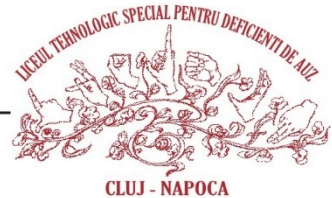




CONSILIUL JUDEȚEAN CLUJ  
LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ  
CLUJ-NAPOCA

Calea Dorobanților Nr.40 Cluj-Napoca, [www.licdefauzcluj.ro](http://www.licdefauzcluj.ro)  
Tel. 0264-431460, Fax: 0264-430149  
e-mail: [licdefauz@gmail.com](mailto:licdefauz@gmail.com)



# EDUCAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Revista cuprinde materialele prezentate în cadrul Simpozionului Internațional „Abordări inovative în reabilitarea auzului și limbajului de la tradiție la inovație”, 5 octombrie 2023

DIN CUPRINS:

FAMILIA CA PARTENER ACTIV ÎN CADRUL ȘEDINȚELOR DE TERAPIE AUDITIV-VERBALĂ

Ioana-Letiția Șerban, asistent universitar doctor, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihopedagogie

FILOSOFIA ȘI PRINCIPIILE METODEI VERBOTONALE

Coca Mihaela, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

ÎNVĂȚAREA LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII ÎN CONDIȚIILE DEFICIENȚEI DE AUZ

Cristea Iuliana, profesor psihopedagogie specială, Rău Diana Alexandrina, profesor educador, Liceul Tehnologic Special Nr.3, București

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI PRIN TEHNICI LUDICE

Pașcalău Mariana, profesor psihopedagog, Abrudan Simona Rodica, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială Huedin

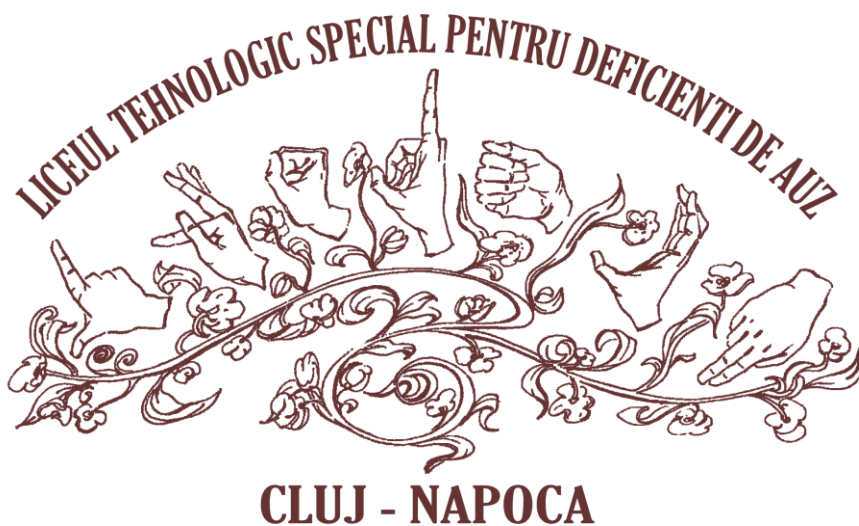
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE LA ELEVII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ

Laura-Ionela Bălăngean, profesor psihopedagog, Gabriela-Monica Popa, profesor psihopedagog, CSEI „Constantin Pufan” Timișoara



NR. 26

2024



**EDUCAREA COPIILOR  
CU CERINȚE EDUCATIVE  
SPECIALE**

**Nr. 26/2024**

Revista cuprinde materialele prezentate  
în cadrul Simpozionului Internațional  
*„Abordări inovative în reabilitarea auzului și limbajului  
de la tradiție la inovație”*

5 octombrie 2023

Editura RISOPRINT

Cluj-Napoca, 2024

**Puteți lua legătura cu unul dintre redactorii noștri la adresa:**

**Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca  
Calea Dorobanților Nr. 40  
Cluj-Napoca**

**sau**

**de luni până vineri între orele 8-14**

**la tel. 0264-431460**

**e-mail: revista.lic.auz@gmail.com**

**Redactor fondator: prof. Adriana Stoica**

**Coordonatori:**

**Dunca Nicoleta Maria, Mihaela Coca,  
Dorina Elena Chira, Irinel-Lucia Oltean, Gabriela Chirteș**

**Coperta:**

**Irinel-Lucia Oltean**

**Tehnoredactare:**

**Irinel-Lucia Oltean, Dorina Elena Chira**

**Revistă apărută cu sprijinul**

**ASOCIAȚIEI NID PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ**

**ISSN 2068 – 5785**

**Tiparul executat la: S.C. ROPRINT S.R.L.**

**400188 Cluj-Napoca • Str. Cernavodă nr. 5-9 • Tel./Fax: 0264-590651 • roprint@roprint.ro**

**430 315 Baia Mare • Piața Revoluției nr. 5/1 • Tel./Fax: 0262-212290**

# Cuprins

---

**Cuvântul redacției** 6

---

**FAMILIA CA PARTENER ACTIV ÎN CADRUL ȘEDINȚELOR DE TERAPIE AUDITIV-VERBALĂ** 7

---

*Ioana-Letiția Șerban, asistent universitar doctor, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihopedagogie specială*

---

**SUPORTUL FAMILIAL ȘI ROLUL PĂRINTELUI ÎN CADRUL ECHIPEI MULTIDISCIPLINARE DE RECUPERARE A COPILULUI CU CES** 12

---

*Nicoleta Maria Dunca, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca* 12

---

**STUDIUL ASUPRA DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚII RESPIRATORII LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ PRIN EXERCIȚII FIZICE** 18

---

*Doina Pârvu, profesor, Școala Gimnazială Specială pentru Surzi Nr.1, București*

---

*Iulia Iftene, profesor, Școala Gimnazială Specială pentru Surzi Nr.1, București*

---

**FILOSOFIA ȘI PRINCIPIILE METODEI VERBOTONALE** 21

---

*Mihaela Coca, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

**ÎNVĂȚAREA LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII ÎN CONDIȚIILE DEFICIENȚEI DE AUZ** 24

---

*Iuliana Cristea, profesor psihopedagogie specială, Liceul Tehnologic Special Nr.3, București*

---

*Diana Alexandrina Rău, profesor educator, Liceul Tehnologic Special Nr.3, București*

---

**DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI PRIN TEHNICI LUDICE** 27

---

*Mariana Pașcalău, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială Huedin*

---

*Simona Rodica Abrudan, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială Huedin*

---

---

---

**VALORIFICAREA PROIECTELOR PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE** 31

---

---

*Iulia Blaga, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Auz „Kozmutza Flóra” Cluj-Napoca*

---

---

*Tünde Sztranyiczki, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Auz „Kozmutza Flóra” Cluj-Napoca*

---

---

**INFLUENȚA ACTIVITĂȚILOR OUTDOOR ASUPRA COMPORTAMENTULUI COPILULUI PREȘCOLAR CU DIZABILITATE AUDITIVĂ** 35

---

---

*Elena Dobre, profesor pentru învățământul preșcolar, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

*Cristina Șuteu, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**RELAȚIA DINTRE AGRESIVITATE, TRĂSĂTURILE CALLOUS UNEMOTIONAL ȘI PRACTICILE PARENTALE PERCEPUTE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI** 40

---

---

*Marcela-Cătălina Abăloaei, profesor pentru învățământul preșcolar special, Liceul Tehnologic pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**IMPLICAȚII ALE ÎNTĂRZIERII ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA VÂRSTA ȘCOLARITĂȚII. PROGRAM COMPLEX DE INTERVENȚIE LOGOPEDICĂ** 46

---

---

*Nicoleta-Valentina Kiss, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**ABORDAREA INOVATIVĂ A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PENTRU ELEVI CU DIZABILITATE DE AUZ DE LA COMPETENȚE DISCIPLINARE LA COMPETENȚE CHEIE EUROPENE** 51

---

---

*Ovidia Moraru, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

*Ramona Trânca, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE LA ELEVII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ** 55

---

---

*Laura-Ionela Bălăngean, profesor psihopedagog, CSEI „Constantin Pufan” Timișoara*

---

---

*Gabriela-Monica Popa, profesor psihopedagog, CSEI „Constantin Pufan” Timișoara*

---

---

**DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR EMOȚIONALE LA PREȘCOLARII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ PRIN INTERMEDIUL POVEȘTELOR SOCIALE** 59

---

---

*Dana Nădșanu, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

*Sorina Străjer, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

---

---

**INTEGRAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE DIGITALE ÎN ACTIVITĂȚILE DE TERAPII SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE** 65

---

---

*Dorina-Elena Chira, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**MODALITĂȚI DE FACILITARE A INTEGRĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ȘCOLILE DE MASĂ** 70

---

---

*Ofelia Radu, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**POVESTE ÎN ACUARELĂ, 15 ANI DE POVESTE** 73

---

---

*Irinel-Lucia Oltean, profesor de educație plastică, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR METACOGNITIVE ȘI DE COMUNICARE ALE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE DIN CICLUL LICEAL PRIN ACTIVITĂȚI REMEDIALE COMPLEMENTARE** 82

---

---

*Gabriela Chirteș, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

*Lăcrămioara Ursache, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**ITALIANA PENTRU DEFICIENȚII DE AUZ** 89

---

---

*Cosmina Cosma, profesor de italiană, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

---

---

**ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES THROUGH THE CREATIVE DRAMA PROCESS** 89

---

---

*Dragana Kovačević, Head Principal, School with boarding for student with hearing and speech disabilities „11th May” - Jagodina, Serbia*

---

---

*Jovan Gavrilović, teacher, School with boarding for student with hearing and speech disabilities „11th May” - Jagodina, Serbia*

---

---

*Dragana Popović, teacher, School with boarding for student with hearing and speech disabilities „11th May” - Jagodina, Serbia*

---

---

**CUVÂNT DE ÎNCHEIERE** 99

---

---

## Cuvântul redacției

Această publicație își propune să evidențieze preocuparea specialiștilor pentru eficientizarea reformei din învățământul special.

Așteptăm cu interes colegial lucrările Dumneavoastră, care aduc o contribuție personală, practic-aplicativă, privind problematica complexă a copiilor cu cerințe educative speciale. Articolele se vor inscripționa pe suport electronic, sau se vor trimite prin e-mail, iar textul va conține în mod obligatoriu diacritice.

Autorii își asumă responsabilitatea pentru veridicitatea conținutului științific al materialului prezentat.

*Redacția*

## FAMILIA CA PARTENER ACTIV ÎN CADRUL ȘEDINȚELOR DE TERAPIE AUDITIV-VERBALĂ

*Ioana-Letiția Șerban, asistent universitar doctor, Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihopedagogie specială*

În terapia auditiv-verbală (TAV) a copiilor cu dizabilitate de auz, un rol important revine relației dintre specialist și familia (părinții) copilului. Această relație reprezintă o colaborare menită să sprijine părinții în descoperirea propriilor puncte forte și în câștigarea încrederii în demersul terapeutic parcurs alături de copilul lor (Rush & Shelden, 2005). Ghidarea și formarea părinților în contextul TAV este un proces interactiv și de dezvoltare bazat pe dovezi științifice, care facilitează învățarea și competențele adulților (Friedman, Woods, & Salisbury, 2012). O parte dintre argumentele care stau la baza necesității implicării părinților ca parteneri activi în TAV a copilului lor sunt prezentate în continuare (Martindale, 2023):

- Părinții petrec mai mult timp cu copilul lor decât orice altă persoană, prin urmare trebuie să fie partenerii acestora în învățarea vorbirii, contribuind astfel la cantitatea și calitatea intervenției.
- Profesorii psihopedagogi trebuie să afle cât mai multe informații despre viața zilnică a familiei copilului cu dizabilitate de auz cu care lucrează.
- Părinții sunt adulți care învață alături de copilul lor în cadrul TAV, însă modalitățile lor de achiziție a cunoștințelor diferă de cele ale copilului lor.
- Părinții se implică în interacțiuni lingvistice cu copilul lor pe tot parcursul zilei, astfel încât ascultarea și vorbirea au loc natural în cadrul rutinelor și activităților lor cotidiene.
- În urma identificării pierderii de auz a copilului lor, părinții vor experimenta o varietate de emoții ca parte a unui proces natural de luare la cunoștință și adaptare privind diagnosticul. Rolul specialistului este de a evita etichetările și de a asculta îngrijorările părinților.
- Există numeroase probe sau instrumente care îi pot sprijini pe specialiști în implicarea activă a părinților în ședințele terapeutice, însă este bine să se țină cont și de învățarea incidentală, respectiv acele momente care se întâmplă natural în cadrul unei sesiuni și în urma cărora părinții învață informații pe care le pot ulterior utiliza pentru a atinge obiectivele propuse pentru ascultarea și vorbirea copilului lor.

Una dintre tehnicile cele mai importante în relația dintre părinte și copil este vorbirea dirijată (cunoscută în termeni comuni drept vorbire *copilărească* sau *alintată*), care implică o intonație exagerată, utilizarea unor cuvinte simple și a unor propoziții scurte, prelungirea vocalelor și utilizarea pauzelor. Vorbirea dirijată este repetitivă, fluentă, melodică și ritmică și are loc în timpul interacțiunilor dintre părinți și copii, conducând la învățarea limbajului (Golinkoff, Can, Sonderstrom & Hirsch-Pasek, 2015). Pe lângă vorbirea dirijată, alte caracteristici importante în interacțiunile părinte-copil sunt schimburile de priviri și exprimarea afecțiunii. Aceste interacțiuni pozitive intensifică relația dintre cei doi parteneri și îi familiarizează pe copii cu limba lor maternă (Rhoades & MacIver-Lux, 2016). Interacțiunile părinte-copil care implică copii mici cu pierdere de auz și cu abilități lingvistice reduse sunt supuse unui risc de comunicare deficitară (Barker et al., 2009). Astfel, specialistul în TAV trebuie să vizeze tipul și frecvența interacțiunilor părinte-copil prin strategii eficiente de ghidare și formare a părinților.

Unul dintre rezultatele pozitive cel mai frecvent întâlnite în urma ghidării și formării părinților în TAV este gestionarea de către aceștia a unor strategii care facilitează dezvoltarea abilităților de comunicare ale copilului lor cu dizabilitate de auz (Kemp & Turnbull, 2014). Alte rezultate includ:

- Îmbunătățirea percepției părinților asupra abilităților copilului lor;
- Creșterea reacțiilor pozitive față de copil;
- Diminuarea stresului părinților;
- Creșterea încrederii în sine a părinților;
- O relație mai puternică cu specialistul în TAV.

Specialistul în TAV promovează abilitatea părinților de a reflecta asupra acțiunilor lor și îi ghidează înspre dezvoltarea și rafinarea acestora cu scopul de a sprijini formarea abilităților de ascultare și vorbire ale copilului. Ghidarea părinților oferă situații concrete de învățare prin care părinții ajung să rezolve anumite probleme care au un impact asupra modificării unor comportamente (ASHA, 2008).

În TAV strategiile de ghidare ale părinților implică o relație tridimensională: specialistul, copilul cu dizabilitate de auz și părintele – toți fiind prezenți în cadrul sesiunilor de terapie. Formarea și ghidarea părinților de către specialist se va realiza în acord cu cele zece principii ale terapiei auditiv-verbale – dintre care șase sunt adresate direct acestui proces (Estabrooks, MacIver-Lux, Rhoades, & Lim, 2016):

1. Promovarea unui diagnostic timpuriu de dizabilitate auditivă pentru nou-născuți și copii mici, urmat de abordare audiologică adecvată și terapie auditiv-verbală.
2. Recomandarea unei evaluări imediate și utilizarea celui mai potrivit tip de compensare auditivă pentru a obține rezultate optime în urma stimulării auditive.
3. Ghidarea și formarea părinților pentru a-și sprijini copilul în utilizarea auzului ca modalitate senzorială primară în dezvoltarea ascultării și a vorbirii.
4. Ghidarea și formarea părinților pentru a deveni principalii educatori ai dezvoltării ascultării și vorbirii copilului lor prin participarea constantă la sesiunile individuale de TAV.
5. Ghidarea și formarea părinților pentru a crea medii care sprijină percepția auditivă optimă pentru achiziția vorbirii copilului, în cadrul activităților cotidiene.
6. Ghidarea și formarea părinților pentru a-și sprijini copilul în integrarea ascultării și vorbirii în toate aspectele vieții sale.
7. Ghidarea și formarea părinților pentru a utiliza modele naturale de dezvoltare a vorbirii, limbajului, gândirii și comunicării.
8. Ghidarea și formarea părinților pentru a-și sprijini copilul în monitorizarea vorbirii prin auto-ascultare.
9. Aplicarea evaluărilor diagnostice formale și informale pentru a crea planuri de intervenție auditiv-verbală personalizate, pentru a monitoriza progresul și pentru a evalua eficiența PIP-urilor pentru copil și familia acestuia.
10. Promovarea educației în școli de masă alături de colegi auzitori, beneficiind de servicii de sprijin specializat încă din copilăria timpurie.

Una dintre modalitățile cele mai eficiente de ghidare și formare a părinților în terapia auditiv-verbală este cea bazată pe punctele forte ale acestora. Implementarea acestei strategii vizează notarea de către specialist a caracteristicilor pozitive (sau percepute ca pozitive) ale părinților, ale copilului și ale interacțiunii dintre aceștia pentru a le utiliza în obținerea unor obiective specifice

(Dunst, 2000). Părinții sunt încurajați, la rândul lor, să se implice într-un proces de auto-reflecție bazat pe puncte forte. Câteva dintre întrebările care promovează reflecția parentală (Rush & Shelden, 2008):

- Cum veți ști dacă copilul a înțeles ceea ce i-ați spus?
- De ce credeți că acest lucru este dificil pentru copilul Dvs?
- Cum v-ați simțit referitor la ceea ce tocmai ați realizat?
- De ce considerați că acest exercițiu este valoros?
- În ce mod a fost acest lucru avantajos pentru Dvs sau copilul Dvs?

În urma adresării acestor întrebări specialistul va lăsa părinților suficient timp pentru a se gândi și a răspunde. Acest tip de întrebări facilitează auto-reflecția și capacitatea de răspuns pozitiv din partea părinților (Steiner, 2011).

Literatura de specialitate a evidențiat de-a lungul timpului mai multe tipuri de strategii de ghidare și îndrumare a părinților care sunt parteneri activi în terapia auditiv-verbală a copiilor lor. Îndrumarea și formarea părinților (cunoscută mai recent și sub denumirea de *coaching parental*) este un proces empiric, interactiv, de reflecție și feedback utilizat pentru a oferi sprijin și încurajare în perfecționarea practicilor existente, în dezvoltarea de noi abilități și în promovarea învățării și autoevaluării continue (MacIver-Lux, Estabrooks, Smith, 2020). Părintele care este partener activ în TAV alături de copil și de specialist are rolul de a facilita un mediu care sprijină scopul și obiectivele terapiei, unde toți membrii familiei iau în considerare și încurajează activitățile cotidiene care încurajează și contribuie atât la învățarea copilului cât și a adulților din jurul său. Specialistul explică și demonstrează activitățile pentru părinți, oferindu-le acestora multiple oportunități de a le practica, iar ulterior de a le evalua prin raportarea acestora la obiectivele stabilite. Astfel, în TAV, părintele învață strategii care promovează dezvoltarea abilităților copilului de a asculta, de a vorbi și de a gândi în funcție de nevoile acestuia, pe de o parte și de rutinele zilnice ale familiei, pe de altă parte – întreg procesul funcționând astfel într-o manieră personalizată (Estabrooks, MacIver-Lux, Rhoades, 2016).

Cinci dintre cele mai eficiente strategii de coaching parental în TAV au fost delimitate de Rhoades și MacIver-Lux (2016) în concordanță cu practicile utilizate în abordările intervenției timpurii și constau în: (a) utilizarea conversației și împărtășirea informațiilor, (b) colaborarea în stabilirea obiectivelor și în planificarea activităților, (c) demonstrarea activităților, (d) aplicarea în practică cu ghidare din partea terapeutului și (e) oferirea feedback-ului pe baza înregistrărilor video.

(a). Utilizarea conversației și împărtășirea informațiilor sunt parte a procesului de învățare care implică terapeutul și părintele și în care copilul cu dizabilitate de auz poate sau nu să fie prezent. Fiecare dintre cei doi adulți își aduc contribuția la discuție prin observații, adresare de întrebări sau oferire de răspunsuri. Principalele teme ale conversației vizează rutinele zilnice ale copilului, interesele și abilitățile acestuia, îngrijorările și factorii de stres ai familiei, obiectivele părinților pentru copilul lor, programul familiei sau măsura în care fiecare membru din familie poate participa în procesul de învățare al copilului. Această strategie îl ajută pe terapeut să sprijine perspectivele părinților și practicile specifice familiei copilului.

(b). Colaborarea în stabilirea obiectivelor și în planificarea activităților vizează schimbul de informații între părinte și specialist, urmat de luarea unor decizii privind obiectivele pe termen lung, respectiv pe termen scurt, care vor fi urmărite într-o perioadă definită de timp (Palisano, Snyder & Orlin, 2004). Specialistul îi oferă părintelui rezultatele tuturor evaluărilor care stau la baza realizărilor copilului și care delimitează în timp progresul acestuia. Obiectivele pe termen lung

și/sau scurt sunt selectate de către specialist împreună cu părintele deoarece ele urmează să fie implementate în TAV atât în cadrul sesiunilor (terapeut-copil-părinte), cât și în cadrul activităților și interacțiunilor zilnice ale copilului. Pe măsură ce părintele își dezvoltă abilitățile de colaborare și de îndrumare a copilului său în contextul auditiv-verbal, specialistul îl poate sprijini prin adresarea următoarelor întrebări (Rush & Shelden, 2008): *Care sunt aspectele pe care ați dori să vă concentrați de la întâlnirea noastră de astăzi și până la următoarea ședință? Având în vedere ce am făcut astăzi, care este planul pe care vi-l propuneți pentru săptămâna viitoare? Ce vă doriți să realizați între sesiunea de azi și următoarea noastră întâlnire?*

(c). Demonstrarea activităților are loc după o perioadă în care specialistul a observat direct interacțiunile dintre părinte și copil, notând măsura în care părintele a răspuns nevoilor copilului și modul pozitiv de raportare la acesta. Specialistul îi împărtășește părintelui observațiile sale și poate demonstra o serie de activități de joc fără ca părintele să fie implicat activ, astfel încât acesta din urmă să își poată observa copilul și din altă perspectivă. Demonstrarea unor activități trebuie urmată de implicarea părintelui în realizarea acestora. Unii părinți pot să fie reticenți la început în a colabora activ în cadrul ședințelor de TAV și pot privi specialistul ca un *expert* care creează un mediu sigur și favorabil învățării. Specialiștii în TAV, la fel ca cei din alte modele de intervenție timpurie centrate pe familie, vor renunța la poziția de expert datorită faptului că nu ei sunt agenții schimbării pentru copilul cu dizabilitate de auz. Părintele reprezintă acest lucru, iar specialiștii vor acționa în scopul facilitării acestui lucru pentru părinte – astfel încât acesta să devină principalul agent al schimbării pentru copilul său.

(d). Aplicarea în practică cu ghidare din partea terapeutului implică oportunități pentru părinte de a implementa strategii de comunicare, ascultare și gândire în activitățile cu copilul cu dizabilitate de auz, de a obține feedback din partea specialistului și de a-și rafina abilitățile necesare pentru interacțiunea optimă părinte-copil. Această ciclicitate a activităților dintre specialist, părinte și copil se concretizează într-o învățare continuă deoarece implică de fiecare dată reflecția părinților asupra activităților și acțiunilor realizate (Dexter, Dexter & Irving, 2011).

(e). Oferirea feedback-ului pe baza înregistrărilor video reprezintă o modalitate de ghidare care vizează îmbunătățirea interacțiunilor dintre părinte și copilul cu dizabilitate de auz. Această intervenție sistematică se bazează pe vizionarea unor fragmente video înregistrate în timpul interacțiunii părintelui cu copilul său. Părintele împreună cu terapeutul vizionează materialul video și analizează împreună comportamentele observate. Specialistul se va concentra asupra punctelor forte ale părintelui, evidențiindu-le pe acelea care îndeplinesc obiectivele care au fost stabilite pentru activitatea respectivă. Avantajul acestei metode constă în faptul că părintele își poate observa comportamentele cu un grad mai mare de obiectivitate, iar ghidarea și îndrumarea sa se pot realiza mult mai eficient. Chiar dacă secvențele video nu vor surprinde stilurile obișnuite de comunicare ale părinților, ele pot să constituie un indiciu relevant al interacțiunilor care au loc în cadrul unor activități specifice cu copilul cu dizabilitate de auz.

## BIBLIOGRAFIE:

1. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2008). *Core knowledge and skills in early intervention speech-language pathology practice*. [www.asha.org/policy](http://www.asha.org/policy)
2. Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tobey, E. A., Niparko, J. K., & CDaCI Investigative Team (2009). *Predicting behavior problems in deaf and hearing children: the influences of language, attention, and parent-child communication*. *Development and psychopathology*, 21(2), 373–392. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000212>

3. Dexter, J., Dexter, G., & Irving, J. (2011). *An introduction to coaching*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446251867>
4. Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention." *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>
5. Estabrooks, W., MacIver-Lux, K., Rhoades, E.A., Lim, S.R. (2016). Auditory-verbal therapy: an overview. In W. Estabrooks, K. MacIver-Lux & E.A. Rhoades (Eds.) *Auditory-Verbal Therapy for young children with hearing loss and their families, and the practitioners who guide them*. San Diego: Plural Publishing.
6. Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver Coaching Strategies for Early Intervention Providers: Moving Toward Operational Definitions. *Infants & Young Children*, 25, 62–82.
7. Golinkoff, R. M., Can, D. D., Soderstrom, M., & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 339–344. <https://doi.org/10.1177/0963721415595345>
8. Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Early Childhood Intervention*, 27(4), 305-324.
9. Martindale, M. (2023). Guiding and supporting parents/caregivers. In S. Rothfleish & M. Martindale *Listening and spoken language therapy for children with hearing loss – a Practical Auditory-Based Guide*.(p.55-68). San Diego: Plural Publishing.
10. MacIver-Lux, K., Estabrooks, W., Smith, J. (2020). Coaching parents and caregivers in Auditory-Verbal Therapy. In W. Estabrooks, H. McCaffrey Morrison & K. MacIver-Lux (Eds.). *Auditory-Verbal Therapy: Science, Research and Practice*. San Diego: Plural Publishing.
11. Palisano, R. J., Snider, L. M., & Orlin, M. N. (2004). Recent advances in physical and occupational therapy for children with cerebral palsy. *Seminars in pediatric neurology*, 11(1), 66–77. <https://doi.org/10.1016/j.spen.2004.01.010>
12. Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2005). *Evidence-based definition of coaching practices*. CASEInPoint, 1(6), 1-6.
13. Rush, D. D. & Shelden, M. L. (2008). *Tips and techniques for effective coaching interactions*. BriefCASE, 1(2), 1-4.
14. Steiner, A. M. (2011). A Strength-Based Approach to Parent Education for Children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 178-190. <https://doi.org/10.1177/1098300710384134>

# SUPPORTUL FAMILIAL ȘI ROLUL PĂRINTELUI ÎN CADRUL ECHIPEI MULTIDISCIPLINARE DE RECUPERARE A COPILULUI CU CES

*Nicoleta Maria Dunca, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Studiile de specialitate din ultimii ani demonstrează că o familie puternică și susținută poate asigura ceea ce le este necesar copiilor săi, indiferent de dificultățile cu care se confruntă sau în pofida mediului neprielnic în care trăiește. Când vorbim despre familia unui copil cu dizabilități, aceasta se confruntă cu o serie de provocări unice, iar sprijinul și înțelegerea acestei familii sunt esențiale atât pentru bunăstarea și dezvoltarea copilului, cât și pentru menținerea unui echilibru în familie.

În acest articol vom explora importanța și rolul esențial pe care familia îl are în viața copiilor cu dizabilități.

Supportul familial și rolul părintelui în cadrul echipei multidisciplinare de recuperare a copilului cu CES reprezintă elemente cruciale în îmbunătățirea calității vieții și dezvoltării acestor copii. Este important de subliniat că fiecare familie și fiecare copil cu dizabilități sunt diferite, așa că abordarea trebuie să fie adaptată la nevoile și circumstanțele specifice ale fiecăruia.

Părinții și/sau tutorii reprezintă un factor crucial, ei sunt cei care iau decizii importante în ceea ce privește tratamentul, educația și terapia copilului lor. Câteva aspecte importante pe care trebuie să le aibă în vedere familia unui copil cu dizabilități sunt în strânsă legătură cu:

- Acceptarea și înțelegerea: Primul pas este acceptarea și înțelegerea faptului că, copilul are o dizabilitate. Acesta poate fi un proces emoțional dificil pentru părinți, dar este esențial să se ofere sprijinul necesar copilului.

- Îngrijirea la domiciliu: Părinții sunt de obicei responsabili pentru îngrijirea zilnică a copilului, inclusiv administrarea medicamentelor, terapia fizică, terapia ocupațională și alte proceduri necesare. Ei trebuie să fie instruiți corect și sprijiniți de echipa multidisciplinară în aceste activități.

- Susținerea dezvoltării copilului: Părinții joacă un rol esențial în stimularea dezvoltării cognitive și motorii a copilului. Aceștia pot fi implicați în activități de terapie la domiciliu și pot învăța strategii pentru a încuraja dezvoltarea abilităților copilului în viața de zi cu zi.

- Promovarea autonomiei: Un alt rol important al familiei este acela de a promova autonomia copilului cu dizabilități. Încurajarea independenței, chiar și în fața dificultăților, poate contribui la dezvoltarea abilităților de adaptare și la creșterea încrederii în sine a copilului.

- Susținerea emoțională: Copiii cu CES și familiile lor se confruntă cu numeroase provocări emoționale. Părinții trebuie să ofere sprijin emoțional copilului și să caute sprijin pentru ei înșiși

pentru a face față stresului și anxietății asociate cu gestionarea CES. Prin iubire, înțelegere și acceptare, familia poate ajuta copilul să-și construiască o imagine de sine pozitivă și să-și dezvolte abilitățile sociale. Atunci când se simt iubiți și susținuți, copiii cu dizabilități pot să-și depășească obstacolele cu mai multă încredere

- Informare și educație: Părinții ar trebui să fie informați și să se informeze cu privire la dizabilitatea copilului, să învețe despre opțiunile de tratament și serviciile disponibile și să colaboreze cu profesioniștii din domeniul sănătății și educației pentru a dezvolta un plan de îngrijire și educație adecvat.

- Comunicare deschisă: Este important să existe o comunicare deschisă și sinceră în familie pentru a discuta despre nevoile și îngrijirea copilului cu dizabilități. Acest lucru poate ajuta la gestionarea stresului și la găsirea soluțiilor pentru provocările cu care se confruntă familia.

- Crearea unui mediu de învățare stimulatив prin care familia poate contribui la dezvoltarea abilităților copilului cu dizabilități prin crearea unui mediu de învățare stimulatив acasă. Acest lucru poate include jocuri și activități care să încurajeze dezvoltarea abilităților de comunicare, mobilitate, gândire și adaptare.

- Sprijinul social: Familia ar trebui să caute sprijin din partea altor membri ai familiei, prieteni, grupuri de suport și organizații care se ocupă de persoanele cu dizabilități și nu numai. Aceste rețele de sprijin pot oferi sfaturi, resurse și confort emoțional și pot ajuta la combaterea izolării sociale și la dezvoltarea abilităților sociale ale copilului.

- Auto-îngrijire: Părinții trebuie să aibă grijă de propria lor sănătate fizică și mentală. Îngrijirea unui copil cu dizabilități poate fi epuizantă, așa că este important să găsească timp pentru odihnă și relaxare.

- Abordarea individuală: Fiecare copil cu dizabilități este unic, iar abordarea de îngrijire și educație trebuie să fie adaptată la nevoile și abilitățile sale individuale.

- Advocacy: Părinții pot fi cei mai buni avocați pentru copiii lor, luptând pentru drepturile și nevoile lor în cadrul sistemelor de sănătate și educație și sociale. Ei trebuie să lupte pentru accesul la serviciile necesare și pentru drepturile copiilor.

- Viitorul: Planificarea viitorului copilului este, de asemenea, importantă. Aceasta poate include pregătirea pentru tranziția către viața de adult, incluzând educație, locuință și locuri de muncă potrivite. Aceasta poate implica stabilirea obiectivelor de lungă durată, identificarea resurselor financiare necesare și pregătirea pentru tranziția către viața de adult.

- Dragoste și susținere: Cu toate provocările, copiii cu dizabilități au nevoie, în primul rând, de dragoste și susținerea părinților și familiei lor. Aceasta poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării lor și a calității vieții.

Sprijinul din partea comunității, accesul la servicii adecvate și o atitudine pozitivă pot face o diferență semnificativă în viața unui copil cu dizabilități și a familiei sale. Astfel, pentru a asigura creșterea și educarea copilului în mediul familial, putem vorbi despre sprijin familial primar și sprijin familial secundar.

Sprijinul familial primar este realizat prin intermediul activităților și programelor de prevenire primară la nivel de comunitate și include: activități de informare și sensibilizare pe anumite subiecte sau situații de risc, pentru diverse grupuri, activități de consolidare a capacităților parentale, prin organizarea instruirii și ghidării părinților, organizarea grupurilor de suport reciproc, atât pentru părinți, cât și pentru copii.

Sprijinul familial secundar include un ansamblu de activități complementare, cu suport social și legislativ, precum și acordarea ajutorului bănesc (la necesitate), cu scopul de a diminua factorii care afectează sănătatea și dezvoltarea copilului, de a preveni separarea copilului de familie sau de a pregăti reintegrarea lui în familie.

Acordarea suportului familial poate fi uneori o sarcină dificilă deoarece, pe de o parte părinții/ membrii familiei sunt tentați să fie hiperprotectori cu copiii lor, iar pe de altă parte pot avea așteptări nerealiste atât din partea persoanelor cât și a instituțiilor care oferă servicii de suport. Este motivul principal ca de fiecare dată suportul acordat trebuie să fie foarte bine structurat, consistent și să răspundă nevoilor reale ale membrilor familiei.

**Informarea și sensibilizarea** sunt aspecte importante în acordarea serviciilor de suport și presupune că familiile trebuie în primul rând să cunoscă despre existența serviciilor, să înțeleagă că există diverse oportunități de a participa la activități și programe organizate. Precondiția realizării acestor activități este utilizarea limbajului accesibil, exprimarea simplă și clară a informației despre cine, când, cum și unde se poate adresa pentru a primi suportul necesar.

**Abordarea individualizată** are în vedere necesitățile individuale ale copiilor și ale părinților acestora, dar și particularitățile culturale, etnice și religioase, vârsta, nivelul de dezvoltare și de înțelegere pe care trebuie să le luăm în considerare în acordarea activităților de suport familial. Trebuie să se țină cont de situația specifică a fiecărei persoanei, fiind asigurată flexibilitatea și posibilitatea de a adapta suportul și intervenția la necesitățile beneficiarului, luând în considerare problema identificată, dirijând atenția și resursele spre prioritățile și specificul situației.

