cu fel de a fi, măsură, manieră, noțiunea de modă denumește un obicei, o deprindere colectivă, specifică la un moment dat unui mediu social.

În particular, moda vestimentară se referă la schimbările de linie, de detalii și accesorii ce intervin periodic atunci când formele se banalizează. În vestimentație aceste aspecte se manifestă cel mai impresionant.

Din a doua jumătate a secolului trecut până în zilele noastre, de la Charles Baudelaire la Roland Barthes, și de la Filosofia Modei, 1905, de Georg Simmel, trecând

prin Inconfortul în cultură, 1929, de Sigmund Freud, până la Ocultism, vrăjitorie și mode culturale, 1976, de Mircea Eliade, fenomenul modei a interesat și continuă să pasioneze mari scriitori, filosofi și psihanaliști.

De pildă, George Călinescu a manifestat un interes statornic pentru modă și pentru estetica frumosului cotidian. În viziunea sa noțiunea de modă implică două laturi esențiale distincte și față de fiecare în parte el adoptă atitudini diferite.

În primul rând, sub impresia fenomenului desemnat în perioada interbelică prin sintagma furoarea modei G. Călinescu definește moda ca spiritul de turmă, abolirea oricărei personalități și aduce exemple edificatoare: „Într-un oraș de provincie, o zănatecă și-a legat o batistă roșie la mâna stângă. Atunci toate femeile zic: se vede că se poartă! Și toate ies cu batistă roșie la mână..." Caracteristica unei asemenea „ mode" este efemeritatea ei, caducitatea inevitabilă. Pe de altă parte, el pleca de la premisa că îmbrăcămintea cu care apărem în public este condiționată de un anumit anotimp iar imaginea vestimentară oferită semenilor se încadrează cu necesitate într-o estetică a vizualului care nu trebuie să distoneze cu uzanțele permanentizate prin tradiție.

Prin eludarea acestor elementare cerințe moda se transformă în spectacol rizibil. Criticând aspectele ridicole ale modei G. Călinescu acorda o importanță înalt semnificativă condiției estetice a lui homo vestitus, deoarece vestimentația și accesoriile ei reprezintă una din dominantele definitorii ale ființei umane.

„Moda este interferența omului cu mediul ambiant, un aspect intim al teoriei comunicării . Dimensiuni, material, culori, modele culturale – toate astea sunt aspecte concretizate ale logosului " spunea profesorul Mario Sorin Vasilescu într-un interviu din 1988. El considera că moda există pentru a se schimba continuu în vederea bunei lucrări a senzorilor umani care au nevoie de un stres constructiv. În planul relației interumane se poate vorbi de moda ca mască și moda ca sinceritate; moda care ascunde (din necesitate sau strategie) și moda care revelează.

Realitatea în care trăim și evoluăm nu este întotdeauna în concordanță cu proverbele populare cu care am fost familiarizați pe perioada școlarizării. „ Haina nu-l face pe om, dar știi ce mult contează? " glumea un prieten. Aparența vestimentară este un vechi tabu care nu permite exprimarea unei critici sincere la adresa defectelor vizibile. Nimeni nu spune în față dar toată lumea judecă modul în care ne îmbrăcăm.

Noua psihologie științifică ne explică mecanismele prin care se manifestă stereotipurile sociale. Cei care cred că e de ajuns să ne exprimăm în cuvinte uită un detaliu extrem de important: că începem să comunicăm, deci să transmitem informații despre noi înșine, înainte de a lua cuvântul. Etapa premergătoare exprimării verbale este exprimarea nonverbală sau comunicarea prin aparență. Aparența creează primul context al comunicării personale. Comunicarea la nivelul 0 se face prin limbajul corporal. Înainte de a spune „ Bună ziua! ", imaginea dumneavoastră a spus deja totul.

În materie de vestimentație, libertatea de alegere nu este totală. Constrângerile culturale, socio-profesionale, ideologice, economice etc. delimitează cadrul în care evoluează cultura vestimentară și ne permit construirea unui sistem de comunicare coerent și clar.

Deci, nu suntem o imagine, ci avem o imagine! Pentru a crea o primă impresie nu dispunem decât de 4 minute. Nici mai mult nici mai puțin. În aceste 4 minute ceilalți își vor face o anumită impresie despre noi, bună sau rea, în armonie sau în dezacord total cu personalitatea noastră. Vom fi analizați, apreciați, criticați după această imagine pe care o creăm. Nu o putem modifica, nu avem nici o posibilitate de a interveni ulterior! Aparența creează primul context al comunicării personale. Carl Gustav Jang găsea că fenomenul de individualizare este stadiul cel mai avansat de integrare armonioasă a individului în istoria și cultura sa. O bună imagine de sine este aceea care transmite ceea ce nu se poate formula în cuvinte, care e unică așa cum fiecare dintre noi e unic. O dată percepută vizual, imaginea este memorizată și ea devine o valoare, un capital.

