

CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ȘIMLEU SILVANIEI

STRUCTURA SPERANȚA ZALĂU

REVISTĂ ȘCOLARĂ



DIVERSITATE



ANUL I, NR.1, IUNIE 2015

COLECTIVUL DE REDACȚIE

COORDONATORI: profesor logoped, **Antonela Chezan**
profesor psihopedagog, **Melina Bancea**
profesor educator, **Ioana Silaghi**
profesor educator, **Alexandra Iepure**

Anul 1, Nr.1, Iunie 2015

Motto

*„Viitorul societății depinde de modul în care creștem și educăm **toți** copiii. Nu există doi copii identici, de aceea e nevoie să valorizăm și să sprijinim fiecare copil. **Diversitatea** lor este o **resursă** de învățare și dezvoltare pentru toți. **Fiecare copil** este important nu doar pentru familia lui, ci pentru întreaga societate. Cu siguranță **fiecare copil** poate învăța !”*



CUPRINS -IUNIE 2015

- ❖ Scurt istoric al învățământului special din Sălaj, Victor Timoc

1. ARTICOLE DE SPECIALITATE

- Tulburările de învățare, Laura Țurcaș
- Profesorul reflexiv, Diana Crișan
- Schema corporală, Iulia Pop
- Jocul și dezvoltarea personalității, Eموke Papp
- Bâlbâiala, Laura Țurcaș
- Stimularea motivației la copiii cu autism, Alexandra Iepure

2. EXEMPLE TERAPEUTICE

- Jocuri de numărare, Melina Bancea
- Planșe pentru litere, Melina Bancea
- Poveste terapeutică, Gabriela Fiț
- Metoda TEACCH, Ioana Silaghi
- Exerciții fonoarticulatorii, Antonela Chezan

3. EXEMPLE DE PROIECTE DE ACTIVITATE, DE LECȚIE, ETC.

- Proiect de activitate, Alexandra Bogdan
- Proiect de activitate, Iulia Pop
- Proiect de lecție “Zilele săptămânii”, Eموke Papp
- Proiect de activitate matematică, Eموke Papp
- Proiect de lecție, Melina Bancea

4. SPECIALISTUL RĂSPUNDE

- 30 idei pentru profesori care lucrează cu elevi cu ADHD, Antonela Chezan

5. RESURSE PENTRU ELEVII, PĂRINȚI, PROFESORI

- Integrarea și incluziunea copiilor cu CES, Gabriela Fiț, Florentina Fărcășanu
- Jucăriile, Lia Busuioc, Daniela Perțe
- Plan de intervenție, Melina Bancea

6. DIN ACTIVITĂȚILE NOASTRE

- Dascălul de profesie român, Florica Pavel

7. LUCRĂRILE ELEVILOR/ LUCRĂM, COLORĂM, NE JUCĂM, ÎNVĂȚĂM

- Lucrări ale elevilor clasei a III-a, Florica Pavel



8. ȘTIĂȚI CĂ....

- ”Personalități dislexice”, Ioana Silaghi

9. IMPRESIILE PĂRINȚILOR

- Interviu cu un părinte, Ioana Silaghi

10. CONCURS !

- Concurs de fotografie „EMOȚII”

SCURT ISTORIC AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL DIN SĂLAJ

Profesor psihopedagog, **Victor Timoc**

Învățământul românesc este reglementat de legislația în vigoare, adaptată momentelor, politicilor socio-economice prin care trece țara.

În acest context avea să vină momentul ca noul județ Sălaj, să facă cunoștință cu învățământul special. Totul s-a petrecut în toamna anului 1968, prin înființarea Școlii Ajutătoare din Șimleu Silvaniei. Cu siguranță începutul nu a fost ușor, trebuiau asigurate baza materială, selectarea personalului didactic, a celorlați angajați pentru internat, cantină, etc. Problema principală pentru orice unitate școlară erau elevii. Comisia de diagnostic și triaj din Zalău a început o activitate intensă pentru a evalua toți copiii orientați de școlile județului pentru înscrierea în normativele necesare urmării cursurilor unei asemenea școli. Primul director al școlii a fost numit de noul inspectorat școlar, în persoana profesorului Vasile Rusu, absolvent al facultății de filozofie din Cluj Napoca.

Greutăți aveau să se întâmpine de la început, elevii erau din întreg județul, din medii diferite. Alcătuirea claselor nu a fost o muncă ușoară. Au existat clase în care diferențele de vârstă erau foarte mari. Cu toate greutățile existente, încet, încet lucrurile au intrat pe un făgaș normal. Repartiția primilor profesori psihopedagogi avea să contribuie electiv la normalizarea situației.

Anul 1969 avea să aducă pe harta învățământului județean, o altă unitate de învățământ special. La Nușfalău s-a înființat Căminul Școală nr. 7. În această unitate erau școlarizate eleve cu deficiențe mintale severe, aceste eleve provenind din mai multe județe ale țării. Sălajul avea la această unitate școlară doar două eleve. Primul director a fost numit de Ministerul Muncii, care coordona acest tip de școli. Corneliu Capăta era absolvent de psihopedagogie specială.

Anul 1974 constituie momentul apariției, pe harta învățământului sălăjean a Școlii Profesionale nr.13, aceea care avea să aducă în județ elevi din mai multe județe: Satu-Mare, Maramureș, Suceava, Botoșani, Bistrița. Unitatea era subordonată Ministerului Muncii. Primul director, numit de coordonatori, a fost inginer constructor. Baza materială a școlii asigura calificarea elevilor în mai multe domenii, în special din sectorul construcții.

Activitatea din unitățile noastre decurgea în condiții normale, mai ales că în 1976 avea să fie finalizată construcția noii școli speciale din Șimleu Silvaniei.

Elevii din aceste școli au fost antrenați în activități sociale, cultural-artistice, sportive, desfășurate la nivelul județului. Nu de puține ori elevii noștri și-au întrecut colegii din școlile de masă.

Anul 1991 este anul în care a luat ființă o unitate în Zalău, ne referim la Grădinița „Speranța” ce avea să se transforme în viitoarea școală „Speranța”. Au fost școlarizați aici 61 de copii, din municipiu și județ. Directorul școlii a fost numit de Inspectoratul Școlar și de Inspectoratul pentru persoanele cu handicap, doamna educatoare Viorica Marchiș fiind prima directoare.

Actualmente la nivelul județului au rămas doar două unități constituite în Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, cu sediul în Șimleu Silvaniei iar „Speranța” a devenit structură.

Aspecte noi, prezente în învățământul special, ar fi apariția cadrelor didactice itinerante/de sprijin. Acestea asigură activități de asistență psihopedagogică elevilor cu dificultăți de învățare din școlile de masă din Zalău, Șimleu Silvaniei, Jibou, Cehu Silvaniei, Pericei, Crasna, Iaz, Agrij. Dascălii noștri sunt o prezență vie în viața elevilor, apropiați de familiile acestora.

1. ARTICOLE DE SPECIALITATE

TULBURĂRILE DE ÎNVĂȚARE

(Learning disabilities - LD)

Profesor psihopedagog, **Cristina-Laura Țurcaș**

Studiul problematicii copiilor cu dificultăți de învățare este relativ recent, cu toate că aceste dificultăți de învățare au existat dintotdeauna, nu doar la copii ci și la persoanele adulte.

Pe măsură ce s-au constituit foruri, asociații care se ocupă de problema tulburărilor de învățare, s-au dezvoltat definiții și repere vaste. Ultima revizuire a definiției LD a fost făcută în 1990 de "National Joint Committee on LD" din Statele Unite:

"LD este un termen general care se referă la un grup eterogen de tulburări ce se manifestă prin dificultăți semnificative în ascultare, vorbire, citit, scris, raționament și abilități matematice. Aceste disfuncționalități sunt intrinseci individului, se datorează disfuncțiilor sistemului nervos central (SNC) și pot să apară pe tot parcursul vieții. Problemele legate de autoreglarea comportamentului, percepția socială și interacțiunile sociale pot coexista cu LD, dar ele în sine nu constituie LD. Deși LD poate să apară concomitent cu alte condiții (ex: inabilitate senzorială, retard mintal, tulburări emoționale) sau cu alte influențe extrinseci (ex: diferențe culturale, instrucție insuficientă sau inadecvată), nu este rezultatul acestor condiții."

Studiile relevă rolul important pe care îl joacă neurobiologia în procesul de învățare, ținându-se cont de două perspective: dezvoltarea individului și particularitățile individuale. (Maria Mody, Elaine R. Silliman: *Brain, Behavior, and Learning in Language and Reading Disorders*).

Conform Manualului de Diagnostic (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –DSM IV*), tulburările de învățare (anterior denumite tulburările aptitudinilor școlare) includ: dislexia (tulburare de citit), discalculia (tulburare de calcul), disgrafia (tulburarea expresiei grafice) și tulburarea de învățare fără altă specificație.

❖ *Dislexia*

Dislexia este o tulburare specifică de limbaj, caracterizată prin dificultăți de decodificare a cuvântului scris, de asociere a fonemelor cu simbolurile grafice (litera),

citirea fiind lentă, cu greșeli, omisiuni și substituiri de sunete, dificultăți în înțelegerea textului.

Tulburarea specifică de învățare a cititului se manifestă printr-un deficit important al achiziționării cititului și care nu are o cauză demonstrabilă la nivel senzorial (vizual, auditiv), o tulburare emoțională și nici o cauză externă precum dezavantajele economice sau culturale.

❖ *Disgrafia*

Disgrafia este o tulburare de învățare manifestată prin aptitudini grafice scăzute, cum ar fi: omisiuni, substituiri de litere, incapacitate de a-și aminti secvențe de litere, copilul scriind cu greutate după dictare; ordonarea incorectă a literelor în interiorul cuvântului sau al cuvântului în interiorul frazei, contopiri de cuvinte, grafemele sunt plasate defectuos în spațiul paginii, sunt inegale ca mărime și formă, erori multiple de ortografie și punctuație; tendința de a reveni asupra cuvintelor scrise, de a șterge de foarte multe ori, slabă capacitate a elevului de a compune texte scrise. Disgrafia apare, în cele mai multe situații, în legătură strânsă cu dislexia.

❖ *Discalculia*

Această tulburare se caracterizează printr-o afectare în dezvoltarea și dobândirea capacității de calcul aritmetic, afectare care este suficient de severă încât să fie observată și să devină un factor deranjant în activitatea școlară.

Discalculia nu poate fi explicată de un nivel scăzut al inteligenței, de o lipsa de educație școlară, de o afectare vizuală, auditivă sau alte tulburări somatice sau psihice; de asemenea, în cazul acestor copii nu se poate vorbi de un dezavantaj economic sau cultural, care să fi determinat apariția discalculiei.

Acești copii prezintă: dificultăți în învățarea denumirii numerelor, scrierea lor, înțelegerea conceptelor de combinare și separare, dificultăți în folosirea semnelor și operarea cu ele; dificultăți în efectuarea operațiilor aritmetice de bază - adunarea și scăderea; fac mereu greșeli, au un anumit pattern pentru eroare, au o inacuratețe a calculului, socotesc cu multă greutate în minte, au probleme cu reprezentarea grafică a informației, urmărirea pașilor specifici în calcul, numărarea obiectelor, înmulțirea.

Simptomele de neatenție includ: neatenție în copierea numerelor, omiterea semnelor de calcul, a zecimalelor sau a simbolurilor atunci când scriu răspunsul. De multe ori discalculia se asociază cu disgrafia și dislexia.

❖ *Tulburare de învățare fără altă specificație*

Această categorie este rezervată tulburărilor de învățare care nu satisfac criteriile pentru nici o tulburare de învățare specifică descrisă mai sus. Tulburarea de învățare fără altă specificație, poate include probleme din toate cele trei domenii, lexie, calcul, grafie, care, împreună interferează cu performanța școlară.

- ***Intervenția***

Evaluarea, diagnosticul și intervenția precoce sunt esențiale în cazul tulburărilor de învățare. În acest proces, este necesar să se țină cont de particularitățile individuale de vârstă și dezvoltare ale copilului. Se recomandă munca în echipă între părinți, cadre didactice, consilier școlar/psiholog și profesor de sprijin/ psihopedagog.

Proiectarea intervenției, constă în esență, în elaborarea planului de intervenției, care presupune, identificarea problemelor, cauzelor, orientează intervenția și propune instrumente de predare/învățare/evaluare specifice.

- ***Concluzii (ce trebuie să rețină părinții și cadrele didactice):***

Tulburarea de învățare poate apărea la orice nivel de inteligență, chiar și la un nivel de inteligență superioară. Tulburarea nu este datorată întârzierii mintale, tulburărilor de acuitate vizuală sau școlarizării neadecvate. Are la bază o disfuncție neurologică, fiind influențată și de ereditate. Unii specialiști consideră că tulburarea de învățare nu este o boală, ci o modalitate specială de prelucrare a informației, datorată dezvoltării și funcționării diferite de normal a sistemului nervos central.

Bibliografie

- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th ed (DSM- IV). Washington, DC : American Psychiatric Press, 1994
- Kemp G., M.A., Melinda Smith, M.A., and Jeanne Segal, Ph.D. Last updated: Dec. 2013
- Mody Maria, Elaine R. Silliman: *Brain, Behavior, and Learning in Language and Reading Disorders*

PROFESORUL REFLEXIV- PROMOTOR A EGALITĂȚII DE ȘANSE PENTRU COPIII/ELEVII CU DIZABILITĂȚI



Profesor educator, **Diana Florina Crișan**

Managementul educațional, ca disciplină pedagogică, studiază tehnicile științifice, prin care activitatea educațională se poate proiecta, organiza, coordona, regla, conduce cu scopul creșterii eficienței sale, pentru modelarea personalității umane complexe, autonome și creative. Un concept subordonat managementului educațional este managementul clasei de elevi. Acesta presupune abilitatea cadrului didactic de a forma la elevi capacitatea de auto-reglare a comportamentului, de a preveni comportamentele indezirabile, de a soluționa unele probleme comportamentale, apărute la un moment dat într-o clasă de elevi. Referitor la diversitatea rolurilor pe care le poate exercita profesorul, s-au conturat câteva ipostaze: expert al actului de predare, agent-motivator, lider, consilier, model, manager.

Profesorul reflexiv își asumă o multitudine de roluri a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Condițiile unei bune comunicări manageriale sunt complexe: de natură fizică (prezența la ore), de natură fiziologică, de natură psihică și socială. Toate aceste condiții ale comunicării eficiente în grupul primar numit clasa de elevi, se pot organiza prin formare managerială a profesorilor, prin antrenarea funcțiilor manageriale ale comunicării.

Profesorul reflexiv trebuie să aibă capacitatea de a stăpâni comportamentul elevului la un moment dat, fără să-i reamintească greșelile trecute; să obțină angajamentul elevului că va urma planul de schimbare a comportamentului. Activitatea de Consiliere și Orientare poate conferi școlii o eficiență externă ridicată și un prestigiu dorit de întreaga echipă de cadre didactice. Etapa consilierii presupune: explicarea dorințelor, prezentarea căilor de rezolvare, culegerea de informații relevante, evaluarea în comun a informațiilor, susținerea în procesul de decizie, oferta de sprijin.

Valli, 1997, *Listening to other voices – a description of teacher reflection in USA*, p.20, spune despre profesorii reflexivi că aceștia pot să privească înapoi asupra

evenimentelor, să emită judecăți asupra acestora și să își modifice comportamentele de predare în lumina măiestriei, cercetării și a cunoașterii etice.

Zeichner & Liston, 1996, *Reflective teaching – an introduction*, p.20: Predarea reflexivă presupune recunoașterea, examinarea și ruminarea asupra implicațiilor credințelor, experiențelor, atitudinilor, cunoașterii și valorilor unei persoane, precum și a oportunităților și constrângerilor generate de condițiile sociale în care profesorul lucrează.

Practica reflexivă este un proces individual sau de grup, în care se formulează întrebări și se caută răspunsuri asupra felului în care activitatea și persoana profesorului influențează modul în care se produce învățarea sa personală și a elevilor săi. Calitățile esențiale ale profesorului reflexiv sunt: să știi ce și de ce ca și profesor, să ai un credo profesional, să îți pui întrebări înainte de a acționa, în timpul acțiunii și după acțiune, să practici un scepticism politic în dialogul cu tine și ceilalți colegi, să te consulți cu alții, să susții cauza celor pe care îi ai în grijă.

