



EDUCAȚIA SPECIALĂ - CONSIDERENTE TEORETICE ȘI PRACTICE



Școala Gimnazială Specială „Sf. Mina”

ISSN 3008 - 2242, ISSN-L 3008 - 2242

Iunie 2023, Craiova

Numărul 1

COORDONATORI:

Prof. Diana Ignat

Prof. Elisaveta Veronica Jiroveanu

Prof. Maria Cristina Constantinescu

COLECTIVUL DE REDACȚIE:

ȘCOALA GIMNAZIALĂ SPECIALĂ „SF. MINA”

Prof. Diana Ignat

Prof. Floarea Alina Popescu

Prof. Narcisa Mihaela Udrea Constantinescu

Autorii articolelor și studiilor posedă responsabilitatea pentru cele scrise sub semnătură, conform legilor copyright-ului.

Cuprins

| | |
|---|----|
| 1. Adam Marcela Maria - "Evaluarea abilităților copilului în scopul implementării unui sistem AAC"..... | 5 |
| 2. Almagiu Alina - "Comunicarea alternativă și augmentativă la copilul cu C.E.S."..... | 10 |
| 3. Apostol Andreea - "Modalități de dezvoltare a comunicării afective la elevii cu CES"..... | 13 |
| 4. Baci Ovidiu Lucian - "Comunicarea alternativă și augmentativă în orele de geografie".... | 17 |
| 5. Bălăceanu Laura - "Comunicarea elevilor prin joc senzorial"..... | 19 |
| 6. Bican Elena Andreea - "Accesibilizarea actului didactic pentru persoanele cu deficiențe de comunicare"..... | 22 |
| 7. Bora Cristian Vasile - "Utilizatori SAAC"..... | 26 |
| 8. Borcan Anișescu Ana-Maria - "Exerciții de asociere vestimentație - anotimp" - Proiect didactic..... | 28 |
| 9. Camen-Ozun Ana-Maria - "Blissymbol"..... | 34 |
| 10. Căluianu Mariana - "Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale"..... | 37 |
| 11. Cașan Carmen Luiza - "Metode de dezvoltare a limbajului la copilul cu TSA - Sistemul de comunicare prin schimb de imagini (PECS)"..... | 41 |
| 12. Ceană Elena Monica - "Comunicarea augmentativă și alternativă prin imagini la copiii cu CES"..... | 44 |
| 13. Cebucescu Alina Mihaela - "Utilizarea CAA (Comunicarea alternativă și augmentativă)" | 49 |
| 14. Chirea Daniela Maria - "Educația incluzivă"..... | 52 |
| 15. Chiriță Maria - "Școala Incluzivă"..... | 54 |
| 16. Constantinescu Maria Cristina - "Simbolurile în comunicarea alternativă"..... | 58 |
| 17. Constantinescu Mihail - "Sisteme de comunicare alternative - clasificări și caracteristici"... | 60 |
| 18. Dangă Geanina Cătălina - "Jocul - modalitate de formare și dezvoltare de abilități în activitatea de consiliere psihopedagogică a elevilor diagnosticați cu tulburări de atenție și hiperactivitate"..... | 63 |
| 19. Dabulici Andreea - "Comunicarea augmentativă și alternativă prin imagini la copiii cu CES"..... | 69 |
| 20. Degeratu Maria - "Metode alternative de comunicare"..... | 72 |

| | |
|---|-----|
| 21. Dincă Iuliana - “Comunicare augmentativă și alternativă”..... | 74 |
| 22. Dobre Daniela - “Adaptarea școlară la cerințele unui copil cu dificultăți intelectuale”..... | 78 |
| 23. Dodenciu Romulus Lucian - “Tehnici de comunicare pentru dizabilități severe - Comunicarea augmentativă sau alternativă (AAC)”..... | 82 |
| 24. Dumitrescu Mihaela - “Importanța utilizării Comunicării Alternative și Augmentative în cazul copiilor cu dificultăți de comunicare”..... | 85 |
| 25. Dumitru Ionuț Cătălin - “Școala incluzivă- o perspectivă optimă în recuperarea elevilor cu CES”..... | 88 |
| 26. Fechete Mădălina - “Limbajul și comunicarea la copiii cu TSA - Jocuri didactice”..... | 92 |
| 27. Florea Carmen Mihaela - “Terapia ABA - Applied Behavior Analysis”..... | 96 |
| 28. Gavriloaie Anuța - “Jocuri pentru stimularea comunicării la copiii cu tulburări din spectrul autist”..... | 99 |
| 29. Gheorghe Iuliana - “Evaluarea și intervenția cu sisteme de comunicare augmentative și alternative”..... | 104 |
| 30. Gherghescu Andreia Georgiana - “Specificul tulburărilor de învățare la elevii cu CES”..... | 107 |
| 31. Gherghescu Andreia Georgiana - “Numărul și cifra 7 - fișă de lucru”..... | 112 |
| 32. Gogoșe Anca Laurenția - “Comunicarea alternativă și augmentativă în incluziunea educațională”..... | 117 |
| 33. Hoban Gabriela - “Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de învățare a copiilor cu cerințe educaționale speciale”..... | 121 |
| 34. Ignat Diana - “Implementarea simbolurilor Widgit prin programul SymWriter, în activitățile psihopedagogice de intervenție și evaluare”..... | 125 |
| 35. Jiroveanu Elisaveta Veronica - “Dispozitive de Comunicare Augmentativă Și Alternativă (AAC)”..... | 127 |
| 36. Lungu Mircea Ionel - “Formarea abilităților de comunicare la elevii cu C.E.S.”..... | 130 |
| 37. Mazilița Vasilica Dana - “Dispozitivele generatoare de vorbire (SGD)”..... | 133 |
| 38. Militaru Mădălina - “Etapă și modalități de accesare a serviciilor de specialitate implicate în educația copiilor/elevilor cu CES”..... | 136 |
| 39. Mocofan Ramona-Nicoleta - “Integrarea copiilor cu CES prin intermediul educației interculturale”..... | 139 |
| 40. Neagu Ioana Mădălina - “Modalități de accesibilizare a actului didactic pentru elevii cu | |

| | |
|---|-----|
| cerințe educaționale speciale”..... | 142 |
| 41. Nica Cristina - “Povestea socială - o metodă eficientă de intervenție pentru dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor cu TSA”..... | 144 |
| 42. Nicola Felicia - “Programul DT Discrete Trial”..... | 149 |
| 43. Popescu Floarea Alina - “Metoda TEACCHS”..... | 152 |
| 44. Popescu Gabriela Elisabeta - “Caracteristici ale instruirii diferențiate la elevii cu CES.”..... | 156 |
| 45. Posa Maria Cristiana - “Sisteme de comunicare augmentativă/alternativă”..... | 160 |
| 46. Preda Alina Marina - “Modalități de abordare educațională a elevilor cu CES”..... | 163 |
| 47. Preda Mariana - “AAC - Augmentative and Alternative Communication”..... | 166 |
| 48. Predescu Vasilica - “Instrumente eficiente pentru organizarea lecțiilor online”..... | 168 |
| 49. Răcănel Armand Gabriel - “Comunicarea prin simboluri grafice”..... | 171 |
| 50. Roșu Ovidiu - “Modalități și tehnici de comunicare cu copiii cu deficiență mintală”..... | 174 |
| 51. Simescu Elena Corina-“Adaptarea școlară la cerințele unui copil cu dificultăți auditive”..... | 176 |
| 52. Sîrbu Mihaela Dana - “Aplicații ale designului universal de învățare în context pandemic” | 179 |
| 53. Șchiopu Iuliana- “Elemente de construcție a comunicării. Lexicul - Proiect didactic”..... | 183 |
| 54. Șoșea Luciana - “Comunicarea alternativă și augmentativă”..... | 190 |
| 55. Tomescu Daniela Elena - “Facilitarea comunicării cu elevii cu CES”..... | 193 |
| 56. Truță Monica - “Tipuri de sisteme de comunicare alternative (SAAC)”..... | 197 |
| 57. Udrea Constantinescu Narcisa Mihaela - “Comunicarea în limbajul mimico-gestual și incluziunea elevului cu deficiențe auditive în comunitate”..... | 200 |
| 58. Ungureanu Elena Simona - “Tehnicile și filosofia ABA”..... | 204 |
| 59. Vasiluță Luciana Ancuța - “Anotimpurile - Proiect de lecție”..... | 206 |
| 60. Velea Simona - “Cum comunic eficient cu persoanele cu autism?”..... | 214 |
| 61. Zamfir Irina Elena - “Simularea situațiilor reale de viață - jocul de rol”..... | 216 |

Evaluarea abilităților copilului

în scopul implementării unui sistem AAC

Profesor: Adam Maria Marcela

Școala Gimnazială sat Bungețani, comuna Făurești, județul Vâlcea

Evaluarea abilităților copilului depinde de capacitatea acestuia de a înțelege ceea ce este întrebat – limbaj receptiv și de a exprima ceea ce a înțeles – limbajul expresiv.

Pentru a putea fi evaluat, copilul are nevoie de o metodă alternativă și augmentativă de comunicare pentru a i se recomanda un sistem AAC. În această situație răspunsul ar putea fi utilizarea unui sistem AAC bazat pe informația disponibilă, apoi, după ce copilul a învățat să comunice, se poate trece la un program mai complex de comunicare alternativă și augmentativă. (Mirenda, 1992)

Ideal, evaluarea trebuie să aibă loc în medii naturale, în care copilul își petrece cea mai mare parte a timpului. Informațiile despre ceea ce copilul este capabil și are nevoie să fie învățat tind să fie mai corecte și utile când sunt obținute în acest mod. Membrii familiei trebuie să fie prezenți, nu doar pentru a se simți copilul confortabil, dar și pentru a include persoane semnificative care să împărtășească informația. Dacă copilul indică stări de stress sau oboseală, sesiunea de evaluare trebuie întreruptă, și acest fapt nu neapărat din motive etice ci pentru că informația astfel obținută nu mai este relevantă.

Un alt aspect important în ceea ce privește evaluarea copilului este că, aceasta nu trebuie să acopere fiecare arie de dezvoltare a copilului, ci numai domeniile de dezvoltare cu retard sau implicate în procesul de comunicare. De fapt, este nedezirabil să se realizeze o evaluare complexă, care consumă timp, stres nu numai pentru copil ci și pentru familie și evaluatori.

Întrebări specifice evaluării comunicării

Așa cum am mai amintit, evaluarea copilului privește atât modul lui de comunicare cât și modul în care el o face.

1. Cum comunică copilul în momentul de față

Comunicarea expresivă poate fi prin: vorbire, gesturi, privire, expresia feței, vocalizare, plâns, etc. Chiar și problemele de comportament cum ar fi agresivitatea sau autoagresivitatea pot fi forme de comunicare.

2. Folosește copilul comunicarea intențională? Dacă da, folosește simboluri?

Comunicarea neintențională apare atunci când comportamentul copilului este încă în stadiul reflexiv, dar adulții îi oferă un înțeles comunicativ. Aceasta este în contrast cu comunicarea intențională, când copilul comunică printr-o tentativă directă de a influența o altă persoană. Un copil se află la stadiul presimbolic dacă se referă la un obiect sau activitate care este prezentă în momentul în care el comunică. Dacă copilul este capabil să folosească simboluri, înțelege că obiectele, pozele, sau alte tipuri de reprezentări țin loc obiectelor, persoanelor, locurilor, etc., el se află în stadiul intențional prelingvistic.

3. Cât de bine înțelege copilul comunicarea cu ceilalți (comunicarea receptivă)?

Așa cum am mai menționat și mai sus, comunicarea receptivă este importantă nu numai ca abilitate a copilului de a comunica cu alții, dar și pentru evaluarea în sine. Un copil care nu înțelege ceea ce ceilalți îi comunică este posibil ca el să fie incapabil să răspundă într-o manieră care să descrie fidel abilitățile sale cognitive, motorii, etc.

4. În ce medii și contexte copilul dorește să comunice?

În ceea ce privește comunicarea, un rol important pot avea o serie de factori disturbatori cum ar fi: nivelul zgomotului, distanța tipică copil-adult, condiții de vreme, medii familiare sau străine copilului etc.

5. Cu cine comunică de obicei copilul sau cu cine este nevoit să o facă?

Din acest punct de vedere se urmăresc caracteristicile relevante ale partenerului cum ar fi vârsta, nivelul de educație, condiții speciale cum ar fi o serie de dizabilități, dar și gradul de afecțiune dintre cei doi parteneri în comunicare.

6. Când este motivat copilul să comunice, ce fel de lucruri comunică și când dorește să le comunice?

Din această perspectivă sunt considerate funcții ale comunicării, nevoile sau dorința copilului de a indica prin interacțiuni sociale informații, idei.

7. Copilul pare a se bucura de interacțiune socială sau comunicațională?

Unii copii evită contactul social și au nevoie inițial să fie învățați să le placă, să-și dorescă să interacționeze cu ceilalți.

8. Ce-l motivează pe copil să comunice?

În mod tipic, copilul dorește să obțină sau să refuze obiecte sau activități comunicând cu ceilalți; la fel el se poate bucura de atenția adultului sau a colegilor.

9. Cum răspund ceilalți la tentativele copilului de a comunica?

Copiii cu dizabilități pot comunica în diferite feluri, foarte subtile, iar tentativele lor pot fi ignorate până când acesta începe să plângă sau să se comporte în diferite moduri extreme, ori în cazurile cele mai nefericite să renunțe la orice mijloc de comunicare cu cei din jur, tocmai pentru faptul că simte că nu este înțeles de către aceștia.

Întrebări specifice de evaluare a abilităților cognitive

Stabilirea nivelului de dezvoltare a abilităților cognitive ale copilului facilitează determinarea nivelului de complexitate a conținutului sistemului AAC cum ar fi vocabularul, alegerea simbolurilor și a strategiilor de organizare a acestora. Prin urmare, din acest punct de vedere sunt foarte importante următoarele aspecte:

1. Care este nivelul cognitiv de dezvoltare a copilului?

În mod normal când un copil se angajează într-un comportament de comunicare intențională, acesta înțelege sau pare să înțeleagă, conceptele de cauzalitate, mijloace și simboluri. Aceste lucruri sunt foarte importante în cazul unui copil care arată spre o fotografie, face un semn sau apasă un buton, folosind un dispozitiv AAC.

Înțelegerea simbolurilor nu este altceva decât conștientizarea că un lucru poate fi reprezentat și într-un alt mod. Acest fapt permite copilului să utilizeze cuvinte, imagini, lucruri pentru a reprezenta acțiuni, gânduri și idei.

2. Dacă copilul înțelege simboluri, care dintre ele vor funcționa cel mai bine?

În general, dar nu întodeauna, obiectele tangibile sunt mai ușor de înțeles decât imaginile, care la rândul lor sunt mai ușoare decât simbolurile abstracte. De obicei, cel mai abstract sistem cu care copilul este capabil să lucreze oferă și cea mai mare flexibilitate. În alegerea sistemului de simboluri potrivit pentru copil este adesea recomandat alegerea unui tip de simbol mai sofisticat care pare a fi în domeniul de capacitate a acestuia.

3. Copilul se descurcă mai bine folosind recunoasterea sau memoria?

Sistemele prin care copilul comunică fără suporturi externe, numite și sisteme fără suport cum ar fi: vorbirea, limbajul gestual, implică memoria. Acest lucru indică faptul că, copilul trebuie să-și amintească simbolul fără indicii. Sistemele în care copilul comunică cu un suport, numite și sisteme cu suport, cum ar fi: tablele de imagini, implică recunoașterea.

Întrebări specifice de evaluare a abilităților motorii

1. Care sunt abilitățile de vorbire și cele fono-articulatorii ale copilului și care este perspectiva de dezvoltare a acestora?

Unii copii cu dizabilități severe s-ar putea să nu fie capabili niciodată să utilizeze vorbirea ca metodă principală de comunicare. Mulți însă, vor fi capabili să-și dezvolte suficient vorbirea pentru a comunica efectiv cu anumite persoane și în anumite situații. Este recomandat ca, vocalizarea să reprezinte o parte importantă din programul AAC, deoarece până și copiii care nu dezvoltă nici într-un fel vorbirea, pot fi capabili să comunice prin vocalizare, care nu înseamnă neapărat vorbire. Spre exemplu, cel mai rapid și convenabil mod pentru un copil de a atrage atenția cuiva, poate consta în a produce un sunet suficient de puternic pentru a fi auzit din cealaltă parte a încăperii.

2. Care sunt mișcările suficient controlate de către copil pentru a putea fi utilizate în scopul activării și controlului AAC?

Un copil cu un bun control motor poate fi un bun candidat al utilizării gesturilor sau al limbajului gestual. Pentru copiii cu dizabilități motorii mai mari, scopul primar al acestei părți de evaluare reprezintă identificarea unuia sau a mai multor răspunsuri motorii pe care copilul le poate realiza conștient și real. Acestea îi vor permite să acționeze unu sau mai multe butoane de pe un suport electronic sau să indice un simbol de pe o tablă de comunicare. Pe lângă consistență, este important să se observe viteza și forța cu care mișcarea poate fi realizată sau reflexele nedorite care o însoțesc și cât de obositoare pot deveni în timp. Este esențială oferirea unei poziționări corecte a copilului nu doar în scopul evaluării ci și pentru utilizarea viitoare a AAC.

3. Cum se deplasează copilul dintr-un loc în altul?

Deoarece acest lucru nu are un impact direct asupra utilizării AAC portabilitatea reprezintă o problemă semnificativă și adesea ignorată. Este important a indica cum un suport va fi transportat și făcut disponibil în cazul unui copil care aleargă, se deplasează sau în cazul unuia care se află imobilizat într-un scaun cu rotile.

Întrebări specifice de evaluare a abilităților senzoriale

1. Are copilul dizabilități vizuale?

Există mai multe tipuri de probleme care pot împiedica copilul în a discrimina și utiliza simboluri vizuale. Este destul de dificil în a evalua exact ceea ce poate sau nu procesa vizual un

copil. Uneori se face presupunerea greșită că, dacă un copil poate parcurge cu succes o cameră, poate și utiliza simboluri vizuale. Acest lucru nu este întotdeauna adevărat deoarece cerințele vizuale de deplasare în spațiu sunt diferite de cele necesare în a discrimina simboluri vizuale. În cazul acestor copii pot fi utilizate sisteme de simboluri vizuale mărite, tactile sau chiar auditive.

2. Prezintă copilul tulburări de auz?

Un copil cu tulburări de auz, s-ar putea să nu fie capabil să audă vorbirea inteligibil, motiv pentru care să necesite adaptări în a putea recepționa ceea ce îi comunică ceilalți. Copiii cu tulburări de auz beneficiază adesea de o abordare a unui sistem de învățare simultan, în care adultul utilizează atât un sistem AAC cât și vorbirea normală.

3. Prezintă copilul sensibilitate extremă la stimuli?

Unii copii dovedesc o sensibilitate extremă la anumite texturi, presiuni, sunete și imagini vizuale. Este foarte important ca instruirea și adaptarea mediului să prevină aceste probleme.

Webografie:

1. <https://ro.eferrit.com/subiecte-de-educatie-speciala-ce-este-aac/>;
2. <https://www.scrigroup.com/management/comunicare/Metode-alternative-si-augument23587.php>.

Comunicarea alternativă și augmentativă la copilul cu C.E.S.

Profesor: Almagiu Alina,

Școala Gimnazială Specială Sf. Mina, localitatea Craiova, județul Dolj

Problema dereglării comunicării la copiii cu cerințe educaționale speciale și a caracterului complex al adaptării acestora la condițiile societății moderne dobândește o însemnătate tot mai mare. Condiția necesară a includerii efective a copiilor cu CES în spațiul educativ constă în evidența maximă a posibilităților și nevoilor educaționale specifice ale acestor copii. În plus, eficiența demersurilor recuperative depinde, în mare măsură, de nivelul de dezvoltare a mijloacelor verbale de comunicare.

Pe lângă noțiunea de comunicare nonverbală, întâlnim și comunicarea augmentativă și alternativă. Orice modalitate de comunicare ce susține sau substituie limbajul verbal sau limbajul scris se încadrează în noțiunile de comunicare augmentativă și, respectiv, de comunicare alternativă. Așadar, comunicarea alternativă și augmentativă (AAC) presupune orice mijloc prin care o persoană poate sprijini sau înlocui limbajul verbal. AAC reprezintă orice sistem care perfecționează abilitatea unei persoane cu deficiențe de a comunica, de a participa activ în procesul de luare a deciziilor în probleme care o vizează direct. Comunicarea augmentativă se referă la orice formă de comunicare ce înlocuiește sau lărgeste vorbirea. Fiecare om folosește tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă, doar că nu întotdeauna conștientizează acest lucru. Comunicarea augmentativă reprezintă un multisistem de componente integrate - verbale, gestuale, pictografice, care oferă sprijin și sporesc învățarea, comunicarea, participarea, gradul de independență și calitatea vieții, în general, a persoanelor care le utilizează. Cu cât tulburarea este mai severă, cu atât copilul are nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, destinate întăririi actului comunicativ oral-rezidual. Atunci când exprimarea verbală lipsește în totalitate și vorbitorul apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de-a face cu comunicarea alternativă, ca unicul mod de interacțiune prin coduri. Nu atât modul în care comunică oamenii sau limbajul pe care îl utilizează primează ca importanță, ci capacitatea acestora de a interacționa eficient. Pentru a asigura succesul în efortul de recuperare a școlarelor cu deficiențe, comunicarea verbală (atât cât aceasta este posibilă) trebuie completată cu cea nonverbală, iar demersul comunicativ al copilului urmează a fi socializat, plasat într-un mediu uman polivalent, concret și

evolutiv. Copiii cu autism prezintă dificultăți de comunicare și limbaj într-un fel sau altul, exprimate printr-o slabă capacitate de a interacționa sau comunica cu ceilalți: fie nu vorbesc, fie dacă vorbesc pot avea greutate în exprimare sau în înțelegerea celor din jur. Dificultățile se regăsesc și în limbajul nonverbal – înțelegerea și utilizarea gesturilor, expresiilor faciale, contactul vizual etc. Dificultățile de pronunție sunt des întâlnite sub forma dislaliilor (omiterea, alterarea sau înlocuirea unor sunete sau silabe în cuvinte) care afectează claritatea, și chiar și atunci când copilul vorbește, uneori este dificil să înțelegi ce spune.

În cazul copiilor nonverbal, alegerea sistemului alternativ de comunicare se va face în funcție de profilul senzorial – perceptiv al copilului și de nivelul achizițiilor pe care copilul le posedă. Este chiar recomandată învățarea mai multor sisteme alternative de comunicare; de exemplu, copilul poate fi învățat să comunice prin schimb de imagini, dar poate folosi și limbajul gestual pentru a repara blocajele în comunicare. Comunicarea alternativă nu necesită un echipament sau material adițional; se bazează pe folosirea gesturilor și a mimicii (de exemplu, sistemul Makaton). Comunicarea mijlocită utilizează simboluri (imagini – PECS, sistemul pictografic Mayer-Johnson și/ sau cuvinte scrise), sintetizatoare vocale sau obiecte.

Cele mai importante sisteme de comunicare augmentativă și alternativă sunt sistemul de semne manuale Makaton și sistemul pictografic Mayer-Johnson.

Sistemul de semne manuale Makaton este un sistem vizual de comunicare augmentativă și alternativă, care se adresează persoanelor care au un limbaj receptiv bun, dar au dificultăți de limbaj expresiv (de la ecolalie, la mutism). Derivă din Limbajul de Semne Britanice pentru Surzi și s-a adresat, mai întâi, persoanelor cu handicap asociat – mintal și hipoacuzic. Date fiind rezultatele pozitive, și-a lărgit aplicabilitatea și la subiecții cu retard mintal cu auz normal și, ulterior, la subiecții cu dificultăți de învățare și comunicare verbală. Sistemul cuprinde 200 de semne cu echivalente semantice în fondul lexical de bază, fiind structurat în 8 stadii de complexitate crescândă, după modelul dezvoltării normale a limbajului în ontogeneză. Semnele sunt însoțite de vorbire, de expresii faciale și mișcări corporale. Un al 9-lea stadiu prezintă un vocabular adițional, ce poate fi introdus în oricare din cele 8 etape anterioare, după necesități. Primele trei stadii includ semne esențiale, astfel încât un individ care, din cauza deficitului neuropsihic nu poate avansa, să dispună de un mijloc de comunicare, deși limitat, totuși funcțional. De exemplu, primul stadiu cuprinde persoanele din apropierea subiectului (mama, tata, frați, surori), nevoi elementare (a mânca, a bea) și obiecte de folosință comună (masă,

scaun, cană); stadiul al doilea diferențiază adulții și copiii pe sexe (bărbat/ femeie, băiat/fată), adaugă alimente de bază (pâine, unt, lapte etc) și câteva animale domestice (câine, pisică); stadiul al treilea introduce unele mijloace de locomoție (tren, avion, vapor), alte animale domestice (vacă, porc), diversifică verbele comune (a avea, a merge, a alerga, a cădea) și câteva adjective și adverbe (mare/ mic, sus/ jos).

Bibliografie:

1. Chelcea S. (coord.) Comunicarea nonverbală în spațiul public. București: Tritonic, 2004;
2. Dani N. Aspecte ale modernizării metodologiei formării comunicării verbale la elevii cu deficiențe de auz. Ghid metodic. Chișinău: Ed. „Bostan Veral”, 2006.

Modalități de dezvoltare a comunicării afective la elevii cu CES

Profesor: Apostol Andreea Iuliana

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Datorită complexității sale limbajul oferă două aspecte principale: unul de ordin psihologic, iar celălalt de ordin social. Întrucât limbajul este influențat de societate, la baza lui stau o serie de determinări din partea condițiilor sociale. Comportamentul verbal al aceluiași subiect uman diferă de la caz la caz, fiind condiționat de conținutul și de forma societății dar și de cea a solicitantului, de importanța socială a actului de comunicare, de gradul de participare la el. Pe de altă parte, comportamentul verbal are atât prin conținutul propriu-zis pe care îl exprimă, cât și prin forma de exprimare, o încărcătură afectivă, de cunoaștere și cultură, de înțelegere și motivații diverse pentru același tip de relatare verbală. Întregul comportament uman nu poate fi înțeles și explicat fără a-l raporta la procesele interioare, fără a surprinde tocmai relația ce se stabilește între subiectul care vorbește și mediul înconjurător.

La vârsta școlară mică limbajul capătă noi valențe și îi permite copilului să realizeze relații complexe cu adulții și cu ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să-și exprime stările interioare dar și să înțeleagă și să acumuleze informații. Prin intermediul limbajului copii învață din experiența altora, se formează și se organizează sisteme în care sunt integrate cunoștințele. Copilul școlar mic este impulsiv dar deosebit de sensibil în relațiile lui cu mediul. Râde și plânge violent, își exprimă gândurile prin vorbire nuanțată datorită emoțiilor vii pe care le trăiește. Unele contradicții interne pot fi generate de mediul familial și de colectivul de copii din care face parte. Fenomenele de negativism care pot apărea se datoresc în primul rând carențelor de educație.

La copilul cu CES structurarea personalității poate îmbrăca două forme una a personalității mature și cealaltă a personalității imature. Formele personalității se dezvoltă în relațiile cu mediul social, dar la bază stau o serie de caracteristici ce țin de structura internă a individului. Ca urmare a acestuia și sub influența condițiilor de mediu se conturează conținutul sferei afectiv-motivaționale, a comportamentelor și a comunicării. Pe un asemenea fond acționează împrejurările de viață și influențele de tipul învățării, educației și activității de

recuperare. În acest sens se poate interveni pe linia formării motivației cu semnificație valorică prin acțiuni asupra evidențierii intereselor cognitive în care dominant să fie comunicarea afectivă

Integrarea în colectivitate a elevilor cu CES dezvoltă norme, valori, convingeri pe baza sistemului de recompense și sancțiuni ce funcționează în interiorul unui grup. Intervenția adultului asupra dezvoltării vorbirii copilului cu CES se face fie prin canale verbale fie prin cele ocupaționale. Nivelul atins de dezvoltarea expresivă a vorbirii este determinat nu numai de posibilitățile mentale, dar și de mediul social în care trăiește.

Un procedeu facil pentru stimularea comunicării afective o constituie lectura după imagini. Copilul cu CES de vârstă școlară mică descrie cu încântare elementele unei imagini clare, viu colorate și numește acțiunile care de obicei îi fac plăcere. De exemplificat sunt jocurile „Traista cu povești”, „Cine născocеște cea mai frumoasă povest”, „Părintele și copilul”.

Jocurile de imitație care implică o identificare cu modelul are un substrat afectiv socializant. Copilul cu CES descoperă și exersează prin joc relații active față de obiecte și persoane, relație care are nevoie de o diversitate cât mai largită. Rolul adaptat în acțiunea ludică presupune o identificare afectivă pentru că în joc copilul nu intră în competiție de performanță cu adultul, ci se adultizează, acesta devenindu-i egal. Acțiunea ludică pune în lumină modalitățile după care jocul dezvoltă procesul de comunicare afectivă. Experiența spontană la nivel de trăire emoțională a valorilor morale, estetice, se produce în cea mai mare măsură în joc. Tocmai pentru acest fapt se consideră conținutul jocului ca un factor de importanță majoră în dezvoltarea comunicării afective la elevii cu CES, mai ales că în primii ani de școală ritmul de organizare a personalității este mai intens pe latura afectivă și psihomotrică. Jocurile de creație constituie unul din cele mai favorabile momente pentru exersarea vorbirii afective și a socializării datorită comunicării intense ce se stabilește între copii.

Un rol deosebit de important în stabilirea relațiilor și interrelațiilor, precum și în asigurarea unei participări afective a elevilor cu CES în comunicare îl au dramatizările. În clasele mici dramatizările se fac pe baza povestirilor orale ale învățătorului, și abia mai târziu, odată cu formarea deprinderilor de citire conștientă, se apelează la textul scris. Dramatizarea liberă constituie o formă a jocului cu roluri. Firesc, reușita activității depinde de gradul de cunoaștere a povestirii. În acest scop este necesar să se realizeze în prealabil o suită de alte activități care să se desfășoare în mai multe ore la clasă. În timpul desfășurării jocului se va interveni discret atunci când este absolut necesar pentru precizarea succesiunii evenimentelor, dinamizarea dialogului.

Având în vedere spiritul de imitație al școlarului mic cu CE , capacitatea mai puțin dezvoltată de selecție și discernământ a modelelor pe care le imită, se înțelege necesitatea de a selecta aspectele comportamentale oferite de literatură, de a găsi forma în care să se ofere și posibilitatea de a le analiza. Aici dramatizarea își găsește rolul său în educarea comportamentelor afective a elevilor cu CES prin limbaj.

Lumea basmelor oferă copiilor o complexitate de personaje, de aceea poveștile aduc în limbajul său specific, exemple concrete de manifestare a minciunii, necinstei, a falsității, a îngâmfării. Copiii reușesc în conversație să facă distincție între „bine” și „rău”. Dramatizarea poveștilor lui Ion Creangă aduce în fața copiilor manifestări concrete prin limbajul personajelor alături de gestică și mimică. Expresiile folosite în limbaj dau copiilor libertatea de a râde, de a prețui sau disprețui fapte ale personajelor.

Obiceiurile populare cu prilejul sărbătorilor de Crăciun și Anul Nou – sunt creații pe care copiii le joacă cu deosebită plăcere. Stimulați de limbajul popular la care se adaugă jocul specific, semnificația acestor obiceiuri populare aduc bucurie copiilor, îmbogățind prin forma și specificul limbajului, imaginația lor.

Un mijloc de evaluare a dramatizării este jocul de creație cu subiecte și roluri din povești și basme. Aceste jocuri preiau din dramatizări scene sau episoade care le-au plăcut copiilor mai mult și ajung în scenări proprii. La reușita acestor jocuri contribuie foarte mult limbajul prin forma sa monologată sau dialogată.

Bibliografie:

1. Jennische, M. & Lorstrom, K. (1996) - Evaluation of spontaneous communication with focus on Blissymbols, Paper presented at the Fifth Biennial Conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication, Vancouver, Canada;
2. Kalimikerakis, C. (1983) - Training mentally handicapped children to use Blissymbolics, Unpublished Master's Thesis, Institute of Education. University of London;
3. Oliver, P. R. (1983) - Effects of teaching different tasks in group versus individual training formats with severely handicapped individuals., "T&S Journal", 8, 79-91;
4. Păunescu C-tin, Deficiența mintală și organizarea personalității, E.D.P;
5. Radu Gh., Cerințe pentru un model adaptat de învățare decurgând din particularitățile dezvoltării la copiii cu CES, Revista de educație specială, 1993;

6. Schlosser, R. W., & Lloyd, L. L. (1997) - Effects of paired-associate learning versus symbol explanations on Blissymbol learning and use, „Augmentative and Alternative Communication”, 13, 226-238;

7. Verza E., Conduita verbală a școlărilor mici, E.D.P. București, 1973.

Comunicarea alternativă și augmentativă în orele de geografie

Profesor: Baci Ovidiu Lucian

Centrul Școlar de Educație Incluzivă "Delfinul", localitatea Constanța, județul Constanța

Comunicarea este un proces complex care implică:

- un emițător, cel care transmite;
- o informație, un conținut, care trebuie să ajungă de la o persoană la altă persoană;
- un receptor, cel care primește informația și o înțelege.

Astfel, comunicarea răspunde la întrebările:

- *cine?* transmite;
- *ce?* transmite;
- *cui?* transmite.

Cel care transmite informația deține cunoștințe despre interlocutor sau nu. Informația este cu atât mai bine asimilată cu cât emițătorul și receptorul folosesc aceleași simboluri și același canal de comunicare.

În desfășurarea orelor de Geografie, comunicarea joacă un rol esențial. Profesorul trebuie să se asigure că informația științifică transmisă ajunge la elevi și este înțeleasă de către aceștia.

În tot mai multe unități de învățământ există elevi cu cerințe educaționale speciale (C.E.S.).

Comunicarea augmentativă și alternativă (AAC – Augmentative and Alternative Communication) vizează persoanele cu dificultăți de comunicare. Pentru transmiterea informațiilor profesorul folosește pe lângă cuvinte mimica, gesturi, imagini, cuvinte scrise sau alte simboluri.

Pentru predarea lecției "*Resusele naturale și valorificarea acestora*" din cadrul unității de învățare "*Antroposfera – omul și activitățile umane*", clasa a VI-a, se poate folosi ca material didactic *Cercul rotativ*. Se urmăresc următoarele etape:

1. Confecționarea materialului didactic:

- patru cercuri de dimensiuni diferite, din carton (Fig. 1);
- un suport de prindere, în partea centrală, pentru suprapunerea acestora și o săgeată care indică resursa naturală;

- lipirea simbolurilor: cuvinte, imagini, semne convenționale, hărți etc. (Fig. 2);

2. Profesorul împarte elevii în echipe.

3. Oferă fiecărei echipe un cerc, cu imaginile dezorganizate.

4. Propune elevilor să rotească cercurile astfel încât sunt asociate: denumirea resursei naturale, imaginea cu resursa respectivă, modul de folosire (produsul obținut în urma prelucrării industriale), localizarea geografică.

5. Fiecare echipă poate avea ca sarcină de lucru o resursă naturală. Spre exemplu: echipa nr. 1 – *petrolul*, echipa nr. 2 – *cărbunii*, echipa nr. 3 – *lemnul*, echipa nr. 4 – *solul*, echipa nr. 5 – *minereurile de fier*, echipa nr. 6 – *bumbacul*. Un reprezentant al echipei descrie resursa respectivă.

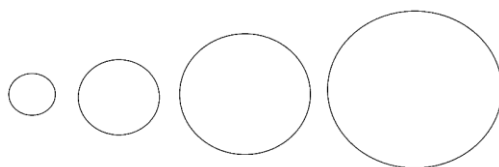


Fig. 1. Decuparea cercurilor pentru realizarea *Cercului rotativ*

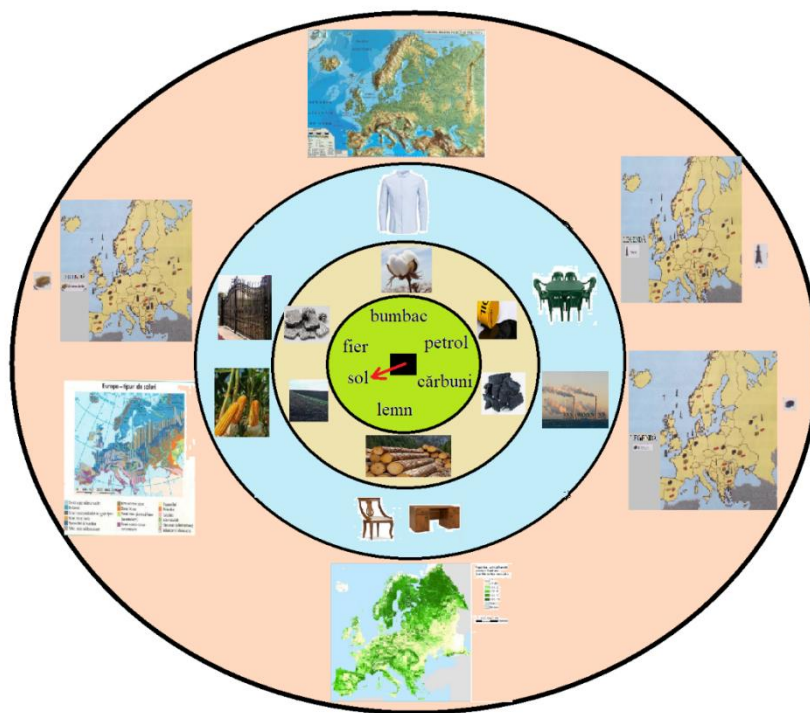


Fig. 2. Rezolvarea cerințelor cu ajutorul *Cercului rotativ*

Lucrând în echipe, se îmbunătățește comunicarea elev-elev. *Cercul rotativ* poate fi folosit în diferite etape ale lecției: pentru reactualizarea cunoștințelor, pentru asimilarea de cunoștințe noi, pentru fixarea cunoștințelor etc.

Comunicarea elevilor prin joc senzorial

Profesor: Laura Bălăceanu

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Comunicarea cuprinde limbajul verbal și mijloacele de exprimare: mimică, gesturile, mișcarea și atitudinea corpului, organizarea spațială a comportamentului. Prin instrumentele limbaj verbal și scris, ființa umană comunică și împărtășește gânduri, idei și emoții. Regulile împărtășite de indivizii care comunică formează limbajul. Limbajul este redat prin exprimarea orală numită vorbire, prin scris, cântec, sau chiar gesturi și poate fi realizat prin mișcarea pleoapelor, clipirea ochilor sau mișcări ale buzelor pentru a comunica. Comunicarea nonverbală se distinge fundamental de limbajul verbal, iar informațiile sunt primite simultan cu participarea diferitelor sisteme senzoriale: auz, văz, piele și simț tactil, recepție chimică (miros, gust), recepție termică (senzație de cald - rece).

La elevi, ritmul zilei presupune studierea materiilor cu caracter cognitiv în prima parte a acesteia și a celor artistice și practice în cea de a doua parte. Activitățile senzoriale vizează dezvoltarea simțurilor. Copilul explorează prin intermediul simțurilor mediul în care trăiește. Dezvoltarea lor conduce implicit la o cunoaștere mai rafinată și la ascuțirea inteligenței. Spre exemplu, prin materialul senzorial Maria Montessori a pus concepte abstracte în forma concretă. Materialul senzorial vizează dezvoltarea fiecărui simț în parte prin izolarea lui de celelalte. Materialul senzorial pregătește copilul pentru observarea sistematică a mediului, primul pas care duce la mici descoperiri realizate în mod spontan.

Jocul este foarte important în formarea spiritului de independență, în formarea atitudinii pozitive față de muncă sau în corectarea unor abateri comportamentale dar și în realizarea unității colectivului de copii. Jocul are un rol determinant în dezvoltarea psihică a copilului, în modelarea personalității lui, pregătind trecerea la o treaptă superioară a evoluției psihicului, la o nouă perioadă de dezvoltare.

Jocul ocupă un loc important în abordarea copilului, fiind considerat un instrument privilegiat de studiu al diverselor stadii cognitive, al comportamentelor sociale, al dezvoltării afective a copilului.

Copilul începe să vadă lumea prin intermediul simțurilor și percepțiilor. Dezvoltarea capacităților senzoriale, precum și percepțiile se realizează prin jocuri senzoriomotorii: apucarea obiectelor, atingere, jocuri pe bază de culori și texturi diferite, ascultare. Integrarea senzorială este un termen care se referă la modul în care sistemul nervos primește mesaje de la simțuri și le transformă în răspunsuri motrice și comportamentale adecvate .

Toate informațiile pe care le primim de la mediul înconjurător trec prin sistemele noastre senzoriale. Deoarece multe procese senzoriale au loc în cadrul sistemului nervos la nivelul subconștientului, de obicei nu ne dăm seama de ele. Pe de altă parte suntem conștienți de simțurile care implică gustul, mirosul, sunetul, dar cei mai mulți dintre noi nu realizează că sistemul nostru nervos procesează („simte”) atingerea, mișcarea, forța gravitațională și poziția corpului. Așa cum ochii detectează informațiile vizuale și le trimit creierului pentru interpretare, așa au toate sistemele senzoriale, receptori care preiau informația pentru a fi percepută de către creier.

Copiii cu disfuncție de integrare senzorială se străduiesc să-și controleze emoțiile și comportamentul precum și abilitățile motorii ca răspuns la stimularea senzorială. Stimularea senzorială poate include atingerea, văzul, sunetul, gustul, mirosul, senzația de mișcare în spațiu și gradul de conștientizare a poziției corpului în spațiu.

O persoană cu disfuncție de integrare senzorială consideră că este dificil să proceseze și să acționeze conform informațiilor primite prin intermediul simțurilor, ceea ce creează probleme în îndeplinirea nenumăratelor sarcini de zi cu zi. Neîndemânarea, problemele de comportament, anxietatea, depresia, eșecul școlar, și alte efecte pot rezulta în cazul în care aceasta tulburare nu este tratată în mod eficient.

Elevii pot fi protagoniștii unui joc senzorial „Ghicește ce ai gustat?” , având la dispoziție fructe, care conțin multe vitamine.

Activitățile de dezvoltare a gustului și mirosului sunt:

- degustarea unor fructe și apoi încercarea de a le recunoaște acoperiți la ochi;
- verificarea faptului că unele lucruri miros mai puternic iar altele mai puțin sau deloc;
- verificarea faptului că unele fructe sunt dulci (mere, banane), altele amarui (gutui), iar unele acre (lamâia) .
- verificarea faptului că unele fructe au un miros mai puternic, mai pregnant (de exemplu, portocala).

Beneficiile jocului sunt foarte importante și foarte multe atât pentru copil cât și pentru adult, pentru că prin joc se nasc legături puternice, calde, pline de încredere și bucurie. În cadrul unui joc, putem comunica cu copilul prin gesturi, cuvinte, prin desene, cântece, povești, imagini, atingeri, simboluri, teatru de păpuși, jucării.

Pentru joaca cu copilul, nu este nevoie de perioade lungi de timp, ci trebuie să se folosească la maximă calitate timpul alocat jocului. Pentru dezvoltarea copilului, este mult mai important ceea ce se face într-un interval de timp, nu durata intervalului respectiv.

Pentru dezvoltarea capacităților senzoriale auditive, elevii pot participa activ la jocul muzical „Deschide urechea bine”.

Muzica și bățile ritmice sunt forme vechi de comunicare și exprimare. Ca și obiective urmărite putem enumera: realizarea unei stări de relaxare, destindere, provocarea unor reacții emoționale care pot fi exploatate terapeutic, stimularea tuturor elementelor pozitive ale individului, ameliorarea relațiilor de comunicare cu cei din jur, stimularea imaginației și a creativității, stimularea funcțiilor motorii și senzoriale diminuate din diferite motive, îmbunătățirea auzului fonematic util în activitățile de receptare corectă a sunetelor și cuvintelor, precum și în activitățile de scriere corectă, realizarea unei capacități de exprimare verbală, construirea unor punți de legătură între indivizi, rezistența la stres.

Alte jocuri didactice senzoriale în cadrul activităților sunt: „Care este mirosul?” (unde elevii simt mirosul de condimente, scorțișoară, vanilie, piper), „Modelez și creez” (când un pachet de plastilină intră în discuție și în mâinile unui copil, simțul tactil este folosit la maxim). De la frământarea plastilinei, la punerea în forme sau realizarea diferitelor bile, joaca cu plastilina este foarte ofertantă, din punct de vedere tactil. În plus, ea are și tot felul de mirosuri.

Joaca senzorială contribuie la dezvoltarea cognitivă, a limbajului, a abilităților sociale, a ariei emoționale, a ariei fizice și a creativității elevilor. Fiecare tip educațional merită atenția noastră.

Bibliografie:

1. Adăscăliței, A.; Brașoveanu, R., Curs IAC, Universitatea Tehnică Gheorghe Asachi, Iași, 2002-2003;
2. Oprea Lăcrimioara Crenguța, Strategii didactice interactive, Editura didactică și pedagogică, R.A. București, 2006.

Accesibilizarea actului didactic pentru persoanele cu deficiențe de comunicare

Profesor: Bican Elena Andreea

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Tg. Jiu, localitatea Tg. Jiu, județul Gorj

Articolul este dedicat modalităților de realizare a dreptului uman de accesibilizare comunicațională și de acces la un învățământ de calitate pentru toți, indiferent de gradul de dizabilitate. Propune trecerea în revistă a principalelor acte normative și legislative care abordează persoana cu dizabilități din perspectiva drepturilor omului și care reformează modul de abordare educațională a acesteia, mai ales a celor cu dizabilități severe sau multiple. Sunt prezentate succint principalele modalități și alternative de comunicare, sunt explicați termenii și trecute în revistă etapele de dezvoltare a sistemelor alternative de comunicare și argumentele în favoarea extinderii terenului de intervenție de la orientarea de la verbal spre întreg sistem de comunicare, inclusiv a celui nonverbal.