Eliminând momentele în care suntem singuri,70% din timpul nostru este ocupat cu acțiunea de a comunica, fie că suntem sau nu conștienți de asta. Chiar atunci când vorbim, doar 20% din comunicare se realizează prin cuvinte. Limbajul corporal ocupă 55% ; modul în care vorbim – timbrul vocii, debitul verbal, particularitățile de frazare etc. reprezintă restul de 25% . A te preocupa de imaginea ta nu reprezintă numai necesitatea de a-ți satisface anumite cerințe primare, de a-ți asigura confortul termic și senzorial ci și nevoia de a răspunde necesităților fundamentale de apartenență, de recunoaștere și împlinire personală așa cum ne indică piramida lui Maslow reprezentată alăturat.

Codurile estetice ale societății noastre vin din negura timpurilor și evoluează o dată cu moravurile sociale spre viitor. Vestimentația creează spațiul ideal de reglementare a tensiunilor dintre noi și restul lumii. Hainele participă la comunicarea globală în trei grade diferite:

- pentru interlocutor , sunt un vector puternic care transmite semnalele aparenței : grad de integrare socială, stil de viață, profesie, poziție ierarhică, apartenența la un grup;
- pentru persoana care le poartă sunt un indicator psihologic. Culorile, confortul, prestanța, croiala, accesoriile, pot modifica într-o mare măsură comportamentul și pot alunga starea de stinghereală;
- trebuie să reprezinte propria identitate a purtătorului, fiind responsabile de distincția socială, de un loc individual și meritoriu în sânul colectivității.

Haina, în sine, nu are nici o valoare. Ea capătă un sens în articularea unui proiect profesional și a personalității, între aparența unui individ și coerența discursului său; mai bine zis trebuie creată o armonie între formă și fond.

„Eleganța este o idee care flutură în jurul unui corp ”…

BIBLIOGRAFIE:

- Nicolae Valentin Vartan, Imaginea de sine, Ed. POLIROM, 1999
- Almanahul ROMÂNIA LITERARĂ 1988
- Internet

CUPRINS

- **C.Ș.E.I. BUZĂU, LA A 60 -A ANIVERSARE** 3
  Director, Prof. Radu ISPIRESCU
- **A ÎNVĂȚA SAU A TRANSMITE? PEDAGOGIE SAU FILOZOFIE?** 5
  Profesor psiholog Daniela GRESOIU

COMISIILE METODICE ÎN DILEMĂ

- **ESTE EDUCAȚIA SPECIALĂ CEA MAI BUNĂ ABORDARE A COPILULUI CU DIZABILITĂȚI SAU EDUCAȚIA SPECIALĂ <INTEGRATĂ>?** 7
  Comisia metodică a profesorilor de sprijin
  Prof. itinerant Luminița-Maria TUDORACHE
  Prof. itinerant Gina CUCU
  Prof. itinerant Ingrid-Adriana DĂNIȚĂ
- **PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ SAU PEDAGOGII ALTERNATIVE ÎN ABORDAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI?** 8
  Comisia metodică a profesorilor psihopedagogi – nivelul de învățământ preșcolar și primar
  Prof. Corina NICA
- **CUM DESĂVÂRȘIM COMPETENȚELE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI INTELECTUALE: METODE CLASICE SAU ACTIVE PARTICIPATIVE?** 13
  Comisia metodică a profesorilor de psihopedagogie specială – nivelul de învățământ gimnazial și învățământ obligatoriu de 10 clase
  Prof. Adriana COMAN
  Prof. Alina DINU
- **EDUCAȚIE DIGITALIZATĂ SAU TRADIȚIONALĂ?** 17
  Comisia metodică a profesorilor-educatori
  Prof. Leocardia MANGALEA
- **ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL DE MASĂ SAU SPECIAL?** 18
  Comisia metodică a profesorilor pentru învățământul profesional
  Prof. Paula ZĂINESCU

CUVINTE POTRIVITE. RETROSPECTIVE

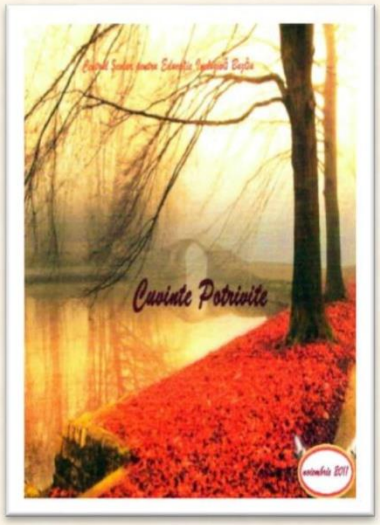
- **PRIORITĂȚI ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT ÎN JUDEȚUL BUZĂU** 21
  Inspector școlar, prof. dr. Veronica TRANDAFIR, I.S.J. Buzău
- **MANAGERI VECHI, MANAGERI NOI … MANAGERI** 24
  Prof. Radu ISPIRESCU
  Prof. Adriana MORAR
- **INTRODUCERE LA MIRACOLUL EDUCAȚIEI EUROPENE** 27
  Profesor psiholog Daniela GRESOIU
- **ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ROMÂNESC ÎNTRE ACCEPTARE ȘI SCHIMBARE** 28
  Profesor psihopedagog Roxana EPURAȘ
  Profesor psihopedagog Alina MANU