**Abordarea multidisciplinară** este principiul care reflectă importanța colaborării dintre reprezentanții serviciilor de suport oferite beneficiarilor. Acești actori vor ști ce măsuri să întreprindă pentru a susține și a ajuta copilul și familia, vor organiza activități de informare și programe în cadrul sectorului pe care îl reprezintă, vor monitoriza, evalua, dezvolta intervenția de suport și vor comunica în permanență între ei și cu managerul de caz. Fiecare echipă multidisciplinară are un coordonator care are rol de facilitator al comunicării între membrii echipei și de colaborator direct cu managerul de caz.

La nivelul unității de învățământ special, echipa multidisciplinară este formată din totalitatea cadrelor didactice care interacționează cu elevul (profesorul de psihopedagogie specială, profesorul psihopedagog, profesorul psihodiagnostician, profesorul-educator, alte cadre didactice), asistentul social și medicul sau asistentul medical de la cabinetul medical școlar, după caz. Planul de intervenție personalizată va fi realizat de echipa multidisciplinară de la nivelul unității de învățământ, sub coordonarea profesorului de psihopedagogie specială de la clasă.

La nivelul unității de învățământ de masă, echipa multidisciplinară este formată din profesorul itinerant și de sprijin, profesorul consilier de la cabinetul de asistență psihopedagogică arondat, profesorul logoped de la cabinetul logopedic interșcolar arondat, educatoarea/învățătorul/dirigintele și cadrele didactice de la clasa în care este înscris elevul și medicul sau asistentul medical de la cabinetul medical școlar, după caz. Copilul/elevul cu CES,

persoana pentru care, de fapt, se instituie o echipă multidisciplinară, face parte din această echipă ca beneficiar de bază, dar și ca participant la propria evaluare și formare.

Familia copilului reprezintă un partener esențial al echipei, deoarece cunoaște copilul cel mai bine iar raporturile dintre ceilalți membri ai echipei și părinți trebuie să se bazeze pe respect reciproc, empatie și încredere. Echipa multidisciplinară urmează să-i ofere familiei posibilitatea de a împărtăși observațiile și sentimentele legate de copil cât mai des cu putință. Obiectivele propuse pot fi realizate doar printr-un dialog constant cu familia. Echipa pluridisciplinară va funcționa optim doar dacă se vor respecta următoarele condiții: claritatea obiectivelor urmărite, comunicare eficientă și efectivă (a comunica, a asculta, a evalua), participarea activă a tuturor membrilor, negocierea soluțiilor optime (respectarea interesului superior al copilului), decizii clare, rapide în favoarea copilului, rezolvarea creativă a conflictelor apărute, proiectarea detaliată a ședințelor, informarea reciprocă și circulația informației (despre copil și familie, profesională), cultura de grup (ar fi binevenite mese rotunde, astfel ca toți participanții să se simtă importanți).

În cadrul activităților de suport familial, mesajul cheie este legat de **participarea beneficiarului** și asigurarea că beneficiarul face parte din proces, înțelege ce presupune programul sau activitatea din cadrul serviciului acordat și care sunt etapele prin care trece împreună cu psihopedagogul sau cu echipa multidisciplinară pe tot parcursul intervenției.

Pentru a-i determina pe beneficiarii direcți sau indirecti să se implice și să participe activ la activitățile de suport, trebuie să ne asigurăm că este menținută **o comunicare empatică, flexibilitate** în abordare și în acordarea serviciilor, precum și o **relație de încredere** cu copilul și cu părintele, fără a-i judeca sau stigmatiza.

**Confidențialitatea informației** este elementul de bază în crearea relației de încredere cu beneficiarul -o relație foarte importantă în procesul de suport familial. Membrii echipei multidisciplinare implicați în acordarea suportului familial trebuie să fie informați despre regulile de operare cu informațiile cu caracter personal și legislația privind protecția datelor cu caracter personal.

**Principiul nondiscriminării și dreptul la viața privată** asigură o atitudine empatică, fără prejudecăți, stigmatizare și discriminare a beneficiarilor și aparținătorilor din partea personalului care acordă servicii de suport familial. Acest fapt presupune că acordarea serviciilor nu este influențată de aspectele lingvistice, religioase, de opiniile politice sau de altă natură, de sexul, naționalitatea, apartenența etnică sau originea socială, de situația materială, gradul și tipul de dizabilitate a beneficiarului.

În contextul serviciilor de suport familial, se va urmări ca fiecare beneficiar să tindă spre auto-realizare, să își consolideze capacitatea de gestionare a propriei vieți, să învețe să genereze un venit, să gestioneze un buget și să tindă să depășească dependența de prestații și de serviciile de suport oferite.

Personalul implicat în acordarea serviciilor de suport trebuie să-și actualizeze în permanență cunoștințele profesionale, prin perfecționare continuă, studiu individual și documentare cu cercetările recente în domeniu.

Politicile și strategiile naționale și internaționale adresate persoanelor cu dizabilități propun o serie de măsuri de natură socială, educațională, psihologică și psihopedagogică care vizează

intervenția timpurie, facilitarea accesului la servicii educaționale, medicale și sociale, integrarea profesională și socială a persoanelor cu dizabilități.

Activitățile desfășurate în cadrul instituțiilor de învățământ vin în întâmpinarea nevoilor educaționale, emoționale și sociale ale copiilor și elevilor în vederea unei cât mai rapide incluziuni școlare și sociale.

Instituția noastră oferă servicii educative și terapeutice pentru aproximativ 200 de elevi cu dizabilități auditive și asociate din 22 de județe ale României.

**Structura educațională** cuprinde: **programe de intervenție timpurie** - pentru copiii între 6 luni-3 ani, **învățământ preșcolar** - în cadrul grădiniței, pentru copii între 3-6/8 ani, **învățământ primar** - clasa pregătitoare - clasa a IV-a, **învățământul gimnazial** - clasele a V-a-a VIII-a/a X-a, **învățământul liceal** - profil tehnic, specializarea tehnician operator tehnică de calcul, **terapii specifice de compensare** pentru copii/elevi integrați în învățământul de masă (1-2 ședințe/săptămână).

Obiectivele școlii vizează asigurarea condițiilor optime pentru a permite progresul intelectual, fizic, social și cultural al fiecărui elev pe baza potențialului maxim dezvoltare propriu.

Activitățile instructiv-educative, de stimulare auditivă, dezvoltare a limbajului și a vorbirii, de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare, de stimulare cognitivă și dezvoltarea social-emoțională sunt adaptate, astfel încât elevii să poată participa la evaluările naționale și să se înscrie la liceu.

Un element prioritar al instituției noastre îl reprezintă includerea timpurie a copiilor cu dizabilități auditive și/sau asociate în programe recuperatorii individuale sau de grup, precum și includerea părinților în procesul de recuperare, în activități de sprijin și suport.

În realizarea acestei priorități, aspectele cele mai importante de care ținem seama sunt:

- **Dezvoltarea competenței de a fi părinte** prin formarea părinților pentru activitățile desfășurate acasă, participarea la formări individuale sau de grup, realizarea de activități ludice împreună, participarea la evenimentele din școală, participarea la schimburi de experiență între părinți, cursuri cu tematică pentru părinți.

- **Sprijinul psihologic al părinților**, întâlniri cu grupuri de părinți cu teme diverse axate pe caracteristicile legăturii dintre părinte-copil, creșterea, dezvoltarea și educarea unui copil cu dizabilități auditive, integrare sau segregare, toleranță, acceptare, adaptare, etc.

- **Contribuția la îmbunătățirea situației financiare a familiei**, sprijin cu materiale ajutoare, sponsorizări cu aparate auditive și accesorii, acces la burse și ajutoare bănești, participarea la excursii, școli de vară.

Profesorul psihopedagog împreună cu directorul și cu asistentul social din unitatea de învățământ, în cazul nostru, colectează informația despre necesitățile copiilor, apoi face evaluarea psihopedagogică și socială în cadrul Comisiei CIEC din unitate și identifică programele și oportunitățile care pot fi dezvoltate pentru a răspunde necesităților copilului.

Monitorizarea procesului de educație și de recuperare, evaluarea rezultatelor obținute și raportarea sunt etape ulterioare care sunt realizate de către toți partenerii implicați în procesul de recuperare al elevului înscris în unitatea de învățământ.

În concluzie, familia și instituțiile în care sunt integrați copiii cu dizabilități au un rol esențial în sprijinirea acestora, oferindu-le iubire, susținere emoțională, acces la servicii, mediu de învățare stimulat, integrare socială, planificarea viitorului și promovarea autonomiei. Prin implicarea activă și dedicată, copiii cu dizabilități pot să-și atingă potențialul și să ducă o viață împlinită și fericită.

### **Bibliografie:**

1. \*\*\*Ghid pentru cadre didactice de sprijin (2005), Reningo, România.
2. \*\*\*Ghid pentru părinții copiilor cu dizabilități, Toți copiii au drepturi egale (2002), realizat de Fundația World Vision România, România.
3. \*\*\*Serviciul social de sprijin pentru familiile cu copii - Ghid de suport pentru aplicare practică (2016), Aprobata prin ordinul Ministrului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr.103 din 30.05.2016, Moldova.
4. ORDIN Nr. 27/2019 din 3 ianuarie 2019 privind aprobarea Standardelor minime de calitate privind Serviciile sociale și de sprijin pentru familiile cu copii: Ministerul Muncii și Justiției Sociale, publicat în: monitorul oficial, nr. 160 bis din 28 februarie 2019.
5. Legea 47/2006, privind sistemul național de asistență socială, Bucuresti, 8 martie 2006.
6. Ordin nr. 968/5.194/1.945/714/2016 pentru aprobarea Normelor metodologice de aplicare a Legii nr. 151/2010 privind serviciile specializate integrate de sănătate, educație și sociale adresate persoanelor cu tulburări din spectrul autist și cu tulburări de sănătate mintală asociate
7. Legea nr. 292 din 20 decembrie 2011 a asistenței sociale-Sistemul de servicii sociale
8. Coordonator: Anica Berdilă (2019), *Familia mea: Toți pentru unul și unul pentru toți*, Galați-2019 ISBN 978-973-0-29791-1
9. Lect. univ. dr. Chis Olga, Lect. univ. Crisan Claudia, *Educație parentală, Suport de curs*, Departamentul Științe ale Educației, UBB Cluj-Napoca
10. \*\*\*Ghid pentru părinții copiilor cu dizabilități -Părinți de copii speciali (2019), Asociația Plai Transilvan

# STUDIUL ASUPRA DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚII RESPIRATORII LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ PRIN EXERCITII FIZICE

*Doina Pârnu, profesor, Școala Gimnazială Specială pentru Surzi Nr.1, București*  
*Iulia Iftene, profesor, Școala Gimnazială Specială pentru Surzi Nr.1, București*

*„Cei mai cumpliți surzi sunt cei care nu vor să audă.”*

*Denis Diderot*

Studiul asupra dezvoltării capacității respiratorii la copiii cu deficiență de auz prin exerciții fizice a fost realizat deoarece funcția respiratorie la elevii cu deficiență de auz este foarte puțin studiată în literatura de specialitate.

Însemnătatea practică a cercetării constă în faptul că demonstrează eficiența mijloacelor specifice jocurilor de mișcare în influențarea funcției respiratorii la copiii cu deficiență de auz, cât și a indicilor calităților motrice.

În această lucrare am încercat să îmbinăm mijloacele clasice cu activitatea ludică, specifică la această vârstă. Lipsa de mișcare și neexercitarea actului vorbirii conduc la indici scăzuți ai capacității respiratorii. În consecință, acești copii vor face față cu greu eforturilor de lungă durată.

În lecție este necesară folosirea jocurilor de mișcare ce solicită actul respirator, precum și cele care presupun umflarea unor materiale (baloane, mingi) cât și exercițiile și jocurile ce presupun imitarea unor sunete (din natură sau mediul cotidian cunoscut).

Jocurile au fost adaptate. Regulile jocurilor au fost și ele modificate, iar modul de desfășurare l-am simplificat. Pentru ca orele de sport și jocurile sportive să fie cât mai „atrăgătoare”, am ținut cont de preferințele fiecăruia.

Faptul că *nu* se pune accent special pe tehnică (în jocurile sportive), ci se insistă asupra respectării regulilor de joc (chiar și la cele de mișcare) permite tuturor elevilor o participare egală.

Obiectul cercetării îl constituie procesul instructiv-educativ de pregătire a elevilor deficienți de auz axat pe folosirea jocurilor de mișcare în lecția de educație fizică.

Scopul cercetării îl constituie îmbunătățirea funcției respiratorii prin aplicarea jocurilor de mișcare.

În lucrarea de față plecăm de la premisa că prin utilizarea jocurilor de mișcare în lecția de educație fizică la elevii cu deficiențe de auz se poate realiza o creștere a capacităților respiratorii.

Însemnătatea practică a cercetării constă în faptul că folosirea mijloacelor specifice jocurilor de mișcare în lecția de educație fizică, influențează atât capacitatea funcției respiratorii, cât și formarea rapidă și corectă a priceperilor și deprinderilor motrice specifice și creșterea indicilor calităților motrice.

Studiul s-a efectuat pe două clase a V-a, elevi cu vârste cuprinse între 11-13 ani.

**Studiul a fost realizat cu două grupe: grupa de experiment, unde am folosit în principal exerciții sub formă de joc și grupa de control, grupă la care am folosit metodologia obișnuită.**

Studiul s-a desfășurat în anul școlar 2018-2019, la Școala Gimnazială Specială pentru Surzi nr.1, sector 1, București, la clasele a V-a A și a V-a B, în sala de sport, care are o lungime de 18 m de și o lățime de 9 m.

În perioada 6-16 octombrie 2018 am efectuat testarea inițială (respiratorie, morfo-funcțională, motrică și testele cu spirometrul).

În septembrie 2018, am anunțat elevii clasei a V- a A de conținutul orelor și am precizat că vom folosi cât mai multe jocuri de mișcare și jocuri sportive.

Testarea elevilor cu spirometrul s-a desfășurat la Centrul de Cercetări Interdisciplinare „Dr. Alexandru Partheniu”, în domeniul Ed. Fizice și Sportului, din cadrul U.N.E.F.S. București.

Condițiile de desfășurare a testărilor au fost identice pentru ambele clase.

Am început cu testarea inițială, pentru a cunoaște stadiul inițial de la care se declanșează experimentul și pentru a ne forma o privire de ansamblu asupra colectivelor cu care lucrăm. La testarea inițială cu spirometrul am constatat că nu sunt diferențe semnificative între media celor două grupe A și B de la clasele a V-a .

Testările finale desfășurate în perioada 5-19 mai 2019 cuprind aceleași probe de control ca și testările inițiale, pentru a releva progresul calitativ înregistrat de copii în urma unui proces de pregătire de 8 luni.

**Raportul dintre proba inițială/finală de spirometrie ne indică o îmbunătățire a funcției pulmonare la ambele grupe, indiferent de metoda de lucru folosită (Tabel 1 și Tabel 2).**

**TABEL NR. 1  
GRUPA EXPERIMENTALĂ Clasa a V-a A**

<b>Nr.crt.</b>	<b>NUME ȘI PRENUME</b>	<b>T.I. - Rezultat obstruction</b>	<b>T.F. - Rezultate obstruction</b>
1.	A.M.	moderate	mild
2.	C.A.G.	mild	normal
3.	C.A.	severe	moderate
4.	C.L.	severe	mild
5.	H.L.G.	mild	moderate
6.	M.T.	mild	mild
7.	N.B.	normal	normal
8.	N.A.	severe	mild
9.	P.A.	moderate	normal
	Media	moderate	mild

**TABEL NR. 2**  
**GRUPA DE CONTROL Clasa a V-a B**

Nr.crt.	NUME ȘI PRENUME	T.I. - Rezultat obstruction	T.F. - Rezultate obstruction
1.	D.T.	severe	mild
2.	S.I.C.	severe	mild
3.	A.D.	normal	mild
4.	F.N.	mild	normal
5.	M.I.S.	severe	mild
6.	P.N.	severe	moderate
7.	P.A.	moderate	normal
8.	P.I.	mild	mild
9.	V.I.A	moderate	moderate
	<b>Media</b>	<b>moderate</b>	<b>mild</b>

**T.I. – testare inițială      T.F. – testare finală**

Interpretarea rezultatelor la proba cu spirometrul s-a efectuat de către dr. Spălățelu L. de la Ambulatoriul de Pneumoftiziologie al sectoarelor 1 și 2. Aceasta reprezintă o unitate medicală ambulatorie a Spitalului de Pneumoftiziologie „Sf. Ștefan”, spital ce oferă consultații de specialitate în domeniul bolilor respiratorii, analize medicale de laborator, explorări funcționale respiratorii, etc.

Precizăm că rezultatele probelor de evaluare motrică nu fac obiectul studiului, fiind irelevante în cercetarea efectuată, studiul bazându-se strict pe dezvoltarea funcției respiratorii.

Considerăm că, folosind diferite exerciții fizice, sistematic, o perioadă mult mai lungă de timp (nu doar 8 luni), fără a fi întreruptă activitatea de vacanță de vară sau alte vacanțe din anul școlar, capacitatea respiratorie a copiilor cu deficiență de auz se poate îmbunătăți substanțial. De aceea recomandăm practicarea sportului dorit în cadrul unui club sportiv.

Folosirea jocurilor de mișcare în cadrul lecției de educație fizică la elevii deficienți de auz a contribuit la optimizarea procesului de instruire a elevilor, favorizând substanțial: nivelul pregătirii fizice și motrice a elevilor deficienți de auz, îmbunătățirea capacității respiratorii, îmbunătățirea indicilor calitativi de însușire a disciplinei „educația fizică”, sporirea interesului față de educația fizică școlară.

În urma studierii și analizării literaturii științifico-metodice, am constatat că în prezent nu există material informativ suficient privind desfășurarea lecției de educație fizică la copiii cu deficiențe de auz, iar școlile speciale pentru deficienți de auz nu dispun de programe școlare specifice acestei deficiențe.

## FILOSOFIA ȘI PRINCIPIILE METODEI VERBOTONALE

*Mihaela Coca, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Filosofia Sistemului Verbotonal reunește teoria lingvistică, teoria audiologiei, a neuropsihologiei și percepției auditive. Toate acestea se aplică în mod special pentru educarea auzului și vorbirii în vederea achiziționării limbii materne. În perspectiva lui Petar Guberina, OMUL, în totalitatea sa, este văzut ca un „creator”, chiar și în procesul reabilitării auditiv-verbale. Cercetările lui Guberina l-au condus la concluzia că omul are mari posibilități, ce trebuie luate în considerare. Sistemul Verbotonal a oferit posibilitatea de a studia profund omul și a condus la descoperirea că în corpul și creierul uman există o „creativitate dinamică” ce izbucnește în fiecare moment și este pusă în lucru de afectivitate. Pentru aceste idei Dr. Guberina a folosit termenul de „psihofilosofie”. Teoria verbotonală atribuie o importanță primordială funcției creative a creierului în perceperea stimulilor exteriori, precum și corpului uman și capacităților sale de a se manifesta spre creier chiar dacă există dizabilități auditive și/sau de limbaj. Datorită plasticității creierului se produce fenomenul de transfer, îndeplinirea unei funcții care nu e funcția primară, de exemplu posibilitatea de a percepe o frecvență, pentru care persoana nu posedă resturi de auz, prin intermediul unei alte game de frecvențe. (Dulčić, Adinda, ș.a., 2016)

Profesorul Guberina este descris ca un vizionar, ale cărui idei despre comunicarea umană au produs efecte majore în perioada în care au apărut și, mai mult, ele au devenit elemente esențiale, baze ale teoriei și practicii contemporane, continuând să ne influențeze dincolo de timp. Omul și existența umană este punctul de origine al teoriei și practicii sistemului verbotonal. Minte și corpul uman sunt considerate ca o unitate ce funcționează unitar cu natura și legile ei. Guberina afirmă „Gândurile și vorbirea nu pot exista în afara naturii și a corpului uman.” (Gavrilović, Zdenka, 2014)

În acest cadru ideatic, reabilitarea trebuie să se bazeze pe respectarea unității dintre ființa umană și legile naturale. Aceste legi nu pot fi forțate să se schimbe și, drept urmare, trebuie să fie descoperite și urmate cu înțelepciune. Legile naturale se manifestă în fiecare persoană. Fiecare avem legi și reguli ale vorbirii, ale limbajului verbal, dar și legități ale ascultării și ale procesării informației auditive. În cazul unei persoane care prezintă o dizabilitate auditivă percepția auditivă se schimbă. Tulburarea auditivă va conduce la construirea unui mod nou de a procesa datele, se va configura un nou câmp auditiv, se va dezvolta un nou sistem. În terapia limbajului și auzului, acest mod nou de funcționare trebuie descoperit de către psihopedagog care va trebui să identifice direcțiile în care s-a produs adaptarea. Guberina spunea că în tulburarea produsă există indicii care ne vor conduce spre descoperirea căii individuale, a modului particular în care persoana funcționează. Fiecare evoluează pe o „cale individuală”, care, deși poate avea similarități, nu corespunde unei „formule” și este diferită pentru fiecare persoană. Nimic nu poate fi impus. Fiecare există ca o individualitate, ca persoană. În terapie, în mod special atunci când lucrăm cu copii, se recomandă ca prin comunicare să construim o relație apropiată și „vie”, extinzând și asupra familiei copilului acest proces de descoperire a personalității. Este introdusă metafora sculptorului care lucrează prin descoperirea formei care există deja în piatră, iar maestrul nu face decât să asculte cu atenție, „simte și umează sufletul pietrei”. La fel cum maestrul sculptor le spune ucenicilor săi „Ascultați ce vă spune piatra”, la fel și Profesorul Guberina îndeamnă ca abordarea oricărui pacient să fie făcută cu demnitate și înțelegere, cu respect față de conexiunea puternică dintre om și legitățile naturale. Filosofia

verbotonală arată că omul preia și învață limbajul din natură și, de aceea, un mod natural de a învăța limbajul este cel care se impune. Se afirmă că „gramatica limbajului derivă din gramatica evenimentelor” și că există o „lingvistică a vorbirii” care aparține unei „lumi organizate a sensului”. În acest context psihofilosofic, personalitatea fiecărui copil cu care lucrăm trebuie descoperită, însoțită și susținută la fel cum un „sculptor eliberează o sculptură însuflețită dintr-un bloc de piatră”. (Gavrilović, Zdenka, 2014, în „Actuality of Guberina's thought in the century of mind”, pg.17)

Profesorul Guberina a introdus ca fundamentare lingvistică a sistemului verbotonal o disciplină științifică numită „lingvistică vorbirii” pe care o definea ca „structuralism global”. A arătat că vorbirea este constituită din mijloace de comunicare lexicale și non-lexicale. În viziunea sa vorbirea este o structură globală multidimensională care se produce pe atât pe orizontală printr-o succesiune de unități de limbaj derulate în timp, cât și în plan vertical prin secvențele de valori ale limbii vorbite manifestate în spațiu. Componentele vorbirii sunt sunetul și mișcarea. Valorile acustice ale limbii vorbite sunt intonația, ritmul, tempo-ul, pauza, tensiunea, iar valorile vizuale ale limbii vorbite sunt mimica, expresiile feței, gesturile, poziția corpului și contextual, acestea fiind valori non-lexicale. Prin intermediul acestora vorbirea dobândește sens și poate fi înțeleasă. (Dulčić, Adinda, ș.a., 2016)

Se consideră că auzul și vorbirea sunt procese conectate global. A auzi înseamnă a percepe sunete, a reacționa la informațiile primite, a deveni conștient și a activa întregul corp. Procedurile și tehnicile verbotonale (Dulčić, Adinda, ș.a., 2016) utilizate cu succes la copiii cu dizabilități de auz și/sau asociate sunt Ritmurile fonetice și Stimularea prin mișcări ale corpului. Ritmurile fonetice sunt un grup de proceduri pedagogice care au la bază ideea că sunetele vorbirii au caracteristici fonetice și acustice pentru care corpul este un instrument al actualizării lor în spațiu. Ritmurile fonetice includ proceduri precum Stimularea prin mișcarea corpului și Stimularea muzicală. Stimularea prin mișcarea corpului este o tehnică de reabilitare a limbajului și vorbirii care are la bază ideea că macromotricitatea corpului influențează micromotricitatea aparatului fonoarticular. Astfel, mișcări specifice ale corpului sunt utilizate pentru a produce foneme. De exemplu deschiderea largă a brațelor facilitează emiterea vocalei “a”, pe când înălțarea pe vârful picioarelor și ridicarea brațelor conduce la pronunția vocalei “i”. Stimularea muzicală a fost aleasă pentru reabilitarea vorbirii deoarece se consideră că ritmul și cântatul sunt forme străvechi de exprimare, anterioare vorbirii, vocea cântată fiind prima stimulare sonoră pe care copilul o primește încă de la naștere. Aceste forme sunt mai aproape emoțional de om decât vorbirea. Stimularea muzicală debutează cu jocurile ritmice și continua cu rimele de grădiniță care facilitează achiziția sunetelor și ritmului vorbirii.

Metoda verbo-tonală propune o abordare educațională în care programa educațională obișnuită se intersectează cu procedurile speciale și principiile verbotonale precum: abordarea multisenzorială a predării; învățarea prin joc; activitățile din domeniul artei și muzicii; activități de stimulare a creativității prin muzică, educație vizuală și artistică; activități de exprimare prin dramatizare; cultivarea vorbirii și dezvoltarea exprimării verbale spontane, dezvoltarea exprimării în scris prin scrierea de eseuri și impresii, poezia haiku, poezia haiga (haiku inspirat din artele vizuale); învățarea situațională a limbajului prin dramatizare.

Principiul Optimal (în original, „Le principe de l'optimale”) este considerat de către Guberina cel mai important concept al metodei sale, definește originalitatea sa și este o garanție a autenticității. Este descrisă „audiția optimă” ca „un număr limitat de stimulări acustice, cel mai favorabil pentru complexitatea vorbirii și de asemenea pentru recepția de către pacient, permițând o bună recepție a urechii și o bună reproducere.” (Guberina, 2013, pg. 33) Este descris și câmpul auditiv optimal, specific fiecărei persoane, câmp definit ca o zonă în cadrul spectrului auditiv-verbal unde sunetul este cel mai bine perceput de ureche făcând posibilă percepția optimă. În practică, aplicarea acestui principiu a fost realizată prin intermediul aparatului SUVAG care făcea posibilă determinarea și utilizarea câmpului

optimal individual. În prezent aparatul verbotonal este înlocuit cu succes de implantul cohlear sau de aparatele auditive individuale retroauriculare. Procedurile metodice se bazează pe dezvoltarea percepției și a vorbirii (limbaj receptiv și expresiv) prin intermediul antrenamentului auditiv.

Conceptul de optim este însă mult mai larg și se extinde dincolo de percepția optimă. Familia trebuie să construiască pentru copil mediul optim pentru dezvoltare și valorificarea potențialului. Pornind de la ideea că gramatica limbajului are la origine gramatica evenimentelor, familia este cea care trebuie să ofere copilului posibilitatea experiențierii senzoriale și acționale, a relaționării cu membrii familiei și cu mediul înconjurător. De asemenea familia are rolul principal în învățarea vorbirii de către copil, introducând și acasă, într-un mod natural „ședințele” de învățare ale vorbirii așa cum au învățat de la profesorul psihopedagog. Trainingul părinților trebuie să evidențieze importanța utilizării cu consecvență a amplificării (aparate auditive, implant cohlear), precum și a dezvoltării abilităților de ascultare și a vorbirii. Acasă, părinții trebuie să creeze un mediu de vorbire „optim”. Așa cum spunea Petar Guberina „*Copilul ar trebui să fie scufundat constant într-o baie de vorbire, încurajat să gândească și atunci va apărea vorbirea lui independentă, creativă și naturală.*”

Într-o perspectivă extinsă conceptul de „optim” se referă și la alegerea celei mai bune metode de învățare sau de reabilitare, găsirea celei mai potrivite orientări școlare, aflarea vocației, pornind de la descoperirea celor mai bune abilități și daruri ale persoanei. Scopul suprem trebuie să fie ca persoana să își găsească cel mai potrivit loc în structura complexă a societății astfel încât să își poată realiza pe deplin potențialul. (Gavrilović, Zdenka, 2014, în „Actuality of Guberina's thought in the century of mind”, pg. 18-19)

Filosofia și Principiile verbotonale, revoluționare pentru perioada anilor '50, când au fost gândite și scrise, continuă să influențeze practica și abordările teoretice contemporane. Într-o societate în continuă schimbare, viziunea profesorului Guberina continuă să ne inspire. Ideile și descoperirile sale au dobândit un caracter imuabil, continuând să ne ghideze în a trata cu demnitate și respect fiecare ființă umană.

### **Bibliografie:**

1. Dulčić, Adinda, ș.a., 2014, *Actuality of Guberina's thought in the century of mind*, Poliklinika SUVAG, Zagreb, Croatia
2. Dulčić, Adinda, ș.a., 2016, *Verbotonal education* (suport de curs), SUVAG Polyclinic for the Rehabilitation of Listening and Speech Zagreb, Croatia
3. Dunca, N.-M., Piontchevici, Z.-coordonatori, 2016, *Metoda verbo-tonală între teorie și practică. Ghid de inițiere*, Editura Galaxia Gutenberg, România
4. Guberina, Petar 2013, *The Verbotonal Method*, Editura Artresor Naklada, Co-Publisher SUVAG Polyclinic for the Rehabilitation of Listening and Speech Zagreb, Croatia
5. Piontchevici, Z., Chirteș G., coord, 2009, *Liceul pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca, 120 de ani de tradiție*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca, România

# ÎNVĂȚAREA LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII ÎN CONDIȚIILE DEFICIENȚEI DE AUZ

*Iuliana Cristea, profesor psihopedagogie specială, Liceul Tehnologic Special Nr.3, București*  
*Diana Alexandrina Rău, profesor educator, Liceul Tehnologic Special Nr.3, București*

Limbajul este un mod de relație creat prin comunicare pe baza unei organizări superioare cerebrale, care face posibilă existența sa. La naștere funcția limbajului este în devenire și se structurează pornind de la comunicarea pe care copilul o stabilește cu universul înconjurător.

Se pune problema dacă procesul învățării limbii materne, începând cu primul an de viață al copilului, „mai poate fi lăsat în seama unor practici spontane sau trebuie să se elaboreze modele care să realizeze construcția comunicării verbale.” Cu atât mai mult, patologia actului de vorbire trebuie supusă dirijării și corectării cât mai precoce folosind o metodologie adecvată.

În activitatea de formare al limbajului la copil se cunoaște rolul percepției fonon-auditive condiționată de facultățile intelectuale ale subiectului, precum și modalitatea de perturbare a circuitului fonon-auditiv care intervine în timpii de decodare determinând în etapele successive ale achiziției limbajului, o patologie diversă a dinamicii limbajului în dezvoltare. Reacția circulară autonomă reflexă a activității fononatorice întreținută de percepții kinestezice (ceea ce nu există la surzi) face posibilă o auto-stimulare prin apariția vocii celuilalt.

În condiții deosebite, ca urmare a instalării unor disfuncții, senzoriale sarcinile „canalului” de receptivitate deficitar sunt preluate pe baza legilor generale și speciale ale compensării, de analizatorii cu posibilități normale de funcționare. La deficiența de auz rolul audicienței fiind diminuat sau chiar exclus, văzul devine „canalul” principal de receptivitate a mesajului prin intermediul labiolecturii, citirii și a celui transmis prin limbajul semnelor.

Modalitățile de achiziție a comunicării de către copiii auzitori și surzi de la cea mai fragedă vârstă, au fost și sunt în atenția cercetătorilor surdologi, psihologi, pedagogi, medici, sociologi etc. Aceștia în lucrările lor constată asemănări și deosebiri în ceea ce privește însușirea limbajului de către copilul auzitor și de cel surd.

Exemple:

- I. Copilul auzitor născut în anturaj normal este solicitat verbal-oral de la vârsta cea mai mică.
  - a) I se arată copilului jucării și este întrebat dacă vrea obiectul respectiv. Când copilul răspunde cerând obiectul, acestuia i se va răspunde, spunându-se: Poftim!
  - b) Copilul va folosi mai târziu singur cuvintele și propozițiile simple auzite. Copilul folosește în această etapă cuvintele cu rol de propoziții.
  - c) La început copilul își va exprima dorințele numai în prezența obiectelor solicitate. Mai târziu copilul va cere obiectele și în absența acestora.
- II. În același mod învață să comunice și copilul surd născut în familie de surzi. De această dată comunicarea se face prin utilizarea semnelor.
  - a) De exemplu părinții, în momentul în care îi arată copilului mâncarea îi vor face și gestul specific executării acțiunii de a mânca.
  - b) Copilul începe să asocieze semnele și să le utilizeze când îi va fi foame, sete etc.

- c) Copilul surd învață să comunice închegat prin gesturi. Gesturile utilizate incorect vor fi corectate treptat ca și în cazul corectării exprimării verbale la copiii auzitori.
- III. Copilul auzitor născut într-o familie de surzi poate învăța de mic comunicarea prin limbajul gestual cât și prin limbajul verbal-oral în conformitate cu modelele cunoscute. În cazul în care în familie există și auzitori, copilul va învăța ambele forme de comunicare, încât el poate fi considerat bilingv. În copilărie el va avea o dezvoltare psihică normală și se va încadra cu ușurință, atât în societatea auzitorilor, cât și în cea a surzilor.

Dacă întâlnirea acestui copil cu auzitorii va fi accidentală, comunicarea verbală va fi redusă. În acest caz, frecventarea grădiniței obișnuite și sprijinul specializat al logopedului școlar va reduce din handicap și va crea posibilitățile înscrierii copilului la o școală obișnuită.

- IV. Este de subliniat faptul că cea mai mare parte a copiilor surzi se nasc și trăiesc în familii de auzitori, în care niciun membru din anturaj nu cunoaște limbajul gestual și nu are experiență în munca cu surzii. Copilul surd într-o familie de auzitori începe prin a arăta cu mâna obiectul dorit. Membrii familiei îi vor da și denumi obiectul pe baza limbajului oral inaccesibil deficientului de auz. Copilul va lua obiectul și va fi mulțumit pe moment, dar nu va recepta denumirea obiectului solicitat. În continuare, în achiziția limbajului nu va depăși stadiul indicării cu mâna a obiectelor care nu se află în spațiul vizual, copilul surd devine deseori nervos, va țipa și va plânge uneori până la epuizare psihică și fizică.

Pentru însușirea limbajului și pentru prevenirea handicapului psihic, încă de la cea mai fragedă vârstă, copilul poate și trebuie să fie familiarizat cu proteze auditive, cu recepția globală a vorbirii și semnificația a mișcării buzelor și feții interlocutorului și cu orice mijloc posibil de comunicare într-o ambianță plăcută afectivă.