Calitatea specific umană este abilitatea de a schimba gânduri, idei și sentimente cu ceilalți, ea este și motorul dezvoltării și devenirii umane. Importanța capacității de a interacționa și de a relaționa cu ceilalți nu poate fi supraestimată. Iar persoanele cu handicap grav și sever sunt mai vulnerabili față de această problemă a separării de societate, de asemenea anume studiul procesului de dezvoltare a comunicării la aceste persoane au adus multe clarificări care s-au transformat în strategii de abordare a persoanei în procesul de învățare, astfel încât oportunitatea educării unei persoane cu handicap grav și sever a devenit o realitate și nu doar o filozofie. Multe persoane cu handicap grav și sever trăiesc dificultăți substanțiale în comunicarea efectivă cu cei din jur. Noile tehnologii ca sistemele de comunicare alternativă și augmentativă pot minimaliza impactul de separare de ceilalți și pot îmbunătăți semnificativ și augmentativă pot minimaliza impactul de separare de ceilalți și de a îmbunătăți și augmentativă pot minimaliza impactul de separare de ceilalți și de a îmbunătăți gradul de participare activă. Societatea actuală, filosofia internațională de abordare a persoanei cu handicap, tendințele actuale ale Uniunii Europene (European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe), legislația în domeniul dizabilității (semnarea Convenției cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități, în 26 septembrie

2007 și a protocolului în data de 25 septembrie 2008) propulsează și impun schimbări la toate nivelurile și domeniile care lucrează cu persoanele cu handicap, precum și la nivelul educației. Obiectivul tuturor acțiunilor întreprinse este de a accesibiliza întregul mediu la nevoile specifice și individuale ale persoanelor cu dizabilități cu scopul egalizării șanselor și oferirii oportunităților de participare activă și reală la întreaga viață a comunității. Educația trebuie să fie recunoscută ca un drept fundamental ceea ce înseamnă că persoanele cu dizabilități au dreptul de a primi educație de aceeași calitate ca orice altă persoană, într-un mediu care să ia în considerare nevoile lor.

«Comunicarea totală este o filozofie de comunicare, și nu o metodă de comunicare și cu atât mai puțin o metodă de predare... Comunicarea totală este o abordare pentru a crea o comunicare eficientă și egală între persoane care au limbaje diferite atât ca percepție, cât și ca producție... A folosi comunicarea totală însumează dorința de a utiliza toate mijloacele pentru a înțelege și a fi înțeles.» (Hansen, B., 1980). Comunicarea totală se referă la comunicarea în orice manieră posibilă. Pe lângă vorbire putem folosi limbajul semnelor, indicarea pozelor, simboluri, fotografii, obiecte, gesturile și limbajul trupului, expresii faciale, desenul, mimica, dramatizarea sau alte forme artistice. Toate sunt maniere de a comunica. A fi capabil să comunici și să știi că ești ascultat este dreptul fiecărei persoane.

Un sistem CAA este „un grup integrat de componente, care include simboluri, ajutor, strategii și tehnici folosite de individ pentru a îmbunătăți comunicarea”.

Această definiție accentuează utilizarea unor componente și moduri multiple în comunicare, și moduri multiple în comunicare. În definiție, termenul simbol este folosit pentru a se referi metode folosite pentru „reprezentări vizuale, auditive și/ sau tactile ale conceptelor convenționale (de ex., gesturi, fotografii, seturi/ sisteme/ manuale de semne, pictograme, cuvinte printate, obiecte, cuvinte vorbite, Braille)” (ASHA, 1991, p. 10). Este important de notat că potrivit acestei definiții, folosirea comunicării gestuale (incluzând, de exemplu, expresie facială, privire, contactul vizual, poziții corporale, gesturi ale mâinilor) intră în sistemul limbajelor alternative și augmentative ale comunicării.

Astfel putem spune ca intervenția care urmărește îmbunătățirea abilităților de a comunica prin gesturi precum și alte sisteme naturale de exprimare (de ex., la persoane cu handicap mental grav care necesită suport permanent) se încadrează domeniului CAA. În

momentul de față, persoana cu handicap nu mai are nevoie de anumite abilități sau competențe care să fie condiții obligatorii pentru a beneficia de un sistem alternativ de comunicare.

Termenul ajutor se referă la orice „obiect fizic sau dispozitiv folosit pentru a transmite sau recepta mesaje (de exemplu, carte de comunicare, dispozitive sub formă de tabel, grafice, mecanice sau electronice, computere)” (ASHA, 1991, p.10). Strategia este definită de ASHA, ca fiind „o modalitate specifică de a folosi (CAA) ajutoare, simboluri, și/ sau alte tehnici mai efective cu scopul de a îmbunătăți comunicarea. Termenul de tehnic se referă la „metoda de transmitere de mesaje (de ex., semne, gesturi naturale, scanare lineară, scanară în coloane, codare etc.) (ASHA, 1991, p.10).

Aceste patru concepte – simbol, ajutor, strategie și tehnică – sunt elementele cheie ale intervenției CAA.

O varietate de tulburări congenitale sau dobândite pot cauza inabilitatea de a vorbi sau scrie fără o asistență adaptativă. Cea mai comună cauză genitălă a tulburărilor severe de comunicare este retardul intelectual, paralizia cerebrală, autismul și apraxia de dezvoltare a vorbirii. CAA se referă la orice abordare concepută să sprijine, să dezvolte sau să mărească comunicarea persoanelor care nu sunt independenți ca și comunicatori verbali în toate situațiile.

Inabilitate de a învăța apare atunci când copilul nu reușește să ceară lucruri care își doresc din cauza experiențelor repetate în care nu a fost capabil să aibă un efect asupra celorlalte sau asupra mediului. Se întâmplă din cauza prejudecăților și presupunerilor pe care ni le facem în funcție de o anumită dizabilitate. Din cauza că familia și cei care au grijă de acești copii nu sunt capabili să interpreteze și să răspundă la nevoile și tentativele copilului de a comunica, copilul nu poate să discernă între relație cu propriile acțiuni și răspunsul la cei din jur, nu poate înțelege relația cauză – efect.

Copiii cu handicap grav și sever riscă să devină inapți pentru învățare din cauza celor expuse mai jos:

Deficiențelor motorii, senzoriale, cognitive, care îi limitează abilitatea de a acționa în mod eficient asupra mediului sau să înțeleagă rezultatul acțiunilor proprii.

- Lipsa oportunităților de a face alegeri și de a-și conduce propria viață.
- Dificultățile de comunicare care îi împiedică să fie înțeleși de ceilalți.
- Lipsa oportunităților de comunicare (părintele îi asigură realizarea tuturor nevoilor

fără ca acestea să fie solicitate adecvat de copil).

Pentru prevenirea acestor efecte negative, copilul are nevoie să exercite control asupra altor persoane și asupra mediului. Acest lucru se poate realiza cu ajutorul utilizării sistemelor CAA.

Bibliografie:

1. American Speech-Language-Hearing Association. Report: Augmentative and alternative communication. ASHA, (1991), 33 (Suppl.5), pg. 9 – 12;
2. Beukelman, D., Mirenda, P. Augmentative and alternative communication – management of severe communication disorders in children and adults. New York: Paul –H: Brookers Publishing Co. (1999);
3. Education for All Handicapped Children (Act P.L. 94 – 142);
4. EFD (European Forum of Disability) (sursa - <http://www.edf-feph.org/>);
5. Hansen, B. Aspects of deafness and total communication in Denmark. Copenhagen: The Center for Total Communication, 1980;
6. Verza, E., Comunicare totala. Revista de psihologie, (2005) 2, pg. 11 – 21.

Utilizatori SAAC

Profesor: Bora Cristian Vasile

Școala Gimnazială Specială Baia Mare, localitatea Baia Mare, județul Maramureș

Este important să rețineți că SAAC-urile sunt esențiale pentru dezvoltarea multor persoane cu dizabilități. Comunicarea este esențială pentru fiecare dintre noi, de a se integra și de a se dezvolta pe deplin.

Atât pentru a avea acces la cunoștințe, cât și pentru a interacționa cu alte persoane, pentru a se putea bucura de socialitate și a participa ... avem nevoie de comunicare. Și dacă comunicarea orală este afectată, toate aceste activități ar putea fi dificile pentru mulți oameni.

Prin urmare, acele persoane cu dizabilități care nu au dezvoltat o limbă orală într-o manieră satisfăcătoare, SAAC pot fi utilizate pentru atingerea acestor obiective.

Acestea reprezintă o oportunitate oferită persoanelor cu handicap de a avea șanse egale cu persoanele care nu au dificultăți în comunicare.

În mod similar, este important să rețineți că persoana care utilizează un SAAC nu trebuie să prezinte o dizabilitate senzorială sau să aibă o dizabilitate intelectuală. Aceasta este o credință greșită pe care o au mulți oameni și care este rezultatul unei dezinformări.

Ce puteți face atunci când comunicați cu o persoană care utilizează SAAC?

Una dintre cele mai bune sfaturi pe care le puteți lua în considerare dacă interacționați cu o persoană care utilizează un SAAC este să încercați să acordați timp și să o respectați pentru a putea utiliza sistemul.

În conversație, atunci când aceste sisteme intervin, trebuie să fii răbdător și să respecti persoana astfel încât să se folosească de timpul necesar pentru a putea să-și exprime mesajul în cel mai bun mod posibil.

De asemenea, este important să nu îți asumi un rol asimetric sau paternalist, presupunând că știi ce vrea persoana să spună sau să vorbească pentru ei. Trebuie să așteptați ca persoana să-și finalizeze mesajul și trebuie să-i respectați rândul. Învățarea de a aștepta și a asculta corect este fundamentală.

Dacă nu înțelegeți ce a vrut să vă spună persoana prin SAAC, nu vă faceți griji. Pur și simplu transmite cu sinceritate persoanei care nu te-a înțeles și te roagă să o exprimi din nou.

Întotdeauna mergeți la ea, nu o faceți prin alte persoane. Dacă țineți cont de faptul că comunicarea implică bidirecționalitatea și partajarea unei conversații, veți avea suficiente instrumente pentru a putea comunica cu o persoană care utilizează un SAAC.

Persoana care folosește SAAC are dorința de a comunica cu dvs. și succesul se întâmplă deoarece atât respectați cât și doriți să comunicați. Persoana, deși comunică într-un mod diferit față de limba orală, are ocazia să converseze prin intermediul acestor dispozitive.

Acestea (SAAC) sunt foarte importante pentru persoana, deoarece aceste produse de suport sunt cele care vă oferă posibilitatea de a comunica cu dvs.

Cu toate acestea, rolul interlocutorului este, de asemenea, relevant, trebuie să fiți deschisi și să fiți motivați să îi înțelegeți și să aveți o conversație. Rețineți că aveți dreptul să respectați și să comunicați.

Având în vedere că nimănui nu li se refuză dreptul de a comunica cu ceilalți, SAAC se bazează pe ideea că toți oamenii au acest drept, toți avem ceva de comunicat și de comunicat.

Pentru toate acestea, este necesar ca toți să avem un mijloc prin care să putem comunica, ceea ce ne permite să participăm la lumea din jurul nostru. În plus, comunicarea noastră trebuie respectată și luată în considerare de alții.

În cele din urmă, trebuie să putem comunica folosind metoda cea mai utilă și confortabilă.

Bibliografie:

1. Aprilie, D., Delgado, C. și Vigara, A. (2009). Comunicare augmentativă și alternativă. Ceapat.
2. Alcantud, F., Soto, F.J. (Coords, 2003). Tehnologii de asistență și sisteme de comunicare augmentative și alternative la persoanele cu dizabilități motorii.
3. ARASAAC (Portalul aragonez al comunicării augmentative și alternative). Care sunt sistemele de comunicare augmentative și alternative? Guvernul din Aragon.

**Exerciții de asociere vestimentație- anotimp
- proiect didactic-**

**Profesor: Borcan Anițescu Ana-Maria
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "C-tin Pufan",
localitatea Drobeta Turnu Severin, județul Mehedinți**

PROIECT DE LECȚIE

PROFESOR: Ana-Maria Borcan Anițescu

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: C.S.E.I. Constantin Pufan

ARIA CURRICULARĂ: Matematică și științe ale naturii

DISCIPLINA: Cunoașterea și igiena corpului uman

DATA: 02.02.2022

CLASA: a VIII-a B

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: Stimulii din mediul inconjurator

SUBIECTUL LECȚIEI: Exerciții de asociere vestimentație- anotimp

TIPUL LECȚIEI: Formare de priceperi și deprinderi

SCOPUL LECȚIEI: Formarea deprinderilor de a se îmbrăca corespunzător vremii de afară

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O1- Să asocieze corect vestimentația cu fenomenul meteo ilustrat

O2- Să sorteze două, trei obiecte vestimentare corespunzător vremii

O3- Să aleagă corect obiectele de îmbrăcăminte conform schimbărilor climatice

STRATEGII DIDACTICE:

METODE ȘI PROCEDEE: Conversația, explicația, expunerea, observatia, brainstorming.

MIJLOACE DE INVATAMANT: Laptop, Prezentare Power Point, Smart Tv , jocuri de asociere, obiecte de îmbrăcăminte

FORME DE ORGANIZARE: Frontal, individual

BIBLIOGRAFIE: Programa școlară clasele I- X-a, Anexa 1 la Ordinul Ministrului Educației

Cercetării și Tineretului nr. 5235/01.09.2008

<https://www.twinkl.ro/>

| Nr. crt. | Etapele lecției | Ob | Activitatea profesorului | Activitatea elevului | Metode și procedee | Mijloace de învățământ | Forme de organizare | Evaluare |
|----------|---|--------------|---|--|---|---|---------------------------|--|
| 1. | Moment organizatoric | | Pregătirea clasei pentru buna desfășurare a activității | Elevii se pregătesc pentru desfășurarea lecției | Conversația | | Frontal | |
| 2. | Anunțarea temei și a obiectivelor | | Anunț elevii că vom învăța să ne alegem corect obiectele de îmbrăcăminte conform schimbărilor climatice | Elevii ascultă cu atenție. | Conversația | | Frontal | |
| 3. | Reactualizarea cunoștințelor anterioare | | Întreb elevii câte anotimpuri sunt și în ce anotimp suntem. | Elevii răspund la întrebări. | Conversația | | Frontal | |
| 4. | Dirijarea învățării | O1 O2 | Le înmânez elevilor planșele jocului ”Îmbrăcăminte potrivită” și le explic sarcinile de lucru (Anexa 1) Le înmânez elevilor plicurile cu jocul de asociere și le explic sarcinile de lucru (Anexa 2) | Elevii ascultă și asociază sagital îmbrăcăminte cu vremea corespunzătoare Elevii sortează cartonașele ce ilustrează obiecte de vestimentație în funcție de fenomenul meteo ilustrat | Expunerea Conversația | Jocul ”Îmbracă mintea potrivită” Joc de asociere Marker Laptop Smart Tv | Frontal Individual | Observare sistematică Aprecieri verbale |
| 5. | Realizarea feedback-ului | O3 | Le cer elevilor să aleagă de pe stativ obiectele de vestimentație conform cerințelor mele, | Elevii își vor alege obiectele vestimentare conform cerințelor adresate. | Conversația Explicația Brain storming | Obiecte vestimentare Accesorii Stativ | Frontal Individual | Observare sistematică Aprecieri verbale |
| 6. | Încheierea activității | | Face aprecieri verbale asupra modului în care elevii au răspuns cerințelor. | | | | | Aprecieri verbale |



Potrivește îmbrăcămintea Serenei cu vremea corespunzătoare.

Soare

Ploaie

Zăpadă

Potrivește îmbrăcămintea Serenei cu vremea corespunzătoare.



Soare



Ploaie



Zăpadă

Alege obiectul de îmbrăcăminte potrivit pentru vremea din imagine.



Bluză



Cizme de zăpadă



Costum de baie

Anexa 2:



Sortează cartonașele în funcție de starea vremii.



Sortează cartonașele în funcție de starea vremii.



Blissymbol (sistemul de simboluri Bliss)

Profesor: Camen-Ozun Ana-Maria

Școala Gimnazială Specială "Sf. Mina", localitatea Craiova, județul Dolj

Oamenii au dorit întotdeauna să comunice între ei: idei, opinii, atitudini, sentimente, etc. Istoria comunicării începe cu limbajul semnelor și crearea diverselor limbi și continuă în zilele noastre cu Internet-ul, forma cea mai complexă de comunicare.

Cu cât un individ poate comunica mai bine, mai clar, mai repede, cu atât își poate realiza mai bine scopul propus. A fi un bun comunicator te ajută să te înțelegi mai bine pe tine și pe ceilalți, să furnizezi și să primești la rândul tău informații care te ajută să iei decizii, atât în profesia pe care o ai, cât și în viața ta personală. Lumea nu poate fi concepută fără comunicare, omul nu poate să nu comunice. Aceasta derivă din faptul că omul este o ființă care trăiește în comunitate și niciodată izolat.

Formele și modul de comunicare sunt diverse, la fel și mijloacele prin care se realizează comunicarea.

Deși se admite, în general, că există reguli sau instrucțiuni pentru o mulțime de activități umane, este mai greu de acceptat că și comunicarea corectă și eficientă se supune unor anumite reguli, că această abilitate poate și trebuie să fie dezvoltată, pe baze științifice.

Mileniul al treilea, care a sosit va schimba și percepția noastră despre atribuțiile unui birou modern și responsabilitățile celui care își exercită profesia în acest mediu. Tehnologia, în continuă perfecționare, va modifica tot mai mult, în viitor, aspectul acestuia și va ușura munca managerului. De asemenea, echipamentele sofisticate vor influența căile de comunicare, mărinde viteza și distanța de transmitere a informațiilor.

Comunicarea augmentativă și alternativă (AAC – Augmentative and Alternative Communication) reprezintă totalitatea metodelor de comunicare menite să ajute sau să înlocuiască vorbirea și scrierea atunci când acestea sunt afectate. Oamenii pot avea aceste dificultăți de comunicare din cauza unei boli prezente toată viața, precum paralizia cerebrală, tulburarea intelectuală sau tulburările din spectrul autismului.

Blissymbol (sistemul de simboluri Bliss] este un sistem de simboluri de comunicare augmentativă/ alternativă și a fost conceput de către C.K. Bliss în Canada, în 1971 pentru copiii cu paralizii cerebrale

Câteva din simbolurile utilizate de Bliss sunt pictograme; ele arată ca și lucrurile pe care le reprezintă. Alte simboluri sunt ideografice; ele reprezintă idei.

Simbolurile pot fi combinate pentru a crea semnificații diferite: Roată + soare = mașină

Specialiștii au putut determina o serie de avantaje ale simbolurilor Bliss:

- Sunt rapide și ușor de învățat;
- Pot fi utilizate ca elemente de pre-citire, dar sunt îndeajuns de sofisticate ca să permită exprimare de sentimente, idei;
- Simbolurile pot fi dezvoltate pe măsura formării abilităților.

În predarea simbolurilor Bliss trebuie luați în considerare trei factori:

- simbolurile cheie;
- infrastructura limbajului;
- modul de generare a simbolurilor, de creare a lor.

Un număr mic de simboluri, mai puțin de 120 reprezintă concepte primare sau coneepe ce pot fi utilizate în mod repetat pentru a genera simboluri adiționale la nivelul vocabularului. Simbolurile cheie oferă posibilitatea de a descifra orice simbol existent și se constituie ca potențial pentru crearea unor alte simboluri. De exemplu: persoană + sentiment + pozitiv + intensitate = prieten

Blyss dispune de o gramatică proprie. Părți de vorbire pot fi marcate cu o serie de indicatori (abrevieri aflate deasupra unor simboluri). Indicatorii oferă posibilitatea utilizatorului de a comunica prin verbe, adjective, adverbe, pluralurile cuvintelor, sensuri pornind de la un concept de bază gășibil într-un substantiv.

Primul pas în însușirea sistemului de simboluri Bliss la copiii autiști. Problematika socializării copiilor autiști este extrem de complexă. De aceea în utilizarea sistemului Bliss la copiii cu autism se pornește de la lucrul cel mai cunoscut copilului și anume: mâna. Se explică copilului din ce este format simbolul pentru mână, după ce a ridicat în sus mâna dreaptă: o linie verticală, mai lungă și apoi una scurtă ,1 pe diagonală. Este un simbol ușor de recunoscut și de făcut, în special dacă se compară cir scrierea chinezească și cu hieroglifele egiptene. Pe lângă simbolul pentru mână, copiii desenează în mod constant o serie de alte simboluri cum ar fi cele

pentru soare, copaci, stele etc. La simbolul inițial învățat de copil, anume mână se adaugă un anume indicator și se obține un nou simbol pentru deget.

În momentul în care se însușește un alt simbol (atingere în cazul nostru pornind de la mână) acesta este însoțit și de gestul fizic. Următoarea etapă de însușire a simbolurilor vizează mediul în care copilul trăiește, în acest caz, fiecare simbol va fi însoțit atât de imaginea, cât și de cuvântul pe care îl definește: linie orizontală plasată în sus desemnează cerul linie plasată jos desemnează baza, pământul între cele două linii, plasate simultan se află lumea

De la această fază a simbolurilor ce definesc un cuvânt copilul va trece la elaborarea unor propoziții care să definească anumite nevoi, stări emoționale. Nu trebuie neglijat însă faptul că, în permanență însușirea gesturilor este acompaniată de limbajul verbal astfel încât copilul să conștientizeze faptul că trăiește într-un mediu predominant verbal.

Cercetările efectuate, în Suedia, privind utilizarea sistemului de simboluri Bliss au arătat că din cei 570 de subiecți autiști la care s-a folosit sistemul de comunicare augmentativă/ alternativă Bliss, 425 au putut să-și însușească limbajul verbal după 3 ani și jumătate la un nivel satisfăcător. Studiul acestor subiecți a mers puțin mai departe în sensul că a încercat să arate raportul între manifestarea afectivității efective și manifestarea afectivă prin intermediul simbolurilor Bliss. În această direcție, din cei 570 de subiecți, 75% utilizează întâi simbolul Bliss și apoi se manifestă propriu-zis, în timp ce 25% nu utilizează decât simbolul Bliss.

Din această perspectivă s-a pus întrebarea dacă nu cumva Bliss determină subiecții să renunțe la comunicarea verbală. Unii specialiști suedezi au arătat faptul că în ceea ce privește comunicarea, sistemul Bliss este benefic, însă pe linia manifestării afective și de transmitere a acesteia în cadrul comunicării mai trebuie lucrat.

Ceea ce este demn de reținut este faptul că prin intermediul sistemului Bliss se realizează o socializare, însă el trebuie combinat și cu celelalte metode, procedee utilizate în terapiile cu copiii autiști.

Bibliografie:

1. M. Golul (2003) - Fundamentele psihologiei, voi II, București, Ed. Fundației România de Mâine.

Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale

Profesor psihopedagogie specială: Căluianu Mariana

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Balș, localitatea Balș, județul Olt

Incluziunea/includerea școlară simbolizează scopul unui sistem educațional comprehensiv, pentru o societate care are ca obiective valorizarea și susținerea diversității și egalității în drepturi.

Învățarea incluzivă oferă tuturor elevilor acces la opțiuni de învățare flexibile și căi eficiente pentru atingerea obiectivelor educaționale în spații în care experimentează un sentiment de apartenență. Într-un mediu de educație incluzivă, toți copiii, indiferent de abilitate sau dizabilitate, învață împreună în aceeași clasă adecvată vârstei. Se bazează pe înțelegerea faptului că toți copiii și familiile sunt apreciați în mod egal și merită acces la aceleași oportunități.

Scopul incluziunii este de a dezvolta procese de învățare și sprijin personalizate, astfel încât elevii cu dizabilități să se poată angaja în învățare și școlarizare în același mod ca și colegii lor de vârstă. Următorul proces în patru pași este un ghid pentru dezvoltarea învățării și asistenței personalizate

Acest sistem este caracterizat prin:

- relații interpersonale deschise, pozitive, bazate pe parteneriat
- flexibilitatea programelor școlare, a strategiilor educaționale și a serviciilor de suport pentru elevii cu dificultăți de învățare;
- promovarea egalității în drepturi și responsabilități, precum și asigurarea accesului la oportunități;
- parteneriat cu familia/părinții;
- implicarea activă a comunității în activitățile unității de învățământ;
- susținerea dreptului la opinie .

Incluziunea în educație implică:

- Punerea în valoare a tuturor elevilor și a personalului didactic;
- Grad ridicat de participare al elevilor la diverse activități școlare, culturale și comunitare, dar și reducerea gradului de excludere a elevilor de la acestea;

- Regândirea culturilor, politicilor și practicilor din instituțiile școlare, astfel încât să răspundă tuturor elevilor și particularităților acestora din comunitatea respectivă;
- Scăderea piedicilor din calea învățării și participarea tuturor elevilor la procesul instructiv-educativ, nu doar a celor cu dizabilități sau care intră în categoria celor cu „cerințe educative speciale”;
- Utilizarea experienței din încercările de depășire a barierelor din calea accesului și participării anumitor elevi, cu scopul de a opera schimbării în beneficiul tuturor elevilor;
- Recunoașterea diferențelor dintre elevi trebuie considerată o resursă de sprijin a învățării, nu o problemă ce trebuie depășită;
- Exercițarea dreptului, pe care toți elevii îl au la educație în propria localitate;
- Îmbunătățirea școlilor, atât pentru personalului didactic, cât și pentru elevi;
- Creșterea importanței rolului pe care îl deține școala atât în dezvoltarea comunității și a valorilor morale, cât și în îmbunătățirea performanțelor școlare;
- Stabilirea unor relații de colaborare între școli și comunități;
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație este doar un aspect al incluziunii în societate.”

Având în vedere aceste probleme, pot spune că incluziunea înseamnă adaptarea activităților la nevoile fiecărui individ, astfel încât oricine, indiferent de dificultăți de învățare sau dificultăți de învățare, poate fi considerat parte a comunității. Diverse forme de sprijin trebuie să fie oferite tuturor membrilor societății în servicii sociale, educaționale, medicale sau de altă natură. Acestea fiind spuse, incluziunea este un concept mai larg care se referă la includerea copiilor cu nevoi educaționale speciale în sistemul de învățământ și în comunitate în general; există o nuanță între conceptele de incluziune și integrare, primul cuprinzându-l pe cel din urmă.

Motivele care justifică educația incluzivă pot fi ierarhizate astfel:

- din perspectivă educațională-în școlile incluzive toți copiii învață împreună, fiind implementate modalități de predare care să corespundă diferențelor individuale, pentru ca toți beneficiarii să aibă de câștigat;
- din perspectivă socială-școlile incluzive pot schimba atitudinea față de diversitate, prin faptul că permit tuturor elevilor să învețe împreună, punând astfel bazele unei societăți deschise,

democratice și nondiscriminatorii, care le propune oamenilor să conviețuiască împreună și să se respecte reciproc;

- din perspectivă economică-înființarea și menținerea unor școli în care toți copiii să învețe împreună vor costa, probabil, mai puțin decât susținerea unui sistem complex de diverse tipuri de școli specializate în educarea unor grupuri specifice de elevi; în plus, școlile incluzive reprezintă un mod mai puțin costisitor de a realiza educația pentru toți.

Pentru a construi un mediu de învățare echitabil și corect pentru toată lumea, este important ca profesorii să se familiarizeze cu diferențele dintre integrare și incluziune. Dacă există elevii cu cerințe educaționale speciale se poate colabora cu consilierul școlar sau cu specialiștii în predare pentru a înțelege mai bine nevoile specifice ale elevilor.

O dată cu conceptul de învățare incluzivă, au fost create **concepte** pentru a se asigura că elevilor cu deficiențe li se permite să învețe într-un mediu obișnuit de clasă, în timp ce li se oferă în continuare servicii, ajutoare educaționale sau acomodare de care ar putea avea nevoie. Aceste servicii sunt de obicei furnizate și monitorizate de personal suplimentar de asistență.

Ignorarea diferențelor care există între cele două accepțiuni-integrare și incluziune, alături de aplicarea incorectă a conceptului de școală pentru toți, având la bază altceva decât interesul copilului, poate conduce către un proces de falsă integrare școlară școlară (pseudointegrarea școlară).

“Think Inclusive” a publicat un studiu din 2001 care a examinat progresul pentru elevii cu dizabilități din învățământul de masă și sălile de clasă autonome pe parcursul a doi ani. 47,1% dintre elevii cu dizabilități din învățământul de masă au înregistrat progrese la matematică, față de 34% la clasele independente. Progresul citirii a fost comparabil în ambele setări. Interesant, studiul a constatat că colegii obișnuiți au obținut câștiguri mai mari la matematică atunci când erau prezenți elevi cu dizabilități.

Cercetătorii au emis ipoteza că ajutorul și sprijinul suplimentar la aceste clase au creat câștiguri pentru toți elevii.

Beneficiile suplimentare includ abilități de comunicare mai bune și abilități sociale îmbunătățite pentru elevii cu dizabilități, precum și mai puține incidente de comportament perturbator și absențe.

Bibliografie:

1. Gherguț, A., 2006, pag.134, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, 2006

Metode de dezvoltare a limbajului la copilul cu TSA

Sistemul de comunicare prin schimb de imagini (PECS)

Profesor psihopedagog: Cațan Carmen Luiza

C.S.E.I. “Constantin Pufan”, localitatea Drobeta Turnu Severin, județul Mehedinți

Comunicarea prin schimb de imagini este o formă de terapie utilizată în cazul persoanelor cu autism . Sistemul a fost aplicat cu succes la o mare varietate de vârste , de la nivel preșcolar până la vârsta adolescenței și chiar adulți. PECS a fost dezvoltat de către Andy Bondy și Lori Frost, care au considerat să aplice rezultatele frustrante obținute de către copiii cu TSA în cadrul terapiilor tradiționale și în același timp, să realizeze o diferențiere clară între ceea ce semnifică conceptul de vorbire și cel de comunicare.

În prima etapă , copilul este învățat să realizeze schimbul fizic obiect-imagini, prin formarea abilității de asociere dintre item și referentul său, comportament corespunzător protoimperativelor (funcție de solicitare). În această fază a programului, instruirea se realizează cu sprijinul a doi specialiști, unde unul joacă rolul partenerului de comunicare și este așezat în fața copilului, iar cel al doilea, joacă rolul prompter-ului fizic, el sprijinind individul în realizarea comportamentului de solicitare prin oferirea simbolului. În momentul în care acesta este capabil să prindă imaginea, să o ridice și să o ofere partenerului de comunicare în mod individual, se poate trece la etapa următoare, cunoscută sub denumirea de învățarea persistenței sau lărgirea ariei de acțiune. După câteva sesiuni de training , în realizarea schimbului de imagini, partenerul de comunicare mărește distanța față de copil, la început de circa 1 metru, pentru ca apoi, treptat aceasta să fie din ce în ce mai mare. În acest fel, individul este obligat să-și caute partenerul în mediul său, să-l abordeze și să ofere imaginea pentru itemul dorit. Astfel sunt create contexte de învățare a unor strategii de depășire a potențialelor obstacole, cum ar fi creșterea distanței dintre parteneri sau dintre copil și cardul de comunicare. Cea de-a treia etapă a protocolului PECS se focalizează pe învățarea comportamentului de discriminare a imaginilor. În această etapă de început sunt utilizate perechi de obiecte (agreate/neagreate de către copil). Fără niciun indiciu verbal sau gest, elevul va fi lăsat să discrimineze și să opteze între cele două pictograme prezentate, pentru ca ulterior, una dintre ele să fie oferită partenerului de comunicare. Prin urmare, obiectul înmănat va fi în conformitate cu simbolul, indiferent dacă acesta este sau nu

plăcut subiectului. De obicei, atunci când copilul primește obiectul care nu-i trezește interes, acesta îl aruncă sau va manifesta comportamente problematice, situație ce impune adoptarea unor strategii de corectare a erorilor. În acest mod, copilul va fi forțat să privească imaginile, să le analizeze și să le ofere pe cele adecvate.

În a patra etapă a protocolului PECS, se urmărește învățarea comportamentului de formare a propozițiilor proimperative “eu vreau”. În acest mod sunt dezvoltate strategii echivalente intonației, care să-i permită elevului să clarifice funcția pictogramei selectate. Astfel, el va fi învățat să formuleze propoziții simple utilizând “lanțul propozițional” pe care sunt plasate imaginile pentru “eu vreau” și simbolul obiectului dorit. Este recomandat ca formarea acestei abilități să se realizeze în momentul în care vocabularul de imagini cuprinde circa 12-20 de reprezentări, iar acestea sunt grupate pe anumite categorii distincte.

În ultima etapă, instructorul introduce noi simboluri de comunicare, cu scopul formării comportamentelor protodeclarative. Noile unități introduse includ simboluri pentru “eu văd”, “eu aud”, “eu am”. Ca strategie de lucru, profesorul adresează copilului întrebarea “ce vezi?”, în timp ce utilizează imaginea “eu văd”. De asemenea, după formularea propoziției, copilul oferă lanțul propozițional adultului, care citește propoziția fără a-i oferi subiectului refrenul pus în discuție. Dacă până în această etapă, comunicarea era folosită doar cu scop de solicitare, în această ultimă etapă copilul învață să eticheteze sau să denumescă itemii. Scopul fundamental al intervenției este de a îmbogăți repertoriul funcțional de comunicare prin adăugarea unor simboluri, care să reprezinte “ajutor”, “pauză”, diferite adjective, concepte spațiale, adverbe, verbe. În aceste condiții, prin strategia de înlănțuire a simbolurilor, elevul învață să formuleze propoziții din ce în ce mai complexe, care să completeze sau să clarifice o solicitare și în același timp să-i satisfacă nevoile sale de comunicare sau preferințele pentru anumite lucruri sau situații. De asemenea, formarea abilității de a combina simboluri cu scopul de a defini un item pentru care copilul nu are o reprezentare, constituie un obiectiv în cadrul intervenției.

În concluzie, comunicarea prin schimb de imagini este o formă de terapie utilizată în cazul persoanelor cu autism. Sistemul a fost aplicat cu succes la o mare varietate de vârste, de la nivel preșcolar până la vârsta adolescenței și chiar adulți.

Sistemul de comunicare prin schimb de imagini (PECS) dezvoltat de către Andy Bondy și Lori Frost are ca obiectiv formarea abilității de a combina simboluri cu scopul de a defini un item pentru care copilul nu are o reprezentare.

Bibliografie:

1. Claudia Crișan, Noi abordări în stimularea limbajului și comunicării specifice tulburării din spectrul autist, Editura Polirom, București, 2021;
2. Cristina Costescu, Abilități sociale în tulburarea din spectrul autist, Editura Polirom, București, 2021.

Comunicarea augmentativă și alternativă prin imagini la copiii cu CES

**Profesor: Ceană Elena Monica,
Școala Gimnazială Specială “Sf.Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj**

Comunicarea augmentativă și alternativă (CAA), este un concept umbrelă ce cuprinde orice metodă de comunicare ce suplimentează modalitățile obișnuite de vorbire și scriere, când acestea

sunt deficitare sau absente. Comunicarea augmentativă și alternative include toate formele de comunicare cu excepția celei verbale, utilizate pentru a exprima nevoi, dorințe, idei, gânduri, etc.

Selecția și implementarea sistemului de comunicare augmentativă și alternative se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare, având în vedere diagnosticul copilului/persoanei (întârziere în dezvoltare în aria comunicării, dizabilitate de auz, dizabilitate vizuală, dizabilitate mintală, autism, paralizie cerebrală, afazie, etc.).

Selectarea unui sistem de comunicare augmentativ sau alternativ trebuie să țină cont de abilitatea motorie, senzorială, cognitivă ale fiecărui copil în parte.

Comunicarea augmentativă și alternative cuprinde mai multe sisteme:

- sisteme de comunicare fără suport tehnologic (gesturi, mimică, limbajul semnelor)
- sisteme de comunicare cu suport tehnologic scăzut/ridicat: carte cu imagini/simboluri, cutii/panouri cu imagini/simboluri, cartonașe cu litere, cuvinte, imagini, dispozitive speciale care prin apăsarea unui buton redau vocea umană, diferite aparate ce conțin software-uri de comunicare, I-Pad-uri, etc.

Makaton – sistem de comunicare (CAA), care folosește comunicarea prin semne (gesturi) și simboluri (imagini) pentru a ajuta copiii să comunice . Noi folosim , de asemenea, expresia facială , contactul vizual și limbajul corpului pentru a oferi informații cât mai multe posibil .Cercetările au arătat că semnele și gesturile sunt mai ușor de învățat decât cuvintele vorbite. Acest lucru ajută la construirea și dezvoltarea comunicării și a competențelor lingvistice. Sistemul Makaton, cuprinde 200 de semne, este structurat în 8 stadii de complexitate. Faza întâi cuprinde persoanele din apropierea copilului (mama, tata, frați, surori), nevoi elementare (a

mâncă, a bea) și obiecte de folosință comună (masă, scaun, autobuz). Nivelul al doilea diferențiază adulții și copiii pe sexe (bărbat/ femeie, băiat/fată), adaugă alimente de bază (paine, unt, lapte, ceai etc.) și câteva animale domestice (câine, pisică). Lista acestor animale se lărgeste în partea a treia (cu vacă, porc, cal, oaie); apar unele mijloace de locomoție (tren, avion, vapor) și apoi se diversifică verbele comune (a avea, a merge, a alerga, a cădea). Câteva adjective și adverbe completează acest stadiu (mare/mic, sus/jos, mai mult). Stadiul patru se centrează pe spațiul școlii și introduce semne pentru - "profesor, copii, școală, creion, hârtie, foarfecă" și verbe, cum sunt - "a se juca, a cânta, a picta". Comunitatea cu - "magazine, biserică, grădină" și profesioniștii care o servesc, "poștistul, poștașul, preotul, pompierul", sunt consemnate în etapa a cincea.

Conceptele mai complexe ca -"oraș, țara, mare" - și culorile apar în secțiunea a șasea. Numerația de la 1 la 10 și noțiuni mai fine, cum sunt cele temporale -"astăzi, ieri, mâine, devreme, târziu, din nou" - sunt incluse în penultimul stadiu, al șaptelea. În sfârșit, ultima treaptă înscrie verbe, ca -"a alege, a câștiga, a înțelege, a-și aminti", adjective indicând ordinea -"primul, ultimul, următorul" - și întrebări vizând cauzalitatea -"de ce?"

Exemple de implementare a comunicării augmentative și alternative prin imagini la copiii cu dizabilități multiple/asociate.

Activități

1. Succesiunea anotimpurilor poate fi reprezentată pe un panou de comunicare, prin asocierea unui anotimp cu un simbol: ghiociei- primăvara, vara- flori, toamna- frunze uscate, iarna- fulgi de nea; cu evenimente importante care se întâmplă în fiecare anotimp, iar copilul

allege imaginea/simbolul corespunzător localizându-se astfel în timp. Astfel copilul poate comunica celor din jur în ce anotimp se află și poate înțelege succesiunea timpului.



2. Pentru a comunica celorlalți în ce zi a săptămânii se află copilul alege/indică o imagine/simbol de pe panoul de comunicare ca și în activitatea anterioară.

3. Succesiunea activităților zilnice –orarul este reprezentată prin așezarea unor imagini/simboluri în cutii de comunicare sau pe o carte sau panou de comunicare. După ce a terminat activitatea, copilul ia imaginea/simbolul și-l pune într-o cutie de „sfârșit,„. În felul acesta, comunicăm copiilor ce activități urmează să desfășoare, iar copilul comunică că a terminat activitatea desfășurată.

Panou de comunicare cu succesiunea activităților



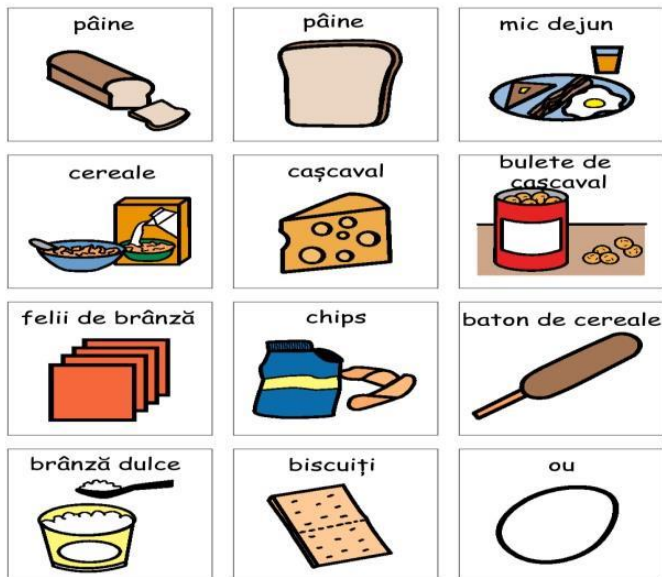
Cutii de comunicare cu succesiunea activităților



Asocieri imagine-obiect



Mâncare



Îngrijire personală



Bibliografie:

1. Abric, J.C (2002). Psihologia comunicării: teorii și metode (Trad. Botoșineanu L., F.). Iași: Polirom, Colecția Collegium Psihologie.
2. Bârlibaba, C.M., (1987), Paradigmele comunicării, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.
3. Hathazi, A. (2012), Comunicarea în contextul deficienței multiple, Volumul 1, Colecția educarea persoanelor cu dizabilități multiple, Presa Universitară Clujeană.
4. Roșan, A. (2015), Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție, Iași, Polirom.

Utilizarea CAA (Comunicarea alternativă și augmentativă)

Profesor: Cebucescu Alina Mihaela

Școala Gimnazială Specială “SF. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Printre formele de comunicare umană se regăsește și comunicarea augmentativă/ alternativă - C.A.A. Comunicarea augmentativă/alternativă se definește ca acea formă a comunicării umane ce substituie, augmentează limbajul verbal. Nu este corect să vorbim doar de comunicare alternativă, deoarece ea este multimodală, astfel că în condițiile în care există emisii verbale, acestea vor fi menținute și dezvoltate.

Comunicarea augmentativă/alternativă s-a instituit ca un instrument deosebit de util în practica clinică cu obiectivul central fenomenul de compensare a unei dizabilități (temporară sau permanentă) la nivelul limbajului expresiv. Prin această formă de comunicare augmentativă/alternativă se creează condiții prin care persoanele să poată să-și exprime propriile idei într-o serie de simboluri inteligibile pentru interlocutori.

Intervenția prin comunicare augmentativă/ alternativă nu își atinge întotdeauna obiectivele într-o perioadă anume, mai ales în cazul persoanelor ce suferă de patologie congenitală. Ea însă contribuie la potențarea competențelor de comunicare, a motivației pentru comunicare.

Cele trei tipuri principale de utilizatori de Comunicare Augmentativă și Alternativă:

1. În curs de dezvoltare, începător

- se bazează în primul rând pe moduri de comunicare nesimbolice (gesturi, vocalizări, expresii faciale, limbajul corpului) care pot fi intenționate sau neintenționate
- învață să utilizeze simboluri cu/fără ajutor pentru a reprezenta mesajele de bază/simple referitoare la funcțiile comunicării (cerere, refuz, transmitere de inf, socializare)
- folosește table de comunicare neelectronice, dispozitive simple de redare a mesajelor preînregistrate, pentru a participa la activități și a comunica

2. Dependent de context

- Cei care utilizează moduri simbolice, dar rămân dependenți de parteneri și situațiile familiare
- nu-și pot înțelege cu ușurință modalitățile de comunicare AAC și pot avea deseori vocabular inadecvat în sistemele AAC , prin care nu au cum să producă mesaje noi

3. Independent

- Poate oricand interacționa cu parteneri atât familiari, cât și nefamiliari despre orice subiect
- Sunt capabili să genereze mesaje complet noi

Competența comunicațională din perspectiva persoanei care folosește CAA implică abilitatea de a transmite eficient și efectiv mesaje în toate cele patru categorii de interacțiune, bazată pe interese individuale, circumstanțe și abilități. Studiile lui Light (1988 în 180, pg. 13-24) și Binger (1997, <http://www.cathybinger.com/research.html>) sugerează că un comunicator competent este capabil să: își formeze o imagine a partenerului de comunicare; să arate interes față de alții și să-i atragă pe ceilalți în interacțiune; să participe activ; să fie receptiv la partenerii comunicaționali, de exemplu, făcând comentarii relevante, să ceară explicații, să negocieze etc.; asistarea partenerilor în utilizarea sistemelor de comunicare nonverbală prin folosirea strategiilor de introducere (de exemplu, utilizarea unui dispozitiv electronic care să spună verbal în locul copilului, „Salut, Mă numesc Alex, eu folosesc această tabletă să comunic cu tine”).

Comunicarea augmentativă și alternativă (CAA), este un concept umbrelă ce cuprinde orice metodă de comunicare ce suplimentează modalitățile obișnuite de vorbire și scriere, când acestea sunt deficitare sau absente. Comunicarea augmentativă și alternative include toate formele de comunicare cu excepția celei verbale, utilizate pentru a exprima nevoi, dorințe, idei, gânduri, etc.

Selecția și implementarea sistemului de comunicare augmentativă și alternative se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare, având în vedere diagnosticul copilului/persoanei (întârziere în dezvoltare în aria comunicării, dizabilitate de auz, dizabilitate vizuală, dizabilitate mintală, autism, paralizie cerebrală, afazie, etc.). Selectarea unui sistem de comunicare augmentativ sau alternativ trebuie să țină cont de abilitatea motorie, senzorială, cognitivă ale fiecărui copil în parte.

Comunicarea augmentativă și alternative cuprinde mai multe sisteme:

- sisteme de comunicare fără suport tehnologic (gesturi, mimică, limbajul semnelor)
- sisteme de comunicare cu suport tehnologic scăzut/ridicat: carte cu imagini/ simboluri, cutii/panouri cu imagini/simboluri, cartonașe cu litere, cuvinte, imagini, dispozitive speciale care prin apăsarea unui buton redau vocea umană, diferite aparate ce conțin software-uri de comunicare, I-Pad-uri, etc.

Bibliografie:

1. Abric, J.C (2002). Psihologia comunicării: teorii și metode (Trad. Botoșineanu L., F.). Iași: Polirom, Colecția Collegium Psihologie.
2. Bârlibaba, C.M., (1987), Paradigmele comunicării, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.
3. Hathazi, A. (2012), Comunicarea în contextul deficienței multiple, Volumul 1, Colecția educarea persoanelor cu dizabilități multiple, Presa Universitară Clujeană.

Educația incluzivă

Profesor psihopedagogie specială: Chirea Daniela Maria
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Balș, localitatea Balș, județul Olt

Incluziunea este un proces care poate crește practic la nesfârșit nivelul învățării și al participării pentru toți elevii. De fapt incluziunea are loc concomitent cu creșterea gradului de participare. O școală incluzivă este o școală în mișcare. Educația incluzivă este adeseori asociată cu elevi care au dizabilități sau care au „nevoi educaționale speciale”. De fapt, incluziunea se referă la educația școlară a tuturor copiilor și tinerilor, conform conceptului „școlii pentru toți”.

Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau o educație specială, ci asigură o educație incluzivă, iar ca rezultat elevii vor putea învăța împreună. Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe. Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creative și acceptă diversitatea. Socializarea între elevii și dezvoltarea prieteniiilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

Responsabilitatea ultimă de a învăța este a elevului. Mediul școlar trebuie să-i permită să se angajeze în învățare, dar el însuși este cel care acționează. Totuși, înainte să acționeze, e nevoie să știe ce i se cere pentru a învăța eficient. Există câteva atitudini și comportamente pe care elevii care vor să devină independenți le afișează și pe care profesorii ar trebui să le promoveze și încurajeze, cum ar fi: încrederea, implicarea activă, deschidere pentru împărtășirea ideilor și ascultarea activă.