Observarea imaginii noastre reflectate la nivelul copiilor/elevilor cu dizabilități ne aduce ca și beneficiu finețea. Profesorul fin, rafinat este o persoană de calitate; are deja un stil elegant de design și realizare a predării; este interesat de găsirea soluției elegante în predare – cum se poate obține maxim de învățare cu minim de efort și irosire de resurse; caută calitatea învățării; modelează excelența. Pentru a deveni un astfel de profesor este nevoie să verifici constant cum arată la nivelul elevilor/copiilor cu dizabilități imaginea a ceea ce ai dorit să transmiți, să verifici constant calitatea și eficiența învățării prin întrebări precum: ce resurse sunt necesare pentru ca elevii să dobândească acele competențe pe care mi-am propus să le dezvolt? Care ar fi cea mai simplă manieră de a explica?. Cum pot elimina ostentația, afectarea și parada de erudiție din stilul meu?. Cum răspunde structura lecției mele nevoilor fiecăruia dintre elevii mei? (înainte de predare) predau ce am intenționat să predau? Cât de corect receptează elevii ceea ce tocmai transmit? (în timpul predării) căror nevoi de învățare ale elevilor mei și ale mele am răspuns azi? În ce măsură am răspuns acestor nevoi? Am irosit resurse? Am obținut maximul care putea fi obținut cu resursele pe care le-am utilizat? Ce e nevoie să schimb în designul meu pedagogic?

Profesorii reflexivi sunt promotori în ceea ce privește egalitatea șanselor pentru elevii cu diferite tipuri de dizabilitate; pot aduce cu ei în școală anumite reflexe sau reminiscențe ale stereotipurilor colective de percepere a persoanelor cu nevoi speciale, cu atât mai mult cu cât atitudinile pozitive nu pot fi impuse prin lege. De aceea, conștientizarea și apoi abandonarea acestor atitudini restrictive poate duce la ameliorarea relației pedagogice, oferind perspective mai largi pentru un progres vizibil în învățare. Profesorii din școlile speciale trebuie să aibă

atitudine hiperprotectoare, care satisface mai mult trebuința de confort psihic a adultului decât nevoile reale ale copilului; atitudinea de expectanță negativă, „profeția care se autoîmplinește” (self – fulfilling prophecy) se referă la tendința oamenilor de a se comporta conform expectanțelor celorlalți; expectanța de eșec a profesorilor conduce pe elevi la eșec; lipsa încrederii în posibilitățile copiilor cu CES de a progresa; preocuparea accentuată pentru control și supraveghere reprezintă o variantă a atitudinii hiperprotectoare; blamarea victimei, care în cazul copiilor cu CES antrenează limitarea drastică a programului de activități, deoarece „vina” de a nu putea realiza obiectivele le aparține acestora; grija categorică și orientarea spre diferențe. Deși categorizarea este necesară și funcțională în cele mai multe sfere ale existenței umane, în domeniul educației copiilor cu dizabilități ea reprezintă o atitudine eronată; soluțiile dihotomice la problemele complexe reprezintă un alt aspect al gândirii categorice; mitul educației speciale, creat și întreținut de unii profesori ce lucrează în acest domeniu și care contribuie la neîncrederea celorlalți profesori din școlile de masă în posibilitățile lor de a putea lucra cu copiii cu CES. (Neamțu, C., Gherguț, A., 2000, p. 132).

Joao A. Lopes și Isabel Monteiro au arătat că profesorii din școlile de masă, precum și cei din școlile speciale consideră că elevii cu dizabilități nu vor putea avea satisfăcute nevoile educaționale în clasele de masă fără un suport educațional special. Majoritatea profesorilor din fiecare grup susține ideea necesității unui proiect educațional individualizat.

Modalități prin care profesorii reflexivi pot dezvolta atitudini pozitive față de copiii cu CES și pot contribui la schimbarea mentalităților colective față de aceștia:

- cunoașterea condițiilor care determină o situație de handicap și a modului în care ele afectează este o componentă importantă a efortului de a promova atitudini pozitive, receptive față de copiii cu CES;
- contactul, asocierea și implicarea zilnică în activitatea cu un copil cu CES reduce sentimentele de segregare, de teamă, animozitate;
- necesitatea de a fi întărit statutul și prestigiul de a lucra cu copii cu CES este un alt aspect prin care se pot forma atitudini pozitive față de aceștia. Lucrul în învățământul special nu este o penalitate sau o sancțiune.
- alegerea unor strategii psihopedagogice care să asigure un grad cât mai ridicat de reușită, precum și o colaborare deosebită între profesor – părinte – elev – activitate pot fi coordonate ale dezvoltării de atitudini pozitive. Se pot astfel combate expectanțele negative, blamarea victimei, lipsa încrederii în posibilitățile copilului;

- un mod de învățare eficient este acela al imitării și/sau identificării cu modele pozitive (Bandura). Astfel de modele pozitive trebuie oferite nu doar elevilor, ci și profesorilor. (Neamțu, C., Gherguț, A., 2000, p. 141)

Noul tip de educație în secolul întâi al mileniului III se bazează pe patru competențe fundamentale, de origine și de esență transdisciplinară: a învăța să cunoști; a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii.

Bibliografie:

- Caluschi, Mariana, 2001, „*Probleme de psihologie sociala*”, Ed.Cantes, Iași;
- Cretu, C., 1998, „*Curriculum diferențiat și personalizat*”,Iași: Polirom;
- Cornelius, H.,Faire, S.,1996, „*Știința rezolvării conflictelor*”, Bucuresti: Ed. Știință și Tehnică;
- Covey, S., 1995, „*Eficiența în 7 trepte sau Un abecedar al înțelepciunii*”, Bucuresti: All
- Covey, S.R., 2000, „*Managementul timpului sau cum ne stabilim prioritățile*”, Ed. ALLFA, Bucuresti;
- De Perretti, Andre (coord.), 2000, „*Tehnici de comunicare*”, Ed. Polirom, Iasi
- Elder L. And Paul R., 2004, „*Ghidul Gânditorului în arta gândirii strategice: 25 de săptămâni. Gândire mai buna si viata mai buna.*”
- Elder L. And Paul R., 2004, „*Gândirea critica: Instrumente pentru a-ti asuma responsabilitatea învățării tale si vietii tale*”
- Grigore, M, Stan, Eugenia, 2003, „*Scrieri de psihopedagogia grijii*”, Ed. Spiru Haret
- Goleman, Daniel, 2001, „*Inteligența emoțională*”, Ed.Curtea Veche, Bucuresti;
- Lemeni, G., Miclea, M. (coord.), 2004, „*Consiliere și orientare-Ghid de educație pentru cariera*”, Cluj Napoca: Ed.ASCR;
- Munteanu, A. (1994) „*Incursiuni în creatologie*”,Timisoara: Editura Augusta; Neacsu, I. (1990) *Instruire și învățare*, Bucuresti: Editura Științifică;

SCHEMA CORPORALĂ LA COPIII CU DIZABILITĂȚI COGNITIVE



Profesor psihopedagog, **Iulia Emanuela Pop**

Schema corporală este un model simplificat nu atât al formei, cât al funcțiilor și al raporturilor diferitelor părți ale corpului, constituind un reper stabil pentru evoluția posturii, mobilității și relaționării spațiale a subiectului . (V. Preda, 1993)

Cum se dezvoltă schema corporală?

Cunoașterea schemei corporale presupune următoarele etape:

1. Cunoașterea schemei corporale proprii;
2. Cunoașterea schemei corporale a altei persoane;
3. Cunoașterea schemei corporale în plan obiectual;
4. Cunoașterea schemei corporale în plan imagistic;

Educarea schemei corporale se face prin diverse activități: diferite activități în care mișcarea joacă rolul principal; identificarea pe propriul corp a direcțiilor; operare cu diferitele părți ale corpului: copilul primește instrucțiuni de executat, de ex.: pune mâna stângă pe piciorul drept, pune mâna dreaptă pe cap, pune mâna stângă în buzunarul stâng etc. exerciții de identificare a direcțiilor pe propria persoană în oglindă. Mai târziu se fac exerciții de identificare a direcțiilor la alte persoane. În acest scop se utilizează jocul numit 'statuie': un copil stă nemișcat, iar celălalt copil primește instrucțiuni referitoare la poziția în care trebuie să aranjeze diferitele segmente ale corpului copilului. Cunoașterea schemei corporale la persoane cu ajutorul imaginilor se face prin utilizarea unor imagini pe care copilul trebuie să le găsească de exemplu un copil care ține în mâna stângă o jucărie; se pot folosi jocuri de asamblare de puzzle ce reprezintă corpul uman și așa mai departe.

Neintegrarea schemei corporale

Un simptom clar al neintegrării schemei corporale este neasimilarea de către copil a meridianelor corpului (axele verticală și orizontală). Foarte important, în cadrul acestui proces, este demersul de dobândire al lateralității (dihotomia stânga-dreapta, la propriul corp

și în spațiu), care trebuie să se definitiveze, în cursul unei dezvoltări normale, în jurul vârstei de 5 - 6 ani, el depinzând de procesul de formare a schemei corporale și de nivelul de dezvoltare cognitivă. Procesul de lateralizare mai depinde, în mod evident, de dezvoltarea percepțiilor spațio-temporale și de abilitatea copilului de a se orienta în mediul din jurul său. Prin urmare, neintegrarea schemei corporale, sau integrarea ei incompletă ori deficitară, ridică probleme serioase în ceea ce privește buna sa dezvoltare, iar aceasta lacună reprezintă unul dintre cele mai indubitabile semne ale *întârzierii în dezvoltarea psihică*.

Tulburările schemei corporale la copil (De Meur A, Staes L, 1981) se manifestă prin următoarele simptome: nu-și cunoaște părțile corpului; nu poate să-și situeze corect membrele în efectuarea gesturilor; nu e capabil să-și adapteze mișcările corpului la scopul de atins. Problemele care apar sunt datorate dificultăților pe care le are copilul în perceperea poziției segmentelor corporale în spațiu.

Cu alte cuvinte, neintegrarea totală a schemei corporale atrage după sine serioase dificultăți de orientare în spațiu și de identificare și recunoaștere a poziționării și localizării celorlalte obiecte și chiar a propriului corp. Adesea acești copii nu pot să facă diferențe între stânga și dreapta, între sus și jos, între “în spate” și “în față”, etc. Această incapacitate de a învăța și de a recunoaște coordonatele spațiale atrage după sine și incapacitatea de a înțelege și învăța coordonatele temporale – se poate observa cum ei fac confuzii între momentele zilei sau între anotimpuri (unii dintre ei vor reuși să diferențieze doar segmentele temporale total opuse și contrastante, cum ar fi noapte/zi sau vara/iarna), cum nu pot învăța succesiunea zilelor săptămânii sau a lunilor anului și, implicit, nu pot învăța să citească ceasul. Toate aceste lucruri se datorează faptului că nu înțeleg conceptul de “timp” și, dacă ar fi să-i dăm dreptate lui Aristotel, care considera timpul ca fiind “numărul mișcării”, ne dăm seama că, de fapt, ei nu pot înțelege timpul pentru că nu pot înțelege și reține succesiunea, deși într-un mod haotic și sincretic, probabil că o percep. Dar ei nu pot învăța succesiunea acțiunilor și a intervalelor temporale, așa cum nu pot învăța succesiunea mișcărilor. Și toate acestea se datorează, probabil, unui “bioritm” al eu-lui, deficitar și incomplet structurat. Și, dacă stăm să ne gândim, este firesc pentru ei să aibă astfel de dificultăți. Adică, dacă ei nu au reușit să dobândească controlul total asupra propriului corp, dacă au dificultăți în a se coordona și armoniza cu ei înșiși, cum ar putea ei să se armonizeze cu ceilalți și cu lumea din jurul lor, care se metamorfozează și se schimbă atât de repede?

Nedezvoltarea unui eu corporal bine încheșat și structurat (prin neformarea și neintegrarea schemei corporale) reprezintă un simptom clar al *întârzierii în dezvoltarea*

psihică, tulburările de psihomotricitate făcând întotdeauna parte, ca element semnificativ, din structura tabloului simptomatologic al copilului cu întârziere în dezvoltare, între cele două (dezvoltarea *psihomotricității* și gravitatea întârzierii) existând un raport direct proporțional: cu cât întârzierea în dezvoltarea psihică este mai mare, cu atât nivelul de dezvoltare al motricității este mai scăzut, iar tulburările sunt mai variate și mai accentuate. Acest lucru se poate explica prin faptul că la baza dezvoltării cogniției stă întotdeauna actul motor, iar capacitatea de a se orienta în propria realitate corporală reprezintă un indicator al dezvoltării psihice generale a copilului și al normalității conștiinței de sine. Procesul de învățare nu poate fi eficient “*dacă copilul nu are conștiința corpului său, nu cunoaște lateralitatea sa, nu se poate situa în spațiu, nu este stăpân pe timp și nu a câștigat o suficientă coordonare și stabilitate a gesturilor și mișcărilor sale (Rene Zazzo, 1979)*”.

Cercetările au arătat că atât în testul Kohs cât și în dobândirea limbajului scris și a citirii sunt implicate unele funcții psihice identice, cum este și capacitatea de reprezentare și structurare spațială. Limbajul scris nu se poate separa de organizarea temporal-spațială. Învățarea limbajului scris poate fi alterată, fie pentru că școlarul mic face un efort pentru perceperea globală a unei forme, fără să aibă posibilitatea de a analiza elementele formei respective și succesiunea lor, fie pentru că renunță la trecerea permanentă de la analiză la sinteză și invers. În acest caz, trecerea de la limbajul oral la limbajul scris și invers, se face printr-o suită de operații elementare perturbate și necoordonate, care nu au ajuns la nivelul relației semn-semnificație. Copilul își desăvârșește organizarea temporal-spațială pe măsură ce înțelege semnificația spațiului și timpului. Seriile temporale devin semnificative pentru limbaj și spațiul se organizează prin învățarea lecturii.

Având în vedere cele de mai sus, subliniem posibilitatea ameliorării eficienței școlare, printr-o reeducare specializată, chiar preventivă, a organizării perceptiv-vizuale, a psihomotricității, chiar și în cazul întârziărilor mintali, pe baza unor metode și procedee adaptate la tipurile și la gradele diferite ale deficienței. De asemenea, subliniem necesitatea unei pedagogii reeducative axată pe învățarea și utilizarea adecvată și eficientă a limbajului.

Bibliografie:

1. Grosu, E.F., (2008). *Psihomotricitatea partea I*, Universitatea Babeș-Bolyai.
2. Grosu, E.F., (2008). *Psihomotricitatea partea a II-a*, Universitatea Babeș-Bolyai.
3. Păunescu, C., (1976). *Deficiența mintală și procesul învățării*, Editura Didactică și Pedagogică: București.
4. Preda, V., (2007). *Elemente de psihopedagogie specială*, Editura Eikon: Cluj- Napoca

JOCUL ȘI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII



Profesor psihopedagog, **Emőke Papp**

Societatea contemporană globalizată tot mai mult, aflată într-o continuă și accelerată schimbare și încercată de o criză valorică profundă, impune învățământului exigente multiple, din ce în ce mai pretențioase privind educarea tinerelor generații.

Învățământul preșcolar contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor, la stimularea gândirii și inteligenței, la însușirea unor cunoștințe necesare pentru școală, la educarea multilaterală, la formarea trăsăturilor de caracter și de comportare civilizată.

După cum se știe, încă din perioada de debut a vieții, ființa umană crește, se dezvoltă, se maturizează, evoluează sub influența unor factori de natură biologică, psihologică și socială ce acționează asupra sa transversal și longitudinal. Acești factori pot fi favorabili, când stimulează întreaga evoluție și nefavorabili sau relativ favorabili, când determină structuri limitate sau chiar cu caracter restrictiv pentru conturarea caracteristicilor umane. Copilul realizează o dezvoltare de la simplu la complex ca urmare a faptului că fiecare acumulare este o condiție a unor achiziții superioare, iar în fiecare stadiu se pregătesc condițiile stadiului următor astfel încât maturizarea bio-psiho-socială se finalizează cu o dezvoltare complexă a personalității. Dezvoltarea psihică și socială în copilărie se realizează în funcție de experiențele de viață, de acumulările și conduitele exersate și concretizate în deprinderi, obișnuințe, de structurile de personalitate ce se elaborează prin continue acomodări la situațiile concrete .

În dezvoltarea personalității, la copii toate activitățile spontane capătă caracter de joc. Pentru ei, el este un scop în sine, care le face plăcere, îi bucură. Jocul este în același timp un mijloc prin care copilul învață să se afirme și să cunoască lumea înconjurătoare. Prin joc copilul își dezvoltă funcțiile latente, ajunge la un mod superior de comportare și astfel crește, se depășește, evoluează spre adolescență și maturitate. Evoluția jocului este o expresie a evoluției copilului, lucru confirmat de diferite forme pe care le ia jocul în timp. Principalele

forme ale acestuia sunt: jocul simbolic, jocul de imitație și jocul de competiție. Jocurile din prima copilărie reprezintă o încercare a copilului de a se cunoaște pe sine și lumea din jur.

Jocul simbolic își are originea în această nevoie de cunoaștere a lumii. În cadrul lui, lucrurile nu sunt percepute și utilizate de copil în conformitate cu normele adulților, ci după dorințele sale. Astfel, o cutie de carton poate deveni un pat pentru păpuși sau bufet de sufragerie, iar pentru un băiat, un băț poate să fie cal, pușcă, chitară, etc. Acest simbolism, care provine din egocentrism, evoluează rapid spre imitarea adultului, pe care o conține în germen.