Sistemele de codificare manuală nu pot să asigure un model pe baza căruia copilul surd poate să stăpânească gramatica limbajului gestual sau să construiască o astfel de gramatică. Copiii surzi, ca și toți ceilalți copii, au o înclinație înăscută pentru dezvoltarea unui limbaj. Ei au mecanisme perceptivă și cognitive care îi ajută să acționeze în acest sens. Datorită acestor mecanisme, ei percep informația lingvistică din mediul înconjurător, cu condiția ca această informație să prezinte regularități de formă și de funcții pentru unul din limbajele naturale, vizuale. Adică, atunci când au ocazia, ei pot să construiască o gramatică a limbajului gestual. Am constatat mai înainte că sistemele de codificare manuală nu folosesc structurile naturale de care depind copiii vizuali pentru a învăța un limbaj. Cu un astfel de sistem codat, copiii surzi nu vor putea să construiască un limbaj gestual complet dezvoltat care să conțină regulile și proprietățile unui limbaj verbal. Ajungem astfel, la ipoteza că structura sistemelor codate și folosirea lor în învățământ poate să frâneze dezvoltarea limbajului la copiii surzi. Mai afectați vor fi copiii surzi din familii de surzi deoarece ei nu vor putea să progreseze sub aspect lingvistic, adică nu vor putea să-și însușească vocabularul, gramatica și stilurile artistice ale vorbirii, deoarece nu vor avea un model real al primului limbaj pe baza căruia să se formeze priceperile mai complicate ale limbajului verbal sau gestual. Copiii surzi din familiile de surzi își formează în familie un model de limbaj gestual care se consolidează și pe baza acestui limbaj se construiește un limbaj gestual bogat.

Când acești copii intră în grădiniță sau în școala primară, sunt dezorientați când se confruntă cu un model de limbaj gestual sărăcit pe care îl folosesc profesorii auzitori în general. Acești copii surzi care sunt fluenți în primul lor limbaj, limbajul gestual, nu vor putea să aibă aceeași fluentă în limbajul verbal cu ajutorul sistemelor codate manual deoarece limbajul verbal este a doua lor limbă, o limbă ce trebuie învățată ca o limbă străină.

## BIBLIOGRAFIE:

1. Barbu, Fl. (2004) *Contribuția limbajului gestual și a sistemelor de codificare manuală a limbajului verbal la creșterea performanțelor școlare ale elevilor surzi*. În: Revista de psihopedagogie, vol. II, București, Editura Fundației Humanitas
2. Buica, C. B. (2004), *Structura limbajului mimico-gestual*. În: Bazele defectologiei, București, Editura Aramis.
3. Dinu, M. (1997), *Comunicarea*, București, Editura Științifică.
4. Dinu, M. (2004), *Fundamentele comunicării interpersonale*. București.
5. Drăguțoiu, I. (1992), *Limbajul mimico-gestual. Dicționar bilingv*, Sibiu, Arhiepiscopia Ardealului.
6. Onu, C-tin (2003), *Comunicare și slujire prin limbajul mimico-gestual*. Pitești, Editura Universității din Pitești.
7. Piaget, J. (1973), *Nașterea inteligenței la copil*. În: Pedagogia secolului XX, București, EDP.
8. Popa, M. (2002), *Deficiența de auz. Repere psihologice și metodologice*. TârguMureș, Editura Dimitrie Cantemir.
9. Pufan, C-tin (1972), *Probleme de surdopsihologie*, vol. I, București, EDP.
10. Stănică, I. ; Popa, M.; Popovici, D.V. (1997) - *Psihopedagogie specială, vol. IV, Deficiența de auz*, Ed. Pro Humanitate, București

## DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI PRIN TEHNICI LUDICE

*Mariana Pașcalău, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială Huedin*  
*Simona Rodica Abrudan, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială Huedin*

Dezvoltarea psiho-fizică a copilului se realizează prin interacțiune, prin schimbul cu mediul înconjurător. În acest schimb, copilul se adaptează, dar și asimilează. Pentru copilul tipic, acest proces al asimilării se petrece ca de la sine, dar pentru copilul cu dizabilități se ridică două bariere: pe de o parte, limitele impuse de dizabilitate, iar pe de altă parte, izolarea față de ceilalți și lipsa interacțiunii. Reeducarea presupune refacerea anumitor etape în dezvoltarea copilului cu dizabilități, iar cea mai importantă, care constituie baza pentru dezvoltarea ulterioară, este etapa primei copilării, a mecanismelor motorii și psihomotorii.

Dezvoltarea limbajului și a comunicării la elevii cu dizabilități este primordial necesară pentru dezvoltarea lor globală, pentru integrarea în societate și pentru a putea face față provocărilor zilnice. Vorbirea e posibilă datorită capacității de simbolizare; copilul ce are un limbaj dezvoltat corespunzător prezintă gesturi, reacții și competențe de exprimare și comunicare potrivite fiecărei situații.

Mulți dintre elevii școlii noastre provin dintr-un mediu familial dezorganizat și neglijent, cu multiple carențe educative, sau sunt copii instituționalizați în sistemul de protecție specială. Acești copii nu sunt stimulați corespunzător în ceea ce privește dezvoltarea limbajului. Mai mult, limbajul și comunicarea sunt îngreunate de specificul dizabilității și de atitudinea celorlalți vizavi de problemele cu care se confruntă aceștia.

Dezvoltarea intelectuală inegală a copiilor implică strategii și tehnici de intervenție diferențiate, apropiate de zona proximei dezvoltări. Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Studiile din domeniu arată că, potențialul copiilor cu dizabilități intelectuale poate fi influențat de implicarea lor în activități ludice.

La copiii cu dizabilități, terapia prin joc reprezintă mijlocul principal de acțiune în cadrul programului complex de recuperare. Prin joc, se creează acel climat afectiv ce favorizează activarea tuturor proceselor și funcțiilor cu răsunet benefic asupra dezvoltării și evoluției copilului.

Din punct de vedere al terapeutului se remarcă astfel, principala problemă a copilului cu dizabilitate intelectuală, și anume, lipsa unei achiziții complete și unitare a elementelor, a schemelor motorii și psihomotorii. Dacă această problemă nu este rezolvată, nu se poate construi nimic mai departe. Privarea copilului cu dizabilități de interacțiunea cu mediul este foarte gravă. Copilului cu dizabilități intelectuale îi lipsesc formele primare ale jocului, pentru că nu are un exercițiu de lungă durată în explorarea și manipularea obiectelor. Astfel, în munca de recuperare și reeducare a copilului cu dizabilități, educatorul sau chiar părintele trebuie să refacă etapa primei copilării, a stadiului senzorio-motor; aceasta înseamnă însușirea componentelor psihomotricității, fapt care se realizează prin, și în cadrul jocului.

În stabilirea unui program de intervenție pentru dezvoltarea limbajului, se ține cont mai ales de particularitățile fiecărui copil în parte, de tulburările asociate dizabilității intelectuale, de temperamentul și personalitatea fiecăruia, de capacitatea de concentrare și fixare a atenției.

O modalitate eficientă pentru educarea și dezvoltarea limbajului sub aspect fonetic, lexical, al structurii gramaticale și al expresivității limbajului, o constituie jocul, mai ales, jocul didactic. Jocul reprezintă un mijloc valoros de instruire și educare a copiilor de vârstă școlară, deoarece implică elevii în situații de învățare și în rezolvarea unor sarcini instructiv-educative complexe într-o formă adecvată vârstei. Cadrul didactic realizează instruirea și educarea prin activități didactice bazate pe joc, ca procedeu metodic de realizare a sarcinilor concrete propuse, conducând astfel la învățare.

Învățarea prin joc este metoda cea mai indicată a fi folosită în educația elevilor cu CES. Prin joc, elevul ia cunoștință cel mai bine de lumea înconjurătoare, învață diferite senzații, își dezvoltă aptitudinile fizice și intelectuale, descoperă prietenii și reguli de adaptare socială. În joc, fiecare are un rol important, are anumite responsabilități, este nevoie de încredere în parteneri, curaj.

„Cel mai important aspect al terapiei prin joc este funcția simbolică a jocului, care le asigură copiilor posibilitatea de a-și evalua exprimarea sentimentelor și gândurilor. Studiile efectuate de psihoterapeuți americani demonstrează că experiențele semnificative din punct de vedere emoțional pot fi exprimate, într-un mod mai confortabil și mai sigur, prin reprezentarea simbolică pe care o asigură jucăriile.” (Brumariu, 2008, cit. în Voinea, 2010).

A. Glava (2019, în Catalano, Albușescu (coord.) prezintă modelul învățării prin joc „care integrează cinci caracteristici definitorii: angajarea activă, bucuria, relevanța activităților, interacțiunea socială și gândirea iterativă” (p. 16). Particularitățile jocului relaționează cu nivelul de funcționare, dar mai ales cu dezvoltarea socio-emoțională, posibilitățile de accesare a mediului, interacțiunile și relațiile interpersonale, motivația și nivelul de siguranță.

A. Hathazi (2019, Catalano, Albușescu, coord.) descrie concepția lui Mastrangelo (2009) conform căreia experiențele ludice susțin obiectivele unui plan de intervenție individualizat la nivelul domeniilor de dezvoltare:

- domeniul socio-emoțional: interacționează cu colegii indiferent de abilități și interese, dezvoltă abilitățile sociale și deprinderile de comunicare, abilitățile de interacțiune, stima de sine, susține participarea activă, atenția și menținerea în activitate, inițiază interacțiunile, menține și inițiază relațiile de prietenie;
- domeniul motor: dezvoltarea abilităților motorii generale și fine, coordonarea ochi-mână
- domeniul limbaj și comunicare: formarea abilităților de comunicare expresivă și receptivă, a prechizițiilor necesare citit- scrisului;
- domeniul cognitiv: dezvoltă strategii de rezolvare de probleme, dezvoltă concepte de spațiu personal, abilități de luare a deciziilor, flexibilitate și adaptabilitate la sarcini și rutine.

În contextul dizabilității, jocul este utilizat, atât în procesul de evaluare, dar și ca parte esențială a curriculumului, a programelor de intervenție psihopedagogică și a celor de abilitare-reabilitare. Particularitățile jocului relaționează cu nivelul de funcționare, dar mai ales cu dezvoltarea socio-emoțională, posibilitățile de accesare a mediului și experiențele de funcționare, interacțiunile și relațiile interpersonale, motivația și gradul de implicare în sarcină.

A. Hathazi (2019) arată că dezvoltarea abilităților socio-emoționale reprezintă o prioritate în programele de intervenție în contextul dizabilității. Ele vor fi implementate cât mai de timpuriu în procesul de recuperare al copilului, cu scopul stabilirii unor relații interpersonale și includerii în grup. În acest fel, procesul de socializare al copilului este privit ca un aspect esențial al dezvoltării personalității.

Utilizarea jocului în intervenția timpurie constituie o oportunitate pentru copil de a învăța și de a se angaja în interacțiuni sociale, de a dezvolta abilități de petrecere a timpului liber și de a avea acces la modele de comportament și de învățare prin interacțiunile cu ceilalți (Barton, Wolery, 2008, apud Hathazi, 2019, Catalano, Albulescu (coord.).

O modalitate eficientă pentru realizarea educației limbajului sub aspect fonetic, lexical, al structurii gramaticale, expresivității limbajului, o constituie jocul didactic, cu variantele de joc didactic interdisciplinar, activitate out-door, joc senzorial, vizite, serbări.

Jocul didactic este modalitatea care face trecerea de la activitatea de joc, la activitatea de învățare. Pentru a spori contribuția jocurilor didactice în educarea limbajului, trebuie să folosim metode și procedee variate și mijloace de învățământ cât mai variate și atractive.

Vom prezenta câteva exemple de activități bazate pe joc și elemente ludice, desfășurate cu elevii cu CES de la școala noastră, la care au participat cu mult interes.

Jocul **„Alintăm cuvintele”** oferă sarcina de a recunoaște și denumi animalele, folosind o ruletă confecționată din lemn cu imaginile animalelor, reprezentate, lipite pe ruletă. După rotirea ruletei, elevul denumește animalul din dreptul săgeții, îl alintă și rostește diminutivul (ex. miel-mieluț). Jocul continuă până când va denumi și alinta toate animalele. Apoi, va alege un animal și îl va prezenta, formulând 2-3 propoziții referitoare la ceea ce știe despre animalul respectiv.

Jocul **„Spune ce ai gustat?”** oferă sarcina de a recunoaște și denumi corect alimente de bază și a unor însușiri stabilite prin intermediul celorlalți analizatori, prin raportarea însușirilor la obiectele care le posedă. Elevul va fi legat la ochi cu o eșarfă și va trebui să numească alimentul după gust, miros, pipăit și să-l denumească.

Jocul **„Cocoșul și găscă”** este centrat pe sarcina didactică: recunoașterea păsării, denumirea acesteia, imitarea sunetelor emise, construirea unei propoziții simple care să se refere la acțiunea percepută. Elevul imită sunetele emise de păsările care apar pe rând la teatrul de păpuși.

Jocul **„Omida cu numere”** oferă sarcina de a asambla omida cu numere. Jocul este compus din 11 discuri mobile (capul omidei, cifrele de la 1 la 9 și numărul 10. Elevul manipulează piesele în timp ce numără sau asociază cifra cu numărul. El învață ordinea corectă a numerelor, ordonează crescător sau descrescător discurile cu numere, dezvoltându-și totodată motricitatea fină (prin prinderea și desprinderea discurilor), dar și coordonarea ochi-mână.

Jocul **„Ne jucăm cu baloane”** oferă sarcina de a recunoaște și denumi culorile, de a formula propoziții, respectând acordul dintre substantiv și adjectiv. Elevul va alege câte un jeton de culoarea balonului dorit și va preciza culoarea baloanelor cu care se joacă. Apoi, va căuta alte obiecte de aceeași culoare cu a balonului și va denumi culoarea acestora, apoi va formula corect o propoziție care să cuprindă atât substantivul cât și adjectivul corespunzător. Se va insista asupra acordului corect între substantiv și adjectivul care îl însoțește: balon roșu – minge roșie; balon albastru – rochiță albastră, etc.

Jocul „**Săculețul fermecat**” oferă sarcina de a denumi obiectele și de a le asocia unei categorii. Pe un panou se așează câte un obiect care să indice criteriul de clasificare a obiectelor găsite în săculeț. De exemplu: masă pentru mobilier, o pisică pentru animale. Copilul va scoate un singur obiect; îl denumește și-l așează la locul potrivit, căutând grupul de obiecte corespunzător și va motiva așezarea efectuată.

Jocul „**Postașul**” oferă sarcina de a recunoaște și denumi lucrătorul care folosește anumite unelte sau face anumite produse. Copilul a primit o scrisoare de la poștaș, trebuie să spună de cine a fost trimisă, orientându-se după imaginile uneltelor sau a produsului din ilustrată.

„**Jocul anotimpurilor**” oferă sarcina de a stabili un raport corect între anumite cartonașe, reprezentând un anotimp și fenomene sau acțiuni caracteristice aceluia anotimp. Pe un panou, se va afișa câte un jeton reprezentativ (un fenomen, acțiune, fruct, floare caracteristică unui anotimp). Copilul va alege doar cartonașele corespunzătoare anotimpului indicat de către cadrul didactic, va descrie conținutul fiecărui cartonaș, folosind cuvinte și propoziții. Se va motiva alegerea imaginilor caracteristice diferitelor anotimpuri.

Activitățile bazate pe joc trebuie să se desfășoare într-o formă atractivă, ludică, pentru obținerea atenției și colaborării maxime din partea elevului. Se recomandă utilizarea unor imagini suport și materiale concrete, din diferite domenii, în funcție de tema stabilită și de domeniul de interes al elevului. Materialul intuitiv captează interesul elevului, activează participarea și facilitează memorarea și învățarea unor conținuturi sau concepte noi sau contribuie la realizarea conexiunilor dintre diferite informații și cunoștințe.

Activitățile ludice stimulează elevii în vederea producerii unor enunțuri corecte din punct de vedere gramatical, dar și pentru a-și exprima dorințele, gândurile, ideile, pentru a putea stabili legătura cu ceilalți, cu posibili interlocutori, într-o manieră adecvată contextului și situației trăite.

În concluzie, astfel de activități contribuie la dezvoltarea limbajului la elevii cu dizabilități, la crearea unei stări de bine, în care copiii se simt acceptați, valorizați. Putem afirma că, la unii elevi s-au observat progrese în ceea ce privește relaționarea cu ceilalți, încrederea în sine și în propriile capacități.

### **Bibliografie:**

1. Bocoș, M. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C. (2016), *Dicționar praxiologic de pedagogie*, vol. III (I-L), Editura Paralela 45, Pitești;
2. Catalano, H., Albușescu, I. (coord.), (2019), *Didactica jocului*, Editura Didactică și Pedagogică S.A., București;
3. Catalano, H., Albușescu, I. (coord.), (2018), *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică S.A., București;
4. Preda V. (2010), *Abordări multidisciplinare în intervenție timpurie la copiii cu dizabilități*. În: *Dinamica educației speciale*, pp.49-58;
5. Roșan, A. (coord.), (2015), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Editura Polirom, Iași;
6. Voinea, A. (2010), *Argumente privind utilizarea jocului ca mijloc de terapie la copiii cu deficiență mintală*, <http://www.conferinte-defs.ase.ro/2010/pdf/68.pdf>

## VALORIFICAREA PROIECTELOR PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE

*Iulia Blaga, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Auz „Kozmutza Flóra”, Cluj-Napoca*

*Tünde Sztranyiczki, profesor psihopedagog, Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Auz „Kozmutza Flóra”, Cluj-Napoca*

În zilele noastre, transmiterea de cunoștințe nu mai este suficientă, ci trebuie completată cu dezvoltarea de abilități. Elevii de azi au nevoie de metode care se bazează pe participare interactivă, socială, pe experimentare de situații de observare a realității, dar și de posibilitatea de a valorifica cele învățate în viața de zi cu zi.

Așadar sarcina noastră de cadre didactice este să devenim manageri de educație, participând la diferite proiecte, cursuri, parteneriate, care să contribuie la îmbunătățirea educării și formării elevilor deficienți de auz, și nu numai.

În anul 2017 școala noastră a devenit membru al organizației HIPEN, rețeaua europeană a instituțiilor care au ca misiune asigurarea unor servicii educaționale, de reabilitare, de cercetare și de asistare în angajare a persoanelor cu deficiență de auz. Acest sistem de colaborare internațională presupune întâlniri bianuale în format fizic pentru a facilita elaborarea de idei pentru proiecte, și mai multe întâlniri pentru fiecare secțiune de proiecte în mediul virtual, pentru a asigura timp pentru a lucra propriu-zis la proiecte.

Cadrele didactice din școală au parcurs mai multe programe pentru punerea în practică și perfecționarea competențelor de care au nevoie în activitatea de zi cu zi în munca cu elevii.

Pentru optimizarea dezvoltării abilităților de comunicare în limba română a elevilor noștri, primul proiect a fost înscrierea profesorilor la cursuri de predare a limbii române, ca limbă nematernă, la toate cele trei nivele: preșcolar, primar și gimnazial.

Au însușit strategii de predare-învățare, pe baza modelului comunicativ-funcțional al limbilor străine, care vizează formarea competențelor de comunicare prin eficientizarea învățării, predării, evaluării limbii române, ca a doua limbă. Deoarece știm, că asimilarea unei limbii nu constă doar în achiziția unui vocabular și a regulilor gramaticale, ci trebuie să fie o cale alternativă „de a forma un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană...”

Elevii trebuie să fie motivați pentru învățarea limbii: să fie stimulați, apreciindu-se succesele dar indicând și greșelile pentru a le corecta, iar exercițiile trebuie să fie dozate în funcție de nivelul la care se află elevul (Erika-Mária Tódor, 2020).

Al doilea proiect la care au participat colegii noștri a avut loc la Florența, Italia, având ca temă „Strategii de succes pentru predarea elevilor cu nevoi speciale” .

S-au familiarizat cu modelul PERMA al stării de bine, teorie creată de psihologul Martin Seligman, care consideră că există cinci elemente esențiale pentru a te simți bine: emoțiile pozitive, implicarea, relațiile pozitive, semnificația și reușitele. Aceste elemente sunt cheia succesului în educație. A succesului și a bunăstării în școală, nu a performanței!

Metoda VTS (Visual Thinking Strategies) a fost a doua tehnică de predare și învățare care le-a fost prezentată colegilor. Această tehnică se concentrează pe dezvoltarea abilităților de gândire critică și observație, folosind opere de artă ca mijloc de stimulare a discuțiilor și a analizei vizuale.

În timpul unei sesiuni VTS, elevii sunt invitați să observe o operă de artă în detaliu, să descrie ceea ce văd și să pună întrebări despre ceea ce este prezent în imagine. Această etapă încurajează observația atentă și descrierea obiectivă a informațiilor vizuale. După observație, participanții sunt încurajați să formuleze întrebări interpretative și analitice cu privire la imaginea respectivă. Aceasta implică dezvoltarea abilităților de gândire critică, deoarece elevii trebuie să ofere argumente și să justifice interpretările lor. Metoda VTS promovează un mediu în care nu există răspunsuri „corecte” sau „greșite”. Încurajează diversitatea de opinii și abordări în discuții și nu penalizează greșelile interpretative. Dezvoltă abilitățile de comunicare: elevii trebuie să-și exprime ideile și observațiile în mod clar și să asculte cu atenție punctele de vedere ale celorlalți participanți.

În proiectele „Incluziune și învățare în sistemul de educație finlandez”, respectiv „Incluziune în sălile de clasă din Grecia” colegele noastre au aflat că în aceste țări educația este o prioritate națională- mai ales în Finlanda. Metoda Designul Universal pentru Învățare (UDL) este o abordare de predare care își propune să ofere șanse egale de învățare pentru toți elevii, prin crearea unor medii de învățare flexibile care pot fi personalizate pentru a satisface nevoile fiecărui individ. UDL este important pentru că recunoaște natura unică a fiecărui elev și faptul, că fiecare elev are nevoi și preferințe de învățare diferite. Prin utilizarea unei abordări UDL, educatorii pot crea medii de învățare care să permită elevilor să acceseze și să se implice în curriculum în moduri care funcționează cel mai bine pentru ei. Predarea este proiectată să fie flexibilă și variată, încorporând o gamă de mijloace pentru a atinge rezultatele învățării, inclusiv utilizarea tehnologiei accesibile pentru elevii cu dizabilități. Și, ca să poată comunica cu o generație care se află mai mult online decât offline, oferă elevilor foarte multe aplicații care îi ajută în dezvoltarea abilităților de comunicare: Scratch, Bitsboard, PhET Colorado, Grid 3, Plickers, Bookcreator, Lyricstraining, Youglish și altele.

Proiectul intitulat „*Fii avocat în școala ta!*” la nivelul școlii noastre s-a desfășurat în perioada 15 octombrie 2022 – 15 aprilie 2023, pe baza unui protocol de colaborare încheiat de Inspectoratul Școlar Județean Cluj în parteneriat cu Uniunea Națională a Barourilor din România – Baroul Cluj. La aceste sesiuni au luat parte avocați din partea Baroului Cluj, precum și cadrele didactice ale unității noastre școlare.

Legislația românească prevede că, începând cu vârsta de 14 ani, orice cetățean răspunde penal și contravențional. Or, copiii noștri ar trebui să știe ceea ce este permis și ceea ce este interzis de lege, chiar înainte de a împlini această vârstă, tocmai pentru a evita consecințele negative asupra lor din cauza unor fapte comise sau a unor anturaje nepotrivite. La modulele de educație juridică au fost prezentate informații concrete referitoare la modul de a acționa și a reacționa în anumite situații care implică reguli juridice și consecințe serioase. În acest context, au fost efectuate activități educative extrașcolare, iar elevii din școala noastră au parcurs cinci module tematice de educație juridică, cu privire la cunoștințele elementare despre drepturile fundamentale și responsabilitățile pe care aceștia le au, precum și informații referitoare la specificul răspunderii civile și penale, în contextul actualei legislații.

Conținutul modulelor de educație juridică au fost special concepute pentru formarea unor reflexe juridice sănătoase, astfel încât copii să deprindă conduite responsabile, în diferite contexte de viață cotidiană și profesională.

Cele cinci module din cadrul proiectului au fost structurate tematic, astfel încât să răspundă nevoii elevilor de a se poziționa și de a se integra într-o societate aflată în continuă schimbare, conținând rigori noționale și procedurale adesea contraintuitive și mai puțin cunoscute, după cum urmează:

1. „*Fii avocat în școala ta!*” - Mic ghid de orientare profesională (informații despre profesiile juridice, rolul fiecărui profesionist al dreptului, organizarea judiciară);
2. „*Ce înseamnă să fii liber? Libertatea mea se termină unde începe libertatea ta*” – despre bullying și alte agresiuni;
3. „*Fii COOL, fără să fii Penal!*” – Infracțiunile de violență, infracțiunile care vizează patrimoniul;
4. „*Fii COOL, fără să fii Penal!*” – Infracțiunile privitoare la adoptarea unor comportamente nesănătoase;
5. „*Fii COOL, fără să fii Penal!*” – Infracțiunile informatice.

În cadrul parteneriatului interinstituțional au fost prioritizate nevoile speciale ale elevilor noștri, cu precădere conștientizarea de către aceștia a regulilor sociale și de conviețuire, asumarea etică a proceselor decizionale, dar mai ales înțelegerea precoce a consecințelor juridice derivate din actele și faptele cu semnificație juridică. Prezentările specialistului au fost transpuse elevilor prin limbajul mimico-gestual, noțiunile juridice au fost explicate și însușite de elevi, dezvoltând în același timp comunicarea și limbajul specific al acestora.

Considerăm că predarea educației juridice în școli, indiferent de forma în care se produce, este un proces care contribuie la formarea societății de mâine, în care copiii vor ști care sunt drepturile lor și cum să le apere, care sunt instituțiile la care trebuie să apeleze când au probleme, preconizând scăderea infracționalității juvenile, scăderea numărului de copii victime, creșterea respectul față de oameni și încrederea în instituțiile statului. În acest context, prefigurăm ca elevii noștri să devină mai responsabili și mai atenți la ce se întâmplă în jurul lor și se vor implica mult mai conștient în viața școlară și extrașcolară.

Următoarele două proiecte care au avut ca temă „Sustenabilitatea și protecția mediului”, elevii au fost protagoniștii unor aventuri educaționale: au avut posibilitatea de a-și pune în practică cunoștințele, de a participa la competiții, excursii, schimburi de experiențe, socializând și perfecționându-și competențele de comunicare, mai ales cele interpersonale.

În urma acestor proiecte noi am început să punem în aplicare cele studiate, învățate. Ne aflăm în starea de observare a valorificării lor, apoi într-un viitor apropiat vom inventa și instrumente de verificare pentru a evalua impactul acestora.

## **Bibliografie:**

1. Pentek, E. (1989), *Principii și metode noi în didactica literaturii și limbilor moderne*, Cluj, Universitatea din Cluj-Napoca
2. Pamfil, a. (2004), *Limba și literatura română în gimnaziu – Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45
3. Platon, E. (2009), *Repere pentru delimitarea nivelurilor de competență lingvistică în RLS, în vol. Limba română – abordări tradiționale și moderne*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, p. 499-507
4. Tódor, E.M. (2020), *Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă*, Editura Scientia, Cluj-Napoca
5. Dr. Duchesne, S., Dr. McMaugh, A. (2018), *Educational Psychology for Learning and Teaching*, Cengage Learning Australia, p. 318
6. <https://vimeo.com/81688821>
7. <https://thinksmartbox.com/product/grid-3/>
8. <https://www.scratch.com/>
9. <https://www.bitsboard.com>
10. <https://bookcreator.com/>
11. <https://www.plickers.com/>

## INFLUENȚA ACTIVITĂȚILOR OUTDOOR ASUPRA COMPORTAMENTULUI COPILULUI PREȘCOLAR CU DIZABILITATE AUDITIVĂ

*Elena Dobre, profesor pentru învățământul preșcolar, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

*Cristina Șuteu, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

În terminologia europeană se folosesc și alte denumiri, care reprezintă denumirea globală a tuturor activităților desfășurate în afara clasei/grupeii, școlii, pe lângă cea de outdoor, out of school learning, outdoor learning. În unele țări, aceste activități sunt obligatorii (Danemarca) și au menirea de a completa, de a exersa în condiții reale, concrete, cunoștințele obținute în clasă / grupă, iar în altele, sunt punctul de pornire în obținerea cunoștințelor, formare unor priceperi și deprinderi.

Aceste activități nu au perioadă strictă de desfășurare, dar se pot realiza oricând într-un mediu natural în afara spațiului grădiniței.

Învățarea non-formală constă în completarea învățării tradiționale cu senzațiile, trăirile, emoțiile, descoperirile personale ale copilului cu dizabilitate auditivă. Interacțiunea continuă a copilului cu subiectul studiat, se va reflecta în propria sa gândire, iar încorporarea informațiilor în propriul bagaj de cunoștințe se va realiza după ce acestea trec prin propriul filtru de gândire cu însemnarea de „reținut” sau de „aruncat”. În acest fel, copilul își va formula propria părere, propriul concept despre cele învățate, despre lumea înconjurătoare, bazându-se pe cunoștințele anterioare, completate cu experiența proprie. (Demirci, Güler & Afacan, 2013)

Educarea formală este condusă de profesor, pe când cea informală este o învățare spontană, deseori fără conștientizarea învățării de către copil. Aceste două forme sunt diferite din punct de vedere al participării copilului: prima - copilul este participant pasiv, este dirijat de profesor iar a doua - este realizată în mod spontan de copil într-un mediu natural, cultural sau construit, dar în mod empiric.

Educarea non-formală (outdoor) se poate realiza în cadrul unor excursii în parcurile naturale, în parcurile zoologice, în centrele de cercetare, în planetarii, galerii de artă, în muzee, în magazine, în mijloace de transport oriunde unde copilul poate asimila informații cunoștințe prin experiență proprie, prin contact direct cu subiectul studiat.

Participarea copiilor depinde în mare măsură de motivația lor, de dorința lor de a descoperi ceva nou, de a descoperi elementele componente ale unui lucru știut, de dorința de a avea contact direct cu lucrurile deja cunoscute

Caracteristicile pozitive ale acestei forme de învățare sunt:



- acumularea de experiență într-un mediu natural
- studierea subiectului din mai multe puncte de vedere
- utilizarea în mai mare măsură a activităților ce necesită o colaborare între membrii grupului
- utilizarea mai multor analizatori în studierea subiectului
- încorporarea propriilor simțuri, idei legate de starea fizică, mentală și emoțională în elaborarea conceptelor, elaborarea conceptelor în funcție de părerea personală despre valorile estetice, normele civice, ocrotirea mediului, sănătate
- încheierea grupului de copii
- o comunicare mai activă în cadrul grupului și la rezolvarea mai rapidă a problemelor conflictuale
- dezvoltarea aptitudinilor ce eficientizează munca individuală și a atitudinii corecte față de partener, față de muncă ce favorizează munca în echipă
- rezolvarea conflictelor, agresivității din echipă prin activități „tampon”.

Învățarea non-formală este influențată de o serie de factori, cum ar fi: structura subiectului (timpul alocat temei), personalitatea copiilor (informațiile anterioare, curiozitatea față de subiect), locația (să corespundă din punct de vedere a siguranței copiilor), factori financiari, interacțiunea între membrii grupului.

Domeniile în care se poate utiliza această formă de învățare (outdoor) la copilul preșcolar cu dizabilitate auditivă sunt: domeniul limbă și comunicare, domeniul experiențial-cognitiv, domeniul socioemoțional și domeniul psihomotric.

Factorii care intervin în realizarea acestei forme de învățare (outdoor) sunt: mediul (dacă corespunde cerințelor educaționale, estetice, morale), persoana (cunoștințe anterioare, atitudine afectivă față de mediu sau față de temă), socialul (interacțiunea cu colegii din echipă, reacțiile interpersonal, atitudinea față de colegi și profesor), instruirea (pregătirea prealabilă, atât din punct de vedere al cunoștințelor cât și pregătirea psihică, afectivă).

Pentru a arăta influența activităților outdoor asupra comportamentului copilului preșcolar cu dizabilitate auditivă, timp de 7 luni, respectiv septembrie 2018-aprilie 2019, am realizat un studiu asupra comportamentului copiilor din grupa mijlocie, cu vârstă cuprinsă între 2 ani și jumătate și 5 ani, dintre care doi au frecventat grădinița și în anul anterior iar alții doi fiind nou veniți în grădiniță.

La începutul evaluării inițiale, am constatat probleme disciplinare, comportamente sociale care privesc nerespectarea unor reguli, noncooperare în grup, manifestări agresive, manifestări de tip opoziționist față de regulile de disciplina și cerințele educaționale. În cadrul evaluării s-a pus accent pe: relaționarea interpersonală a copiilor, atitudinea copiilor față de colegi și activități, dezvoltarea limbajului, normele de comportare civilizată.

Copiii care sunt încadrați în regim internat au prezentat crize de afect manifestate printr-un comportament extrem: plâns excesiv, țipete, agresivitate față de alți copii, iar unii copii manifestau timiditate, sensibilitate emoțională crescută. Au fost efectuate o serie de activități individuale și de grup prin care s-au urmărit manifestările comportamentale ale copiilor.

La evaluarea inițială, după cum se observă în tabelul nr.1, majoritatea copiilor au probleme în sfera comportamentală: manifestă un comportament opozant, negativist, nu respectă regulile de grup, refuză sarcinile, perturbă activitățile celorlalți copii, nu participă la strânsul materialelor după activitate, prezintă un comportament agresiv atunci când nu li se face pe plac.

Tabelul nr. 1

Nr. Crt.	Nume și prenume	ATITUDINEA FAȚĂ DE SARCINA DE LUCRU, GRUP																																					
		Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		Item 6		Item 7		Item 8		Item 9		Item 10		Item 11		Item 12		Item 13		Item 14		Item 15		Item 16		Item 17		Item 18			
		da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu
1.	H E	x		x				x		x		x	x		x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x
2.	H End		x	x				x		x		x	x		x		x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x	
3.	K M		x	x				x		x		x	x		x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x
4.	N A		x		x			x		x		x	x		x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x		x	x
1. Se înțelege bine cu ceilalți. 2. Se înțelege bine cu adulții. 3. Își așteaptă rândul. 4. Are unul sau mai mulți prieteni. 5. Ajută la curățenie. 6. Participă activ la jocurile de grup. 7. Lucrează în grup. 8. Verbalizează în timpul acțiunilor. 9. Se comportă frumos pe stradă și în diferite locații. 10. Își manifestă furia în maniere tolerabile. 11. Nu aruncă cu jucăriile. 12. Acceptă să aștepte un obiect/jucărie ce se afla la alt copil. 13. Se plictisește în timpul activității. 14. Se deplasează în rând prin grădiniță și în afara acesteia. 15. Nu refuză sarcinile. 16. Nu perturbă activitatea celorlalți copii. 17. Este agresiv cu colegii. 18. Interacționează cu copiii din afara grădiniței																																							
Punctaj: 36p Baraj de punctaj: CA (comportament atins) 20-36p CD (comportament în dezvoltare) 10-20p CNS (comportament ce necesita sprijin) 0-10p; Item atins 2p																																							
H E												H End												K M												N A			
12 p												8p												18p												10p			
CD												CNS												CD												CNS			

În urma rezultatelor evaluării, am inițiat activități de învățare în care am urmărit ajustarea comportamentelor problematice și înlocuirea cu comportamente pozitive. Activitățile desfășurate în grupă au fost alternate cu cele desfășurate în afara grupei, având o continuitate și urmărind un răspuns pozitiv.