Elevii trebuie să ajungă să creadă că opiniile lor sunt apreciate. Trebuie să simtă că ceea ce gândesc și împărtășesc este unic, important și reprezintă o contribuție la o înțelegere mai profundă a conceptelor și problemelor care sunt dezbătute. Fără încredere în propria lor valoare și demnitate, nu se pot implica activ în construcția universului de cunoștințe.

Împărtășirea ideilor cere curaj. Inițiatorul trebuie să renunțe la ceva de dragul celorlalți. Părinții își învață copiii de mici că dăruirea, împărțirea lucrurilor este un comportament social și important. Copiii ajung să accepte ideea de a împărți, nu pentru că părinții lor vor acest lucru ci pentru că înțeleg beneficiile ei intrinseci. Când elevii se angajează într-ol astfel de activitate de împărtășire a anumitor lucruri, se dedică întregii comunități de elevi, clasei lor, școlii lor și se simt împliniți.

Educația incluzivă recunoaște și răspunde la diversitatea nevoilor și abilităților copiilor.

Diferențele individuale de dezvoltare, particularitățile personale, stilurile de învățare, devin resurse și nu piedici în adaptare și integrare.

Bibliografie:

1. <https://www.didactic.ro/revista-electronica/revista-electronica-didactic-ro-issn-aa844-4679-noiembrie-2-aaaa/incluziunea-educationala-parte-a-invatamantului-modern-romanesc-prof-dutescu-mirela-lidia-colegiul-comercial-virgil-madgearu-tg-jiu>;
2. <https://eduform.snsr.ro/campanie-online/scoala-incluziva-o-necesitate-in-educatia-actuala>.

Școala incluzivă

Profesor: Chiriță Maria

**Centru Școlar pentru Educație Incluzivă “C-tin Pufan”,
localitatea Drobeta Turnu Severin, județul Mehedinți**

Poate fiecare profesor a încercat la un moment dat să răspundă la întrebări de genul: ”De ce nu toți elevii mei nu progresează în același fel? Cum pot să-I ajut pe toți să înțeleagă? Cum pot să-I ajut pe cei care învață mai greu?”

Un prim pas în oferirea răspunsurilor la aceste întrebări este în faptul că profesorul ar trebui să accepte în primul rând diversitatea dintr-o clasă, faptul că fiecare elev are propriile sale capacități intelectuale diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăța și fiecare are nevoile sale în privința asimilării de informații.

Așadar, unul dintre cele mai importante aspecte ale învățământului actual este nevoia de adaptare la necesitățile copilului, oricare ar fi acele nevoi, oricare ar fi copiii- fie că sunt copii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mai încet de învățare. O astfel de metodă de adaptare constituie școala incluzivă, o școală ce se axează pe includerea acestor copii sau chiar a unor grupuri ce au fost anterior marginalizate și care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții, îngrijitorii și consilierii specializați.

S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor inclusive pot îmbunătăți semnificativ performanța tuturor elevilor. În comparație cu educația în centre sau școli speciale, care are riscul de a-i menține pe copii și adolescenți în afara societății, școala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. În loc să-i izolăm și să spunem că sunt dificili, turbulenți, sau chiar handicapați, am putea să admitem faptul că acești copii ar putea progresa mai ușor într-o clasă obișnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educația este pentru toți.

Cel mai important lucru de luat în considerație este că predarea în cadrul diversității implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ținând cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și țelurile sale, facem de fapt un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor.

Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări căreia trebuie să-I facă față un profesor este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev în parte.

O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învățământului românesc este aceea de democratizare și egalizare a șanselor fiecărui copil. În acest scop a fost înființată și școala incluzivă- un răspuns la redimensionarea educației. Scopul acestei școli este de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, pornind de la premisa că diferențele dintre oameni sunt normale și ele trebuie acceptate. Un rol important în cadrul școlii incluzive îl are pedagogia și învățarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului și metodelor de predare la capacitatea și nevoia fiecărui elev în parte.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general, va fi o bună metodă de predare și pentru elevii cu CES. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferența.

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanțele acelor școli. Multe dintre aceste instituții, găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în prima fază este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel, pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea probabil propria copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați în școala incluzivă vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi, precum și cu diverse situații din lumea reală.

În cadrul școlii incluzive, profesorii trebuie să colaboreze cu diverși specialiști, cum ar fi psihologi, consiglieri, terapeuți, pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate.

Profesorul consultant pentru CES este probabil cel care va lucra cel mai mult cu fiecare profesor în parte, el fiind și cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs.

Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul de interacțiune a copiilor cu CEs cu ceilalți colegi și viceversa. Ideea este ca școlile, centrele de învățare și educație să se schimbe, astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite.

Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau o educație special, iar ca rezultat toți elevii vor putea învăța împreună.

Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschis tuturor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe. Educația incluzivă este un proces de facilitare a învățării, chir și pentru cei care anterior erau excluși.

Printre avantajele școlii inclusive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor, își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creative, acceptă diversitatea, etc. profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES.

Socializarea între elevi și dezvoltarea prieteniiilor între colegi sunt destul de importante în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

În ceea ce privește cadrele didactice din cadrul școlii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-i ajute pe colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude. Trebuie precizat, de asemenea, că alături de cadrele didactice și colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei și părinților acestor copii. A fost demonstrat, de altfel, că în acele cazuri în care părinții și familia, în general s-au implicat activ în procesul de învățare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această implicare activă a familiei se crează, de fapt, o comunitate incluzivă ce-i va ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede și cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Așadar, necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși

diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din parte cadrelor didactice și a comunității, în general.

Pe măsură ce va interveni această redimensionare a învățământului, incluziunea nu va mai fi privită ca o acțiune izolată, distinctivă, ci va deveni o acțiune naturală, simultană.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același.

Bibliografie:

1. Educația incluzivă. Teorie și aplicații. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Adriana Denisa Manea, Editura Școala Ardeleană, 2020;
2. Educația incluzivă. Importanța serviciilor suport oferite de CSEI, Alina Simona Hoara, Editura Tritonic.

Simbolurile în comunicarea alternativă

Profesor: Constantinescu Maria Cristina

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Aceste sisteme reprezintă o modalitate de acces la mediul de comunicare: o tastatură sau un touch screen, utilizarea unui întrerupător pentru a scana dintr-un șir de litere, cuvinte, poze, un sistem de reprezentare a mediului, o strategie de interacțiune cu un partener de comunicare (RCSLT, 1996).

Este important să fie expuse tipuri de simboluri, metode de prezentare / afișare a simbolurilor (aparatură electronică și non-electronică devices), tehnici de indicare a simbolurilor selectate (acces direct, scanare, encodare), dar și aspecte particulare ale sistemelor electronice de comunicare. De asemeni, caracteristici ale gesturilor și semnelor, semne și gesturi idiosincratice și convenționale, avantaje și dezavantaje ale modalității de comunicare gesturale se vor evidenția în cele ce urmează.

În cadrul modalității grafice, persoanele care au utilizat inițial un sistem de comunicare electronic pot utiliza de asemenea un mijloc non-electronic (de exemplu într-un anumit mediu care nu prezintă siguranță pentru utilizarea aparaturii).

Problematika simbolurilor este evidențiată de către Vanderheiden și Lloyd (1986) care se referă la simboluri ca entități ce variază de la static la dinamic.

Simbolurile dinamice au semnificații ce sunt exprimate prin schimbare, tranziție și mișcare, deci nu pot fi considerate permanente și de durată.

Simbolurile statice includ simboluri grafice și obiecte care sunt permanente și care nu necesită o modificare sau mișcare pentru a fi exprimate.

Prin prisma acestei definiții se realizează ușor diferențierea dintre static și dinamic, astfel încât simbolurile statice tind să fie asociate cu ”communication boards” și sisteme/ modalități grafice, iar simbolurile dinamice tind să fie asociate cu sisteme/ modalități gesturale.

Apariția primelor cuvinte sau a primelor semne nu constituie în mod necesar dezvoltarea comunicării simbolice. Apariția simbolurilor este precedată de dezvoltarea corespondentă a utilizării instrumentale, imitare și comunicare preverbală. Acestea trebuie să atingă un nivel de

complexitate pentru a permite simbolizarea. Studiile susțin că tranziția spre comunicarea simbolică este un proces gradual.

La nivelul în care protocuvintele servesc funcții pragmatice specifice, cuvântul este legat mai mult de rutină decât de un referent specific.

Mai târziu, cuvintele referențiale sunt utilizate într-o varietate largă de contexte. Distanțarea cuvântului sau simbolului de referent permite decontextualizarea (Werner și Kaplan, 1963). Această distanțare apare atât în limbaj cât și în joc (Bretherton și Bates, 1979).

Dezvoltarea în cadrul activităților nonsociale tinde să fie echivalentă cu dezvoltarea comunicării referențiale. Totuși copiii nu manifestă gesturi fără a acționa asupra unui obiect (Bretherton și colab., 1981). Comunicarea prelingvistică nu se reduce pe măsură ce copiii învață primele cuvinte, repertoriul copilului cuprinzând și mai multe gesturi lingvistice.

Dezvoltarea comunicării facilitează exprimarea opțiunilor, participarea la activitățile de lucru și de învățare în cadrul educațional, formarea relațiilor de prietenie, acceptarea de către membrii familiei și ai comunității (Engleman, Griffin, Griffin, Maddox, 1999). Autorii consideră că dezvoltarea unui sistem alternativ de comunicare depinde de tipurile variate de intervenție. Dezvoltarea deprinderilor necesită motivație pentru comunicare, dar și utilizarea unor indici care pot fi generalizați la nivelul persoanelor și contextelor (Engleman, Griffin, Griffin, Maddox, 1999).

Sistemele augmentative de comunicare împărțite în modalități de comunicare lingvistice și nonlingvistice, vor fi alese în funcție de necesitatea intervenției, urmărind caracteristicile de dezvoltare și achizițiile copilului, până la acel moment și se dovedesc a fi esențiale în special în intervențiile în TSA, sau dizabilitate multiplă.

Bibliografie:

1. Alvares, R., Sternberg, L. (1994), Communication and language development in L.Sternberg (Ed), Individuals with profound disabilities (pp.192-229), Austin, Texas: Pro-Ed;
2. Bates, E. (1979), The emergence of symbols. Cognition and Communication in Infancy, New York, Academic Press;
3. https://asttlr.files.wordpress.com/2020/03/03_2020_serban_hathazi-1.pdf.

Sisteme de comunicare alternativă - clasificări și caracteristici

Profesor: Constantinescu Mihail

Școala Gimnazială Specială "Sf. Mina", localitatea Craiova, județul Dolj

Dezvoltarea comunicării facilitează exprimarea opțiunilor, participarea la activitățile de lucru și de învățare în cadrul educațional, formarea relațiilor de prietenie, acceptarea de către membrii familiei și ai comunității.

Implementarea unui sistem alternativ de comunicare depinde de tipurile variate de intervenție. Dezvoltarea deprinderilor necesită motivație pentru comunicare, dar și utilizarea unor indici care pot fi generalizați la nivelul persoanelor și contextelor.

Sistemele augmentative de comunicare pot fi împărțite în modalități de comunicare lingvistice și nonlingvistice.

Modalitățile nonlingvistice pot fi constituite din:

- comportament intenționat,
- indici tactili,
- indici obiectuali,
- sistemele calendar,
- semnale/ gesturi,
- comportamente funcționale,
- mișcarea co-activă.

Modalitățile lingvistice includ:

- limbajul gestual,
- limbajul gestual tactil,
- simbolurile tangibile,
- sistemele alfabetice.

Cel mai frecvent, dezvoltarea unui sistem de comunicare nonlingvistic depinde de un mediu organizat.

Sistemele tangibile reprezintă sisteme concrete de comunicare, care pot fi obiecte, obiecte asociate, texturi, imagini, poze sau desene. Există între aceste sisteme o progresie de reprezentări abstracte. Momentul trecerii la etape de comunicare simbolică trebuie ales cu mare precizie. Un

copil care prezintă comunicare intențională și care prezintă comportament intențional în indicarea și selectarea unui răspuns va fi capabil pentru a utiliza un sistem de simboluri abstracte. Dacă copilul nu poate utiliza în mod expresiv simbolurile, ar putea să le utilizeze la nivel receptiv.

Imaginile sunt utilizate adeseori ca o formă grafică de comunicare (o hartă, un chart etc.) mai ales la copiii cu resturi de vedere. Simbolurile tactile sunt reprezentări concrete dezvoltate pentru copiii cu cecitate care au o nevoie practică de a utiliza un sistem de limbaj grafic.

Simbolurile tangibile sunt simboluri bi- și tridimensionale caracterizate prin următoarele elemente:

- permanență: necesită doar recunoașterea dintr-o serie de simboluri și nu reactualizarea;
- posibilitatea de manipulare;
- utilizarea lor necesită un răspuns motor simplu, cum ar fi indicarea cu degetul, atingerea, ridicarea și întinderea;
- posibilitatea de discriminare tactilă (la cele tridimensionale);
- iconicitatea: există o relație perceptuală evidentă dintre simbol și referentul său.

Sistemul simbolurilor tactile este standardizat și prezintă o bază lingvistică. Acestea sunt grupate pe categorii de semnificație concretizate prin formă și textură, astfel încât copilul va avea un criteriu de organizare a simbolurilor, cele două caracteristici oferind indici perceptuali. De exemplu, obiectele pot fi reprezentate printr-o formă ovală dintr-un material laminat, spațiile de un pătrat dintr-un carton punctat.

Deprinderile simbolice necesare utilizării sistemului de simboluri tactile se referă la:

- Înțelegerea obiectelor singulare ca reprezentări ale activităților;
- Înțelegerea obiectelor modificate și adaptate ca reprezentări ale activităților;
- Înțelegerea părților componente ale obiectelor ca reprezentări ale activităților

Copiii trebuie să prezinte dezvoltare cognitivă la nivel simbolic, deoarece multe dintre simbolurile utilizate sunt reprezentări concrete, în timp ce altele au un grad de abstractizare și care sunt reprezentări arbitrare care nu întotdeauna au o corespondență fizică cu obiectul-persoana- acțiunea reprezentată.

Bibliografie:

1. Roșan, A., Psihopedagogie specială - Modele de evaluare și intervenție;
2. https://www.academia.edu/33714028/Metode_de_comunicarea_augumentativa_si_alternativa

**Jocul - modalitate de formare și dezvoltare de abilități
în activitatea de consiliere psihopedagogică
a elevilor diagnosticați cu tulburări de atenție și hiperactivitate**

**Profesor: Dangă Geanina - Cătălina
Școala Gimnazială Nr.1 Perieni, județul Vaslui**

Jocul, prin specificul său, a depășit rolul de divertisment, fiind considerat o resursă valoroasă pentru formarea și dezvoltarea abilităților copiilor. Jocul îmbină funcții și sarcini de învățare într-o formă plăcută și atractivă. Importanța jocului constă în faptul că el facilitează pregătirea elevilor pentru introducerea în activitățile de disciplinare pozitivă și dezvoltare personală. Jocul contribuie la realizarea sarcinilor formative ale elevilor cu cerințe educaționale speciale, în cadrul său aceștia fiind solicitați atât din punct de vedere cognitiv, cât și afectiv și volițional (Gherguț, 2005).

În literatura de specialitate întâlnim numeroase argumente care susțin integrarea jocului în activitatea de formare și dezvoltare personală a elevilor cu cerințe educaționale speciale (Cucos, 2010). În cadrul jocului, elevii se pot manifesta independent, având libertatea de a se autoorganiza și chiar de a conduce acțiunea. Jocul lasă loc pentru inițiativă și creativitate și, prin intermediul elementelor sale (așteptare, surpriză, competiție ș.a.), produce o atmosferă plăcută. În încheierea sa se poate realiza o evaluare stimulantă, fără a aprecia comportamentul elevilor prin intermediul unor calificative sau note.

Fiecare joc este construit pe baza unei structuri alcătuită din: conținut, sarcină, acțiune, reguli (restricțiile jocului) cu elemente specifice de joc (Gherguț, 2005). *Conținutul jocului* este format din abilitățile ce urmează a fi formate sau dezvoltate. *Sarcina* reprezintă cerința pe care elevii o au spre rezolvare. Astfel, sarcina este una din componentele principale ale jocului care concretizează, la nivelul vârstei, scopul urmărit în activitatea respectivă (Gherguț, 2005). *Acțiunea jocului și elementele de joc*, reprezintă modalitatea în care se desfășoară realizarea sarcinii. Orice activitate capătă caracter ludic numai în măsura în care cuprinde elemente de joc precum: *mișcarea, competiția, așteptarea, surpriza* ș.a. (Gherguț, 2005) *Regulile jocului* fac legătura între sarcină și acțiunea jocului. Fiecare joc conține cel puțin două reguli: prima regulă transpune sarcina didactică într-o acțiune concretă, atractivă, iar cea

de-a doua precizează organizarea jocului și momentele de terminare a acțiunii jocului. În afară de regulile care reglementează acțiunea jocului, există și reguli care privesc comportamentul copiilor. În anumite jocuri, intrarea elevului în joc este condiționată de momentul când primește un anumit material (de exemplu un zar sau un jeton). Jocurile didactice pot cuprinde și unele restricții, care merg până la eliminarea succesivă din joc a elevilor care greșesc, rămânând, la final, un singur câștigător (Gherguț, 2005).

Organizarea și desfășurarea jocului presupune, în primul rând, stimularea elevilor în vederea participării active la joc și asigurarea unei atmosfere plăcute. Antrenarea elevilor cu cerințe educaționale speciale la joc, necesită tact și răbdare din partea profesorului consilier școlar, întrucât acesta poate întâmpina numeroase provocări. Este cunoscut faptul că elevii diagnosticați cu tulburari de atenție¹ întâmpină dificultăți în susținerea atenției la sarcinile date, par să nu asculte când li se vorbește, întâmpină mari dificultăți în urmărirea instrucțiunilor sau în organizarea sarcinilor (Marcelli, 2003). Deseori, aceștia evită sau se comportă refractar la angajarea în sarcini care necesită efort mental susținut. În multe cazuri, elevii diagnosticați cu tulburări de atenție eșuează să acorde atenție detaliilor și sunt ușor de distrași de stimulii externi (Marcelli, 2003).

În mod frecvent, tulburarea de atenție se află în comorbiditate cu comportamentul hiperactiv și impulsivitatea. Astfel, elevul răspunde grăbit, înainte de a se încheia întrebarea, și vorbește excesiv. Deseori are dificultăți în a-și aștepta rândul și îi întrerupe sau deranjează pe ceilalți. În același timp, se observă dificultatea de a se angaja în activități libere, care necesită liniște în cabinet, își agită mâinile sau picioarele, se răsuște pe scaun, sau chiar își părăsește locul. Uneori se comportă ca și cum este pe picior de plecare sau acționează ca și cum ar fi împins de un motor (Marcelli, 2003).

Formarea și dezvoltarea de abilități reprezintă o prioritate pentru elevii diagnosticați cu tulburare de atenție și hiperactivitate, dar și pentru părinții acestora și, de asemenea, pentru

¹ Diagnosticul „Tulburare de atenție și hiperactivitate” poate fi pus de medicul psihiatru, pe baza următoarelor criterii: debutul simptomelor să aibă loc înainte de vârsta de 7 ani, simptomele să fie prezente de cel puțin 6 luni de zile; simptomele să fie pervazive și să se manifeste în cel puțin 2 locuri diferite (școală și acasă); frecvența și severitatea simptomelor să fie mai mari decât cele de la copiii cu același nivel de dezvoltare; simptomele să determine o afectare semnificativă a funcționalității la nivel social sau academic; simptomele să nu apară exclusiv în cursul unor afecțiuni de dezvoltare, schizofrenie sau alte psihoze și să nu se explice mai bine prin alte tulburări mentale (de exemplu afective, anxioase, de personalitate) (DSM IV-R)

cadrele didactice. În cadrul ședințelor de consiliere psihopedagogică jocul s-a dovedit a fi o metodă de intervenție utilă și eficientă. Prin caracterul său distractiv, jocul orientează comportamentul elevului, îl antrenează într-o activitate susținută căreia îi acordă caracter de seriozitate. Jocul, prin intermediul regulilor sale diminuează rigiditatea activității de învățare, cultivând curajul și încrederea în forțele proprii. Prin conținutul, sarcinile și mai ales modul de rezolvare a acțiunii, jocul formează conștiința disciplinei. Prin transpunerea elevului în lumea jocului, prin independența organizării activității se dezvoltă gândirea și imaginația creatoare. Atmosfera plăcută și atractivă a jocului dezvoltă interesul și motivația pentru activitatea de învățare. Un exemplu care ilustrează elementele menționate anterior este bine-cunoscutul joc „*Nu te supăra frate!*”. Acesta este un joc ce poate fi jucat în 2 jucători. Pentru a putea juca acest joc este nevoie de o planșă specială, un zar și câte 4 pioni de aceeași culoare pentru fiecare jucător. Desfășurarea jocului cuprinde mai multe momente:

1. **Introducerea în joc** - se poate realiza printr-o scurtă convorbire pentru familiarizarea elevului cu unele aspecte ale jocului și printr-o expunere care să stârnească interesul acestuia. Introducerea în joc nu este totdeauna un moment obligatoriu, uneori activitatea putând începe direct cu anunțarea titlului jocului.
2. **Anunțarea jocului** - urmărește cunoașterea de către elev a tipului activității și a titlului jocului. În cadrul anunțării jocului se poate da și o explicație a titlului acestuia. În cazul jocului „*Nu te supăra, frate!*” titlul sugerează faptul că elevul va fi pus în situația de a accepta într-un mod loial și demn, atât regulile jocului cât și un eventual eșec sau succes.
3. **Explicarea jocului** - cuprinde prezentarea de către consilier a principalelor etape ale acțiunii jocului, indicații asupra modului de folosire a elementelor jocului, comunicarea sarcinilor și a cerințelor. În cazul jocului „*Nu te supăra, frate!*” elevului i se explică faptul că scopul jocului este de a înconjura planșa de joc cu cei doi pioni, în direcția arătată de săgeată, pentru a ajunge cu toți pionii în cerculețele “a,b,c,d” ale culorii cu care a ales să joace.
Explicarea trebuie să fie însoțită de demonstrație.
4. **Fixarea regulilor** - se realizează fie printr-o scurtă convorbire în care se precizează ce va trebui să facă elevul în momentele importante ale acțiunii. Fixarea regulilor poate fi realizată prin executarea jocului de probă, sub conducerea și îndrumarea directă a profesorului consilier. Regulile jocului „*Nu te supăra, frate!*” sunt următoarele:

- ✓ fiecare jucător aruncă pe rând cu zarul, o singură dată. Începe jocul cel care a dat cel mai mare zar. Acesta va înainta cu pionul de pe cercul A cu atâtea puncte câte cercuri i-au ieșit la zar. Apoi, următorul jucător aruncă cu zarul și își mută la fel pionii.
- ✓ pionul aflat în B poate fi mutat în A numai atunci când aruncând cu zarul, s-au nimerit 6 puncte. Întotdeauna zarul cu 6 puncte vă obligă la această mutare. Numai în cazul în care nu mai aveți niciun pion în B, puteți înainta cu orice alt pion
- ✓ în timpul jocului, când nimeriți cu zarul 6 puncte, aveți dreptul la încă o aruncare
- ✓ când ați ajuns pe un cerc ocupat de alt jucător, pionul acestuia va fi scos și readus în B, de unde nu va putea fi repus în joc decât printr-o aruncare cu zarul de 6 puncte
- ✓ puteți sări peste pionii proprii sau ai celorlalți jucători socotind însă cercurile sărite
- ✓ nu veți putea intra în cercurile finale a,b,c,d decât aruncând cu zarul un număr corespunzător cercurilor libere. Dacă iese un număr mai mare și nu aveți alt pion pe care să îl mutați veți aștepta până când aruncați numărul potrivit. În interiorul acestor cercuri nu pot intra decât pionii care au culoarea respectivă.
- ✓ Cine reușește să ajungă primul, cu toți cei 4 pionii, în a,b,c,d este socotit câștigător.

5. **Executarea jocului** - jocul începe la semnalul consilierului psihopedagog care, la început, intervine mai des amintindu-i elevului regulile, dând indicații asupra folosirii materialului ș.a. Pe măsură ce acțiunea jocului înaintază, el acordă elevului mai multă independență lăsându-l să acționeze liber. Dacă pe parcursul desfășurării acțiunii jocului elevul va comite greșeli, acesta va fi atenționat imediat, într-un mod constructiv.

6. **Încheierea jocului** - se declară câștigătorul și se fac aprecieri asupra modului cum s-a desfășurat jocul, adresând cuvinte de laudă asupra elevului, în cazul în care acesta a respectat regulile. O încheiere plăcută, prin bucuria succesului și prin satisfacția imediată resimțită de elev, sporește interesul acestuia pentru activitățile de formare de abilități.

Jocul „*Nu te supăra, frate!*” impune aranjarea spațiului, a materialelor și a participanților, distribuirea materialelor necesare desfășurării jocului ș.a. Aceste aspecte contribuie la dezvoltarea spiritului de observație, la concentrarea atenției și la formarea unor

deprinderi de muncă intelectuală, independentă, a elevului diagnosticat cu tulburări de atenție și hiperactivitate. Sarcinile jocului și acțiunea dinamică stimulează atenția concentrată a elevului diagnosticat cu tulburări de atenție și hiperactivitate. De asemenea, plăcerea de a se juca îl determină să urmărească instrucțiunile jocului și să își organizeze comportamentul în funcție de sarcini, antrenându-și, în același timp, capacitatea de a depune efort voluntar. Fiind un joc cu reguli clare, elevul diagnosticat cu tulburări de atenție și hiperactivitate este pus în situația de a-și orienta atenția spre detalii. Totodată, atmosfera atractivă a jocului îl va determina să ignore stimulii externi, care altele îl distrag cu ușurință.

În cazul în care elevul acționează grabit, înainte de a-i veni rândul, jocul „*Nu te supăra, frate!*” îi permite consilierului psihopedagog să îi corecteze imediat comportamentul, într-un mod ferm și constructiv. De asemenea, prin corectarea comportamentului inadecvat, elevul învață să își aștepte rândul, să nu-l întrerupă pe celălalt și să respecte regulile jocului. În cazul în care elevul își agită mâinile sau picioarele, se răsucesc pe scaun, sau chiar își părăsește locul, prin intervenția sa, consilierul psihopedagog îi va direcționa comportamentul elevului, ajutându-l astfel să capete autocontrolul necesar, să asculte activ. În cazul în care elevul vorbește excesiv, consilierul psihopedagog îl îndrumă pe elev să dialogheze, să utilizeze formulele de politețe, să își dezvolte a capacitățile empatice și comunicarea asertivă.

Jocurile de cărți sau cu jetoane, cu zaruri și pionii, jocurile cu mingea, coarda, șotronul și orice alt joc cu reguli îi ajută pe copii să își dezvolte funcția de autoreglare, esențială în disciplinarea și educarea lor. Toate aceste jocuri contribuie semnificativ la dezvoltarea generală a elevilor și în special la formarea abilităților sociale și emoționale atât de importantă pentru succesul școlar și social. Autori din domeniul psihopedagogiei definesc elevul drept *homo ludens* – omul care se joacă. Aceasta este activitatea pe care o face în mod natural, frecvent și cu cea mai mare plăcere. Joaca este mișcare, gândire, senzație și simțire, explorare, exersare și învățare.

Bibliografie:

1. Cucuș, C. (coord) (2010) *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași;
2. Gherguț, A. (2005) *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași;
3. Ionescu, M (1998) *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului, București;

4. Marcelli, D. (2003) *Tratat de psihopatologia copilului*; Editura Fundației Generația, București;
5. Stănică, I., Popa, M., Popovici, V.D. (2001) *Psihopedagogie specială*, Editura Pro Humanitas, București.

Comunicarea augmentativă și alternativă prin imagini la copiii cu CES

Profesor educator: Dabulici Andreea Alina

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Comunicarea augmentativă și alternativă (CAA), este un concept umbrelă ce cuprinde orice metodă de comunicare ce suplimentează modalitățile obișnuite de vorbire și scriere, când acestea sunt deficitare sau absente. Comunicarea augmentativă și alternativă include toate formele de comunicare cu excepția celei verbale, utilizate pentru a exprima nevoi, dorințe, idei, gânduri, etc.

Selecția și implementarea sistemului de comunicare augmentativă și alternativă se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare, având în vedere diagnosticul copilului/persoanei (întârziere în dezvoltare în aria comunicării, dizabilitate de auz, dizabilitate vizuală, dizabilitate mintală, autism, paralizie cerebrală, afazie, etc.).

Selectarea unui sistem de comunicare augmentativ sau alternativ trebuie să țină cont de abilitatea motorie, senzorială, cognitivă ale fiecărui copil în parte.

Comunicarea augmentativă și alternativă cuprinde mai multe sisteme:

- sisteme de comunicare fără suport tehnologic (gesturi, mimică, limbajul semnelor)
- sisteme de comunicare cu suport tehnologic scăzut/ridicat: carte cu imagini/ simboluri, cutii/panouri cu imagini/simboluri, cartonase cu litere, cuvinte, imagini, dispozitive speciale care prin apăsarea unui buton redau vocea umană, diferite aparate ce conțin software-uri de comunicare, I-Pad-uri, etc.

Makaton – sistem de comunicare (CAA), care folosește comunicarea prin semne (gesturi) și simboluri (imagini) pentru a ajuta copiii să comunice . Noi folosim , de asemenea, expresia facială , contactul vizual și limbajul corpului pentru a oferi informații cât mai multe posibil .Cercetările au arătat că semnele și gesturile sunt mai ușor de învățat decât cuvintele vorbite. Acest lucru ajută la construirea și dezvoltarea comunicării și a competențelor lingvistice. Sistemul Makaton, cuprinde 200 de semne, este structurat în 8 stadii de complexitate.

Faza întâi cuprinde persoanele din apropierea copilului (mama, tata, frati, surori), nevoi elementare (a mânca, a bea) și obiecte de folosință comună (masă, scaun, autobuz). Nivelul al doilea diferențiază adulții și copiii pe sexe (bărbat/ femeie, băiat/fată), adaugă alimente de bază

(paine, unt, lapte, ceai etc.) și câteva animale domestice (câine, pisică). Lista acestor animale se lărgeste în partea a treia (cu vacă, porc, cal, oaie); apar unele mijloace de locomoție (tren, avion, vapor) și apoi se diversifică verbele comune (a avea, a merge, a alerga, a cădea). Câteva adjective și adverbe completează acest stadiu (mare/mic, sus/jos, mai mult). Stadiul patru se centrează pe spațiul școlii și introduce semne pentru -"profesor, copii, școală, creion, hârtie, foarfecă" și verbe, cum sunt -"a se juca, a cânta, a picta". Comunitatea cu -"magazine, biserică, grădiniță" și profesioniștii care o servesc, "polițistul, poștașul, preotul, pompierul", sunt consemnate în etapa a cincea.

Conceptele mai complexe ca -"oraș, țară, mare" - și culorile apar în secțiunea a șasea. Numerația de la 1 la 10 și noțiuni mai fine, cum sunt cele temporale -"astăzi, ieri, mâine, devreme, târziu, din nou" - sunt incluse în penultimul stadiu, al șaptelea. În sfârșit, ultima treaptă înscrie verbe, ca -"a alege, a câștiga, a înțelege, a-și aminti", adjective indicând ordinea -"primul, ultimul, următorul" - și întrebări vizând cauzalitatea -"de ce?" Exemple de implementare a comunicării augmentative și alternative prin imagini la copiii cu dizabilități multiple/asociate.

Activități

1. Succesiunea anotimpurilor poate fi reprezentată pe un panou de comunicare, prin asocierea unui anotimp cu un simbol: ghioceii- primăvara, vara- flori, toamna- frunze uscate, iarna- fulgi de nea; cu evenimente importante care se întâmplă în fiecare anotimp, iar copilul alege imaginea/simbolul corespunzător localizându-se astfel în timp. Astfel copilul poate comunica celor din jur în ce anotimp se află și poate înțelege succesiunea timpului.
2. Pentru a comunica celorlalți în ce zi a săptămânii se află copilul alege/indică o imagine/simbol de pe panoul de comunicare ca și în activitatea anterioară.
3. Succesiunea activităților zilnice –orarul este reprezentată prin așezarea unor imagini/simboluri în cutii de comunicare sau pe o carte sau panou de comunicare. După ce a terminat activitatea, copilul ia imaginea/simbolul și-l pune într-o cutie de „sfârșit,,. În felul acesta, comunicăm copiilor ce activități urmează să desfășoare, iar copilul comunică că a terminat activitatea desfășurată.

Bibliografie:

1. Abric, J.C (2002). Psiholgia comunicării: teorii și metode (Trad. Botoșineanu L., F.). Iași: Polirom, Colecția Collegium Psihologie.
2. Bârlibaba, C.M., (1987), Paradigmele comunicării, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.
3. Hathazi, A. (2012), Comunicarea în contextul deficienței multiple, Volumul 1, Colecția educarea persoanelor cu dizabilități multiple, Presa Universitară Clujeană.
4. Roșan, A. (2015), Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție, Iași, Polirom

Metode alternative de comunicare

Prof. înv. preșcolar: Degeratu Maria
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "C-tin Pufan",
localitatea Drobeta Turnu Severin, județul Mehedinți

Comunicarea augmentativă și alternativă reprezintă totalitatea metodelor de comunicare menite să ajute și să înlocuiască vorbirea și scrierea atunci când acestea sunt afectate.

Cu toții folosim comunicarea alternativă și augmentativă, când gesticulăm, scriem sau ne folosim expresiile faciale. Din acest punct de vedere putem spune că indivizii (persoanele cu deficiențe sau lipsa totală a vorbirii) au nevoie de ele pentru că reprezintă principala metodă de comunicare pe care o pot folosi.

Metodele folosite în AAC pot fi:

- ✓ Metode simple, expresii faciale, fixarea cu privirea gesturi, semne, vocalizări;
- ✓ Metode susținute tehnic: simboluri, fotografii, cărți cu simboluri, programe speciale pentru computer, dispozitive electronice de redare a vorbirii, tablete cu simboluri ce redau vorbirea.

O etapă intermediară de limbaj augmentativ care s-a dezvoltat a fost comunicarea totală, care privea folosirea simultană a semnelor gestual-manuale și a cuvintelor, precum și tehnicile de învățare pentru producerea acestora. De asemenea, terapia copiilor cu autism a introdus folosirea unor planșe cu simboluri grafice care s-au generalizat ca mijloc de comunicare pentru toți deficienții cu tulburări severe de învățare.

Comunicarea augmentativă va avea ca rol primordial recuperarea în cea mai mare măsură a limbajului oral. Utilizarea computerelor și a sintetizatoarelor vocale au un rol semnificativ în AAC.

Pe plan mondial cele mai cunoscute și utilizate sisteme simbolistice de comunicare augmentativă alternativă sunt: Benesh, Blissymbol, sistemul de mișcare notare Eshkol-Washmann și sistemul de semne Page Corman Sutton.

Selecția și implementarea sistemului de comunicare alternativă se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare. Selectarea unui sistem de comunicare

augmentativă sau alternativă trebuie să țină cont de abilitatea motorie , cognitivă și senzorială a fiecărei persoane în parte.

În concluzie :

Comunicarea augmentativă și alternativă reprezintă totalitatea metodelor de comunicare menite să ajute și să înlocuiască vorbirea și scrierea atunci când acestea sunt afectate.

Comunicarea augmentativă va avea ca rol primordial recuperarea în cea mai mare măsură a limbajului oral, iar selecția și implementarea sistemului de comunicare alternativă se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare.

Bibliografie:

1. Roșan, A. Psihopedagogie specială :modele de evaluare și intervenție, Editura Polirom, Iași, 2015.
2. Cristina Costescu, Abilități sociale în tulburarea din spectrul autist, Editura Polirom, București, 2021.

Comunicare augmentativă și alternative

Profesor: Dincă Iuliana

Școala Gimnazială Specială “Sf.Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Comunicare augmentativă și alternativă (AAC), formă de comunicare utilizată în locul sau în plus față de vorbire. Comunicarea augmentativă și alternativă (AAC) include utilizarea mijloacelor de comunicare, cum ar fi plăcile alfabetice și dispozitivele de comunicații electronice care vorbesc, precum și metodele de comunicare fără ajutor, cum ar fi limbajul semnelor și gesturile. Oamenii care nu pot vorbi sau vorbi clar, se bazează pe AAC pentru a face schimb de informații, pentru a-și exprima nevoile, pentru a menține relații și pentru a participa la activitățile comunității lor. Oamenii folosesc de obicei mai multe metode AAC și pot folosi metode diferite cu persoane diferite. De exemplu, un copil cu disartria (o tulburare de vorbire motorie) poate fi înțeleasă de părinții lor, dar pentru participarea la clasă și conversațiile telefonice ar putea fi nevoie să își mărească comunicarea cu un dispozitiv de comunicare electronică.

Metodele AAC sunt de obicei diferențiate ca ajutate sau neajutate. Metodele de comunicare fără ajutor includ vocalizări și încercări de vorbire, precum și gesturi și mișcări ale corpului. Multe metode de comunicare fără ajutor sunt utilizate și înțelese de majoritatea oamenilor, cum ar fi expresiile faciale, privirea (privirea ochiului), arătarea și alte gesturi obișnuite. Alte metode, cum ar fi semnalele individualizate, pot fi înțelese numai de persoanele familiare. De exemplu, un copil poate ridica un braț pentru a vorbi despre cineva înalt și poate privi spre o bucătărie pentru a vorbi despre mâncare, despre foame sau despre persoana care gătește. În plus, persoanele cu capacitate limitată de mișcare pot folosi mișcări subtile ale degetelor sau clipiri ale ochilor ca coduri pentru a răspunde „da” sau „nu” la întrebări.

Limbajul semnelor este, de asemenea, considerat o metodă de comunicare fără ajutor. Există multe limbi de semne diferite, specifice diferitelor culturi, precum limbajul semnelor americane și limbajul semnelor britanic. Elementele limbajului semnelor pot fi utilizate de persoanele care nu sunt capabile să producă fizic toate formele mâinilor și mișcările coordonate cu două mâini tipice limbajelor semnelor. Persoanele cu vorbire limitată și cu deficiențe multiple pot fi învățate să folosească semne individuale sau semne adaptate dintr-un

limbaj al semnelor. De exemplu, un copil cu paralizie cerebrală poate învăța să folosească pozițiile semnelor pentru a comunica rapid nevoile sau dorințele, cum ar fi atingerea unui pumn pe frunte pentru a indica „tatăl” și atingerea gurii pentru a indica „mâncăți”.

Metodele de comunicare asistate includ utilizarea mijloacelor de comunicare electronice și nonelectronice. Ajutoarele nonelectronice includ instrumente de scriere, precum și tablouri și cărți cu litere, cuvinte, imagini sau alte simboluri. Există multe tipuri de simboluri de comunicare. Blissymbolics, de exemplu, este un limbaj compus din mii de simboluri grafice. Boardmaker, o bază de date grafică pentru realizarea mijloacelor de comunicare, conține câteva mii de simboluri de comunicare imagine traduse în numeroase limbi. Oamenii pot comunica arătând ochii sau atingând direct simbolurile cu degetele sau cu alte părți ale corpului. Dacă cineva nu poate indica, un partener de comunicare poate indica simboluri până când persoana respectivă indică ce simboluri sunt dorite.

Categoria ajutoarelor de comunicații electronice include sute de dispozitive de comunicații dedicate, precum și sisteme de comunicații computerizate și software AAC . Selecția dispozitivelor se bazează pe nevoile și capacitățile individuale ale oamenilor din mediul lor. De exemplu, persoanele care pot scrie în mod obișnuit aleg dispozitive care au sintetizat vorbirea pentru a rosti mesaje care sunt tastate. Majoritatea dispozitivelor permit oamenilor să secvențeze cuvinte sau simboluri pentru a crea mesaje sau pentru a reaminti fraze pre-stocate. Persoanele care nu pot utiliza dispozitivele atingând simboluri sau litere pot folosi metode de acces alternative, cum ar fi scanarea, un joystick și emularea mouse-ului.

Cu toții folosim AAC atunci când gesticulăm, scriem sau ne folosim expresiile faciale. Însă indivizii cu deficit sau lipsă totală a vorbirii și/sau scrierii au nevoie de ele pentru că reprezintă principala metodă de comunicare pe care o pot folosi. Cu cât tulburarea de vorbire este mai severă, cu atât persoana va avea nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, pentru a potența comunicarea. Când vorbirea lipsește complet și se apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de-a face cu comunicarea alternativă, ca singura modalitate de interacțiune prin coduri. Selecția și implementarea sistemului de comunicare alternativă se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare (psiholog, fizioterapeut, logoped, asistent social, familie), având în vedere diagnosticul utilizatorului (întârziere în dezvoltare în aria comunicării, deficiență de auz, deficiență mintală, autism, paralizie cerebrală,

afazie, etc. Selectarea unui sistem de comunicare augmentativ sau alternativ trebuie să țină cont de abilitatea motorie, cognitivă și senzorială ale fiecărei persoane în parte.

Metodele folosite în AAC pot fi:

- metode simple: expresii faciale, fixarea cu privirea, gesturi, semne, vocalizări, alfabetul manual, etc.)
- metode susținute tehnic: simboluri, fotografii, cărți cu simboluri, programe speciale pentru computer, dispozitive electronice de redare a vorbirii, table tablete cu simboluri ce redau vorbirea, etc. Ca domeniu de cercetare, comunicarea augmentativă s-a impus, întâi în Marea Britanie, și apoi America de Nord spre sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80, după ce la mijlocul deceniului al VIII-lea, li s-a acordat prin lege tuturor copiilor deficienți accesul la o formă de educație. O etapă intermediară de limbaj augmentativ care s-a dezvoltat a fost comunicarea totală, care privea folosirea simultană a semnelor gestual-manuale și a cuvintelor, precum și tehnicile de învățare pentru producerea acestora. De asemenea, terapia copiilor cu autism a introdus folosirea unor planșe cu simboluri grafice, care s-au generalizat ca mijloc de comunicare pentru toți deficienții cu tulburări severe de învățare. Evoluția spectaculoasă a comunicării electronice a rezultat în utilizarea, din anii '90, a computerelor și a sintetizatoarelor vocale. Comunicarea augmentativă va avea întotdeauna ca obiectiv recuperarea în cea mai mare măsură a limbajului oral.

Pe plan mondial cele mai cunoscute și utilizate sisteme simbolistice de comunicare augmentativă/alternativă sunt: Benesh, Blissymbol, sistemul de mișcare – notare Eshkol-Waschmann, HamNoSys, Laban și sistemul de semne Page Corman Sutton.

Bibliografie:

1. Aurelia Rivarola, *Augmentative and Alternative Communication (PDF)*, Milano, Centro Benedetta D'Intino Onlus, 2009.
2. Joanne M. Cafiero, *Comunicare augmentativă și alternativă. Instrumente și strategii pentru autism și deficite de comunicare*, Erickson Editions, 2009, ISBN 978-88-6137-437-9 .
3. Helena Goldman, *VCCA. Evaluarea comunicării augmentative și alternative. Cu protocoale*, Erickson Editions, 2006, pp. 11–, ISBN 978-88-7946-898-5.
4. Maria Antonella Costantino, *Construind cărți și povești cu AAC. Cărțile IN pentru intervenție timpurie și incluziune*, Ediții Erickson, 2011, ISBN 978-88-6137-776-9.

5. Linda Burkhart, Comunicare totală augmentativă în grădiniță , Ediții Omega, 2007, ISBN 978-88-7241-416-3 .

Adaptarea școlară la cerințele unui copil cu dificultăți intelectuale

Biblotecar: Dobre Daniela

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Balș, localitatea Balș, județul Olt

Elevii cu deficiență intelectuală au o capacitate de învățare lentă, au dificultăți în majoritatea ariilor curriculare sau uneori chiar în toate. Nu trebuie confundate aceste tulburări de dezvoltare ale copilului cu lipsa de voință pentru actul învățării, deoarece acest fapt poate duce la descurajarea și la dezvoltarea complexului de inferioritate la elev. Chiar dacă potențialul elevului este mai redus, nu înseamnă că acel elev nu are posibilități de dezvoltare dar trebuie stimulat în permanență, ca orice alt elev.

Bariere în învățare:

- percepție și reprezentări sărace și distorsionate
- gândire concretă, rigidă, inertă cu ritm lent de activitate
- orientare spațio- temporală deficitară (se orientează greu în spațiul caietului, cărții cât și în spațiul larg)
- motricitate fină redusă, neîndemânare (scriu greu)
- ritm lent de achiziționare și învățare,
- întârzieri în dezvoltarea limbajului (vocabular activ redus, nu înțeleg noțiunile abstracte)
- dificultăți majore de înțelegere a conceptelor
- memorare greoaie și reproducere inexactă
- atenție deficitară, probleme de concentrare
- labilitate afectivă (trec ușor de la râs la plâns), infantilism
- capacitatea limitată de a asimila deprinderi noi dacă nu se consolidează și nu se repetă în mod constant și cât mai diversificat (de mai multe ori decât în cazul celorlalți elevi din clasă)
- răspunsuri și angajare mai bună în situații practice.

În clasă trebuie să țină seama de anumite aspecte:

Aspecte generale:

- Copilul trebuie să fie așezat într-o zonă liniștită a clasei, departe de fereastră, lângă un coleg ce poate fi luat ca model;

- Cadrul didactic trebuie să îi vorbească elevului întotdeauna calm, fără amenințare, chiar dacă el manifestă nervozitate sau impulsivitate; dacă i se vorbește pe un ton foarte ridicat, copilul reacționează prin stare accentuată de agitație sau inhibiție;

- Sunt extrem de utile discuțiile individuale ale cadrului didactic cu copilul și consultările frecvente cu părinții;

- Părinții trebuie implicați cât mai mult în educarea copilului deoarece ei trebuie să îi acorde sprijin și să continue acasă ceea ce se lucrează cu copilul în clasă. Maniera de sprijin a copilului trebuie să fie aceeași (la școală și acasă) pentru a da randament.

- Promovarea în activitatea educativă a unei atmosfere de succes pe care să se bazeze toate sarcinile de învățare.

Aspecte pedagogice:

- Copilul trebuie să beneficieze de mai mult timp pentru realizarea sarcinilor; sarcinile lungi se fragmentează în sarcini mai scurte, sau se dau elevului sarcini separate, mai ușoare, adaptate nivelului său.