Jocul de imitație, corespunde unei etape de evoluție superioară. Imitația presupune existența unui model exterior pe care copilul îl observă și îl analizează: mama, doctorul, vânzătorul. Treptat, pe măsură ce copilul crește, jocul de imitație se îmbogățește, începând să reflecte nu numai influența mediului strict înconjurător, dar și pe cea a poveștilor și a emisiunilor de televiziune. Pe de altă parte, dacă la început jocul de imitație este un joc singuratic, cu timpul el devine un joc colectiv, în cadrul căruia sunt interpretate diferite momente din viața de fiecare zi, trăite sau imaginate, din viața animalelor sau chiar a obiectelor. Se ajunge astfel la jocuri cu roluri .

Jocul de competiție, care stă la baza activității sportive, apare în grădiniță într-o formă elementară care este totuși o formă de întrecere- a arunca o minge departe, a alerga mai repede. La aceste probe care îi sunt impuse, copilul se compară cu el însuși sau cu vecinii săi, prinde curaj, se afirmă. Plăcerea reușitei îi poate determina pe copii să persevereze în obținerea unor rezultate mai bune.

Alegerea jocurilor arată diferența dintre sexe: un băiat preferă să se joace cu trenul, în timp ce o fată preferă păpușile. De asemenea, alegerea liberă a jocurilor este semnificativă și pentru caracterul copiilor: visători, activi, violenți, apatici.

Jocul este pentru copil și un important mijloc de cunoaștere directă, de înțelegere a lumii. În joc se exprimă valoarea atitudinii intelectuale în care își au rădăcina toate posibilitățile viitoare de însușire a cunoștințelor. Importanța jocului în cadrul experienței umane a fost recunoscută pe larg. Jocul a fost de mult timp înțeles ca o activitate caracteristică omului și a fost adesea asociat cu realizarea potențialului uman. Schiller spunea în eseurile sale estetice și filozofice că omul se joacă doar atunci când este om în adevăratul sens al cuvântului și că nu devine complet om decât dacă se joacă. În școlile speciale jocurile trebuie să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate.

Gândirea copilului cu dizabilitate intelectuală este caracterizată în primul rând prin predominarea funcțiilor de achiziție comparativ cu funcțiile de elaborare; gândirea lui nu este creativă, ci reproductivă.

Vocabularul copiilor cu dizabilitate intelectuală este mai limitat decât cel al copiilor fără dizabilități; el este mai sărac în cuvinte-noțiuni care desemnează mărimi, relații spațiale, caracteristici psihice. În vocabularul utilizat în vorbire predomină substantivele, numărul de verbe este mai mic și apar dificultăți în utilizarea comparațiilor, epitetelor și metaforelor.

Vorbirea conține multe cuvinte parazite și perseverarea anumitor expresii; ea este săracă în intonații. Acești copii întâmpină dificultăți importante în însușirea formei scrise a limbajului. Memorarea nu dobândește un caracter suficient de voluntar, acești copii nu recurg la procedee de fixare intenționată. Atunci când reproduc un text sau povestesc o întâmplare adaugă elemente străine, provenite dintr-o experiență anterioară, mai mult sau mai puțin asemănătoare. Ei au nevoie de un număr mai mare de repetiții decât copiii care nu au dizabilități pentru a reține un material verbal. Din aceste motive jocul presupune un plan, fixarea unui scop și fixarea anumitor reguli, ca în final să se poată realiza o anumită acțiune ce produce satisfacție.

Jocul și joaca sunt instrumente necesare cunoașterii și dezvoltării armonioase a celor mici. Cu cât copiii încearcă mai multe jocuri, cu atât mai mult li se dezvoltă capacitățile fizice și psihice. Din cele mai vechi timpuri, înainte de a exista păpușile, roboțelii, animalele de pluș, copiilor le-a plăcut și au simțit nevoia să se joace, pentru a se juca ei au neapărată nevoie de jucării cu o utilitate anume (de exemplu: o lopățică pentru nisip, mașinuță pentru cursele de mașini). Ei pot exersa -și acest lucru este bine venit- jocul simbolic, adică jocul în care un obiect poate reprezenta un altul; un băț poate fi căluțul pe care băiețelul încăleca, sau două frunze pot fi meniul pentru ursuleț, acest lucru se întâmplă rar la copiii cu dizabilitate intelectuală.

Părinții au datoria de a se implica în jocul copiilor și de a le stimula imaginația și creativitatea. O altă consecință importantă a jocului este dezvoltarea limbajului copilului. Prin joc copilul socializează, deci se integrează în colectivitatea de copii. Urmărind jocul copilului, putem descoperi stadiul dezvoltării limbajului, deoarece, în cadrul jocului, copilul trebuie să interacționeze și să atribuie funcții diferitelor obiecte. Tot prin joc copilul își dezvoltă latura afectivă, fiind capabil să identifice emoții și să le trăiască. Cu trecerea timpului, cel mic va fi pregătit să interacționeze în grup, să participe la jocul social, în cadrul căruia fiecare trebuie să-și aștepte rândul. Atât părinții, cât și profesorii, educatorii trebuie să acorde importanța cuvenită acestei etape esențiale din viața lor. Prin urmare, crearea de medii

favorabile manifestării libere a copiilor și un climat socio-afectiv plăcut, sunt absolut necesare dezvoltării armonioase a oricărui copil. Valorificarea întregului potențial pe care-l posedă copilul și, mai ales, instruirea acestuia îl vor ajuta să se adapteze la orice tip de situație și să capete încredere în sine.

În analiza jocurilor accentul trebuie pus pe introducerea unor procedee care să intensifice procesul de adaptare al copilului la viața de colectiv, la lărgirea relațiilor dintre copii prin muncă în grupuri mici, în cadrul activității cu grupa întreagă prin stimularea colaborării între copiii unei echipe, conștientizarea normelor de comportare, creșterea contribuției jocurilor în stimularea proceselor psihice complexe cu precădere a gândirii.

Dragostea de copii, încrederea în posibilitățile de afirmare ale fiecăruia în societate, dăruire, modestie, cumpătate, răbdare, indulgență, model de comportare, afectivitate sunt calități ce se cer aceluia care preia ștafeta de la casa dulcilor emoții.

Trebuie să ne uităm mult și adânc în ochii copilului. El ne învață adesea ce trebuie să facem și cum trebuie să lucrăm. El ne inspiră, ne fascinează, ne dă clipe minunate, ne conduce mai sigur, ne face să fim mai buni. Dragostea este o forță și o grație. Cel ce nu se gândește la alții și nu trăiește decât pentru sine, probează o mare sărăcie sufletească, este un om sterp, un om nenorocit, căci nu are nimic de dat.



Bibliografie

Dima, S. (coord.),. *Copilăria - fundament al personalității*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997

Preda, V., *Metodica activităților instructiv-educative în grădinița de copii*. Editura Sitech, 2011

BALBISMUL (BÂLBÂIALA)

Profesor psihopedagog, **Cristina-Laura Țurcaș**

Balbismul este cea mai frecventă tulburare de ritm și fluentă a vorbirii, actul vorbirii fiind întrerupt de blocaje și repetiții frecvente, prelungirea unor sunete, silabe, cuvinte sau de inabilitatea individului de a începe pronunția cuvântului.

Întreruperile în vorbire pot fi însoțite de clipiri frecvente ale ochilor, tremurături ale buzelor, ale mandibulei sau alte comportamente care arată strădania persoanei de a se exprima. Anumite situații, cum ar fi vorbirea în fața unui grup de persoane sau la telefon, pot determina înrăutățirea balbismului, în timp ce alte situații, cum ar fi cântatul sau vorbirea de unul singur, îmbunătățesc fluenta vorbirii. Afecțiunea este cunoscută sub numele de bâlbâială.

Balbismul afectează indivizii de orice vârstă, dar apare mai frecvent la copii, între 2 și 6 ani. Băieții prezintă un risc de trei ori mai mare de a manifesta această tulburare a vorbirii. Cea mai frecventă formă de balbism se consideră a fi cea developmentală, care apare la copii, în cadrul procesului de formare a limbajului. Acest tip se consideră că apare atunci când abilitățile de vorbire ale copilului sunt insuficient dezvoltate pentru a împlini nevoile sale de verbalizare.

Deși persoanele cu balbism pot dezvolta probleme emoționale, cum ar fi teama de a cunoaște persoane noi sau să vorbească la telefon, aceste probleme apar ca rezultat al balbismului nu ca și cauza al acestuia. Bâlbâiala are prin urmare efecte negative nu numai asupra comunicării ci și asupra comportamentului și a personalității copilului.

Ea nu dispare de la sine, odată cu maturizarea organelor fono-articulatorii, ci dimpotrivă, tinde să se consolideze, întâi ca deprindere vicioasă de vorbire, apoi ca trăsătură caracterială. Chiar dacă nu afectează în mod direct capacitățile intelectuale, prin starea emoțională tensionată pe care o creează și prin dezvoltarea unei fobii dată de comunicare și relații interpersonale, poate lăsa impresia unei evoluții mintale necorespunzătoare.

Studiindu-se geneza tulburărilor de ritm și fluentă a vorbirii, s-a observat că nu există o etiologie simplă și prin urmare, ușor remediabilă, ci o combinație de factori, cu diverse relevanțe în diverse contexte și la vârste diferite.

Cauzele principale care stau la baza apariției acestei tulburări, sunt de natură anatomo-fiziologice și psihosociale. Prima categorie include factorii ereditari (moștenirea

genetică), dereglări la nivelul rețelelor neuronale ale creierului și ale reflexului condiționat al vorbirii.

Cauzele psihosociale includ: atitudinea defectuoasă a adulților/ anturajului, care imită sau pedepsesc copilul când acesta manifestă tulburarea de vorbire; traume afective; stări conflictuale cu familia; suprasolicitarea copilului în diverse activități; bilingvismul.

Terapia în cazul acestei tulburări de ritm și fluență a vorbirii trebuie să înceapă cât mai timpuriu, odată cu diagnosticarea corectă a acesteia. În cazul copiilor, intervenția corectiv-compensatorie este orientată îndeosebi spre înlăturarea factorilor cauzatori, indirect obținându-se ameliorarea și uneori chiar dispariția simptomelor iar la adolescenți și adulți demersul logopedic este centrat pe subiect, acesta fiind ajutat să își structureze cele mai fiabile strategii de autocontrol verbal și de prevenire a blocajelor.

Pentru ca șansele de reușită să fie mari, se recomandă ca procesul terapeutic să se realizeze în echipă: subiect, medici specialiști, terapeuți (psiholog, logoped, consilier școlar), familie și anturajul apropiat (școală, prieteni).

Bibliografie

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th ed (DSM- IV). Washington, DC : American Psychiatric Press, 1994.
- Anca M. (2002). *Logopedie*. Presa Universitară Clujeană. Cluj- Napoca.
- Juliette de Chasse, Brignone S. (2008) - *Terapia comportamentală și cognitivă a tulburărilor de ritm și fluență* , Editura Polirom.
- Moldovan, I.(2006)- *Corectarea tulburărilor limbajului oral*. Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca.

STIMULAREA MOTIVAȚIEI LA COPIII CU AUTISM

-exemple de bune practici-



Profesor educator, **Alexandra- Lavinia Iepure**

Prin lucrarea de față mi-am propus să evidențiez câteva modalități de stimulare a motivației pentru învățare la copiii cu autism astfel ca această categorie de persoane să poată progresa mult mai mult în activitățile pe care le desfășoară în viața de zi cu zi. În procesul educațional motivația joacă un rol foarte important. Persoanele cu întârzieri de dezvoltare par lipsite de motivație atunci când sunt confruntate cu sarcini educaționale. Ca modalitate principală de creștere a motivației am menționat întărirea pozitivă care aplicată corect duce la rezultatele așteptate.

Ce este autismul? Deși cauza precisă a autismului nu se cunoaște, știm însă că este o tulburare de dezvoltare cu bază biologică ce afectează dezvoltarea creierului. În prezent, această tulburare nu poate fi diagnosticată la naștere pentru că este identificată prin niște pattern-uri de comportament care nu apar până când copilul nu are între 18 luni și 3 ani.

Autismul face parte dintr-un spectru mai larg de tulburări care au în comun anumite caracteristici care însă se manifestă foarte diferit la persoane diferite. Gravitatea autismului variază pe o scală de la sever la ușor, iar aceasta se intersectează cu nivelul general de inteligență, care variază de la dificultăți profunde de învățare până la normalitate sau, în cazuri rare, chiar aproape de genialitate. Când vorbim despre motivarea copiilor cu autism, ne referim la ansamblul de motive care îl determină pe copil să vină la grădiniță/școală și să învețe. Literatura de specialitate evidențiază două tipuri de motivații: motivație intrinsecă (internă) și motivație extrinsecă (externă). Motivația extrinsecă se referă la dorința de afirmare, la dorința de afiliere (copilul învață pentru a face plăcere familiei, educatoarei/învățătoarei), tendințe normative (el este obișnuit să se supună normelor), teama de consecințe (frica de pedeapsa) sau ambția (care-l transforma uneori pe ceilalți în rivali). „Inima“ motivației intrinseci este curiozitatea, dorința de a afla cât mai multe. Ea are la bază un impuls nativ și apare mai ales în primii ani de școlaritate, iar măiestria profesorului o

poate menține trează. Dacă asigură o bogăție de trăiri și surse de satisfacție, ea se permanentizează. Motivația intrinsecă este mai importantă și mai eficientă în învățare decât cea extrinsecă, dar la vârste mici, acest raport se inversează.

Probleme motivaționale

În procesul educațional motivația joacă un rol foarte important. Persoanele cu întâzieri de dezvoltare par lipsite de motivație atunci când sunt confruntate cu sarcini educaționale. Aceste persoane prezintă o întâziere în asimilarea întăritorilor secundari (dobândiți, sociali sau simbolici).

La începerea terapiei profesorul trebuie să se bazeze pe recompense primare sau biologice, cum sunt micile bucățele de alimente. Întăritorii alimentari au limitările lor, însă constituie o bună recompensă în primele săptămâni ale terapiei. Ei induc elevului un sentiment de securitate.

Un alt întăritor primar puternic este permisiunea dată elevului de a evada dintr-o situație stresantă. Cheia pentru un proces de educare eficient este dată de eficacitatea întăritorilor. Identificarea întăritorilor se realizează prin utilizarea unei tăvițe cu dimensiunile de 30 pe 35 cm pe care se amplasează în jur de 25 articole reprezentând alimente băuturi, jucării.

Tabla de premiere

Tabla de premiere constă dintr-un afișaj vizual care arată cu claritate premiile pe care un elev le poate câștiga, odată ce obține un anumit număr de simboluri. După câștigarea unui anumit număr de simblouri după îndeplinirea unor sarcini copilul poate să le schimbe pentru un premiu de valoare cum ar fi mâncarea, jucăria sau activitatea favorită.

În cazul elevilor cu întâzieri de dezvoltare, afișarea vizuală pare să fie de ajutor în menținerea motivației acestora.

Întârzierea de a oferi întăritorii prin intermediul acestei table de premiere poate duce la creșterea memorării materialului dat.

Tabla de premiere este construită dintr-o bucată de placaj cu dimensiunile de aproximativ 60 pe 90 cm de culori diferite. Simbolurile pot fi obiecte simple ca bănuții de plastic, personajele Disney sau păpusile de deget. Alegeți simboluri interesante și plăcute elevului, simboluri ce posedă ele însele capacități întăritoare. Premiul folosit în sesiunea respectivă de predare va fi expus pe toată durata predării într-o pungă de plastic transparentă prinsă de tablă.

Fiecare simbol va avea prins pe spate o bucată de arici (scai) care să-i permită elevului să-l fixeze cu ușurință pe tabla de premiere. Întăritorii nu vor fi la dispoziția elevului decât prin intermediul tablei de premiere. Premiile abstracte sau care nu încap în interiorul pungii sunt afișate cu ajutorul fotografiilor.

Folosirea tablei de premiere

Pasul 1

- ✚ Predați o asocieră între răspunsuri simboluri și premii.
- ✚ Așezați mai multe simboluri pe tablă, lăsând un singur spațiu liber, pentru un ultim simbol.
- ✚ Cu simbolul în mână chemați elevul lângă tablă și începeți o etapă de lucru.
- ✚ După furnizarea răspunsului corect, lăudați-l pe elev și înmânați-i simbolul spunându-i "Pune-l pe tablă".
- ✚ Constrageți elevul să așeze simbolul în poziție corectă apoi oferiți-i premiul.
- ✚ Ajutați elevul să asocieze simbolurile cu recompensa punându-l să le numere.
- ✚ Comentați efectul: "10! Ai luat premiul!"

Pasul 2

- ✚ Măriți cerințele de răspuns.
- ✚ Variați cerințele de simboluri din cadrul programului precum și regulile de câștigare a unui simbol.
- ✚ Creșteți necesarul de simboluri până când elevul trebuie să câștige 10 simboluri pentru a primi premiul.
- ✚ Asigurați-vă că elevul poate observa tabla și că va achiziționa numărul de 30 de simboluri în 30 de minute.
- ✚ Creșteți apoi intervalul de timp la 45 de minute de timp simultan cu creșterea valorii premiului.