DISCRIMINAREA – SURSĂ GENERATOARE DE CRIZĂ EDUCAȚIONALĂ 30
Prof. psihopedagog Daniela Elena IVAȘCU

- **O POVESTE A SUCCESULUI ȘCOLAR** 34
  Prof. psihopedagogie specială, Alina IORDACHE
- **"DIDACTIC CS001". 123 ABC – NE JUCĂM, ÎNVĂȚĂM** 35
  Profesor psihopedagog Simona - Daniela ȘTEFAN
  Profesor itinerant Corneliu ȘTEFAN
  „123-ABC – NE JUCĂM, ÎNVĂȚĂM..." DUPĂ UN AN .....
  Profesor psihopedagog Simona - Daniela ȘTEFAN 36
  Profesor itinerant Corneliu ȘTEFAN
- **SHADOW ȘI INTEGRAREA COPILULUI CU AUTISM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ** 37
  Prof. psihopedagogie specială, Florina STAICU
- **JURNAL DE <INTEGRAT> IDEI** 40
  Prof. Daniela GRESOIU
- **ABILITĂȚI, ARTE ȘI JOCURI – Repere bibliografice** 44
  Bibliotecar Emil NICULESCU
- **DIN LUMEA BASMULUI** 46
  Prof. Lia ISPIRESCU
- **LUNA CA O PORTOCALĂ SAU… CUM AM DEVENIT MAGICIAN** 46
  Psih. Daniela GRESOIU
- **COPILULCARENUȘTIASĂRÂDĂ** 48
  Psih. Daniela GRESOIU
- **PROBLEMATICA ABORDĂRII TEXTULUI LIRIC LA ELEVII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE** 49
  Prof. Daniela MELNIC
- **CE SIMTE UMBRA?** 55
  Prof. Alina DINU
- **CARTEA CAUTĂ** 56
  Prof. Corina NICA
- **INCURSIUNE ÎN PSIHOLOGIA MODEI VESTIMENTARE** 56
  Prof. ing. tehnologia tricoturilor și confecțiilor Paula ZĂINESCU

RESPONSABILITATEA PRIVIND CONȚINUTUL ARTICOLELOR REVINE ÎN TOTALITATE AUTORILOR.



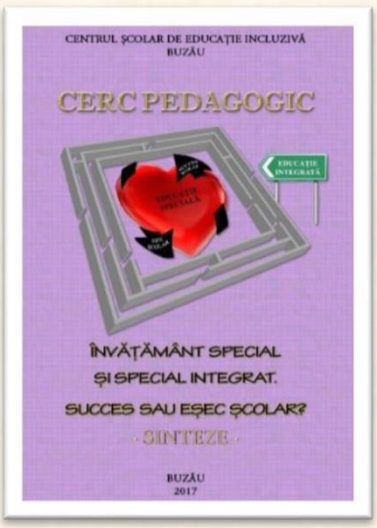


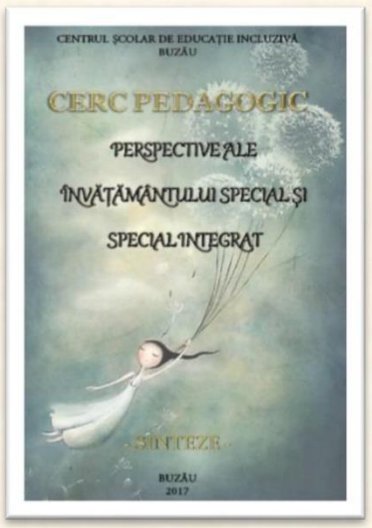


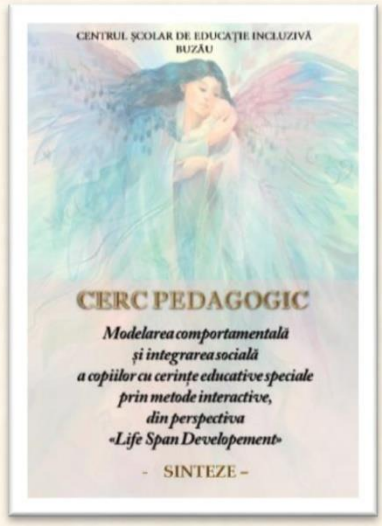












„O, de-am putea atunci să ne înfățișăm înaintea ta și-a înfricoșatei tale judecăți, cititorule, cinstitorule, cârtitorule…”
(Constantin Noica, *„Jurnal filozofic”*)