- Identificarea a ceea ce știe și ce poate copilul și pornirea de la punctul în care încep să apară dificultățile

- Copilul să fie lăsat să muncească în ritmul său propriu, prin atribuirea de teme/sarcini care pot fi realmente finalizate în timpul disponibil

- Indicarea cât mai exactă a ceea ce trebuie să facă și să rețină; oferirea de exemple concrete și folosirea de scheme atâta timp cât este necesar

- Evidențierea concretului și a semnificației conținutului din ceea ce se învață

- Asigurarea achiziționării materialului nou prin repetare în moduri cât mai variate

- Organizarea, secvențierea, accesibilizarea cât mai riguroasă a activității; de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut; structurarea învățării în pași mici

- Educarea atenției se realizează prin evidențierea dimensiunilor relevante a ceea ce se prezintă, prin reducerea la minim a factorilor perturbatori și prin dozarea adecvată a sarcinilor de lucru

- Încorporarea în secvențele de învățare a unor stimuli atractivi și a unor întăriri pozitive (elevul trebuie lăudat pentru fiecare reușită, astfel încât să capete încredere în sine și să repete comportamentul pozitiv)

- Este indicat să i se dea teme mai scurte sau adaptate special pentru el;

- Cadrul didactic îl poate ajuta să-și stabilească scopuri pe termen scurt, pentru a savura mici succese ce au darul de a-i îmbunătăți stima de sine;

- Este indicat să se utilizeze material vizual în predarea lecției;

- Este indicat să i se ofere elevului explicațiile necesare pentru înțelegerea sarcinii (elevul poate primi pe caiet o exemplificare, sau un scurt model al exercițiului pe care trebuie să îl rezolve);

- Este indicat să i se dea sarcinile pe rând pentru a se evita confuziile;

- Trebuie controlat regulat dacă și-a făcut temele și încurajat să își țină lucrurile în ordine;

- Este recomandat ca instrucțiunile pentru tema de acasă să fie clare, iar profesorul să se asigure că au fost înțelese de elev. Elevul poate fi rugat să repete ceea ce are de făcut ;

Aspecte psihocomportamentale:

- Dacă elevul manifestă impulsivitate, cel mai indicat este să se ignore comportamentele necorespunzătoare de importanță minoră, (prin intermediul lor copilul încearcă să atragă atenția asupra sa, să fie în centrul atenției cadrului didactic) să fie recompensat sau pedepsit imediat ce comportamentul s-a produs;

- Fiecare comportament pozitiv, indiferent dacă este de importanță minoră, trebuie imediat evidențiat și subliniat.

- Copilul trebuie în permanență încurajat, lăudat pentru rezultate și comportamente pozitive; în acest fel, comportamentele pozitive imediat lăudate, se vor repeta iar stima de sine a elevului va crește.

- Poate fi valorificată, în sens pozitiv, tendința accentuată de imitare a acestor copii

Aspecte relațional - sociale

- Copilul este încurajat să observe un coleg model;

- Se evită activitățile sociale cu grad competițional ridicat deoarece pot provoca activare, dezorganizare și frustrare;

- Se încurajează învățarea în colaborare cu alți colegi; organizați activități în grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, pauze organizate)

- I se dau responsabilități sociale pentru a fi privit într-o lumină pozitivă de colegi.

Bibliografie:

1. Educația Incluzivă. Ghid metodologic, ALOIS GHERGHUȚ, LUCIANA FRUMOS, Ed.Polirom, 2019;
2. Educația incluzivă și pedagogia diversității, ALOIS GHERGHUȚ, Ed.Polirom, 2016.

Tehnici de comunicare pentru dizabilități severe

- Comunicarea augmentativă sau alternativă (AAC)

Profesor: Dodenciu Romulus Lucian

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Comunicarea augmentativă sau alternativă (AAC) se referă la toate formele de comunicare în afara discursului oral. Acesta poate varia de la expresii faciale și gesturi la forme de tehnologie asistivă. În domeniul educației speciale, AAC cuprinde toate metodele de comunicare pentru predarea elevilor cu dizabilități limbaj sau vorbire severe.

Cine folosește AAC?

În general, AAC este folosit de oameni din toate categoriile sociale în momente diferite. Un copil folosește comunicarea non-vorbită pentru a se exprima, așa cum ar putea părinții să se întoarcă acasă la copiii de somn după o noapte de afară. În special, AAC este metoda de comunicare utilizată de persoanele cu dizabilități severe de limbaj și limbaj, care pot suferi de paralizie cerebrală, autism, ALS sau care se pot recupera dintr-un accident vascular cerebral. Acești indivizi nu pot folosi vorbirea verbală sau al căror discurs este extrem de greu de înțeles (un exemplu cunoscut: fizicianul teoretic și suferinzătorul ALS Stephen Hawking).

În ciuda incapacității de a învăța, copilul care nu are un sistem de comunicare, va deveni frustrat, iar incapacitatea de a se exprima provoacă adesea probleme de comportament pentru a-și satisface nevoia. CAA asigură copilul cu mijloace acceptate social de comunicare a nevoilor și dorințelor.

Copilul care nu poate comunica adecvat riscă să aibă întârzieri în dezvoltarea cognitivă și socială, frustrări excesive, probleme de comportament, neputință de a învăța.

Abilitatea de a comunica reprezintă un standard de evaluare a calității vieții, astfel este important de observat nivelul de satisfacție general și sentimentul de împlinire oferit de posibilitatea de a se exprima oferit de CAA.

AAC Tools

Gesturile, plăcile de comunicații, imaginile, simbolurile și desenele sunt instrumente AAC comune. Ele pot fi low-tech (o pagină simplă laminată de imagini) sau sofisticate (un

dispozitiv de ieșire vocală digitizat). Acestea sunt împărțite în două grupe: sisteme de comunicații asistate și sisteme fără ajutor.

Comunicările neadecvate sunt transmise de corpul persoanei, fără a vorbi. Acest lucru este asemănător cu copilul de sus sau părinții care gesticuie.

Persoanele care sunt compromise în capacitatea lor de a gesturi și cei pentru care nevoile de comunicare sunt mai bogate și mai subtile se vor baza pe sisteme de comunicare asistate. Panourile de comunicații și imaginile utilizează simboluri pentru a ajuta la transmiterea nevoilor individului. De exemplu, o imagine a unei persoane care mănâncă ar putea fi folosită pentru a transmite foamea.

În funcție de acuitatea mentală a individului, plăcile de comunicații și cărțile ilustrate pot varia de la comunicații foarte simple - "da", "nu", "mai mult" - compendii foarte sofisticate de dorințe foarte specifice.

Persoanele cu deficiențe fizice, în plus față de provocările legate de comunicații, ar putea să nu poată să-și îndrepte mâinile spre o tablă sau o carte. Pentru ei, un pointer poate fi purtat pentru a facilita utilizarea unei plăci de comunicație. În general, instrumentele pentru AAC sunt multe și variate și sunt personalizate pentru a satisface nevoile individului.

Componentele AAC

La conceperea unui sistem AAC pentru un elev, există trei aspecte care trebuie luate în considerare. Individul va avea nevoie de o metodă pentru reprezentarea comunicațiilor. Aceasta este cartea sau tabla desenelor, simbolurilor sau cuvintelor scrise. Apoi trebuie să existe o modalitate prin care individul să selecteze simbolul dorit: fie printr-un pointer, fie printr-un scanner, fie printr-un cursor de computer. În cele din urmă, mesajul trebuie transmis persoanelor îngrijitoare și altor persoane în jurul persoanei.

Sistemele care funcționează în casă ar putea fi necesare pentru a fi utilizate într-o sală de clasă incluzivă. Unele considerații în elaborarea unui sistem sunt:

1. Care sunt abilitățile cognitive ale individului?
2. Care sunt abilitățile fizice ale individului?
3. Care este cel mai important vocabular relevant pentru individ?
4. Luați în considerare motivația persoanei de a utiliza AAC și selectați sistemul AAC care se va potrivi.

Bibliografie:

<https://ro.eferrit.com/subiecte-de-educatie-speciala-ce-este-aac/>

Importanța utilizării Comunicării Alternative și Augmentative în cazul copiilor cu dificultăți de comunicare

**Profesor: Dumitrescu Mihaela,
Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj**

Un copil cu dificultăți de comunicare riscă să devină neputincios în învățare, deoarece adultul nu se așteaptă ca copilul să-i informeze cu privire la nevoile speciale ale sale, astfel ei anticipând, iar adesea interpretează greșit nevoile copilului. Prin urmare, copilul renunță să-și mai exprime nevoile și devine extrem de pasiv. CAA permite copilului să facă alegeri și să-și exprime dorințele și antipatiile. De altfel, oferirea copilului mai mult control asupra mediului este adesea primul obiectiv al programului de comunicare (Schweigert & Rowland, 1992; Van Tatenhove, 1987).

În ciuda incapacității de a învăța, copilul care nu are un sistem de comunicare, va deveni frustrat, iar incapacitatea de a se exprima provoacă adesea probleme de comportament pentru a-și satisface nevoia. CAA asigură copilul cu mijloace acceptate social de comunicare a nevoilor și dorințelor.

Copilul care nu poate comunica adecvat riscă să aibă întârzieri în dezvoltarea cognitivă și socială, frustrări excesive, probleme de comportament, neputință de a învăța.

Abilitatea de a comunica reprezintă un standard de evaluare a calității vieții, astfel este important de observat nivelul de satisfacție general și sentimentul de împlinire oferit de posibilitatea de a se exprima oferit de CAA.

Realizarea dreptului fundamental de exprimare a opiniei și de participare activă în viața comunității (conform Convenției ONU și altor reglementări legislative importante).

Un copil care nu poate comunica eficient și efectiv este incapabil să participe cu adevărat în multe activități, și riscă să aibă întârzieri în dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională.

Este imoral să lăsăm copilul cu abilități minime sau fără mijloace de comunicare eficientă pe parcursul anilor îndelungați de terapie a limbajului verbal.

Implicațiile pe care le au specificitatea programelor de CAA asupra evaluării și planificării

intervenției:

- Fiecare copil trebuie evaluat individual, în funcție de context, mediu, stil de viață, cultură.

- Nu există un test standardizat care să aprecieze când un copil poate beneficia de CAA.

- Copiii cu handicap total sau cu dizabilități multiple își pot crește capacitatea de participare prin utilizarea CAA.

- Obiectivele CAA ar trebui să fie funcționale, ar trebui să aibă un scop și o semnificație pentru copil, sau în viața copilului, ar trebui îndreptate pentru îmbunătățirea calității vieții și creșterea participării copilului în rutinele zilnice și în activități.

Inabilitate de a învăța apare atunci când copilul nu reușește să ceară lucruri care își doresc din cauza experiențelor repetate în care nu a fost capabil să aibă un efect asupra celorlalte sau asupra mediului. Se întâmplă din cauza prejudecăților și presupunerilor pe care ni le facem în funcție de o anumită dizabilitate. Din cauza că familia și cei care au grijă de acești copii nu sunt capabili să interpreteze și să răspundă la nevoile și tentativele copilului de a comunica, copilul nu poate să discerne între relație cu propriile acțiuni și răspunsul la cei din jur, nu poate înțelege relația cauză – efect. Copii cu handicap grav și sever riscă să devină inapți pentru învățare din cauza celor expuse mai jos:

- Deficiențelor motorii, senzoriale, cognitive, care îi limitează abilitatea de a acționa în mod eficient asupra mediului sau să înțeleagă rezultatul acțiunilor proprii.

- Lipsa oportunităților de a face alegeri și de a-și conduce propria viață.

- Dificultățile de comunicare care îi împiedică să fie înțeleși de ceilalți.

- Lipsa oportunităților de comunicare (părintele îi asigură realizarea tuturor nevoilor fără ca acestea să fie solicitate adecvat de copil).

Pentru prevenirea acestor efecte negative, copilul are nevoie să exercite control asupra altor persoane și asupra mediului. Aceasta lucru se poate realiza cu ajutorul utilizării sistemelor CAA.

Bibliografie

1. M. Golul (2003) - Fundamentele psihologiei, voi II, București, Ed. Fundației România de Mâine;

2. Dahlgren Sandberg, A., & Hjelmquist, E. (1996a) - Phonologic awareness and literacy abilities in nonspeaking preschool children with cerebral palsy, in „Augmentative and Alternative Communication“.

Școala incluzivă- o perspectivă optimă în recuperarea elevilor cu CES

Prof. Dumitru Ionuț Cătălin,

Școala Profesională Specială “Ion Teodorescu”, localitatea Slobozia, județul Ialomița

Educația integrată – se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație (copii cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de asistență și ocrotire, copii cu ușoare tulburări psiho-afective și comportamentale, copii infectați cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora (vezi Ungureanu D., 2000, Vrasmas T., 2001, Ghergut A., 2006).

Școlile trebuie să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de studiu adecvate, aranjamente organizaționale, strategii de predare, utilizarea resurselor și parteneriatelor cu comunitățile lor. În fiecare școală trebuie să existe servicii de sprijin potrivit necesităților speciale ale elevilor. Incluziunea nu ar trebui să fie privită ca ceva adăugat la o școală convențională. Aceasta trebuie să fie privită ca parte intrinsecă a misiunii, filozofiei, valorilor, practicilor și activității școlii.

Principiile de bază ale educației incluzive sunt cele consacrate în actele de politici educaționale, declarațiile forurilor mondiale în domeniu, în alte documente importante. Cele mai importante principii sunt următoarele: • principiul drepturilor egale și egalizării șanselor; • principiul interesului superior al copilului; • principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor; • principiul intervenției timpurii; • principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil; • principiul asigurării serviciilor de sprijin; • principiul flexibilității în activitatea didactică; • principiul designului universal, care permite crearea unui mediu accesibil tuturor; • principiul managementului educațional participativ; • principiul dreptului părintelui de a alege; • principiul cooperării și parteneriatului social.

Practica școlară în domeniul educației integrate a demonstrat faptul că rezolvarea problemelor pe care copiii le întâmpină în procesul instructiv-educativ determină o analiză pe mai multe planuri a problemelor de învățare, în funcție de orientarea și perspectiva de abordare a acestor probleme. Astfel, putem identifica următoarele perspective:

- perspectiva individuală - pune accentul pe identificarea și evidențierea problemelor specifice de învățare ale fiecărei categorii de copii cu cerințe educative speciale;

- perspectiva de grup - se referă la relațiile elevului cu ceilalți colegi de clasă și la modalitățile de rezolvare în grup a problemelor de învățare;

- perspectiva curriculară - adaptarea mijloacelor de învățare, asigurarea eficienței învățării pornind de la particularitățile individuale ale fiecărui elev, rezolvarea dificultăților de învățare prin folosirea unor tehnici de învățare specifice învățământului integrat, strategiile învățării interactive:

- valorificarea experiențelor zilnice ale elevilor prin crearea unor scenarii-tip;
- valorificarea cunoștințelor anterioare ale elevilor în desfășurarea lecțiilor noi;

- utilizarea situațiilor de joc în învățare;
- folosirea problematizării pe secvențe didactice și aplicarea practică a rezultatelor;
- colaborarea cu familia și valorificarea resurselor din comunitate ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării;

- implicarea elevilor în activități care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme și unde pot învăța să asculte, să negocieze și să accepte părerea celuilalt, indiferent de statutul sau rolul pe care îl dețin în grupul respectiv.

Depistarea trebuie făcută prin medicii pediatri dar și prin medicii de celelalte specialități care în consultarea copilului întâlnesc tulburări în dezvoltare sau unele deficite care ar putea să indice existența unei deficiențe mintale.

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

- selectarea unor conținuturi din curriculumul general adresat copiilor normal, care pot fi înțelese și însușite de copii cu deficiențe și renunțarea la alte conținuturi cu un grad ridicat de complexitate;

- accesibilizarea întregului conținut printr-un proces de simplificare, astfel fie înțeles și însușit de elevii cu cerințe speciale. Un element fundamental de care trebuie să se țină seama la

proiectarea curriculumului destinat elevilor cu cerințe speciale îl constituie tipul și gradul deficienței. Intervenția timpurie este cunoscută ca o mișcare socială, un domeniu de specializare profesională și științifică, o condiție sine qua non pentru sporirea eficienței procesului de recuperare și inserție socială a copiilor cu CES, datorate unor deficiențe care pot duce la diferite handicapuri.

Prezentăm, în continuare, câteva modele de intervenție timpurie.

Echipa de intervenție timpurie acționează asupra familiilor cu copii deficienți, asigurând:

- a) o acțiune de consiliere și de informare;
- b) consiliere privind diagnosticul și consecințele acestuia asupra copilului, ținând seama de evoluția previzibilă a defectului și deficienței și de punerea în lucru a mijloacelor de compensare (pentru nevăzători, ambliopi, surzi etc.);
- c) informarea părinților asupra potențialităților reale ale copilului și asupra mijloacelor susceptibile să-i favorizeze dezvoltarea;
- d) informarea asupra diferitelor tipuri de servicii care pot asigura cel mai bine educarea și dezvoltarea copilului cu nevoi speciale, datorate unor deficiențe.

Ținând seama de aceste elemente, precum și de situația familială, membrii echipei, de comun acord cu părinții, definesc proiectul educativ care va asigura convergența modalităților de intervenție timpurie și suportul științifico-metodologic al acestora.

În cadrul reabilitării, intervenția timpurie reprezintă o trăsătură comună în toate țările comunitare, ea fiind recunoscută ca fiind metoda cea mai eficientă preventivă și terapeutică în favoarea copiilor cu cerințe speciale. Intervenția precoce reprezintă o prioritate în cadrul tuturor programelor.

Incluziunea presupune efortul de a asigura tuturor elevilor - de limbă și cultură diferite, din familie diferite, cu orice probleme de sănătate, cu interese și moduri de învățare diferite - strategii de predare-învățare adecvate și individualizate, fără a stigmatiza sau a separa. Incluziunea îmbunătățește procesul de învățare pentru toți elevii, cu și fără nevoi speciale. A asigura șanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcție de aptitudinile și interesele sale.

Pentru ca activitatea instructiv –educativă să fie profitabilă pentru toți elevii, aceasta trebuie să se realizeze diferențiat. Educația diferențiată vizează adaptarea activității de instruire

la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

Bibliografie:

1. Doru Vlad Popovici, orientări teoretice și practice în educația integrată, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2007;
2. Domnica Gînu, Proiectul „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”, Educația incluzivă, Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, Volumul I, Chișinău, 2016.

Limbajul și comunicarea la copiii cu TSA - jocuri didactice

**Profesor Psihopedagog: Fehete Madălina Florentina,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Cluj-Napoca,
localitatea Cluj-Napoca, județul Cluj**

Problema autismului nu este o absență a dorinței de interacțiune și comunicare, ci o lipsă a posibilității de a face acest lucru. Aceste dificultăți de socializare exercită o puternică influență asupra comprehensiunii complexităților și schimbărilor continue ale vieții sociale, subiecții cu TSA refugiindu-se în aspecte ale lumii care nu se schimbă. Pentru a-și controla incapacitatea de înțelegere și frică, ei se agață fie de obiecte sau de ritualuri, fie își concentrează întreaga energie asupra unor subiecte anume în care regulile sunt fixe. Iar dacă sunt deranjați din aceste activități repetitive, devin agitați, uneori chiar agresivi.

Mecanismele care definesc tulburările comunicării autiste par a fi: instabilitatea percepției ei, incapacitatea segmentării fluxului sonor în elemente distincte, imposibilitatea acordării și sensului cu contextul, absența sentimentului de reciprocitate care presupune prezența unui punct de vedere diferit. Despre copiii cu TSA se poate afirma, deci, nu numai că achiziția limbajului le este întârziată, ci și că folosirea acestuia este complet diferită, atât față de copiii normali, cât și față de alți copii cu diverse tulburări de limbaj. O trăsătură caracteristică este eșecul în folosirea limbajului în scopul comunicării sociale. Copilul cu TSA tinde să vorbească mult mai puțin decât un copil normal, la un nivel comparabil de dezvoltare a limbajului. El manifestă o dorință extrem de redusă de „comunicare de dragul comunicării”. Dezvoltarea limbajului generativ este întârziată, iar enunțurile repetitive și stereotipe iau locul celor creative. Ecoul întârziat și inadecvat este deseori prezent; la fel inversarea pronumelor și utilizarea normală, egocentrică a limbajului

Dezvoltarea comunicării la copilul cu TSA se realizează atunci când copilul și-a însușit anumite achiziții pe plan cognitiv. Printre aceste achiziții se numesc și capacitatea copilului de a imita.

Imitarea este o modalitate importantă prin care copiii învață. Imitarea este vitală dezvoltării limbajului și apare la copilul cu dezvoltare tipică încă din primul an de viață. Pentru a se dezvolta optim această abilitate este important să fie stimulat copilul în mod adecvat, să i se

acorde atenție și să fie încurajat să vocalizeze și să îl imite pe adult. Imitarea presupune în faza incipientă mișcări simple, grosiere, pe care copilul poate să le vadă (ex. duce mâna la gură, bate în masă, aplaudăm). Ulterior încurajăm copilul să facă și mișcări mai fine (scoate limba, facem ca indienii, zâmbim etc).

În majoritatea cazurilor, copilul cu TSA nu are dezvoltată capacitatea de a-i imita pe cei din jur. Dacă la copilul cu dezvoltare tipică această abilitate apare spontan, fără un efort prea mare din partea părinților, la copilul cu TSA lucrurile stau diferit. Înainte de a începe să lucrăm pe dezvoltarea limbajului este important să-i dezvoltăm copilului cu TSA abilitatea de a imita astfel încât să putem practica un exercițiu de miogimnastică pentru stimularea aparatului fonoarticular.

Exerciții care se recomandă a se realiza în cadrul sesiunilor de gimnastică : vibrarea buzelor, mișcări cu limba, ținutul buzelor, exerciții de respirație, exerciții de suflat cu și fără suport etc. Putem utiliza suport vizual, imagini astfel încât copilul să fie mai motivat.

Mișcările grosiere realizate în cadrul activităților de imitare motorie se pot face cu/fără obiect. E important să fie realizat într-un mod distractiv pentru a capta atenția copilului și al motiva să participe la activitatea de învățare. Exemplu de exerciții: aplaudatul, ridicatul mâinilor, tropăitul, amestecatul în oală, morișca, bate vântul etc. În cadrul acestor activități îi spunem copilului ”Fă ca mine”/”Fă așa” și realizăm mișcarea vizând ca răspunsul copilului să fie o imitare a ceea ce facem noi. Este important să se stimuleze copilul cu TSA atât limbajul receptiv cât și cel expresiv. Toate sunetele/cuvintele rostite de copil sunt transformate într-un operant verbal pentru a stimula astfel limbajul funcțional.

Dificultăți de comunicare ale copiilor cu TSA

***Ecolalia** reprezintă felul în care copiii cu TSA învață limbajul și comunicarea și constă în repetarea de cuvinte sau fraze. Spre exemplu, dacă unui copil cu TSA i se prezintă în mod repetat, asociativ, imaginea cu un animal împreună cu onomatopeele aferente imaginilor, iar terapeutul întreabă constant „Cum face? Ce face?”, orice repetare venită din partea copilului fie a întrebării „cum/ce face?”, fie a onomatopeelor, poate fi tradusă drept un prim semn de imitare și implicit un prim pas în învățarea limbajului. Copiii folosesc ecolalia cu scopul de a comunica. Printre acestea menționăm încercarea de a se calma, de a se binedispune, de a obține ceva, pentru

a începe un joc sau a atrage atenția cuiva, pentru a protesta împotriva unui obiect sau a unei activități sau pentru a transmite o stare emoțională.

* Un gest comun copiilor cu TSA este folosirea mâinii și degetelor altor persoane pentru a arăta obiectul dorit. Este de dorit ca părinții să reacționeze pozitiv pentru că folosirea gesticii părintelui poate reprezenta un mijloc prin care copilul se apropie.

* O altă caracteristică a copiilor cu TSA este folosirea inversată a pronumelui. Pentru că repetă întrebările care le-au fost adresate, ei folosesc același pronume personal (persoana a II-a și a III-a) folosit în întrebare. De exemplu, la întrebarea „Vrei o înghețată?”, copilul răspunde „Dă-i înghețată”/„Băiatul vrea înghețată”. Folosirea pronumelui „tu” în loc de „eu” cu referire la propria persoană nu este tipică doar TSA, ci se încadrează într-un specific de dezvoltare a componentei morfologice a limbajului.

* Accentul, intonația, melodicitatea sunt folosite greșit sau neadecvat. De exemplu, copiii răspund la o întrebare folosind același ton interogativ, nereușind să își exprime emoțiile prin tonul vocii. Limbajul copiilor sună robotizat și astfel este perceput drept atipic.

Metode folosite pentru dezvoltarea limbajului și a comunicării

* Art-terapia este o formă de terapie expresivă care utilizează procesul creativ artistic pentru a obține o îmbunătățire a stării fizice, mentale și emoționale a unei persoane. În ceea ce privește copilul cu TSA, art-terapia îmbunătățește abilitățile de comunicare, dezvoltarea sinelui, a imaginației și a gândirii abstracte, a relațiilor etc.

În art-terapie se folosesc semne, simboluri, povești, picturi, desene, dansuri, teatru. Aceste mijloace îi ajută pe copii să își exprime emoțiile, să comunice, deci practic să se dezvolte.

* Dactilopictura (pictura cu degetele) îi ajută pe copii să realizeze legătura cauză-efect, dezvoltându-le simțul artistic, dar și noțiunea de forme geometrice.

* Benzile desenate îi ajută pe copiii cu autism să își dezvolte abilitățile de comunicare. Acestea sunt realizate de terapeuți și prezintă diverse interacțiuni cu scopul de a discuta și analiza evenimentele prezentate. De exemplu, cu ajutorul benzilor desenate, copii învață despre conflicte mai ușor decât ar putea să înțeleagă în urma unei simple discuții. Apoi, copilul este invitat să deseneze, inversând rolurile cu terapeutul. Această tehnică se folosește în special în cazul copiilor care au dificultăți de comunicare verbală. Astfel, prin intermediul acestei activități, copilul este capabil să integreze emoțional și intelectual experiențe personale reflectate în desenele realizate. În plus, terapeutul poate să înțeleagă mult mai bine experiențele copilului.

* **PECS (Picture Exchange Communication System)** este o metodă de comunicare și dezvoltare a abilităților de comunicare prin intermediul pictogramelor. Presupune parcurgerea a șase pași:

1. **Cum să comunicăm.** Copilul învață să schimbe câte o imagine pentru obiectele/activitățile pe care le dorește;
2. **Distanța și Persistența.** Copilul învață să generalizeze ce a deprins în spații diferite, cu persoane diferite și distanțe diferite. Astfel, învață să fie persistent;
3. **Diferențierea imaginilor.** El învață să aleagă și să ceară dintre mai multe imagini preferate;
4. **Structura propoziției.** Copilul învață să construiască propoziții simple cu ajutorul imaginilor;
5. **Răspund la întrebare.** Învață să răspundă la întrebarea „Ce vrei/dorești?” prin intermediul imaginilor;
6. **Comentariu.** Învață să răspundă la întrebările „Ce vezi/auzi?”, „Ce este aceasta?” și învață să facă propoziții cu „Eu văd/aud/simt”, „Aceasta este”.

PECS s-a dovedit eficient pentru copiii cu TSA, aducând îmbunătățiri ale abilităților de comunicare. O mare parte dintre cei sub vârsta de cinci ani care au folosit timp de cel puțin un an PECS a reușit să își îmbunătățească limbajul. Alte beneficii ale folosirii acestei metode sunt îmbunătățirea controlului comportamental, creșterea interacțiunii sociale în general și a interacțiunii cu alți copii.

Bibliografie:

- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 35(3), 213-231.
- Epp, K. M. (2008). Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum. *Children & Schools*, 30(1), 27-36.
- Picture Exchange Communication System (PECS). *Pyramid Educational Consultants*.
- Trifu, R. N., Hațegan, C. B., & Miclea, B. Limbaj și comunicare în contextul TSA: mituri și evidențe.

Terapia ABA - Applied Behavior Analysis

Prof. Florea Carmen Mihaela,

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

În traducere, analiză comportamentală aplicată, se referă la analiza autismului strict din punct de vedere comportamental; este o abordare care se bazează, în principiu, și pe factorul practic, în care autismul este în fapt o afecțiune diagnosticată doar pe baza observațiilor de comportament, fără a analiza cauza biologică. Din acest punct de vedere, comportamentele autiste se împart în două mari categorii: comportamente în exces (autostimulare, automutilare, agresiune, hiperkinetism, istericale, comportamente obsesive sau așa-numitele stereotipii) și comportamente deficitare (limbaj, abilități sociale, abilități de joacă, abilități academice și abstractizări, abilități de autoajutor și autoservire). Scopul terapiei este de a diminua comportamentele excesive și de a forma, a dezvolta și a modela comportamentele deficitare (Kearney, 2008).

Terapia ABA are două secțiuni și trei etape:

- secțiunile se referă la metodele de învățare și ele sunt: o secțiune care înseamnă programe curente în care copilul este învățat pur și simplu niște lucruri (în cea mai mare parte aproape mecanic);
- secțiunea de generalizare, în care aceste lucruri învățate se transpun în viața de zi cu zi și devin parte a sistemului său de valori.

Etapele se referă la modul cum se pune în practică terapia și sunt următoarele:

- Etapa de pretratament, care presupune o schimbare a comportamentului față de copil, familie și mediul înconjurător și nu reprezintă, în fapt, decât o ajustare comportamentală a copilului și preluarea controlului asupra comportamentelor acestuia – în general, etapa aceasta este făcută de părinți în mediul familiar și se referă exclusiv la motivarea copilului să-și dezvolte anumite abilități și comportamente și descurajarea copilului de a menține anumite comportamente negative;

- Etapa de terapie în sine, care are o gamă vastă de programe și care înseamnă în fapt învățarea unei multitudini de cunoștințe și dezvoltarea tuturor „comportamentelor deficitare”,

precum și trecerea acestora în generalizare astfel încât copilul să poată folosi la modul concret ceea ce învață în programele curente;

- Etapa de socializare și încercare de integrare în comunitate și în școală a copilului. În general, această etapă apare după o anumită perioadă de terapie (6 luni – 2 ani), perioadă în care copilul a căpătat destule abilități de viață, sociale și de limbaj astfel încât, în momentul în care este integrat într-o grădiniță, să aibă cât mai puține frustrări legate de imposibilitatea lui de a se alinia cu ceilalți copii. În această etapă, copilul se duce la școală/grădiniță câteva ore pe zi cu un însoțitor – shadow (un tutore special pregătit pentru această meserie), care îl ajută să se integreze în comunitate, iar în paralel acasă se continuă atât programele curente din terapie, cât și generalizarea cunoștințelor.

Vârsta optimă pentru participarea copiilor la tratamentul intensiv nu este încă suficient de clară. Cea mai mare parte a studiilor publicate au demonstrat eficacitatea tratamentului efectuat la copiii mai mici de 48 de luni. Un studiu efectuat de Fenske și colaboratorii săi (1989) a comparat evoluția copiilor cu autism care au urmat programul global de tratament începând de la o vârstă mai mică de 60 de luni cu cea a copiilor care au urmat programul la o vârstă mai mare de 60 de luni. Cercetătorii au constatat că 67% din grupul celor cu tratament timpuriu, în raport doar cu 11% din celălalt grup, la care intervenția a fost mai tardivă, au putut să locuiască acasă, cu părinții și să urmeze cursurile la școala publică.

Un alt studiu, realizat de Haris și colaboratorii săi (2000), remarcă faptul că intervenția terapeutică pe baza unui program global la o vârstă mai mică (de circa 46 de luni) este predictivă pentru integrarea copiilor cu autism într-o clasă obișnuită, în timp ce tratarea după vârsta de 54 de luni ar fi predictivă pentru plasarea copiilor într-o clasă specializată. Dar, problema vârstei optime pentru participarea copiilor cu autism la programul global de intervenție timpurie necesită studii mai aprofundate.

În cele mai multe programe globale de tratament destinate copiilor cu autism participă și părinții. Prin aplicarea programului Lovaas de către părinții formatori s-a constatat mai ales optimizarea relațiilor acestora cu copiii, ameliorarea pe termen scurt a limbajului copiilor, o mai bună înțelegere de către părinți a problemelor și nevoilor copiilor cu autism, o scădere a stresului resimțit de părinți.

În intervențiile comportamentale există trei modele de învățare care pot fi identificate: condiționarea simplă, condiționarea operațională și învățarea prin observație. Relația dintre

comportamente și mediul înconjurător este descrisă de principiile condiționării operaționale, care are trei componente:

- Antecedentele - eveniment care s-a întâmplat înainte să apară un anumit comportament și care îi declanșează acestuia acest comportament (purtare);
- Comportamentul (purtarea) în sine pe care un individ o are ca răspuns la antecedent;
- Consecința - ce reprezintă consecința pe care respectiva purtare/comportament o declanșează ulterior.

Bibliografie:

1. Mușu, I. (coord), Vrășmaș, E., Stănică, C., (1997), *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice.*, București, E.D.P.
2. Pânișoară, O.I., (2004), *Comunicarea eficientă*, Iași, Ed. Polirom.
3. Popovici, D. V., (2016), *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbali*, Ed. Universității din București.

Jocuri pentru stimularea comunicării la copiii cu tulburări din spectrul autist

**Profesor educator: Gavriloaie Anuța,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Cluj-Napoca,
localitatea Cluj-Napoca, județul Cluj**

Această temă pe care am ales-o are ca și obiective principale:

- Dezvoltarea abilităților de comunicare verbală și non-verbală prin intermediul activităților ludice
- Dezvoltarea socializării, a relațiilor interpersonale prin joc.

În continuare, am să vă descriu mai multe jocuri menite să dezvolte atât comunicarea verbală cât și cea non-verbală

Jocul de cuvinte “*Ne jucăm , ne gândim /și răspunsul îl găsim*”

Tema jocului: Anotimpul primăvara

Scopul jocului: Dezvoltarea vocabularului în diferite contexte

Obiectivele generale :

- Dezvoltarea capacității de selectare, a mobilității gândirii și a expresivității limbajului;
- Dezvoltarea capacității de formare a cuvintelor , de a alcătui propoziții într-un context ludic;
- Exersarea sunetelor și a literelor prin realizarea de activități ludice
- Educarea atenției , a spiritului de observare și a gândirii

Sarcinile didactice: identificarea literelor, identificarea sunetului inițial și final asociat cuvântului reprezentat în imagini, ordonarea literelor și a silabelor pentru a forma cuvinte, ordonarea cuvintelor pentru a forma o propoziție corectă, alcătuirea de propoziții cu ajutorul cuvântului format, alcătuirea de propoziții cu ajutorul imaginilor , despărțirea în silabe a cuvintelor reprezentate în imagine, alcătuirea de cuvinte cu ajutorul silabelor identificate, găsirea literelor , a silabelor lipsă din cuvânt , găsirea de rime cu ajutorul imaginilor, ghicirea răspunsurilor la diverse enunțuri (ghicitori)

Strategii didactice:

Metode și procedee: conversația , explicația, observația, exercițiul, , jocul didactic, , munca în echipă/individuală , învățarea prin descoperire , problematizarea

Forma de organizare: individuală, frontală

Mijloace didactice: jetoane cu litere, jetoane cu silabe , ,zaruri , jocul,, *Ne jucăm , ne gândim /și răspunsul îl găsim!*; imagini, bilețele cu sarcini

- Profesorul le va explica elevilor regulile jocului .

Reguli de joc:

1. Elevul va da cu zarul și va muta zarul înainte cu atâția nori câte puncte arată acesta
2. Dacă piesa ajunge pe un nor cu imagine, va trebui să îndeplinească sarcina scrisă pe un bilețel
3. Drept recompensă elevul va muta atâtea poziții câte sunt scrise pe norul cu text aferent imaginii sau va mai da o dată cu zarul, respectiv va muta zarul înainte cu atâția nori câte puncte arată zarul.
4. Elevul care va ajunge primul la “Linia de sosire ‘ care este reprezentată de “Zâna Primăvara”, va câștiga jocul. La final toți elevii vor fi câștigători, drept recompensă pentru îndeplinirea sarcinilor de joc aferente imaginilor.

Sarcinile de joc aferente imaginilor:

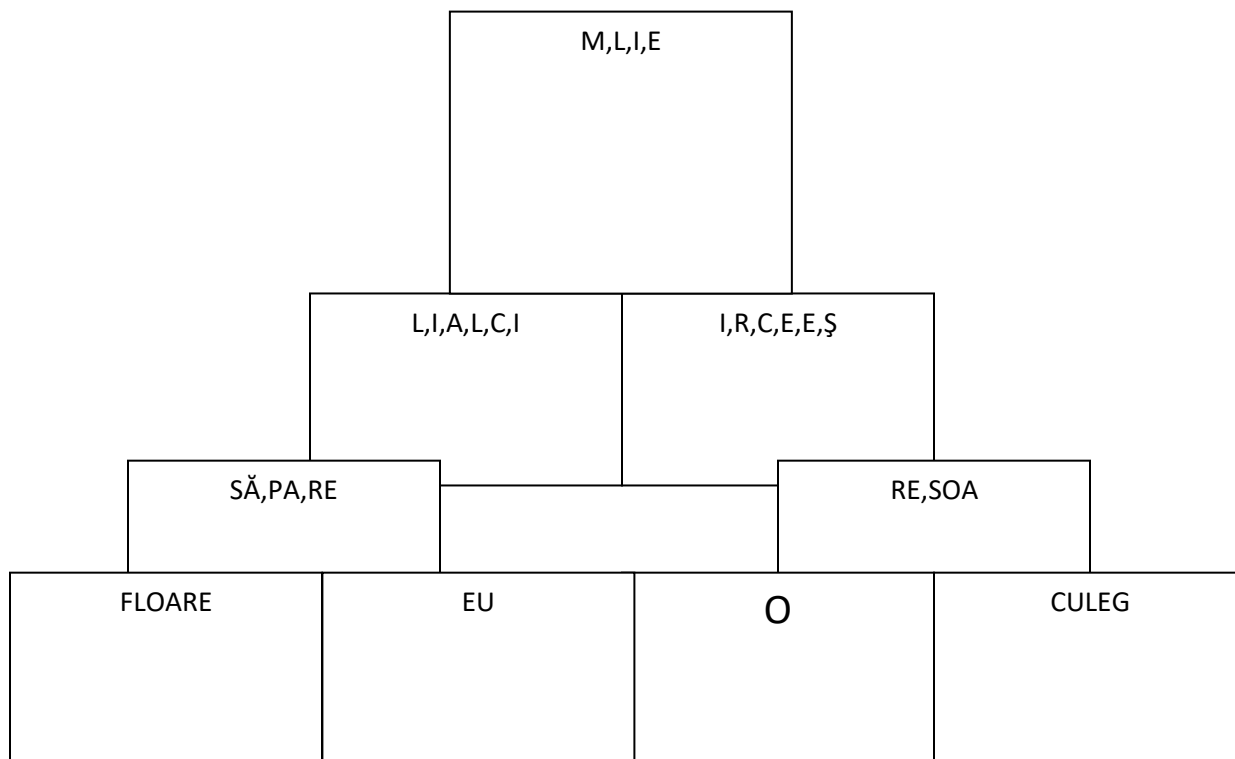
- **Sarcina 1:** „ *Ordonează*” Ordonează literele pentru a descoperi o altă culoare a florii din imagine („O, M, V”, ”B, A, L , Ă”.)
- **Sarcina 2:** *Alcătuim propoziții!*- Alcătuiește o propoziție după imagine
- **Sarcina 3:** ”*Cuvântul magic*”-Desparte în silabe cuvântul narcisă. Alcătuiește un alt cuvânt cu silaba “ci”.
- **Sarcina 4:** ”*Ghicește!*”- “Pasărea care își cântă numele se numește....”.
- **Sarcina 5:** “*Ordonează*” Ordonează silabele pentru a descoperi un alt cuvânt cu același înțeles pt cuvântul „copac”, (RE, BO, AR).
- **Sarcina 6:** „*Ordonează*” Ordonează literele pentru a descoperi o altă denumire a florii din imagine (V, O, E, R, A,I).
- **Sarcina 7:** “*Litera buclucașă*”-“Scrie literele care lipsesc și vei descoperi că albina este o.....”, (- N –E-TĂ)
- **Sarcina 8:** *Alcătuim propoziții!*- Așază cuvintele scrise pe floricele în ordinea corectă pentru a obține o propoziție.Citește propoziția! (care, Buburuza, vestește, prima, este, găză, primăvara)
- **Sarcina 9:** „*Ordonează*” „Ordonează cuvintele pentru a descoperi că stupul este.....”(casa, este, albinelor, Stupul).

- **Sarcina 10: *Alcătuim propoziții!***- Alcătuieste o propoziție după imagine
- **Sarcina11: *”Cuvântul magic”***-Desparte în silaba cuvântul lalea. Alcătuieste un alt cuvânt cu silaba “la’.
- **Sarcina12: *”Găsește rima”*** Spune câte un cuvânt are rimează cu “fluture”și vei descoperi numele unui fruct dulce
- **Sarcina13: *”Ordonează”*** Ordonează silabele pentru a descoperi denumirea păsării din imagine (CAN, PE, LI).
- **Sarcina 14: *Alcătuim propoziții!***- Alcătuieste o propoziție după imagine
- **Sarcina 15: *”Ghicește silaba”*** Ghicește silaba care lipsește din cuvânt „ Rândunica are coada ca și o (furculi...)’.
- **Sarcina 16: *”Cuvântul ascuns”***-Scoate o literă din cuvântul “soare “și vei obține un alt cuvânt.
- **Sarcina 17: *”Cuvântul magic”***-Desparte în silaba cuvântul „lăcrimioară”. Alcătuieste un alt cuvânt cu tot atâtea litere câte silabe are cuvântul.
- **Sarcina 18: *”Ghicește cuvântul”***
 - „ Este-o floare parfumată
 - Într-un copac cocoțată
 - Albă, mov sau rozulie
 - Nume de animal ea poartă
 - Care-i floarea căutată?”(*Liliacul*)

Jocul de cuvinte “*Ne jucăm , ne gândim /și răspunsul îl găsim*”, este reprezentat în anexa 1.





În completarea jocului, am realizat următoarele fișe de lucru care vin în sprijinul elevilor în ceea ce privește formarea și dezvoltarea abilităților de scriere, citire, de stimulare a limbajului scris și oral,de dezvoltare și activizare a vocabularului

Piramida cuvintelor magice



1. Ordonează literele .Scrie cuvintele obținute
2. Ordonează silabele. Completează cuvintele obținute în căsuța piramidei.
3. Alcătuieste o propoziție cu ajutorul cuvântului "Buburuza"
4. Scrie cuvintele în ordine pentru a obține o propoziție.

1. Completează litera care lipsește pentru a obține cuvântul aferent imaginii.

| | | | |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |
| -L B I N Ă | T U P | I E L | O A R E |

A, G M, S N, S L S

2. Scrie literele în ordine pentru a obține cuvântul reprezentat în imagine



C, P, O, A, C



I, R, A, B, Ă

JOCUL: "Imaginea buclușă"?

Scopul jocului: Dezvoltarea auzului fonematic

Obiective generale: Dezvoltarea capacității de intuire, identificare a imaginilor corespunzătoare cuvintelor date

Sarcina didactică: alegerea imaginilor corespunzătoare unor cuvinte care încep cu sunetul dat și pronunțarea corectă a cuvintelor.

Regulile jocului: La semnalul dat, echipele selectează din imaginile obiectelor primite pe acelea a căror denumire începe cu sunetul dat. Câștigă echipa care selectează corect cele mai multe imagini.

Materiale didactice: jetoane cu imagini

Organizarea și desfășurarea jocului

Fiecare echipă formată din 5-6 copii primește un coșuleț cu 20-25 jetoane reprezentând diferite obiecte cunoscute. Profesorul va pronunța un sunet de preferință din sunetele mai dificil de pronunțat: c, g, r, s, ș, ț, j, v, și va cere copiilor să aleagă acele imagini care corespund cuvintelor ce încep cu sunetul respectiv, de pildă s: sanie, sac, sapă, sacoșă, solniță, scafandru, scaun, scară etc. sau pentru g: găscă, guler, gutuie, greblă, grădină, grâu; pentru ș: șarpe, șoșoni, șosete, șorț, șapcă, șoarece, șopârlă etc.

Pe rând fiecare copil din echipă va fi solicitat să denumească o imagine din cele alese de echipa din care face parte. Se notează pe echipe numărul răspunsurilor corecte sau al jetoanelor corect alese. În încheierea jocului se stabilește echipa câștigătoare totalizând punctele obținute de fiecare echipă.

Evaluarea și intervenția cu sisteme de comunicare augmentative și alternative

Prof. Dr.: Gheorghe Iuliana,

Inspector pentru învățământ special, ISJ Dolj

Sisteme de comunicatii augmentative si alternative (SAAC) sunt acele dispozitive sau sisteme care ajută și permit persoanelor cu dificultăți de comunicare să se raporteze și să realizeze o interacțiune eficientă.

Este important să se facă distincția între, de asemenea, sistemele de augmentative și sisteme alternative, deoarece deși includem sub același titlu, sunt diferite și așa este utilizat.

- **Sisteme de comunicatii augmentative** sunt acelea care completează limba orală în acei oameni care nu pot folosi limba orală doar pentru a putea comunica cu mediul. În acest fel, ele folosesc atât limbajul oral, cât și sistemul de comunicare augmentativă.
- La rândul lor, **Sisteme alternative de comunicare** sunt acelea care înlocuiesc limba orală, deci este canalul de comunicare pentru persoanele cu dificultăți.

Unele criterii în momentul evaluării, pentru a decide dacă o persoană ar trebui să utilizeze un SAAC și care este cea mai potrivită pentru fiecare caz, putem spune, într-o manieră largă, că în toate cazurile este esențial să începeți să utilizați sistemul SAAC cât mai curând posibil, deoarece prevenim astfel lipsa de comunicare care ar putea apărea.

De asemenea, este recomandabil, în toate cazurile, ca în diferitele contexte în care persoana cu dificultăți de comunicare să fie exprimată, să se utilizeze aceleași sisteme.

Părinții sau persoanele cu care ar trebui să colaboreze minorul (în cazul în care acest lucru este cazul) ar trebui să se dezvolte, oferind interes, îndrumare și participare.

De obicei, părinții copilului decid că copilul, în fața dificultăților, începe să utilizeze SAAC. Este important să aibă participarea părinților, deoarece, dacă consideră că nu este utilă sau eficientă și nu se implică, comunicarea nu va avea loc.

La rândul său, trebuie să știm că în timp ce SAAC reprezintă mijloacele necesare pentru persoanele cu dificultăți de comunicare și participare activă în societate, acestea nu sunt suficiente.

Este necesar, în primul rând, să ai persoana și să evaluezi ce ai nevoie, ce vrei și ce capacități arată. O evaluare bună, cu toate acestea, nu se poate concentra numai asupra persoanei, trebuie, de asemenea, să evaluezi mediul.

Ar trebui să vedeți ce suportă persoana, ce obstacole prezintă, cum sunt ele și caracteristicile mediului ... toate acestea ne vor ajuta să decidem cele mai potrivite sisteme pentru persoana respectivă. Cu toate acestea, această evaluare trebuie făcută în mod constant.