Pasul 3

- ✚ Lungiți intervalul față de furnizarea întăritorului.

Pasul 4

- ✚ Creșteți în continuare motivația.
- ✚ Lăsați elevului posibilitatea de a-și alege singur premiul, dintr-o gamă de două sau trei obiecte afișate.

- ✚ Mentineți constantă cerința de simboluri.
- ✚ Dacă elevul nu întrunește necesarul în cadrul unei sesiuni, atunci nu câștigă premiul.

Pasul 5

- ✚ Utilizați un sistem de recompensare cu tabla de premii pentru a diminua anumite manifestări comportamentale.
- ✚ Realizați acest lucru prin costuri de răspuns, ceea ce implică pierderea unui obiect dorit ca urmare a unui comportament.
- ✚ Retrăgerea unui simbol ca o consecință a unui comportament inadecvat, poate duce la scăderea incidenței unui asemenea comportament.
- ✚ Când elevul se angajează într-un comportament predefinit, îndepărtați un simbol de pe tabla, explicându-i elevului relația de cauzalitate.
- ✚ Pentru ca elevul să fie întărit în reacțiile sale în mod eficient, situația de predare trebuie construită într-o asemenea manieră încât elevul să aibă succes constant.

Concluzii:

Normalizarea structurii motivaționale a elevului este importantă din trei motive:

- Îl ajută pe elev să învețe
- Ajută la transferul comportamentelor nou asimilate din spațiul educațional în alte spații
- Ajută la prevenirea recidivelor.

Bibliografie:

1. Gherguț, A., Sinteze de Psihopedagogie Specială. *Ghid pentru concursuri și obținerea gradelor didactice*, Ed. Polirom, Iași, 2007.
2. Golu, P., *Psihologia învățării și dezvoltării*. Editura Fundației Humanitas, București, 2001
3. Popenci, Șt., Fartușnic C., *Motivația pentru învățare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. DPH, București, 2009
6. <http://www.utilecopii.ro/articole/familie/motivarea-copiilor-cu-autism/8309/.html>
7. <http://ciuperaniculina.blogspot.ro/2009/06/motivatia-in-activitatea-de-invatare.html>

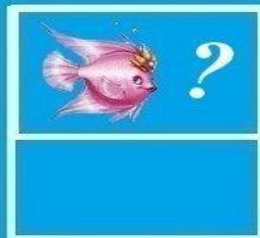
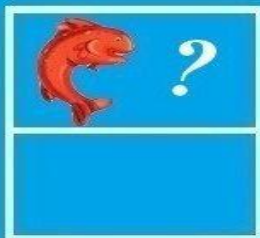
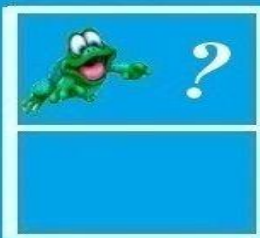
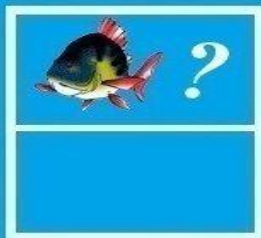
2. EXEMPLE TERAPEUTICE

JOCURI DE NUMĂRARE







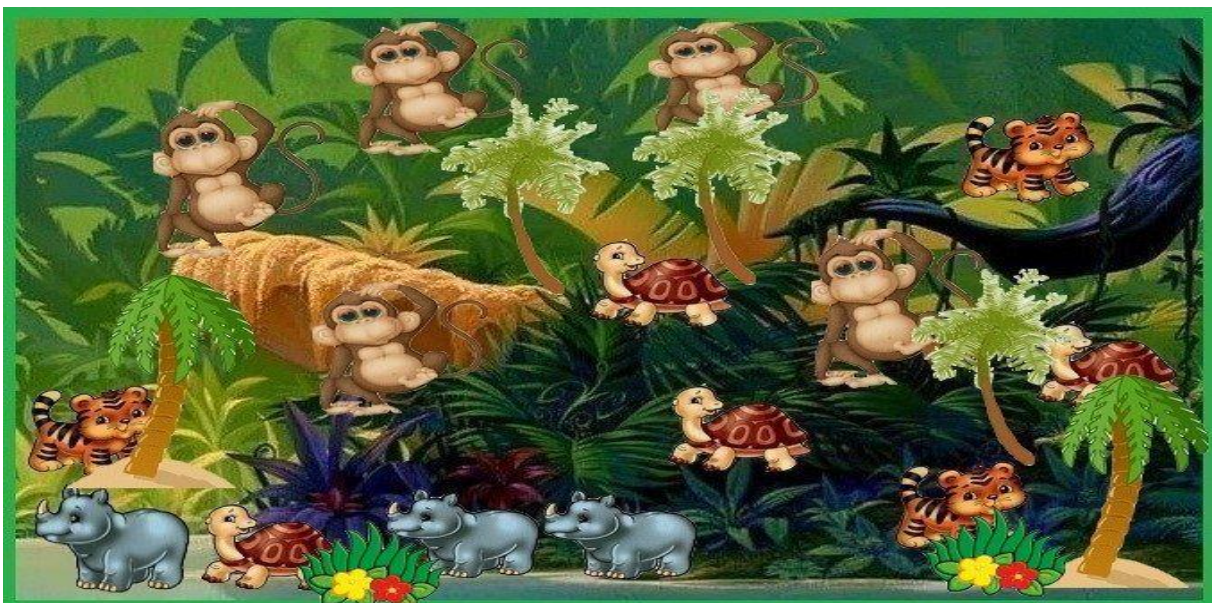
Profesor psihopedagog, Melina Bancea





 ?	 ?	 ?	 ?





 ?	 ?	 ?	 ?

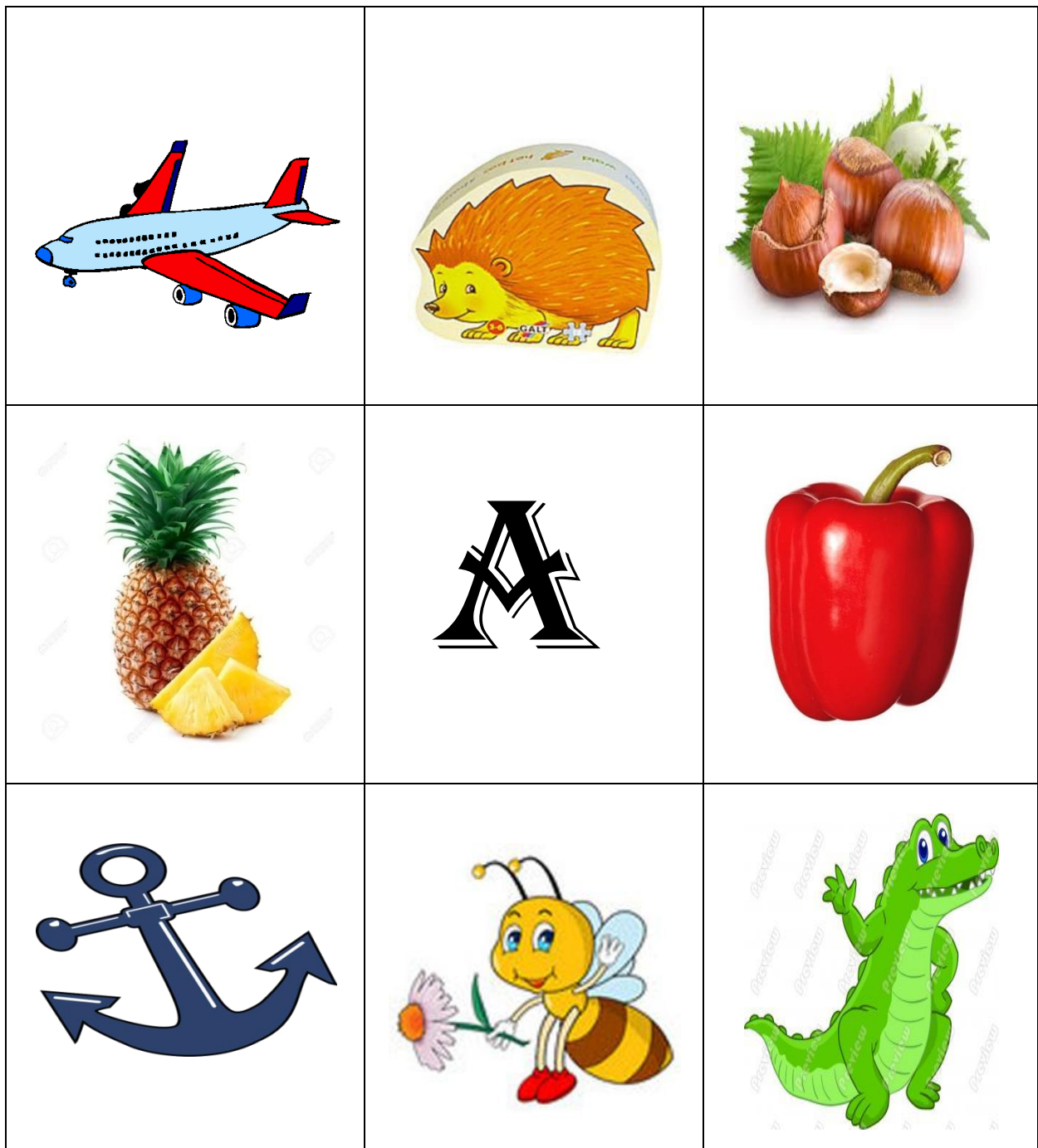










 ?	 ?	 ?	 ?






Sursa: weekly@explore.pinterest.com

MODELE DE PLANȘE PENTRU LITERELE ALFABETULUI

Profesor psihopedagog, Melina Bancea



		
	M	
		

		
1	U	
		

FRUMOASA PRINCESSINA

(poveste terapeutică)



Profesor educator, **Gabriela Fiț**

Sub mâinile blajine și catifelate, se modela o păpușă. Niște ochi sclipitori priveau dincolo de ochelarii mari și învechiți, spre ultima păpușă, marea taină, marea comoară ce avea să se nască din mâinile unei doamne bătrâne care acum făcea **ultima păpușă, ultima păpușă, ultima păpușă !!!!** Bătrâna doamnă de o viață a tot făcut păpuși, dar acum se pensionează, prin această păpușă și-a dat viață a tot ce a făcut mai frumos și mai minunat în toată viața ei. Păpușa era cu niște ochi de peruzea, părul de aur și mătăsos, rochia albă și bătută în tot felul de pietre Swarovski, când se uită la ea , bătrâna doamnă îi zice : „ **Ești o prințesă, cea mai frumoasă, cea mai superbă, cea mai catifelată și cea mai gingașă din lume și așa am să te și numesc Princessina**”. Păpușa Princessina, sub privirea sclipitoare și ascultând vocea caldă a doamnei bătrâne, și-a dat seama că despre ea este vorba : „**eu sunt cea mai frumoasă, cea mai superbă, nici o fetiță n-a avut așa păpușă ca mine**”. A fost pusă într-o cutie îmbrăcată în mătase de culoarea ochilor ei. Păpușa Princessina era nerăbdătoare să ajungă într-un castel, nu avea nici un gând, nici o privire, nu și-a întors spre doamna bătrână în semn de rămas- bun.

Și trecură zile și zile la rând, până când într-o zi cineva o cumpără pentru ziua unei fetițe. Părinții foarte bogați s-au gândit să-i ia fiicei lor o păpușă mai specială decât altele pe care le-au mai cumpărat. Dar oare unde ajunge păpușa Princessina? Ea a ajuns chiar într-o casă mare, mare și frumoasă exact ca și un castel, a ajuns exact unde se cuvenea unui nume atât de special..Părinții i-au dat cadoul fetei zicându-i:

Draga noastră și scumpa noastră fetiță, azi de ziua ta vei primi în dar o păpușă la fel de frumoasă și de gingașă ca tine!

Fetița, care era foarte răsfățată mai ales de părinți, ia repede păpușa și o aruncă într-o cutie veche alături de alte jucări, zicând : „ Ia stai tu acolo în cutie **că nu ești tu mai frumoasă decât mine, eu sunt cea mai frumoasă și cea mai iubită din lume !**” Văzându-se aruncată în cutia cea mare și veche, alături de alte jucări, ea nu a încetat să se considere cea mai frumoasă :, eu sunt cea mai frumoasă păpușă din lume, nimeni nu este la fel ca și mine,

zicând mai departe către celălalte jucării : „ **Eu nu mă compar cu voi, fiindcă eu sunt cea mai frumoasă dintre voi toate!**”. La auzirea acestor cuvinte, celelalte jucării i-au zis: „, Dar dacă ești cea mai frumoasă ce cauți aici cu noi, cu cele mai urâte , dacă așa ne consideri?” Atunci păpușa, la auzirea acestor cuvinte a început să plângă. Din ochii de peruzea, au început să curgă lacrimi de cristal și a strigat la celălalte jucării : „ **Lăsați-mă în pace relexor, pentru că eu tot voi fi luată de aici și nu voi mai fi cu voi !**”

Dar trecură zile la rând și păpușa tot în cutie și tot la fel de tristă, într-un sfârșit a ajuns să se îmbolnăvească. Peste o zi cutia, cu toate jucăriile în ea a fost aruncată la gunoi. Ajunsă iar într-un loc neplăcut pentru ea, mai tare s-a îmbolnăvit, până când într-o zi o fetiță săracă, trecu pe lângă gunoi și a văzut-o. Fetiței sărace, i-a fost așa de dragă, era cea mai frumoasă păpușă pe care și-o putea ea dori vreodată. A luat-o la casa ei care era doar o cămăruță mică și urâtă, dar câtă grijă avea de păpușă! O spăla, o pieptăna, îi dădea de mâncare, chair dacă fetița nu mai avea ce mânca, o îngrijea pe păpușă ca și pe cea mai de preț comoară a ei. Păpușa Princessina văzând cu câtă dragoste este îngrijită, a devenit nu peste mult timp cea mai bună prietenă cu fetița săracă. Atunci păpușa a realizat că nu trebuie să fie prea măreață și îngâmfată și cu timpul a ajuns o păpușă simplă și decentă zicându-și: „**Nu voi mai fi niciodată rea și nu mă voi compara cu alți, pentru că fiecare dintre noi este fumos în felul lui**”.

Și-am încheiat povestea așa și v-am spus povestea micuței Princessina!

Simboluri și metafore

- „**ultima păpușă, ultima păpușă, ultima păpușă !!!!**” – cea mai frumoasă păpușă
- „, **Ești o prințesă, cea mai frumoasă, cea mai superbă, cea mai catifelată și cea mai gingașă din lume și așa am să te și numesc Princessina**” – evaluarea globală a păpușei
- „**Eu sunt cea mai frumoasă, cea mai superbă, nici o fetiță n-a avut așa păpușă ca mine**” – exagerarea peste limită, supraaprecierea eului
- „**Că nu ești tu mai frumoasă decât mine, eu sunt cea mai frumoasă și cea mai iubită din lume !**” – aprecierea și discriminarea
- „ **Eu nu mă compar cu voi, fiindcă eu sunt cea mai frumoasă dintre voi toate !**” – comparații între persoane, discriminare
- „ **Lăsați-mă în pace relexor , pentru că eu tot voi fi luată de aici și nu voi mai fi cu voi!**” – proasta educație

- „ Nu voi mai fi niciodată rea și nu mă voi compara cu alți, pentru că fiecare dintre noi este fumos în felul lui” – realizarea faptului că nu trebuie să fie îngâmfată.

Întrebări

Identificarea problemei

- Despre cine este vorba în această poveste?
- Cum de a primit numele „ Păpușa Princessina?
- Cum se considera păpușa Princessina?
- Când și cum a realizat Princessina că nu contează frumusețea?
- Care crezi tu că sunt cei mai buni prieteni?

Identificarea soluțiilor

- Cum a ajuns păpușa Princessina să devină dintr- o păpușă măreață, una simplă?
- Ce ai fi făcut tu dacă erai păpușa Princessina și cum ai fi vorbit cu celălalte jucării din cutie?
- Care crezi că ar fi trebuit să fie comportamentul Pricessinei de la bun început?

Identificarea obstacolelor

- Pe tine cine te-ar putea convinge că niciodată nu trebuie să pretinzi ceea ce nu ești?
- Crezi că lumea te-ar aprecia dacă tot timpul ai fi cu nasu' pe sus?

Evaluarea

- Cum crezi că ar reacționa prietenii/colegii tăi când ar vedea că ți-ai schimbat comportamentul?
- De ce crezi că este important să fim ceea ce suntem cu adevărat?

TEACCH este o metodă de predare structurată dezvoltată de psihologul Eric Schopler de la Universitatea din Carolina de Nord. Scopul principal al acestei metode este să ajute copiii cu tulburări din spectrul autist să evolueze la capacitatea lor maximă.



Profesor educator, **Ioana Silaghi**

METODA TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)

Metoda TEACCH are ca principiu de bază **STRUCTURAREA ÎNVĂȚĂRII**, bazat pe 4 elemente:

1. Organizarea mediului fizic- spațiul unde se desfășoară activitatea.

2. Structurări vizuale - ale spațiilor în care se desfășoară activitățile; îl ajută pe copil să își concentreze atenția pe aspectele relevante ale sarcinii.