Prin activitățile outdoor s-a urmărit completarea cunoștințelor pe care copilul și le-a însușit în cadrul activităților de învățare de la grupă, activități care sunt grupate pe teme ca: mijloace de transport, meserii, orașul, anotimpuri, fructe și legume, animale, teme din planificare.

**„Călătorim cu autobuzul”.** De exemplu, în cadrul temei mijloace de transport, la grupă copiii au fost familiarizați cu principalele mijloace de transport, cu regulile de circulație, norme de conduită în mijloacele de transport în comun și pe stradă, recunoașterea și denumirea mijloacelor de transport. Aceasta activitate și-a găsit corespondentul în activitatea outdoor, în care copiii au fost puși în situații concrete și anume: să meargă civilizată pe trotuar, să nu se împingă, să nu arunce hârtii pe jos, să aibă grijă unii de ceilalți, să traverseze strada la culoarea verde pe la trecerea de pietoni, să aștepte atunci când semaforul indică culoarea roșie, să aștepte în rând la urcarea în autobuz, să stea frumos pe scaun pe timpul călătoriei, să folosească limbajul adecvat temei (roșu, verde, stop, autobuz, hai, mașina, gata etc).

**„La magazin”** este o altă activitate desfășurată în cadrul activităților outdoor, care cuprinde învățarea meseriilor. După ce în prealabil s-a desfășurat activitatea la grupă, copiii au fost în situația de a intra în contact cu magazinul, cu vânzătorul. Au învățat comportamente prin observarea adulților:

- luarea produsului de pe raft și punerea acestuia în coș
- așteptarea la rând pentru a ajunge la vânzător unde au făcut plata
- ordinea deplasării prin magazin cu căruciorul

În activitățile desfășurate în locuri special amenajate pentru copii sau parcuri, s-au urmărit în mod special socializarea și interacțiunea copiilor cu dizabilitate auditivă cu copiii auzitori.

„Sănătate pentru trup și suflet”. Comportamentele urmărite în cadrul acestor activități au fost: să salute, să nu împingă, să nu se urce cu picioarele pe aparatele de joacă, să nu își însușească jucării care nu le aparțin, să-și aștepte rândul în cazul în care unul din aparate de joacă este ocupat de un alt copil. Copiii au reacționat pozitiv la activitate, respectând regulile. În cadrul activității am urmărit să cunoască și să aplice reguli de comportare civilizată în spațiile de cult; adaptarea comportamentului propriu la cerințele grupului.

### Rezultatele obținute

După cele 7 luni în care am desfășurat activități în grupă și outdoor, am observat o schimbare vizibilă și un progres în ceea ce privește îmbunătățirea comportamentului afectiv-emoțional, autocontrolului în relaționarea cu colegii și cu adulții, comunicării.

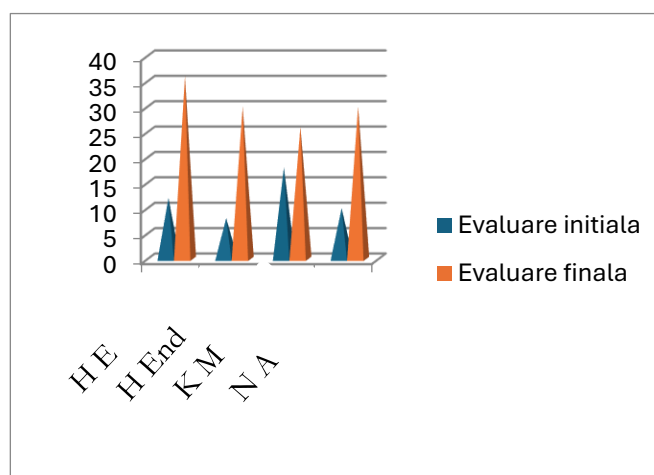
După cum se observă în tabelul nr. 2, utilizarea activităților outdoor în actul didactic a avut efecte pozitive ce se regăsesc și în activitățile desfășurate în grupă, astfel copiii au devenit mult mai responsabili, toleranți unii față de ceilalți, s-a redus agresivitatea și negativismul realizând sarcina primită până la capăt, cooperează cu ceilalți, așează materialele la loc după fiecare utilizare, sunt mult mai atenți la profesor.

Tabelul nr. 2

Nr. Crt.	Nume și prenume	ATITUDINEA FAȚĂ DE SARCINA DE LUCRU, GRUP																		
		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	
		da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da	nu	da
1.	H E	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	
2.	H End	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3.	K M	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
4.	N A	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
1. Se înțelege bine cu ceilalți. 2. Se înțelege bine cu adulții. 3. Își așteaptă rândul. 4. Are unul sau mai mulți prieteni. 5. Ajută la curățenie. 6. Participă activ la jocurile de grup. 7. Lucrează în grup. 8. Verbalizează în timpul acțiunilor. 9. Se comportă frumos pe stradă și în diferite locații. 10. Își manifestă furia în manieră tolerabilă. 11. Nu aruncă cu jucăriile. 12. Acceptă să aștepte un obiect/jucărie ce se afla la alt copil. 13. Se plictisește în timpul activității. 14. Se deplasează în rând prin grădiniță și în afara acesteia. 15. Nu refuză sarcinile. 16. Nu perturbă activitatea celorlalți copii. 17. Nu este agresiv cu colegii. 18. Interacționează cu copiii din afara grădiniței																				
Punctaj: 36p Baraj de punctaj: CA (comportament atins) 20-36p CD (comportament în dezvoltare) 10-20p CNS (comportament ce necesită sprijin) 0-10p; Item atins 2p																				
H E					H End					K M					N A					
36 p					30p					26p					30p					
CA					CA					CA					CA					

**Concluzii.** Activitățile outdoor sunt activități atractive, plăcute copiilor, le oferă o acumulare de experiență și cunoștințe practice, astfel copilului i se dezvoltă încrederea în forțele proprii, devine mai sigur pe el, se simte mai valoros și mai competent. Contactul direct al copilului cu mediul înconjurător îi asigură acestuia cunoștințele necesare pentru a se integra în viața socială. Mediul concret social și interacțiunea cu alte persoane îl îndeamnă pe copil la comunicare, devine mai curios și începe să pună întrebări (atât verbal, cât și gestual).

### Grafic comparativ între evaluarea inițială și cea finală:



După cum se observă în graficul comparativ de mai sus, activitățile outdoor, cel puțin pentru copiii din grupa noastră, au dus la schimbări majore pe plan comportamental, afectiv-emoțional, în comunicare, relaționare între copil-copil, copil-adult, o participare activă a tuturor copiilor la jocuri, activități, dezvoltarea motivației pentru cunoașterea mai detaliată a obiectelor.

Se observă un real progres între evaluarea inițială și cea finală, după introducerea activităților outdoor în activitățile zilnice. Din experiența de la grupă, am observat cum copiii își însușesc mult mai rapid anumite cunoștințe, prin completarea activităților de la grupă cu activitățile outdoor, decât dacă acestea se desfășoară numai în mediul grupei.

### Recomandări

Considerăm că activitățile outdoor sunt necesare copiilor cu dizabilitate auditivă, deoarece acestea le dau posibilitatea să experimenteze senzații noi, bazate pe văz, auz, simțul tactil, observării și manipulării obiectelor concrete, acumularea de experiență concretă, practică a mediului natural, care stimulează și favorizează munca în echipă.

### BIBLIOGRAFIE:

1. Becker, C., lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. (2017). *Effects of Regular Classes in Outdoor Education Setting*;  
[https://www.researchgate.net/publication/316688575\\_Effects\\_of\\_Regular\\_Classes\\_in\\_Outdoor\\_Education\\_Settings\\_A\\_Systematic\\_Review\\_on\\_Students%27\\_Learning\\_Social\\_and\\_Health\\_Dimensions](https://www.researchgate.net/publication/316688575_Effects_of_Regular_Classes_in_Outdoor_Education_Settings_A_Systematic_Review_on_Students%27_Learning_Social_and_Health_Dimensions)
2. Güler, M. P. D., & Afacan, Ö., (2013). *The impact of field trips on attitudes and behaviours related to sustainable environmental education*;  
[https://www.researchgate.net/publication/287014246\\_The\\_impact\\_of\\_field\\_trips\\_on\\_attitudes\\_and\\_behaviours\\_related\\_to\\_sustainable\\_environmental\\_education](https://www.researchgate.net/publication/287014246_The_impact_of_field_trips_on_attitudes_and_behaviours_related_to_sustainable_environmental_education)

# RELAȚIA DINTRE AGRESIVITATE, TRĂSĂTURILE CALLOUS UNEMOTIONAL ȘI PRACTICILE PARENTALE PERCEPUTE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI

*Marcela-Cătălina Abăloaei, profesor pentru învățământul preșcolar special, Liceul Tehnologic pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Adolescența este o perioadă de dezvoltare marcată de numeroase schimbări pentru individ, inclusiv schimbări biologice, schimbări contextuale (tranziția la gimnaziu sau liceu) și căutarea autonomiei și independenței (Wang & Holcombe, 2010). În special, tinerii își renegociază relațiile cu părinții lor în această perioadă. Modul în care părinții și adolescenții gestionează aceste schimbări și mențin calitatea relației dintre ei poate avea un impact de durată asupra dezvoltării comportamentale a adolescenților.

## 1. Agresivitatea

Comportamentul agresiv devine un comportament antisocial atunci când încalcă standardele morale, etice sau legale acceptate (Moeller, 2001). În sens larg, agresivitatea se referă la acte care pot să rănească direct sau indirect o persoană și se pot folosi mai multe mijloace: fizice (pumni, arme, zgomot), psihologice (insultă, vină, rușine) sau sociale (excluderea, respingerea, împiedicarea accesului la resurse).

Comportamentul agresiv este un fenomen multidimensional care reunește, sub aceeași etichetă, diverse comportamente care diferă în multe aspecte. Datorită acestui lucru trebuie să se aibă în vedere analiza formelor (modalitatea de provocare) și funcțiile (scopurile) agresivității (Roșan, 2013)

Agresivitatea „pe față” este o formă directă și este caracterizată ca fiind intenția de a face rău unui individ prin comportamente verbale și fizice cum ar fi următoarele: împingere, lovire, amenințare, limbaj abuziv. De asemenea, este asociată și cu distrugerea unui obiect sau proprietăți (Crick & Grotpeter, 1995).

Agresivitatea relațională, în schimb, este o formă indirectă, bazată pe relații și este caracterizată ca fiind intenția de a face rău unui individ prin exploatarea unei prietenii, a relațiilor sociale. Cele mai comune comportamente asociate agresivității relaționale includ: retragerea intenționată a prieteniei, excluderea, manipularea altor copii de a accepta în grup un copil-țintă, excluderea, răspândirea de zvonuri, bârfa, expresiile faciale „răutăcioase”, toate acestea fiind menite să afecteze stima de sine a țintei și statutul social (Comstock, 2013). Constatările sugerează că agresivitatea relațională la adulții în devenire este mai mult asociată cu trăsăturile callous-unemotional (lipsa de emoții, nepăsarea, lipsa vinovăției) pentru femei decât pentru bărbați, în special pentru formele proactive de agresivitate relațională (Marsee & Frick, 2010).

Dodge și Coie (1987) au identificat două funcții generale ale comportamentului agresiv: agresivitatea reactivă (agresivitate care este un comportament defensiv la provocări și amenințări) și agresivitatea proactivă (agresivitate care este îndreptată spre alții cu scopul de a răni).

Agresivitatea reactivă este definită ca fiind agresivitatea care apare ca un răspuns furios la o provocare sau amenințare percepută (Dodge & Coie, 1987). Actele agresive de acest tip apar adesea în contextul unei activări emoționale ridicate, cum ar fi o ceartă sau o bătaie și sunt, de obicei, neplanificate. În schimb, agresivitatea proactivă, denumită și agresivitate instrumentală sau premeditată, este în general definită ca fiind o agresivitate neprovocată și care implică planificare și previziune. Cel mai important, însă, este faptul că această formă de agresivitate este adesea utilizată pentru un anumit tip de câștig instrumental, cum ar fi obținerea de bunuri sau servicii, obținerea dominației asupra altora sau îmbunătățirea statutului social (Dodge & Pettit, 2003). De asemenea, în unele studii s-a constatat o asociație puternică a trăsăturilor CU cu agresivitatea proactivă în adolescență (Marsee & Frick, 2010).

Factorii sociali, de asemenea, sunt asociați în mod diferit cu cele două funcții ale agresivității, evidențiind că aprobarea de către părinți a comportamentului agresiv ca fiind un comportament adecvat orientat spre scop, disciplina inconsistentă, monitorizarea slabă, statutul de popularitate și afilierea cu colegii delicvenți sunt asociate cu agresivitatea proactivă. În comparație, agresivitatea reactivă a fost asociată cu atribuții ostile față de sursele potențiale de amenințare, control scăzut al efortului și în general cu deficite în funcționarea executivă. Spre deosebire de agresivitatea proactivă, agresivitatea reactivă este asociată cu un control deficitar al impulsurilor, relații deficitare cu colegii, performanțe școlare slabe și tulburări de internalizare crescute (Card și Little 2006).

## **2. Trăsăturile callous-unemotional**

Trăsăturile callous-unemotional se caracterizează prin lipsa vinovăției și a remușcărilor, lipsa de preocupare pentru sentimentele celorlalți, exprimarea superficială a emoțiilor și lipsa de preocupare în ceea ce privește performanța în activități importante (Frick, 2009). Numeroase studii au demonstrat că trăsăturile callous-unemotional, caracteristice psihopatiei, sunt deosebit de importante în legătura dintre această tulburare și comportamentul agresiv și antisocial pe parcursul vieții (Cleckley 1976). Există dovezi care sugerează că trăsăturile callous-unemotional sunt predictorii pentru nivelurile severe de comportament antisocial și comportament agresiv în rândul tinerilor, mai mult decât atât pot prezice tipurile de agresivitate prezente în eșantioane de tineri antisociale (Frick & White, 2008). Aceste trăsături se găsesc ca și specificator al tulburării de conduită sub denumirea de „cu emoții prosoziale limitate” (APA, 2016)

## **3. Influența părinților în dezvoltarea adolescenților**

Se spune că stilul parental este cel mai important și influențator rol pe care îl joacă părinții în ceea ce privește dezvoltarea socială și emoțională a copiilor lor. Este unul dintre cei mai importanți factori care influențează direct și indirect dezvoltarea psihologică a copiilor (Crick et al., 1999). Majoritatea problemelor de comportament ale copiilor reflectă relațiile interpersonale complicate ale acestora cu membrii familiei, în special cu părinții.

Într-un studiu meta-analitic, care a vizat relația dintre practicile parentale, agresivitatea și comportamentul antisocial, s-a descoperit că cele mai frecvente practici corelate cu comportamentul antisocial sunt monitorizarea, supravegherea copilului și implicarea în activitățile copilului. Alături de acestea, s-au mai demonstrat alte practici corelate cu probleme de comportament: disciplina inconsistentă, eșecul de a folosi strategii pozitive (întărire pozitivă pentru comportamente acceptabile social), utilizarea excesivă a pedepselor corporale (Frick, 1999).

Copiii care devin antisociale la un nivel cronic se poate să nu le fi fost întărit comportamentul pozitiv în copilăria mică de către părinți și, în schimb, să fi fost pedepsiți cu

asprime și cu inconsecvență (sau ambele) sau să le fi fost întărit comportamentul negativ, astfel menținând stabilitatea comportamentelor antisociale (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

## 4. Metodologie

### 4.1. Scopul cercetării

Scopul acestei cercetări este de a investiga relația dintre abilitățile parentale, agresivitate și trăsăturile callous-unemotional, întrucât cercetările în privința evaluării efectului practicilor parentale asupra tinerilor cu trăsături callous-unemotional care prezintă de asemenea, și niveluri crescute de agresivitate sunt limitate.

### 4.2. Ipotezele cercetării

Ipoteza 1 - Vor exista diferențe privind evaluarea abilităților parentale de către adolescenți în funcție de nivelul de studiu al părinților

Ipoteza 2 - Va exista o relație între tipurile de agresivitate și trăsăturile psihopatologice în dezvoltare (duritate, nepăsare și lipsa de emoții).

Ipoteza 3 - Va exista o relație între tipurile de agresivitate și evaluarea practicilor parentale.

Ipoteza 4 - Va exista o relație între trăsăturile psihopatologice în dezvoltare și practicile parentale.

Variabilele dependente incluse în acest studiu sunt: practicile parentale (implicare, parenting pozitiv, monitorizare slabă, pedepse corporale și disciplină inconsistentă), agresivitatea și trăsăturile callous-unemotional (duritate, lipsa de emoții, nepăsarea). În scopul testării ipotezelor am luat în considerare variabilele clasificatorii precum: vârsta, gen, statut socio-economic, mediul de proveniență, studiile tatălui și studiile mamei, statut marital și părinți plecați în străinătate.

### 4.3. Participanți

Grupul de participanți a fost format din 37 de adolescenți, iar din aceștia doi subiecți au fost eliminați pentru că nu aveau acordul informat al părinților, rămânând astfel la 35 de participanți, dintre care 26 de fete (74,3%) și 9 băieți (25,7%), cu vârsta cuprinsă între 12-18 ani.

### 4.4. Procedura

Itemii scalelor instrumentelor de evaluare și au fost introduse în Google Forms sub formă de chestionar, care a fost distribuit pe diferite platforme de socializare pentru a se adresa unui număr cât mai mare de adolescenți. Dat fiind faptul că s-a vizat un grup de subiecți minori, cu vârsta între 12 și 18 ani, a fost necesar acordul părinților.

### 4.5. Instrumente de măsurare

Un chestionar original a fost construit pentru a surprinde caracteristicile socio-demografice ale participanților. Pentru analizarea dimensiunilor amintite au fost folosite următoarele instrumente de cercetare: Alabama Parenting Questionnaire (Versiunea pentru copii) (Frick, 1991) pentru măsurarea stilurilor de parenting percepute de către subiecți, Peer Conflict Scale-Youth Version (Marsee & Frick, 2007, tradus și adaptat de Roșan, 2011) pentru măsurarea formelor și funcțiilor agresivității și Inventarul Trăsăturilor Callous-Unemotional (ICU) (Frick, 2004).

## 5. Analiza și prelucrarea informațiilor

Metodele de prelucrare statistică în vederea verificării ipotezelor propuse sunt:

- Testul t pentru eșantioane independente;
- Corelația în scopul sondării relației dintre constructe;
- Analiza de regresie lineară;
- Analiza de mediere;
- Testul neparametric Kruskal-Wallis pentru testarea diferenței dintre mai mult de două grupuri independente;
- Testul neparametric U Mann-Whitney pentru testarea diferenței dintre grupuri independente;
- Testul T pentru un eșantion;

## 6. Concluzii și discuții

Scopul prezentei cercetări a fost de a evalua relația dintre agresivitate, trăsăturile callous-unemotional și practicile parentale la adolescenți, dar și impactul fiecărei variabile asupra celorlalte variabile evaluate.

Educația părinților joacă un rol important în stilul de parenting aplicat. O educație mai ridicată în rândul părinților, în special de gen masculin, duce la aplicarea unui parenting mai pozitiv. Cu toate acestea, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a înțelege pe deplin această relație complexă.

Lipsa de emoții ca trăsătură psihopatologică în dezvoltare este un predictor în apariția agresivității reactive relaționale, rezultând că agresivitatea reactivă relațională (ARR) poate rezulta din procesarea dezadaptativă a informațiilor sociale (perceperea unor situații ca fiind amenințătoare) și deficite în reglarea emoțională. Iar, în sens invers, lipsa de emoții poate prezice cu acuratețe nivelurile scăzute de agresivitate reactivă directă. Acest lucru se explică prin faptul că agresivitatea reactivă directă este caracterizată, din contra, de o reactivitate emoțională exagerată, nu de o neexprimare a emoțiilor. De asemenea, prezența trăsăturii callous-unemotional, nepăsarea prezice agresivitatea proactivă relațională.

Agresivitatea reactivă relațională poate fi anticipată de evaluarea implicării și de evaluarea parentingului pozitiv ca și practici parentale. Un stil parental perceput ca fiind implicat și care oferă întăririi pozitive poate fi asociat cu un stil permisiv, deoarece implicarea părinților poate însemna că limitele nu sunt clar structurate. Prin urmare, agresivitatea reactivă relațională poate fi dezvoltată prin întărirea pozitivă chiar și a comportamentelor nepotrivite de tip instrumental. Astfel, copiii pot ajunge să vadă aceste întăririi ca o aprobare a comportamentelor agresive. De exemplu, un părinte ar putea să îl laude pe adolescent atunci când folosește o insultă pentru a obține ceea ce își dorește, ceea ce poate întreține comportamentele agresive ale acestuia. În plus, reactivitatea emoțională poate apărea din lipsa unui control adecvat asupra emoțiilor, în special în cazul copiilor ale căror părinți adoptă un stil permisiv de parenting.

Studiul relevă diferențe semnificative în practicile de disciplinare și tipurile de parenting în funcție de prezența părinților și statutul marital. Adolescenții din familiile cu părinți plecați în străinătate percep disciplina ca fiind mai inconsistentă, în timp ce în familiile cu părinți divorțați se observă o prevalență mai mare a pedepselor corporale. Pe de altă parte, familiile cu părinți căsătoriți sunt mai înclinate să adopte practici de parenting pozitiv. Aceste constatări subliniază importanța

contextului familial în modelarea comportamentului parental și impactul acestuia asupra adolescenților.

De asemenea, am constatat că în rândul acestui grup de subiecți, media la agresivitatea reactivă deschisă este semnificativ mai mare în comparație cu mediile celorlalte tipuri de agresivitate. Acest lucru poate fi datorat anxietății și grijilor constante cu care se confruntă adolescenții din ziua de astăzi.

Deși acest studiu prezintă constatări importante, există totuși unele limitări: numărul redus de participanți, utilizarea măsurilor doar de auto-evaluare și predominarea genului feminin.

## 7. Direcții viitoare

Este esențial să se efectueze studii în țările în curs de dezvoltare pentru a compara impactul stilurilor parentale în diferite culturi și comunități. De asemenea, este necesar să se desfășoare mai multe cercetări pentru a examina legătura directă dintre stilurile parentale și nivelul de agresivitate al copiilor și adolescenților, precum și între stilurile parentale și trăsăturile callous-unemotional. O altă direcție de cercetare ar fi investigarea diferitelor strategii și programe de parenting, precum și a intervențiilor educaționale, pentru a evalua eficacitatea lor în promovarea comportamentelor pozitive și în reducerea comportamentelor agresive și antisociale la copii și adolescenți.

## Bibliografie

1. Benson, J. B., & Haith, M. M. (2009). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. Oxford: Academic Press.
2. Card, N. A., & Little, T. D. (2006). *Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment*. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 466–480. doi:10.1177/0165025406071904
3. Comstock, L. A. (2013). *Relational, Social, and Overt Aggression among Aggressive and Nonaggressive Female Adolescents*. *Journal of Child & Adolescent Trauma* (6)2, 106–117
4. Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). *Relational aggression, gender, and social psychological adjustments*. *Child Development*, 66, 710–722
5. Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). *A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence*. *Developmental Psychology*, 39, 349–371. Medline doi:10.1037/0012-1649.39.2.349
6. Frick, P. J., & White, S. F. (2008). Research review: *The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49, 359–375. Medline doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01862.x
7. Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2010). *Callous-unemotional traits and aggression in youth*. In W. F. Arsenio & E. A. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (pp. 137–156). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12129-007>

8. Masud, H., Ahmad, M. S., Cho, K. W., & Fakhr, Z. (2019). *Parenting Styles and Aggression Among Young Adolescents: A Systematic Review of Literature*. *Community mental health journal*, 55(6), 1015–1030. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00400-0>
9. Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression and Violence : A Psychological approach*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
10. Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Dezvoltarea umană*. București: Editura Trei.
11. Roșan, A. (2013). *Proceduri de screening ale psihopatiei în agresivitate*. În P. Iluț, În căutare de principii. Epistemologie și metodologie socială aplicată (pg. 225-250). Iași: POLIROM.
12. Wang MT, Holcombe R. (2010) *Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement*. *American Educational Research Journal*.; 47:633–662. doi: 10.3102/0002831209361209.

# IMPLICAȚII ALE ÎNTÂRZIERII ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA VÂRSTA ȘCOLARITĂȚII. PROGRAM COMPLEX DE INTERVENȚIE LOGOPEDICĂ

*Nicoleta-Valentina Kiss, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Lucrarea își propune să studieze implicațiile utilizării unui auxiliar metodologic asupra dezvoltării limbajului verbal la elevii cu întârziere în dezvoltarea limbajului. Acest auxiliar a fost realizat pentru elevii de clasa pregătitoare, clasa I-a sau pentru elevii care nu au însușit limbajul verbal și scris. Pentru a identifica beneficiile manualului creat în dezvoltarea limbajului, au fost selectați cinci elevi din clasele pregătitoare, I-a și clasa a IV-a, care nu au însușit limbajul verbal și scris sau care prezintă o întârziere în dezvoltarea limbajului în contextul dizabilității auditive.

Scopul cercetării este identificarea eficienței unui auxiliar metodologic creat pentru elevii care prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului și urmărirea progresului obținut în urma intervenției cu ajutorul acestuia.

Obiectivele principale ale cercetării sunt următoarele:

- ✓ evaluarea nivelului de dezvoltare a limbajului elevilor selectați pentru cercetare;
- ✓ implementarea intervenției folosind auxiliarul metodologic creat pentru însușirea sunetelor limbii române și dezvoltarea vocabularului;
- ✓ monitorizarea progresului înregistrat de fiecare elev în urma intervenției realizate cu ajutorul auxiliarului metodologic;
- ✓ analiza datelor obținute în evaluarea inițială, respectiv evaluarea finală și realizarea concluziilor în urma cercetării propuse.

Subiecții participanți la studiu au fost aleși din cadrul sectorului școlar al Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz, având vârsta cuprinsă între 7 și 13 ani. Timp de un an școlar subiecții participanți la cercetare au fost observați în cadrul activităților de terapii de la cabinet și s-au monitorizat progresele realizate de aceștia.

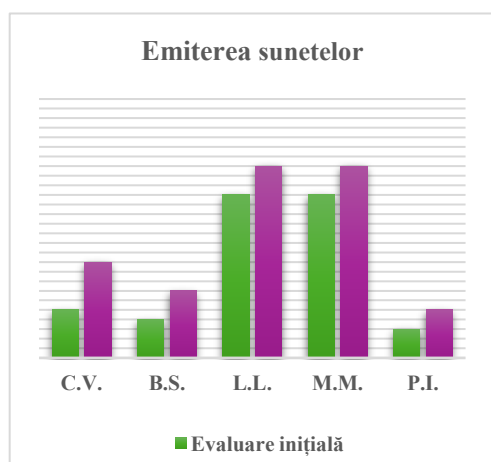
Debutul cercetării s-a realizat prin evaluarea sunetelor izolate pentru a identifica numărul de sunete emise, distorsionate, înlocuite și omise. Un alt instrument aplicat în evaluarea inițială a fost scala Webster, din care am ales să introduc în evaluare doar domeniul comunicare împreună cu subdomeniile sale: limbaj pragmatic (comunicarea funcțională), interacțiuni (strategii pre-verbale de comunicare), audiție (utilizarea auzului rezidual), limbajul receptiv, limbajul expresiv, claritatea limbajului, dactilare și limbaj gestual/ semne. Rezultatele obținute în urma evaluărilor inițiale reprezintă nivelul elevilor de la care s-a pornit în intervenție și se vor urmări progresele înregistrate de către elevi după perioada de intervenție care presupune folosirea auxiliarului metodologic. Implementarea intervenției s-a realizat pe o perioadă de 3 luni (martie, aprilie, mai).

Auxiliarul metodologic creat conține sunetele limbii române prezentate în ordinea realizată de Manolache C. (1980) în cartea „*Surdomunitatea*”, acestea fiind: A, P, T, C, F, O, S, U, Ș, Ă, V, E, L, B, I, D, M, R, G, Â/Î, J, N, Z, H, CHE, CHI, GHE, GHI, CE, CI, GE, GI, Ț. Pentru fiecare

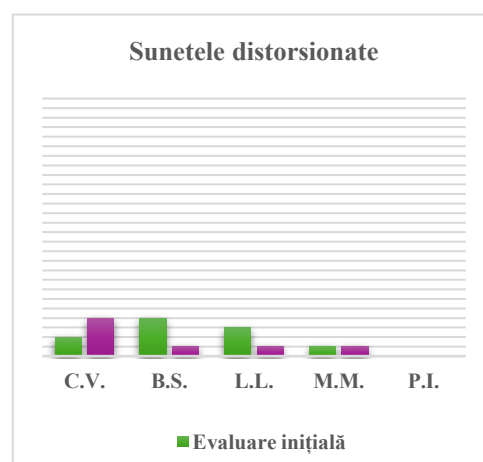
sunet este prezentată litera corespunzătoare acestuia, o imagine corespunzătoare emisiei lui, scrierea grafică cu litere de tipar a sunetului, identificarea sunetului într-o imagine cu diferite litere, identificarea palatogramei corespunzătoare sunetului, formarea de cuvinte și scrierea acestora folosind sunetul învățat, realizarea de exerciții pentru fixarea sunetelor și a cuvintelor noi însușite, citirea de propoziții și texte scurte.

Metoda de colectare a datelor folosită pentru cercetare este studiul de caz, care s-a axat pe cinci subiecți, iar prelucrarea datelor este de natură calitativă și se bazează pe cercetare descriptivă. Această cercetare urmărește evoluția subiecților la nivelul dezvoltării limbajului și a comunicării în urma unei intervenții realizate cu ajutorul auxiliarului metodologic.

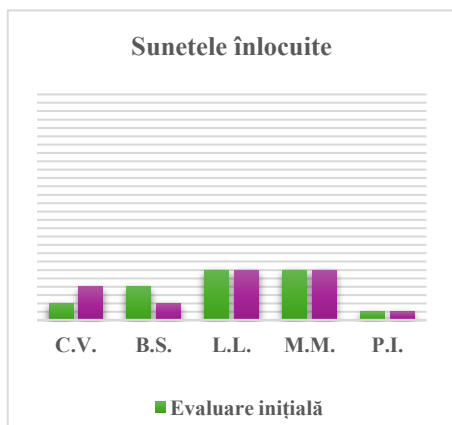
Analiza datelor din cadrul primei evaluări, folosind fișa de evaluare a sunetelor izolate, a urmărit identificarea sunetelor emise, distorsionate, înlocuite și omise în cadrul celor două evaluări (evaluare inițială și evaluare finală). Astfel, s-a analizat dacă intervenția folosind auxiliarul metodologic a avut un impact asupra elevilor și dacă există o evoluție în articularea sunetelor limbii române și în dezvoltarea limbajului pentru cei cinci elevi selectați pentru intervenție. Analiza datelor obținute în urma scalei de evaluare Webster au fost integrate pe nivelurile de dezvoltare adaptate de Anca (1999). Nivelul maxim atins de către doi elevi este nivelul 3, pentru subdomeniile comunicare funcțională, interacțiuni și limbajul gestual. Pentru majoritatea elevilor subdomeniile oscilează între nivelul 1 și nivelul 2 al comunicării. Rezultatele finale ale cercetării sunt prezentate și detaliate mai jos pentru fiecare elev, categorie și subdomeniu evaluat. În prima parte a analizei rezultatelor s-a investigat evoluția elevilor privind nivelul de însușire a sunetelor limbii române. Acest lucru s-a măsurat folosind fișa de evaluare a sunetelor izolate și s-a realizat o evaluare inițială înainte de intervenție și o evaluare finală după intervenție. În graficele de mai jos (Figurile 1, 2, 3, 4) se poate observa numărul de sunete emise, distorsionate, înlocuite și omise înainte și după intervenție.



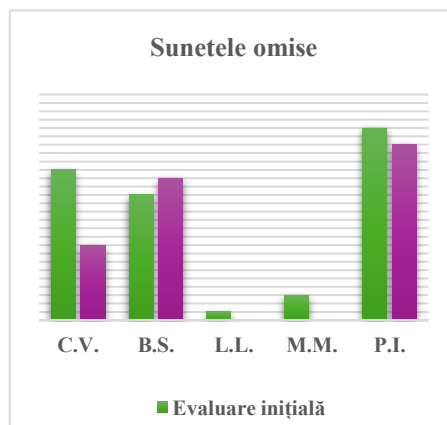
**Figura 1. Graficul numărului de sunete emise de elevi**



**Figura 2. Graficul numărului de sunete distorsionate de elevi**

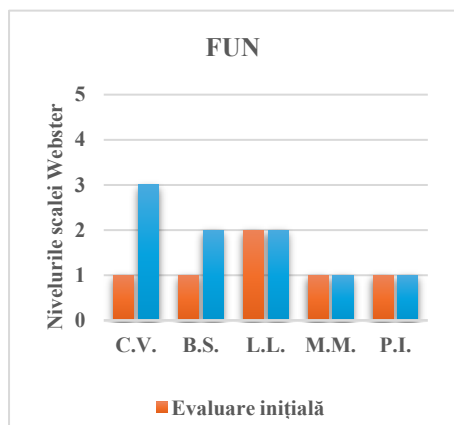


**Figura 3. Graficul numărului de sunete înlocuite de elevi**

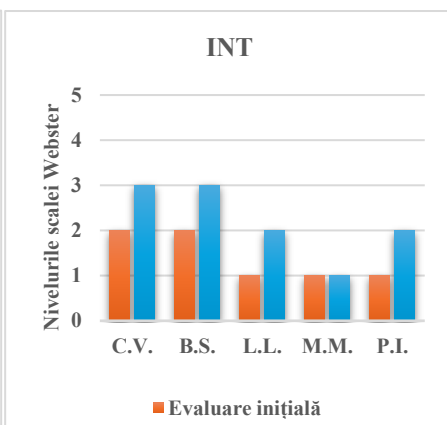


**Figura 4. Graficul numărului de sunete omise de elevi**

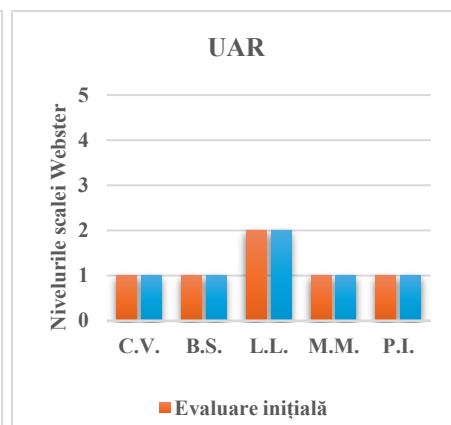
În continuare se vor analiza rezultatele obținute de elevi la scala Webster pentru subdomeniile comunicării: comunicarea funcțională (FUN), interacțiuni (INT), audiție (UAR), limbajul receptiv (REC), limbajul expresiv (EXP), claritatea limbajului (CLA), dactilare (DAC) și limbaj gestual/semne (SMN) (Figurile 5-12).