Când vorbim despre educarea și predarea ASAC pentru persoana și mediul său, înțelegem că atât persoana, cât și cei din jurul ei (părinți, frați, profesori, profesioniști ...) trebuie să se concentreze și să se antreneze pentru a susține persoana.

Intervenția trebuie făcută în mediul natural al persoanei care va folosi SAAC, de asemenea în familie și în educație, astfel încât persoana să poată avea acces garantat la aceste sisteme în orice zonă a vieții sale și în orice situație din cel care se desfășoară.

Dacă facem ca persoana să vadă necesitatea de a comunica și utilitatea SAAC pentru acest lucru, îl vom încuraja să o folosească din ce în ce mai mult, să simtă că împreună cu ei poate comunica lucruri interesante, simte că are capacitatea de a face și că oamenii din jurul tău sunt interesați de ceea ce vrei să le spui.

Avantaje și dezavantaje

Ca sisteme de comunicare, altele decât limba orală, au avantaje, dar și dezavantaje.

Unele dintre avantajele pe care le putem arăta sunt îmbunătățirea relațiilor cu ceilalți și intenția comunicativă. În plus, ele ajută la înțelegerea componentelor metalingvistice ale limbajului sau necesită mai puține cerințe motorii decât vorbind.

Alte avantaje ar fi faptul că îi ajută pe oameni să diferențieze cuvintele care sunt similare din punct de vedere fonologic și să faciliteze înțelegerea, precum și să servească drept punte pentru persoanele care nu pot comunica și limbaj oral.

Cu toate acestea, unele dezavantaje pe care le putem argumenta sunt faptul că acestea necesită o instrucțiune specifică pentru a putea cunoaște și înțelege sistemul, astfel încât posibilitatea de a folosi în orice context și cu fiecare persoană poate fi redusă.

Bibliografie:

1. Belloch, C. Resursele tehnologice pentru persoanele cu probleme serioase de comunicare. Unitatea tehnologică educațională (UTE).

2. Belloch Ortí, C. Tehnologii de ajutor: sisteme alternative de comunicare.
3. González Rusa, G., López Torrecilla, M. Sisteme alternative și augmentative (SAAC).
4. Institutul Tehnic de Studii Aplicate. Sistemele de comunicare augmentative și alternative

Specificul tulburărilor de învățare la elevii cu CES

Studiu de specialitate

Profesor: Gherghescu Andreia - Georgiana

**Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă “Constantin Pufan”,
localitatea Drobeta Turnu Severin, județul Mehedinți**

Specific learning disorders represent the difficulties in acquiring writing, reading and mathematical calculation. More specifically, specific learning disorders refer to dyslexia (reading difficulties), dysgraphia (writing difficulties) and dyscalculia (arithmetic comprehension difficulties).

Psychopedagogical intervention is necessary to improve specific learning disorders.

The main tools used in psychopedagogical interventions are: the personalized service plan (PSP) and the personalized intervention program (PIP).

Tulburările specifice de învățare reprezintă dificultățile de achiziție a scrisului, cititului și a calculului matematic. Mai concret, tulburările specifice de învățare vizează dislexia (dificultăți de achiziție a cititului), disgrafia (dificultăți de achiziție a scrisului) și discalculia (dificultăți de înțelegere aritmetică).

Copilul care prezintă tulburări specifice de învățare are o atenție scăzută, o slabă capacitate de concentrare, lipsă de răbdare, capacitate de procesare inferioară vârstei cronologice.

Pentru ameliorarea tulburărilor specifice de învățare este necesară intervenția psihopedagogică.

Principalele instrumente utilizate în intervențiile psihopedagogice sunt: Planul de servicii personalizat (PSP) și Programul de intervenție personalizat (PIP).

Aceste două instrumente sunt total diferite și nu trebuie să se creeze confuzii. Astfel, Planul de servicii personalizat vizează ansamblul cerințelor individului, cuprinzând obiective generale și stabilește prioritățile, având un câmp larg de aplicabilitate.

Programul de intervenție personalizat cuprinde date personale despre subiect (inițialele numelului, vârsta, diagnostic), echipa de specialiști, perioada de aplicare a intervenției, domeniul de intervenție, scopul și obiectivele, metodele și activitățile utilizate, strategiile de evaluare și reevaluare utilizate pentru măsurarea eficienței programului.

Intervenții psihopedagogice în dislexie

De-a lungul timpului s-au dezvoltat multiple metode de intervenții, în ceea ce privesc tulburările de citire. Așa dar pot fi enumerate următoarele intervenții:

- intervenția logopedică, care pune accent pe antrenarea capacității fonologice și pe reeducarea citirii, apunând la diverse metode specifice;
- intervenții asupra atenției vizuale, care constă în antrenarea atenției vizuale prin utilizarea selectivă de informații provenind dintr-o anumită regiune a câmpului vizual;
- intervenții care vizează percepția auditivă și recurg la prezentarea repetată a unui material auditiv cu modificarea graduală a stimulilor prin varietatea duratei și intensității, în cazul tranziției dintre consoane și vocale;
- intervenție audiovizuală, care presupune combinarea stimulării vizuale cu cea auditivă;
- intervenții bazate pe antrenarea modului fonologic cu rol în lectură și a corespondentei grafem-fonem;
- intervenții asupra morfologiei, care vizează compensarea dificultăților fonologice;
- intervenții bazate pe repetare de cuvinte, care consideră că repetarea favorizează recunoașterea;
- intervenții pentru antrenarea citirii textelor și comprehensiune, presupun structurare de texte, citire pe roluri, adresare de întrebări, etc;

Indiferent de intervenția aplicată, un lucru este cert și anume, faptul că cu cât se recurge mai devreme la intervenție, cu atât șansele de ameliorare se măresc.

Intervenții psihopedagogice în disgrafie

În literatura de specialitate românească, intervențiile pentru disgrafie au o abordare logopedică. Abordarea logopedică include metode și procedee specifice, dar și metode și procedee cu caracter general: antrenarea mișcărilor fine ale mâinii, educarea auzului fonematic, dezvoltarea și educarea capacității de orientare spațiale. Acestea vizează corespondența dintre fonem-grafem, codarea și decodarea în codul alfabetic, memorarea formelor ortografice, realizarea legăturii dintre litere, etc.

În literatura de specialitate universală, intervențiile pentru disgrafie pun accent pe instruirea explicită și pe monitorizarea erorilor de scriere.

Intervenții psihopedagogice în discalculie

De obicei, în cazul discalculiei sunt recomandate intervențiile persoanalizate. Intervenția în discalculie trebuie să fie proiectată pe următoarele domenii: abilități numerice de bază, formarea și consolidarea reprezentărilor numerico-spațiale, dezvoltarea raționamentului aritmetic, cunoștințe procedurale, automatizarea faptelor aritmetice.

Învățarea în matematică presupune exercițiu și consolidarea deprinderilor, ceea ce înseamnă intervenția în discalculie trebuie să se realizeze față în față, iar durată să fie mai scurtă pentru asigurarea eficienței.

Programul de intervenție psihopedagogică

Programul de intervenție psihopedagogică are ca scop corectarea tulburărilor specifice de învățare, mai exact vizează disgrafia și dislexia.

Domeniu de intervenție: limbaj și comunicare

Durata programului: octombrie 2019 - februarie 2020;

Obiectivele programului:

- recunoașterea direcției în grafie și lexie;
- identificarea ordinii cronologice și spațiale;
- identificarea fonemelor și grafemelor în ordine alfabetică și aleatorie;
- identificarea fonemelor și grafemelor în cadrul unui ansamblu structurat;
- abilitatea de a identifica fonemele și grafemele;
- abilitatea de ordonare a grafemelor și fonemelor;
- abilitatea de memorare lexică și grafică.

| Domeniu | Activități | Obiective | Interval de timp |
|-----------------------------|---|---|-------------------------|
| Limbaj și comunicare | Etapa literei (sunt vizate planurile fonetico-auditiv și grafo-fonetic) -exerciții specifice de analiză grafică, de asociere a literei, de citire și scriere a literei precedată de o vocală; exerciții de numire a literei | -să recunoască și să identifice grafemele fie individual, fie în grupuri; | Septembrie Octombrie |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>într-un cuvânt; exerciții de găsire a literei în cuvinte date; indicarea poziției literei în cuvânt;</p> <p>Etapa silabei</p> <p>-găsește litera cerută în cuvinte date;</p> <p>- fișe de lucru, exerciții de compunere și descompunere a silabelor și de recunoaștere a fiecărei componente;</p> <p>- exerciții cu silabe directe și inverse (consoană + vocală);</p> <p>- exerciții de citire;</p> <p>Etapa cuvântului</p> <p>- exerciții de recunoaștere și reproducere a cuvântului, exerciții de analiză și sinteză fonematică a cuvintelor, exerciții de copiere și dictare de cuvinte, exerciții de despărțire în silabe;</p> <p>-exerciții structurate cu partea inițială sau finală a cuvântului constantă;</p> <p>-găsește și citește cuvintele în text;</p> <p>Etapa propoziției</p> <p>-exerciții de recunoașterea a numărului de cuvinte din</p> | <p>-să recunoască fonemul în grafemul din fișă;</p> <p>-să înțeleagă semnificația structurii silabice;</p> <p>-să descompună cuvântul în silabe;</p> <p>-să compună silabele în cuvânt;</p> <p>-să recunoscă și să reproducă cuvântul;</p> <p>-să citească cuvântul;</p> <p>-să înțeleagă sensul cuvintelor;</p> <p>- să recunoască cuvintele care alcătuiesc propoziția;</p> <p>- să compună și să descompună propoziții în cuvinte;</p> <p>- înțelegerea sensului cuvintelor;</p> | <p>Noiembrie</p> <p>Decembrie</p> <p>Ianuarie</p> <p>Februarie</p> <p>Martie</p> <p>Aprilie</p> |
|--|---|---|---|

| | | | |
|--|---|--|--------------|
| | propoziții; - exerciții de formulare a unor propoziții pornind de la un cuvânt dat; Etapa textelor mici -exerciții de citire; | -să recunoască propozițiile dintr-un text; -să identifice semnificația unui text; -să citească in ritm propriu un text nou de mică întindere; -să desprindă informații din textul citit; - să utilizeze sensul cuvintelor noi în enunțuri proprii. | Mai Iunie |
|--|---|--|--------------|

Bibliografie:

1. Bejan L., Drugaș I., Hărdălău L. – *Aplicații practice în logopedie și psihologie școlară*, Ed. Primus, Oradea, 2009;
2. Burlea G. – *Tulburările limbajului scris-citit*, Ed. Polirom, Iași, 2007;
David C., Roșan A. – *Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare*, Ed. Polirom, Iași, 2019;
3. Prună-Stancu M., Stoica A. – *Modalități de eficientizare a învățării citirii și scrierii*, Ed. Aramis, București, 2007.

Numărul și cifra 7 - fișe de lucru

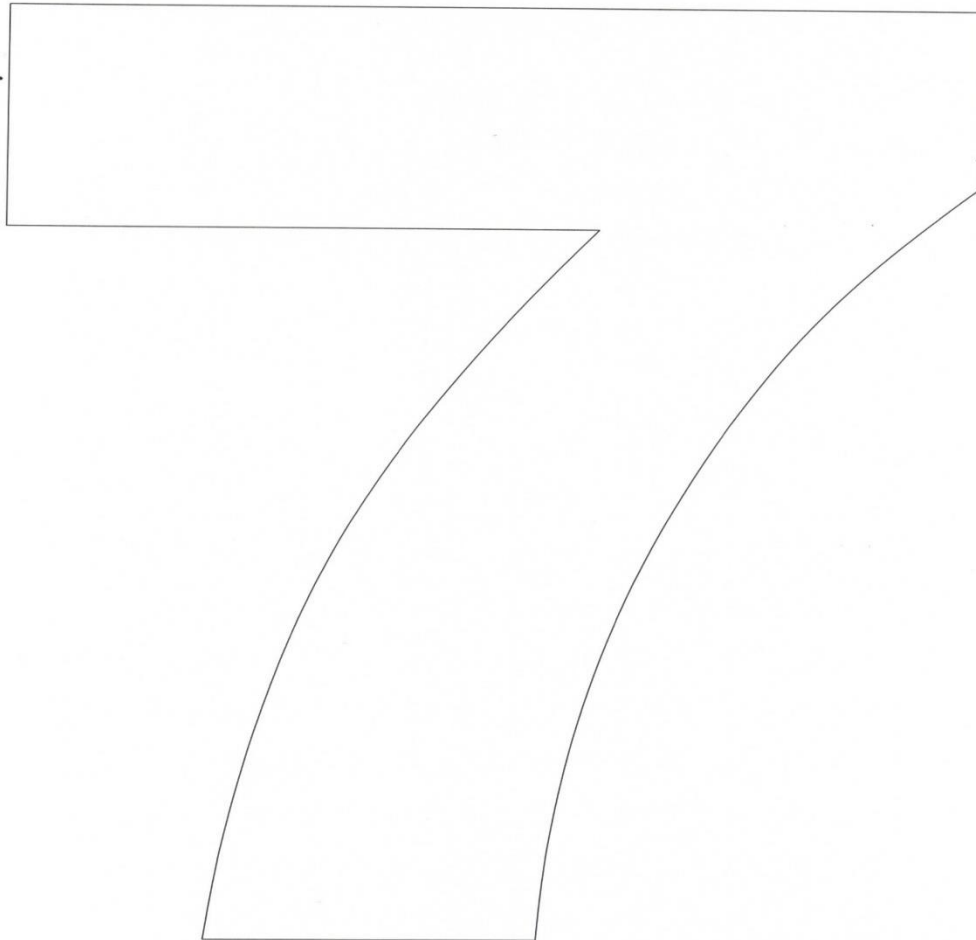
Profesor: Gherghescu Andreia - Georgiana

**Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan",
localitatea Drobeta Turnu Severin, județul Mehedinți**

Fișele de lucru pentru scrierea numărului și cifrei 7 sunt fișe de lucru de tip progresiv, pentru a facilita asimilarea conceptului de număr natural. Aceste fișe de lucru sunt concepute special pentru elevii cu deficiență mintală. Primele trei fișe de lucru sunt adresate atât elevilor cu deficiență mintală gravă, cât și elevilor cu deficiență mintală ușoară; fișa a patra și a cincea se adresează elevilor cu deficiență mintală medie/ ușoară.

NUMĂRUL ȘI CIFRA 7

- Pune degetul arătător în culoarea preferată și fă- i buline lui 7

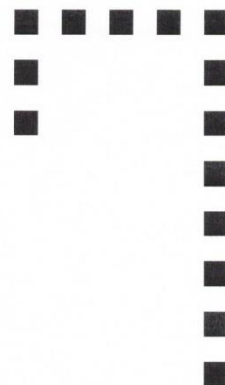
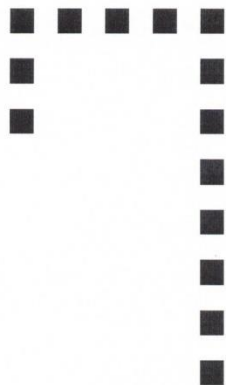
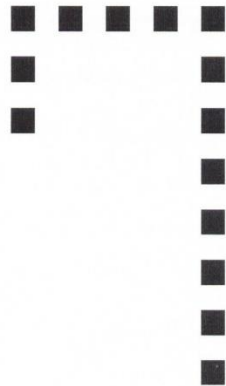


Eu sunt _____

Data ____/____/____

NUMĂRUL ȘI CIFRA 7

- Cu un creion colorat, unește punctele și formază- l pe 7

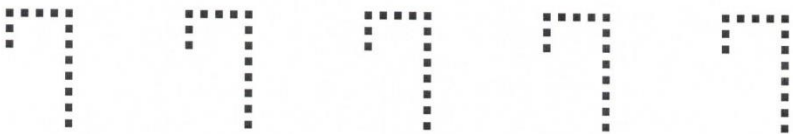
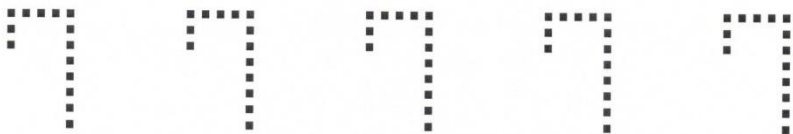
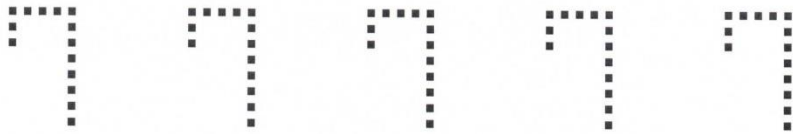
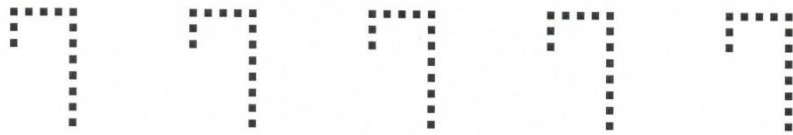
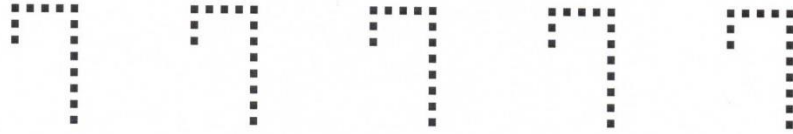


Eu sunt _____

Data ___/___/___

NUMĂRUL ȘI CIFRA 7

- Unește punctele și numește cifra scrisă

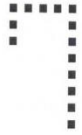







Eu sunt _____

Data ___/___/___

NUMĂRUL ȘI CIFRA 7

- Crezi că îl poți scrie singur cifra 7, fără ajutorul punctelor? Scrie cât vrea mâna ta!

| | | | |
|---|--|--|--|
|  | | | |
|  | | | |
|  | | | |
|  | | | |
|  | | | |
|  | | | |

Eu sunt _____

Data ___/___/___

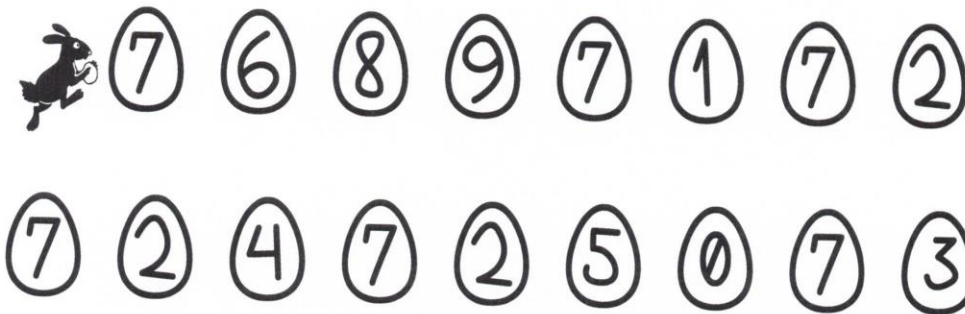
NUMĂRUL ȘI CIFRA 7

- Colorează cu galben tastele, de laptop, pe care este cifra 7

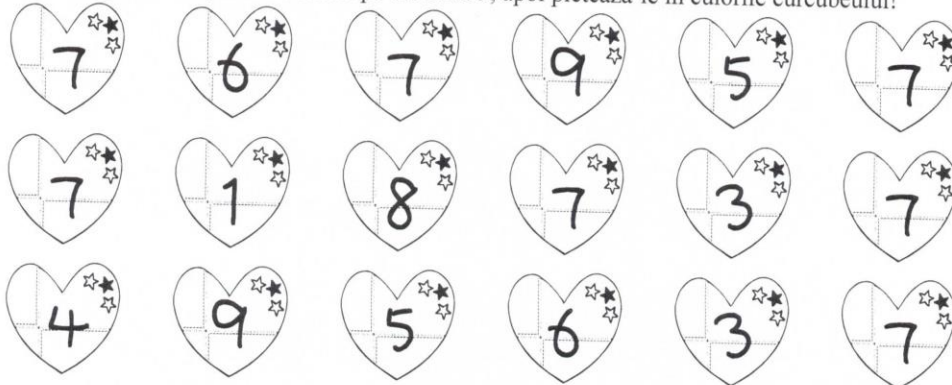


Câte taste ai colorat? _____

- Ajută-l pe iepure să găsească ouăle, pe care se află cifra 7. Când găsești ouăle cu cifra 7, nu uita să le vopsești cu culorile preferate, folosindu-te de creioane colorate sau de carioci.



- Încercuiește inimile, care au scris pe ele cifra 5, apoi pictează-le în culorile curcubeului!



Eu sunt _____

Data ___/___/___

Comunicarea alternativă și augmentativă în incluziunea educațională

Profesor: Gogoșe Anca Laurenția,

Școala Gimnazială Bungețani, comuna Făurești, județul Vâlcea

Una dintre calitățile umane este aceea de a interacționa, de a schimba idei, sentimente, gânduri cu cei de lângă ei. Comunicarea reprezintă motorul dezvoltării și devenirii umane. Persoanele cu cerințe educaționale speciale sunt mai vulnerabile față de problema separării de societate, mulți dintre ei trăind dificultăți substanțiale în comunicarea efectivă cu cei din jur. Comunicarea totală este cheia incluziunii.

Comunicarea totală este o abordare pentru a crea o comunicare eficientă și egală între persoane care au limbaje diferite atât ca percepție, cât și ca producție. A folosi comunicarea totală însumează dorința de a utiliza toate mijloacele pentru a înțelege și a fi înțeles.» (Hansen, B., 1980). Sistemele de comunicare alternativă și augmentativă sunt parte integrantă a comunicării totale.

Comunicarea augmentativă și alternativă reprezintă totalitatea metodelor de comunicare menite să ajute sau să înlocuiască vorbirea și scrierea atunci când acestea sunt afectate. Cu toții folosim AAC atunci când gesticulăm, scriem sau ne folosim expresiile faciale. Însă persoanele cu deficit sau lipsă totală a vorbirii/scrierii au nevoie de ele pentru că reprezintă principala metodă de comunicare pe care o pot folosi. Folosirea la clasă a sistemelor de comunicare alternativă și augmentativă are puterea de a minimaliza impactul de separare de ceilalți și de a îmbunătăți semnificativ gradul de participare activă.

Mai multe instituții ce apără drepturile omului în general și ale persoanelor cu dizabilități în special, propulsează și impun schimbări la toate nivelurile și domeniile care lucrează cu persoane cu dizabilități, precum și la nivelul educației.

Obiectivul tuturor acțiunilor întreprinse este accesibilizarea întregului mediu la nevoile specifice și individuale ale persoanelor cu dizabilități cu scopul egalizării șanselor și participării active și reale la întreaga viață a comunității. Printre modalitățile ce îmbunătățesc și sprijină persoanele cu cerințe educaționale speciale se numără și sistemele alternative și augmentative de comunicare. Conform American Speech – Language- Hearing Association (ASHA) publicată în 1991, este important de subliniat că intervenția comunicării alternative și augmentative

trebuie să aibă mereu o natură multimodală, astfel încât să fie utilizate „capacitățile de comunicare individuale totale, incluzând orice reziduu verbal sau vocalizare, gesture, semne și ajutoare de comunicare”(ASHA, 1991, p.10). În această definiție termenul simbol face referire la metodele folosite pentru reprezentări vizuale, auditive sau tactile ale conceptelor convenționale(gesture, fotografii, manual de semne, pictograme etc.).

Comunicarea alternativă și augmentativă se referă la orice formă de comunicare care suplinește sau întărește vorbirea (semne, simboluri, gesturi, expresii faciale și corporale, schimb de imagini, de obiecte etc), atunci când – din diverse motive – persoana se află în imposibilitatea de a se exprima verbal. Introducerea unui limbaj alternativ este necesară pentru a-i oferi persoanei (copil sau adult) un mijloc eficient de comunicare, ceea ce nu presupune renunțarea la învățarea/reînvățarea vorbirii. De obicei, în cazul copiilor, părinții sunt reticenți în utilizarea oricărui sistem nonverbal de comunicare, considerând că acesta va elimina nevoia copilului de a vorbi. Specialiștii susțin, însă, că ”utilizarea sistemelor alternative și augmentative de comunicare crește probabilitatea dobândirii limbajului verbal”. (Silverman (1996), apud Bogdashina O., 2012).

Selecția și implementarea sistemului de comunicare alternativă se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare(psiholog, fizioterapeut, logoped, asistent social, familie), ținându-se cont de diagnosticul utilizatorului(întârziere în dezvoltare, deficiență de auz, deficiență mintală, autism etc). În cazul copiilor nonverbali, alegerea sistemului alternativ de comunicare se va face în funcție de profilul senzorial – perceptiv al copilului și de nivelul achizițiilor pe care copilul le posedă.

Ca metode folosite se pot utiliza atât metode simple: expresii faciale, fixarea cu privirea, gesture, semn, vocalizări, alfabetul manual), cât și metode susținute etnic:simboluri, fotografii, cărți cu simboluri, programe special pentru computer, dispozitive electronice de redare a vorbirii, table, tablet cu simboluri ce redau vorbirea etc. Evoluția spectaculoasă a comunicării electronice a rezultat în utilizarea, din anii 90, a computerelor și a sintetizatoarelor vocale. Este chiar recomandată învățarea mai multor sisteme alternative de comunicare; de exemplu, copilul poate fi învățat să comunice prin schimb de imagini, dar poate folosi și limbajul gestual pentru a repara blocajele în comunicare.

În urma parcurgerii terapiei generale, logopedul dispune deja de datele necesare alegerii sistemului alternativ și augmentativ de comunicare, iar copilul ar trebui să dispună deja de anumite abilități care să-i permită să îl învețe (abilități de imitare, de limbaj receptiv).

Astfel, logopedul poate alege între comunicarea alternativă nemijlocită și cea mijlocită (după mijloacele folosite). Prima nu necesită un echipament sau material adițional; se bazează pe folosirea gesturilor și a mimicii (de exemplu, sistemul Makaton). Comunicarea mijlocită utilizează simboluri (imagini – PECS, sistemul pictografic Mayer-Johnson și/ sau cuvinte scrise), sintetizatoare vocale sau obiecte. CAA sunt utilizate atunci când un copil nu dezvoltă comunicarea într-o manieră obișnuită sau are o întârziere semnificativă în dezvoltarea comunicării. Chiar și atunci când nu este clară existența unei dificultăți de comunicare, copilul oricum are de câștigat din utilizarea programelor CAA.

Ideea utilizării acestor sisteme este nu de a substitui comunicarea, ci de a ajuta realizarea și desfășurarea acesteia. Este utilizată pentru a sprijini comunicarea care există, a înlocui doar elementele care sunt neinteligibile, inadecvate social, sau nocive pentru el însuși sau pentru alții. Scopul utilizării acestor sisteme este de a crește abilitatea copilului de a comunica funcțional în mediu/ context și să participe la activitățile la care ar fi bine și de așteptat ca acesta să participe. Termenul augmentativ a fost ales pentru a desemna dispozitivele de comunicare care sunt folosite doar atunci când nu există speranță pentru vorbire.

Scopul utilizării acestor sisteme este de a crește abilitatea copilului de a comunica funcțional în mediu/context și să participe la activitățile la care ar fi bine și de așteptat ca acesta să participe.

Crearea motivației pentru comunicare și conștientizarea de către copil a faptului că adultul este partenerul său în comunicare, sunt primii pași ce trebuie realizați în inițierea implementării programului. Motivația pentru comunicare a copilului este foarte importantă, deoarece fără ea copilul nu va fi interesat să comunice. Primele încercări de schimbare de mesaje ar trebui să se centreze pe ceea ce îi place copilului și îl interesează. Profesorul poate interpreta semnele copilului: vocalizări, întinderea mâinii, zâmbet, fixarea cu privirea, sau dimpotrivă, plans, agitație, pentru a putea stabili ceea ce-i place și ceea ce nu-i place. Pentru a afla ceea ce motivează elevul sau îi atrage atenția, se realizează situații de testare prin alegere. Este recomandat să se înceapă de la comportamentele deja existente în repertoriul copilului(exemplu, gesturile).

În concluzie, întrucât foarte multe cercetări recente și nu numai au arătat că cei care au beneficiat de aceste dispozitive de comunicare au făcut progrese foarte mari, consider că este important să le folosim în activitatea didactică.

Bibliografie:

1. American Speech-Language-Hearing Association. (1991). Report: Augmentative and alternative communication. ASHA, 33 (Suppl.5), pg. 9 – 12;
2. Convenția cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități (sursa - <http://www.un.org/disabilities/>);
3. Tăbăcaru (Dumitru), C., (2012). Comunicarea alternativă și augmentativă și incluziunea educațională. accesibilizarea actului didactic pentru persoanele nonverbal, în Repere – Revistă de Științele Educației, nr. 5, București: Editura Universității București;
4. Verza, E., (2005). Comunicare totală. Revista de psihologie, 2, pg. 11 – 21.

Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de învățare a copiilor cu cerințe educaționale speciale

**Profesor: Hoban Gabriela,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă ”Delfinul”,
localitatea Constanța, județul Constanța**

Educația în perspectiva noilor tehnologii a deschis noi direcții și orientări în procesul instructiv-educativ. Este necesar ca sistemul de învățământ tradițional să-și plieze formele și mijloacele de intervenție în concordanță cu cerințele economico-sociale actuale. Din practica școlară s-a observat că întotdeauna computerul poate fi un partener excelent de joc și un bun „educator”. Toate intervențiile sale, în funcție de varietatea programelor utilizate, de implicarea factorilor psiho-pedagogici, se reflectă în modelarea personalității copilului. De aceea, tehnologia informației și comunicării este tot mai mult folosită și în scop educațional prin mijloacele de prezentare, stocare și procesare a informației. Folosirea tehnologiei informatice este de mare importanță la copiii cu cerințe educaționale speciale reușind ca prin folosirea unei taste, de exemplu, să indice o alegere, să exprime dorințe, necesități. Pe măsură ce se dezvoltă capacitățile unui copil cu dificultăți severe de învățare, acesta va beneficia din ce în ce mai mult de modalitățile de folosire a unui sistem informațional pentru a clarifica, experimenta sau dezvolta idei. Datorită acestor considerente, se recomandă introducerea și folosirea tehnologiei informației și comunicării (TIC) în cadrul programelor de învățare, cu scopul de a susține predarea și însușirea cunoștințelor într-un context motivator și de folosire a acestei tehnologii în formarea și dezvoltarea deprinderilor de învățare.

Utilizarea informației în cadrul învățării se referă la modul în care un elev reușește să adune, stocheze și să folosească informația într-o varietate de moduri. Informațiile din cărți sunt completate de aplicații multimedia, care, de exemplu, pe lângă simpla citire despre o călătorie, oferă și posibilitatea de a accesa, printr-un simplu click, imagini ale acelor locuri și, eventual însoțite de sunete ce redau mult mai veridic realitatea prezentată. Totuși, lărgirea oportunităților necesită o corectă selecție a informațiilor, iar tehnologia modernă oferă o varietate de mijloace de a stoca și organiza informația. Acestea pot fi sub forma unui album foto sau o casetă video personală care ajută învățarea în procesul de ordonare a cunoștințelor, contribuie la înregistrarea

evoluției copilului în procesul de învățare prin crearea și folosirea unei baze de date complexe conținând texte, imagini și sunete . Astfel de informații sunt apoi accesate de către elevi utilizând unele taste sau un ecran sensibil. Pentru copii a fost creat un limbaj special de dialogare cu computerul ce contribuie la dezvoltarea proceselor de gândire și în același timp reușește să dirijeze actele de învățare, fiind un mediu prin care copilul poate să se exprime. Comunicarea prin intermediul computerului este posibilă și prin intermediul imaginilor audio-video; la început ajutat, apoi independent, copilul reușește să-și însușească deprinderile necesare de lucru, dobândește încredere în forțele proprii, iar ideile pe care le generează devin tot mai complexe.

Într-o astfel de lume a computerului, elevii pot explora obiecte, interacționa cu ceilalți și testa idei și propuneri într-un mediu complet sigur. Pentru copiii cu dificultăți severe și multiple de învățare, lumea modelată oferă oportunitatea de a aplica decizii și a găsi soluții posibile la diferite probleme într-un mediu controlat. Acest control este legat de un număr de opțiuni din care se alege informația pentru o decizie corectă, evidențiindu-se și efectele unei decizii greșite. Deasemenea, elevii pot crea propria lor lume de explorat conform dorințelor și imaginației lor. Întrucât ritmul inovării tehnologice este relevant pentru momentul prezent, complexitatea și natura interactivă a acestor modele reprezintă un nivel din ce în ce mai ridicat. Profesorii au început să exploreze unele dintre aceste posibilități cuprinse în "Realitatea virtuală". Computerul ajută copilul în procesul învățării prin inițierea unor acțiuni, precum și prin participarea efectivă în căutarea unor soluții corecte, fiind un arbitru imparțial în evaluările comportamentelor și reacțiilor copilului. Pe parcursul învățării se dezvoltă abilitățile de a lucra cu aceste dispozitive ce măsoară, înregistrează și controlează mediul . Multe dispozitive pe care le folosim în fiecare zi sunt verificate cu ajutorul unei interfețe și o simplă apăsare de tastă, control ce determină o considerabilă îmbunătățire a sentimentului de autonomie și, deci a stimei de sine a acestor copii. Alte posibilități de stabilire a controlului include folosirea diferiților senzori (mișcare) ce realizează conexiunea la un sintetizator capabil să creeze sunete și muzică. Dezvoltarea unui asemenea control personal se află în centrul preocupărilor noastre de a ajuta copiii să-și dezvolte propria independență, autonomie personală și socială. Dezvoltarea instrumentelor de măsură și control are implicații în multe dintre activitățile desfășurate în școli pentru copiii cu dificultăți de învățare . Abilitatea de a controla dispozitive permite accesul multor elevi la aspecte ale curriculum-ului, pe când în alte condiții acest acces ar fi imposibil, de exemplu, tehnologie mecanică (mașini de cusut etc.) sau științifică (senzori, circuite electrice etc.).

Pe parcursul programelor de studiu, noțiunea de evaluare a eficienței TIC este deosebit de importantă, deoarece elevii trebuie să fie conștienți de punctele lor forte și cele slabe în procesul de învățare. În alegerea opțiunii tehnice trebuie să analizăm cel mai bun mod de a prezenta cunoștințele, urmând a selecta varianta în funcție de argumentele pro și contra pentru fiecare opțiune. TIC este opțiunea cea mai adecvată atunci când permite accesul la aspectele sau la procesele greu accesibile în procesul învățării. Aceste tehnologii sunt de asemenea de preferat, când reduc timpul predării și însușirii cunoștințelor, permițând o înaltă eficiență și acuratețe în asimilarea și procesarea noilor informații. Exemplele avantajului tehnologiei informatice includ folosirea pe scară largă a mijloacelor de comunicare ce permit unui copil cu cerințe educaționale speciale să inițieze o comunicare sau să scrie atunci când nu are această capacitate. Folosirea TIC în școli, pentru copiii cu dizabilități de învățare severe ar trebui să aibă un rol bine definit, TIC poate fi folosit pentru a ajuta învățarea copiilor în toate stadiile educației și recuperării și ar trebui să fie accesibilă pe parcursul întregii lor vieți. Folosirea TIC nu este un scop în sine, ci și un mijloc de a rezolva anumite cerințe prin care elevii reușesc să exploreze idei, să dobândească anumite abilități, procesul de învățare devenind din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient. TIC poate acționa pentru a transforma cea mai mică mișcare într-un răspuns la unele solicitări de învățare, oferă un acces real la o calitate mult îmbunătățită a vieții persoanelor cu dizabilități.

Prin implicarea nemijlocită a programelor informatice în acțiuni, se declanșează valențe motivaționale ce înlătură lipsa de interes, plictiseala copilului prin oferirea permanentă a noi modalități și informații de lucru. Sub îndrumarea și supravegherea profesorilor, computerul reușește să fie folosit de către copii, ca mijloc de învățare complexă cu efect direct asupra nivelului și ritmului în care se realizează activitatea. La sfârșitul unei activități un elev cunoaște cum și când să folosească una sau mai multe taste pentru a realiza o sarcină de lucru, scurtând timpul aferent desfășurării acesteia. De asemenea, la finalul activității, elevul folosește computerul pentru a-și evalua propria performanță și nivelul realizării sarcinilor de lucru. Elevii pot folosi diferite programe informatice, nu numai pentru a înregistra o experiență, ci și pentru a organiza ideile și activitățile înainte de a le efectua. Prin programe adecvate se utilizează imagini audio-video ca material demonstrativ pentru predarea unor teme la matematică (figuri plane), pentru literatură sunt utilizate programe a căror derulare ajută elevii să-și formeze deprinderile de citire și scriere, de vorbire corectă, fluentă și ritmică.

Prin folosirea tehnologiei informației, calitatea produsului final dintr-o schemă de lucru poate fi considerabil îmbunătățită. În școli mulți elevi își scriu lucrările la computer, pentru a se concentra pe calitatea ideii și nu pe abilitatea de a scrie literele. Pentru copiii cu dizabilități fizice această modalitate de lucru contribuie la realizarea cu succes a procesului de învățare, la dezvoltarea stimei de sine. Elevii cu dificultăți profunde și severe de învățare reușesc să învețe că prin acționarea unei taste reușește să controleze o anumită secțiune, astfel înțelegând noțiunea de cauză și efect. Acest proces de efectuare a unui asemenea control determină o anumită conștientizare a posibilității de a interveni, schimba mediul în care trăiește. De exemplu, unul dintre cele mai eficiente moduri de a folosi tehnologia informatică se referă la dezvoltarea mobilității independente (persoanele cu dizabilități motorii învață să folosească scaunul automat cu roțile descoperind autonomia personală de mișcare).

Folosirea TIC nu este un scop în sine, ci un mijloc de a satisface anumite cerințe prin care procesul de învățare devine din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient. Obiectivul nostru principal este de a planifica eficient și a efectua activități accesibile copilului cu dizabilități, de a încuraja progresul, precum și consistența acestuia într-o varietate de situații. Există o necesitate reală de a planifica eficient un curriculum TIC extins și echilibrat pentru a fi adecvat necesităților de dezvoltare și facilitare a accesului în societate a elevilor cu CES.

Bibliografie:

1. Collis, B. (1997) Pedagogical Re-engineering: A Model for the Analysis and Re-Design of Courses for the WWW. Keynote presentation at the Seminar 'Pedagogical Methods and Technical Solutions for Multimedia Distance Learning', University of Tampere, Finland;
2. Crerar, M. A., Ellis, A. W., Dean, E. C. (1996). Remediation of sentence processing deficits in aphasia using a computer-based microworld. *Brain and Language*, ;
3. Danubianu M., Pentiuc St.Gh., Schipor O., Nestor M., Ungurean I., Schipor D.M.,(2009), TERAPERS - Intelligent Solution for Personalized Therapy of Speech Disorders, *International Journal on Advances in Life Science*;
4. O'Kelly, J. (2002). The Computer's Role in Speech Therapy, Dept. Of Computer Science, Technical Report Series, National University of Ireland , Maynooth.

Implementarea simbolurilor Widgit prin programul SymWriter, în activitățile psihopedagogice de intervenție și evaluare

Profesor: Ignat Diana

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

SymWriter este un instrument bazat pe Widgit în care crearea documentelor de text și simboluri este posibilă la diferite niveluri de complexitate.

Programul oferă simboluri care se generează automat pentru o serie generoasă de cuvinte, însă dacă un anumit cuvânt nu primește simbolul corect sau simbolul nu apare deloc, există posibilitatea de a căuta (în dreapta ecranului) acel simbol care este potrivit noțiunii respective și de a-l selecta manual pentru a-l poziționa deasupra cuvântului.

Programul SymWriter este un instrument foarte util în crearea materialelor de sprijin în terapia specifică de compensare a auzului și limbajului pentru copiii cu dizabilități de auz și dizabilități senzoriale multiple (DSM). Principalul obiectiv în intervenția psihopedagogică este formarea și dezvoltarea unei modalități de comunicare (verbală, gestuală sau alt tip de comunicare alternativă și augmentativă). Astfel, prin utilizarea programului Widgit SymWriter se pot identifica o serie de etape de lucru prin accesarea bazei de imagini asociate cuvântului scris.

Suportul vizual, imaginea, are o mare importanță în învățarea limbii vorbite, întrucât oferă ancore vizuale pentru fixarea corespondenței dintre cuvânt și obiectul denumit. De asemenea, imaginea are un nivel de abstractizare ce precedă cuvântul scris și vorbit.

Un principiu de bază, în cazul materialului lingvistic prezentat copiilor cu dizabilități de auz și DSM, subliniază faptul că fiecare cuvânt ce trebuie învățat și exersat pentru formarea deprinderii de pronunție corectă trebuie să pornească de la însușirea conținutului noțional.

În fixarea noțiunilor, la copiii la care predomină preferința pentru modalitatea vizuală, însușirea materialului verbal este facilitată de asocierea cu imagini corespunzătoare.

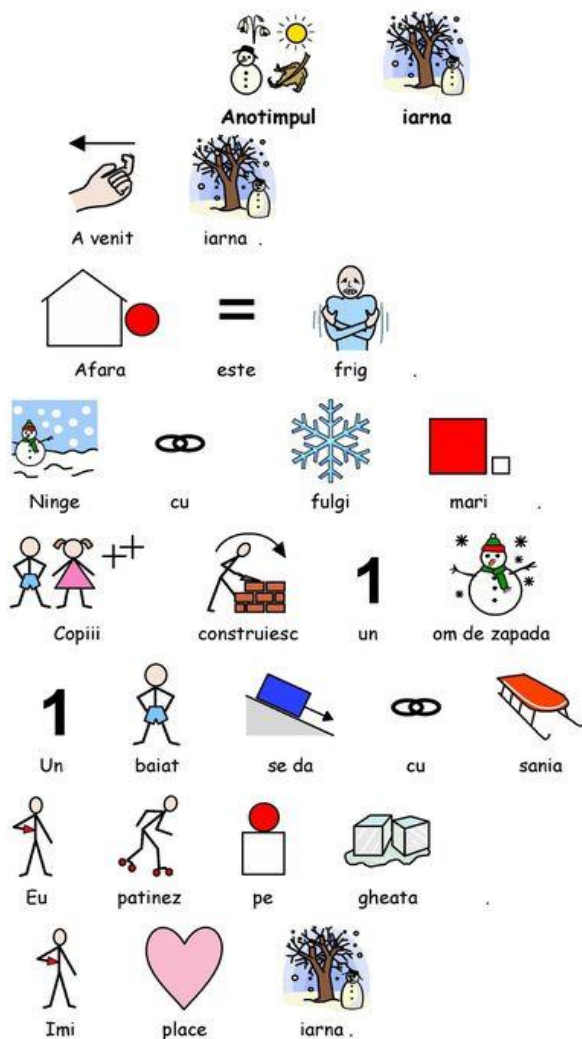
SymWriter face posibilă crearea unor materiale suport personalizate în funcție de etapa în care este copilul sau de nevoile sale de învățare (Coca, 2019).

Pentru activitățile de scris-citit programul SymWriter conferă elevilor cu dizabilități

auditive și DSM încredere în forțele proprii precum și o modalitate plăcută de a desfășura aceste activități.

Programul presupune scrierea pe o interfață digitală, iar dacă un cuvânt nu este scris corect, el va apărea într-un dreptunghi roz și fără simbolul corespunzător. Prin urmare copilul va învăța că atunci când va redacta corect cuvântul va primi și simbolul corespunzător pe ecran. Astfel el se poate autoevalua rapid și își poate contabiliza cu ușurință cuvintele corecte.

Iată un exemplu de povestire despre iarnă, în care copiii folosesc programul SymWriter.



Bibliografie:

1. Coca, M. (2019). Despre SymWriter sau „scrierea cu simboluri” în terapia specifică de compensare a auzului și limbajului; în I. Șerban (coord.);
2. Widgit Guide to Good Symbol Content (2018) – Best Practice Guide to Symbols;
3. www.widgit.com.

Dispozitive de Comunicare Augmentativă Și Alternativă (AAC)

Profesor: Jiroveanu Elisaveta Veronica

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Există trei tipuri diferite de dispozitive AAC: Nu tech, lite-tech și high-tech. Dispozitivele AAC de bază implică o comunicare asistată foarte simplă. Oamenii folosesc sisteme AAC de bază atunci când trec note sau indică simboluri pe o placă, de exemplu. Ambele dispozitive lite-tech și high-tech AAC, pe de altă parte, produc vorbire pentru utilizator, fie prin reproducerea unui mesaj înregistrat cu apăsarea unui buton, fie prin sintetizarea vorbirii la cerere.,la activarea dispozitivelor, oferim o varietate de dispozitive de comunicare lite-tech și high-tech. Opțiunile noastre oferă diferite metode de activare, timpi de înregistrare și dimensiuni pentru a ajuta persoanele cu abilități și nevoi diverse.

Cine beneficiază de dispozitive AAC? Mulți copii și adulți cu nevoi complexe de comunicare beneficiază de dispozitive AAC în viața lor de zi cu zi. Unii oameni folosesc temporar un dispozitiv de comunicare după un accident sau o intervenție chirurgicală. Alții folosesc dispozitive de comunicare tot timpul pentru a ajuta în a vorbi cu străini, prieteni, terapeuți, colegi și mai mult.,dacă într-o sală de clasă, acasă sau în deplasare, un dispozitiv AAC este un instrument util pentru a avea în jur., Persoanele care pot beneficia de dispozitive de comunicare includ:

- Cei din spectrul autist
- Oamenii diagnosticați cu paralizie cerebrală
- Persoane fizice recuperarea de la un accident vascular cerebral
- Oameni cu ALS
- Persoanele cu sindrom Down
- Persoanele cu Afazie
- Cei care sunt paralizat sau cu handicap
- Oricine care se luptă cu vorbire și comunicare

Cu o varietate de comunicatori pentru a alege de la, este posibil de a găsi un dispozitiv care funcționează pentru oricine.,

Cum ajută dispozitivele de comunicare copiii și adulții cu nevoi complexe de comunicare? Dispozitivele de comunicare ajută copiii și adulții cu o varietate de nevoi de comunicare prin facilitarea comunicării non-verbale. De obicei, acestea permit unui utilizator, terapeut sau îngrijitor să înregistreze mesaje. Apoi, pentru a le reda, persoana care utilizează dispozitivul trebuie doar să apese un buton sau să activeze un comutator.,atât profesorii de educație specială, cât și patologii limbajului vorbirii lucrează cu copii și adulți cu dificultăți de vorbire pentru a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare folosind dispozitive de comunicare progresiv mai complexe.cu un dispozitiv AAC, o persoană cu o tulburare de comunicare sau altă dizabilitate poate transmite mesaje și atrage atenția oamenilor folosind sunetul, chiar dacă nu poate face acest lucru folosind propria voce. Ulterior, dispozitivele de comunicare sunt utile în tot felul de setări, inclusiv săli de clasă, case și locuri publice.,multe dintre dispozitivele pe care le oferim sunt programabile și reglabile, astfel încât să poată satisface o varietate de nevoi. Sunt potrivite pentru utilizarea la domiciliu, în setările de logopedie și oriunde un generator de vorbire ar putea fi apreciat.