3. Structurarea timpului- structurarea timpului se face cu ajutorul orarelor vizuale. Aceste orare pot fi planificate pe durata unui an, lună sau săptămână.

4. Structurarea sarcinilor- informează copilul despre ceea ce trebuie să facă în timpul activității, ce trebuie desfășurată în mod independent.



Sursa : <http://www.autismtransilvania.ro/>

EXERCIȚII PENTRU APARATUL FONOARTICULATOR



Profesor logoped, Antonela Chezan



bumbum/cucu/diii/gaga/haha/fffff/vijjj/lalala/mamabebe/pingpong/auuu/vvvvv/ssss/şşşş/

tictac/tațața/čiučiu/gemgem/bâzzz

- Învăță copiii să indice imaginea corespunzătoare sunetelor pronunțate în ordine/aleatoriu!
- Indică imaginea dorită și cere copiilor să pronunțe sunetele învățate!
Repetă exercițiul zilnic!

Sursa imaginilor: ClipArt

3. EXEMPLE DE PROIECTE DE ACTIVITATE, DE LECȚIE, ETC.

Proiect didactic

Profesor educator, **Alexandra Bogdan**

Data: 14.05.2015

Clasa: aV- a DMS, a VI- a DMS, a VII- a DMS, a VIII -a DMS

Disciplina: Stimulare cognitivă

Aria curriculară: Terapia educațională complexă și integrată

Subiectul lecției: Legume de primăvară

Tipul lecției: de sistematizare și fixare

Timp: 45 min

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

- Stimularea dezvoltării intelectuale prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice

OBIECTIVE OPERATIONALE:

a) cognitive:

O1 -să identifice legumele (în stare naturală);

O2- să denumească legumele

O3 -să identifice culoarea, forma, mărimea și gustul fiecărei legumă

O4 - să guste/să pipăie legumele;

O5 – să identifice legumele de pe fișa de lucru

b) psihomotorii:

O6 -să mânuiască corect materialul didactic;

O7 -să execute corect sarcinile date;

c)afective:

O8 -participarea cu interes la activitate;

STRATEGII DIDACTICE:

METODE ȘI PROCEDEE: conversația, explicația, expunerea

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT: coș cu legume naturale, fișa de lucru, creioane colorate

FORME DE ORGANIZARE: frontală și individuală ;

MODALITĂȚI DE EVALUARE : observarea sistematică, aprecierea verbală, fișe de lucru

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

Etapele lecției	Conținuturi	Strategii didactice		Evaluarea
		Metode	Mijloace	
Momentul organizatoric	Se asigură condițiile necesare pentru buna desfășurare a lecției: aerisirea clasei, pregătirea materialului necesar.			
Captarea atenției	<p>“Am fost la piață și am cumpărat ceva. Sunteți curioși să vedeți ce am adus?”</p> <p>Se prezintă coșul cu legume: ceapă verde, salată verde și ridiche.</p>	Conversația		
Anunțarea temei și a obiectivelor	<p>“Astăzi vom vorbi despre legumele primăverii, despre culoarea lor, forma lor, mirosul lor, gustul lor pentru a le cunoaște mai bine.”</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p>		
Dirijarea învățării	<p>Din coș se scoate câte o legumă. Împreună cu elevii se denumesc legumele și se discută culoarea lor.</p> <p>Cei care nu comunică verbal, li se arată coșul cu legume și sunt rugați să arate leguma cerută.</p> <p>Pe urmă, elevii pipăie legumele și se discută despre forma și mărimea lor.</p>	<p>Expunerea</p> <p>Conversația</p> <p>Explicația</p>	<p>Legume de primăvară</p>	<p>Observația sistematică</p> <p>Aprecieri verbale</p>

	Apoi, fiecare elev primește câte o farfurioară, și în fața lor se taie legumele. La solicitarea profesorului, ei gustă din leguma cerută. După gustarea tuturor legumelor sunt întrebați care le-a plăcut cel mai mult.			
Asigurarea retenției și transferul	Elevii primesc fișa de lucru (Anexa 1). Elevii trebuie să coloreze legumele conform cerinței date de profesor.	Conversația Explicația	Fișe de lucru	Observația sistematică Aprecieri verbale
Încheierea lecției	Se fac aprecieri asupra modului de lucru și asupra comportamentului în timpul activității.	Conversația Explicația		Aprecieri verbale

Anexa 1

NUME:

DATĂ:

LEGUME DE PRIMĂVARĂ

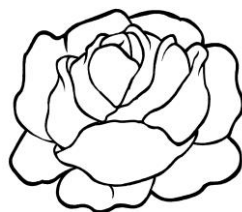
Colorează legumele!



CEAPĂ VERDE



RIDICHEA



SALATA VERDE

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

PROFESOR PSIHOPEDAGOG: Pop Iulia Emanuela

DATA: 07.05.2015

CLASA: II B, DMS

ARIA CURRICULARĂ: Matematică și științe ale naturii

DISCIPLINA: Elemente de matematică aplicată și explorarea mediului

TEMA: NE JUCĂM CU FORMELE GEOMETRICE

TIPUL LECȚIEI: de consolidare și sistematizare a cunoștințelor

INSTITUȚIA: Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Șimleu-Silvaniei, structura "Speranța" Zalău

SCOPUL:

- ✓ Consolidarea cunoștințelor dobândite anterior despre formele geometrice;

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

- ✓ Manipularea obiectelor și ordonarea după anumite criterii.
- ✓ Stimularea și dezvoltarea capacităților psiho-individuale în vederea adaptării la mediu.
- ✓ Formarea unor abilități manuale și a unor deprinderi practice-aplicative.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- ✓ Să identifice formele geometrice prezentate.
- ✓ Să sorteze corect formele geometrice (cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi, romb, inimă, etc).
- ✓ Să execute corect exercițiile pentru realizarea grafiei.

Obiectivele și activitățile se vor desfășura în limita timpului și în funcție de progresul elevilor.

Strategii didactice

Metode și procedee didactice: conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, jocul didactic, proba practică, observația, analiza răspunsurilor, aprecierea verbală, recompensa.

Resurse și mijloace didactice:

- **materiale:** figuri geometrice, planșe, figuri geometrice pe suport velcro, tractor cu forme pe suport Velcro, caiete, fișe de lucru, instrumente de scris, purcelusi forme geometrice, cleme de rufe, farfurioare cartonate, puzzle curcubeu, cubul fermecat, purcelusi cu forme geometrice
- **umane:** 6 elevi
- **temporal:** 45 min.

Forme și tehnici de evaluare: observare sistematică, evaluare orală, aprecieri verbale, cooperarea în realizarea activității, nivelul de înțelegere a sarcinilor de lucru.

ETAPELE LECȚIEI	CONȚINUTURI	EVALUARE
1. Momentul organizatoric	Organizarea clasei. Se asigură un climat propice atât din punct de vedere ambiental, cât și afectiv; sala de clasă va fi pregătită igienic; măsuțele vor fi aranjate. Profesorul pregătește materialele pentru buna desfășurare a lecției iar elevii se pregătesc pentru lecție.	
2. Comunicarea subiectului și a obiectivelor lecției	În această oră ne vom juca cu „ <i>formele geometrice.</i> ”	Aprecieri verbale
3. Reactualizarea cunoștințelor	Împreună cu elevii vom repeta formele geometrice cele mai importante, folosind <i>cubul fermecat</i> , pe care fiecare copil îl va arunca, ceilalți elevi trebuind să identifice purcelușul care are forma geometrică pe burcă „la fel”.	Observarea sistematică
4. Prezentarea conținutului. Dirijarea învățării	Pentru început, vom realiza un exercițiu de identificare-recunoaștere a formelor, folosind câteva cartonașe laminate, care sunt împărțite în două părți. În partea de sus este reprezentată o anumită formă geometrică, iar în partea de jos, sunt prezentate mai multe forme, dintre care elevii trebuie să aleagă forma „la fel” cu cea din partea de sus. Elevii trebuie să asculte cu atenție cerințele exercițiului, prinzând clema de rufe, de forma geometrică „la fel”! În următorul exercițiu, elevii trebuie să atribuie câte o fundiță colorată (care are în mijloc o figură geometrică) lui Minnie Mouse (care are pe frunte o figură geometrică). Acest exercițiu va pune în valoare abilitățile elevilor de a identifica, recunoaște și potrivi figurile geometrice. Vom realiza o sortare folosind cartonașe cu obiecte diferite. Elevii trebuie să aleagă farfuria care are aceeași formă geometrică cu obiectul pe care ei îl primesc la analizat. În continuare elevii vor primi foi laminate cu diverse figuri geometrice punctate pe care ei vor exercita dezvoltarea motricității fine, realizând grafia.	Observarea sistematică Aprecieri verbale cooperarea în realizarea activității nivelul de înțelegere a sarcinilor de lucru

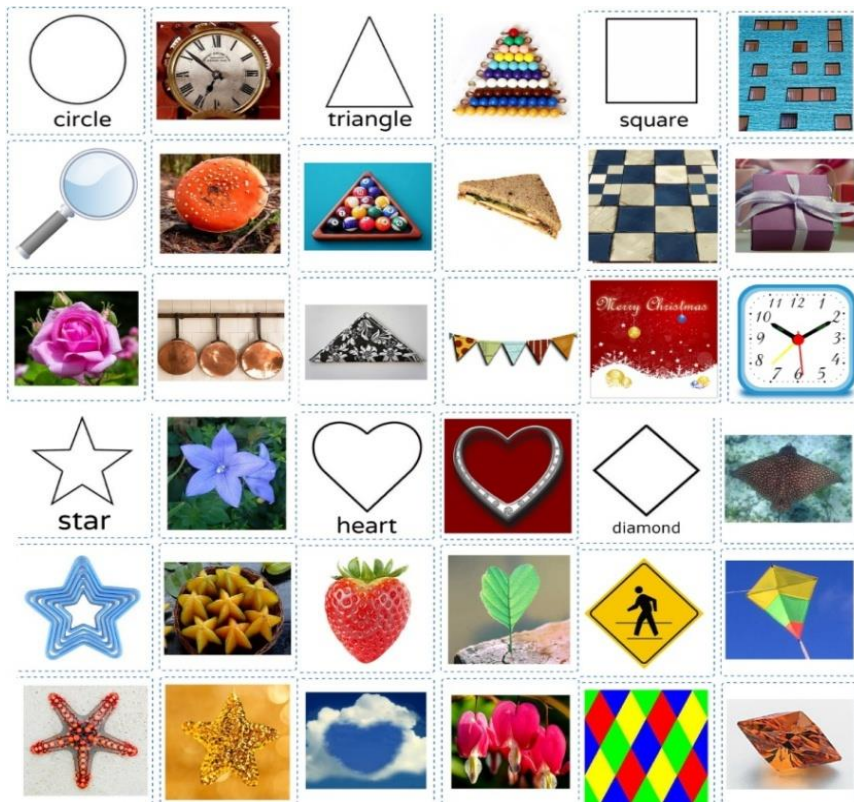
	<p>Ei trebuie să uneasca punctele într-o linie continuă realizând forma finală a figurilor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceasta activitate se va desfășura, în funcție de timpul alocat rămas. 	
5. Obținerea performanței	<p>Copiii li se va cere realizarea unui puzzle cu forme geometrice.</p> <p>Elevii trebuie să realizeze puzzle-ul corect, întregind curcubeul care are norișorii cu aceeași formă geometrică și aceeași culoare, apoi aceeași formă geometrică și culori diferite.</p>	Observarea sistematică
6. Asigurarea retenției și a transferului	<p>Pentru asigurarea cunoștințelor și a transferului, repetăm încă o dată sau de mai multe ori unde este necesar, figurile geometrice cele mai importante.</p>	Aprecieri verbale
7. Evaluare	<p>Profesorul face aprecieri generale și individuale cu privire la răspunsurile și comportamentul elevilor în timpul activității, și sunt răsplățiți pentru munca lor.</p>	Aprecieri verbale

Bibliografie:

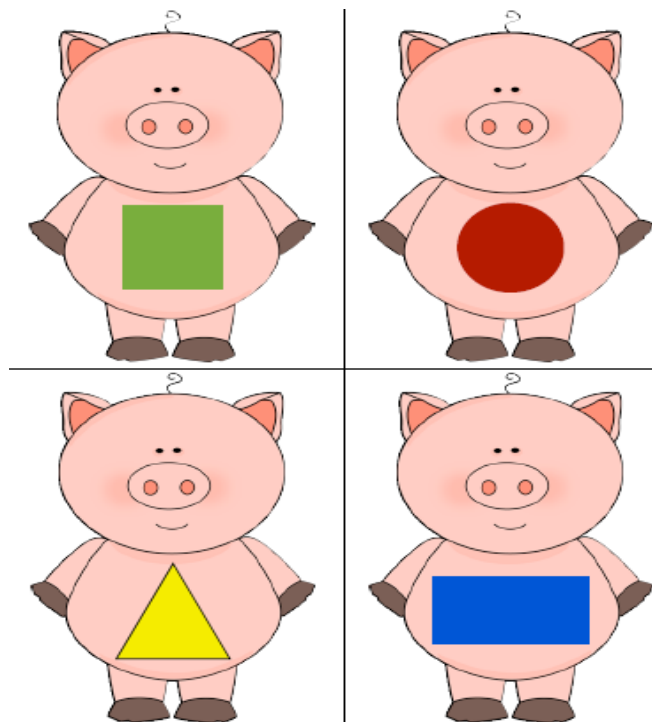
1. Vărășmaș T., (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura S.C. Aramis Print S.R.L.: București.
2. Gherguț, A.,(2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom: Iași.
3. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Shape-matching-printable-Montessori-cards-1028132>
4. <http://www.peaceloveandfirstgrade.com/2013/03/mixed-bag-giveaway-2-and-freebie.html>
5. <http://activity-mom.com/category/1-year-old/>
6. http://www.itsybitsyfun.com/rainbow-color-and-shape-learning-puzzles.html#_a5y_p=3380641

ANEXE:

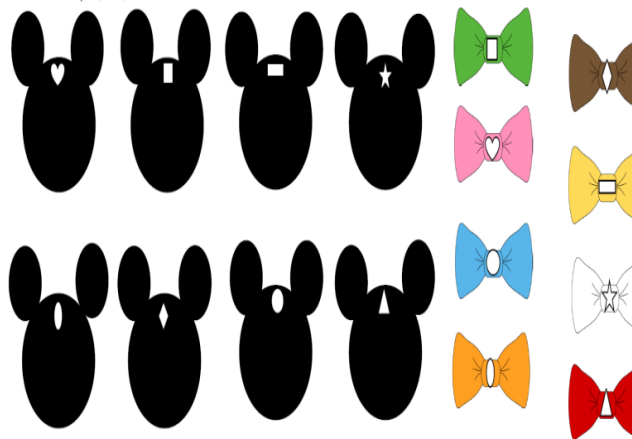
Exercițiu de sortare a obiectelor



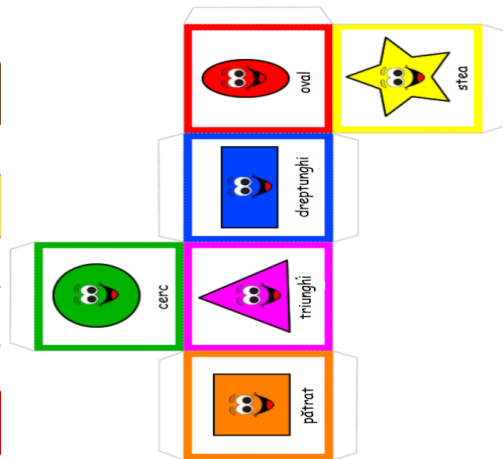
PURCELUȘI



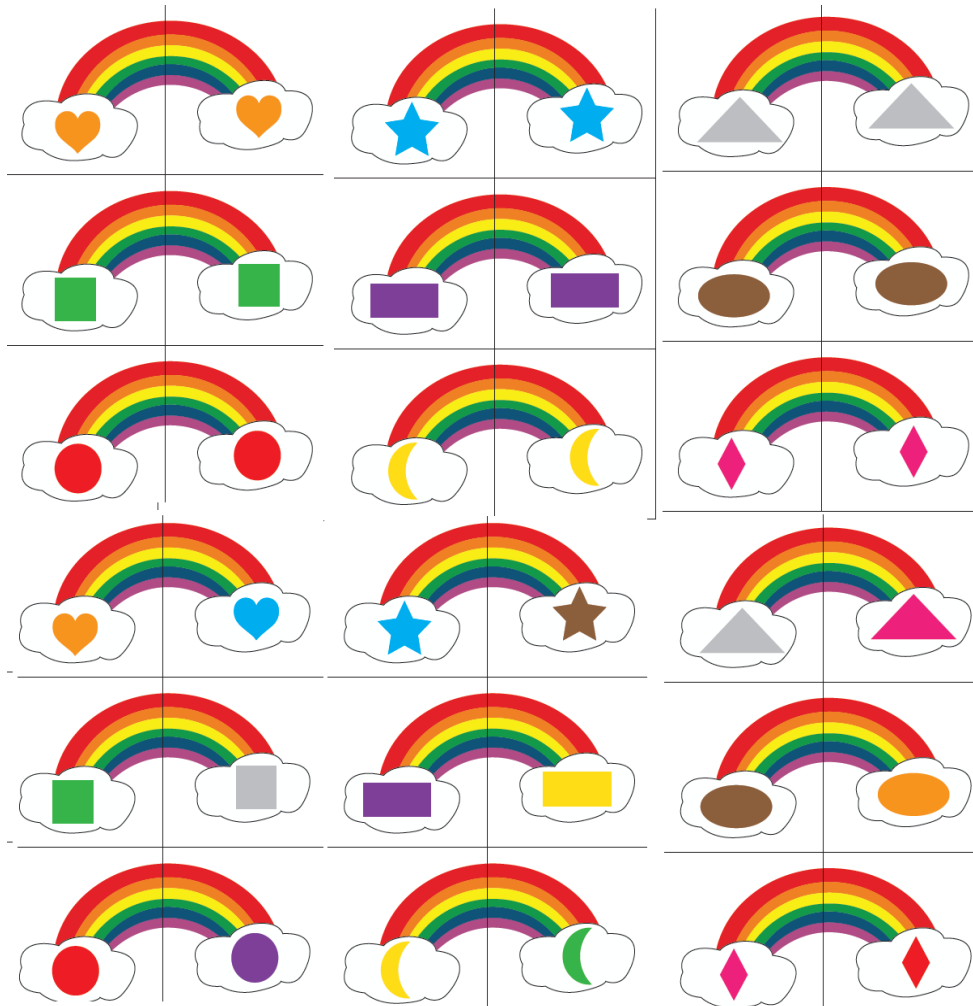
Minnie cu fundițe



Cubul Fermecat



Puzzle curcubeu cu forme geometrice



PROIECT DIDACTIC

Propunător: Prof. psihopedagog Papp Emőke

Data: 7.05.2015.