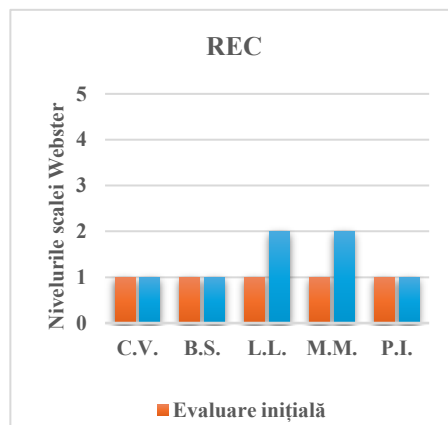
**Figura 5. Graficul subdomeniului comunicării funcționale**



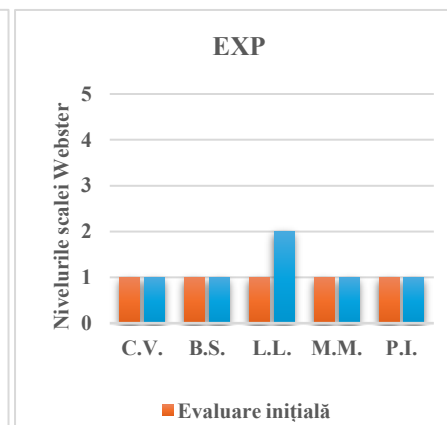
**Figura 6. Graficul subdomeniului interacțiuni**



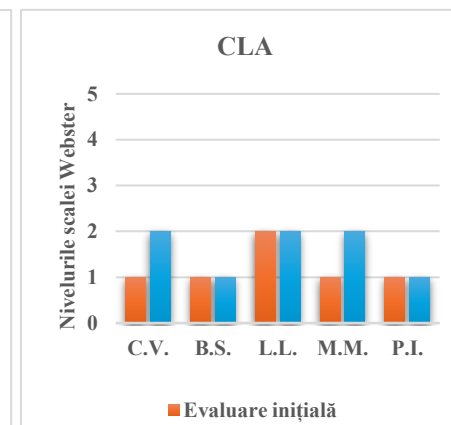
**Figura 7. Graficul subdomeniului audiție**



**Figura 8. Graficul subdomeniului limbaj receptiv**



**Figura 9. Graficul subdomeniului limbaj expresiv**



**Figura 10. Graficul subdomeniului claritatea limbajului**

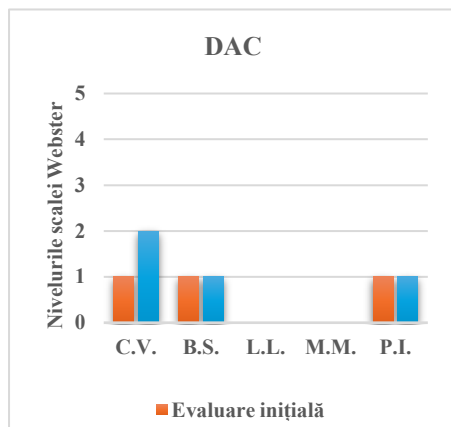


Figura 11. Graficul subdomeniului dactilare

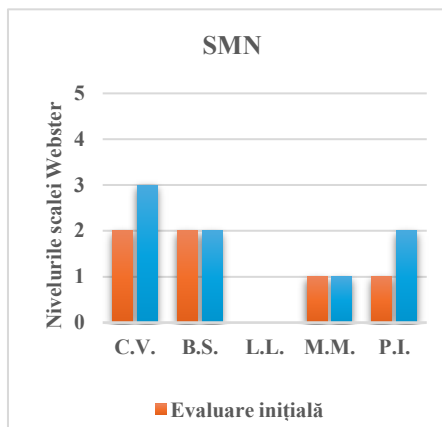


Figura 12. Graficul subdomeniului limbaj gestual/ semne

Concluziile referitoare la cercetarea propusă este că auxiliarul metodologic creat a adus rezultate în dezvoltarea limbajului oral și scris în cazul copiilor cu întârziere în dezvoltarea limbajului. După cum se poate observa și în rezultatele prezentate în capitolul anterior, majoritatea elevilor au reușit să își însușească și să articuleze sunetele limbii române prezentate în carte, au reușit să își formeze abilitățile de scriere și citire în funcție de particularitățile fiecărui elev, și-au dezvoltat vocabularul, pronunția de cuvinte și unii și-au îmbunătățit abilitățile articulatorii. De asemenea, se pot observa și progrese în cazul subdomeniilor comunicării, unii elevi înregistrând progrese spectaculoase într-o perioadă scurtă.

În urma acestei cercetări s-a dovedit că acest auxiliar poate fi utilizat în cazul elevilor care prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului și în contextul dizabilității auditive. Acesta poate fi benefic și în cazul diferitelor tulburări de limbaj și este conceput în special pentru elevii de clasa pregătitoare, clasa I sau pentru elevii care nu au însușite sunetele limbii române, respectiv abilitățile de scriere a cuvintelor. Este atractiv și colorat, sunt ilustrate diverse personaje, obiecte și imagini sugestive pentru elevi.

Totodată, consider că pentru folosirea acestui manual în cazul elevilor cu întârziere în dezvoltarea limbajului este nevoie de o persoană specializată în domeniul logopedic pentru a fi prezente progrese în cazul utilizării acestuia. Elevul are nevoie de un model articulator pentru emiterea și corectarea sunetelor deficitare, are nevoie de exerciții de consolidare și fixare a sunetelor deficitare, astfel încât acesta să își dezvolte abilitățile articulatorii. Pe lângă modelul de articulare, sunt necesare diferite tehnici logopedice care să ajute la dezvoltarea limbajului oral al elevului.

Consider că este foarte importantă intervenția timpurie în abordarea copiilor cu întârziere în dezvoltarea limbajului, acest lucru poate favoriza dezvoltarea limbajului copilului și integrarea lui în colectivitate. Astfel că, prin acest studiu realizat, s-a dezvoltat un auxiliar util pentru logopezi, care poate fi folosit în ședințele de terapie cu copiii. Ca și direcții de cercetare viitoare, se propune dezvoltarea acestei cercetări pe o perioadă mai lungă de timp, cu un lot mai mare de participanți, în vederea realizării unei cercetări cantitative pentru colectarea



de date relevante pentru populația țării noastre. Acest auxiliar metodologic poate fi achiziționat de pe site-ul editurii ASTTTLR, secțiunea magazin (<https://www.edituraasttlr.ro/product-page/%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m-cu-nina-program-complex-de-interven%C8%9Bie-logopedic%C4%83-auxiliar-metodologic>).

#### **BIBLIOGRAFIE:**

1. Anca, M. (1999). *Probe psihologice neverbale pentru evaluarea copiilor cu cerințe speciale*. Cluj - Napoca: Colecția Psihoped-Info.
2. Bodea Hațegan, C. (2016). *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*. București: Editura Trei.
3. Manolache, C. (1980). *Surdmutitatea. Ortofonie. Limbaj. Auzitori și surdomuți*. București: Editura Medicală.

# ABORDAREA INOVATIVĂ A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PENTRU ELEVI CU DIZABILITATE DE AUZ DE LA COMPETENȚE DISCIPLINARE LA COMPETENȚE CHEIE EUROPENE

*Ovidia Moraru, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

*Ramona Trânca, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Abordarea educației elevilor cu dizabilitate auditivă nu a putut fi izolată de contextul internațional și cel național. Dimpotrivă, acești factori au determinat orientări și metodologii care au condus la schimbări curriculare în educația specială. Procesul educațional în general, oglindit prin curriculumul național nu poate fi eficient fără a ține cont de provocările lumii contemporane, precum globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.

Astfel, dacă privim în urmă cu 15 ani, vom putea remarca o serie de schimbări care au impus o altă viziune asupra învățământului pentru elevii cu deficiență de auz.

Schimbările au început chiar cu terminologia; dacă în urmă cu câțiva ani era folosit termenul de „elevi surzi”, ulterior s-a adoptat termenul de „elevi cu deficiență de auz” pentru ca în prezent să-i numim elevi cu ”dizabilități auditive”. Dizabilitățile auditive sunt considerate deficiențe senzoriale ușoare .

Dintre caracteristicile procesului de învățământ din acea perioadă ar fi de remarcat:

- ✓ Elevii școlarizați în instituția noastră erau diagnosticați cu surditate profundă, severă sau hipoacuzie, existând un număr redus de elevi cu alte diagnostice;
- ✓ Școlarii parcurgeau patru ani de studiu în ciclul primar, iar clasele aveau efective mai mari de elevi;
- ✓ Clasele erau mai omogene din punct de vedere al nivelului de dezvoltare, interese, aptitudini;
- ✓ Chiar dacă sistemul de comunicare cu elevii se baza pe comunicarea totală, se dorea o abordare auditiv-oralistă, cu un accent mare pe procesul de demutizare;
- ✓ Existau manuale speciale pentru elevi cu deficiență de auz, cu conținuturi care vizau experiența zilnică a elevilor de vârstă școlară mică. Temele în jurul cărora erau construite lecțiile erau preluate din viața de zi cu zi a elevului: școala, locuința, orașul, satul, mijloacele de transport, îmbrăcămintea, animalele domestice și sălbatice, meserii etc. și urmăreau atât dezvoltarea limbajului, cât și o bună autonomie personală și socială.
- ✓ Procesul de evaluare se realiza prin obiectivele conținuturilor parcurse la clasă (obiective cadru, obiective de referință și obiective operaționale), cu raportare doar la standardele programei speciale;
- ✓ Nu existau evaluări standardizate.

Odată cu apariția Legii nr.1/2011, paradigma educației s-a schimbat, introducându-se conceptul de „educație centrată pe elev”.

Reforma a propus o nouă abordare curriculară care s-a axat pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației la nivelul oricărui proiect pedagogic. S-a dezvoltat conceptul prin care finalitățile educației, ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective, sunt rezultatul unor opțiuni mereu în schimbare. Ele nu pot fi prezise o dată pentru totdeauna. Acestea trebuie să permită deschideri față de nevoile individuale ale fiecărui educat în parte, în funcție de nivelul de dezvoltare, abilități, capacități, interese și dificultăți, toate acțiunile fiind centrate pe elev și pe nevoia lui specifică și individuală.

Dintre cele mai importante schimbări pe care le-am parcurs, în ultimii 15 ani, putem aminti următoarele:

- ✓ *Planul cadru nr. 3622 / 2018 pentru învățământul special destinat elevilor cu dizabilitate auditivă*, care presupune schimbarea abordării metodei preponderent oraliste în comunicare, cu cea a utilizării limbajului mimico-gestual ca parte a comunicării totale. Această nouă abordare a fost determinată de alinierea educației elevilor cu dizabilități auditive din țara noastră la tendințele din Uniunea Europeană, prin care se recunoaște și se acceptă nevoia și dreptul acestei minorități de a fi educată, utilizând strategii de comunicare accesibile și utile. Începând cu noile planuri cadru, elevii studiază LMG ca disciplină din trunchiul comun, iar profesorii nou încadrați în școală au ca probă de examen, proba practică de LMG. Din anul 2020, în România, limba gestuală utilizată de comunitatea deficienților de auz a fost reglementată prin legea 27/2020, înlocuind denumirea consacrată de limbaj mimico-gestual (LMG) în Limba Semnelor Române (LSR). Conform legii, LSR reprezintă limba maternă specifică persoanelor cu dizabilitate de auz care, pentru a comunica, utilizează LSR și un sistem de comunicare bilingv. Elevii școlii noastre beneficiază de utilitatea acestei noi abordări în procesul instructiv educativ, asigurându-le șansa de a alege modalitatea de comunicare pe care o agreează.
- ✓ *Programa școlară pentru elevi cu dizabilități auditive nr. 3702/ 21.04.2021*, care propune o ofertă flexibilă, ce permite cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare. Se urmărește astfel realizarea unui demers didactic personalizat, care să asigure formarea competențelor prevăzute de programă în contextul specific al fiecărei clase și al fiecărui elev.
- ✓ Chiar dacă există un nou plan cadru și o programă pentru elevi cu dizabilitate auditivă, nu există manuale destinate elevilor cu dizabilitate auditivă ca suport al conținuturilor propuse de programa școlară, existând nevoia de a parcurge manualele școlii de masă. Particularitățile de receptare și comprehensiune a informației specifice școlarului mic cu deficiență de auz sau a celui cu deficiențe asociate, impun ca necesitate, *adaptarea permanentă a conținuturilor* în funcție de cerințele noilor programe și a nevoilor copiilor din clasă.
- ✓ Elevii cu dizabilități auditive din ciclul primar *participă la evaluările naționale* de clasa a II-a și a IV-a la fel ca și elevii din școlile de masă; diferența constă în faptul că cei cu dizabilități auditive beneficiază de interpret în LMG și suplimentarea timpului de rezolvare a testelor.
- ✓ O altă schimbare majoră o constituie *inclusiunea clasei pregătitoare în învățământul general* și, obligatoriu, implică o perspectivă nuanțată a curriculumului la acest nivel de vârstă. Acest fapt implică o abordare specifică educației timpurii, bazată în esență pe stimularea învățării prin joc, care să ofere în același timp o plajă largă de diferențiere a demersului didactic, în funcție de nivelul de achiziții variate ale elevilor.
- ✓ Deși există o repartizare a elevilor în clase, în funcție de diagnostic sau gradul deficienței, în clasele de tip A unde majoritatea elevilor sunt cu dizabilitate auditivă, se regăsesc și elevi care au alte dizabilități sau dizabilități asociate. Acest aspect atrage

obligativitatea adaptării conținuturilor și a metodelor instructiv-educative, precum și alocarea timpului necesar fiecărui copil.

- ✓ *Utilizarea strategiilor de comunicare augmentativă și alternativă (AAC).* Acestea includ alte mijloace decât exprimarea verbală pentru a sprijini comunicarea expresivă, variind de la utilizarea unor tehnologii simple (suport de imagini, fotografii) la tehnologii înalte (dispozitive dinamice de generare a vorbirii). Obiectivul principal al strategiilor de tip AAC este îmbunătățirea comunicării funcționale, abilități necesare pentru participarea în toate mediile sociale. Aplicațiile AAC oferă atât suport vizual, cât și suport auditiv pentru învățarea și utilizarea limbajului și susțin dezvoltarea competențelor lingvistice vorbite. Utilizând aplicații sau programe, precum: Widgit, PECS, Google Image. etc, conținuturile programelor școlare au devenit mai accesibile, acest aspect evidențiindu-se prin abilitățile de comprehensiune ale textelor suport din manualele școlare de care au dat dovadă elevii noștri. Pentru a putea realiza aceste adaptări, clasele au fost dotate cu aparatură tehnică precum: conexiune la internet, TV, laptopuri, softuri, aplicații educaționale și alte materiale sau mijloace vizuale. Cu ajutorul acestor metode, elevii sunt încurajați să își dezvolte abilități în toate domeniile de comunicare: să achiziționeze tehnici de vorbire și de ascultare prin antrenamentul auditiv susținut de sistemele compensatorii; să-și îmbogățească lexical limba semnelor; să-și dezvolte sisteme bimodale cu toate atuurile lor.
- ✓ *Utilizarea metodelor didactice alternative.* Pentru a eficientiza procesul învățării, cadrele didactice apelează și la strategii didactice activ-participative, atractive, ce permit motivarea și angajarea responsabilă, participarea copilului la propria-i învățare, care oferă elevilor șansa să acționeze, să experimenteze, să exerseze, să descopere răspunsuri și soluții pentru rezolvarea unor probleme, să ia decizii și să-și valorifice experiența și resursele personale.
- ✓ *Trecerea de la finalități exprimate prin obiective la cele ce vizează formarea de competențe.* Introducerea competențelor – cheie în curriculum școlar în anul 2011, a determinat transformarea finalităților anterioare (obiectivele educaționale) într-un referențial nou, *competențele*, cu un rol reglator deosebit de important în noul context al dezvoltării învățământului special. Această nouă abordare curriculară a procesului de învățământ a presupus proiectarea interdependentă dintre elementele componente ale activității didactice: competențe, conținuturi–metodologie–evaluare, ceea ce a condus la dezvoltarea unui învățământ prioritar formativ, bazat integral pe resursele de instruire și de educație ale fiecărui elev, indiferent de abilități, capacități sau tulburări.
- ✓ Concomitent cu aplicarea reformei, a apărut oportunitatea de a avea un *curriculum la decizia școlii*, îmbogățind oferta educațională a instituției noastre și contribuind astfel, la modernizarea continuă a activităților didactice. De-a lungul anilor, în elaborarea ofertei educaționale s-a avut în vedere o gamă variată de opțiuni care au avut ca obiectiv îmbogățirea, extinderea, aprofundarea competențelor micilor școlari mai ales în ceea ce privește formarea și dezvoltarea limbajului și al comunicării, formarea și dezvoltarea abilităților de scris-citit, de calcul matematic, de cunoaștere a mediului înconjurător, de formare a unor abilități de viață independentă sau a unui stil de viață sănătos, etc. Introducerea unor discipline elaborate în cadrul școlii cu rol de facilitator al învățării precum: *Cuvinte în imagini, Lumea poveștilor, Matematică distractivă, Prietenii naturii, ș.a.*, au permis înregistrarea unui progres în ceea ce privește procesul de adaptare curriculară.

Considerăm că, prin efortul colectiv al tuturor actorilor educaționali, liceul nostru a reușit să se alinieze cerințelor europene în domeniul educației, venind totodată în întâmpinarea nevoilor copiilor cu dizabilități auditive și al părinților acestora.

## **BIBLIOGRAFIE:**

1. Legea educației naționale nr. 1/2011, Publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011.
2. Legea nr. 27 din 27 martie 2020 privind limba semnelor române, Publicat în Monitorul Oficial nr. 258 din 30 martie 2020.
3. Mândruț, O., Catană, L., Mândruț, M. (2012), *Instruirea centrată pe competențe*: Universitatea de Vest “Vasile Goldiș” din Arad Centrul de Didactică și Educație Permanentă.
4. Programa școlară pentru învățământ special, elevi cu dizabilități auditive; Anexa nr. II la Ordinul ministrului educației nr. 3702/21.04.2021
5. Șerban, I. L. (2016), *Rolul comunicării totale în dezvoltarea vocabularului elevilor cu dizabilități de auz*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

## DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE LA ELEVII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ

*Laura-Ionela Bălăngean, profesor psihopedagog, CSEI „Constantin Pufan” Timișoara  
Gabriela-Monica Popa, profesor psihopedagog, CSEI „Constantin Pufan” Timișoara*

Limbajul deficienților de auz este puternic influențat de deficiența senzorială existentă, fiind afectate în planul vorbirii modul de exprimare și calitatea discursului, neexistând feedback-ul sonor de corecție sau fiind diminuat. Limbajul oral al deficientului de auz este, așadar, deficitar pe linia exprimării (nearmonioase), a intonației (stridentă sau monotonă), a ritmului, a calității articulării, fapt ce perturbă inteligibilitatea vorbirii (Avrămescu M.D. 2006).

Deficiența de auz influențează profund și grav, atât dezvoltarea vorbirii, cât și dezvoltarea psihică în ansamblu. Particularitățile mecanismului însușirii vorbirii de către deficienții de auz sunt rezultatul, în primul rând, al percepției denaturate a modelului verbal. În stabilirea raporturilor de comunicare cu lumea înconjurătoare la deficientul de auz de vârstă școlară mică se folosesc toate instrumentele comunicative de care dispune: vorbire, gest și limbaj mimicogestual (Mircea Vlad, 2012)

A. Gherguț (2013) remarcă faptul că, în activitățile școlare cu elevii care prezintă dizabilitate auditivă, este necesară folosirea unor gesturi și expresii faciale care să-i ajute la înțelegerea mesajelor, încurajarea comunicării și interacțiunii cu ceilalți colegi din clasă, familiarizarea cu dispozitivele și mijloacele de comunicare, încurajarea și valorizarea în fața colegilor.

Pentru dezvoltarea unei personalități integre a copilului cu deficiențe de auz, care va dispune de competențe transversale, abilități și atitudini relevante pentru formarea competențelor de comunicare verbală în scopul integrării eficiente a acestuia în comunitate sunt necesare:

- îmbunătățirea abilităților de comunicare ale copilului cu deficiențe de auz;
- încurajarea diverselor mijloace de comunicare;
- sprijinul părinților în dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii lor;
- revizuirea periodică a progreselor copilului.

O condiție esențială pentru formarea competențelor de comunicare verbală la elevii deficienți de auz este comunicarea verbală permanentă, în timpul căreia cuvintele noi însușite să fie utilizate cât mai frecvent. Literatura de specialitate subliniază faptul că vorbirea deficientului de auz de vârstă școlară mică are un șir de trăsături comune cu cea a unui copil auzitor și are aceleași etape de dezvoltare a limbajului, evidențiind în același timp o individualitate lingvistică a fiecărui copil. Intrarea copilului în școală reprezintă un moment crucial în viața sa, date fiind statutul și rolul de elev, natura relațiilor cu adulții și colegii, noutatea condițiilor de activitate, interacțiunea cu colegii, profesorii, sprijinul familiei (Ghița V. 2004)

Obiectivele pregătirii preșcolarului pentru școală vizează:

- dezvoltarea limbajului și a capacității de comunicare;
- formarea spiritului de observație, a independenței în gândire și acțiune;
- stimularea creativității;
- familiarizarea cu limbajul specific diferitor discipline;
- constituirea premiselor cognitive, afective și voliționale;

- dezvoltarea perceptiv-motorie și accentuarea pregătirii de adaptare la mediul social.

Calea cea mai eficientă de pregătire a copilului pentru activitatea de tip școlar constă în:

- dezvoltarea competențelor de comunicare verbală;
- formarea operațiilor gândirii și a unor capacități intelectuale implicate în actul cunoașterii și al învățării;
- înzestrarea cu trăsături moral-volitve care să susțină efortul solicitat de școală.

Pregătirea pentru școală impune formarea și dezvoltarea unui sistem de competențe și abilități. Dezvoltarea tuturor proceselor superioare de cunoaștere (gândirea, limbajul, memoria, imaginația) prin formarea unor capacități cognitive de bază constituie coordonatele esențiale ale pregătirii copilului pentru debutul școlar.

Activitatea logopedică este formată din două etape:

- Formarea laturii fonetice a vorbirii

Dezvoltarea vorbirii vizează toate aspectele: fonetic, gramatical, fluiditatea, expresivitatea, cu accent permanent pe dezvoltarea percepției fonetice și semantice, formarea abilității de a distinge cuvintele în propoziții și de a pronunța corect sunetele, capacitatea de a face analiza și sinteza cuvintelor, obișnuirea cu ritmul silabic al cuvintelor, formarea unei propoziții închegate, (simple/dezvoltate), folosirea corectă a raporturilor gramaticale, înțelegerea mesajului.

- Dezvoltarea percepției auditive:

- a) perceperea și diferențierea structurilor verbale cu caracter de conversație;
- b) însușirea materialului verbal nou;
- c) consolidarea materialului verbal perceput auditiv cu utilizarea protezei auditive individuale;
- d) exersarea ritmului, tempoului vorbirii;
- e) perceperea materialului verbal la urechea liberă.

În psihologie se vorbește de două niveluri ale comportamentului verbal al articulării sunetelor:

1) Nivelul inferior (mecanic), care se referă la învățarea articulării sunetelor și a unor structuri articulatorii (propoziții-tip). Acest nivel corespunde, într-o oarecare măsură, comportamentului stereotip și se exersează prin ridicarea nivelului inteligibilității vorbirii.

2) Nivelul superior al comportamentului verbal, care presupune formarea gândirii raționale specific umane. În cazul în care în procesul de învățare se pune accent numai pe structurile articulatorii ale limbii și pe unele structuri verbale simple (propoziție tip), se rămâne la nivelul inferior al vorbirii, nivel la care prin exercițiu se pot ridica și unele viețuitoare. Limba este un comportament verbal, iar comportamentul se poate învăța numai determinând elevul să se comporte, cu alte cuvinte, să folosească limba respectivă (Danii N., 2006)

Succesul în formarea competențelor de comunicare verbală la copilul deficient de auz poate fi asigurat prin cunoașterea și respectarea anumitor cerințe atât de către terapeuți cât și din partea familiei deficientului de auz:

- Depistarea și diagnosticul precoce a deficienței auditive;
- Protezarea auditivă sau implantul cohlear;
- Intervenția timpurie în recuperarea deficienței de auz;
- Crearea mediului adecvat pentru stimularea comunicării verbale;
- Stimularea și încurajarea permanentă a copilului în cunoaștere și comunicare;

- Exersarea labiolecturii într-un cadru natural cu respectarea unor cerințe - luminozitate, distanța apropiată, vorbirea în față, calmă și distinctă;
- Formarea unui vocabular tematic - conform conținuturilor curriculare, a unităților de învățare (însoțite de imagini corespunzătoare, fișe suport, exersate continuu).

Mediul lingvistic al copilului deficient de auz trebuie să fie similar cu cel al copilului auzitor, la același nivel de dezvoltare lingvistică, consideră adepții metodei natural - oraliste de formare a comunicării verbale. Ei susțin că vorbirea (în familie, a pedagogului etc.) trebuie să fie mai lentă, cu timbru mai înalt, cu intonație ușor exagerată, ei recomandă un vocabular mai restrâns, dar relevant în raport cu nevoile și interesele copiilor deficienți de auz.

Prin varietatea lor, jocurile didactice, ca activitate organizată în procesul instructiv-educativ și terapeutic, pot contribui la formarea, dezvoltarea, consolidarea limbajului scris-citit.

În perioada inițială de însușire a fonem-grafemelor a fost încurajată folosirea dactilemelor, odată cu verbalizarea și scrierea. Folosirea dactilemelor a avut un efect pozitiv în reproducerea structurii fonetice a silabei și apoi a cuvântului, ajutând la păstrarea în memorie a succesiunii corecte a sunetelor în silabe și cuvinte.

Cele mai des folosite jocuri și mai agreate de copii în aceste activități au fost:

- **„Stop”**- joc pentru fixarea literelor învățate. Copii au primit jetoane pe care era scrisă o literă. Jetonul cu litera respectivă trece din mână în mână până ce profesorul spune „Stop”. Copilul la care a ajuns jetonul va citi cu voce tare apoi va dactila litera scrisă pe jeton. Jocul se poate complica pe măsură ce elevii își dezvoltă vocabularul, ei vor trebui să spună cuvinte cu litera de pe jeton. O altă variantă a jocului foarte plăcută elevilor vizează dezvoltarea citirii labiale: elevul care are jetonul rostește fără voce sunetul, iar colegii lui recunosc acest sunet, îl pronunță și apoi îl dactilează.
- **„Jocuri cu alfabetarul”** - sunt jocuri care, pe lângă fixarea și consolidarea literelor învățate, dezvoltă atenția, spiritul de observație, rapiditatea în mișcare. Elevii au în față alfabetarele. Conducătorul jocului poate fi profesorul sau chiar un elev. Acesta numește o literă, iar primul elev care o găsește va primi un punct. Dat fiind numărul mic de elevi din clasă, jocul se poate desfășura de mai multe ori, fiecare elev având posibilitatea să fie conducătorul jocului. La sfârșit se contabilizează punctele, iar elevul care are cele mai multe va fi câștigător. Și acest joc se poate complica, elevii compunând la cerere din literele alfabetarului silabe sau cuvinte simple cunoscute.
- Jocurile **„Ce silabă lipsește”** și **„Găsește cuvintele corespunzătoare imaginilor”** s-au folosit formând echipe de câte doi elevi, urmărind și întrajutorarea în rezolvarea sarcinii cerute. Aceste jocuri au constat în primirea de plicuri care conțineau jetoane cu imagini și silabele cuvintelor care denumesc imaginile. Cerința era de a combina silabele pentru găsirea cuvântului ce denumește imaginea din jeton.
- Jocul **„Cuvinte amestecate”** și **„Propoziții amestecate”** sunt jocuri pe care le-am folosit într-o etapă superioară, atunci când elevii și-au format deja un vocabular de bază și au fost în măsură să construiască propoziții. Fiecare elev primește câte o fișă pe care sunt scrise cuvinte ale căror litere sunt amestecate. Ei trebuie să ordoneze literele pentru a rezulta cuvinte cu sens. La început aceste cuvinte sunt asociate cu imaginea lor și fac parte din aceeași categorie.
- **„Cine știe mai multe cuvinte din aceeași categorie (culori, animale, rechizite, legume, fructe)?”** este un joc pe care l-am folosit pentru formarea rapidității și deprinderii de a scrie corect. Într-un timp dat, le-am solicitat elevilor să scrie cât mai multe culori, legume, fructe, rechizite, mobilier, obiecte de igienă. Este un joc pe care l-

am adaptat în funcție de conținutul programei școlare și l-am folosit atât în activitățile de comunicare și limba română cât și în cele de socializare și formarea autonomiei personale.

- **„Ghici ce anotimp este”** și **„Recompune povestea”**- sunt jocuri pe care le-am folosit în clasele III-IV, atunci când nivelul de cunoștințe al elevilor a crescut, iar capacitatea lor de abstractizare este mai ridicată. Sunt jocuri care se pretează pentru activitățile de recapitulare, pentru fixarea cunoștințelor, dezvoltarea memoriei vizuale, a atenției, formarea deprinderii de citire corectă, curentă și conștientă, familiarizarea elevilor cu ordinea cronologică a unor acțiuni. La recapitularea anotimpurilor de exemplu, ca material didactic, elevii vor primi câte un plic în care se găsesc propoziții specifice fiecărui anotimp. Pe panoul din fața clasei se așază denumirile celor patru anotimpuri. Pe rând, fiecare elev citește câte o propoziție din plicul lui, apoi o transpune în limbaj mimico-gestual și o așază pe panou la anotimpul care o reprezintă. Astfel, la sfârșitul jocului, sub fiecare anotimp se va afla un set de propoziții care sintetizează cunoștințele elevilor despre acel anotimp. Pentru a recompune povești, elevii au primit imagini diferite din povești, pe care a trebuit să le asocieze cu propozițiile corespunzătoare.

În desfășurarea acestor jocuri am pus accent deosebit pe atingerea obiectivelor specifice activităților de comunicare cu elevul deficient de auz, și anume am insistat pe emiterea corectă a sunetelor, verbalizarea corectă a cuvintelor, asocierea corectă a limbajului verbal cu cel mimico-gestual, formarea și dezvoltarea capacității de labiolectură.

Experiența a demonstrat că numai organizarea corectă a procesului educational, bazat pe activitatea în colaborare cu echipa multidisciplinară poate duce la formarea competențelor comunicative. Educația precoce a copilului cu deficiențe de auz în familie, protezarea și sprijinul permanent al părinților sunt elemente care contribuie în mod substanțial la sporirea formării competențelor de comunicare verbală, la formarea unei personalități integre a deficientului de auz și la integrarea eficientă a acestuia în comunitate (Mircea V. 2012).

## **BIBLIOGRAFIE:**

1. AVRĂMESCU, M. D. (2006), *Defectologie și logopedie*, Editura Fundației România de mâine, București
2. GHERGUȚ, A. (2013), *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ediția a III, Polirom, Iași
3. GHIȚA, V. (2004), *Probleme ale comunicării educaționale la elevii deficienți de auz*, București
4. DANII, N. (2006), *Aspecte ale modernizării metodologiei formării comunicării verbale la elevii deficienți de auz*. Ghid metodologic. Chișinău: F.E.P. („Tipografia Centrală”)
5. MIRCEA, V. (2012), *Tratat de educație specializată*. Ed. Semne, București

# DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR EMOȚIONALE LA PREȘCOLARII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ PRIN INTERMEDIUL POVEȘTILOR SOCIALE

*Dana Nădășanu, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

*Sorina Străjer, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

## Introducere

Literatura de specialitate recentă ne arată importanța intervențiilor de tipul poveștilor sociale pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor. Copiii cu dizabilitate auditivă prezintă mai multe probleme legate de dezvoltarea socio-emoțională comparativ cu acei copii fără pierderi de auz conform studiilor realizate până în prezent. În contextul dizabilității auditive apare nevoia de înțelegere a etichetei unei emoții și de explicare a contextelor aferente trăirii acelei emoții prin intermediul unui limbaj accesibil cum este limbajul semnelor. Astfel, la nivelul grădiniței noastre am realizat câteva povești sociale pentru diverse situații cotidiene pentru ca preșcolarii să fie mai ușor familiarizați cu anumite aspecte legate de comportamentele așteptate, dar și pentru a facilita înțelegerea emoțiilor, precum și dezvoltarea socio-emoțională și a unor comportamente adaptative.

## Poveștile sociale – definire, scopuri, structură

Poveștile sociale au fost introduse pentru prima dată de Carol Gray în anul 1993, acesta fiind formator și consultant educațional. Acestea au fost create inițial pentru copiii cu autism ca o modalitate de îmbunătățire a abilităților sociale (Kokina și Kern, 2010). Conform lui Gray (1998, apud Sansosti și Powell-Smith, 2006), poveștile sociale sunt scurte, individualizate, descriu o situație socială și oferă indicii comportamentale specifice (prin suporturi vizuale și text).

O definiție a poveștilor sociale recentă este legată de faptul că acestea sunt reprezentate de resurse și moduri prin care se prezintă anumite contexte sociale în vederea creșterii nivelului de funcționalitate a copilului și de adaptare la diverse situații sociale (Costescu și Simion, 2021). Printre caracteristicile poveștilor sociale se numără mesajul clar, situațiile concrete, prezentarea unor situații din viața de zi cu zi, propoziții scurte, un nivel scăzut de abstractizare, reprezentări prin imagini colorate și clare, utilizarea unor cuvinte ușor de înțeles (Costescu și Simion, 2021). Spre exemplu, poveștile sociale pot fi scrise pentru un copil care are dificultăți în a se juca corespunzător la locul de joacă. Astfel se va crea un context, se va alege un personaj, respectiv copilul care întâmpină acele dificultăți și se expun perspectivele copilului. Povestea va include și informații directe cu privire la ceea ce înseamnă să te joci corect la locul de joacă, cum să împarți jucăriile, spre exemplu o minge (Sansosti și Powell-Smith, 2006). Prin urmare, o poveste socială contribuie la asigurarea înțelegerii corecte a informațiilor sociale pentru un anumit cadru (Gray, 1998, apud Sansosti și Powell-Smith, 2006).