Dispozitivele de activare oferă cea mai mare varietate de dispozitive de comunicare generatoare de vorbire pentru persoanele cu dizabilități. Dispozitivele noastre AAC includ comunicatoare simple cu unul și două mesaje, comunicatoare progresive mai complexe, dispozitive de comunicare purtabile și dispozitive AAC pentru săli de clasă cu nevoi speciale.,pe măsură ce luați în considerare ce tip de comunicator ar putea funcționa cel mai bine pentru dvs. sau pentru cineva cunoscut, nu ezitați să consultați această listă a ofertelor noastre:

- comunicatori cu un singur mesaj: aceste dispozitive redau un mesaj înregistrat prin apăsarea unui buton. Comunicatoarele variază ca mărime și au alte caracteristici, cum ar fi luminile, textura și suporturile pentru a face comunicarea accesibilă și plină de satisfacții.
- comunicatori cu două mesaje: ca și comunicatorii cu un singur mesaj, aceste dispozitive redau mesaje înregistrate atunci când sunt activate. Sunt perfecte pentru o comunicare simplă.,
- comunicatori progresivi: dispozitivele de vorbire progresivă pot crește împreună cu utilizatorul. Afișați mai multe pictograme cu mesaje și înregistrați mai multe niveluri. Excelent pentru dezvoltarea abilităților lingvistice.
- dispozitive de comunicare purtabile: dispozitivele de comunicare purtabile permit oamenilor să comunice în timp ce se deplasează. Oferim dispozitive care pot fi purtate pe șold, braț, picior sau încheietura mâinii.

- dispozitive pentru sălile de clasă: dispozitivele de comunicare din clasă pot ajuta elevii să învețe și să se implice. Dispozitivele montabile pentru a pune în jurul camerei pot fi deosebit de utile., cum selectez dispozitivul de comunicare potrivit?

Selectarea unui dispozitiv de comunicare adaptiv este o oportunitate și o provocare. Pentru a alege cel mai bun dispozitiv pentru individ, există câteva lucruri pe care ar trebui să ia în considerare.

În primul rând, pentru ce va avea nevoie utilizatorul de comunicator? Vor răspunde cu DA sau nu la întrebări? Dacă da, un comunicator cu două mesaje ar putea funcționa. Comunicarea în setări publice complexe? Încercați un dispozitiv portabil. Având o idee despre modul în care dispozitivul va fi utilizat vă poate ajuta să alegeți cel potrivit.,de asemenea, trebuie să luați în considerare orice alte dizabilități pe care le-ar putea avea utilizatorul. Persoanele cu restricții motorii beneficiază de comunicatori cu comutatoare mai mari, iar persoanele cu deficiențe de vedere ar putea avea nevoie de pictograme mai mari sau indicii audio pentru a selecta mesaje. Consultarea unui logoped sau AAC expert vă poate ajuta să găsiți dispozitive care să răspundă nevoilor dvs.la activarea dispozitivelor, știm că comunicarea îmbogățește viața și face posibilă o mai mare independență pentru multe persoane.

Webografie:

1. <https://madamelilica.com/ro/dispozitive-de-comunicare-augmentativa-si-alternativa-aac/>

Formarea abilităților de comunicare la elevii cu C.E.S.

Profesor: Lungu Mircea Ionel

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

În ultima perioadă, sistemul educativ a suferit schimbări fundamentale de paradigmă, prin apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă, datorită elevilor cu cerințe speciale educative. Unii copii au dificultăți în comunicare, alții diferențiază mai greu sunetele și se exprimă defectuos, alți copii percep cu dificultate spațiul și se orientează cu greu în acesta. Unii copii au nevoie de mai mult timp și de explicații în plus pentru a înțelege ce îi spune părintele sau profesorul, unii audificultăți de concentrare a atenției sau le este greu să stea liniștiți pe scaun, alți copii au ritm mai lent în gândire sau în mișcări sau sunt copleșiți de emoții și nu fac față sarcinilor la întreaga lor capacitate.

Toți acești copii cu dificultăți în diferite arii (atenție, limbaj, gândire, motricitate, memorie, orientare spațială, afectivitate, etc.) nu sunt copii buni sau răi, deștepți sau proști. Sunt copii cu cerințe educative speciale. Ei au nevoie din partea celor din jur, în special a părinților, educatorilor, învățătorilor, profesorilor, de un plus de atenție, de educație individualizată, de multă răbdare și înțelegere.,

Copiii cu C.E.S suferă diferite tipuri de deficiență, de aceea curriculum școlar trebuie parcurs în mod cât mai flexibil pentru a putea permite fiecărui copil să avanseze în ritmul său propriu și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Flexibilitatea curriculum-ului se referă la adaptarea conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în cadrul activităților de învățare. Modelul itinerant este un sistem în care copilul este integrat într-o clasă pentru copii normali, fiind instruit de către profesorul clasei normale de elevi și este sprijinit de un profesor itinerant (specializat în munca cu copiii cu handicap). Copiii integrați beneficiază de o programă adaptată nevoilor educaționale, programe de intervenție personalizate. Pe lângă activitățile specifice, profesorul de sprijin participă la activitățile didactice din clasă pentru a se ocupa în special de copilul/copiii cu C.E.S.,

Există la îndemâna profesorului diverse strategii și intervenții utile, cum ar fi folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, astfel încât să fie încurajat și cel mai mic progres al elevului cu C.E.S. O bună metodă, care poate fi folosită cu o maxima eficiență, este

învățarea prin cooperare. Astfel elevii se pot ajuta reciproc, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce o sarcina a grupului la bun sfârșit. În ceea ce privește activitățile didactice destinate elevilor cu C.E.S, este necesară utilizarea materialelor intuitive. Spre exemplu, în cadrul lecturilor, vocabularul se poate îmbunătăți prin contactul nemijlocit al elevului cu textul literar. În vederea asigurării urmăririi conștiente a textelor literare de către elevi, aceștia trebuie să înțeleagă sensul fiecărui cuvânt, sintagme, propoziții sau fraze. Astfel, în cazul citirii și comentării unui text care abundă în termeni noi, explicarea acestora trebuie făcută în cadrul unei discuții pregătitoare, prin prezentarea de tip etichetă verbală astfel încât, la citirea model, elevii să fie capabili să înțeleagă textul. Succesul acestor activități rezidă tocmai în faptul că, semnificația noțiunilor la copii cu C.E.S., este strâns legată de concret, de corespondență cu lumea obiectelor, datorită specificului gândirii sale. Se asigură astfel suportul indispensabil formării noțiunilor și al abilităților de comunicare la copii cu C.E.S.,

În practica la clasă, am folosit diverse modalități pentru formarea abilităților de comunicare a copiilor cu CES:

- reproducerea obiectului desemnat de cuvânt (prin desene, machete, mulaje, hărți, filme) constituie o cale eficientă de pătrundere a acestora în vocabularul operațional al copilului;
- explicarea cuvântului prin imitarea acțiunilor desemnate, procedeu ce e o fuziune a conceptelor lui Piaget și Galperin, după care, gândirea copilului operează cu acțiuni interiorizate, care se constituie în scheme operatorii și care devin instrumente ale vorbirii;
- explicarea prin mimare a unor stări sufletești sau procese mai complexe din mediul înconjurător;
- descrierea unor acțiuni ample, cu ajutorul mimicii și pantonimelor, cuprinzând o serie de elemente din domeniul “jocului de scenă” din arta dramatică;
- utilizarea convorbirii constituie o metodă mai evoluată pentru activizarea vocabularului, în care se pretinde elevilor să răspundă mai explicit, în propoziții dezvoltate, evitând răspunsurile stereotipe, de tipul afirmațiilor, negațiilor sau interjecțiilor monisilabice;
- folosirea povestirilor reprezintă un model de vorbire corectă și expresivă, care stimulează interesul copiilor și dorința acestora de a povesti și repovesti textul respectiv;
- utilizarea de ilustrații, prin reproducerea pe bază de poze, desene, diafilme asigură posibilitatea

înțelegerii într-un context mai larg și concret semnificația cuvintelor.

Bibliografie:

1. Dinu M., “Comunicarea”, Editura Științifică, București, 1997;
2. Gherguț, A., Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom, 2005;
3. Popovici, D. V., Elemente de psihopedagogia integrării, Editura PRO HUMANITAS, București, 1999;
4. Șchiopu Ursula: “Comunicarea verbală și neverbală”, Revista de Educație Specială, nr. 1/1992, INREPSH, București.

Dispozitivele generatoare de vorbire (SGD)

Profesor: Mazilița Vasilica Dana,

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Dispozitivele generatoare de vorbire (SGD), cunoscute și sub denumirea de mijloace de comunicare pentru ieșirea vocală, sunt sisteme electronice augmentative și de comunicații alternative (AAC) utilizate pentru a completa sau înlocui vorbirea sau scrierea pentru persoanele cu deficiențe severe de vorbire, permițându-le să comunice verbal. SGD-urile sunt importante pentru persoanele care au mijloace limitate de interacțiune verbală, deoarece permit persoanelor să devină participanți activi la interacțiunile de comunicare. Acestea sunt deosebit de utile pentru pacienții care suferă de scleroză laterală amiotrofică (SLA), dar recent au fost utilizate pentru copiii cu deficiențe de vorbire prevăzute.

Există mai multe metode de introducere și afișare pentru utilizatorii cu abilități diferite de a utiliza SGD-urile. Unele SGD-uri au mai multe pagini de simboluri pentru a găzdui un număr mare de enunțuri și, prin urmare, doar o parte din simbolurile disponibile sunt vizibile simultan, comunicatorul navigând pe diferite pagini. Dispozitivele generatoare de vorbire pot produce ieșiri vocale electronice utilizând înregistrări digitalizate ale vorbirii naturale sau prin sinteza vorbirii - care pot transporta mai puține informații emoționale, dar pot permite utilizatorului să vorbească mesaje noi.

Conținutul, organizarea și actualizarea vocabularului pe un SGD sunt influențate de o serie de factori, cum ar fi nevoile utilizatorului și contextele în care va fi utilizat dispozitivul. Dezvoltarea tehnicilor de îmbunătățire a vocabularului disponibil și a ritmului de vorbire producția este un domeniu activ de cercetare. Elementele de vocabular ar trebui să fie de mare interes pentru utilizator, să fie aplicabile frecvent, să aibă o serie de semnificații și să fie pragmatice în ceea ce privește funcționalitatea.

Există mai multe metode de accesare a mesajelor pe dispozitive: direct sau indirect sau folosirea dispozitivelor de acces specializate - deși metoda de acces specifică va depinde de abilitățile și abilitățile utilizatorului. Ieșirea SGD este de obicei mult mai lentă decât vorbirea, deși strategiile de îmbunătățire a ratei pot crește rata de ieșire a utilizatorului, rezultând o eficiență sporită a comunicării.

Primul SGD cunoscut a fost prototipat la mijlocul anilor 1970, iar progresul rapid în dezvoltarea hardware și software a făcut ca capacitățile SGD să poată fi acum integrate în dispozitive precum smartphone-urile. Printre utilizatorii notabili ai SGD-urilor se numără Stephen Hawking, Roger Ebert, Tony Proudfoot și Pete Frates (fondatorul ALS Ice Bucket Challenge).

Sistemele generatoare de vorbire pot fi dispozitive dedicate dezvoltate exclusiv pentru AAC sau dispozitive nededicate, cum ar fi calculatoare care rulează software suplimentar pentru a le permite să funcționeze ca dispozitive AAC.

Există multe metode de accesare a mesajelor pe dispozitive: direct, indirect și cu dispozitive de acces specializate. Metodele de acces direct implică contactul fizic cu sistemul, prin utilizarea unei tastaturi sau a unui ecran tactil. Utilizatorii care accesează SGD-uri în mod indirect și prin dispozitive specializate trebuie să manipuleze un obiect pentru a accesa sistemul, cum ar fi manevrarea unui joystick, mouse-ul principal, indicatorul optic al capului, indicatorul luminos, indicatorul cu infraroșu sau comutarea scannerului de acces.

Metoda de acces specifică va depinde de abilitățile și abilitățile utilizatorului. Cu selecția directă, ar putea fi folosită o parte a corpului, indicatorul, mouse-ul adaptat, joystick-ul sau urmărirea ochilor, în timp ce scanarea accesului prin comutare este adesea utilizată pentru selecția indirectă. Spre deosebire de selecția directă (de exemplu, tastarea unei tastaturi, atingerea unui ecran), utilizatorii de scanare țintă pot face selecții numai atunci când indicatorul de scanare (sau cursorul) al dispozitivului electronic este la alegerea dorită. Cei care nu sunt în măsură să arate în mod obișnuit își calibrează ochii pentru a folosi privirea ca o modalitate de a indica și a bloca ca o modalitate de a selecta cuvintele și expresiile dorite. Viteza și tiparul de scanare, precum și modul în care sunt selectate elementele, sunt individualizate în funcție de capacitățile fizice, vizuale și cognitive ale utilizatorului.

Comunicarea augmentativă și alternativă este de obicei mult mai lentă decât vorbirea, utilizatorii producând în general 8-10 cuvinte pe minut. Strategiile de îmbunătățire a ratei pot crește rata de ieșire a utilizatorului la aproximativ 12-15 cuvinte pe minut și, prin urmare, pot spori eficiența comunicării.

În orice SGD dat poate exista un număr mare de expresii vocale care facilitează comunicarea eficientă și eficientă, inclusiv felicitări, exprimarea dorințelor și adresarea de întrebări. Unele SGD-uri au mai multe pagini de simboluri pentru a găzdui un număr mare de

expresii vocale și, astfel, doar o parte din simbolurile disponibile sunt vizibile simultan, comunicatorul navigând pe diferite pagini. Dispozitivele generatoare de vorbire afișează, în general, un set de selecții fie utilizând un ecran care se schimbă dinamic, fie un afișaj fix.

Există două opțiuni principale pentru creșterea ratei de comunicare pentru un SGD: codificare și predicție.

Codificarea permite utilizatorului să producă un cuvânt, propoziție sau frază folosind doar una sau două activări ale SGD-ului său. Strategiile de codificare iconice, cum ar fi compactarea semantică, combină secvențe de icoane (simboluri ilustrate) pentru a produce cuvinte sau fraze. În codificarea numerică, alfa-numerică și literă (cunoscută și sub denumirea de abreviere-extindere), cuvintele și propozițiile sunt codificate ca secvențe de litere și numere. De exemplu, tastarea „HH” sau „G1” (pentru Salutul 1) poate prelua „Bună ziua, ce mai faci?”.

Predicția este o strategie de îmbunătățire a ratei în care SGD încearcă să reducă numărul de apăsări de tastă folosite prin prezicerea cuvântului sau expresiei scrise de utilizator. Utilizatorul poate selecta apoi predicția corectă fără a fi nevoie să scrie întregul cuvânt. Software-ul de predicție a cuvintelor poate determina opțiunile care trebuie oferite în funcție de frecvența lor în limbă, asocierea cu alte cuvinte, alegerile anterioare ale utilizatorului sau adecvarea gramaticală. Cu toate acestea, s-a arătat că utilizatorii produc mai multe cuvinte pe minut (folosind o interfață de scanare) cu un aspect de tastatură static decât cu un aspect cu grilă predictivă, sugerând că supracapacitatea cognitivă a revizuirii unui nou aranjament anulează beneficiile aspectului predictiv atunci când se utilizează o interfață de scanare.

O altă abordare a îmbunătățirii ratei este Dasher, care folosește modele de limbă și codare aritmetică pentru a prezenta ținte de litere alternative pe ecran cu dimensiunea relativă la probabilitatea lor, având în vedere istoricul.

Rata de cuvinte produse poate depinde în mare măsură de nivelul conceptual al sistemului: sistemul TALK, care permite utilizatorilor să aleagă între un număr mare de enunțuri la nivel de propoziție, a demonstrat rate de ieșire mai mari de 60 wpm

Webografie:

1. https://no-regime.com/ru-ro/wiki/Speech-generating_device
2. http://c3.icvl.eu/papers2016/cniv/documente/pdf/sectiuneaA/sectiuneaA_lucrarea8.pdf

Etape și modalități de accesare a serviciilor de specialitate implicate în educația copiilor/elevilor cu CES

Profesor: Militaru Mădălina

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Balș, localitatea Balș, județul Olt

În mod particular pentru situația actuală a României (T. Vrășmaș, 2004), conceptul educației pentru toți, reflectat mai ales prin cel al educației incluzive, se traduce în principal prin două opțiuni școlare:

- cea a școlii obișnuite, cu prioritate pentru cât mai mulți dintre acești copii;
- cea a clasei sau a școlii speciale – dacă pentru anumiți copii școlarizarea obișnuită nu este benefică.

Educația elevilor cu CES în context incluziv reprezintă un proces complex care presupune participarea, implicarea și colaborarea interinstituțională a cel puțin următorilor factori:

- elevul și familia acestuia;
- școala de masă (ceilalți elevi ai clasei, școlii, cadre didactice, departamentul managerial) în cadrul căreia este educat elevul;
- Direcția Generală de Asistență Socială și Protecție a Copilului – Serviciul de Evaluare Complexă a Copilului;
- Centrul Școlar de Educație Incluzivă (sau Școala Specială pentru copii/tineri cu deficiență mintală) – Comisia Internă de Evaluare Continuă, cadre didactice de sprijin/itinerante;
- Centrul Județean de Resurse și Asistență psihopedagogică – consilieri psihopedagogici, asistenți sociali, mediatori școlari (implicați în facilitarea și optimizarea educației elevilor proveniți din medii dezavantajate, în special de etnie roma).

| Nr. crt | Etapa | Resurse | Activități/ procese |
|---------|--|--|--|
| 1. | Identificarea dificultăților/tulburărilor de învățare/adaptare școlară | Familie, cadru didactic, medic de familie, consilier școlar, logoped | Observă diferite manifestări, „simptome”, care semnalează prezența unor dificultăți/tulburări de adaptare școlară |
| 2. | Evaluare complexă medicală, psihopedagogică și socială | - Serviciul de Evaluare Complexă a Copilului – S.E.C.C. (Direcția Generală de Asistență Socială și Protecție a Copilului); - Comisia Internă de Evaluare Continuă-CIEC (școli speciale, Centre Școlare de Educație Incluzivă) | - Evaluează elevul - Eliberează certificatul de orientare/integrare școlară individuală, specificând școala și clasa în cadrul căreia urmează să fie incluzionat elevul; - contactează cadrele didactice de sprijin (SECC); - Eliberează recomandarea de integrare individuală (CIEC) |
| 3. | Abordare educațională individualizată | Cadrele didactice de sprijin (profesori itineranți), cadrele didactice ale școlii integratoare, părinții elevului, consilierii psihopedagogi, asistenți sociali, mediatorii școlari | Stabilirea planurilor/programelor de intervenție educațională individualizată; livrarea serviciilor de terapie educațională integrată, consiliere psihopedagogică și mediere educațională |
| 4. | Evaluare formativă și finală; orientare școlară | Cadrele didactice de sprijin (învățătorii/profesorii itineranți), cadrele didactice ale școlii integratoare, părinții elevului, consilierii psihopedagogi, mediatorii școlari | Evaluarea rezultatelor intervenției personalizate; concluzii, recomandări privind traseul educațional ulterior al elevului. |

Bibliografie:

1. Învățământul integrat și/sau incluziv, T.VRĂȘMAȘ, Ed. Aramis, 2001;
2. Educația incluzivă și pedagogia diversității, ALOIS GHERGHUȚ, Ed. Polirom, 2016.

Integrarea copiilor cu CES prin intermediul Educației interculturale

Profesor: Mocofan Ramona Nicoleta

**Centrul Școlar pentru Educație incluzivă “Constantin Pufan”,
localitatea Drobeta Turnu-Severin, județul Mehedinți**

Educația specială este concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficiențe și care se desprinde tot mai mult de conținutul învățământului special.

Principiile care stau la baza educației speciale:

- toți copiii trebuie să învețe împreună indiferent de dificultățile pe care le întâmpină aceștia sau diferențele dintre ele;
- societatea și școala trebuie să le acorde tot sprijinul suplimentar de care au nevoie pentru a-și realiza educația în școala publică;
- formarea și dezvoltarea școlilor incluzive atât în mediu urban cât și în cel rural prin asigurarea resurselor umane precum și a celor materiale;
- educația egală se realizează prin acordarea sprijinului necesar pentru fiecare copil cu deficiențe în funcție de cerința individuală.

Activitatea de incluziune și de integrare a copiilor cu deficiențe în școala publică trebuie făcută cu mult simț de răspundere de către specialiștii care acționează la diferite nivele structurale.

Educația interculturală propune o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerație specificitățile spirituale (diferențe culturale) sau de alt gen (diferența de sex, diferența socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendințele de atomizare a culturilor.

Educația interculturală se referă la teme ca *“acceptare și participare”*, *“învățarea conviețuirii – a învăța să trăiești împreună”*, evitarea *“stereotipurilor și a prejudecăților”* și propune soluții pentru promovarea valorilor democrației și interculturalității /multiculturalității. Dezvoltarea abilităților de comunicare interculturală presupune învățarea acestora atât în cadrul organizat (educația formală), cât și în și prin activități de educație non-formală și informală.

Școala interculturală:

- are ca obiective păstrarea și apărarea diversității culturale a populației și prezervarea unității școlii;

- realizează un proces de integrare prin preluarea prechizițiilor culturale pe care le posedă elevii;

- invită profesorii să înțeleagă și să valorifice potențialurile culturale ale elevilor ;

- presupune o nouă manieră de concepere și implementare a curriculum-urilor școlare și o nouă atitudine relațională între profesori, elevi, părinți;

Competența interculturală presupune atât din partea cadrului didactic,cât și a copiilor, a părinților un ansamblu de elemente interiorizate și încadrate funcțional personalității,care să permită și să susțină reacții firești, adecvate în diferite contexte educaționale, percepții ale diversității culturale și etnice fără etichetări categoriale nefondate, de tipul prejudecăților și stereotipurilor sau tensionărilor.

Dobândirea acestei capacități se realizează prin suprapunerea mai multor tipuri de influențe grupate în trei dimensiuni:

- ❖ cognitivă - care cuprinde elemente simple,fundamentale din domeniul psihologiei sociale, antropologiei culturale,s ociologiei etc. reînțepretate, adaptate și armonizate în funcție de necesitățile proprii;
- ❖ instrumental – metodologică - pedagogia interculturală apelează la același ansamblu de metode activ-participative, la aceleași strategii de învățare prin cooperare,prin descoperire pe care le utilizează orice formă de pregătire modernă și eficientă;
- ❖ expresivă (relațional-comportamentală) - aceasta constând în efortul susținut și responsabil al nostru,al educatoarelor, de autoconstrucție interioară și în disponibilitatea transferării unor astfel de atitudini de deschidere către diversitate,către întregul spațiu educațional(preșcolari, părinți, personal de sprijin etc).

Sentimentul apartenenței la o comunitate multiculturală se formează din primii ani ai vieții, altfel spus, în cei „ șapte ani de acasă”, care includ, firesc, anii petrecuți în grădiniță. Iată de ce revine educatoarelor ,în ansamblu, misiunea de a dezvolta în forme și conținut activități de educare și formare multiculturală a copiilor.

Vom considera interculturalitatea o parte componentă a realității zilnice din grădiniță,și nu o temă sau o activitate adăugată. De asemenea acordăm atenție materialelor expuse,

organizării spațiului care să permită învățarea prin colaborare, comunicarea, și nicidecum marginalizarea unor copii. Am căutat să deschidem spațiul grădiniței către comunitate și specificul ei organizând întâlniri, excursii, serbări cu specific intercultural.

Educația interculturală joacă un rol important în viața copilului cu CES dezvoltând trăsături pozitive de caracter și pregătindu-l pe copil pentru o bună integrare în viața socială.

Bibliografie:

1. Abrudan C., *Psihopedagogie specială*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003;
2. Cucuș C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000;
3. Cucuș C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996;
4. Dasen P., Perregaux C., Rey M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999.

Modalități de accesibilizare a actului didactic pentru elevii cu cerințe educaționale speciale

**Profesor: Neagu Ioana Mădălina,
Școala Profesională Specială "Ion Teodorescu",
localitatea Slobozia, județul Ialomița**

Problematica accesului la educație al copiilor cu dizabilități și/sau CES deschide discuția asupra a trei aspecte importante din perspectiva demersurilor de egalizare a șanselor: intrarea în sistemul de educație, parcursul școlarității, ieșirea din sistemul de educație. **Egalizarea de șanse la intrarea în sistemul de educație** este determinată atât de structura rețelei școlare, cât și de contextul social, economic și cultural în care funcționează un sistem educațional. Interacțiunea dintre aceste aspecte presupune adaptare permanentă, astfel încât să fie cât mai mult diminuate efectele discriminatorii asupra includerii copiilor în sistemul de educație. **Egalizarea șanselor pe parcursul școlarității** urmărește susținerea permanentă a copilului în vederea menținerii lui în școală, cel puțin până la finalizarea învățământului obligatoriu, prin asigurarea unui curriculum adaptat, a unor servicii de sprijin specifice, precum și prin valorificarea potențialului de dezvoltare al fiecărui copil. **Egalizarea șanselor la ieșire** (cu impact asupra tranziției de la un nivel de școlaritate la altul sau asupra inserției pe piața muncii) aduce în prim-plan chestiuni ce țin de evaluarea de final de ciclu de învățământ și de oportunitatea continuării dezvoltării personale și profesionale (în sistemul formal de învățământ, apoi pe piața forței de muncă).

Procesul de integrare a copiilor în dificultate presupune din partea profesionistilor antrenați nu doar interes, cunoștințe și competențe – ci și o capacitate reală de a lucra în echipă. O echipă constituită atât în cadrul școlii, dar și o echipă la nivel interinstituțional, care să-i includă pe toți profesioniștii care răspund de copil: educator sau asistent maternal, asistent social, profesor diriginte, director de școală și alții.

Integrarea este un proces care se structurează după valorile conștiinței umane. În cadrul acestui proces nu faptul că un individ poate exercita o îndeletnicire pe baza unei aptitudini devine important, ci din contră, esențial este faptul structurii axiologice și al gradului de operaționalitate axiologică a conștiinței umane, pentru ca realizarea integrării umane pe plan social este o decizie simultană a societății și a personalității, deciziile neputând fi luate, decât pe

baza unor sisteme ierarhizate de valori. Ca să existe o decizie integratoare, conștiința umană trebuie să posedă în substanța sa aceste valori.

Povestea socială – o metodă eficientă de intervenție pentru dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor cu TSA

**Profesor: Nica Cristina,
Grădinița Specială Cluj-Napoca, localitatea Cluj-Napoca, județul Cluj**

„VOI MERGE LA ȘCOALĂ”

Povestea socială descrie un context, o abilitate, o achiziție, un concept pe baza unor indicii sociale relevante, a unor perspective și a unor răspunsuri tipice, într-un stil și format specific.

SCOPUL:

- - reducerea comportamentelor stereotipe;
- - învățarea comportamentelor adecvate din punct de vedere social;
- - dezvoltarea limbajului expresiv și al abilităților sociale și emoționale.

Bibliografie:


1.Cristina Costescu, ”Abilitățile sociale în tulburarea din spectrul autismului - evaluare și intervenție psihopedagogică”, Polirom, Iași, 2021.



Numele meu este Ana. Eu am șase ani

SEPTEMBRIE

2022

| Luni | Marți | Miercuri | Joi | Vineri | Sâmbătă | Duminică |
|--|-------|----------|-----|--------|---------|----------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|  12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
| | | | | | | |

În data de 12 septembrie o să merg la școală.



Aceasta este noua mea școală!



Școala este un loc minunat unde învăț lucruri noi și cunosc persoane noi.



Merg spre școală cu autobuzul.



Aceasta este învățătoarea mea. Mami zice că este simpatică. Abia aștept să o cunosc!

Daily Use PECS

| | | | |
|----------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Reading | Math | Science | Social Studies |
| Computer | Writing | Calendar Time | Group Work |
| Work Bins | Teacher Time | Class Job | Recess |
| Inclusion | Break Time | Centers | Independent |

© 2014 SymbolStix LLC

O să am un program la școală. O să respect niște reguli.



La sfârșitul orelor mă întorc acasă cu autobuzul



Școala este grozavă! Măine o să mă întorc!

Programul DT Discrete Trial

Profesor: Nicola Felicia,

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Comunicarea augmentativă și alternativă se referă la orice formă de comunicare care înlocuiește sau lărgeste vorbirea. Comunicarea augmentativă este un multisistem de componente integrate – verbale, gestuale și pictografice. Cu cât tulburarea de vorbire este mai severă, cu atât copilul va avea nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, pentru a potența comunicarea oral-reziduală. Când vorbirea lipsește complet și se apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de-a face cu comunicarea alternativă, ca singură modalitate de interacțiune prin coduri. Un sistem de comunicare augmentativă mijlocită (aided communication) este Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini (Picture Exchange Communication System), care a fost dezvoltat pentru a ajuta persoanele cu autism să dobândească rapid un mijloc de comunicare funcțională, prin folosirea pictogramelor

Se estimează că aproximativ o treime până la 50% dintre copiii diagnosticați cu autism nu dezvoltă un limbaj verbal funcțional, iar problemele în evoluția normală a acestora sunt prezente încă din primul an de viață, în timp ce alții pot fi aparent foarte fluenti în vorbire. Cei care au limbaj încep să vorbească, de regulă, mai târziu și o fac într-un mod neobișnuit, specific: pot fi prezente ecolalia imediată sau întârziată, inversiunea pronominală, neologismele, idiosincraziile. Structurile gramaticale sunt adesea imature și includ folosirea repetitivă și stereotipă a limbajului (de exemplu, repetarea de cuvinte sau de expresii indiferent de situație; repetarea de versuri aliterate ori de reclame comerciale) ori un limbaj metaforic (un limbaj care poate fi înțeles clar doar de către cei familiarizați cu stilul de comunicare al individului). Au, de asemenea, probleme la nivelul formal al limbajului (fonetic, prozodic, sintagmatic- înălțimea vocii, debitul și ritmul vorbirii sau accentul pot fi anormale, de ex. voce monotonă sau pițigăiată, vorbire „cântată” sau cu ascensiuni interogative la finele frazelor), dar și semantic și pragmatic. Pentru persoanele cu autism este foarte dificil să aleagă și să mențină un anumit subiect de conversație; par să nu înțeleagă că o conversație ar trebui să determine un schimb de informații sau că există anumite ‘reguli’ ce trebuie respectate (a asculta partenerul, a aștepta să-ți vină rândul să vorbești, a ‘construi’ pe ceea ce se spune etc.), au dificultăți în a răspunde adecvat unor

cerințe indirecte, pe care tind să le interpreteze literal, fără să surprindă nuanțele; nu reușesc să-și adapteze comunicarea la contexte sociale variate etc.

Programul DT Discrete Trial Este o metodă de predare primară pentru multe intervenții comportamentale folosite în educarea copiilor cu autism. Deseori este considerată sinonimă cu ABA, dar să reținem că sunt două modalități educative diferite. Copiii cu autism înfruntă numeroase deficite și dificultăți de învățare, iar instruirea prin DT poate compensa aceste dificultăți.

Instrucțiunile date în DT sunt simple, concrete și furnizează clar doar cele mai importante informații, mai ales la început. Odată cu progresul copilului se îmbogățește și limbajul receptiv, iar instrucțiunile pot deveni mai complicate. Deoarece structura instrucției în DT nu este prea potrivită pentru a se adresa direct deficitelor de cunoaștere socială și de percepție globală, ele sunt planificate să evite sprijinirea pe aceste deficiențe. Probele individuale pot fi planificate să predea explicit aceste îndemnări deficitare.

DT este un ciclu unic, dar care poate fi repetat de mai multe ori succesiv, de mai multe ori pe zi, câteva zile, până când abilitatea este achiziționată. Are patru părți plus cea opțională:

- discriminative stimulus (SD) – instrucțiunea sau un semnal din mediu la care profesorul îi cere copilului să răspundă;
- prompting stimulus (SP) – o sugestie sau un semnal din partea profesorului pentru a ajuta copilul să răspundă corect (opțional);
- response (R) – răspunsul, este abilitatea sau comportamentul-țintă al instrucțiunii sau o parte din acesta;
- reinforcing stimulus (SR) – consecința, este o recompensă care să motiveze copilul inițial să răspundă și apoi să răspundă corect;
- inter-trial interval (ITI) – o pauză scurtă între probe consecutive.

Părțile unei ședințe de DT sunt reprezentate simbolic astfel:

SD → R → SR → ITI (SP)

Prima este instrucțiunea profesorului (SD). Dacă el crede că elevul are nevoie de ajutor pentru a răspunde corect, îi va da o mică sugestie, un semnal sau un model pentru a-l ajuta (SP). Apoi, cu ajutor sau fără, copilul dă un răspuns la instrucțiune (R). Dacă răspunde incorect, copilul este corectat și i se dă încă o șansă. Dacă răspunde corect sau aproape corect, profesorul îi dă o recompensă sau un premiu pentru a-l încuraja (SR). După aceasta, profesorul ia o mică

pauză înainte de a continua, pentru a lăsa copilul să înțeleagă că au încheiat proba și vor începe alta (ITI)

Bibliografie:

1. http://www.autism.ro/revista/Info_autism_2004_Nr3-4;
2. Roșan, A. (coord.), (2015), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași, Ed. Polirom.

Metoda TEACCHS

Profesor: Popescu Floarea-Alina,
Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Este inițiată de Eric Schopler în anii '70 și transformat de Școala de psihiatrie din cadrul Universității Carolina de Nord, Chapel Hill într-un sistem special de educație a copiilor cu tulburări din spectrul autismului.

Scopul principal al acestui sistem de învățare este maximizarea independenței persoanei, adică dezvoltarea unui program în jurul nevoilor, intereselor și abilităților persoanei cu TSA.

TEACCH utilizează tehnici consacrate prin care se structurează spațiul, timpul și programul de viață al persoanei cu TSA.

Principiile și conceptele care ghidează sistemul TEACCH au fost rezumate după cum urmează:

- Îmbunătățirea adaptării: prin cele două strategii de îmbunătățiri a îndemănrilor prin metode educaționale și de modificare a mediului ce ar putea duce la obișnuința cu deficiențele.
- Colaborarea cu părinții: părinții colaborează cu profesioniști numiți co-terapeuți pentru copiii lor astfel încât aceste tehnici să poată fi continuate acasă.
- Promovarea de tratament individual: programe educative unice sunt create pentru orice tip de persoane având la baza promovarea regulată a abilităților fiecărei persoane în parte

Un alt obiectiv al terapiei TEACCH este comunicarea spontană cu sens, iar pentru acei copii care nu pot vorbi este încurajată utilizarea modurilor alternative de comunicare așa cum sunt: fotografiile, pozele, limbajul semnelor și scrierea de cuvinte. Aceste strategii compensează sau reduc deficiențele specifice celor cu autism și minimalizează problemele comportamentale. Deși în acest tip de intervenție se lucrează și individual, pentru dobândirea de noi abilități, pregătirea/ instruirea în grup este de asemenea foarte bine structurată și reprezintă un punct forte al acestui tip de intervenție.

Etape :

1) Exprimarea nevoilor. Acesta este cel mai de bază mod de comunicare. Exprimarea nevoilor implică o indicare cât de cât a nevoii, fără a îndrepta în mod necesar comunicarea către o altă

persoană. În etapa aceasta, copilul are doar un singur mod de a comunica o varietate de nevoi diferite. De exemplu, un copil plânge când îi e foame dar și când îi e somn.

2) Exprimarea nevoilor specifice. Aceasta e de obicei comunicarea motorie, care poate include întinderea după obiecte, luarea unei persoane la un obiect, aducerea unui obiect la o persoană, sau punerea mâinii unei persoane pe un obiect. În etapa aceasta, copilul are o idee specifică despre nevoia lui, și încearcă să comunice aceasta nevoie. Totuși, intențiile copilului pot să nu fie întotdeauna clare pentru adult.

Dacă un copil are dificultăți în trecerea de la etapa exprimării nevoilor generale la etapa exprimării nevoilor specifice, acesta poate fi ajutat prin crearea unor situații în care poate practica comunicarea despre obiecte sau nevoi specifice. Se folosesc cunoștințele despre ceea ce-i place și nu-i place copilului, pentru a crea situații în care copilul să fie motivat să comunice. Scopul acestui exercițiu este de a furniza oportunități repetate de a se angaja în comunicare, care are succes și e motivatoare. Chiar și când copilul nu e capabil să comunice cu succes, trebuie să i se demonstreze cum să comunice și să i se dea ceea ce dorește.

3) Folosirea gesturilor. Gesturile includ arătarea, uitatul înainte și înapoi după un obiect sau o persoană, ridicarea umerilor, precum și alte gesturi comune. Acesta este un mod de comunicare care de obicei e dificil pentru copiii cu autism și adesea nici nu apare decât mult mai târziu în dezvoltare. Gesturile sunt dificile pentru copiii cu autism, deoarece ele comunica, de obicei, informație socială sau informație despre ideile interne. De exemplu, copiii adesea arată cu degetul pentru a-și arăta interesul față de ceva, sau dau din umeri pentru a comunica faptul că nu știu ceva. Cunoașterea și interesul sunt idei interne. Mulți copiii cu autism pot sări peste acest pas al dezvoltării comunicării sau încep să folosească gesturile după ce au dezvoltat forme de comunicare mai complexe.

4) Participarea atenției. Unul din aspectele gesturilor, care e dificil pentru copiii cu autism, este folosirea participării atenției. Participarea atenției este abilitatea de a fi atent la cineva, în timp ce amândoi sunt atenți la același obiect. De exemplu, a arăta spre un obiect de interes este participare a atenției. Un mod de a-i ajuta pe copii să-și dezvolte participarea atenției este de a face acest mod de comunicare mai concret. De exemplu, se poate atinge obiectul către care se arată, în loc doar de arătarea către acesta, de la distanță.

5) Următoarea etapa a comunicării este una care, de obicei, e de ajutor copiilor cu autism dar nu se întâlnește în mod obișnuit la copiii normali. Această etapă este folosirea informației

vizuale pentru a comunica. Acest tip de comunicare este adesea folosit când copilul cere ceva ce dorește. Deși este de dorit să comunice în legătura cu lucrurile practice, cum ar fi mersul la baie, este mai bine să înceapă cu mâncărurile sau cu obiectele favorite, care sunt cele mai motivante pentru copil.

Copiii pot folosi o varietate de mijloace diferite pentru a comunica într-un mod vizual. De exemplu, dorința (cererea) de a bea poate fi comunicată prin oferirea unui obiect (spre exemplu, o cană), o imagine (spre exemplu, o imagine cu o cană), sau un cuvânt scris, (spre exemplu, cuvântul cană scris de copil sau deja scris pe un carton, aflat între mai multe cartoane din care copilul poate alege

6) Semnele. Adesea, părinții întreabă dacă limbajul semnelor este un mod eficient de a comunica vizual. Semnele sunt vizuale, dar sunt, în general, un mod de comunicare foarte abstract, ca și cuvintele. De exemplu, există un semn pentru prăjitură, dar nu există nimic clar la semn care să îi arate copilului ce înseamnă. De asemenea, semnele îi cer copilului să se gândească la două idei în același timp. Dacă un copil dorește o prăjitură, el trebuie să-și reamintească faptul că vrea o prăjitură, și în același timp să-și reamintească semnul corect. Oferindu-i un obiect sau o imagine, copilul nu mai trebuie să se gândească decât la oferirea indiciului vizual. Imaginea sau obiectul îi vor reaminti copilului de ce comunică. Deoarece semnele sunt abstracte, ele nu pot avea așa de mult sens ca obiectele sau ca imaginile. Copiii cu autism pot învăța să facă semne (să scrie semne), ca o rutină pentru a cere lucruri, dar ei nu pot înțelege rostul acestei activități. Când comunicarea nu are sens, este mai puțin probabil ca el să încerce să comunice.

7) Ultima etapa de bază a comunicării este folosirea cuvintelor. Bineînțeles ca are loc un întreg proces de dezvoltare a limbajului de la folosirea unor singure cuvinte până la folosirea propozițiilor. Pe măsură ce copilul începe să-și dezvolte limbajul, trebuie creat un mediu care să ducă la un limbaj folosit într-un mod cât mai eficient.

Bibliografie:

Popovici, D. V., (2016), *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbalii*, Ed. Universității din București.

Radu, G., (1999), *Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap*, București, Ed. Pro Humanitate.

Rășcanu, R., (2007), *Psihologie și comunicare*, Ed. Universității din București.

Roșan, A. (coord.), (2015), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași, Ed.

Polirom.

Caracteristici ale instruirii diferențiate la elevii cu CES

**Profesor învățământ preșcolar: Popescu Gabriela Elisabeta,
Școala Gimnazială Tălpaș, comuna Tălpaș, județul Dolj**

Orice copil are o serie de particularități care se referă la modul, stilul, ritmul și specificul învățării sale. Din acest motiv astăzi, mai mult ca oricând, educatorul se află în fața unei decizii privind diferențierea și personalizarea actului didactic.

În același timp o serie de copii au particularități care necesită un sprijin suplimentar, activități specifice pentru realizarea sarcinilor de învățare și care determină măsuri specifice.

Cerințele educative speciale sunt necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/ recuperare corespunzătoare.

Categoriile de elevi cu cerințe educaționale speciale:

- Aria: Cunoaștere și învățare: Întârziere mintală/deficiență mintală/dificultăți severe de învățare; Sindromul Down; Dificultăți de învățare medii; Discalculie; Dispraxie, Dislexie (tulburare de limbaj)

- Aria: Comunicare și interacțiune : Autism; Sindrom Asperger; Întârzieri în dezvoltarea limbajului

- Aria: Cerințe senzoriale și fizice: Deficiențe vizuale; Deficiențe auditive; Deficiențe fizice și motorii;

- Aria: Cerințe sociale, emoționale și comportamentale; Hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD); Tulburări emoționale (afective și de comportament).

Cele mai întâlnite deficiențe în învățământul de masă sunt: dificultăți de învățare, deficiențe mintale ușoare, asociate sau nu cu dislexie, disgrafie, discalculie, ADHD, tulburări de vorbire.

Elevul cu dificultăți de învățare prezintă:

- capacitate redusă de concentrare și atenție ușor de distras;
- un nivel mai scăzut al motricității (generale și fine) și a coordonării spațiale;
- prelucrare deficitară a informațiilor auditive și vizuale;
- dificultăți ale memoriei de scurtă durată;

- tulburări ale limbajului oral (vocabular slab dezvoltat);
- dificultăți în citire (recunoaștere, decodificare și înțelegere a cuvintelor citite);
- dificultăți de scriere (greutăți manifeste în realizarea sarcinilor de scriere);
- slaba însușire a simbolurilor, a calculului matematic, a noțiunilor spațiale și temporale;
- nivel scăzut al formării deprinderilor sociale.

Tulburările scris-citit se manifestă prin:

- dificultăți evidente și persistente la citit și scris, ghicește cuvintele;
- scrie literele și/sau numerele greșit, omite litere;
- are nevoie de mai mult timp să finalizeze o sarcină scrisă;
- dificultăți în reamintirea tablei înmulțirii sau a alfabetului sau în ordonarea lucrurilor (de exemplu, zilele săptămânii); folosește degetele pentru a face calcule simple, în vreme ce alți copii pot face cu ușurință respectivele calcule mental;
- face confuzii între dreapta și stânga;
- prezintă dificultăți neobișnuite când se îmbracă sau când își leagă șireturile.

Copilul cu ADHD:

- nu observă detaliile și face greșeli datorate neatenției;
- are dificultăți când trebuie să își mențină atenția concentrată timp mai îndelungat;
- este ușor distras de stimuli externi;
- nu reușește să termine sarcinile de lucru;
- deseori este agitat, vorbește mult, își mișcă mâinile și picioarele;
- este impulsiv, întrerupe și îi deranjează pe ceilalți;
- evită sau respinge activitățile ce necesită efort intelectual susținut;

Politicile educaționale în cazul elevilor cu CES au la bază ideea de *educație pentru toți* și în același timp, *educația pentru fiecare*. Strategia propusă de Ministerului Educației Naționale privind egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe, precum și accesul acestora la orice formă de educație și ocrotire și-a propus următoarele scopuri:

- garantarea (asigurarea) unei participări totale și active în viața comunității elevilor cu CES,
- evitarea sau eliminarea oricăror forme de discriminare asupra persoanelor cu dizabilități.

În implementarea strategiilor educaționale incluzive sunt parcurse mai multe etape:

1. Identificarea elevilor ce întâmpină dificultăți sau care nu reușesc să facă față exigențelor programului educativ;
2. Diagnosticarea elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare – natura dificultăților, disciplinele unde se manifestă, lacune, nivel de interes;
3. Depistarea complexului cauzal care a determinat apariția dificultăților de învățare;
4. Proiectarea unui curriculum diferențiat și personalizat, în funcție de situațiile și problemele identificate (Program de intervenție personalizat)
5. Desfășurarea unui proces didactic activ, formativ, cu accent pe situațiile motivaționale favorabile învățării și evaluarea formativă;

Psihodiagnoza (etapele 1,2,3) este realizată de specialiști de la CJRAE, iar etapele 4,5 sunt implementate în școli de către echipe formate din cadre didactice de la diferite discipline, profesori de sprijin, consilieri școlari.

Elevii cu CES prezintă în general dificultăți în învățarea și consolidarea cunoștințelor în raport cu obiectivele/competențele prevăzute în curriculum-ul național și comparativ cu colegii lor de clasă. Din acest motiv este necesară o adaptare curriculară care să țină cont de nivelul de achiziții al elevului și care să fie în acord cu potențialul său de dezvoltare.

Sugestii de ordin general privind adaptarea curriculară:

- accesibilizarea prin simplificare a tuturor părților din curriculum (conținut, activități de predare, activități de evaluare);
- selectarea unor metode și mijloace de învățământ preponderent intuitive;
- extinderea perioadei de timp alocate procesului de învățare;
- implicarea elevilor în stabilirea țăintelor individuale de învățare și monitorizarea progresului obținut;
- folosirea unor metode și procedee de evaluare prin care să se evidențieze evoluția și performanțele elevilor nu numai în plan intelectual, ci mai ales în plan aplicativ (modalitățile de rezolvare a unor probleme tipice de viață, posibilitățile de comunicare și relaționare cu cei din jur etc.).

În cazul biologiei adaptarea curriculumului pornește de la scopurile și competențele generale ale predării și învățării biologiei: trezirea interesului și a curiozității științifice, înțelegerea unor fapte și fenomene din universul apropiat, aplicarea cunoștințelor învățate în

viața cotidiană. În realizarea acestui demers se are în vedere necesitatea adaptării la posibilitățile elevilor – de înțelegere, conștientizare și asimilare a cunoștințelor referitoare la lumea vie.