Disciplina: Formarea abilităților de comunicare

Clasa: IV.B (DMS)

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Tema: Zilele săptămânii -“Omiduța mîncăcioasă”

Tipul de activitate: Consolidare

Scopul activității:

- Recunoașterea zilelor săptămânii și a anotimpurilor
- Exersarea capacității de observare, analiză, sinteză, comparație, generalizare
- Ordonarea cronologica a evenimentelor
- Dezvoltarea gândirii divergente, a atenției, a creativității, a limbajului
- Exersarea și dezvoltarea inteligențelor multiple
- Educarea sentimentelor față de natură

Obiective operaționale:

- Să numească zilele săptămânii, pe baza audierii poveștii
- Să ordoneze cronologic evenimentele din poveste
- Să denumească corect ziua în care a mâncat omida
- Să răspundă corect la întrebările din poveste

STRATEGII DIDACTICE:

a) **Resurse procedurale:** conversația, explicația, descrierea, problematizarea, jocul

b) **Resurse:-materiale:** imagini cu trenulețul săptămânii, magneți, imagini cartonate, diferite cartonase, cutie în formă de omidă.

- **umane:** 6 elevi

- **temporal:** 45 min.

c) **Forme de organizare:** frontală, individuală

Forme și tehnici de evaluare: observarea sistematică, evaluare frontală, evaluare individuală

MOMENTELE LECȚIEI	CONȚINUTURI	Strategii didactice	Materiale
1.Moment organizatoric	Se creează condițiile psiho-pedagogice necesare desfășurării activității în bune condiții: - aranjarea măsuțelor; - pregătirea materialelor didactice; - intrarea ordonată a copiilor în sala de grupă.	Discuția	
2.Comunicarea subiectului si a obiectivelor lecției	Prezentarea scopului activității și a obiectivelor	Discuția Explicația	
3.Reactualizare a cunoștințelor ancoră	Repetăm de mai multe ori zilele săptămânii cu ajutorul trenulețului săptămânii aflat pe peretele clasei. Fiecare elev (în funcție de cunoștințele sale) va răspunde separat la întrebarea ce zi este azi, ce zi a fost ieri, care este ultima zi din săptămână, etc.	Discuția Demonstrația Explicația	Trenulețul săptămânii
4. Prezentarea conținutului. Dirijarea învățării	Le voi spune elevilor că ora aceasta le voi citi o poveste despre o omiduță foarte mâncăcioasă care la sfârșitul poveștii ne pregătește o surpriză. Dacă vrem să știm care este aceea surpriză trebuie să fim atenți și să ascultăm în liniște povestea. Le citesc povestea “Omiduța mâncăcioasă”(Anexa 1) Cine știe ce surpriză ne-a pregătit omida? În ce sa transformat ea? Cine răspunde corect (s-a transformat în	Discuția Demonstrația Explicația	Tabla Magneți Diferite imagini laminate cu omida, cu ce a mâncat ea din poveste

	<p>fluturaș) primește recompensă un abțibild de fluturaș.</p> <p>Elevii primesc întrebări bazate pe aventurile omizii: -De unde a ieșit omida? - Ce a mâncat ea? -Care sunt zilele săptămânii? -Ce alte fructe mai cunoașteți? -În ce s-a transformat omida? Cu ajutorul imaginilor repetăm încă odată aventurile omizii.</p>	Conversația	
5. Obținerea performanței	<p>„Hrănește omida” – Joc didactic distractiv</p> <p>Printr-o tranziție copiii așează măsuțele în semicerc. Se explică regulile de joc: copiii primesc cartonașe cu alimentele consumate de omidă în poveste. Omidă confecționată de profesoară e flămândă și vrea ” să mănânce” . Elevii trebuie să introducă cartonașele în gura omizii confecționată din carton. (Anexa 2) Se execută jocul de probă, apoi jocul propriu-zis de câteva ori, până când toți elevii au participat la hrănirea omizii.</p>	<p>Demonstrația</p> <p>Conversația</p> <p>Discuția</p> <p>Explicația</p>	<p>Omidă confecționată din cutie</p> <p>Cartonașe</p>
6. Asigurarea retenției și transferul	<p>Repetăm încă odată , sau unde este nevoie de mai multe ori, zilele săptămânii.</p>	<p>Conversația</p> <p>Discuția</p>	Planșe
7. Evaluare	<p>Aprecierii comportamentelor și a modului cum au realizat sarcina de lucru</p>	Discuția	

Anexa 1

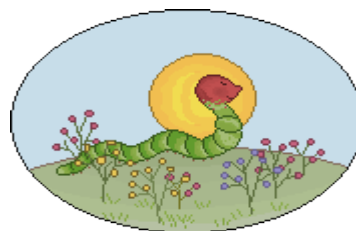
Omiduța mîncăcioasă

după Eric Carle



În lumina argintie a lunii, un ou mic , ca o margelușă
lucea pe o frunza.


Într-o duminică dimineața, razele soarelui au încălzit oul și ... pac! A ieșit o
omiduță mica și simpatică, care imediat a început să
mănânce. Se născuse cu o foame nebună.



Luni, a mâncat un  . Dar tot ar mai fi mâncat ceva.

Marti a mâncat  și tot nu se săturase.

Miercuri a mâncat  și foamea nu i se potolea.

Joi a mâncat  și foamea nu se astâmpăra.

Vineri a mâncat  și tot se simțea flămîndă.

Sambata a mâncat puțin o



un o bucată de o felie de o un pic de un








o și o felie de




În acea noapte s-a simțit rău. A durut-o burtica.

Dimineața următoare era din nou duminică. Omiduța a mâncat o frumoasă frunză verde, crudă și s-a simțit mai bine.

Dupa asta nu i-a mai fost foame, dar nici nu mai era o omiduța mică și delicată.

A devenit o omidă grasă



Apoi și-a construit în jurul corpului un fel de casetă care se numea cocon .



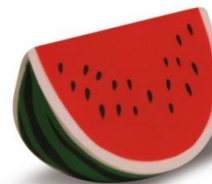
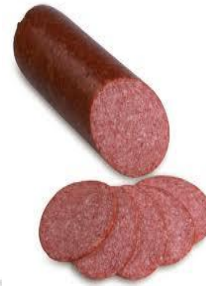
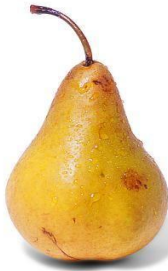
Aici a ramas închisă timp de patru săptămâni.

În sfârșit, ceva înăuntru a început să se miște, să se miște, să lărgească coconul, și , după multă muncă..... Surpriză!.....

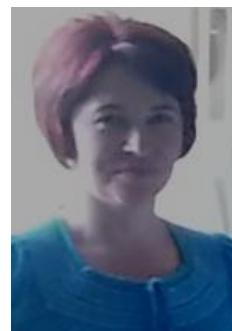
A iesit din cocon



Anexa 2



PROIECT DE LECȚIE



Profesor psihopedagog, **Melina Bancea**

Clasa: pregătitoare

Disciplina: Educație senzorială motorie și psihomotorie

Aria curriculară: **Matematică și științe**

Subiectul: Obiecte de îmbrăcăminte

Tipul lecției: mixta

Obiective operaționale:

- Să recunoască și să denumească obiectele de îmbrăcăminte prezentate;
- Să sorteze obiectele de îmbrăcăminte din saculeț (fată – băiat);
- Să grupeze jetoanele magnetice (fată- băiat);
- Să se deplaseze în spațiul sălii de clasă pentru a rezolva sarcinile cerute;
- Să rezolve cu sprijinul profesorului fișele de lucru;

Forma de organizare: frontal, individual.

Metode și procedee: învățarea prin descoperire, explicația, demonstrația, exercițiul, problematizarea, jocul didactic.

Material didactic: păpuși fată-băiat, obiecte de îmbrăcăminte pentru băieți și fete, jetoane reprezentând obiecte de îmbrăcăminte, planșe fată-băiat, tabla magnetică, farfurioare, fișe de lucru, fructe pentru recompensă.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Momentele activității	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
1. Moment organizatoric	<p>Se realizează condițiile necesare desfășurării activității, se pregătește materialul didactic necesar.</p> <p>Scaunele așezate în semicerc, păpușile reprezentând o fata și un băiat așezate în fața elevilor la distanță. Hăinute pentru fete și baieteți amestecate într-o cutie.</p>	Elevii se pregătesc pentru începerea orei
2. Captarea atenției	<p>Copii, păpusa fetiță și păpusa băiat au venit azi la noi. Ei ne roaga să-i ajutăm. Vor să-și facă ordine în dulap dar hainele lor s-au amestecat iar ei nu știu să le sorteze. Vreți să-i ajutăm?</p>	Sunt atenți la explicații
3. Anunțarea temei și a obiectivelor	<p>Azi vom ajuta păpușile să-și sorteze hainele, să grupeze jetoane cu obiecte de îmbrăcăminte și să rezolve o fișă de lucru. Dacă suntem harnici păpușile ne vor răsplăti.</p>	- Daaa!
4. Dirijarea învățării	<p>Fiecare elev va alege din cutie câte un obiect de îmbrăcăminte, îl va denumi, apoi îl va așeza la locul potrivit: pe masa păpușii fetiță sau pe masa păpușii băiat.</p> <p>Ajut elevii în rezolvarea sarcinii.</p> <p>Se procedează la fel până când fiecare elev duce câte o hăinuță. Fac aprecieri la modul</p>	Sunt atenți
		Observă cutia, aleg câte un obiect de îmbrăcăminte îl denumesc și apoi se deplasează până la măsura păpușii pentru a-l

<p>5. Obținerea performanței</p> <p>7. Încheierea activității</p>	<p>de rezolvare a sarcinii, elevii vor fi aplaudați de colegii lor</p> <p>Acum trebuie să privim cu atenție la tablă.</p> <p>- Ce vedem acolo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar în farfurioare? - Noi vom lua câte un jeton din farfurie vom denumi imaginea de pe el și apoi îl vom așeza în dreptul băiatului sau al fetei. <p>Fac aprecieri și aplaudăm elevii care rezolvă sarcina.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acum ne vom așeza la măsuțe și vom lucra pe fișele de lucru. Acestea reprezintă un băiat sau o fată. În farfurie sunt jetoane cu obiectele de îmbrăcăminte cu care îi vom îmbrăca. <p>Ajut elevii în rezolvarea sarcinii. Se așază pe tablă fișele de lucru și se fac aprecieri individuale și colective</p> <p>Fac aprecieri și ofer recompensa</p> <p>În continuarea activității elevii vor primi câte un obiect sau două de îmbrăcăminte iar ei se vor îmbrăca urmărindu-se corectitudinea gesturilor și îmbrăcătul corect.</p>	<p>aseza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un băiat și o fetiță! - Jetoane cu imagini reprezentând obiecte de îmbrăcăminte <p>Rezolvă sarcina cu sprijinul profesorului</p> <p>Observă fișele de lucru</p> <p>Rezolvă cu sprijin fișele de lucru</p> <p>Primesc fructele</p> <p>Îmbracă obiectele primite</p>
---	--	---

4. SPECIALISTUL RĂSPUNDE

30 IDEI PENTRU PROFESORII CARE LUCREAZĂ

CU ELEVI CU ADHD

Profesor logoped, **Antonela Chezan**

Cum pot să ajut un elev diagnosticat cu ADHD în activitățile școlare de zi cu zi?

1. Înțelege dificultatea copilului cu ADHD și oferă acestuia o clasă structurată, ordonată, securizată.
2. Stabilește relații de apropiere, înțelegere cu părinții copilului. Cunoaște punctele tari, slăbiciunile, interesele și realizările copilului din afara spațiului școlar. Comunică și transmite părinților acasă notițe încurajatoare.
3. Oferă elevului posibilitatea să vorbească în particular. Fii respectuos, acordă-i interes, spune-i că dorești să aibă succes la școală, întreabă cum îi place să învețe.
4. Decide împreună cu elevul un cod pe care să-l folosești pentru a atenționa distractibilitatea. De exemplu puteți să vă priviți în ochi, să atingeți un anumit obiect etc.
5. Stabilește reguli clare și concise în clasă. Discută-le cu elevii, afișează-le, reamintește elevilor care sunt acestea. Explică ce consecințe aplicați pentru comportamente indezirabile în termeni pe înțelesul tuturor, este necesară revenirea constantă asupra acestora.
6. Folosește sistemul de puncte, token, steluțe sau alte metode pentru a stimula comportamentele dezirabile.
7. Înregistrează și oferă feedback ariilor comportamentale, academice îmbunătățite. Evită critica de față cu ceilalți colegi.
8. Oferă direcții simple, concrete. Simplifică instrucțiunile, temele, sarcinile. Structurează temele.
9. Împarte lecțiile pe segmente scurte, folosește variante diverse ca filme, casete, programe pe computer, grup de lucru, pentru a stimula învățarea.

10. Oferă copilului cu ADHD ocazia să-și etaleze deprinderile, talentul sau abilitatea de lider.
11. Pregătește tranziția, atenționează schimbările care urmează. Un sunet muzical poate fi o idee în acest sens.
12. În timpul activităților faceți o mică înviorare, exerciții fizice.
13. Folosește codul culorilor pentru fiecare materie, pentru organizare și diferențiere mai ușoară.
14. Realizează orare, liste, tabele și/sau caiete de teme pentru a ordona activitatea și pentru a înlesni comunicarea.
15. Modifică tema copilului afectat de ADHD. Evită exerciții dificile, redundante.
16. Imprimă palmele copiilor pe coperta caietelor folosite mai des. Când e nevoie cere copiilor să fixeze mâna pe copertă, amintește-le să țină mâinile liniștite.
17. Folosește pauza înainte să adresezi o întrebare, cere copilului neatent să răspundă pentru a atrage atenția acestuia.
18. Plimbă-te prin clasă, atinge ușor umărul copilului neatent sau bate ușor în banca acestuia.
19. Găsește un loc apropiat de profesor pentru elevul cu tulburare de atenție, o zonă cu mai puțini factori distractori (geam, ușă, elevi activi etc). Poți să propui elevului să stea în apropierea ascuțitoarei electrice și din când în când poate să ascută creioane.
20. Urmărește să cunoști semne care provoacă stres și neliniște copilului. Este necesar uneori să reduci volumul de activitate sau să permiți descărcarea energiei (ex. Trimite copilul cu un plic închis la secretariat sau la o altă clasă, roagă pe cei implicați să înțeleagă nevoia de mișcare a copilului hiperactiv)
21. Oferă oportunități pentru activitate fizică, desemnează copilului hiperactiv sarcini de împărțire a lucrărilor colegilor sau alte situații care să-i confere importanță.
22. Încurajează elevul să dezvolte tehnici de monitorizare a propriului comportament, acțiuni care pot să ajute la concentrare (ex. Minge de burete în bancă pe care să o manipuleze atunci când constată că trebuie să se miște)
23. Pentru elevii sensibili la lumină permite șepci cu cozoroc sau micșorează lumina în zona elevului.
24. Fii flexibil, permite elevului cu ADHD să stea în picioare dacă dorește pentru a finaliza tema, dacă preferă să stea pe jos sau pe o minge mare oferă și această variantă. Poți să procuri chiar o băncuță bicicletă fixă.