Totodată, poveștile sociale pot fi folosite pentru a ajuta elevii cu dizabilități să dobândească cunoștințe despre situațiile sociale cum ar fi așteptarea rândului la masă sau să învețe noi abilități ca

de exemplu spălarea mâinilor sau dezvoltarea vocabularului. Acestea pot fi scrise pentru a se concentra pe nevoile unui elev sau pentru a aborda nevoile unui grup de elevi (Test et al., 2011).

Scopurile poveștilor sociale sunt în general legate de reducerea comportamentelor stereotipe, învățarea unor comportamente adecvate din punct de vedere social, dezvoltarea limbajului expresiv, dezvoltare abilităților sociale și emoționale și dezvoltarea capacității de empatie (Costescu și Simion, 2021).

Dezvoltarea social-emoțională constă în abilitățile pe care copiii le dezvoltă pentru a interacționa cu ceilalți (Harris, 2014). Prezența unei dizabilități de auz poate afecta negativ capacitatea unei persoane de a comunica cu ceilalți, afectând astfel calitatea interacțiunilor sociale și implicit dezvoltarea socio-emoțională (Harris, 2014).

În ceea ce privește dizabilitatea de auz și dezvoltarea emoțională se pune accent pe două componente principale și anume înțelegerea cuvintelor legate de emoții și etichetarea emoțiilor (Richels et al., 2014). Ambele componente trebuie cuprinse în programele de intervenție pentru copiii cu dizabilitate auditivă pentru a evita dezvoltarea unor comportamente dezadaptive (Richels et al., 2014). Întârzierile în dezvoltarea limbajului determină carențe sociale de tipul interacțiunilor limitate cu colegii, probleme de comportament, întârzieri ale competențelor sociale (Weisel et al., 2005, apud Richels et al., 2014). Competența socială presupune capacitatea copilului de a iniția interacțiuni cu ceilalți copii și de a face față conflictelor sociale (Cohen și Mandez, 2009, apud Richels et al., 2014). În absența oferi unor alternative de comunicare/oportunități de limbaj de către adulții auzitori se va ajunge la o înțelegere întârziată a stărilor mentale (exemplu: dificultăți în sarcinile de recunoaștere și înțelegere a emoțiilor) (Dyck și Denver, 2003, apud Richels et al., 2014).

Structura poveștilor sociale cuprinde răspunsul la câteva întrebări: „când?” - informații legate de timp, „unde?” - locul, „de ce?” - motivele, rațiunea din spatele acestora, „cine?” - persoanele relevante implicate, „cum?” - activități de bază, comportamente, afirmații și întrebarea „ce?” - indicii, comportamente (Costescu, 2021). De asemenea, există o serie de tipuri de propoziții utilizate în scrierea poveștilor sociale:

- *Propoziții descriptive* – începutul poveștii sociale, descriu de fac oamenii în anumite situații, definesc unde se întâmplă o situație, cine este implicat și ce fac cei implicați. Nu includ opinii și presupuneri
- *Propoziții de perspectivă* – prezintă reacțiile celorlalți la o anumită situație
- *Propoziții directive* – direcționează o persoană către un răspuns sau comportament dorit
- *Propoziții afirmative* – pot fi folosite împreună cu celelalte, exprimă convingeri împărtășite ale unei culturi – accentuează o anumită idee
- *Propoziții de antrenament* - răspunsuri sugerate direct beneficiarului /răspunsuri de autoeducare
- *Propoziții parțiale* – încurajează o persoană să determine răspunsul ideal la anumite situații (Costescu, 2021).

În mod tradițional, poveștile sociale sunt realizate pe suport de tip carte de povești, însă literatura de specialitate a identificat și situații în care au fost găsite povești sociale cu caracteristici

inovatoare (de exemplu, videoclipuri, înregistrări audio, desene de mână, fotografii) (de exemplu, Bledsoe, Myles și Simpson, 2003; Norris și Dattilo, 1999; Rogers și Myles, 2001; Thiemann și Goldstein, 2001, apud Test et al., 2011).

Acestea pot fi citite (a) independent de către un elev, (b) către elev de către un adult și (c) în format electronic către un elev prin intermediul unui computer sau alt dispozitiv de înregistrare (Reynhout & Carter, 2006, apud Test et al., 2011).

### **Modalități de intervenție cu ajutorul poveștilor sociale**

Această modalitate de intervenție este reprezentată de o serie de cărți mici care conțin pasaje scurte redactate din perspectiva copilului cu reprezentări vizuale clare care să ofere instrucțiuni despre situații specifice (Gray și Garand, 1993; Delano și Snell, 2006; More, 2008, apud Richels et al., 2014).

Intervențiile de tipul poveștilor sociale pot fi realizate de către profesori și alți profesioniști implicați în intervenția terapeutică a copilului cu dizabilitate auditivă (Richels et al., 2014). Intervenția se poate realiza prin scrierea poveștii sociale la nivelul de înțelegere al copilului, utilizarea unui vocabular adecvat vârstei pentru a descrie o situație socială (cine, ce, când, unde și de ce?), utilizarea vocabularului ilustrat, dar și a unor imagini care corespund situației predate (Richels et al., 2014). Cu toate că poveștile sociale sunt legate de o mai bună înțelegere a conceptelor sau situațiilor sociale (Gray, 2004, apud Kokina și Kern, 2010), ele au ca și rezultate reducerea comportamentelor disruptive, dar nu mereu contribuie la îmbunătățirea abilităților sociale (Kokina și Kern, 2010). Altfel spus, unii elevi pot să înțeleagă o situație sau concept sociale, dar pot să nu aibă abilitățile sociale necesare pentru a aplica acele cunoștințe, așadar în proiectarea intervențiilor este nevoie să ținem cont de abilitățile copiilor, iar acolo unde acestea nu sunt suficient dezvoltate, o predare a prerechizitelor poate fi necesară (Kokina și Kern, 2010).

În ceea ce privește eficiența acestor intervenții, enumerăm câteva beneficii identificate în cadrul articolului publicat de Richels și colaboratorii (2014). Aceasta oferă înțelegere practică a emoțiilor pentru copiii cu dizabilitate auditivă, oferă oportunitatea de a face față provocărilor naturale în mediul preșcolar, influențează pozitiv viața copiilor, îmbunătățește abilitățile sociale, oferă un mijloc de predare a vocabularului emoțional la copiii preșcolari cu dizabilitate auditivă, dezvoltă capacitatea de a exprima eficient emoții proprii, reglare comportamentală, implicații pentru viitoarele relații sociale ale copilului și succesul academic (Richels et al., 2014).

Un alt studiu care a vizat eficiența acestor intervenții pentru copiii cu dizabilitate auditivă a indicat faptul că această modalitate de intervenție a fost eficientă în ceea ce privește scăderea comportamentelor nedorite ale copiilor cu deficiențe de auz, iar durata și frecvența comportamentelor problematice a scăzut pentru participanții implicați în studiu (McCollum, 2013).

De asemenea, un review sistematic recent și-a propus să analizeze 22 de studii privind efectele intervențiilor povestirilor sociale asupra abilităților sociale și de comunicare, dar și a comportamentelor provocatoare și abilităților funcționale ale persoanelor cu TSA (Qi et al., 2018). Rezultatele acestei analize sunt legate de faptul că majoritatea intervențiilor au fost realizate în mediul școlar, abilitățile țintă au fost învățate și menținute după încheierea intervenției, însă din cele 22 de studii, doar patru au raportat date privind generalizarea. Suportul slab pentru generalizare ar putea fi datorat faptului că cercetările se axează în general pe reducerea comportamentelor provocatoare mai degrabă decât pe dezvoltarea abilităților care ar putea fi generalizate în diverse medii sau la diverse persoane (Qi et al., 2018). Alte constatări ale acestui studiu au arătat că poveștile sociale sunt eficiente în reducerea comportamentelor inadecvate, dar cu toate acestea, au fost găsite

rezultate mixte atunci când poveștile sociale au fost folosite pentru a crește abilitățile de comunicare socială, precum și alte comportamente adecvate (Qi et al., 2018).

În încheiere, dorim să menționăm faptul că această modalitate de intervenție este la început, iar literatura de specialitate s-a concentrat în general pe studii calitative de tipul experimentului cu un singur subiect pentru a explora eficiența acestor intervenții la copiii cu dizabilitate auditivă. Cu toate acestea, trebuie menționat faptul că poveștile sociale pot constitui un instrument suplimentar prin care li se oferă copiilor cu dizabilitate de auz oportunitatea de învățare a unor modalități de interacțiune verbală și socială corespunzătoare, fiind totodată și o metodă nouă care utilizează resurse puține, dar accesibile tuturor specialiștilor implicați în educarea și reabilitarea copilului cu dizabilitate auditivă (Raver et al., 2013).

### **Exemple de bune practici**

Pentru a adapta poveștile sociale la specificul dizabilității de auz ar trebui luate în considerare câteva aspecte. Printre acestea se numără următoarele:

- Utilizarea simbolurilor care poate fi utilă pentru a reprezenta acțiuni, emoții sau concepte sociale astfel încât să fie facilitată înțelegerea mesajului poveștii.
- Utilizarea limbajului semnelor ca modalitate alternativă de comunicare
- Utilizarea unor experiențe personale cu relevanță culturală astfel încât poveștile vor fi mai ușor de înțeles și mai ușor de integrat în viața cotidiană a copilului.
- Folosirea repetiției și a unor exemple practice - acest lucru conduce la înțelegerea și consolidarea conceptelor sociale.
- Implicare și interacțiune - copilul poate fi implicat în crearea de povești, astfel încât să fie conectat la conținutul povestirii.

Formatul poveștii sociale poate fi o abordare ce poate fi implementată pentru a stabili reguli sau rutine pentru anumite situații sociale (Scattone et al., 2002, apud Sansosti și Powell-Smith, 2006).

În cadrul grădiniței am implementat intervenția cu ajutorul poveștilor sociale pentru diverse situații cum ar fi despărțirea de părinți pentru acei copii care rămân în internatul școlii, împărțirea de jucării, crearea de prieteni sau vizita la audiolog. Un astfel de exemplu va fi prezentat în cele ce urmează și este legat de împărțirea jucăriilor. Am realizat o poveste socială utilizând un limbaj simplu, accesibil copiilor care să poată fi transpus cu ușurință în limbajul semnelor. Totodată, am utilizat atât imagini grafice simple, cât și imagini realizate în sala de grupă pentru a reprezenta cât mai clar situația, dar și pentru a fi mai ușor de înțeles pentru preșcolari.

Povestea se intitulează „Ne jucăm împreună” și are drept scop familiarizarea preșcolarilor cu o situație specifică și anume importanța împărțirii jucăriilor. În continuare va fi prezentat conținutul poveștii:



La grădiniță sunt jucării. Maria este la grădiniță în grupa mică.  
 Maria: „Mie îmi place să mă joc foarte mult cu toate jucăriile.”  
 Și ceilalți colegi le place să se joace cu fiecare jucărie. Asta înseamnă că trebuie să împart jucăriile cu toți colegii.  
 Maria: „E greu să împart o jucărie pentru că mie îmi place foarte mult.”



La grădiniță sunt jucării. Maria este la grădiniță în grupa mică.  
 Maria: „Mie îmi place să mă joc foarte mult cu toate jucăriile.”  
 Și ceilalți colegi le place să se joace cu fiecare jucărie. Asta înseamnă că trebuie să împart jucăriile cu toți colegii.  
 Maria: „E greu să împart o jucărie pentru că mie îmi place foarte mult.”



Numele meu este  
 Maria și îmi place să  
 mă joc cu păpușa.



Numele meu este  
 Andrei și îmi place să  
 mă joc cu păpușa  
 colegei mele.



Sursa imaginilor utilizate în realizarea poveștii sociale: FreePik (<https://www.freepik.com/>)

## BIBLIOGRAFIE:

1. Costescu, C. (2021). *Abilități sociale în tulburarea din spectrul autismului. Evaluare și intervenții psihopedagogice*. Iași: Editura Polirom.
2. Kokina, A., & Kern, L. (2010). Social Story interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 812-826.
3. Harris, L. G. (2014). *Social-emotional development in children with hearing loss*.
4. McCollum, K. (2013). *Social Story Intervention for Children who are Deaf or Hard-of-Hearing*.
5. Qi, C. H., Barton, E. E., Collier, M., Lin, Y. L., & Montoya, C. (2018). *A systematic review of effects of social stories interventions for individuals with autism spectrum disorder*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33(1), 25-34.
6. Raver, S. A., Bobzien, J., Richels, C., Hester, P., & Anthony, N. (2014). *Using dyad-specific social stories to increase communicative and social skills of preschoolers with hearing loss in self-contained and inclusive settings*. International Journal of Inclusive Education, 18(1), 18-35.

7. Richels, C., Bobzien, J., Raver, S. A., Schwartz, K., Hester, P., & Reed, L. (2014). *Teaching emotion words using social stories and created experiences in group instruction with preschoolers who are deaf or hard of hearing: An exploratory study*. *Deafness & Education International*, 16(1), 37-58.
8. Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2006). *Using social stories to improve the social behavior of children with Asperger syndrome*. *Journal of positive behavior interventions*, 8(1), 43-57.
9. Test, D. W., Richter, S., Knight, V., & Spooner, F. (2011). *A comprehensive review and meta-analysis of the social stories literature*. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 49-62.

# INTEGRAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE DIGITALE ÎN ACTIVITĂȚILE DE TERAPII SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE

*Dorina-Elena Chira, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Evoluția tehnologică din ultimii ani a facilitat dezvoltarea *resurselor educaționale digitale* în scopul sprijinirii predării și învățării (Ramos, Teodoro and Ferreira, 2011). Aceste resurse includ programe software, aplicații software, site-uri web, resurse video digitale, resurse audio digitale, sisteme de gestionare a învățării, programe de simulare, platforme de comunicare și baze de date (Morais, C., Miranda, L., Alves, P., 2015, Crăciun, D., 2020), care pot fi utilizate pentru a îmbunătăți calitatea învățării, atât în activitățile didactice, cât și în cele terapeutice, în vederea formării și dezvoltării cunoștințelor și competențelor elevilor.

Resursele educaționale digitale pot fi accesate cu ușurință, atât de către cadrele didactice, cât și de către elevi și părinți și au avantajul de a oferi o multitudine de stimuli de învățare pentru elevi în funcție de nevoile lor, o mai mare interactivitate și individualizare a învățării (Hylén, 2007). Unele dintre resursele educaționale digitale necesită investiții financiare din partea utilizatorilor, altele pot fi utilizate gratuit, reprezentând ceea ce numim „resurse educaționale deschise”.

*Resursele educaționale deschise* (RED) sunt defnise ca „resurse utilizate în activitățile de învățare, predare și cercetare, care sunt disponibile în orice format și suport, din domeniul public sau aflate sub licențe deschise și care permit accesul gratuit, reutilizarea, adaptarea și redistribuirea” (Institutul de Științe ale Educației, 2018, <https://creativecommons.org/about/program-areas/education-oer/>).

Resursele educaționale deschise (Open Educational Resources) se referă la „accesul deschis la resurse educaționale, facilitat de tehnologiile informației și comunicațiilor, pentru consultare, utilizare și adaptare de către comunitatea utilizatorilor, în scopuri necomerciale” (<https://ro.wikipedia.org>)

Utilizarea în activitățile educative și terapeutice a resurselor educaționale deschise prezintă o serie de *avantaje*, comparativ cu resursele tradiționale:

- Reprezintă oportunități, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi și părinți, de a avea acces la o varietate cât mai mare de materiale educaționale care sunt disponibile gratuit.
- Facilitează accesul la educație și la resurse educaționale pentru toți elevii, permit realizarea unei învățări atractive, stimulând motivația pentru învățare, creativitatea elevilor, dezvoltându-le competențele digitale, capacitatea de învățare independentă, autonomia.
- Cadrele didactice au posibilitatea de a preda un anumit conținut utilizând resurse educaționale adaptate diferitelor stiluri de învățare sau modalităților de receptare predominante ale elevilor, de a modifica anumite conținuturi, astfel încât materialele să fie cât mai interactive, mai captivante și mai sincronizate cu propriile interese ale elevilor.
- Prin intermediul acestor resurse se pot crea materiale personalizate, adaptate specificului școlilor, claselor de elevi.
- Crearea/utilizarea resurselor educaționale digitale/deschise în activitatea de predare contribuie la diversificarea și perfecționarea strategiilor didactice.

- Prin includerea tehnologiilor digitale în activitățile didactice, cadrul didactic poate experimenta și concepe noi formate și strategii didactice pentru predare, adecvate mediului online.
- Profesorul își poate îmbunătăți competențele profesionale prin colaborarea cu alte cadre didactice pentru implementarea de activități comune, în care sunt utilizate dispozitive digitale, resurse sau strategii digitale.

Resursele educaționale deschise sunt ”mijloace de învățare adaptate la nevoile specifice ale procesului instructiv-educativ, disponibile gratuit” (www.edu.ro- Rețele de resurse educaționale deschise (RED), înființate la nivelul inspectoratelor școlare județene, 2017). Din această categorie fac parte: diferite tipuri de materiale de învățare, suporturi de curs, proiecte, experimente și demonstrații, programe școlare, ghiduri pentru profesori sau alte materiale educaționale (articole, module, prezentări ce acoperă atât sfera curriculară, cât și cea extracurriculară etc.).

*Tipuri de resurse educaționale deschise ( [https:// digital.educd.ro/ resurse-educationale](https://digital.educd.ro/resurse-educationale) )*

- resurse educaționale fără interactivitate sau cu interactivitate redusă (documente Word, documente PDF, prezentări PPT, prezentări, imagini create în Canva, Pixlr);
- resursele educaționale interactive care pot fi create pe Wordwall, Learningapps, Kahoot, GoogleForms, Ganiialy, Liveworksheets, Edpuzzle, etc;
- resurse educaționale deschise pentru cadre didactice, specialiști în educație (programe școlare, ghiduri pentru profesori sau alte materiale educaționale);
- resurse educaționale deschise pentru elevi și/sau părinți (diferite tipuri de materiale de învățare, suporturi de curs, proiecte, experimente și demonstrații, fișe de lucru, jocuri didactice etc).

#### Tipuri de resurse educaționale deschise pentru activitățile terapeutice

RESURSE EDUCAȚIONALE SIMPLE	RESURSE EDUCAȚIONALE COMPLEXE
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ exerciții</li> <li>❖ activități simple</li> <li>❖ jocuri</li> <li>❖ materiale video</li> <li>❖ înregistrări audio</li> <li>❖ prezentări</li> <li>❖ teste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ suite de activități</li> <li>❖ lecții</li> <li>❖ aplicații software terapeutice</li> <li>❖ aplicații pentru evaluare</li> </ul>

Profesorul poate apela la resurse educaționale digitale elaborate de alți specialiști sau poate elabora astfel de resurse, utilizând softuri sau platforme care permit crearea de resurse digitale.

*Criterii de selectare/ elaborare a resurselor educaționale*

Utilizarea resurselor educaționale digitale în activitățile terapeutice presupune o analiză atentă din partea profesorului pentru selectarea acestora în funcție de tipul activității, de obiectivele acesteia, de strategia didactică, de resursele de timp și de resursele tehnice pe de o parte, dar și de etapa terapeutică, de caracteristicile și nevoile copilului: modalitatea de percepere a vorbirii (auditivă, vizuală, auditiv-vizuală), tipul de comunicare utilizat (verbală, prin limba semnelor, comunicare totală), nivelul competențelor auditiv-verbale sau a celor de labiolectură.

Istrate, Ștefănescu, (2021) evidențiază o serie de caracteristici ale unei resurse educaționale digitale pentru a fi un suport adecvat învățării: să fie accesibilă, să poată fi accesată pe diferite dispozitive, să fie relevantă pentru activitatea de învățare sau terapeutică pe care o organizăm, să fie interactivă și atractivă pentru copii, conținuturile să aibă coerență logică, să fie sistematizate, să permită conexiuni inter și transdisciplinare, să conțină elemente suport, cum ar fi elemente vizuale (imagini, grafice, diagrame, înregistrări video, animații) sau înregistrări auditive.

Pentru selectarea sau elaborarea unei resurse adecvate, profesorul poate apela la următoarele întrebări suport:

- De ce/În ce scop elaborez, selectez o resursă?
- Cine?/(Pentru cine?) - Care este grupul țintă?
- Când voi folosi resursa? În ce tip de lecție/activitate? În ce moment al lecției?
- Unde voi folosi resursa? Ce dispozitive am la dispoziție?
- Cum voi folosi resursa?
- Ce cuprinde/Ce conține resursa?

De asemenea, elaborarea unei resurse necesită un anumit nivel de competențe digitale ale profesorului, resurse materiale și de timp. Pentru a elabora o resursă digitală, cadrul didactic ar trebui să răspundă la o serie de întrebări cu rol de a-l ghida în alegerea tipului de resursă pe care o poate crea și a platformei sau a aplicației pe care o va utiliza în elaborarea resursei:

- Ce competențe digitale sunt necesare pentru a crea resursa?
- Ce știi?/Ce pot eu să fac?: prezentări, fișe de lucru, videoclipuri (filmare/ editare), imagini (editare, prelucrare), jocuri (simple/ complexe, cu/fără template-uri) etc
- Cât timp am la dispoziție pentru a crea resursa?
- Ce resurse am la dispoziție? (aparate foto/cameră video, laptop/calculator, programe de editare sau acces la platforme care permit elaborarea/editarea materialelor).

### **Integrarea resurselor educaționale digitale în activitățile didactice și terapeutice**

Resursele educaționale deschise pot fi utilizate în oricare dintre etapele unei activități de terapie specifice și de compensare. Pe platformele educaționale sunt disponibile resurse diverse pentru fiecare etapă a unei lecții/activități. De exemplu, pentru captarea atenției se pot utiliza jocuri foarte simple de pe Wordwall, Learning apps, materiale video scurte de pe Youtube. În etapa dirijării învățării se pot integra materiale video de pe YouTube, Educred, Digialedu, prezentări PPT, prezentări interactive și materiale educaționale de pe Twinkl. În etapa de fixare, jocurile, exercițiile de pe Wordwall, Liveworksheets, Learning apps Kahoot, Jigsaw Puzzle sau create în Google forms constituie resurse atractive pentru elevi și pot fi utilizate atât în activitățile individuale, cât și în cele de grup sau frontale.

Totodată, în prezent există resurse educaționale digitale complexe (lecții, suite de activități) disponibile gratuit, aplicații/programe software care conțin activitățile exercițiile/jocurile unei întregi activități didactice sau terapeutice.

Prezentăm mai jos câteva platforme, aplicații care conțin resurse educaționale digitale ce pot fi integrate în activitățile de terapii specifice și de compensare:

LOGOPEDIX- este un soft interactiv care poate fi utilizat în procesul de corectare a tulburărilor de limbaj, cum ar fi: dislalie, dislexie, întârziere în dezvoltarea limbajului. Permite

profesorului adăugarea în contul lui a mai multor elevi cu care lucrează pentru a le completa fișa logopedică disponibilă pe platformă și pentru a selecta exercițiile potrivite.

TARA – este un program software destinat activităților terapeutice și de învățare a limbajului pentru copiii cu TSA (tulburari din spectrul autist), cu dizabilitate auditivă, dizabilitate intelectuală, ADHD, sindrom Down, cu întârziere în dezvoltarea limbajului. Conține exerciții diverse și cu grade de dificultate graduale, structurate pe 5 domenii: ”neurorezonanță”, ”dezvoltare comunicare”, ”achiziții cognitive”, ”inteligență emoțională” și ”evaluare”, care conțin inclusiv moduri alternative de comunicare: imagini, desene, pictograme, limba semnelor.

VOXI KIDS este o aplicație de mobil sau tabletă și o platformă online (VoxiClinic) dedicată dezvoltării limbajului. Copiii au acces la multe jocuri interactive, exerciții de vocabular, sunete înregistrate, cu ajutorul cărora își dezvoltă memoria, atenția, își îmbunătățesc pronunția, vocabularul, cunoștințele generale și capacitatea de a înțelege. VoxiClinic permite realizarea terapiei online, oferind specialiștilor acces la conferințe video-audio, evaluări digitale, rapoarte și posibilitatea de a nota progresul fiecărui copil, conținuturile platformei (exerciții, jocuri, sunete) fiind omologate de Ministerul Educației.

Aplicația „PAȘI PRIN LUMEA SUNETELOR!” este destinată evaluării abilităților articulatorii ale copilului, profesorul având posibilitatea de a nota pronunția corectă, omisiunea distorsiunea sau substituirea/inlocuirea sunetului țintă. Fiecare sunet este prezentat la nivelul cuvintelor, în cele trei poziții de bază: poziție inițială, poziție mediană și poziție finală, iar profesorul înregistrează răspunsurile copilului (corecte sau greșite). Rezultatele, centralizate într-un tabel care redă în procente performanța copilului, pot fi trimise pe adresa de e-mail a profesorului, permițând compararea rezultatelor obținute de către copil la diferite evaluări.

Platforma de logopedie online TIMLOGO, omologată de Ministerul Educației Naționale, poate fi utilizată atât în cabinetul de terapii, cât și acasă și cuprinde resurse pentru specialiști, părinți și copii, cum ar fi: aplicații, jocuri interactive, activități animate și clipuri video organizate în 34 de module, fiecare dintre ele fiind concentrat pe câte un sunet problematic din limba română.

LIVRESQ este o platformă care conține materiale educaționale digitale: lecții interactive, cursuri elearning, manuale digitale, ghiduri, care se pot folosi atât în clasă/în cabinetul de terapii, cât și acasă. Platforma permite profesorului să selecteze materiale deja existente sau să creeze propriile materiale adaptate nevoilor elevilor cu care lucrează.

DIGITALEDU este o platformă care cuprinde resurse educaționale în format digital create de cadre didactice, organizate pe discipline și ani de studiu. Conține link-uri către peste 7000 de resurse: teste, fișe de lucru, jocuri didactice, materiale video etc.

DIDACTIC.RO este unul dintre cele mai cunoscute portaluri de resurse educaționale din țară. Conține resurse educaționale pentru cadrele didactice, pentru elevi și părinți, care pot fi utilizate în format printat, cât și online: lecții online, teste online. Conținutul este structurat pe discipline și pe niveluri de școlarizare, astfel încât să permită selectarea mai ușoară a conținuturilor.

WORDWALL poate fi utilizat pentru a crea activități interactive, dar care pot fi și printate. Permite profesorului să creeze jocuri/activități sau să utilizeze jocuri create de alte cadre didactice, punând la dispoziția utilizatorului o serie de șabloane/template-uri pentru crearea activităților. Cele mai multe dintre șabloanele sunt disponibile atât în versiunea interactivă, cât și imprimabilă, cele din urmă putând fi imprimate direct sau descărcate ca fișier PDF.

LEARNINGAPPS este o platformă care conține template-uri cu ajutorul cărora se pot crea diverse tipuri de exerciții, jocuri, numite „aplicații” utile, atât pentru activitățile didactice, cât și pentru cele de terapii specifice și de compenare, în special în etapele de exersare și consolidare. Aplicațiile existente pot fi folosite ca materiale didactice sau utilizatorii le pot modifica după nevoile și ideile personale.

Pentru elevii cu dizabilități auditive, profesorii psihopedagogi au la dispoziție o serie de resurse educaționale digitale pe care le pot utiliza pentru formarea și exersarea comunicării în limba semnelor: <http://dlmg.ro/> (dicționar online în limba semnelor), <https://afostodata.ro/> (platformă care conține resurse educaționale în format audio, dar și în limba semnelor române cu povești, basme, povestiri, fișe de lucru și quiz-uri interactive), <https://www.opensign.eu/> și <https://www.e-adapt.eu/> (platforme care conține resurse educaționale bazate pe metode de comunicare vizuală pentru elevi cu dizabilități auditive: filme tematice, materiale video DIY în limba semnelor, fișe educaționale, jocuri).

Integrarea resurselor educaționale digitale în activitățile terapeutice este utilă și motivantă pentru elevi, dar necesită din partea profesorului o analiză temeinică în vederea selectării resurselor care să contribuie la atingerea competențelor/obiectivelor curriculare/terapeutice, să faciliteze dezvoltarea potențialului elevilor și să vină în întâmpinarea nevoilor acestora.

#### BIBLIOGRAFIE:

1. Crăciun, D., (2020), *Proiectarea și realizarea resurselor de instruire online*, în Crăciun, D., Grosseck, G. (2020) Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online, Editura Universității de Vest, Timișoara,
2. Institutul de Științe ale Educației, (2018), *Resurse educaționale deschise: definiție, practici și nevoi de dezvoltare*, <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/06/Resurse-educationale-deschise-definitie-practici-si-nevoie-de-dezvoltare.pdf>
3. Hylén, J. (2007), *Digital Learning resources – possibilities and challenges for the school*. Ed. Swedish Agency for School Improvement
4. Morais, C., Miranda, L., Alves, P., (2015) *The use of digital educational resources in the support to learning in higher education*, March 2015, ICST Transactions on e-Education and Learning [https://www.researchgate.net/publication/276904239\\_The\\_use\\_of\\_digital\\_educational\\_resources\\_in\\_the\\_support\\_to\\_learning\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/276904239_The_use_of_digital_educational_resources_in_the_support_to_learning_in_higher_education)
5. Ramos, J., Teodoro, V., Ferreira, F. (2011), *Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática*. Cadernos, SACAUSEF VII, pp. 11-34. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência,
6. <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=402&module=navigationmodule>
7. [https://wikicro.icu/wiki/Open\\_educational\\_resources](https://wikicro.icu/wiki/Open_educational_resources)
8. <https://www.opensign.eu/>
9. <http://dlmg.ro/>
10. <https://afostodata.ro/>
11. <https://livresq.com/ro/>
12. <https://learningapps.org/>
13. <https://wordwall.net/>
14. <https://www.didactic.ro/>
15. <https://digitaledu.ro/>
16. <https://www.timlogo.ro/>
17. <https://www.logopedix.ro/>
18. <https://voxiclinic.com>

## MODALITĂȚI DE FACILITARE A INTEGRĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ȘCOLILE DE MASĂ

*Ofelia Radu, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Fiecare copil este unic și are nevoie de sprijin, îndrumare, încurajare, apreciere, în primul rând din partea familiei și apoi din partea educatorilor, profesorilor, colegilor, societății în general, iar copiii cu cerințe educaționale speciale, cu atât mai mult. Incluziunea reunește, prin stabilirea unui obiectiv comun, elevii, familiile, educatorii și membrii comunității abordând o filozofie bazată pe acceptare, apartenență și comunitate și este o responsabilitate comună a tuturor actorilor educaționali. Pentru a răspunde adecvat nevoilor tuturor elevilor din clasă, profesorul trebuie să acționeze nu doar asupra strategiei de desfășurare a lecției, ci și asupra grupului, ambientului educațional și asupra propriei dezvoltări profesionale.

Incluziunea copiilor cu CES în școlile de masă reprezintă o provocare atât pentru cadrele didactice cât și pentru copii și părinții acestora. Contextul educațional care favorizează învățarea este cel în care elevul experimentează starea de bine. Astfel, scopul primordial pe care orice cadru didactic trebuie să îl urmărească este asigurarea unui climat de siguranță pentru fiecare copil, mai cu seamă pentru cel cu CES, pentru că doar așa va putea activa toate acele procese cognitive, volitive, și emoționale care susțin activitățile intelectuale sau fizice și îi favorizează motivația pentru învățare.

Sprijinul școlar presupune un curriculum flexibil, care să utilizeze strategii interactive, cooperante de predare-învățare, având ca obiectiv asigurarea participării tuturor elevilor la activitatea educativă, indiferent de posibilități, abilități sau potențial academic. Fiecare copil este special, valoros și are nevoie de o abordare psihoeducațională și socială adecvată, astfel încât să simtă valoarea pe care o reprezintă prin simpla sa existență în sânul unei colectivități.

Atitudinea profesorilor este foarte importantă în înțelegerea, acceptarea și abordarea copiilor cu CES deoarece, ei au un rol-cheie în implementarea integrării educaționale. De aceea este important să se acorde atenție sporită următoarelor aspecte în procesul educațional:

- În cadrul activităților educaționale trebuie să se asigure o intervenție de specialitate potrivită, explicită și sistematică;
- Mesajul de valoare și unicitate transmis de educator este foarte important în dezvoltarea unei personalități armonioase, pentru construirea unei imagini pozitive despre sine;
- Copiii sunt sensibili și vulnerabili atunci când se confruntă cu rezultate negative în urma învățării. Ei au nevoie de multă înțelegere, de o evaluare realistă, dar pozitivă și de încurajări, în vederea identificării motivației pentru învățare;
- În demersul educațional este importantă dezvoltarea respectului de sine prin: comunicare, siguranță, exercițiu, încurajare, răbdare;
- Asigurarea securității emoționale;
- Oferirea sprijinului în învățare;

Câteva recomandări pentru profesorii care au în clasă elevi cu CES:

- Elevul trebuie așezat într-o bancă de unde să poată vedea și auzi bine, departe de distractori (de exemplu fereastră, planșe, etc.), unde dumneavoastră să-i puteți urmări progresele; Nu neapărat în prima bancă, este posibil să se simtă stânjenit, dar nici într-o bancă prea îndepărtată, din care să-i fie dificil să vadă sau să audă;
- Înainte de a începe să vorbiți, captați atenția întregii clase, asigurați-vă că, inclusiv elevul cu CES vă ascultă, vă aude și vă înțelege mesajul sau că înțelege corect sarcina de lucru;
- Feedback-ul este foarte important, elevul trebuie să știe ce a făcut bine în primul rând, dar și ce a greșit, sau ce ar putea îmbunătăți în activitatea sa;
- Este posibil ca elevul cu CES să aibă nevoie de indicații suplimentare în timpul activităților, acordați indicațiile fără a-i întrerupe activitatea pentru a o continua dumneavoastră în locul lui, este important să simtă că poate să se descurce singur;
- Dați dovadă de răbdare dacă elevul ezită să facă sau să spună ceva;
- Apartenența de grup este importantă, implicați elevul în cât mai multe activități de grup, este important să-i atribuiți activități adecvate posibilităților sale;
- Elevul cu CES trebuie să se supună regulilor de comportament stabilite pentru întregul grup, de aceea acestea trebuie să fie: simple, clare, previzibile pentru elevi;
- Formulați întrebări simple, astfel încât elevul să le înțeleagă, pentru a putea răspunde la ele;
- În proiectarea activității stabiliți obiective clare, realizabile;
- Folosiți un limbaj clar, pe înțelesul copiilor;
- Propuneți-vă obiective realiste, evitați solicitarea prea mare, dar și cea insuficientă, a elevului;
- Utilizați resurse materiale adecvate, atractive, conținut bogat în imagini. Profitați de pasiunea majorității elevilor pentru tehnologie și folosiți materiale didactice în format electronic. Încă din perioada pandemiei au fost realizate foarte multe resurse educaționale deschise, care sunt bine primite de toți elevii și pot fi utilizate cu succes și pentru copiii cu CES, o astfel de resursă poate fi folosită ca material de bază pentru toată lecția, sau poate fi folosită doar 5-10 minute din activitate.
- Folosiți auxiliare didactice concepute special pentru nevoile acestor copii;
- Adaptați conținutul curricular, dar păstrați concordanța între varianta textului original și textul adaptat; respectarea elementelor esențiale de conținut (fără îndepărtarea de la esențial);
- Conținuturile parcurse în curriculumul național pot fi completate de conținuturile propuse în cadrul disciplinelor opționale, care au menirea de a aprofunda cunoștințele elevilor;
- Atunci când se învață ceva nou, se fac exerciții practice sau se consolidează noțiuni, se recomandă utilizarea unei combinații de metode, cum ar fi de exemplu predarea de la catedră, munca pe echipe, munca individuală, utilizarea resurselor educaționale deschise etc.
- Când este vorba de însușirea de noi conținuturi, sau de folosirea acestora în rezolvare de probleme, elevul cu CES poate avea nevoie de mai mult timp, de indicații suplimentare, de fragmentarea sarcinii, sau de întrebări ajutătoare;
- Monitorizați permanent rezultatele elevilor, cu scopul de a identifica ceea ce nu funcționează cum ar trebui, ceea ce ar trebui îmbunătățit sau schimbat;
- Dezvoltați în mod activ un parteneriat cu părinții copilului cu CES, școala incluzivă trebuie să își propună stabilirea unor căi eficiente de cooperare și implicarea a

familiei/apartinătorului în educația copilului cu cerințe educaționale speciale, prin urmare, părinții vor fi încurajați:

- să colaboreze cu profesorul de la clasă și cu echipa multidisciplinară care se ocupă de copil, să conștientizeze că ei sunt cei mai importanți parteneri de dialog iar colaborarea stă la baza reușitei copilului lor;
- să adopte și să participe activ în selectarea unor strategii realiste cu privire la evoluția și copilului, alături de specialiști ;
- să țină cont de recomandările specialiștilor în realizarea activităților de consolidare a cunoștințelor, înțelegând că este extrem important o abordare unitară a aspectelor educaționale:
- în evaluarea performanțelor, să se axeze pe progres și nu pe nivelul de performanță, să nu compare performanțele copilului lor cu ale altor copii de aceeași vârstă sau din aceeași clasă;
- unii părinți refuză să țină cont de dificultățile sociale pe care le întâmpină copilul și reacționează prin supraprotecție, acceptare, negare sau respingere, este bine să se încurajeze comunicarea părinte-profesor, părintele trebuie să aibă curajul de a semnală anumite neînțelegeri, nelămuriri, greutăți cu care se confruntă el sau copilul, pentru remedierea sau depășirea acestora.