Sugestii didactice:

1. Volum: adaptarea numărului de elemente pe care elevul trebuie să le învețe (de ex., reducerea numărului termenilor științifici, eșalonarea materialului de învățat în secvențe bine delimitate dar temeinic înlănțuite între ele)

2. Metode de predare: metodele trebuie personalizate și adaptate elevului. Specialiștii recomandă, abordarea multisenzorială, harta mentală, materiale didactice ilustrative, grupuri de învățare prin cooperare, oferirea de recompense grupului atunci când se ajută unul pe celălalt;

3. Participare: adaptarea gradului în care elevul este implicat activ în rezolvarea sarcinii. De exemplu, un elev va înregistra pe fișa de lucru datele experimentului, în timp ce ceilalți colegi vor realiza lucrarea;

4. Timp: adaptarea timpului alocat rezolvării sarcinilor.

5. Nivelul de sprijin: presupune mai mult sprijin individual anumitor elevi. De exemplu, elevi care să își ajute colegii, cadre didactice de sprijin (parteneriat la clasă);

6. Dificultate: se pot adapta: nivelul conținuturilor, tipul problemei, regulile pe care elevul le poate folosi în rezolvarea sarcinii (de exemplu, simplificarea instrucțiunilor pentru rezolvarea sarcinii);

7. Rezultat: diferențierea evaluării (de exemplu, în loc să răspundă la întrebări în scris, dați-i voie elevului să răspundă oral, permiteți elevilor să demonstreze cunoștințele pe care le au prin utilizarea unor mijloace practice). Evaluarea trebuie să aibă în vedere obiectivele din planul personalizat de învățare, iar accentul să fie pus pe evoluția și progresul elevului.

8. Spațiul fizic: este bine ca elevul să fie așezat în apropierea cadrului didactic pentru a putea fi ajutat și pe cât posibil într-un loc unde să nu fie distras (la geam de exemplu);

9. Comunicarea: copiii cu CES au probleme de comunicare și de aceea este nevoie să oferim feed-back (verificați dacă au înțeles sarcinile).

Bibliografie:

1. Gherguț, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași;
2. Vărășmaș, T.(2004), Școala și educația pentru toți, Ed. MiniPed, București.

Sisteme de comunicare augmentativă/alternativă

Profesor: Posa Maria Cristiana

Școala Primară Bara, județul Timiș

Sub aspectele sale generale, dezvoltarea umană înseamnă formarea treptată a individului ca personalitate, proces bazat pe creștere, mai ales în plan biomorfologic, pe maturizare, mai ales în plan psihofuncțional și pe socializare, în planul adaptării la condițiile mediului comunitar. Dacă procesul de creștere este eminent biologic, în ceea ce privește maturizarea și socializarea un rol central îl are comunicarea umană. Comunicarea umană desemnează ansamblu operațiilor de codare-recodare-decodare ce se aplică alfabetului de bază (la nivelul sursei) și alfabetului cod (la nivelul destinatarului) și la succesiunea mesajelor care se transmit între emitent și destinatar (Golu M. - 2003).

Printre formele de comunicare umană se regăsește și comunicarea augmentativă/ alternativă - C.A.A. Comunicarea augmentativă/alternativă se definește ca acea formă a comunicării umane ce substituie, augmentează limbajul verbal. Nu este corect să vorbim doar de comunicare alternativă, deoarece ea este multimodală, astfel că în condițiile în care există emisii verbale, acestea vor fi menținute și dezvoltate.

Comunicarea augmentativă/alternativă s-a instituit ca un instrument deosebit de util în practica clinică cu obiectivul central fenomenul de compensare a unei dizabilități (temporară sau permanentă) la nivelul limbajului expresiv. Prin această formă de comunicare augmentativă/alternativă se creează condiții prin care persoanele să poată să-și exprime propriile idei într-o serie de simboluri inteligibile pentru interlocutori.

Intervenția prin comunicare augmentativă/ alternativă nu își atinge întotdeauna obiectivele într-o perioadă anume, mai ales în cazul persoanelor ce suferă de patologie congenitală. Ea însă contribuie la potențarea competențelor de comunicare, a motivației pentru comunicare.

Un alt aspect pe care trebuie să-l precizăm încă de la început în legătură cu utilizarea comunicării augmentative/alternative se referă la mediu de comunicare, în special la cel marcat de persoane semnificative pentru subiectul care este învățat și care trebuie să ia parte la proces. Fără aceste persoane semnificative nu se favorizează dezvoltarea comunicării cu alte persoane.

Blissymbol (sistemul de simboluri Bliss] este un sistem de simboluri de comunicare augmentativă/ alternativă și a fost conceput de către C.K. Bliss în Canada, în 1971 pentru copiii cu paralizii cerebrale. La ora actuală sistemul de simboluri Bliss este folosit în activitatea terapeutică cu: persoane cu afazii, persoane cu retard mintal, copii abuzați sexual, persoane cu dizabilități multiple, persoane cu leziuni cerebrale, persoane normale ca formă de relaxare. Aria de răspândire a sistemului de simboluri Bliss este mare, în 33 de țări printre care: Canada, Argentina, Australia, Grecia, Spania, Danemarca, Portugalia, Polonia, Suedia, Irlanda și Regatul Unit, Brazilia, Scoția, Israel, fiind tradus în 17 limbi. Se utilizează și varianta computerizată, virtuală.

În viziunea creatorului, simbolurile Bliss reprezintă:

- O alternativă ușoară și facilă pentru persoanele cu dificultăți psihice severe, dificultăți severe de comunicare, la simbolurile grafice;
- O modalitate primară de comunicare pentru nevorbitori cu paralizii cerebrale;
- Un limbaj internațional menit a ușura comunicarea interpersonală.

Specialiștii au putut determina o serie de avantaje ale simbolurilor Bliss:

- Sunt rapide și ușor de învățat;
- Pot fi utilizate ca elemente de pre-citire, dar sunt îndeajuns de sofisticate ca să permită exprimare de sentimente, idei;
- Simbolurile pot fi dezvoltate pe măsura formării abilităților.

În predarea simbolurilor Bliss trebuie luați în considerare trei factori:

- simbolurile cheie;
- infrastructura limbajului;
- modul de generare a simbolurilor, de creare a lor.

Bibliografie:

1. Bloomberg, K., Karlan, G. R., & Lloyd, L. L. (1990) - The comparative translucency of inițial lexical items represented in five graphic symbol systems and sets in „ Journal of Speech and Hearing Research", 33. 717- 725.
2. Dahlgren Sandberg, A., & Hjelmquist, E. (1996a) - Phonologic awareness and literacy abilities in nonspeaking preschool children with cerebral palsy, in „Augmentative and Alternative Communication", 12, 138- 153.

3. Fuller, D. R. (1997) - Inițial study into the effects of translucency and complexity on the learning of Blissymbols by children and adults with normal cognitive abilities. In „Augmentative and Alternative CommunicationC

Modalități de abordare educațională a elevilor cu CES

Profesor-educator: Preda Alina-Mariana,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Balș, localitatea Balș, județul Olt

Noțiunea de CES desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare.

CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară (un anumit fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială.

CES desemnează un ‘continuum’ al problemelor speciale în educație, de la dizabilitățile grave și profunde la dificultățile/tulburările ușoare de învățare. Registrul acestora, în accepția UNESCO cuprinde:

- deficiență mintală
- deficiențe fizice/motorii;
- deficiențe vizuale;
- deficiențe auditive;
- tulburări emoționale (afective) și de comportament;
- tulburări (dezordini) de limbaj;
- dificultăți/dizabilități) de învățare (UNESCO, 1995).

În anumite țări (Marea Britanie, Spania) noțiunea de CES se referă și la copiii/persoanele supradotote.

Caracteristici generale ale copiilor/elevilor cu CES

- În majoritatea cazurilor se manifestă întârzieri ale procesului dezvoltării, sub diferite aspecte
- Inegalități ale procesului de dezvoltare la unul și același elev, sub diferite aspecte
- Limitare mai mult sau mai puțin accentuată a accesului la informație, precum și a capacității de prelucrare a acesteia
- Activism limitat, capacitate redusă de automobilizare în activitate

- Limitarea relațiilor interpersonale și de grup prin izolare și autoizolare.

Elemente caracteristice relevante pentru domeniul educațional:

- întârziere de vorbire și limbaj asociate
- nivel scăzut de concentrare
- dificultăți majore în dobândirea abilităților de scriere, citire, calcul
- dificultăți majore în înțelegerea conceptelor
- abilități sociale insuficient dezvoltate
- respect de sine scăzut

Obstacole în calea învățării:

Există mai multe domenii în care elevii cu dificultăți de învățare se confruntă cu obstacole în calea învățării, dar le este afectată mai ales capacitatea de a :

- se auto-organiza
- lucra eficient fără supraveghere și indicații
- înțelege informații complexe, în scris
- efectua în scris teme mai lungi
- înțelege și aplica concepte matematice
- înțelege și aplica concepte generale
- deprinde și aplica noi abilități fără a avea în mod frecvent posibilitatea de a le repeta
- reține informații complexe fără posibilitatea repetării acestora
- înțelege pe deplin informațiile transmise verbal
- își comunica ideile clar și eficient
- crede că pot învăța
- avea încredere să înceapă și să desfășoare sarcini
- se concentra asupra unor sarcini pentru perioade extinse
- lucra în grupuri
- căuta ajutor atunci când este cazul.

Copiii cu diferite tipuri de deficiențe (dizabilități) au fost până de curând școlarizați doar prin unitățile speciale de învățământ. Prezența lor din ce în ce mai mare în școlile obișnuite, “deschise” tuturor copiilor, este o tendință tot mai evidentă a diversificării populației școlare în toată lumea (T. Vărășmaș, 2004). Dreptul și accesul efectiv la educație și pentru acești copii se

realizează însă în modalități diferite, adesea foarte complexe, în care esențiale sunt ideile de nondiscriminare și de egalizare a șanselor, de acceptare în școală a tuturor copiilor, de abordare și de valorizare educațională adecvată pentru fiecare, de a asigura aceeași calitate a educației la toți elevii.

Bibliografie:

1. Învățământul integrat și/ sau incluziv, T.Vrășmaș, Ed. Aramis, 2001;
2. Educația incluzivă. Teorie și aplicații. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Adriana Denisa Manea, Ed. Școala Ardeleană, 2020.

AAC – Augmentative and Alternative Communication

Profesor: Preda Mariana,

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Comunicarea augmentativă și alternativă (AAC– Augmentative and Alternative Communication) reprezintă totalitatea metodelor de comunicare menite să ajute sau să înlocuiască vorbirea și scrierea atunci când acestea sunt afectate. Oamenii pot avea aceste dificultăți de comunicare din cauza unei boli prezente toată viața, precum paralizia cerebrală, tulburarea intelectuală sau tulburările din spectrul autismului. Tulburările de vorbire pot fi cauzate

Deficitele din sfera abilităților de comunicare reprezintă unul dintre criteriile de diagnosticare utilizate în cazul tulburărilor din spectrul autist. În cazul copiilor cu autism, etapa gânguriturii debutează mai târziu, fiind mult mai săracă în sunete, iar pattern-urile vocale nu se sincronizează cu cele ale îngrijitorilor zate și de accidente vasculare, leziuni cerebrale sau boala Parkinson.

Comunicarea prin schimb de imagini (PECS) este o formă AAC utilizată în cazul persoanelor cu autism și nu numai. Sistemul a fost aplicat cu succes la o mare varietate de vârste, de la nivel preșcolar, până la vârsta adolescenței și chiar adulți. PECS, a fost dezvoltat de către Andy Bondy și Lori Frost (1994), care au considerat o adevărată provocare în a dezvolta un program de instruire comprehensiv, care să relice rezultatele frustrante obținute de către copiii cu TSA în cadrul terapiilor tradiționale și în același timp, să realizeze o diferențiere clară între ceea ce semnifică conceptul de vorbire și cel de comunicare.

Terapia ABA-Applied Behavior Analysis, în traducere, analiză comportamentală aplicată, se referă la analiza autismului strict din punct de vedere comportamental; este o abordare care se bazează, în principiu, și pe factorul practic, în care autismul este în fapt o afecțiune diagnosticată doar pe baza observațiilor de comportament, fără a analiza cauza biologică. Din acest punct de vedere, comportamentele autiste se împart în două mari categorii: comportamente în exces (autostimulare, automutilare, agresiune, hiperkinetism, istericale, comportamente obsesive sau așa-numitele stereotipii) și comportamente deficitare (limbaj, abilități sociale, abilități de joacă, abilități academice și abstractizări, abilități de autoajutor și

autoservire). Scopul terapiei este de a diminua comportamentele excesive și de a forma, a dezvolta și a modela comportamentele deficitare

Metoda TEACCHS este inițiat de Eric Schopler în anii '70 și transformat de Școala de psihiatrie din cadrul Universității Carolina de Nord, Chapel Hil într-un sistem special de educație a copiilor cu tulburări din spectrul autismului.

Scopul principal al acestui sistem de învățare este maximizarea independenței persoanei, adică dezvoltarea unui program în jurul nevoilor, intereselor și abilităților persoanei cu TSA.

TEACCH utilizează tehnici consacrate prin care se structurează spațiul, timpul și programul de viață al persoanei cu TSA.

Programul DT Discrete Trial este o metodă de predare primară pentru multe intervenții comportamentale folosite în educarea copiilor cu autism. Deseori este considerată sinonimă cu ABA, dar să reținem că sunt două modalități educative diferite. Copiii cu autism înfruntă numeroase deficite și dificultăți de învățare, iar instruirea prin DT poate compensa aceste dificultăți.

Instrucțiunile date în DT sunt simple, concrete și furnizează clar doar cele mai importante informații, mai ales la început. Odată cu progresul copilului se îmbogățește și limbajul receptiv, iar instrucțiunile pot deveni mai complicate. Deoarece structura instrucției în DT nu este prea potrivită pentru a se adresa direct deficitelor de cunoaștere socială și de percepție globală, ele sunt planificate să evite sprijinirea pe aceste deficiențe. Probele individuale pot fi planificate să predea explicit aceste îndemnări deficitare.

Bibliografie:

Popovici, D. V., (2016), *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbali*, Ed. Universității din București.

Radu, G., (1999), *Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap*, București, Ed. Pro Humanitate.

Rășcanu, R., (2007), *Psihologie și comunicare*, Ed. Universității din București.

Roșan, A. (coord.), (2015), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași, Ed. Polirom.

Instrumente eficiente pentru organizarea lecțiilor online

Profesor: Predescu Vasilica,

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Pe fundalul pandemiei de coronavirus, care a împins multe state să închidă școlile pe o perioadă care se poate extinde mai multe săptămâni, profesorii din România sunt acum provocați să se adapteze rapid și să transmită un mesaj important elevilor: învățarea continuă dincolo de școală și cu instrumente online accesibile tuturor și multă determinare, putem face progrese împreună și, mai mult decât oricând, putem încuraja elevii să învețe și să lucreze independent.

Pentru a crea niște obiceiuri de succes, conducerea fiecărei școli trebuie să coordoneze organizarea școlii online și profesorii să comunice cu fiecare clasă în parte, în grupuri de mesagerie instantă organizate în prealabil. Tot acest context înseamnă mai mult timp de pregătire și un efort mai mare de coordonare pentru profesori. Chiar dacă nu va putea fi recuperată întru totul interacțiunea din clasa fizică și nu toate orele vor putea fi organizate online, exemplele reușite ale celor care au început deja să aplice aceste măsuri arată că oricât de anevoios, procesul este fezabil, cu motivație și multă răbdare. Succesul unui astfel de demers ține întâi de toate de o planificare cât mai bună.

Cum ne organizăm clasele?

Mai multe școli au organizat deja „cancelarii online” – ședințe de coordonare cu profesorii pe platforme precum Skype, Google Meet, Whatsapp sau Facebook Messenger. Acesta e primul pas pentru a stabili calendarul online și modul cum veți comunica cu elevii.

Cel mai popular instrument de colaborare online cu aplicații care acoperă toate nevoile de comunicare și colaborare online este Google. Pentru a accesa gratuit Suita Google for Education, e nevoie ca școala să aibă un domeniu și să se înregistreze cu un cont G Suite for Education. Un singur administrator poate crea acest cont de unde poate crea adrese de email tuturor utilizatorilor pentru acel domeniu.

În lipsa unui cont G Suite for Education al școlii, puteți folosi contul personal de Google pentru a împărtăși documente cu alții, folosind serviciul Drive unde puteți centraliza în sub-foldere materiale, pe clase sau teme, cu colegii și elevii. Pentru ca elevii să urce teme sau alte

fișiere, e nevoie să aibă un cont de Google, la rândul lor. Contul de email e destinat celor peste 13 ani, altminteri părintele ar trebui să fie cel care creează și administrează contul.

Pentru a fi cât mai eficienți:

- o E importantă coordonarea între diriginți și ceilalți profesori, cu sprijinul direcțiunii. În ședințe online, puteți planifica activitățile care pot fi susținute online în perioada următoare.
- o Cea mai eficientă metodă pentru a avea o planificare care să sincronizeze activitățile profesorilor dintr-o școală și pentru a evita numeroasele grupuri de comunicare, ar fi centralizarea orarului școlii online într-un folder, pe Google Drive. Acesta poate fi organizat pentru fiecare clasă în parte, fiecare având subfolderul ei denumit 5A, 6B etc., iar separat orarul cu toți profesorii și orele alocate la fiecare clasă, ținut într-un document excel.
- o La final de săptămână, calendarul fiecărei clase poate fi înnoit de către diriginte pentru săptămâna următoare, cu instrucțiunile de conectare pentru lecțiile online, completate de către profesorii care își planifică lecțiile online. Calendarul poate fi ținut într-un document Word, pe Google Drive, în folderul corespunzător clasei.

Cum putem ține lecții online?

Pentru a crea un mediu de învățare cât mai aproape de o clasă reală, aveți nevoie de trei tipuri de resurse:

O platformă de interacțiune în timp real, cu video și text, cu elevii. Cele mai des utilizate platforme sunt Zoom și Google Meet.

Aplicații sau platforme de colaborare online, care facilitează schimbul de documente, teste sau teme pentru acasă, între profesori și elevi și înregistrează o evidență a acestora, care permite și feedback din partea profesorului. Aici poate fi utilizată aplicația Google Classroom.

Resurse și aplicații de învățare pe care le poate crea profesorul sau resurse deja existente sub formă de prezentări, lecții, fișe, imagini și clipuri pe care le putem folosi atât în timpul lecțiilor live, cât și ca teme de lucru pentru acasă.

Dacă nu sunteți atât de familiarizați cu instrumentele online, școala nu are cont G Suite for Education și vreți să țineți orele cu ei, minimul necesar este să vă planificați lecția, să aveți pregătit materialul de prezentare digital și să folosiți o platformă de interacțiune în timp real, urmând ca pentru teme și lucru individual să găsiți o alternativă în afara instrumentelor de colaborare online (activitate bazată pe proiect, lucru individual verificat în următoarea lecție online etc.).

Bibliografie:

1. Albu, A., Albu, C., „Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic”, Editura Polirom, Iași, 2000;
2. Ionescu, S., „Adaptarea socio-profesională a deficienților mintali”, Editura Academiei P.S.R., București, 1975;
3. Popescu, G., Pleșa, O. (coord.), „Handicap, readaptare, integrare”, ProHumanitate, București, 1998.

Surse web:

1. <https://www.aspireteachers.ro/noutati/2020/3/15/cum-mutam-scoala-online;>
2. <https://www.edu.ro>.

Comunicarea prin simboluri grafice

Profesor: Răcănel Armand Gabriel,

Școala Gimnazială sat Bungețani, comuna Făurești, județul Vâlcea

Limbajul augmentativ reprezintă un sistem de comunicare complementar cu limbajul verbal, având rolul de a sprijini, de a completa limbajul verbal. Acest sistem poate fi gestual, grafic, iconic sau electronic.

Spre deosebire de acesta, limbajul alternativ se referă la utilizarea exclusivă a acestui tip de comunicare fără folosirea limbajului verbal sau în absența acestuia.

"Comunicarea augmentativă se referă la orice formă de comunicare care înlocuiește sau lărgeste vorbirea. Fiecare individ în parte folosește o parte din tehnicile și mijloacele de comunicare augmentativă. Mult înainte de a avea acces la limbajul oral, copiii sănătoși interacționează cu adultul, care îi are în grijă, prin mijlocirea tehnicilor augmentative neverbale, cum sunt - zâmbetele, privirea sau vocalizările diferențiate. O astfel de comunicare este dovada unei intenții de interacțiune timpurie și este foarte puternică prin efectul comunicativ" (Vanderheiden și colab., 1986).

Spre deosebire de sistemul de semne manuale, comunicarea prin simboluri grafice non-orale, este o metodologie mijlocită, care necesită un echipament și anume un set de pictograme. Aceste simboluri pot fi portabile sau introduse într-un calculator sau sintetizator, aparat de înaltă tehnologie care adaugă simbolului și denumirea scrisă și cea orală, înregistrată pe bandă magnetică, formând așa-numitele lexigrame. Sistemele de pictograme standardizate, reprezintă sub forma de desene alb-negru, categorii de - substantive, verbe, adjective, adverbe uzuale. Acestea au înscrise sau nu sub ele denumirea ilustrației și se adresează copiilor cu vârsta mintală mai scăzută. În prezent, se folosesc sisteme precum: –comunicarea simbolică prin pictograme Mayer Johnson, sistemul Rebus, simbolurile Makaton și Picsyms. De asemenea, se mai folosește și sistemul de simboluri grafice BLISS, mai abstract și cu un lexic de aproximativ 2500 de ideograme, care cuprinde un registru întins de concepte mai complexe. Copiii cu intelect dezvoltat pot construi propoziții prin combinarea simbolurilor și pot angaja conversații mai largi. În principal sistemele de simboluri grafice sunt recomandate copiilor cu tulburări neuropsihomotorii, dar și deficienților mintal și celor cu sindrom autist. Totodată, la ele recurg și adulții cu

afazie, după accidente cerebrale. Când manevrabilitatea dispozitivelor este îngreunată de deficiențe motorii severe, subiecții pot indica imaginile, prin scanare cu spot luminos fixat pe cap ("light-pointing"), sau prin declanșarea unui dispozitiv prin apăsarea cu cotul, sau orice altă parte a corpului care este funcțională.

Sistemul pictografic Sistemele augmentative pictografice se diferențiază în funcție de tipul de subiecți care îl folosesc și de nevoile de comunicare ale acestora.

Cele mai răspândite sisteme pictografice sunt PECS (Picture Exchange communication System) și PCS. Sistemul de simboluri grafice (PICTURE COMMUNICATION SYMBOLS - PCS, Mayer-Johnson, 1981) se prezintă ca un fel de album cu un set de foi detașabile, cuprinzând peste 3000 de imagini, în trei dimensiuni diferite, în pătrate cu laturi diferite, de 1,8 cm, 2,3 cm și 5 cm. Imaginile prinse în arcuri pot fi scoase, xeroxate, iar simbolurile dorite pot fi decupate. Desenele cu trăsături îngroșate alb-negru pot fi și ele colorate, cât mai asemănător cu realitatea.

Rolul terapeutului în procesul comunicațional este de a interpreta mesajul logopatului, dar și de a-l extinde în contexte și situații diferite.

Datorită faptului că în țara noastră comunicarea prin dispozitive electronice nu este încă accesibilă majorității copiilor cu dizabilități severe, s-a încercat adaptarea și găsirea celui mai potrivit mijloc augmentativ de comunicare pentru copiii cu tulburări neuro-psiho-motorii, care să răspundă adecvat nevoilor lor de comunicare în mod individual, de către diverși terapeuți. Imaginile cărții de comunicare adaptate copiilor cu tulburări neuropsiho-motorii, sunt sub formă de pătrate de 5 cm, dispuse în număr de 12 pe pagină, ușurând discriminarea vizuală.

Caietul tip „binder” cu inel metalic este foarte util, paginile fiind derulate cu ușurință de copii, chiar dacă aceștia sunt hemiplegici și nu-și pot folosi una din mâini. Structura cărții de comunicare este asemănătoare cu cea folosită în PECS și în celelalte sisteme de comunicare prin simboluri și pictograme și anume, cuprinde categorii de cuvinte delimitate prin etichete specifice pentru a fi mai ușor accesate de către copil.

Cartea este împărțită pe categoriile de cuvinte folosite frecvent de copil, pornindu-se de la vocabularul de bază.

Bibliografie:

Popovici, D. V., (2016), *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbali*, Ed. Universității din București.

Roșan, A. (coord.), (2015), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași, Ed. Polirom.

Modalități și tehnici de comunicare cu copiii cu deficiență mintală

Profesor: Roșu Ovidiu

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Un copil cu CES nu-și poate valorifica potențialul de care dispune și apare sentimentul de inferioritate și implicit importanța actului de comunicare. Dezvoltarea comunicării la acest copil constituie un obiectiv esențial și se realizează prin activități de:

- 1. Terapie cognitivă**, unde structurarea proceselor de cunoaștere la copilul cu deficiență mintală se referă la dobândirea instrumentelor de bază ale cunoașterii (citit, scris, socotit) și la formarea unor tehnici elementare de muncă intelectuală. Terapie cognitivă vine în sprijinul activităților educative realizate de copil împreună cu profesorul, pentru completarea acestora și consolidarea lor (activități de învățare).
- 2. Ludoterapie** ce implică jocuri de stimulare a diverselor funcții și procese psihice și are valențe multiple în sfera dezvoltării structurilor psihice ale copilului cu deficiență mintală. Ludoterapia vine în sprijinul socializării copilului, îi dezvoltă spiritul de echipă, comunicativitatea, spiritul creator și îl responsabilizează.
- 3. Terapie ocupațională:** Aceasta poate fi utilizată cu succes în toate formele de deficiență mintală. Terapie ocupațională are ca scop formarea unor deprinderi adaptative care-i permit copilului să-și satisfacă nevoile personale și să răspundă cerințelor mediului. Formele terapiei ocupaționale sunt: artterapia, dansterapia, meloterapia, ergoterapia etc
- 4. Terapie psihomotrică și abilitare manuală** cu activități ce au ca scop formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice și sunt activități premergătoare pentru muncă (exerciții grafice, împletituri, țesut, cusut, tăiere cu foarfeca, etc.).
- 5. Formare a autonomiei personale și sociale** care vizează formarea capacității copilului de a se conduce cât se poate de independent (igienă personală, reguli de conduită, etc.)

Socializarea și activitățile ocupaționale contribuie la formarea unei personalități adaptative, integrative. Socializarea are scopul de a pregăti copiii pentru integrarea optimă în viața socială și familială (norme de comportare, obișnuirea cu spațiul clasei, școlii, împrejurimile și cadrul social larg, vizite, excursii etc.)

Cadre didactice în lucrul cu copiii cu deficiențe mintale au în vedere:

- ✓ Particularitățile psihologice ale copiilor și lucrul psihoprofilactic cu părinții lor
- ✓ Documentele referitoare la integrarea școlară.
- ✓ lucrul psihoprofilactic cu cadrele didactice care lucrează cu copii cu deficiențe mintale în clasele integrate.
- ✓ Acceptarea copilului așa cum este el.
- ✓ Asistări la clase unde sunt integrați copii cu deficiențe mintale.
- ✓ Comunicarea cu copilul cu deficiențe mintale.
- ✓ Crearea copilului unui mediu confortabil/armonios pentru învățare și evitarea suprasolicitării lui în funcție de potențialului fiecărui copil.
- ✓ Participarea copilului cu deficiențe mintale în ședințe de grup cu semenii lor normali
- ✓ Folosirea obiectelor naturale, nu imaginea lor, urmărind progresul înregistrat în procesul de instruire, educare.
- ✓ Socializarea copilului în colectiv.
- ✓ Susținerea psihopedagogică a fiecărui elev.
- ✓ Susținerea și stimularea copilului în funcție de temperament, tempou, comutarea, particularitățile atenției, activitatea de mișcare etc..
- ✓ Activități în echipă în jurul copilului cu deficiențe mintale.

Lucrul cu copiii CES este dificil, deoarece părinții copiilor CES nu recunosc întotdeauna că au un astfel de copil și sunt greu de convins în acest sens necesitând multă răbdare. Totuși integrarea reală rămâne un proces extrem de complex, care nu poate fi realizat prin simpla desființare a învățământului special și includerea automată a diferitor categorii de deficienți în rețeaua învățământului de masă. Nu toți copiii sunt capabili să refacă handicapul dezvoltării psihice, volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi. Aceștia au nevoie de condiții speciale de instruire și educație, pe măsura posibilităților lor limitate și de însuși deficitul organic.

Bibliografie:

1. Alois Ghergut - Psihopedagogia persoanelor cu cerinte speciale – Editura Polirom 2006;
2. Ionescu, M.; Chiș, V., *Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.

Adaptarea școlară la cerințele unui copil cu dificultăți auditive

**Profesor kinetoterapeut: Simescu Elena – Corina,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Balș, localitatea Balș, județul Olt**

Caracteristici generale

- nivel de performanță semnificativ inferior nivelului așteptat mai ales în ariile curriculare limba și comunicare
- au dificultăți mari de comunicare verbală și deficiențe de pronunție
- recepția comunicării orale- labiolectură și parțial auditiv dacă este protezat; emiterie – mimicogesticular, oral deficitar dacă este în proces de demutizare
- vorbirea este deficitară pe linia exprimării, a intonației, a ritmului și a calității articularii, este afectată inteligibilitatea vorbirii
- în cazul unei demutizări corecte (drumul de la limbaj mimico-gestual la cel verbal, de la gândire în imagini la cea noțional-verbală), evoluția acestora este bună
- au dificultăți în folosirea limbajului scris mai ales în conceperea unui material scris topica frazei fiind deficitară (au tendința să traduca din limbaj mimico-gestual)
- elevii cu deficiențe de auz pot avea tulburări comportamentale generate de dificultățile de comunicare.

Bariere în calea învățării

- au dificultăți majore în a auzi discuțiile la o distanță mai mare
- au dificultăți de ascultare în clasă, dificultăți de concentrare și o întârziere atât în vorbire cât și în aptitudinile de a folosi limbajul
- câteodată va comunica mai greu cu colegii
- nu înțeleg pe deplin informații transmise verbal
- nu pot totdeauna să-și comunice clar și eficient ideile proprii
- nu înțeleg informații complete în scris
- nu pot elabora materiale de proporții în scris
- nu pot reține informații complexe fără a avea ocazia să repete de multe ori
- nu pot să înțeleagă și să aplice concepte matematice complexe (odată însușit algoritmul de calcul, el îl folosește cu ușurință)

- au tendința de a învăța mecanic.

Aspecte generale

- Copilul trebuie să fie așezat într-o zonă a clasei, astfel încât **să poată vedea întotdeauna fața și gesturile** cadrului didactic.
- Pentru a facilita labiolectura (lectura de pe buze) este recomandabil ca scaunul pe care stă cadrul didactic să fie situat la aceeași înălțime cu cel pe care stă elevul sau profesorul trebuie să aibă corpul orientat în permanență către elevul cu deficiențe auditive;
- **elevul nu poate recepționa mesajul cadrului didactic decât dacă îi vede fața acestuia și mișcările buzelor**
- Dacă elevul nu este total demutizat (nu poate comunica pe cale orală) se recomandă **utilizarea oricăror alte mijloace de comunicare** care să îi faciliteze elevului înțelegerea mesajului transmis (indicații scrise la tablă, pe caietul copilului, limbaj mimico-gesticular);
- Cadrul didactic trebuie să vorbească elevului numai atunci când este sigur că **elevul privește** spre el;
- Pe timpul dialogului în clasă, elevul trebuie ajutat întotdeauna **să vizualizeze fața celor care comunică** (i se atrage atenția să privească în direcția elevilor care comunică pe cale orală);
- Cadrul didactic trebuie să vorbească în **ritm normal**, sau ușor mai lent, astfel încât elevul să poată înțelege mesajul transmis.

Aspecte pedagogice

- Copilul trebuie să beneficieze de **mai mult timp** (decât ceilalți elevi) pentru realizarea sarcinilor; sarcinile lungi se fragmentează în sarcini mai scurte;
- Este indicat să i se ofere elevului explicațiile necesare pentru înțelegerea sarcinii (elevul poate primi pe caiet o **exemplificare**, sau un scurt model al exercițiului pe care trebuie să îl rezolve);
- Este indicat să se utilizeze material vizual în predarea lecției;
- Este indicat să i se dea sarcinile pe rând pentru a se evita confuziile;
- Copilul trebuie ajutat să-și organizeze activitatea;
- Sunt încurajați în permanență ceilalți colegi să comunice cu elevul, pentru stimularea interesului său pentru comunicare

- Deoarece este imposibil ca elevul să citească de pe buze și să ia notițe în același timp, trebuie oferite acestuia notițele necesare sau **șansa de a beneficia de notițele** altui elev (este desemnat un elev bun care să îi ofere elevului notițele);
- Cadrul didactic trebuie să fie pregătit permanent pentru a repeta comentarii, întrebări sau răspunsuri ale unui anumit elev, pentru ca și elevul cu dificultăți de auz să beneficieze cât mai complet de ceea ce se comunică;
- Elevul trebuie să fie solicitat **în permanență să comunice și pe cale orală** (pentru facilitarea demutizării copilului) chiar dacă ceilalți nu înțeleg în totalitate mesajul său; în acest caz copilul își completează expunerea orală cu explicații scrise la tablă sau în caiet;
- Este recomandat ca instrucțiunile pentru tema de acasă să fie clare, iar profesorul să se asigure că au fost înțelese de elev. Elevul poate fi rugat să repete ceea ce are de făcut;
- Este important **să se evite criticarea copilului pentru dificultățile sale de comunicare**-copilul trebuie să fie încurajat să comunice pe orice cale care îi este lui accesibilă la un moment dat;

Bibliografie:

1. Învățământul integrat și/sau incluziv, T. Vărășmaș, Ed. Aramis, 2001
2. Educația Incluzivă. Ghid metodologic, Alois Gherghuț, Luciana Frumos, Ed. Polirom, 2019

Aplicații ale designului universal de învățare în context pandemic

Profesor. Sîrbu Mihaela,

**Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă “Constantin Pufan”,
localitatea Drobeta Turnu-Severin, județul Mehedinți**

Designul Universal este o mișcare largă, la nivel mondial, care abordează designul mediului, produselor și alte denumiri, cum ar fi: design pentru toți sau design incluziv. Ideea de bază a Designului Universal de Învățare o regăsim în mișcarea de design universal din arhitectură în mod special, în spațiile publice.

Designul Universal pentru Învățare este abordat, discutat ca un set de strategii aplicate unor aspecte specifice ale procesului de învățământ pentru a asigura un bogat suport pentru învățare și pentru a reduce bariere ale curriculumului, atâta timp cât acesta menține standarde înalte de performanță pentru toți elevii.

Ideea de bază a Designul Universal în Învățare o regăsim în mișcarea de design universal din arhitectura, în mod special, în spațiile publice. Aceasta mișcare a încercat să facă accesibile și utile spațiile tuturor oamenilor, pentru a nu fi necesar să adapteze acest spațiu mai târziu, aspect care ar implica mult mai multe costuri. Ca să înțelegem mai bine ideea de baza a acestui principiu, o să vă ofer un exemplu scurt: la construirea unei clădiri ar trebui de la bun început să adăugăm caracteristici de acces, cum ar fi echipamente speciale, aici fac referire strict la utilizatorii de scaune rulante, care necesită o atenție deosebită, vorbim de rampe (care trebuie să respecte anumite standarde pentru a putea fi folosite cu ușurință), lățimea ușilor de acces, prezența lifturilor, acolo unde nu este posibilă amplasarea unor rampe, de toate aceste aspecte trebuie ținut cont încă de la începutul construcției, adăugate ulterior, ar implica costuri mult mai mari.

Designul Universal în Învățare pleacă de la ideea că fiecare elev este diferit, acest aspect este în concordanță cu ideea de bază a procesului de învățământ care susține că fiecare elev poate învăța și poate fi învățat, important este să se folosească materialele, mijloacele și metodele adaptate potențialului de învățare.

Practica educațională suferă anumite schimbări datorită infuzării noilor tehnologii ale informației și comunicării, importanța acestora fiind ridicată la rang de politică națională.

Pentru a putea elimina strategiile unei cunoașteri ineficiente și costisitoare, este necesară găsirea unor strategii care să le permită elevilor să se folosească de accesul nelimitat la cunoaștere, în acel moment problemele educației putem să spunem că se schimbă radical.

Mediul digital capătă valențe noi, este folosit pentru a asimila informații, pentru a exprima idei, pentru a infuza, în diferite modalități, vizual, kinestezic, auditiv sau îmbinând toate aceste modalități.

Educatorii vor întâmpina dificultăți din ce în ce mai mult în încercarea acestora de a manipula limbajul verbal în defavoarea celorlalte modalități de expresie.

Instrumentele digitale cu care lucrăm ne permit să calculăm, să scriem corect, să memorăm, să vizualizăm corect, de mult acestea fiind o practică dobândită doar cu ajutorul educației tradiționale. Aceste tehnologii digitale nu fac altceva decât să lărgescă potențialul fiecărei persoane în parte. De exemplu, utilizarea procesoarelor de text avertizează utilizatorul atunci când un cuvânt nu este scris corect, sau sunt greșeli de exprimare, care încalcă normele gramaticale, foile de calcul ușurează la fel de mult munca noastră, permitându-ne să facem calcule rapide și corecte după formule extrem de complexe. Însă, nu putem să nu subliniem lipsa efortului personal, a exercițiului, care este o tehnică specifică educației tradiționale, care ne permitea să ne însușim anumite informații, formule, reguli gramaticale, memorându-le, aplicându-le, acum totul este făcut de niște instrumente digitale cărora doar le dăm comenzi.

Ideea acestei lucrări a plecat de la situația creată și resimțită la nivel global, și anume, pandemia de COVID 19, care a condus la o restartare a întregului sistem educațional și nu numai a acestuia.

Pentru a putea face față noului proces de predare-învățare-evaluare a fost necesară o reorientare către un sistem electronic care să conducă la o mai bună înțelegere de către elevi a informațiilor transmise. Pentru ca acest aspect să devină concretizat, a fost necesară și o adaptare a materialelor, metodelor și mijloacelor, acest lucru fiind posibil prin ceea ce numim Designul Universal în Învățare.

Potrivit promotorilor Designului universal pentru învățare: elevii cu dizabilități se regăsesc mai degrabă într-un continuu al diferențelor dintre cei care învață, decât într-o categorie constituită separat; adaptarea realizată de profesor se produce pentru toți elevii, nu numai pentru cei cu dizabilități; materiale curriculare trebuie să fie variate și diverse, incluzând resurse digitale și on-line; în loc de a “remedia” elevii pentru a se acomoda la diferențele celor care învață.

Designul Universal pentru Învățare/ Universal Design for Learning (UDL) este interesat, în mod autentic, în înlăturarea barierelor artificiale în învățare. El trebuie conceput pentru a da posibilitatea fiecărei individualități să dobândească cunoștințe, abilități și entuziasm pentru învățare, accentul fiind pus pe provocarea cognitivă, indiferent de nivelul lor de dezvoltare, de diversitatea individual.

Societatea noastră s-a caracterizat doar prin educația tradițională, nu a luat în calcul utilizarea totală a tehnologiei. Perioada pandemică, ne-a adus într-o situație nouă, încât, atât noi, profesorii, cât și părinții și elevii, am fost puși în situația de a descoperi noi moduri de conectare socială și de continuare a activităților școlare, sociale, informative, ludice și chiar de petrecere a timpului liber.

Chiar dacă a fost greu să depășim sfera tradițională, nu putem să nu subliniem câteva avantaje ale educației la distanță:

- Materialele transmise sunt disponibile oricând, elevii se pot reîntoarce pentru lecturare, perioada de stocare a acestora fiind pe o perioadă nedeterminată
- Scopul curriculumului este mult mai cuprinzător decât cel actual, oferind modalități multiple pentru achiziții la un nivel mult mai înalt, în orice domeniu al cunoașterii
- Educația la distanță prezintă avantaje și pentru acea categorie de elevi, care, în mod normal, nu puteau participa fizic la orele de curs, aici fac referire la elevii cu afecțiuni locomotorii și neuromotorii, utilizatorii de fotolii rulante. Astfel încât a oferit posibilitatea tuturor de a învăța în același ritm și mod. A însemnat o interacțiune egală pentru diferite medii sociale, culturale, economice.

Tehnologia are particularitatea de a fi interactivă, oferă feed-back total, în timp real, permite o evaluare formativă sau sumativă, cantitativă sau calitativă într-o modalitate facilă și de către evaluator și evaluați. Dorim să introducem noul sistem educațional, însă vorbim, în același timp și de anumite dificultăți care se pot transforma în limite, și enumerăm:

- Tehnologia (hard și soft), informațiile transmise în rețea, mentenanța echipamentelor, procurarea de materiale necesare, toate acestea implică costuri ridicate, însă aceste elemente stau la baza dezvoltării sistemului
- Pentru implementarea noului sistem sunt necesare implicări comune și susținute din partea actorilor principali: elevii și profesorii, intermediarii care ofera suportul tehnic

- Pregătirea în domeniul calculatoarelor, cum trebuie să-și întrețină propriul calculator, care sunt responsabilitățile fiecarui utilizator.

Bibliografie:

1. Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Iași: Editura Polirom.
2. Gherguț, A. (2016), *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Iași: Editura Polirom.
3. Gherguț, A., Frumos, L. (2019), *Educația incluzivă. Ghid metodologic*, Iași: Editura Polirom.
4. Verza, E.F. coord. (2011), *Tratat de psihopedagogie specială*, București: Editura Universității.
5. Courey, J.S., Tappe, P., Siker, J. & Pam, L. (2013), *Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL)*, Council for Exceptional Children, 36, 1 (7-27).
6. Baumann, T. & Melle, I. (2019), *Evaluation of a digital UDL-based learning environment in inclusive chemistry education*.
7. Levicky, T. C., Stork, M. G., Jingshun, Z. & Weatherford, E. (2018), *Exploring the Impact of Universal Design for Learning Supports in an Online Higher Education Course*, Center for Applied Special Technology (CAST).

Elemente de construcție a comunicării.

Lexicul - Proiect didactic

Profesor: Șchiopu Iuliana

Centrul Școlar pentru Educație incluzivă”C-tin Pufan,

Drobeta Turnu Severin, județul Mehedinți

PROIECT DIDACTIC

Profesor: ȘCHIOPU IULIANA

Unitatea de învățământ: CSEI C-tin Pufan, Școala Gimnazială Gemeni

Disciplina: Limba română

Data: 16.02.2021

Clasa: Grupa I

Nivelul grupei: Deficiențe mintale moderat-ușoare

Unitatea de învățare: Elemente de construcție a comunicării. Lexicul

Subiectul lecției: Cuvine cu sens opus. Antonime

Tipul lecției: Consolidare și sistematizare a cunoștințelor dobândite anterior

Scopul lecției: Dezvoltarea limbajului.

Obiective operaționale. La sfârșitul lecției, elevii vor putea:

O₁ – să definescă antonimele;

O₂ – să recunoască în text antonimele;

O₃ – să rezolve exerciții în care trebuie să identifice antonimele unor cuvinte date;

Strategia didactică:

Metode și procedee: conversația, explicația, exercițiul, jocul didactic.

Mijloace de învățământ: caiete, pixuri, tablă, cretă, fișe de lucru, planșă.

Forma de organizare: frontal, individual.

Resurse: 1. Oficiale: Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română;

– Manual de limba română, clasa a IV-a, ed. Paralela 45;

– Manual de limba română pentru clasa a IV-a, ed. Carminis;

– Adaptarea curriculară.

2. De timp: 40 min.

Bibliografie: Constantin Cucoș. *Psihopedagogia pentru examene de definitivare și grade didactice*. Ed. Polirom, Iași, 1998.

Metodica predării limbii române în clasele primare. Ed. Aramis, București, 2000.

Desfășurarea lecției

| Nr. crt. | Secvențele lecției / Timp | Ob. op. | Activitatea profesorului | Activitatea elevilor | Metode și procedee | Mijloace de învățare | Forma de organizare | Evaluarea |
|----------|---|----------------|--|--|--------------------|----------------------|---------------------|------------------------|
| 1 | Moment organizatoric 1 min. | | Se asigură condițiile optime pentru desfășurarea activității. Se face prezența. | Elevii se pregătesc pentru desfășurarea lecției. | Conversația | | Frontal | Observația sistematică |
| 2 | Verificarea cunoștințelor anterioare 2 min. | O ₁ | Sunt verificate cunoștințele referitoare la cuvintele cu sens asemănător (sinonime). | Elevii răspund. | Conversația | | Frontal | Evaluare orală |

| | | | | | | | | |
|----------|------------------------------------|----------------------------------|--|--|---------------------------|-------------------------|-----------------------|---|
| | | | | | | | | |
| 3 | Captarea atenției 5 min. | O ₁ O ₂ | Se prezintă elevilor un fragment din povestea Fata babei și fata moșneagu lui, în care sunt descrise personajele. Se cere elevilor să identifice din ce poveste face parte fragmentul . Se prezintă planșa cu personajele, apoi să completeze pe tablă și pe fișa de lucru | Elevii ascultă fragmentul, privesc planșa, recunosc titlul și completează trăsăturile celor două fete. | Conversația, explicația . | Planșă Fișa de lucru | Frontal Individual | Aprecie re verbală, observația sistematică. |

| | | | | | | | | |
|----------|--|--|---|--|-------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| | | | (anexa 1) trăsăturile celor două fete. | | | | | |
| 4 | Anunțarea temei și a obiectivelor 1 min. | | Se pune în evidență faptul că în fișa de lucru anterioară, cuvintele întâlnite sunt cuvinte cu înțeles opus. Lecția pe care o vom desfășura astăzi se numește “Antoni me” . Cunos când și folosind astfel de cuvinte, ne | Elevii sunt atenți la explicații și notează în caiete. | Explicația Conversa ția | Caiete, pixuri, tablă, cretă | Frontal, Individu al | Observa ția sistematic ă |

| | | | | | | | | |
|----------|---|--|---|---|---|--|-------------------------------|--|
| | | | îmbogățim exprima rea. Se scrie titlul lecției pe tablă. | | | | | |
| 5 | Dirijarea învățării 20 min. | O ₁ O ₂ O ₃ | Se stabilește împreună cu elevii și pe baza trăsăturilor celor două personaje definiția antonime lor, care se scrie pe tablă. <i>“Antonime le sunt cuvintele cu forma diferită și înțeles opus”.</i> Se prezintă elevilor planșe ce reprezintă | Elevii notează pe caiete. Elevii identifică antonime le, le notează pe tablă și în caiete. Elevii descoperă opusul cuvintelor date: nou, moale, lenes, bolnav, | Observa ția, conversa ția, explicația , exercițiul, jocul didactic. | Tabla, caiete elevilor Planșa model, planșe cu antoni me (anexa nr.2). | Frontal Individu al | Observați a sistematic ă Aprecieri verbale. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|
| | | <p>imagini cu antonime, iar aceștia trebuie să descopere antonimele. (anexa nr. 2)</p> <p>Se propune elevilor un joc didactic “<i>Ce spun eu și ce spui tu?</i>”</p> <p>Eu spun: Tu spui: vechi tare harnic sănătos frumos</p> | <p>urat</p> <p>Notează pe tablă opusul cuvintelor.</p> <p>Elevii găsesc antonime pentru cuvintele date.</p> | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | | | | |
|----------|---|----------------------------------|--|-------------------------------------|--|--|---------------------------|---|
| | | | Se prezintă elevilor o planșă ce conține cuvinte, iar elevii trebuie să găsească opusul cuvintelor. (anexa 3). | | | | | |
| 6 | Asigura rea feedback- ului 10 min. | O ₂ O ₃ | Se dă elevilor o fișă de lucru în care trebuie să identifice antonime (anexa 4), explicându-le cerința. | Elevii rezolvă exercițiul la tablă. | Conversația, Explicația Exercițiul | Caiete, pixuri, tablă, cretă. | Frontal Individu al | Aprecieri verbale Observați a sistematică |
| 7 | Încheierea activității 1 min. | | Voi face aprecieri cu privire la activitatea desfășurată de elevi. | Elevii ascultă aprecierile. | Conversația | | Frontal | Aprecieri verbale. |

Comunicarea alternativă și augmentativă

Profesor: Șoșea Luciana

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Ca domeniu de cercetare, comunicarea augmentativă s-a impus, întâi în Marea Britanie, și apoi America de Nord spre sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80, după ce la mijlocul deceniului al VIII-lea, li s-a acordat prin lege tuturor copiilor deficienți accesul la o formă de educație.