25. Pentru elevul cu ADHD este nevoie de un spațiu mai mare, așază două bănci față în față sau una lângă alta dacă îi folosește copilului.
26. Organizează spațiul clasei astfel încât să existe și o zonă de pauză, relaxare atunci când activitatea devine copleșitoare pentru copilul cu ADHD.
27. Delimintează o zonă cu bandă colorată pentru copilul cu ADHD, cere acestuia să rămână în acea zonă și să finalizeze activitatea.
28. Încurajează respectul reciproc și sentimente de acceptare între colegi. Toți sunt importanți și trebuie valorizați în egală măsură.
29. Caută voluntari, părinți sau elevi mai mari care să lucreze cu copilul cu ADHD acasă.
30. Stabilește o relație de colaborare cu familia, profesorul de educație specială, psihologul, consilierul, directorul pentru a asigura copilului cu ADHD alternativele școlare necesare.

Sursa: www.kellybear.com

5. RESURSE PENTRU ELEVII, PĂRINȚII, PROFESORI

INTEGRAREA ȘI INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES

Profesor educator, **Gabriela Fiț**

Profesor educator , **Florentina Fărcășanu**

În activitatea pe care o desfășoară, omul este o ființă dependentă de ceilalți. Are nevoie permanentă de a comunica și coopera. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Școala este de asemenea un mediu important de socializare.

Deseori ne întrebăm noi, cadrele didactice, cum vom efectua integrarea copiilor cu CES?...Oare nu ar trebui să ne gândim că este prioritară realizarea procesului de înțelegere a colegilor cu privire la deficiențele lor? Copiii pot fi foarte cruzi sau foarte drăguți cu alți copii care sunt diferiți de ei. Atunci când sunt în preajma lor, îi pot imita, pot râde de ei, se pot juca lângă ei fără să-i includă și pe ei, prefăcându-se că nu există. De obicei, copiii reacționează așa atunci când nu înțeleg. Pentru a-i putea înțelege mai bine, se pot organiza jocuri cu ajutorul cărora pot înțelege, pe rând, diverse dizabilități. De exemplu, pentru a-i înțelege pe copiii cu deficiențe de vedere, se poate propune un joc în care, pe rând, copiii, sunt legați la ochi și lăsați să se descurce într-un perimetru definit. În felul acesta, copiii vor cunoaște mai ușor situația în care se poate afla un copil cu în dificultate. Asemănător se pot inventa diverse jocuri adaptate la vârsta și la puterea lor de înțelegere.

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel, copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea. În astfel de cazuri, cadrul didactic trebuie să se apropie mai mult de sufletul copilului pentru ca acesta să nu se mai simtă respins.

Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea, copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Elevii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică.

Elevii ce prezintă tulburări emoționale trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice).

Din experiența personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare- evaluare diverse strategii și intervenții utile: în primul rând trebuie să țină cont de crearea unui climat afectiv-pozitiv. Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare, încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor, încurajarea independenței și creșterea autonomiei personale sunt aspecte semnificative de care cadrul didactic trebuie să țină cont în vederea facilitării integrării școlare a acestor copii. Este foarte important ca noi, cadrele didactice, să le încurajăm eforturile, să îi sprijinim, să îi apreciem pozitiv în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependențe. De asemenea folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, centrarea învățării pe activitatea practică nu sunt de neglijat când vorbim despre copii cu CES.

De cele mai multe ori, când lucrăm cu elevi cu cerințe educative speciale, ne gândim la sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile, la folosirea învățării afective, la adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, dar și la sprijinirea elevului să devină membru al unui grup. Este bine să organizăm activități de grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă), să îi sprijinim emoțional, să folosim un limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere.

Așezarea în prima bancă a elevilor cu deficiențe de vedere, îmbunătățirea calității iluminării, adecvarea materialelor didactice sunt aspecte pe care profesorul nu le omite când lucrează cu astfel de copii. Poziția profesorului trebuie să fie astfel încât fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-elev, profesorul să vorbească stând numai cu fața spre elevi.

O altă perspectivă ce nu poate fi omisă de către cadrul didactic este așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele banci, astfel încât să nu le distragă atenția restul colectivului și să fie așezați în apropierea elevilor care sunt acceptați de colectiv ca modele pozitive. Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei este importantă.

Profesorul trebuie să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului, să fie comentată acțiunea elevului și nu personalitatea lui. Este indicat ca profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a elevului (să nu-l jignească sau umilească), să folosească o mimică binevoitoare și o atitudine deschisă (să nu încrucișeze brațele și să nu încrunte privirea).

Într-o abordare incluzivă, toți elevii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Consider că nu există "rețete" pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Odata cu apariția principiului normalizării și cu recunoașterea drepturilor egale a persoanelor cu dizabilități ca și membri ai societății, modelul segregat de educație a început să fie criticat vehement de adepții integrării atât din perspectiva drepturilor persoanelor cu dizabilități cât și din cea a dezavantajelor pe care le prezintă segregarea pentru acestea. Astfel, din prisma argumentelor considerabile în favoarea integrării, în ultimii 30 de ani au fost adoptate o serie de declarații/ documente internaționale care au impulsionat structurarea actualei concepții cu privire la integrarea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, esența acestora constând în recunoașterea deplină a acestor copii ca ființe umane, cu toate drepturile și implicațiile ce decurg de aici.

B. Nirje spunea că "**integrarea** înseamnă să ți se permită să fii capabil să fii tu însuși printre ceilalți". Integrarea se referă la *relația care se instaurează între individ și societate și se realizează pe mai multe niveluri.*

Prenton definește termenii de integrare și incluziune în mod sintetic și într-o manieră comparativă, astfel: „**Integrarea** este asimilarea unui elev în educația de masă, unde acesta se adaptează (sau nu) politicilor, practicilor și curriculum-urilor existente în școala respectivă, în timp ce școala rămâne în mare parte neschimbată." în comparație cu aceasta, „**incluziunea**

pune accentul pe necesitatea ca sistemul educațional și școlile să se schimbe și să se adapteze pentru a răspunde nevoilor elevilor."

Dacă se analizează cele două concepte din perspectiva obiectivelor pe care și le propun, se poate concluziona că, dacă prin educația integrată se aveau în vedere mai ales obiectivele legate de școlarizare în condiții de normalitate a copiilor cu dizabilități (accentul se pune pe copii și servicii de suport în școală pentru aceștia), educația incluzivă are ca obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare a copiilor, iar prin extensie adaptarea școlii, în general, la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune o reformă și o dezvoltare a școlii în ansamblul ei.

Condițiile educației incluzive

În urma realizării unui studiu pentru identificarea și promovarea metodelor și strategiilor didactice din cadrul școlilor incluzive s-au putut evidenția și condițiile în care se realizează educația integrată și incluzivă. Acesta analiză se bazează pe experiențele a 15 țări. În Marea Britanie, de asemenea s-a elaborat Indexul incluziunii școlare, un material finalizat în anul 2000, cu ajutorul unei echipe de cadre didactice, părinți, cercetători și reprezentanți ai unei organizații a persoanelor cu dizabilități și a fost experimentat în 17 școli-pilot. Această resursă este folosită pentru susținerea dezvoltării incluzive și în școlile din România. Din documentele comprehensive, care sunt concepute astfel încât să se bazeze pe cunoștințele și experiența cadrelor didactice, se pot extrage și condițiile care conduc la realizarea idealului „școlii pentru toți”. Condițiile reușitei procesului integrării și incluziunii la nivelul politicilor educaționale pot fi:

- promovarea unor politici educaționale clare, care nu lasă loc la interpretări și confuzii; atitudinile cadrelor didactice și modul de gândire ale acestora (sensibilitate socială, empatie, acceptarea diferențelor, capacitatea de a trata diferențele);
- competența profesională a cadrelor didactice (repertoriu metodologic bogat și diversificat, materiale informative și de sprijin, timp suficient pentru desfășurarea activităților cu copiii cu dizabilități);
- crearea unui mediu de sprijin, atât în școală, cât și în afara ei (cu implicarea managerului școlii, a comunității locale, sprijin guvernamental, precum și suport din partea unor organizații profesionale), care asigură minimalizarea barierelor în învățare;
- asigurarea finanțării adecvate a școlilor incluzive (stabilirea de către instituțiile de stat locale de parteneriate cu posibili furnizori de fonduri);

Generalizarea practicilor incluzive și a educației integrate în școlile obișnuite trebuie să fie precedată de aplicarea unor proiecte-pilot în școlile respective, pentru a evalua potențialul de acceptare a acestei practici ce către toate părțile implicate - cadre didactice, copii, părinți, persoanele auxiliare din școală, precum și de resursele existente la nivelul comunității respective. În plus, acest proces trebuie monitorizat în permanență de persoane specializate în domeniu.

Bibliografie:

Albu, A., Albu, C., (2000), „*Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*”, Editura Polirom, Iași;

Chelemen, I., (2007), „*Persoanele cu dizabilități-abordări teoretice*”, Editura Universității din Oradea, Oradea

Gherguț, A., (2005), „*Sinteze de psihopedagogie specială – ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*”, Editura Polirom, Iași;

Ionescu, S., (1975) „*Adaptarea socioprofesională a deficienților mintali*”, Editura Academiei P.S.R., București;

Miftode, V. (coord.), (1995), „*Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate*”, Editura Eidos, Botoșani ;

Popescu, G., Pleșa, O. (coord.), (1998) „*Handicap, readaptare, integrare*”, Editura Pro Humanitate, București ;

JUCĂRIILE –MATERIAL DIDACTIC EFICIENT ÎN ACTIVITĂȚILE EDUCAȚIONALE CU ELEVII CU AUTISM



Profesor psihopedagog, **Daniela Perțe**

Profesor psihopedagog, **Lia-Maria Busuioc**

În vederea proiectării și realizării activităților didactice bazate pe utilizarea mijloacelor de învățământ, se pune problema stabilirii eficienței acestora, respectiv a găsirii răspunsurilor la întrebări de tipul: „Ce mijloace de învățământ stimulează potențialitățile elevului și contribuie în măsură importantă la formarea și informarea sa?; Ce condiții ar trebui să îndeplinească mijloacele de învățământ pentru a răspunde exigențelor psihologiei învățării?; Cum să se integreze mijloacele de învățământ în strategia instruirii astfel încât eficiența utilizării lor să fie maximă?”.

Materialele didactice (și mijloacele de învățământ) sunt resurse materiale. Prin urmare înainte de a trece la proiectarea „strategiei” didactice trebuie analizate din acest punct de vedere: există sau nu există în cantitate suficientă în școală? Dacă o parte nu există, pot fi create. Oricum, înainte de a le fi introdus în alcătuirea unei strategii didactice trebuie să ne fi asigurat de resurse materiale suficiente pentru activitate.

Alegerea corectă a materialelor didactice depinde, în mare măsură de cunoașterea caracteristicilor fiecărui material în parte.

Copiii, în general, văd lumea altfel decât o vedem noi, adulții și acesta este un lucru arhicunoscut.

În cazul copiilor cu autism, jucăriile, nu sunt simple obiecte de divertisment, ci devin un adevărat instrument educațional atât în cadrul terapiilor, cât și în afara acestora.

Atunci când vrem să folosim în cadrul activităților o jucărie pentru un copil cu autism, trebuie să ținem cont de stadiul lui de dezvoltare, precum și de nevoile lui educaționale. De asemenea, este important ca jucăria respectivă să îi incite interesul, pentru a-l ține ocupat, dar și pentru a-l face să învețe ceva din joacă.

Ce jucării sunt, aşadar, potrivite ca material didactic pentru copiii cu autism? Iată câteva sugestii pe care specialiştii în domeniu dar şi părinţii copiilor cu autism le recomandă:

Jocuri care folosesc creativitatea copilului

Seturile pentru pictură, pentru realizat tot felul de obiecte decorative etc., altfel spus jocuri care implică lucrul manual si solicită creativitatea copilului, reprezintă un material didactic excelent pentru copilul cu autism. Pe lângă faptul ca un astfel de joc îi solicită creativitatea, îi poate dezvolta şi abilităţile de comunicare. Pentru fetiţe, de exemplu, seturile pentru confecţionat bijuterii handmade sunt o idee foarte bună.

DVD-uri educaţionale şi jocuri electronice

Sunt materiale didactice extrem de utile în educarea copiilor cu autism. Concepute ca nişte jucării, aceste jocuri pot constitui elemente de bază în educaţia copilului, deoarece conţin într-o formă ludică tot felul de activităţi potrivite pentru stadiul de dezvoltare si pentru problemele cu care se confruntă aceşti copii.

Cărţile ilustrate sau audiobook-urile

Sunt un material didactic excelent pentru copilul cu autism, fie ca este vorba despre cărţi cu tot felul de activităţi, cărţi cu poveşti sau poezii. Copiii mai mici sunt fascinaţi de rime, iar cei mai mari sunt adesea pasionaţi de istorie si de ştiinţe, ceea ce ii face sa descopere în carti un mod foarte plăcut de a învăţa.

Mingile

Mingea poate deveni un instrument educaţional excelent pentru copilul cu autism, mai ales pentru cel de vârstă mică. Ea devine o jucarie extreme de utilă dacă este folosită în tot felul de jocuri care sporesc abilităţile de interacţiune socială.

Jocul de şah (sau alte jocuri asemănătoare)

Aproape că nu mai este nevoie de argumente. Dezvoltă inteligenţa, creativitatea şi dă curs preferinţei pentru detalii pe care o au adesea copiii cu autism.

Puzzle-urile

Jocurile de puzzle sunt favoritele copiilor cu autism, cel puţin din mărturisirile părinţilor. Îmbinarea pieselor de puzzle ofera o senzaţie de satisfacţie tactilă, iar modul în

care imaginea prinde contur pe măsură ce puzzle-ul este construit îl face pe copil să se bucure de intensitatea culorilor.

Seturi pentru diverse meserii

Trusa de doctor, costum de pompier, trusa de scule etc. sunt doar cateva exemple de astfel de seturi care presupun jocul de rol, extreme de util pentru copiii cu autism.

Jocuri cu plastilină

Plastilina in sine este un element ce poate fi foarte creativ în jocurile copiilor. Există și seturi pentru confecționat diverse modelaje. Pe lângă stimularea creativității sunt stimulate și aptitudinile motorii ale mâinilor.

Jocurile video

Îi ajută pe copii să învețe și să câștige încredere în ei înșiși. Trebuie însă alese cu grijă, cum, de altfel, trebuie alese și pentru copiii fără probleme speciale.

Plușurile

Mulți dintre copiii cu autism întâmpină dificultăți în ceea ce privește procesarea informației senzoriale. Unii copii sunt sensibili la atingere, în timp ce alții au o sensibilitate deosebită la sunete sau la lumină. Jucăriile din pluș, care scot diverse sunete sau au luminițe pot fi foarte atractive pentru copii, mai ales pentru cei mai mici.

Lego

Indiferent că este vorba de piese complicate sau simple, jocurile de tip lego se numără printre cele mai apreciate jucării potrivite pentru copiii cu autism. Culorile intense, precum și experiența tactilă pe care o presupune îmbinarea pieselor reprezintă o modalitate extraordinară de stimulare și învățare pentru elev.

Bibliografie:

Cucoș, C. *Pedagogie*, Editura Polirom, 2014

<http://www.desprecopii.com/>- Anamaria Ghiban, 2014

Imagini sugestive din activitatea noastră



PROGRAM DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT



Profesor psihopedagog, **Melina Bancea**

1. INFORMAȚII GENERALE:

Numele: *B.I.*

Data nașterii: 22.07.2003

Domiciliul: Zalău

Clasa: a III-a

Echipa de lucru: profesor de sprijin;

profesor pentru învățământul primar

Data de elaborare a programului: aprilie

Durata de desfășurarea a programului: aprilie-iunie

Domeniul de intervenție: Limba română

2. EVALUARE INIȚIALĂ

Instrumente folosite în evaluare: fișa psihopedagogică, observația spontană și dirijată, convorbirea individuală și de grup, sarcini de lucru pentru automatizarea și comprehensiunea citirii (pretest).

Diagnostic:

- *medical:* clinic sănătos;
- *psihologic:* intelect liminar, deficit de atenție, percepție slabă;
- *psihopedagogic:* dificultăți de învățare-dislexo-disgrafie, discalculie;
- *pedagogic:* nu face față cerințelor educaționale; adaptare inferioară la cerințele programei școlare pentru clasa a III- a și a curriculumului de citire–scriere-calcul.