Decizia de integrare a unui copil cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă se ia, pentru fiecare caz în parte, în urma unei expertize complexe asupra copilului, a consultării factorilor direct implicați în acest proces și a evaluării situațiilor de risc. Pentru integrarea reușită a copilului cu cerințe educaționale speciale în școala de masă, pentru ca scopul și obiectivele în raport cu cerințele vieții sociale să fie atinse, școala trebuie să ofere o paletă cât mai largă de servicii educaționale care să devină atractive și să satisfacă cerințele elevilor; în această ofertă se înscrie și educația integrată sub toate formele și modalitățile sale de realizare.

## **BIBLIOGRAFIE:**

1. *Ghid pentru profesorii din învățământul integrat nivel primar*, ediția 2023, realizat în cadrul Proiectului Erasmus+ „You need to know me to teach me” cu nr de identificare: 2021-2-RS01-KA210-SCH-000048967. Tipul proiectului: KA2-01. Small scale partnership in school education, coordonator: Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora „11.Maj” Jagodina, Serbia.

## POVESTE ÎN ACUARELĂ, 15 ANI DE POVESTE

*Irinel-Lucia Oltean, profesor de educație plastică, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

### 1. Relația de interdisciplinaritate între literatură și artele vizuale în educarea copilului deficient de auz

Relația de interdisciplinaritate între textul literar, care necesită a fi receptat și înțeles, și artele vizuale poate căpăta un înțeles viu și concret în educarea și recuperarea elevului deficient de auz. Ea poate veni în sprijinul profesorilor, în munca lor de învățare de cuvinte și transfer din limbajul mimico-gestual în limbajul scris și oral. De asemenea, poate fi folositor în efortul de egalizare de șanse, în vederea promovării de către elev a examenelor de sfârșit de ciclu (evaluarea de clasa a VIII-a, examenul de bacalaureat). Astfel că, în practica profesorului de arte vizuale și a profesorului de limba și literatura română de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz, acest aspect s-a concretizat în timp într-o adevărată echipă interdisciplinară, care conlucrează în vederea receptării textului literar și a capacității de transpunere vizual-plastică a textului literar, într-un mod cât mai expresiv și mai sugestiv. În continuare, voi explica câteva aspect teoretice care susțin utilitatea acest demers.

Arta este o expresie a creativității și a imaginației. Este, de asemenea, o relație între artist și public. Literatura împărtășește o poveste și dezvoltă o temă pentru public. Literatura este, de asemenea, legată de artele vizuale, ambele fiind axate pe imaginație, creativitate, imagini vizuale. Astfel că cele două expresii au valențe comune, doar limbajele diferă. Arta influențează societatea schimbând opiniile, insuflând valori și transpunând experiențe în spațiu și timp. Pictura, sculptura, muzica, literatura și celelalte arte sunt adesea considerate a fi depozitarul memoriei colective a unei societăți. De asemenea, artele contribuie la dezvoltarea inteligenței emoționale a individului, fiind și o formă terapeutică de „recuperare” în cazul problemelor afectiv-emoționale. Diferența-cheie dintre artă și literatură este că, în timp ce arta tinde în general să fie vizuală și auditivă, literatura este vizuală și imaginativă.

Literatura este organizarea cuvintelor pentru a face plăcere. Cu toate acestea, prin cuvinte, literatura ridică și transformă experiența dincolo de „simplă” plăcere. Ea funcționează, de asemenea, într-un mod mai larg în societate, ca mijloc, atât de critică, cât și de afirmare a valorilor culturale. În sensul acesta, ea este artă. Literatura, conform spuselor savantului și filosofului Imam Ja'far al-Sadiq, 702-765 d.Hr, este o formă de exprimare umană, *"(...) este veșmântul cu care cineva îmbracă ceea ce scrie sau spune, astfel încât să pară mult mai atractivă"* (wikipedia.org); este o bucată din viață, căreia i-a fost dată o direcție și înțeles, o interpretare artistică a lumii, în funcție de observatorul acesteia, autorul. Literatura folosește un limbaj propriu, cuvintele, pentru a descrie stări și sentimente, pentru a crea imagini vizuale, auditive, olfactive, pentru a transmite un mesaj artistic sau o idee. Ea creează și atitudini adecvate față de valorile estetice.

Arta plastică creează același lucru, dar folosește un limbaj constituit din linii, puncte, pete, forme, culori, valori, al cărui expresivitate este potențată de mijloace de expresie ca ritmul, rima de culoare, de valoare, repetiția, suprapunerile, alăturările. Ca și literatura, artele plastice sunt capabile să transmită stări și sentimente, să creeze imagini vizuale de înaltă valoare, să transmită mesajul/

ideea artistică, să creeze atitudini adecvate față de valorile estetice; în lipsa acestora, le considerăm lipsite de valoare.

Din alt punct de vedere, arta și literatura sunt două medii diferite de exprimare ale acelorași stări, emoții, idei. În textul literar se împletesc diferite genuri: poezie, proză. Pentru a fi artistică, literatura recrează realitatea. Ceea ce poate da sens textului este deschiderea lui spre alte coduri, spre alte semne. Însă textul literar poate fi receptat și apoi transpus într-o imagine plastică, folosind limbajul vizual. Creațiile plastice pot avea diverse funcții: de a structura sau de a fixa constructele teoretice vizate și de a extinde sau de a aprofunda înțelegerea conceptelor. Această îmbinare între textul literar și limbajul vizual se poate realiza prin activități interdisciplinare. Un mod de a conferi deschidere și viață muncii educaționale este **exercițiul interdisciplinar**. Astfel, găsirea unui limbaj comun între diferite domenii de cunoaștere va fi utilă și pentru elevi și pentru profesori. Integrarea artelor vizuale în orele de literatură **are, ca punct de plecare, dialogul dintre cuvânt și imagine**. Însă artele plastice nu au doar rol de suport pentru structurarea conceptelor literare într-o echipă interdisciplinară, ci imaginile au capacitatea de a ajuta la însuși receptarea textului literar.

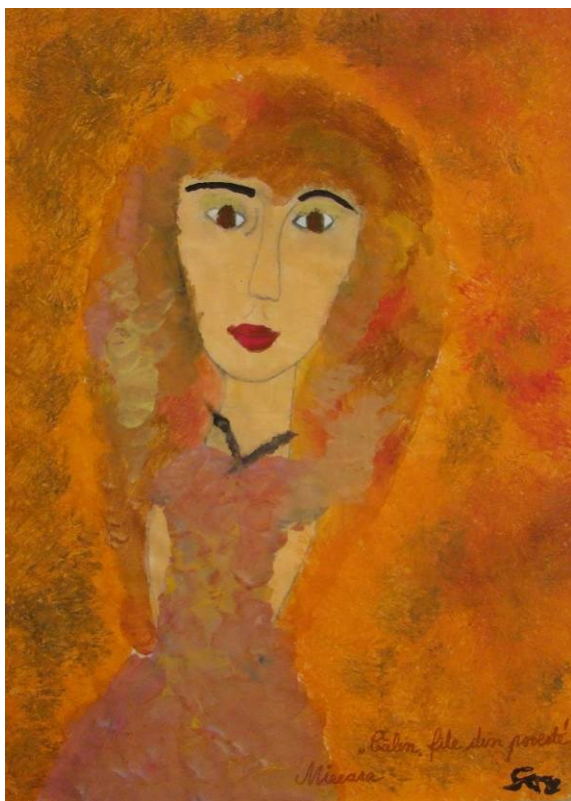
Echipe interdisciplinară din Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz a fost alcătuită din subsemnata și colega și prietena mea dragă, Gabriela Chirteș, profesoara de limba și literatura română. Ideea echipei interdisciplinare a fost a ei, deoarece elevii deficienți de auz aveau probleme în receptarea textului literar. Împreună „am compătimit” în adaptarea textului, în deslușirea figurilor de stil, apoi în dirijarea împărțirii lui pe secvențe, caracterizarea personajelor și extragerea ideii artistice de către elevi. A fost o experiență îmbelșugată, atât în sala de clasă - când eu participam la orele de română, cât și în atelierul de arte - unde ea participa la orele de educație plastică, iar rezultatele au fost spectaculoase. Mărturie rămân minunatele creații ale elevilor noștri, din care câteva se pot vedea mai jos. Împărtășim multe și frumoase amintiri!

O ilustrare originală a poemului „Miorița” este tabloul unei eleve cu deficiență de auz. Lucrarea are în centru nunta din acest poem folcloric românesc, nuntă care „se ridică în sus”:

### „Miorița”, de Ioana Popa, clasa a VI-a



Personajele literare pot fi „caracterizate” folosind penelul:

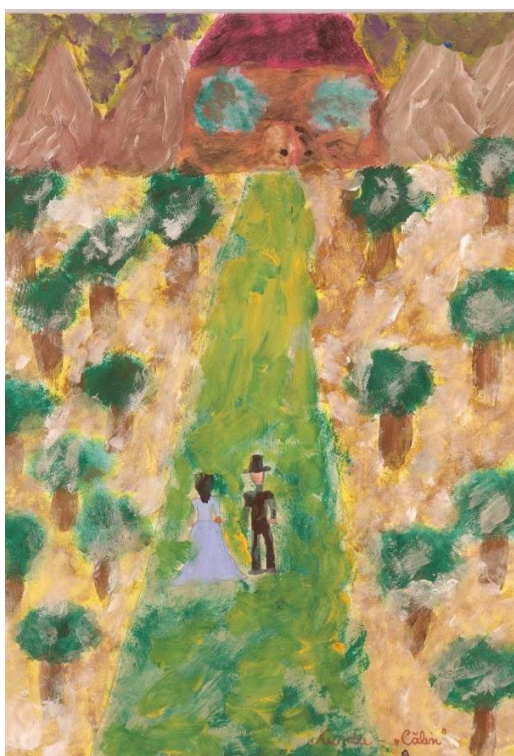


„Portretul Miresei – Călin, file din poveste”,  
de Sara Sângeorzan, clasa a VI-a



„Portretul cocoșului - Pungața cu  
doi bani”, de Eva Nagy, clasa a VI-a

Elevii trebuie să recepteze textul literar analizat și să „traducă” în limbaj vizual idei, mesaje artistice, impresii, stări și sentimente:



„Fuga la scădat – Amintiri din copilărie”, de Robert  
Ilieș, clasa a VI-a

„Nunta – Călin, file din poveste”, de  
Anchidim Pupăză, clasa a VI-a

Imaginile pot astfel recrea vizual anumite secvențe literare. Pe de altă parte, educatorul de artă și profesorul de limba română pot selecta și opere plastice, din care elevii să extragă anumite simboluri și înțelesuri, pe care apoi să le exerseze verbal sau în scris, imaginea plastică căpătând astfel propriul ei discurs, cu coduri estetice proprii.

## 2. De la textul literar și echipa interdisciplinară, la disciplina opțională „În lumea poveștilor în acuarelă”

Pornind de la echipa noastră disciplinară și de la considerentele de mai sus, a luat naștere disciplina opțională „În lumea poveștilor în acuarelă (CDS)”, care s-a dezvoltat gradual, începând cu clasa a V-a și până la clasa a VIII-a pornind de la următoarele argumente:

- lumea poveștilor este o lume fascinantă pentru toți copiii, încă de la cea mai fragedă vârstă. Cei mai mulți copii intră în contact cu personajele fantastice încă din copilăria mică, ajutați de către părinți sau de cadrele didactice care, cu foarte multă ușurință, descoperă modalitatea prin care să le introducă copiilor, rând pe rând, poveștile care se potrivesc cel mai bine etapei de dezvoltare a acestora. Încă de la cea mai fragedă vârstă, contactul copilului cu lumea poveștilor este cât se poate de oportun, pentru a-i trezi interesul pentru lectură, interes care să fie valorificat mai târziu în scopul formării competențelor de comunicare. Literatura pentru copii, prin profunzimea mesajului, gradul de accesibilitate și nivelul realizării artistice, reprezintă o resursă importantă pentru dezvoltarea vocabularului, pentru formarea comunicării, dar și pentru educarea elevilor în spiritul unor virtuți morale alese (cinste, demnitate, adevăr, curaj).
- prin limbajul specific al cărții pentru copii, personajele pozitive și negative cu evoluție exponențială, deznodământul fericit, literatura în sine contribuie la formarea și modelarea caracterelor, la stimularea dorinței de cunoaștere și perfecțiune. Pentru formarea și modelarea caracterelor, deprinderilor copiilor cu normele de comportare civilizată a sentimentelor morale, curajul, perseverența, respectul pentru muncă, cavalerismul, opera literară, prin specificul ei, aduce o contribuție majoră, fixând aceste deprinderi din copilărie (Munteanu, G., Bolog, E., 1994).

Utilizarea unor strategii adecvate, a unor metode de comunicare speciale, cum ar fi exprimarea vizual-plastică a emoțiilor conferite de lectură, a sensurilor și semnificațiilor descifrate în textul literar, a elementelor compoziționale care structurează lectura parcursă, contribuie la accesibilizarea mesajului transmis de povești și basme, facilitează înțelegerea poveștilor de către elevi. Astfel, prin acest opțional se propune îmbinarea strategiilor specifice activităților de limba și literatura română cu cele specifice activităților practice, de exprimare vizual-plastică, ușurând transferul în spațiul artistico-plastic a exprimării verbale și o mai bună înțelegere a textului literar.

În acest sens, prin studiul acestei discipline elevii pot realiza o creștere a calității învățării prin fructificarea cunoștințelor:

- de cunoaștere – studiul limbii și literaturii române
- de autocunoaștere (prin raportarea elevului la un sistem de valori și norme morale, determinând astfel de ce un personaj literar este preferat)
- de formare de priceperi și deprinderi – prin studiul tehnicilor de reprezentare plastică

Iată câteva tipuri de **activități de învățare** pentru competența specifică „**Dezvoltarea abilității de receptare a unui mesaj literar și de exprimare a acestuia prin limbaj artistic**”

<b>Competențe specifice</b>	<b>Activități de învățare</b>
2.1. Redarea conținutului textului într-o formulare proprie, care să cuprindă momentele semnificative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exerciții de povestire a întâmplărilor din text;</li> <li>- exerciții de delimitare a momentelor unei acțiuni;</li> <li>- redarea conținutului textului prin intermediul desenului</li> </ul>
2.2. Exprimarea de idei, trăiri personale prin intermediul limbajului artistic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimarea răspunsului la anumite întrebări cu ajutorul desenului sau prin propoziții- realizarea unui „Jurnal de lectură”</li> <li>- elaborări de scurte compuneri pe baza unui plan dat</li> <li>- crearea de povestiri în grup, ilustrate de elevi</li> </ul>
2.3. Asocierea unor elemente simple de exprimare prin intermediul artelor vizuale cu literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizarea unor lucrări în care să se asocieze elemente de exprimare plastică, cu alte forme de exprimare artistică (ex.: ilustrarea unei povești cunoscute prin desen)</li> <li>- realizarea de scurte dramatizări (fragmente din povești).</li> <li>- realizarea unor lucrări în perechi/ grup, cu utilitate pentru toți membrii grupului: puzzle, cărți de joc, loto cu imagini etc.</li> </ul>
2.4. Manifestarea iniția-tivei în comunicare față de situații prezentate în textul literar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimarea propriilor păreri, idei, sentimente legate de poveștile citite/ vizualizate</li> <li>- asocierea emoțiilor potrivite cu situații/ personaje desprinse din povești</li> </ul>

**Conținuturile** utilizate pentru dezvoltarea competențelor specifice constau în:

**1. Popas la biblioteca școlii** (familiarizarea cu biblioteca, cu cărțile de povești)

**2. Povești, basme, versuri**

- **Texte din literatura pentru copii, română și universală, adecvate particularităților de vârstă ale elevilor, nivelului de dezvoltare a limbajului**
  - Texte în proză și versuri din literatura română: Ion Creangă, Petre Ispirescu, Mihai Eminescu, Gelu Naum, Vasile Alecsandri
  - Texte în proză din literatura universală: H.Cr. Andersen, Frații Grimm
- **Prieteni necuvântători** – texte în proză despre viețuitoare

- **Din înțelepciunea populară** – proverbe, zicători, ghicitori

### 3. Activități creative

- interpretarea de roluri – personaje din poveștile studiate
- realizarea de creații proprii: desen, pictură, colaj, banda desenată, jurnal de lectură
- realizarea de experimente vizual-plastice de dezvoltare a sponaneității și creativității în contextul textului literar abordat, de exemplu crearea personajelor din ciorapi pictați, crearea măștilor cu ajutorul feșelor ghipsate, realizarea de costume pentru serbări, realizarea compozițiilor colective prin metoda deplasării planșelor (Cioca, V., 2019)

Această nouă disciplină își propune să dezvolte:

1. interesul pentru lectură, dezvoltarea simțului estetic în domeniul literaturii, în domeniul artelor plastice;
2. stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate, stimularea capacității de a transfera informații în sfera artelor plastice;
3. cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicarea verbală prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți
4. cultivarea unei atitudini responsabile față de folosirea limbajului în comunitate;

După Pamfil, A. (2007), pentru eficiența învățării copiilor de 10-14 ani, este necesar să ne raportăm la nivelul de dezvoltare a limbajului oral al acestora, la nivelul concret de percepere și de înțelegere a lumii înconjurătoare, la universul imediat. Prin urmare, ca și strategii didactice se recomandă: abordare ludică, învățarea în context, cultivarea spontaneității constructive și creatoare. Se recomandă ca textele literare selectate în vederea dezvoltării competențelor generale vizate să fie adecvate vârstei elevilor. Metodele de comunicare vor fi adaptate vârstei și preocupărilor elevilor, se vor utiliza modalități diferite de receptare a textelor literare și a mesajului oral/scriș: citirea, povestirea după imagini, vizionarea de filme, prezentări Power-Point.

### 3. De la echipa interdisciplinară și disciplina opțională, la Concursul Internațional de Arte Vizuale „Poveste în acuarelă”

Disciplina opțională „În lumea poveștilor în acuarelă” s-a diversificat în paralel, printr-un concurs, începând cu anul 2009, când liceul împlinea 125 de ani), datorită relațiilor internaționale pe care a reușit să le dezvolte liceul cu alte școli din Europa prin intermediul rețelei HIPEN (Hearing Impaired European Network), din care face parte.

Ulterior, concursul nu s-a mai limitat la rețeaua europeană, ci a captat interesul colegilor din Lituania, Norvegia, China, India, Pakistan, Dubai, Turcia, Australia, Statele Unite ale Americii, Marea Britanie, datorită insistenței și perseverenței echipei de proiect, care s-a ambiționat să trimită invitații prin internet către școli din toată lumea. Echipa interdisciplinară a avut ideea de a provoca și restul colegilor, educatori de artă, să creeze o echipă interdisciplinară cu profesorul de limba și literatura maternă. Apoi s-a trecut mai departe, fiind încurajată abordarea crosscurriculară (limbă și literatură maternă/străină, educație vizual-plastică, consiliere și orientare, biologie, geografie).

De-a lungul timpului, în funcție de metodele de evaluare ale Ministerului Educației, concursul a fost rînd pe rînd înscris în Calendarul Activităților Educativ-Naționale sau Calendarul Activităților Educativ-Regionale și Interjudețene, în urma evaluării unei aplicații de proiect, depuse conform calendarului anual la Ministerul Educației, fapt care i-a conferit o anumită „greutate” în rîndul participanților (pentru care sunt importante concursurile acreditate). Certificatele rezultate au putut fi valorificate de către elevi și profesori la portofoliile personale și la accesarea bursei de performanță, în prezent a bursei de merit, fapt care a constituit un real câștig și o motivație puternică pentru elevi și dascălii lor.

L-am denumit, eu și Gabriela, simplu, simbolic: „**Poveste în acuarelă**”, din dorința de a ilustra în trei cuvinte ideea de demers interdisciplinar. „Poveste” subliniază redarea unui text literar, iar „în acuarelă”, subliniază modalitatea de transpunere a textului literar în limbajul vizual-plastic. Nefiind obișnuiți să citească cu atenție regulamentul, de multe ori participanții au înțeles că singura tehnică admisă era acuarela. Între timp, relațiile între organizatori și participanți au devenit tot mai strînse și mai implicate. Ajuns astăzi la a **XVI-a ediție**, concursul se adresează copiilor din școli și grădinițe speciale și de masă, pe categorii de participare (secțiuni): preșcolari, clasele 0-I-II, clasele III-IV, clasele V-VI, clasele VII-VIII, clasele IX-X, clasele XI-XII, această structurare avînd în vedere apropierea subiecților, ca și grupă de vîrstă și interese. **Pretextul plastic** este realizarea unei ilustrații la un text liric sau un text epic în versuri, realizarea portretului unui personaj preferat, cu redarea trăsăturilor fizice și morale ale acestuia, cu accent pe explorarea textului literar și pe transpunerea plastică originală, expresivă, de către copii. Echipa își propune an de an să **excludă din competiție lucrări copiate după ilustrații și volume publicate pe internet**, pentru a încuraja lectura și exprimarea originală. În toate comunicările cu îndrumătorii elevilor, echipa insistă asupra **calității creațiilor prezentate, subliniind ca lucrările elevilor să evidențieze o redare plastică expresivă, o bogăție a mijloacelor de expresie, dar și unitate stilistică a compoziției**. Evaluarea se realizează pe grupe de vîrstă, dar și pe genuri și tehnici (portret, compoziție cu personaje, grafică, pictură, tehnici mixte, compoziție spațială).

**Obiectivele generale** ale acestui proiect, care se desfășoară pe parcursul a 6 luni, sunt:

- realizarea de activități extracurriculare, de studiu la bibliotecă și de pregătire de specialitate, vizitarea atelierului unor artiști, vizite la muzeu;
- creșterea calității procesului educațional prin **abordare crosscurriculară**;
- crearea de condiții egale, echitabile de acces la educație pentru elevii cu dizabilități;
- dezvoltarea deplină a potențialului creator
- valorizarea talentelor autentice.

Prin acest concurs, elevii realizează o creștere a calității învățării, prin fructificarea cunoștințelor achiziționate la clasă (la diverse discipline), coroborate cu activități extracurriculare:

- **de cunoaștere** - prin studiu al limbii și literaturii române/materne (la clasă, în cadrul cercurilor de specialitate sau prin studiu la bibliotecă)
- **de autocunoaștere** - (prin activități de consiliere, activități ludice și recreative prin care elevul determină raportarea sa la un sistem de valori și norme morale, determinînd astfel de ce un personaj literar este preferat)
- **de formare de priceperi și deprinderi** – prin studiu al tehnicilor de reprezentare plastică - în atelierul de creație artistică, dar și vizitînd patrimoniul artistic național

(la muzee de artă, în afara spațiului școlii prin activități ludice și recreative, în cadrul cercurilor de specialitate)

Reușind astfel să parcurgă un traseu ascendent, lucrările trimise fiind tot mai reușite, mai atent elaborate și mai estetic prezentate, echipa de proiect stabilește cu rigoare și criterii de eliminare a lucrărilor din concurs, pentru acele lucrări care: nu respectă tema propusă; nu sunt realizate de elevi, ci de părinți sau profesori (depășesc prin construcție și tehnică nivelul vârstei participantului); sunt copiate, preluate din diverse surse (compoziții realizate prin copierea compozițiilor de pe internet sau din volume tipărite); sunt realizate în contur (îndrumătorii blochează uneori imaginația copiilor, furnizându-le contururi luate de pe internet; uneori subestimează copiii cu nevoi speciale, nepermițându-le acestora să fie originali și să-și exprime personalitatea); reproduc desene marca Disney (îndrumătorii nu stimulează copiii să citească și să ilustreze texte literare – romane, nuvele, basme, poezii – ci recurg la soluții facile, în loc să-i apropie de literatură, sau să-i sprijine să creeze propria poveste); nu se ridică la exigențele prezentării lor într-un concurs (lucrările prezentate sunt îndoite, șifonate, împachetate).

Considerându-se un concurs exigent, cu anumite standarde de obiectivitate și rigoare, juriul este întotdeauna alcătuit din specialiști în arte plastice și decorative și profesori de specialitate, invitați din rândul partenerilor din comunitate, care asigură obiectivitatea evaluării. Nici un membru al echipei de proiect nu face parte din juriu. De-a lungul anilor, lucrările au făcut parte dintr-o expoziție internațională în format fizic, fiind expuse la Galeria de Arte „Tudor Jarda” din Cluj. **Promovarea și diseminarea** proiectului a fost asigurată prin intermediul expoziției în format fizic și virtual a creațiilor, al materialelor informative, prin publicarea unui articol în revista de specialitate, prin elaborarea unui comunicat de presă, prin încheierea proiectului cu raportul de activitate specific proiectelor CAEN. Expoziția virtuală din anul 2021 poate fi vizitată și astăzi la adresa:

<https://mega.nz/file/1A4inYqY#eaRrEtr9uBzmLcT5NjqPYPHMVbvZuDWYNMcxifQdj4>

Ea este încă deschisă, acesta fiind unul dintre avantajele organizării on-line a unor activități.

Cu toate greutățile și lipsa noastră de experiență în această nouă ipostază, considerăm desfășurarea on-line a proiectului drept o reușită remarcabilă.

#### 4. Concluzii

**Abordarea interdisciplinară, curriculară și extracurriculară** în educarea și recuperarea copilului deficient de auz s-a dovedit a fi din practică nu doar o vorbă în vânt, ci un demers deosebit de fructuos, care a îmbogățit calitatea actului educațional și a crescut în rândul acestor elevi motivația pentru învățare, un aspect deloc de neglijat, în condițiile în care limba română nu reprezintă limba lor maternă (aceasta fiind, indiscutabil, limbajul mimico-gestual) și în condițiile în care tot mai mulți elevi abandonează școala. Demersul s-a dovedit util și pentru colegii din școlile de masă, care au declarat de-a lungul timpului că acest concurs este „un proiect de suflet”, atât pentru ei, în calitate de îndrumători, cât și pentru elevii lor. Demersul de a exprima plastic mesaje, idei și sentimente orientează elevul și spre plăcerea lecturii. Și invers, lectura deschide elevului apetitul de a apropia limbajul scris/citit/oral de limbajul plastic.

Concretizarea demersului interdisciplinar într-o disciplină opțională și apoi într-un concurs internațional cu rezultate vizibile demonstrează utilitatea lui, o dată în plus. S-a dovedit apoi că experiența școlii online nu a înfrânat dorința elevilor de a se exprima și de a deveni competitivi, ba dimpotrivă, a deschis căi pentru cei aflați la distanțe foarte mari, fiind depășite barierele de distanță și lingvistice, iar arta a reunit cele mai frumoase viziuni care au putut fi exprimate în urma lecturii.

## BIBLIOGRAFIE:

1. Munteanu, G., Bolog, E. (1994) *Literatura pentru copii*, E.D.P., București
2. Curriculum național (2017), *Programe școlare pentru clasele V-VIII, Aria curriculară Limbă și comunicare*;
3. Curriculum național (2017), *Programe școlare pentru clasele V-VIII, Aria curriculară Arte*;
4. Pamfil, A. (2007), *Studii de didactica literaturii române*, Cluj-Napoca, Ed. Casa Cărții de Știință
5. Cioca, V. (2019) *Jocul de-a/cu arta*, Cluj-Napoca, Ed. Limes
6. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Literatur%C4%83>
7. Expoziția internațională 2021 „Poveste în acuarelă”:  
<https://mega.nz/file/1A4inYqY#eaRrEtlr9uBzmLcT5NjqPYPHMVbvZuDWYNMcxifQdj4>

# DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR METACOGNITIVE ȘI DE COMUNICARE ALE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE DIN CICLUL LICEAL PRIN ACTIVITĂȚI REMEDIALE COMPLEMENTARE

*Gabriela Chirteș, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

*Lăcrămioara Ursache, profesor psihopedagog, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

Obiectivul principal în realizarea acestei sinteze a experiențelor noastre didactice, conturate în cadrul proiectului ROSE, a fost acela de a (re)pune în valoare o modalitate clasică de a sprijini formarea și dezvoltarea abilităților de viață prin activități complementare celor curriculare, dar care contribuie în mod direct la succesul academic, prin stimularea proceselor cognitive implicate în învățare. Însă, înainte de a trece la prezentarea cercurilor tematice remediale, desfășurate în cadrul ROSE (Romania Secondary Education Project), dorim să facem o scurtă informare asupra acestui proiect de mare complexitate, precum și asupra unor termeni cheie implicați în organizarea și desfășurarea acestui tip de activități.

Proiectul privind Învățământul Secundar (Romania Secondary Education Project – ROSE) este unul distinctiv între proiectele privind sistemul de educație din țara noastră, care și-a propus să îmbunătățească pe de o parte rata de promovare și performanța la Examenul de Bacalaureat, iar pe de altă parte tranziția de la liceu la facultate, crescând gradul de retenție în primul an universitar în instituțiile de învățământ finanțate în cadrul proiectului. ROSE face parte din Programul Național al Ministerului Educației „Sprijin la bacalaureat, acces la facultate” (aprobat prin Hotărârea Guvernului 251/2015) și contribuie la atingerea obiectivelor stabilite prin strategia de reducere a părăsirii timpurii a școlii și la îmbunătățirea oportunităților de participare în învățământul terțiar, pentru populația României. Aplicat contextului specific învățământului pentru elevi cu dizabilități auditive, implementarea grantului în liceul nostru (în perioada 2017-2023) a vizat, în mod prioritar, prima categorie de obiective, și anume, creșterea promovabilității la încheierea ciclului liceal prin intensificarea pregătirilor pentru examenul de absolvire și prin abordarea personalizată a adaptării curriculare și a activităților remediale. Astfel, pe lângă activitățile remediale la nivelul fiecărei discipline de bacalaureat (Matematică, Limba și literatura română, Biologie), a existat și o categorie de activități de sprijin, sub forma unor cercuri tematice extracurriculare, denumite generic „Învață și altfel”, pe care le-am considerat complementare celor curriculare: „**A învăța să înveți**” (coordonat de prof. Gabriela Chirteș); „**Să vorbim mai bine!**” (coordonat de prof. Lăcrămioara Ursache); „**Let’s speak better!**” (coordonat de prof. psihoped. Lăcrămioara Ursache și de prof. Raluca Ștefan); „**Învață să programezi! Învață să schimbi lumea!**” (coordonat de prof. Mariana Lupu și ing. Doina Dolea).

Motivul pentru care am ales să organizăm aceste cercuri tematice a fost acela că elevii au dat un feed-back pozitiv în etapa de investigare a interesului lor pentru aceste activități, iar pe de altă parte literatura de specialitate este foarte ofertantă pe partea de încurajare în vederea utilizării lor în completarea curriculum-ului școlar. Se impune, așadar, descrierea unor termeni-cheie din sfera tematică mai sus prezentată. Iată câteva considerente teoretice.

Cercurile școlare, sau activitățile extracurriculare, au un rol educativ esențial în viața elevilor și în cadrul comunităților școlare. Acestea oferă oportunități unice pentru dezvoltarea personală și

profesională a elevilor dincolo de curriculumul academic. Rolul educativ al cercurilor școlare presupune:

- explorarea intereselor și pasiunilor individuale, prin faptul că permit elevilor să exploreze domenii care îi interesează cu adevărat și să descopere noi pasiuni și talente. Prin participarea la diverse activități extracurriculare, elevii își dezvoltă identitatea și pot începe să-și contureze viitoarele lor direcții academice și profesionale;
- învățarea abilităților sociale și de colaborare, prin promovarea interacțiunii sociale între elevi din diferite clase și niveluri de vârstă, ceea ce ajută la dezvoltarea abilităților sociale precum comunicarea, colaborarea, negocierea și rezolvarea conflictelor;
- dezvoltarea abilităților de liderat. Multe cercuri școlare oferă elevilor șansa să își asume roluri de lideri sau de membri ai conducerii. Aceste roluri îi ajută pe elevi să-și dezvolte abilitățile de leadership, să-și asume responsabilități, să ghideze și să inspire pe alții;
- promovarea echilibrului și a bunăstării emoționale, oferind elevilor o pauză binevenită de la rigorile academice, favorizând relaxarea, distracția și îmbunătățirea stării de bine. Astfel, aceste activități extracurriculare pot juca un rol important în gestionarea stresului și anxietății asociate cu viața școlară;
- îmbunătățirea performanței școlare. Studiile au arătat că elevii implicați în activități extracurriculare au tendința de a obține rezultate academice mai bune și de a avea o prezență școlară mai constantă. Participarea la cercuri școlare poate îmbunătăți motivația și angajamentul elevilor față de școală, contribuind astfel la succesul lor academic;
- oportunități de explorare a carierei. Anumite cercuri școlare, cum ar fi cluburile de științe, de tehnologie sau de afaceri, pot oferi elevilor ocazia de a explora domenii specifice și de a obține o înțelegere mai profundă a posibilelor cariere profesionale.
- învățarea valorilor și eticii. Prin implicarea în cercuri școlare, elevii au ocazia să învețe și să aplice valori și principii etice precum integritatea, respectul, fair-play-ul și responsabilitatea.