O etapă intermediară de limbaj augmentativ care s-a dezvoltat a fost comunicarea totală, care privea folosirea simultană a semnelor gestual-manuale și a cuvintelor, precum și tehnicile de învățare pentru producerea acestora. De asemenea, terapia copiilor cu autism a introdus folosirea unor planșe cu simboluri grafice, care s-au generalizat ca mijloc de comunicare pentru toți deficienții cu tulburări severe de învățare.

Evoluția spectaculoasă a comunicării electronice a rezultat în utilizarea, din anii '90, a computerelor și a sintetizatoarelor vocale. Comunicarea augmentativă va avea întotdeauna ca obiectiv recuperarea în cea mai mare măsură a limbajului oral.

Pe plan mondial cele mai cunoscute și utilizate sisteme simbolistice de comunicare augmentativă/alternativă sunt: Benesh, Blissymbol, sistemul de mișcare – notare Eshkol-Waschmann, HamNoSys, Laban și sistemul de semne Page Corman Sutton.

Comunicarea alternativă și augmentativă se referă la orice formă de comunicare care suplinește sau întărește vorbirea (semne, simboluri, gesturi, expresii faciale și corporale, schimb de imagini, de obiecte etc), atunci când – din diverse motive – persoana se află în imposibilitatea de a se exprima verbal. Introducerea unui limbaj alternativ este necesară pentru a-i oferi persoanei (copil sau adult) un mijloc eficient de comunicare, ceea ce nu presupune renunțarea la învățarea/reînvățarea vorbirii. De obicei, în cazul copiilor, părinții sunt reticenți în utilizarea oricărui sistem nonverbal de comunicare, considerând că acesta va elimina nevoia copilului de a vorbi. Specialiștii susțin, însă, că ”utilizarea sistemelor alternative și augmentative de comunicare crește probabilitatea dobândirii limbajului verbal”.

Comunicarea augmentativă și alternativă se referă la orice formă de comunicare care înlocuiește sau lărgeste vorbirea. Comunicarea augmentativă este un multisistem de componente

integrate – verbale, gestuale și pictografice. Cu cât tulburarea de vorbire este mai severă, cu atât copilul va avea nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, pentru a potența comunicarea oral-reziduală. Când vorbirea lipsește complet și se apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de-a face cu comunicarea alternativă, ca singură modalitate de interacțiune prin coduri. Un sistem de comunicare augmentativă mijlocită (aided communication) este Sistemul de Comunicare prin Schimb de Imagini (Picture Exchange Communication System), care a fost dezvoltat pentru a ajuta persoanele cu autism să dobândească rapid un mijloc de comunicare funcțională, prin folosirea pictogramelor.

Cu toții folosim AAC atunci când gesticulăm, scriem sau ne folosim expresiile faciale. Însă indivizii cu deficit sau lipsă totală a vorbirii și/sau scrierii au nevoie de ele pentru că reprezintă principala metodă de comunicare pe care o pot folosi. Cu cât tulburarea de vorbire este mai severă, cu atât persoana va avea nevoie de mai multe mijloace și tehnici augmentative, pentru a potența comunicarea. Când vorbirea lipsește complet și se apelează la simboluri gestuale sau pictografice, avem de-a face cu comunicarea alternativă, ca singura modalitate de interacțiune prin coduri.

Metodele folosite în AAC pot fi:

- metode simple: expresii faciale, fixarea cu privirea, gesturi, semne, vocalizări, alfabetul manual, etc.)
- – metode susținute tehnic: simboluri, fotografii, cărți cu simboluri, programe speciale pentru computer, dispozitive electronice de redare a vorbirii, tablete cu simboluri ce redau vorbirea, etc.

În cazul copiilor nonverbali, alegerea sistemului alternativ de comunicare se va face în funcție de profilul senzorial – perceptiv al copilului și de nivelul achizițiilor pe care copilul le posedă. Este chiar recomandată învățarea mai multor sisteme alternative de comunicare; de exemplu, copilul poate fi învățat să comunice prin schimb de imagini, dar poate folosi și limbajul gestual pentru a repara blocajele în comunicare. În urma parcurgerii terapiei generale, logopedul dispune deja de datele necesare alegerii sistemului alternativ și augmentativ de comunicare, iar copilul ar trebui să dispună deja de anumite abilități care să-i permită să îl învețe (abilități de imitare, de limbaj receptiv). Astfel, logopedul poate alege între comunicarea alternativă nemijlocită și cea mijlocită (după mijloacele folosite). Prima nu necesită un echipament sau material adițional; se bazează pe folosirea gesturilor și a mimicii (de exemplu, sistemul

Makaton). Comunicarea mijlocită utilizează simboluri (imagini – PECS, sistemul pictografic Mayer-Johnson și/ sau cuvinte scrise), sintetizatoare vocale sau obiecte.

Bibliografie:

1. Bloomberg, K., Karlan, G. R., & Lloyd, L. L. (1990) - The comparative translucency of inițial lexical items represented in five graphic symbol systems and sets in „ Journal of Speech and Hearing Research”;
2. Dahlgren Sandberg, A., & Hjelmquist, E. (1996a) - Phonologic awareness and literacy abilities in nonspeaking preschool children with cerebral palsy, in „Augmentative and Alternative Communication”.

Facilitarea comunicării cu elevii cu CES

Prof. Tomescu Elena-Daniela,

Școala Gimnazială Specială "Sf. Mina", localitatea Craiova, județul Dolj

Actul educațional cu copiii cu CES implică noi modalități de proiectare și desfășurare în relație directă cu posibilitățile reale ale acestor copii de a înțelege și de a valorifica conținutul învățăturii, cât și cu nevoile lor.

Specificitatea elevului cu CES constă în faptul că "integrarea socială a deficitului mintal și modul său propriu de reacție sunt în funcție de tipul și severitatea diagnosticului și de modul în care se percepe și își trăiește propria existență în termeni de imagine de sine" și prin comparația permanentă cu ceilalți deficienți, dintre care unii pot avea un diagnostic mult mai grav.

Interacțiunile dintre elevii cu CES, determinate de atitudini, sentimente și reprezentări specifice, au efecte pozitive și negative asupra activității școlare și a integrării lor sociale.

Principalele relații interpersonale care se stabilesc între elevii cu CES sunt: relații de intercunoaștere, relații de comunicare, relații socio-afective, relații de influențare. Dintre toate aceste relații o însemnată apartenență deține relația de comunicare pentru că pe suportul ei se construiesc și se dezvoltă toate celelalte relații și se desfășoară actul didactic sau se rezolvă problemele care apar.

Relațiile de intercomunicare care se stabilesc între elevii cu CES au o puternică influență afectivă, preferințele sau respingerile între copii manifestându-se și în timpul rezolvării unei sarcini trasate de profesor. Oricum, un lucru este cert, comunicarea între elevii cu CES este foarte anevoioasă. De aceea, profesorul trebuie să utilizeze diferite strategii, metode pentru a facilita comunicarea, pentru a diminua limbajul și distorsiunile în comunicare.

Principalele metode și tehnici pentru facilitarea și dezvoltarea comunicării între elevii cu CES sunt: exercițiile de spargere a gheții, tehnica "adevărat și fals" sau tehnica "obiecte găsite".

De exemplu:

- 1) exercițiile de spargere a gheții au drept scop diminuarea barierelor în comunicare și instalarea unui climat de lucru relaxant (Dați-mi voie să mă prezint, jocul "Recunoaște-mă")
- 2) tehnica "adevărat și fals" are drept scop facilitarea comunicării și creșterea nivelului de cunoaștere reciprocă a elevilor

3) tehnica "obiecte găsite" e o tehnică producătoare de energie și amuzament care permite dezvoltarea capacității de exprimare și argumentare, dar și realizarea unor dialoguri cu colegii, astfel încât elevii să se simtă confortabil și să nu refuze comunicarea.

Toate aceste metode prezentate sunt metode de interacționare educațională și au drept efect optimizarea comunicării cu elevii cu CES, aceasta constituind suportul pe care se sprijină, atât actul învățării, cât și antrenarea și integrarea școlară și socială a acestor copii. De aceea, concentrarea profesorului pe problemele facilitării și optimizării comunicării între elevii cu CES constituie o prioritate a demersului didactic. Copiii cu CES au nevoie de activități de predare-învățare diferențiată, individualizată, iar pentru cei care au probleme asemănătoare e bine ca ei să învețe împreună, pentru că așa pot beneficia de sprijinul unor cadre specializate.

Cerințele educative speciale (CES) reprezintă necesități educaționale suplimentare, în raport cu obiectivele generale ale educației, particularizate în funcție de dizabilitățile constatate la astfel de copii (deficiențe mentale, fizice, senzoriale, tulburări socio-afective sau de comportament, autism, dificultăți de învățare).

Concret, la clasă, profesorul trebuie să acorde o importanță sporită acestor copii și să particularizeze conținutul programei școlare, astfel încât sarcinile de lucru trasate elevilor să fie corect formulate, accesibile, iar potențialul fiecărui elev să fie valorificat la maxim.

Școala inclusivă are menirea de a răspunde la necesitățile copiilor cu CES, de a armonia diferențele de învățare, de a facilita înțelegerea socială și de a asigura o educație permanentă pentru toți.

Actul educațional cu copiii cu CES implică noi modalități de proiectare și desfășurare în relație directă cu posibilitățile reale ale acestor copii de a înțelege și de a valorifica conținutul învățăturii, cât și cu nevoile lor de recunoaștere, relaționare și înțelegere școlară și ulterior socială. Copilul cu CES nu-și poate valorifica, la maxim, potențialul de care dispune, de aici acel sentiment de inferioritate și de aici importanța relației de comunicare.

Pentru exemplificare prezint un model de Plan educațional individual elaborat pentru integrarea și obținerea unor rezultate școlare mai bune a u unui elev cu CES.

PLAN EDUCAȚIONAL INDIVIDUALIZAT

Unitatea de învățământ:

Profesor:

Numele elevului:

Clasa

Data începerii ; Data revizuirii PEI:

Principalele categorii de cerințe abordate

Puncte forte și puncte slabec, de exemplu:

Elevul are o rezistență fizică scăzută și un ritm lent în gândire și mișcări; elevul înțelege greu ce i se cere, sedemoralizează ușor în caz de eșec, fiind încadrat în grad de handicap accentuat.

Dorește să se integreze în colectivul clasei și să obțină rezultate bune .

DESCRIEREA PLANULUI EDUCAȚIONAL INDIVIDUALIZAT

Perioada implementării planului educațional individualizat:

Pe toată perioada anului școlar

Prioritățile PEI sunt:

1. structurarea și dezvoltarea limbajului și a comunicării;
2. mărirea capacității de autocontrol comportamental;
3. integrarea socială la nivelul microgrupului (familia);
4. formarea deprinderilor de autoservire.

Metode / principii / strategii de bază utilizate:

- conversația
- explicația
- exerciții-joc de stimulare
- demonstrația
- exercițiul
- observația

Material didactic:

planșe, imagini, fotografii, povestiri în imagini

bloc de desen, instrumente pentru pictat

plastilină, lut, mulaje, diferite obiecte

cărți audio, pictograme

jetoane cu imagini

puzzle-uri

jocuri

Evaluare:

Perioade de evaluare:

Modulul:

-evaluare inițială:

- evaluare continuă pe tot parcursul semestrului

- evaluare sumativă:

- Instrumente utilizate
- observarea dirijată a comportamentelor, notate în fișe de înregistrare a progresului;
- observarea sistematică a activității și a comportamentului elevului;
- observare a comportamentului și participării/implicării în activități.

Bibliografie:

1. Stoica, Marin, "Pedagogie și psihologie", Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 2002.

2. Alois, Gherguț, 2016, Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom.

3. Alios, Gherguț, 2001, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom.

4. Oprea Crenguta, 2006, Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice, Editura Didactică și Pedagogic

*** Programele școlare pentru clasele I-IV, școli speciale;

Tipuri de sisteme de comunicare alternative (SAAC)

Profesor: Truță Monica,

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Conceptul „comunicare augmentativă și alternativă” este utilizat pentru a vorbi despre orice tip de metodă de comunicare non-orală care poate fi utilizată pentru a transmite gânduri, nevoi, cereri etc. În acest sens comunicarea augmentativă și alternativă poate înlocui sau adăuga informații la vorbire când este insuficient.

Prin urmare, urmând această definiție, comunicarea augmentativă și alternativă este un set foarte larg și variat de tehnici și toate ființele umane o folosesc într-o oarecare măsură. De exemplu, gesturile și expresiile faciale, tonul vocii pe care îl folosim atunci când vorbim sau emoticoanele tipice chat-urilor sunt exemple ale acestui tip de comunicare.

Cu toate acestea, termenul se aplică în general aproape exclusiv **sisteme de suport pentru comunicare concepute pentru persoanele care au dificultăți în exprimare** prin vorbire. Sistemele reprezentative de comunicații augmentative și alternative (SAAC) sunt panouri grafice și dispozitive electronice de voce.

Printre modificările în care este utilă comunicarea augmentativă și alternativă și care privesc psihologia, găsim tulburări din spectrul autist, diversitatea funcțională intelectuală, boala Parkinson, **paralizie cerebrală, dispraxie de dezvoltare și afazii** (dificultăți de limbaj datorate leziunilor cerebrale).

Deși sistemele de comunicații augmentative și alternative au existat cel puțin încă din Grecia Antică, când metodele de acest tip au fost aplicate în cazurile de surditate, SAAC așa cum le cunoaștem astăzi a început să se dezvolte în anii 1950, coincizând cu tehnologiile tehnologice de progres și conștientizarea crescută a dizabilității.

Sistemele de comunicații augmentative și alternative sunt în general împărțite în funcție de complexitatea instrumentelor suplimentare pe care le folosesc. Astfel, găsim SAAC fără tehnologie (cum ar fi limbajul semnelor), low-tech și high-tech, adică cele care depind de utilizarea dispozitivelor electronice.

1. Fără tehnologie

Există un număr mare de metode augmentative și alternative de comunicare care nu necesită niciun tip de instrument sau echipament suplimentar, ci se bazează exclusiv pe corpul uman însuși. Astfel, aceste metode pot include vocalizări, gesturi ale mâinilor, expresii faciale, mișcări ale ochilor etc.

Limbajul semnelor poate fi considerat un sistem alternativ de comunicare lipsit de tehnologie. Această metodă, care este foarte utilă pentru comunicarea persoanelor cu dificultăți de auz și variază în funcție de țara de origine, a fost de asemenea folosită cu succes pentru a studia abilitățile de limbaj ale primatelor neumane.

2. Low-tech

Sistemele de comunicații augmentative și alternative de joasă tehnologie (numite și „comunicare asistată”) sunt cele care se bazează pe utilizarea instrumentelor non-electronice. Acesta este cazul tablelor cu imagini, cuvinte sau litere, precum și a altor instrumente similare care se bazează pe substituirea limbajului oral cu obiecte specifice.

3. High-tech

Spre deosebire de SAAC-urile low-tech, aceste tipuri de metode utilizează instrumente electronice de susținere. Majoritatea acestor sisteme **generează limbajul artificial, fie în format auditiv, fie ca text**, dar complexitatea lor variază foarte mult, deoarece includ dispozitive simple cu butoane și sunete, dar și instrumente foarte sofisticate.

În cadrul acestui tip de sisteme de comunicații augmentative și alternative, este important să subliniem că progresele tehnologice din ultimii ani au favorizat utilizarea **aplicații de suport pentru comunicații pentru telefoane mobile, laptopuri și tablete**. Practicarea și ușurința accesului la aceste metode explică marea lor popularitate.

Prin urmare, acele persoane cu dizabilități care nu au dezvoltat o limbă orală într-o manieră satisfăcătoare, SAAC pot fi utilizate pentru atingerea acestor obiective.

Acestea reprezintă o oportunitate oferită persoanelor cu handicap de a avea șanse egale cu persoanele care nu au dificultăți în comunicare.

În mod similar, este important să reținem că persoana care utilizează un SAAC nu trebuie să prezinte o dizabilitate senzorială sau să aibă o dizabilitate intelectuală. Aceasta este o credință greșită pe care o au mulți oameni și care este rezultatul unei dezinformări.

Bibliografie:

1. <https://ro.thpanorama.com/blog/psicologia/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacin-saac.html>

Comunicarea în limbajul mimico-gestual și incluziunea elevului cu deficiențe auditive în comunitate

**Profesor: Udrea Constantinescu Narcisa Mihaela,
Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj**

În existența sa, omul este o ființă pentru care socializarea este un factor vital. Socializarea nu se poate realiza dacă nu există comunicare, iar aceasta este deseori împiedicată de diverși factori printre care unele deficiențe sau dizabilități.

Dizabilitățile sunt de foarte multe feluri. În cadrul școlilor speciale se găsesc copii cu deficiențe ușoare, moderate, severe sau asociate. Însa, în această lucrare voi vorbi despre particularitățile și cerințele educaționale speciale ale elevului surd.

Persoanele surde se nasc cu această dizabilitate sau o dobândesc pe parcursul vieții din cauza unor factori diverși cum ar fi: unele boli, traume sau procesul normal de îmbătrânire.

În cazul copiilor cu probleme auditive congenitale, descoperirea deficienței de auz are loc, de obicei, mai târziu.

În cazul în care părinții sunt surzi, comunicarea în limbajul mimico-gestual va fi ceva natural, însă dacă părinții sunt auzitori, nașterea unui copil surd va reprezenta o adevărată provocare pentru ei.

Mai întâi de toate, pentru a reuși să comunice cu propriul copil, vor trebui să învețe ei înșiși limbajul mimico-gestual sau limbajul semnelor. După aceea, va fi o adevărată provocare să își învețe propriul copil un limbaj nou.

Bineînțeles, copiii surzi trebuie ajutați de un specialist, de obicei, un logoped. Acesta îi va ajuta să își folosească buzele și limba corespunzător pentru a reuși să transmită ceea ce doresc, dar și labiolectura, adică cititul de pe buze. Aceasta este mult mai ușor de stăpânit de persoanele care au dobândit surzenia decât de cele care s-au născut așa și nu au auzit niciodată nimic.

Provocarea cea mai mare va consta însă în a-i învăța pe acești copii alfabetul. Literale, semnele grafice pe care ei nu le vor auzi niciodată, vor trebui asociate cu o anumită formă a gurii, a buzelor și a limbii și apoi cu dactilema corespunzătoare (o poziție specifică a mâinii pentru fiecare literă în parte). Apoi, înșiruirea de litere va forma niște cuvinte cărora le vor corespunde anumite semne.

Trebuie menționat faptul că un elev surd din naștere nu va ajunge niciodată la performanța de a scrie perfect corect sau de a înțelege în totalitate textele citite, deși cunoaște toate literele. Și acest lucru se datorează diferențelor foarte mari dintre limba vorbită/scrisă și limbajul semnelor aferent limbii respective. Nu ar trebui omisă mențiunea că toate limbile au propriul limbaj al semnelor. Acesta nu este universal valabil de la o țară la alta, însă unii surzi provenind din țări diferite reușesc să înțeleagă noțiunile de bază transmise în limbajul semnelor datorită mimicii și a semnelor descriptive.

Cea mai veche mențiune cunoscută a avut loc în Grecia Antică, unde Platon îi menționează pe surzi, care se exprimă prin gesturi și mișcări.

În Grecia Antică surzii au avut o viață grea. Forța fizică și cea mintală erau cele mai importante caracteristici. Copiii surzi erau uciși la naștere. Urâtenia și handicapul erau privite cu dispreț. Aristotel considera că educarea unei persoane surde este mult mai dificilă decât a unui orb.

În timpul Imperiului Roman viața surzilor este încă dificilă. Copiii surzi continuau să fie uciși la naștere. Însă, de-a lungul timpului, surzilor li s-a permis să trăiască și să beneficieze de anumite drepturi (acces la instrucție în domeniul artelor frumoase). Ulterior, surzii erau interpreți de pantomimă la locul de întâlnire al reprezentanților diferitelor culturi.

Regulile de integrare în comunitate a persoanelor cu deficiențe de auz sunt: asumarea deficienței de auz, cunoașterea limbajului mimico-gestual și participarea la viața socială a acestei comunități. Limbajul mimico-gestual este un simbol al identității, un mijloc de interacțiune socială și un element de depozitare al culturii.

Persoanele cu deficiențe de auz formează, de cele mai multe ori, psihologii aparte și, în același timp, cultivă sentimente de admirație față de auzitori și orientarea lor socială, astfel încât, își doresc să se amestece printre aceștia, să fie pe același plan cu ei și să nu fie disociați de categoria lor. Persoana surdă este unică și opiniile ei pot fi diferite, situație care se poate datora atât diferențelor de educație cât și de limbaj. Este foarte important ca persoana să interacționeze și să socializeze cu comunitatea surzilor.

Având în vedere informațiile prezentate, cum ar putea un cadru didactic să ajute un elev surd să se integreze în comunitate?

În primul rând, atât cadrul didactic cât și elevul trebuie să cunoască limbajul semnelor. Acesta este primordial în vederea unei comunicări eficiente. Odată ce bariera comunicării a fost

depașită, cadrul didactic trebuie să cunoască cultura surzilor și, în special, a propriului elev. Acest lucru înseamnă că el trebuie să culegă informații despre familie, mediul în care elevul se dezvoltă, problemele pe care le întâmpină și nevoile speciale ale elevului său.

De asemenea, este foarte important ca profesorul să îi prezinte elevului informațiile într-un mod simplu, clar și ușor de înțeles. Întotdeauna sunt preferate noțiunile concrete, iar cele abstracte trebuie aplicate la viața reală prin exemple din viața de zi cu zi a elevului.

Nu trebuie neglijată dezvoltarea celorlalte simțuri ale elevului. De aceea, cadrul didactic ar trebui să utilizeze cât mai multe mijloace vizuale, imagini, desene, fotografii, filmări video, dar și modalități de a testa îndemânarea elevului. Elevii surzi pot fi foarte talentați la desen, pictură, sculptură, și orice lucru care implică mânuirea corectă a unor unelte. Surzii au meserii foarte apreciate precum: desenator tehnic, technician dentar, strungar, sudor, tâmplar, croitor, etc. La fel cum un copil orb poate avea o voce frumoasă sau poate cânta extraordinar la un instrument muzical, un surd are posibilitatea de a se pregăti pentru viață învățând o meserie care să îi permită să se întrețină și să ducă o viață cât mai “normală”.

Un cadru didactic care lucrează într-o școală specială și care are elevi surzi, are în față o provocare imensă: aceea de a-și ajuta elevii să-și descopere talentele sau calitățile pe care le au și astfel de a-și găsi drumul în viață, uneori singurul drum posibil pentru o persoană care are o dizabilitate și care trăiește într-o societate puțin dispusă să piardă timp și bani investind fără garanția reușitei.

Un alt lucru care trebuie luat în considerare atunci când se lucrează cu copiii surzi este necesitatea lor stringentă de afecțiune. Afecțiunea nu poate fi transmisă prin tonul cald al vocii, de aceea, o față senină și zâmbitoare și gesturile de aprobare precum o strângere de mână sau o mângâiere pe cap sau pe frunte înseamnă enorm pentru un copil surd.

Să ne gândim ce ar însemna să nu auzim...Să vedem că păsările își mișcă ciocul dar să nu auzim ciripitul lor minunat, să nu știm ce zgomot face avionul când zboară, sau ce sunet scoate un pian, o vioară, o chitară. Și mai grav, să nu auzim niciodată vocea mamei, a soțului sau soției și a copiilor noștri. Dacă am sta o clipă și ne-am gândi ce înseamnă, de fapt, să nu auzi probabil că am aprecia mai mult persoanele din jurul nostru care nu aud și pe cei care lucrează cu astfel de persoane și îi ajută să se integreze în școală, în comunitate și în societate.

Bibliografie:

1. Albu, A., Albu, C., „*Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*”, Editura Polirom, Iași, 2000;
2. Ionescu, S., „*Adaptarea socio-profesională a deficienților mintali*”, Editura Academiei P.S.R., București, 1975;
3. Miftode, V. (coord.), „*Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate*”, Editura Eidos, Botoșani, 1995;
4. Popescu, G., Pleșa, O. (coord.), „*Handicap, readaptare, integrare*”, ProHumanitate, București, 1998.

Tehnicile și filosofia ABA

Profesor: Ungureanu Simona,

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Pentru a da rezultate, analiza comportamentala aplicata trebuie sa fie adaptata fiecarui pacient in parte. Ce au in sa in comun programele ABA?

Planuirea tehnicilor si evaluarea progresului in timpul desfasurarii programului:

- Un terapeut ABA certificat alcatuieste programul si urmareste direct progresul copilului; Terapeutul fixeaza obiectivele tratamentului dupa ce analizeaza in detaliu abilitatile si preferintele copilului;
- Obiectivele tratamentului si tehnicile aplicate sunt compatibile cu treapta de dezvoltare pe care se afla copilul si urmaresc insusirea unei game largi de abilitati (academice, de comunicare, de independenta, de dezvoltare motorie s.a);

Abilitatile „vizate” sunt cele care il vor ajuta pe copil sa devina independent si sa duca o viata normala pe termen lung;

- Terapeutul ABA fragmenteaza procesul de invatatare, fixand obiective de la cele mai simple (imitarea unor sunete simple), la cele mai complexe (intretinerea fara probleme a unei conversatii);
- Terapia implica evaluari constante ale progresului copilului;
- Terapeutul ABA reanalizeaza frecvent informatiile despre progresul copilului si ajusteaza procedurile si obiectivele in concordanta cu acestea.

Tehnicile și filosofia ABA:

- Terapeutul foloseste o varietate de proceduri de analiza comportamentala aplicata, unele controlate de el, altele initiate de copil;
- Parintii sau alti membri ai familiei si ingrijitorii sunt instruiti astfel incat sa poata sustine procesul de invatare acasa;
- Activitatile copilului sunt structurate in asa fel incat sa ii ofere multiple oportunitati educative – atat planuite, cat si intamplatoare – pentru a practica abilitatile dobandite in situatii structurate si nestructurate;

Copilul primește laude în abundență atunci când reproduce abilitățile deprinse sau când adoptă comportamente potrivite în contextul social în care se află. Se pune accentul pe interacțiuni sociale pozitive și pe un proces de învățare plăcut;

Copilul nu primește niciun fel de încurajare pentru comportamentele dăunătoare sau pentru acelea care nu fac parte din programul educativ.

Deși beneficiile tehnicilor ABA sunt clare, schimbările nu se produc imediat. Progresul va fi însă vizibil pas cu pas, mai ales în cazul copiilor cu autism care urmează programe intensive. Părinții și îngrijitorii ar trebui să fie implicați în program, fie prin supravegherea sesiunilor de terapie, fie prin participarea directă în cadrul acestora.

Bibliografie:

1. Adriana Baban – “Consiliere educațională”, Editura Asociația de științe cognitive din România, 2009;
2. Trainer’s Guide”, 2007;
3. <https://superbebe.ro/super-copilul/ce-consta-terapia-aba-cea-mai-eficienta-metoda-de-tratare-autismului>.

Anotimpurile - Proiect de lecție

Profesor: Vasiluță Luciana Ancuța,

C.S.E.I. "Constantin Pufan", localitatea Drobeta Turnu-Severin, județul Mehedinți

Prezentul proiect de lecție a fost susținut în luna martie 2022. Subiectul proiectului este *Anotimpurile*, pe disciplina Cunoștințe despre mediu, din aria curriculară Matematică și științe ale naturii, clasa a IX-a.

Scopul lecției este de formare a capacității de identificare a celor patru anotimpuri, cu caracteristicile lor și lunile corespunzătoare. Obiectivele operaționale sunt în număr de 4 și au vizat enumerarea, precizarea numărului de luni, a caracteristicilor fiecărui anotimp.

Ca și metode și procedee s-au folosit atât metodele tradiționale, cât și cele inovative: conversația, explicația, exercițiul, observația, brainstorming, metoda exploziei stelare, iar ca și mijloace de învățământ: laptop, Presentare Power point, Planșă "Fenomene ale naturii", Joc de asociere-fișe de lucru, Calendarul naturii, caiete, pixuri.

PROIECT DE LECȚIE

PROFESOR: Vasiluță Luciana Ancuța

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMÂNT: C.S.E.I. *Constantin Pufan*

ARIA CURRICULARĂ: Matematică și științe ale naturii

DISCIPLINA: Cunoștințe despre mediu

DATA: 09.03.2022

CLASA: a IX-a

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: Fenomene ale naturii

SUBIECTUL LECȚIEI: *Anotimpurile*

TIPUL LECȚIEI: dobândire/ însușire de noi cunoștințe

SCOPUL LECȚIEI: Formarea capacității de identificare a celor patru anotimpuri, cu caracteristicile lor și lunile corespunzătoare.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O1- să enumere cele patru anotimpuri

O2- să precizeze lunile anului corespunzătoare fiecărui anotimp;

O3- să identifice două, trei caracteristici ale fiecărui anotimp;

O4- să utilizeze simboluri și informații referitoare la două, trei fenomene observate în mediul înconjurător;

STRATEGII DIDACTICE:

METODE ȘI PROCEDEE: Conversația, explicația, exercițiul, observația, brainstorming, metoda exploziei stelare.

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT: Laptop, Prezentare Power point, Planșă ”Fenomene ale naturii”, Joc de asociere-fișe de lucru, Calendarul naturii, caiete, pixuri

FORME DE ORGANIZARE: Frontal, individual

TIMP: 45 minute

BIBLIOGRAFIE: *Programa școlară clasele I- X-a*, Anexa 1 la Ordinul Ministrului Educației Cercetării și Tineretului nr. 5235/01.09.2008

Planificarea calendaristică orientativă , clasa a VIII-a

<https://www.youtube.com/watch?v=JLUpv6PTBx0>

<https://www.twinkl.ro/>

Iordăchescu, C, (2008) “*Cunoașterea mediului*”, Ed. Carmines, București

Ilie, M, (2012) “*Cunoașterea mediului clasa III. Caiet de lucru*”, Ed. Booklet, București

| Nr. crt. | Etapele lecției | O b | Activitatea profesorului | Activitatea elevului | Metode și procedee | Mijloace de învățământ | Forme de organizare | Evaluare |
|----------|--------------------------------------|-----|--|--|--------------------|---|---------------------|-----------------|
| 1. | Moment organizatoric | | Se asigură condițiile optime pentru desfășurarea lecției. Se face prezenta elevilor. | Elevii se pregătesc pentru desfășurarea lecției. | Conversația | | Frontal | |
| 2. | Verificarea cunoștințelor anterioare | | Se verifică calitativ și cantitativ cunoștințele însușite folosind Planșa ”Fenomene ale naturii” (Anexa nr. 1) | Observă planșa și răspund la întrebări. | Conversația | Planșă ”Fenomene ale naturii”Metoda exploziei stelare | Frontal | Aprecieri orale |

| | | | | | | | | |
|----|-----------------------------------|-------------------------------|---|---|--|--|-------------------------------|---|
| 3. | Captarea atenției | | <p>Întreb elevii ”Cum este astăzi afară? Este cald, este frig?”</p> <p>Se citește o ghicitoare: ”Suntem patru surioare Omului folositoare, Îi aducem daruri mii, Bucurii pentru copii. (Anotimpurile)</p> | Elevii răspund la întrebări. | Conversația | | Frontal | Aprecieri orale |
| 4. | Anunțarea temei și a obiectivelor | | <p>Anunț elevii că astăzi vom vorbi despre anotimpuri, caracteristicile lor și lunile fiecăruia</p> <p>Se scrie titlul lecției pe tablă: ”Anotimpurile”.</p> | Elevii ascultă cu atenție. | Conversația | | Frontal | |
| 5. | Dirijarea învățării | <p>O1</p> <p>O2</p> <p>O3</p> | <p>Se prezintă elevilor Ppt-ul cu cele patru anotimpuri și sunt rugați să urmărească filmulețul.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JLUv6PTBx0</p> <p>Se notează pe tablă care sunt, ce sunt Anotimpurile și caracteristicile fiecăruia în urma întrebărilor adresate elevilor pe baza filmului urmărit.</p> <p><i>Anotimpurile sunt diferite perioade ale anului când vremea se schimbă. Anotimpurile sunt: Primăvara, Vara, Toamna și Iarna.</i></p> <p><i>Observăm: Fiecare anotimp durează aproximativ trei luni.</i></p> <p><i>Lunile de Primăvară: Martie, Aprilie, Mai.</i></p> <p><i>Lunile de Vară: Iunie, Iulie, August.</i></p> | <p>Elevii urmăresc filmulețul</p> <p>Elevii răspund la întrebări și notează în caiete.</p> <p>Elevii notează pe caiete.</p> | <p>Conversația observația</p> <p>Conversația, explicația</p> | <p>PPT ”Anotimpurile Laptop</p> <p>Tabla Caietele Pixuri</p> | <p>Frontal</p> <p>Frontal</p> | <p>Observare sistematică</p> <p>Observare sistematică Aprecieri verbale</p> |

| | | | | | | | | |
|----|--|----|---|---|---|-----------------------------------|----------------------------------|------------------------|
| | | | <p><i>Lunile de Toamnă: Septembrie, Octombrie, Noiembrie.</i></p> <p><i>Lunile de Iarnă: Decembrie, Ianuarie, Februarie.</i></p> <p>Caracteristicile Anotimpurilor:</p> <p>Primăvara:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vremea se încălzește - zapada se topește - natura se trezște la viață - copacii înfloresc <p>Vara:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zilele sunt mai lungi - ziua este egală cu noaptea - totul este verde - albinele și insectele polenizează <p>Toamna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zilele se scurtează și vremea se răcește - frunzele se îngalbenesc și cad - animalele fac provizii pentru iarnă <p>Iarna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - păsările pleacă spre țările calde - ninge cu fulgi de zăpadă <p>Fulgii de zăpadă sunt picături mici de apă înghețată</p> | | | | | |
| 6. | Asigurarea retenției și a transferului | O4 | <p>Se arată elevilor un PPT "Ghicește anotimpul"</p> <p>Se propune elevilor un Joc de asociere "În ce anotimp?", apoi se explică cerințele. (anexa 2)</p> | <p>Elevii ghicesc anotimpul din imagini.</p> <p>Elevii rezolvă Jocul de asociere.</p> | <p>Conversația</p> <p>Explicatia brainstorming exercițiul</p> | <p>PPT</p> <p>Joc de asociere</p> | <p>Frontal</p> <p>Individual</p> | <p>Aprecieri orale</p> |
| 7. | Încheierea | | <p>Se fac aprecieri asupra activității elevilor. Se</p> | <p>Elevii primesc</p> | <p>Conversația</p> | | <p>Frontal</p> | <p>Aprecieri orale</p> |

| | | | | | | | |
|--|------------|---|--------------------|--|--|--|--|
| | activități | vor nota acei elevi care s-au remarcat de-a lungul lecției. | aprecieri verbale. | | | | |
|--|------------|---|--------------------|--|--|--|--|

Anexa 1



" În ce Anotimp? "

Joc de Asociere

Ascultă întrebările.

**Uită-te la imaginile
de pe cartonașe.**

**Asociază-i fiecărei întrebări
anotimpul potrivit.**

twinkl

www.twinkl.co.uk



În ce anotimp cad
frunzele copacilor?



În ce anotimp este
Crăciunul?



În ce anotimp avem
trei luni de vacanță?



În ce anotimp
sărbătorim Paștele?



În ce anotimp ninge?



În ce anotimp este
soare și cald?



În ce anotimp se nasc miei?



În ce anotimp ne jucăm
cu castane?

RĂSPUNSURI



IARNA



IARNA



TOAMNA



TOAMNA



PRIMĂVARA



PRIMĂVARA



VARA



VARA

Cum comunic eficient cu persoanele cu autism?

Profesor: Velea Simona

Școala Gimnazială Specială “Sf. Mina”, localitatea Craiova, județul Dolj

Pentru a fi înțeleasă de persoana cu autism, comunicarea trebuie să respecte regulile descrise în continuare. Acestea vor fi aplicate consecvent și de către toate persoanele ce intră în contact cu autistul (toți membrii familiei, cadre didactice, terapeuți).

1. Folosiți propoziții scurte, pe ton ferm! (“Andrei, deschide caietul!”) Nu vă temeți să folosiți tonul ferm. Nu va fi perceput ca fiind agresiv, nu va speria, ci va oferi siguranță.
2. Fiți clari și previzibili! Schimbările, neclaritățile îi fac nesiguri. Acest lucru atrage după sine comportamente dezadaptative (auto și heteroagresivitate, stereotipii verbale).
3. Utilizați transmiterea mesajului în forma vizuală (folosind obiecte la început, iar apoi imagini)! Mesajul este mai clar dacă este și văzut și auzit, nu doar auzit.
4. Acordați-i cele câteva momente timp de gândire! Autiștii gândesc în piese de puzzle. Au nevoie de timp să pună piesele în ordine. Acest lucru duce la o reacție mai târzie din partea lor. Uneori până a face puzzle-ul poate dura săptămâni.
5. Subtitrați pentru el expresiile faciale, numiți-i emoția ce însoțește mesajul! (“E trist pentru că a luat notă mica.”)
6. Legați complimentele, recompensele, încurajările de lucruri concrete! (“Bravo, ai dansat foarte bine!”)
7. Dați-i sarcini singulare! Acest lucru evită ca sarcina să fie abandonată înainte de finalizare.
8. Oferiți-i variante când trebuie să facă o alegere! (“Vrei cuburi sau puzzle?”) – dacă a învățat la terapie să facă o alegere.
9. Dați-i reguli, nu argumente și explicații, chiar dacă întreabă “De ce?”! Nu vă cere detalii sau să îi spuneți cum ați ajuns la această regulă, ci mai multa claritate. (“Sunt bolnav, tu speli vasele!”)
10. Rămâneți calm și ferm chiar dacă vă supără! Nu arătați acest lucru. Când sunteți supărat, sunteți altă persoană, diferită de cea pe care o știe și care îi oferă siguranța. Schimbările, chiar și cele ale unei persoane, îl neliniștesc.

11. Nu îl loviți când greșește, nu îi vorbiți mult! Nu va înțelege de ce a fost lovit. Nu are capacitatea de a lega pedeapsa de greșeala făcută. Dacă vreți să se corecteze, retrageți recompensa.
12. Folosiți un limbaj fără subînțelesuri! Glumele, ironiile, expresiile cu mai multe sensuri nu pot fi înțelese și asta îl derutează.
13. Nu îi dați sarcini în formă negativă! Nu îi spuneți ce să nu facă, ci ce să facă. (Nu îi spun: “Nu mai vorbi!”, ci “Taci!/Ține gura închisă!”)
14. Evitați cuvinte ca: “imediat”, “poate”, “nu știu încă”, “un pic”! (La întrebarea: “Când plecăm?” nu răspund: “Imediat!”, ci “Când linia mare ajunge la 5!/Termini puzzle și plecăm!”)
15. Ocoliți întrebări de forma: “Vrei să ... ?”! Sunteți mai clar dacă o spuneți ca pe o afirmație. (Nu spun: “Vrei să scrii?”, ci “Scrie!”)
16. Oferiți-i propoziții/comportamente șablon pentru anumite situații!
Propozițiile/comportamentele șablon au mereu aceeași formă și se folosesc totdeauna când apare situația pentru care au fost create. (Nu poate să facă ceva singur, îl învăț să spună: “Ajută-mă!”)

Bibliografie:

1. Crișan, C. (2014). Tulburările din spectrul autist. Diagnoză, evaluare, terapie. Cluj-Napoca: Editura Eikon;
2. A. Roșan . (2015) . Psihopedagogia specială, modele de evaluare și intervenție. București: Editura Polirom.

Simularea situațiilor reale de viață: Jocul de rol

Profesor: Zamfir Irina,

Școala Gimnazială Specială "Sf. Mina", localitatea Craiova, județul Dolj

Învățământul modern se bazează din ce în ce mai mult pe metoda clasică de predare – învățare care are la bază simpla dictare a informațiilor pentru a fi scrise în caetele elevilor și mai mult pe metode moderne de abordare a procesului instructiv educativ. De aici s-a și făcut delimitarea între învățarea formală (bazată pe informații teoretice) și învățarea non-formală (bazată pe modalități inedite de aplicare practică a informațiilor dobândite în vederea achiziției de abilități pentru viață). Una dintre cele mai interesante metode de învățare non-formală este metoda jocurilor de rol în care sunt simulate situații reale din viața de zi cu zi.

Învățarea non-formală este prezentată pe două categorii: 1. una a jocurilor didactice sau educative; 2. alta a jocurilor simulative.

Jocurile educative au caracter imitativ, acest tip de jocuri fiind specific vârstei și educației preșcolare.

Jocurile simulative sunt situații de exersare a unor roluri reale din viața de zi cu zi. Ele sunt întâlnite, cu precădere, la vârstele școlare mari.

Dintre aceste metode ușor de folosit la orele de clasă, **jocul de rol** pare să fie una dintre cele mai apreciate de elevi. Jocul de rol este o metodă activă de predare-învățare, bazată pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene. Elevii sunt prezentați ca niște "actori sociali" care urmează să joace anumite „roluri sociale”, existente în viața reală. În viitor, elevii de acum vor ocupa statusuri profesionale, culturale, științifice pentru efectuarea cărora este necesar să "joace" anumite roluri corespunzătoare. De aceea este necesar să-și formeze anumite abilități, atitudini, convingeri. De exemplu, un viitor cadru didactic trebuie ca, o dată cu cunoștințele de specialitate, să-și formeze și tipuri de comportamente necesare lucrului cu elevii, cu alte cuvinte, este necesar să învețe rolul corespunzător statusului de profesor.

Metoda jocurilor de rol urmărește formarea comportamentului începând de la simularea interacțiunii și stabilirea unui set de statusuri foarte bine precizate și relaționate între ele. Se remarcă o serie de **avantaje ale metodei**:

- îi mobilizează pe elevii cognitiv, afectiv și acțional, determinându-i să interacționeze;

- promovează problematizarea, augmentând gradul de înțelegere și participare activă a elevilor;
- contactul direct dintre elevi asigură autocontrolul eficient al conduitelor și achizițiilor;
- subliniază comportamentul correct sau incorrect pe care trebuie să îl avem în anumite situații;
- asigură formarea rapidă și corectă a convingerilor, atitudinilor și comportamentelor.

Etapele pregătirii și folosirii jocului de rol sunt următoarele:

- - Stabilirea unei situații relevante pentru viața de zi cu zi, situație ce urmează a fi simulată prin jocul de rol.
- - Manipularea situației și realizarea scenariului pentru jocul de rol. Din situația reală ce sunt selectate pentru scenariu doar părțile esențiale: status-urile și rolurile cele mai importante care servesc la constituirea unui model interacțional.
- - Selectarea actorilor și pregătirea cu regulile jocului de rol. Se distribuie rolurilor, iar elevii se familiarizează cu sarcinile pe care le au de îndeplinit.
- - Învățarea individuală a rolului de către elevi. Pentru acest moment sunt repartizate 15-20 de minute astfel încât elevii să-și traducă rolul în felul lor personal și să poată „intra în pielea personajului”.
- - Interpretarea rolurilor
- - Dezbateră și evaluarea cu toți elevii a modului de interpretare și reluarea secvențelor în care nu s-au obținut comportamentele așteptate. La dezbateră participă toți elevii clasei.

În distribuirea status-urilor și rolurilor, profesorul va lua în calcul aspirațiile, aptitudinile și preferințele fiecărui elev. Este recomandat ca, înainte de interpretarea rolurilor, elevii să facă exerciții separat sau în grup. De asemenea, este util să se discute cazuri similare pentru ca elevii participanți să își înțeleagă cât mai bine rolul. În plus, atmosfera trebuie să fie una plăcută, reconfortant pentru a se evita blocajele cognitive și emotionale, conflictele.

Există multe **tipuri de jocuri de rol**, cu o paletă generoasă de posibilități de aplicare la diferite discipline de învățământ.

- **Jocul de decizie.** Elevii primesc status-uri și roluri cu rolul de a simula structura unui organism de decizie, confruntarea cu o situație decizională importantă.

- **Jocul de arbitraj** facilitează înțelegerea și dezvoltarea competențelor de soluționare a conflictuale ce apar.

- **Jocul de competiție** presupune simularea obținerii unor performanțe superioare unui adversar, real sau imaginar.
- **Jocul de negociere** este folosit pentru dezvoltarea abilităților de negociere în domeniul relațiilor comerciale sau antreprenoriat.

Bibliografie:

1. Bernat, S., E., 2003. Tehnica învățării eficiente, Ed. P.U.C., Cluj-Napoca;
2. Gibă, R., 2007. Cum să predăm pentru ca elevii să știe, să aplice, să explice, Ed. Sinapsis, Cluj-Napoca;
3. Neacșu, I., 1990. Metode și tehnici de învățare eficientă, Ed. Militară, București;
4. Popovici, A., 2007. Creștere, schimbare, dezvoltare personală, Ed. Sinapsis, Cluj-Napoca.