Activitățile remediale complementare sunt deosebit de importante în contextul educației, deoarece își propun să sprijine elevii care întâmpină dificultăți în înțelegerea materialelor școlare sau în dezvoltarea anumitor abilități. Iată câteva motive pentru care aceste activități sunt esențiale:

- personalizarea instrucțiunii - permit educatorilor să se concentreze asupra nevoilor individuale ale elevilor. Prin evaluarea atentă a nivelului de înțelegere și a abilităților fiecărui elev, aceste activități pot fi adaptate în mod specific pentru a aborda lacunele și dificultățile întâmpinate;
- creșterea succesului academic al elevilor care întâmpină dificultăți în învățare, devenind astfel, frustrați și deziluzionați. Activitățile remediale complementare oferă suportul și resursele suplimentare necesare pentru a-i ajuta pe acești elevi să depășească obstacolele și să-și îmbunătățească performanțele academice;
- consolidarea înțelegerii și a abilităților, prin oferirea de exerciții suplimentare, practică și asistență individualizată în domeniile în care elevii întâmpină dificultăți;
- creșterea încrederii și a motivației - atunci când elevii își văd progresul și își depășesc dificultățile într-un mediu de sprijin, încrederea și motivația lor în propria lor capacitate de învățare cresc. Acest lucru poate avea un impact pozitiv nu doar asupra performanțelor academice, ci și asupra stimei de sine și a atitudinii față de școală și învățare în general;

- prevenirea eșecului școlar - prin identificarea și abordarea promptă a dificultăților de învățare, activitățile remediale complementare pot contribui la prevenirea eșecului școlar și la creșterea șanselor de reușită a tuturor elevilor;
- promovarea incluziunii și a egalității, oferind suport suplimentar pentru elevii care întâmpină dificultăți și asigurând acces la oportunități egale de învățare și la un mediu școlar incluziv.

Plus-valoarea acestor activități educative în cazul elevilor cu dizabilitate auditivă vine din faptul că pot juca un rol crucial în promovarea incluziunii acestora, mai întâi în comunitatea școlară, apoi în societate. În continuare, vom evidenția aspecte relevante pentru importanța acestor categorii de activități educative, care susțin procesul de inserție socială a elevilor din această categorie.

- Creșterea conștientizării și a înțelegerii. Cercurile școlare tematice dedicate problemelor legate de dizabilitatea de auz pot contribui la creșterea conștientizării și a înțelegerii în rândul elevilor și al personalului școlar. Aceste activități pot oferi oportunități pentru a discuta despre provocările și nevoile specifice ale elevilor cu dizabilități de auz, precum și despre modurile în care aceștia pot fi sprijiniți în cadrul comunității școlare.
- Promovarea incluziunii și a camaraderiei. Participarea elevilor cu dizabilități de auz la cercurile tematice oferă oportunități de interacțiune socială și de formare a legăturilor cu alți elevi care împărtășesc aceeași experiență sau aceleași pasiuni/curiozități. Aceste activități pot contribui la promovarea incluziunii și a camaraderiei în școală, oferind un mediu sigur și susținător pentru toți elevii.
- Cercurile școlare tematice pot fi concepute pentru a dezvolta abilități specifice ale elevilor cu dizabilități de auz, precum limbajul semnelor, abilitățile de comunicare, tehnologiile asistive sau strategiile de adaptare. Aceste activități pot ajuta elevii să se simtă mai încrezători în abilitățile lor și să se integreze mai bine în mediul școlar / social.
- Participarea la cercuri școlare tematice poate oferi elevilor cu dizabilități de auz oportunități de a-și dezvolta abilitățile de leadership și de a se implica activ în comunitatea școlară. Aceste activități pot include organizarea evenimentelor, participarea la proiecte de voluntariat sau reprezentarea elevilor în fața autorităților școlare.
- Cercurile școlare tematice pot oferi un spațiu sigur și suportiv în care elevii cu dizabilități de auz se pot exprima liber și pot împărtăși experiențele lor cu alți colegi care îi înțeleg. Aceste activități pot contribui la dezvoltarea relațiilor sociale și la promovarea stimei de sine și a bunăstării emoționale a elevilor.

În concluzie, revenim asupra unor aspecte particulare ale valențelor educative ale cercurilor tematice în educația holistică a elevilor, oferindu-le oportunități semnificative pentru dezvoltare personală și profesională în afara sălilor de clasă. Aceste activități extracurriculare contribuie la formarea unor indivizi echilibrați, responsabili și pregătiți să facă față provocărilor viitoare. În ceea ce privește elevii cu dizabilitate auditivă, cercurile tematice pot juca un rol important în sprijinirea și integrarea acestora în comunitatea școlară, oferindu-le oportunități de învățare, dezvoltare personală și interacțiune socială într-un mediu sigur și susținător. Nu în ultimul rând, evidențiem rolul esențial al activităților remediale complementare în sprijinirea succesului academic al tuturor elevilor, oferindu-le suportul și resursele suplimentare de care au nevoie pentru a depăși dificultățile și a-și atinge potențialul maxim în cadrul procesului de învățare.

Particularizând, cercurile tematice ROSE pentru elevii cu dizabilități auditive din ciclul liceal, propuse din perspectiva intenției remediale complementare, au permis adaptarea abordării,

astfel încât să susțină pe termen lung dezvoltarea competențelor metacognitive și de comunicare în limba maternă sau străină. Prezentăm câteva coordonate care au ghidat organizarea și desfășurarea activităților în cadrul proiectului ROSE:

- **Pentru dezvoltarea competențelor metacognitive din cadrul cercului tematic „A învața să înveți” (coordonator prof. Gabriela Chirteș):**

A învața să înveți reprezintă abilitatea de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Conform Neacșu I. (2000), această competență transcurriculară presupune alternative de inițiere în tehnici de studiu eficient și combină, operațional și în mod natural, cele patru moduri fundamentale de a învața/studia sunt: a învața să cunoști; a învața să faci; a învața să trăiești în colectiv; a învața să fii - ca temei al profesionalizării, al predictibilității reușitei.

Cercul tematic „A învața să înveți” a dezvoltat această competență pe 3 dimensiuni:

- afectivă - motivația pentru învățare, strategii de învățare și orientare către schimbare, conceptul de sine școlar, stima de sine și mediul de învățare;
- cognitivă - identificarea informațiilor, folosirea regulilor, testarea regulilor și folosirea instrumentelor mentale;
- metacognitivă - rezolvarea de probleme, planificarea, organizarea și monitorizarea propriei învățări, precum și acuratețe și încredere metacognitivă.

Conținuturile suport au inclus noțiuni, abilități și deprinderi din domeniile:

- **Învățarea autoreglată:** planificarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea propriei activități de învățare;
- **Învățare academică și învățare pe tot parcursul vieții:** mecanismele, tipurile și formele de învățare;
- **Autocunoaștere:** cunoașterea propriei personalități și a propriului stil de învățare;
- **Strategii, metode și tehnici de învățare eficiente**
- **Aplicații și exerciții:**
  - exprimarea coerentă a ideilor;
  - construirea, identificarea și rezolvarea de probleme;
  - utilizarea de oportunități, idei și tehnici creative;
  - autoconducerea studiului independent prin valorificarea stilului de învățare, a lucrului în echipă, a tehnologiilor moderne de comunicare și prelucrare a informațiilor;
  - reflecția profundă asupra progreselor și limitelor studiului;
  - argumentarea punctelor de vedere personale;
  - asumarea de responsabilități certe, evidente într-un spațiu existențial și educațional ecologic, interactiv, civic și socio-moral matur.

- **Activități:**

Au fost organizate sesiuni de reflecție în care elevii și-au analizat propriile resurse cognitive, motivaționale, afective și volitive, stilul de învățare, tipul de memorie predominant, procesele și strategiile de învățare utilizate.

Elevii au fost încurajați să țină jurnale în care să noteze obiectivele lor de învățare, dificultățile întâmpinate, progresele realizate și strategiile folosite pentru a depăși dificultățile și a îmbunătăți procesul de învățare. Aceste observații au fost analizate și discutate individual și în grupuri de nivel.

Au fost organizate jocuri și activități interactive de rezolvare a problemelor care să solicite elevilor să analizeze situații și să găsească soluții creative. Aceste activități îi vor ajuta să își dezvolte abilitățile de gândire critică și de rezolvare a problemelor.

Evaluarea s-a realizat prin:

- postere, desene, colaje, redactare de texte argumentative;
  - proiectul individual și de grup;
  - activitățile practice;
  - grile / fișe individuale de (auto)evaluare;
  - jurnalul;
  - analiza / autoanaliza individuală sau în grup;
- **Pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română din cadrul cercului tematic „Să vorbim mai bine!” (coordonator prof. psihoped. Lăcrămioara Ursache):**

Cercul tematic „Să vorbim mai bine!” a reprezentat una dintre formele de activitate nonformală, desfășurată în cadrul proiectului ROSE, menită să-i sprijine și să-i îndrume pe elevii din clasele IX-XII către îmbunătățirea performanței la examenul de bacalaureat.

Activitățile cercului au vizat dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română după cum urmează:

- îmbunătățirea competențelor lingvistice: prin oportunitățile suplimentare de a practica și de a-și îmbunătăți abilitățile de citire, scriere, ascultare și vorbire în limba română. În cadrul activităților de lectură și redactare de texte, a discuțiilor dirijate, elevii au avut posibilitatea de a-și lărgi vocabularul, de a utiliza și înțelege mai bine regulile gramaticale în alcătuirea propozițiilor/textelor;
- dezvoltarea abilităților de comunicare: prin participarea la discuții, prezentări și alte activități de comunicare din cadrul cercului, elevii cu dizabilități auditive și-au dezvoltat abilitățile de comunicare verbală și non-verbală în limba română. Au învățat să-și exprime ideile, să asculte, să răspundă la întrebări și să comunice eficient cu ceilalți, colegi sau cadre didactice;
- cultivarea creativității și a gândirii critice: activitățile cercului au oferit oportunități de explorare a creativității și a gândirii critice precum scrierea creativă, analiza textelor literare și dezbaterile. Elevii au fost încurajați să-și exprime ideile și propriile convingeri, ceea ce i-a ajutat să-și dezvolte capacitatea de a gândi critic și de a analiza mai profund operele literare propuse în programa pentru susținerea examenului de bacalaureat;
- creșterea încrederii în sine și a competențelor socio-emoționale: activitățile cercului au stimulat interacțiunea între elevii participanți, asigurând un mediu colaborativ, care le-a permis să-și depășească timiditatea și să-și dezvolte abilitățile de lucru în echipă și de rezolvare a unor posibile conflicte.

În cadrul cercului tematic Să vorbim mai bine! au fost utilizate materiale și instrumente de lucru diverse: softuri educaționale, prezentări PPT, filme, jocuri didactice, etc., care au conferit activităților dimensiuni accesibile, motivante, dar și active și interactive.

Tipurile de evaluare utilizate au fost autoevaluarea și interevaluarea.

Modalitățile de evaluare:

- eseuri, compuneri;

- prezentări orale în fața grupului ;
- repovestirea;
- realizarea de portofolii

Activitățile propuse s-au desfășurat după principiile învățării active, metodele utilizate fiind cele activ-participative. Sarcinile de lucru au fost realizate în perechi sau în echipă, prin activități precum:

- jocul de rol
  - brainstorming-ul,
  - metode art-creative,
  - exercițiul,
  - conversația, discuția, dezbateră,
  - elaborarea unor proiecte individuale sau de grup.
- **Pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză din cadrul cercului tematic "Let's Speak Better!" (coordonatori prof. psihoped. Lăcrămioara Ursache și prof. Raluca Ștefan):**

Cercul școlar a fost inițiat pentru elevii deficienți de auz care prezentau dificultăți de învățare a limbii engleze și doreau să recupereze cunoștințele esențiale, pentru a promova examenul de bacalaureat.

Cercul școlar de limbă engleză „Let's speak better” a avut drept scop completarea conținuturilor programei școlare și exersarea structurilor gramaticale ce stau la baza unei comunicări corecte, dar mai ales eficientizarea actului comunicațional prin transmiterea în limbaj clar și precis a informațiilor legate de experiențele personale, de preferințe, carieră.

Activitățile cercului au vizat dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză după cum urmează:

- dezvoltarea abilităților de exprimare orală și de argumentare în limba engleză - organizarea de dezbateri pe teme diverse cu scopul de a-i încuraja să-și formuleze ideile în mod clar și coerent și să le susțină în fața colegilor cu argumente relevante.
- prezentări orale - susținerea unor prezentări orale pe diverse teme i-a ajutat pe elevi să-și dezvolte abilitățile de vorbire în public în limba engleză.
- jocuri de rol - participarea la jocurile de rol propuse în cadrul cercului i-a încurajat pe elevi să-și exerseze abilitățile de comunicare în contexte situaționale noi sau familiare. Acestea au fost ocazii de a-i ajuta să-și îmbunătățească vocabularul, abilitățile de ascultare și răspuns în limba engleză.
- dezvoltarea abilităților de ascultare - majoritatea activităților cercului au constat în activități în care elevii au trebuit să asculte și să înțeleagă mesaje/prezentări audio în limba engleză, contribuind astfel la dezvoltarea capacităților lor de ascultare și de înțelegere orală.
- lucrul în echipă - activitățile informale de grup au presupus lucrul împreună cu rol în dezvoltarea competențele de comunicare în limba engleză într-un context interactiv, participativ.

Tipurile de evaluare utilizate au fost: autoevaluarea, interevaluarea, evaluarea prin proiecte.

Modalitățile de evaluare:

- Eseuri, compuneri;
- Prezentări orale în fața grupului;
- Realizarea de portofolii;
- Evaluare formativă și feedback permanent;

Activitățile propuse s-au desfășurat după principiile învățării active, metodele utilizate fiind cele activ-participative. Sarcinile de lucru au fost realizate în perechi sau în echipă, prin activități precum:

- jocul de rol;
- exercițiul;
- conversația, discuția, dezbateră;
- elaborarea unor proiecte individuale sau de grup.

Activitățile cercului tematic „Let's Speak Better!” au fost susținute logistic de Secția American Corner a Bibliotecii Județene „O.Goga” Cluj, care a furnizat profesorilor coordonatori și elevilor accesul la documente și cărți în limba engleză, facilitând dezvoltarea capacității elevilor de a se autoinstrui, de a cerceta și de a le stimula interesul pentru studierea limbii engleze.

Concluzia noastră cu privire la cele trei cercuri tematice prezentate este că acestea au un rol semnificativ în susținerea dezvoltării competențelor metacognitive și de comunicare ale elevilor cu dizabilități auditive. Mediul structurat și interactiv pe care acestea îl propun îi determină pe elevi să interacționeze mai ușor cu colegii lor, atât în limba maternă cât și în limba engleză. Colaborarea și munca în echipă cu terapeuții și specialiștii de la clasele IX-XII au permis proiectarea realistă și adecvată a activităților celor trei cercuri tematice și continuarea activităților la clasă pentru realizarea scopurilor propuse.

O provocare pentru coordonatorii acestor activități remediale a fost identificarea unui nivel optim de adaptare a conținuturilor, metodelor și rezultatelor așteptate, pornind de la nevoile individuale ale fiecărui elev, astfel încât în final să fie oferite tuturor elevilor oportunități și șanse egale de învățare durabilă și incluzivă. Bazându-ne pe rezultatele din ultimii ani ai implementării proiectului ROSE, care indică o îmbunătățire a performanțelor și o creștere a procentului de promovabilitate la Examenul de Bacalaureat, suntem îndreptățiți să afirmăm că acest tip de grant este unul eficient și susține pe termen lung performanța școlară și dezvoltarea abilităților de viață, chiar dacă în cazul elevilor cu dizabilități auditive acest demers este mai anevoios.

## BIBLIOGRAFIE:

1. *Activități remediale și de tutorat Ghid clasele IX-XII - Proiectul ROSE* (rose-edu.ro)
2. <https://stefanmanciulea.ro/ROSE/Ghid1.pdf>
3. <http://www.glep.usv.ro/pdf/A2%20Ghid%20educatie%20remediala.pdf>
4. \*\*\*, *Cercurile de elevi-surse de stimulare a capacității creatoare, mijloc de inițiere a elevilor în munca de cercetare*, în „Revista de pedagogie”, nr. 3/1985
5. Viorel Lazăr, Aurel Cărășel (2007), *Psihopedagogia activităților extracurriculare*, Ed. Arves, Craiova
6. Lăcrămioara Ursache (2017), *Dezvoltarea competențelor de comunicare la copiii cu dizabilități auditive din perspectiva sistemului verbotonal*, Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare, ISSN 2457-9262, Publicație bianuală editată de ASTTLR

## ITALIANA PENTRU DEFICIENȚII DE AUZ

*Cosmina Cosma, profesor de italiană, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca*

### Introducere

Această lucrare a avut în vedere raportul elev-profesor, în cadrul orelor de limbă italiană, pentru copiii cu deficiențe de auz.

### Materiale folosite la clasă

Privitor la sistemele asistate fără tehnologie, sistemul LMG a fost învățat de către cadrul didactic de la zero. Însă acest lucru nu a constituit neapărat un dezavantaj, ba din contră, a apropiat profesorul de elev, aceștia percepend stângăcia inițială a profesorului drept un punct în care ei au putut aduce completări. Astfel, mai ales la orele de lexic, lecțiile s-au desfășurat 1:1, în ideea în care elevii învățau un cuvânt în italiană, pe care mai apoi profesorul trebuia să îl reproducă, ceea ce i-a făcut pe elevi mai receptivi, decât atunci când ar fi avut la clasă un profesor care doar să le transmită informația. Pe parcurs s-a menținut aceeași abordare, la care au intervenit mici schimbări: în cazul în care s-a avut de a face cu un cuvânt banal (pe care elevii intuiau că profesorul îl știe), acesta din urmă îi întreba cum se numește acel element în zona lor. Astfel, s-a menținut aceeași receptivitate, în variantă îmbunătățită: interesul nu a mai fost doar 1:1 (profesor-elev), ci 1:3 (profesor-elev 1 - elev 2).

Din secțiunea middle-tech, la orele de Limbă italiană ne-am folosit de *SymWriter*, un instrument menit să ajute elevii și profesorii care au dificultăți în scrierea textelor. WLS (*Widgit Literacy System*), din cadrul programului *SymWriter*, este mai dezvoltat decât alte sisteme simbolice (ex. PCS), atât în ceea ce privește numărul de cuvinte (are aproximativ 30000 de cuvinte, comparativ cu 10000, câte utilizează PCS), cât și sfera gramaticală: WLS folosește anumite simboluri pentru timpurile verbale (face diferența între trecut, prezent și viitor), plurale, superlative sau derivate. De asemenea, există posibilitatea de verificare a ortografiei.

Unul dintre dezavantajele utilizării acestui sistem sunt costurile. Chiar dacă școala a achiziționat licențe pentru folosirea softurilor, acestea pot fi folosite pe un singur calculator, fiind vorba de un număr limitat de utilizatori. Și faptul că programul de față nu utilizează sistemul LMG, ci un sistem propriu de semne, care trebuie învățat înaintea folosirii lui (ex. ++, →, ←) poate constitui un dezavantaj. Un alt dezavantaj este limitarea la nivel gramatical.

Folosirea platformei *MozaWeb* s-a efectuat în scopul completării lecțiilor din manualul cu care se lucrează la clasă (programul *MozaBook* de pe platformă), în cazul în care tematica manualelor disponibile coincide cu cea a manualelor noastre. Avantajul major a fost acela că manualele disponibile pe platformă, fiind adresate unor copii cu vârste mai mici, au conceput și exerciții cu un grad de dificultate mai scăzut decât cele propuse în manualele după care lucrăm noi la clasă. Chiar dacă de fiecare dată a trebuit să facem o selecție, astfel încât propunerile noastre să fie în conformitate cu vârsta elevilor, cel puțin la exercițiile gramaticale, acest lucru ni s-a părut un privilegiu, întrucât manualul greoi de la clasă ar fi trebuit permanent adaptat, astfel încât să fie comprehensibil pentru elevii cu deficit de auz care încep studiul limbii italiene de la zero.

Nu am ales să ne creem propriul manual, întrucât manualele cu care lucrăm la clasă au deja un CD cu exerciții care vizează toate competențele pe care și le propune învățarea unei limbi străine. Însă temele disparate/prea greoaie reprezintă un dezavantaj pentru CD-ul aferent manualului, manualele digitale disponibile pe *MozaBook* fiind soluția salvatoare pentru adaptarea programei.

Un dezavantaj al platformei *MozaWeb* e faptul că abonamentul nu acoperă toate programele (de exemplu, plata abonamentului *MozaBook* nu dă acces programelor *MozaMap*, *LabCamera* sau *Euler 3 D*), ceea ce asigură un acces limitat. Un alt motiv pentru care nu am utilizat și alte programe este faptul că platforma respectivă nu pune accent pe limbile străine, singura posibilitate pentru materia vizată fiind folosirea manualelor de italiană disponibile, ca variantă alternativă, pentru unele lecții greoaie de la clasă. Strict referitor la programul *MozaBook*, dezavantajul este că se pun la dispoziție doar manualele editurii Didactice și Pedagogice, unde tematica exercițiilor (cu excepția celor gramaticale) este adaptată unei categorii de vârstă care nu coincide cu preferințele adolescenților.

Platforma *Ciao, amici!* este de departe cea mai bună platformă dintre cele existente în variantă online. Principalul avantaj stă în complexitatea temelor: fiecare din cele 10 teme propune o parte de lexic și o parte de gramatică. Un alt avantaj este atingerea tuturor celor 4 competențe cheie pentru limbile străine. Fiecare competență este, din nou, divizată tematic, astfel încât cadrul didactic poate merge direct la exercițiul pe care îl vizează, fără a mai pierde timp în căutare de materiale. Am observat că această platformă nu este îndrăgită doar de mine, ci și de elevi, întrucât le dă lor posibilitatea să aleagă, din multitudinea de exerciții, categoria cu care se va lucra în cadrul orei respective. Posibilitatea de a alege îi mobilizează automat pe elevi, aceștia devenind mult mai receptivi, dar și mai deschiși spre colaborare, iar acest lucru nu face decât să creeze o stare ambientală pozitivă la clasă. Singurul dezavantaj al acestei platforme este numărul relativ mic de teme disponibile (10), chiar dacă acestea se pot completa cu teme de la alte materii (ex. atunci când se învață numerele sau formele, se poate face apel la lecțiile de matematică).

În vederea evaluării activității de la clasă și implicit a notării acesteia, ne-am folosit de platforma *ClassDojo*. Nu am putut să nu notăm deschiderea elevilor, atât față de reprezentarea lor fizică în online, cât și modalitatea de evaluare de la finalul orei, ambele personalizate: prototipul evaluării, caracterizat prin bine/mediu/rău, se poate schimba, atât în funcție de acțiunile desfășurate pe parcursul lecției, cât și în funcție de sugestia elevului care urmează a fi catalogat sau a colegilor acestuia, prin acest sistem de recompense. Oferirea de punctaj, dar și posibilitatea de a alege un elev la răspuns, în manieră exclusiv aleatorie, sau facilitarea întrebărilor prin temporizator, ni se par alte avantaje pe care le oferă acest program educațional, la nivel de personalizare a performanței.

Dificultățile pe care le-am întâmpinat nu au fost neapărat din cauza platformei, ci în primul rând din imposibilitatea de a colecta toate adresele de e-mail ale elevilor (chiar dacă elevii au adrese de e-mail instituționale, nu intră sau nu știu să intre pe acestea) și mai ales ale părinților (conexiunea între părinți și un profesor care predă 2 ore la clasă este aproape imposibilă). De asemenea, din punct de vedere al timpului, această platformă nu este indicată, decât dacă profesorul își manifestă disponibilitatea de a-și sacrifica pauza sau o parte din timpul liber de acasă pentru a clarifica situația tuturor elevilor, întrucât folosirea zilnică a acesteia este consumatoare de timp.

## Concluzie

Utilizarea tehnologiilor a devenit nu doar în trend cu noile tendințe și cerințe ale elevilor, dar și de mare ajutor în procesul de predare-învățare-evaluare. Este esențial să încercăm să facem din orele noastre o activitate care să creeze plăcere (în măsura în care este posibil) sau măcar să nu producă repulsie. Referitor la elevii cu dizabilități, este esențial ca aceștia să poată realiza anumite

sarcini și chiar să ajungă să se descurce în mod independent la clasă, iar accesul la diferite tehnologii (de la low-tech la high-tech), integrează elevii mult mai ușor, crescând autonomia, dar și stima de sine a acestora.

### **Bibliografie:**

1. Bacci, Patrizia, *Un tuffo nell'azzurro. Nuovo corso di lingua e cultura italiana. Quaderno degli esercizi con approfondimenti di grammatica e lessico, giochi da svolgere in classe, schede di cultura italiana, pronuncia e ortografia, tavole dei verbi*, prima edizione, undicesima ristampa, Panozzo Editore, Rimini, 2015.
2. Bacci, Patrizia; Zambardino, Giovanni, *Un tuffo nell'azzurro. Nuovo corso di lingua e cultura italiana*, terza edizione ampliata e aggiornata, Panozzo Editore, Rimini, 2010.
3. Manolache, C., Ch., *Surdmutitate, ortofonie, limbaj, aușitori și surdomuși*, Editura medicală, București, 1980.
4. Marin, T.; Magnelli, S., *Progetto italiano. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello elementare A 1 - A 2. Libro dello studente con videocorso*, vol. 1, quarta edizione, Edizioni Edilingua, Roma, 2009.
5. Marin, T.; Magnelli, S., *Progetto italiano. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio B 1 – B 2. Libro dello studente con videocorso*, vol. 1, quarta edizione, Edizioni Edilingua, Roma, 2009.
6. Păunescu, Constantin, *Copilul deficient – cunoașterea și educarea lui*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1983.
7. Profico, P. A., “L'educazione acustica precoce”. *Comunicazione tenuta al XVII Convegno nazionale sulle nuove apparecchiature, costruite come pratica risposta ai principi acquisiti della scienza*, Gorizia, 10 settembre 1972, în *Effetta*, anul LXV, nr. 12, Bologna, 1972, pp. 160 – 161.
8. Pufan, C., *Probleme de surdo – psihologie*, vol. II, Editura didactică și pedagogică, București, 1982.
9. Saussure, Ferdinand de, *Curs de lingvistică generală*, traducere în română de Adina Baranovschi, editura Antet, București, 2011.
10. Toffolo, Linda; Merklingshaus, Renate, *Allegra. Corso multimediale di italiano. Libro dello studente ed esercizi*, vol. III, Edizione Edilingua, Roma, 2005.
11. Vrașmaș, Ecaterina; Stănică, Cornelia, *Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice*, Editura didactică și pedagogică, București, 1997.
12. World Health Organization (WHO), *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. A Manual of classification relating to the consequences of disease*, Geneva:Switzerland, 1993.

**Sitografie:**

1. [www.britishcouncil.ro](http://www.britishcouncil.ro), vizualizat în 03.12.2022.
2. <http://ciaoamici.rizzolieducation.it/>, vizualizat în 27.09.2021.
3. <http://www.coccolesonore.it/>, vizualizat în 27.09.2021.
4. [www.euassistant.com](http://www.euassistant.com), vizualizat în 27.12.2022.
5. <http://www.italianonline.it/>, vizualizat în 27.09.2021.
6. <https://italiano-bello.com/en/>, vizualizat în 27.09.2021.
7. <https://learnamo.com/en/>, vizualizat în 27.09.2021.
8. <https://lege5.ro/gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011>, vizualizat în 28.01.2023.
9. [www.mozaweb.com](http://www.mozaweb.com), vizualizat în 23.12.2021.
10. <https://pianetabambini.it/>, vizualizat în 27.09.2021.
11. <http://www.untuffonellazzurro.com/2013/01/sfoggia-un-capitolo.html>, vizualizat în 30.01.2021.
12. [www.widgit.com](http://www.widgit.com), vizualizat în 15.11.2021.

## ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES THROUGH THE CREATIVE DRAMA PROCESS

School with boarding for student with hearing and speech disabilities "11. May,, - Jagodina, Serbia



Our school was founded in 1928.  
It is one of the oldest state special education institution in Serbia

In the school year 2023/24, the number of students in our school is 129,  
72 students in primary school and 57 students in vocational school



### SCHOOL TODAY

Our Elementary school provides quality educational and rehabilitation programs for students with different disabilities such as:

- sensory impairments
- cognitive disabilities of various type,
- autism
- physical disabilities
- multiple disabilities
- emotional and learning disabilities





## WHAT IS THE CREATIVE DRAMA WORKSHOP

The term drama workshop is related to a group of participants who, with the help of a leader-pedagogue, examine and gain knowledge about the world through the process of creative drama.

## WHAT IS THE CREATIVE DRAMA PROCESS?

The creative drama process is a way of learning through creative drama experience.

Learning through creative drama is learning for life.

In the creative process, the most important thing is the process itself as an experience of creation and learning.

All participants participate equally in the creative process, the theater performances that is created is the joint work of all participants.

Creative drama gives the participants a voice, allows them to express what they need to express in a way that they came up with through the process and that defines them in the best way.



Drama workshops in education satisfies children's need for learning, and at the same time stimulates curiosity and interest and enables research into moral and social content. It stimulates the processes of imagination, creative abilities, increases attention and concentration

The results of the research have shown that this method achieves good results in the acquisition of knowledge, but also on the overall development of the personality of students with disabilities.

In addition, drama workshops have a great impact on the development of communication skills - active listening, understanding verbal and nonverbal messages



Within our school, among many sections, the drama section has been active for many years

In order to enable the development of creative abilities in the education of students with disabilities in the best possible way, the program of the drama section is realized through creative drama workshops.

The following activities are realized within the creative drama workshops::

- exercises for concentration, attention and imagination,
- speech liberation games,
- games in dialogues - acting games,
- games for relaxation in space and movement.

**PHOTOS FROM DRAMA WORKSHOPS**



Each workshop has designed activities for concentration exercises, building trust, releasing body movements in space, coordination of movements. And all these workshops have a positive effect on the development of participants' self-confidence.



Through creative drama workshops, students are relieved of shame, learn basic movement on stage, practice speech and diction and do other exercises that give the student knowledge to better, faster and easier learn the role for the play.



Working through drama workshops, including personal experience and creative ideas of students completely changes the experience of art and theater: a theater play becomes the work of each of them. In cooperation and exchange with others, students develop skills of dialogue, self-advocacy and work on respecting other people's opinions.



Through the creation of drama workshops, students develop imagination, spontaneity, emotion, and above all empathy. The acting process enables students to explore values, attitudes, different roles and perspectives through imagination and play.



Our new product of drama workshops is the theater play "Elevator", which premiered on May 9, 2022 in Belgrade as part of the „Glumijada” festival.

December 2022. we participated in the 9th Festival of Stage Miniatures, which was held in the Cultural Center in Leskovac (Serbia), and our students won the first prize

We performed the play „Elevator” in Bulgaria in April 2023 and in our city on September 22 this year to mark the World Week of the Deaf and Hard of Hearing

## PHOTOS FOR PLAY „ELEVATOR“

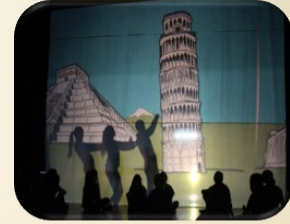


## HOW WE STARTED WITH THE DRAMA SECTION



Within the drama section of previous years, we have prepared the theater play "Alone,, in 2015. and „Awake in a different way,, in 2017.

The topic of the play „Alone" deals with the life of a child with hearing impairment from birth to school days and shows in a dynamic way what obstacles and temptations this person encounters.



The play is done in the form of body language and shadow theater



Our next performance was "Awake in a different way " which talks about the wishes and dreams for the future of a young person with disabilities..



## Our final conclusions:

Creative drama prepares students with disabilities for life in the community.

In a safe environment of play and fiction, students with disabilities explore situations, possible solutions and their consequences, learn about personal strengths and weaknesses.

And they are free to express their opinions by playing a role in a given situation.



The main goal of working with students through the creative drama process is to improve the school ethos and to teach students and young people to respect each other and accept differences.

**Thank you for your attention!**

Authors of the presentation:

- ❖ Dragana Kovačević
- ❖ Jovan Gavrilović
- ❖ Dragana Popović

School with boarding for student with hearing and speech disabilities „11th May” - [Jagodina, Serbia](#)

## CUVÂNT DE ÎNCHEIERE

*Stimați colegi,*

*Pentru realizarea acestei reviste de specialitate, vă rugăm ca în redactarea articolelor Dumneavoastră să țineți seama de următoarele criterii:*

- *materialul să conțină maximum 7 pagini, împreună cu bibliografia, și să fie prezentat pe suport electronic;*
- *textul să fie cules obligatoriu cu diacritice și corectat integral de autor, care să manifeste o mare atenție la exprimare și la eventualele greșeli de tehnoredactare;*
- *materialul să fie paginat în format A4, portret;*
- *articolul să respecte regulile de redactare – introducere, cuprins, încheiere și să conțină bibliografia de referință, inserată atât în text, între paranteze, cât și la sfârșitul articolului;*
- *articolul să conțină o bibliografie, care să respecte standardele moderne – nume autor, an apariție, titlu lucrare, editura, țara (cu excepția articolelor care diseminează proiecte);*
- *fontul folosit să fie TNR de 12 puncte în corpul de articol, iar paragrafele la un singur rând;*
- *titlul să fie centrat, cu caracter TNR de 14 puncte, bold;*
- *sub titlu să apară numele autorului, funcția, instituția, localitatea;*
- *textul să fie aliniat stânga-dreapta (justify);*
- *eventualele figuri, grafice, tabele, fotografii inserate să fie clare și cu efecte de contrast puternice, și de asemenea să fie numerotate și să aibă corespondență în text;*
- *la publicare vor avea prioritate materialele care reflectă o cercetare personală sau care au un pronunțat caracter practic-aplicativ;*
- *redacția își rezervă dreptul de a interveni în dimensiunile lucrării, dacă este cazul, fără modificări esențiale de conținut, pentru respectarea paginajului;*
- *răspunderea pentru veridicitatea conținutului științific revine exclusiv autorului materialului prezentat.*

*Redacția*



**CLUJ - NAPOCA**

ISSN 2068 - 5785

**RISOPRINT**