Capacități-competențe-abilități-lacune-nevoi:

- competențe sporite în desfășurarea activităților ludice (respectă cu strictețe regulile jocului și duce la capăt sarcina didactică la nivelul propriu);
- capacități relativ bune de învățare comportamentală prin imitație;
- posibilități bune de comunicare orală, gestuală, expresivă;
- nevoia de afecțiune, de integrare, de modele socio-umane și de sprijin gradat;
- sociabilitate relativ bună;
- feed-back pozitiv în situațiile de individualizare a sarcinilor de învățare;

Probleme cu care se confruntă copilul la disciplina limba română

- automatizarea citirii la nivel de clasa I, 37 cuvinte corecte citite pe minut
- înțelege cu dificultate mesajul textului, nu reușește să facă inferențe simple pe baza textului citit scor comprehensiune 3,5
- vocabular sărac,
- în scris sunt prezente omisiunile și inversări de litere, scrisul este disgrafic.

3. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE

Obiective	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Criterii minime pentru evaluarea progresului
- să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral; - să sesizeze intuitiv corectitudinea unei propoziții ascultate, - să sesizeze sensul cuvintelor într-un enunț dat - să formuleze clar și corect enunțuri verbale potrivite unor situații date	- observarea unor imagini relaționate cu textul; - formularea de enunțuri pe baza acestor imagini; - citirea unor propoziții cu grad de dificultate crescând; - explicarea cuvintelor necunoscute;	Metode: - observația - conversația - citirea în gând - citirea cu voce tare - povestirea - explicația - problematizarea	- înțelege semnificația globală a unui text scurt, după ascultarea repetată a acestuia, sau după lămuriri suplimentare; - formulează răspunsuri la întrebările puse, uneori cu imprecizii, corectate la solicitarea învățătorului; - citește în ritm propriu silabe, cuvinte și propoziții alcătuite din 2-3 cuvinte, uneori cu inversiuni sau repetări,

<p>- să identifice litere, grupuri de litere, silabe, cuvinte și enunțuri în textul tipărit și în textul de mână</p> <p>- să sesizeze legătura dintre enunțuri și imaginile care le însoțesc</p> <p>- să desprindă semnificația globală a unui text citit</p> <p>- să citească în ritm propriu, corect un text</p>	<p>- punerea acestor cuvinte în contextul unor propoziții;</p> <p>- citirea repetată a unor paragrafe din lecturile propuse;</p> <p>- povestirea paragrafului în cuvinte proprii</p> <p>- raspunsul la întrebări literale legate de acest paragraf</p> <p>- realizarea unor inferențe simple pe baza textului</p> <p>- citirea repetată a unui text de o pagină</p> <p>- repetarea sarcinilor de comprehensiune după citirea întregului text</p>	<p>Mijloace:</p> <p>- planșe cu imagini despre lecturile ce vor fi studiate;</p> <p>- lecturi literare clasa a III-a:</p> <p>- Moromeții, după Marin Preda;</p> <p>- Mănăstirea Putna, Legendă populară;</p> <p>- Lupul, calul și puiul de vulpe;</p> <p>- Din greșeală, după Lev Tolstoi;</p> <p>- Coridorul ispitei, după Voltaire</p> <p>- fișe de lucru</p> <p>- calculator</p>	<p>corectate la intervenția învățătorului;</p> <p>- citește cuvinte scrise, formate din silabe cunoscute;</p> <p>- citește fluent și corect enunțuri cunoscute, cu ezitări sau pauze mai lungi, atunci când întâlnește cuvinte care conțin aglomerări de consoane, grupuri de litere etc.;</p>
--	--	---	--

Prin acest program am urmărit:

- recuperarea laturilor disfuncționale în ceea ce privește citirea conștientă;
- antrenarea elevului în activități plăcute pentru a-l stimula;
- dezvoltarea abilităților de citire a cuvintelor și propozițiilor;
- îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului;
- dezvoltarea autonomiei personale și sociale;
- dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu;

6. DIN ACTIVITĂȚILE NOASTRE



Profesor psihopedagog, **Florica Adriana Pavel**

DASCĂLUL, DE PROFESIE ROMÂN

Tradiția, obiceiurile, istoria, literatura, muzica, religia sunt cele mai importante valori ale unui popor. Acestea sunt ingredientele necesare pentru a încheia o cultură adevărată. Prin aceste valori ne distingem dintre alte neamuri. Păstrând toate acestea și transmițându-le mai departe generațiilor viitoare, arătăm valoarea lor reală. Cultura românească este un adevărat tezaur pe care l-am primit de la moșii și strămoșii noștri și pe care suntem datori să-l prețuim și să-l conservăm cât mai autentic.

Încă din familie, de la cea mai fragedă vârstă avem posibilitatea să observăm câte puțin din cele enumerate mai sus. Până la urmă toate acestea fac parte din viața noastră și ne completează pe noi ca și persoane. Este bine să cunoaștem tradițiile și obiceiurile locului, zonei din care facem parte, este bine să păstrăm credința și religia în care ne-am născut și ne-am botezat, este frumos să știm literatura și muzica noastră românească, dar mai presus de toate acestea este important să ne cunoaștem rădăcinile, înaintașii noștri, ceea ce au făcut ei pentru ca noi să trăim într-o țară liberă și neasupriți de alte popoare. Pentru aceasta este necesar să răsfoim file de istorie și să ne familiarizăm cu personaje importante care au „scris” istoria cu faptele lor mărețe.

Familia este primul loc în care copilul învață despre cultura poporului, însă școala prin cadrele didactice vine să transmită până la cele mai mici amănunte, informații importante despre tot ceea ce înseamnă cultură românească. Pe toată perioada școlarității, profesorul are datoria umană și morală să consolideze cunoștințele elevilor în domeniul istoriei neamului românesc. Și dacă stăm puțin și ne uităm, vom observa cum multe din disciplinele școlare se îmbină, merg mână în mână, urmărind parcă același lucru.

Tradiția, portul popular și obiceiurile românești sunt păstrate încă din cele mai vechi timpuri, de la înaintașii noștri și ne folosim de ele de câte ori avem ocazia la serbări școlare,

festivaluri naționale și internaționale. Literatura, prin intermediul poeziilor și povestirilor ne comunică fapte și întâmplări petrecute cu mulți ani în urmă și ne fac parcă să trăim acele evenimente cu ajutorul elementelor vizuale folosite. Este un alt element important pe care îl utilizăm pentru a sublinia patriotismul poporului român. Avem în literatura română nenumărate poezii pe care le recităm cu mândrie la diferite evenimente (serbări, concursuri, festivaluri), toate lăsate pentru noi ca o moștenire din partea marilor clasici ai literaturii române. Muzica este o alta disciplină școlară prin care sensibilizăm elevii, insuflându-le dragostea de neam și țară, mândria de a fi român. Avem un repertoriu deosebit de bogat în ceea ce privesc cântecele patriotice (*Tu Ardeal, Treceți batalioane, Noi suntem români, Hora Unirii, etc.*) și le folosim cu deosebit succes de fiecare dată. Prin intermediul educației plastice, cu puțină imaginație și cu mult talent realizăm expoziții, prin care redăm în culoare momente, evenimente, portrete semnificative pentru istoria românească. Realizăm stegulețe tricolore, colaje, fotografii care să surprindă ceva semnificativ pentru România. Cultura civică este o altă disciplină prin care îi învățăm pe elevi simbolurile naționale, elemente deosebit de importante pentru România (*Tricolorul, Stema, Imnul național, Ziua Națională*), fiecare cu semnificația sa și îi ajută pe elevi să conștientizeze rolul și responsabilitățile pe care le au în societate.

Iată cât de importante sunt disciplinele școlare pentru a dezvolta la elevi sentimentul patriotic. Noi, cadrele didactice profităm de toate aceste discipline școlare, care "împletite" între ele urmăresc parcă același lucru: cunoașterea istoriei naționale, cunoașterea celor mai importante personalități, care au lăsat adevărate nestemate literare neamului nostru prin scrierile lor și insuflarea dragostei de țară elevilor noștri.

A fi dascăl într-o școală cu elevi cu ces este un lucru deosebit. Ești aproape de acești copii atât de speciali, care au nevoie de mai multă atenție și ajutor, decât ceilalți copii. Trebuie să adaptezi totul în funcție de nevoile lor pentru ca munca noastră să dea rezultate. Ai datoria de a modela personalitățile acestor copii, astfel încât să se poată adapta societății în care ne aflăm și de a pune în valoare aspectele pozitive.

La noi în școală a devenit o tradiție organizarea de serbări școlare pe tema istorică, religioasă, literară, respectând de fiecare dată tradiția și obiceiul locului în care trăim. Dorim și urmărim mereu ca și elevii cu ces să cunoască istoria poporului român, literatura română, tradițiile și obiceiurile românești, atât din zona în care trăiesc, cât și din întreaga țară. Frecvent organizăm serbări în care ne adunăm toți cei din școală, invităm părinții și alți reprezentanți locali pentru a sărbători diferite evenimente (*1 Decembrie, Serbarea de Crăciun, 15 Ianuarie-M. Eminescu, 24 Ianuarie –Unirea Principatelor Române, 8 Martie, 9*

Mai- Ziua Europei, etc.). Pentru acestea ne pregătim intens cu poezii, cântece patriotice, cântece populare, colinde, obiceiuri, dansuri populare, realizăm expoziții cu lucrări realizate de elevi pe diferite teme, prezentăm costume populare din zona noastră și obiecte vechi, moștenite de la bunicii noștri. Elevilor le face plăcere , se simt importanți și mândri să iasă în față să-și prezinte momentul pregătit . Atât elevii ,cât și noi cadrele didactice îmbrăcăm straie populare la aceste evenimente și le purtăm cu mândrie. Am învățat elevii să iubească și să aprecieze aceste haine populare și să știe că acesta este portul nostru național lăsat de strămoșii noștri.

Am participat cu elevii noștri la festivaluri și concursuri tradiționale, cu obiceiuri populare , urmărind în acest fel să fim mesageri ai județului din care facem parte și să transmitem copiilor prin acestea dragostea de tot ceea ce înseamnă tradiție populară .

Încercăm zi de zi să transmitem mesaje și informații importante despre trecutul poporului român, despre faptele deosebite pe care le-au făcut înaintașii noștri, despre evenimentele care au avut loc încă din cele mai vechi timpuri pe teritoriul țării noastre, despre personalitățile istorice care au făcut fapte de vitejie și avut importante realizări în acest domeniu.

Atât prin realizarea de evenimente cultural–artistice, ca și cele menționate mai înainte, prin intermediul disciplinelor școlare, cât și prin diferite filme istorice, sau realizări power-point pe care le prezentăm elevilor reușim să le imprimăm cât mai bine cunoștințe referitoare la tot ceea ce înseamnă istorie românească, tradiție românească, într-un cuvânt **cultură**.



7. LUCRĂRILE ELEVILOR/ LUCRĂM, COLORĂM, NE JUCĂM, ÎNVĂȚĂM

Primăvara, cls. a III a



Pomul prieteniei, cls. a III a



Pălăriile toamnei, cls. a III-a



Măști, cls. a III-a



Lucrări cu materiale din natura, cls. a III-a,



Anotimpuri, cls. a III-a



Costumul popular, Cls.a III a



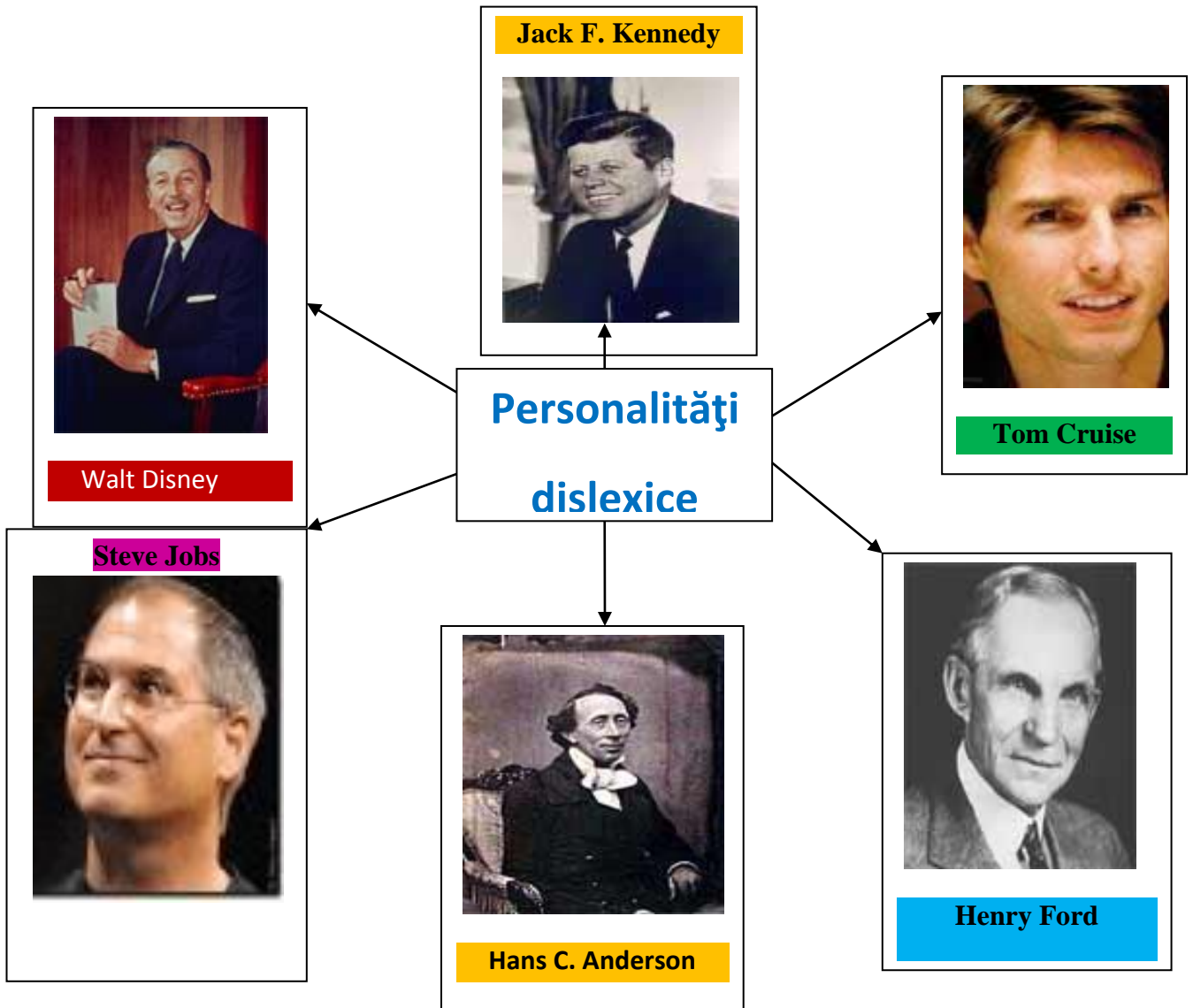
Copacul primăverii, cls.a III a



8. ȘTIĂȚI CĂ... celebrităților?



Dislexia a fost și este prezentă și în rândul



Sursa: www.dislexia-tulburarea-de-invatare-prezenta-chiar-si-la-genii.ro

9. IMPRESIILE PĂRINȚILOR

Interviu cu un părinte

Despre autism.....

Realizat de profesor educator, **Ioana Silaghi**

1. Cum v-ați putea descrie ca părinte în câteva cuvinte?

O persoană care își iubește foarte mult copiii. O persoană căreia îi place să se implice în toate activitățile care țin de dezvoltarea, educația și buna creștere a copiilor săi.

2. Care sunt dificultățile pe care le întâmpină un părinte al unui copil diagnosticat cu autism în zilele noastre ?

Da! Există multe dificultăți. În primul rând este o adevărată provocare să fii părintele unui copil diagnosticat cu autism. Am întâmpinat încă de la vârsta preșcolară probleme de acceptare și integrare într-un colectiv de copii tipici. Oamenii au o grămadă de prejudecăți legate de copiii cu autism. Mulți îi percep diferit. Există însă și oameni care sunt sensibilizați de problematica autismului și încearcă să dea o mână de ajutor. Consider că ar trebui în primul rând ca adulții, să fie foarte bine informați despre problematica autismului iar ei la rândul lor să le spună propriilor copii că autismul nu este o boală contagioasă. Copiii tipici ar trebui învățați de către adulți să-i accepte, să-i sprijine și chiar să se joace cu colegii lor care sunt într-adevăr mai diferiți.

Dar sunt o luptătoare. Niciodată nu m-am lăsat învinsă și întotdeauna am obținut ceea ce mi-am propus. Nu îmi este rușine că sunt părintele unui copil cu autism și o să lupt până în pânzele albe pentru drepturile lui.

3. Descrieți câteva caracteristici ale autismului.

În primul rând copilul întâmpină mari dificultăți de interacțiune socială. Pe urmă există dificultăți în dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv. La început tinzi să crezi că este o simplă întârziere în dezvoltarea limbajului și aștepti ca timpul să treacă crezând că totul o să fie bine. De multe ori ești pus în dificultatea de a nu putea înțelege comportamentul propriului copil din cauză că nu poate verbaliza.

Copilul are comportamente stereotipe. Se atașează de un obiect banal cu care se poate juca ore întregi încontinuu nemaifiind interesat de alte lucruri sau persoane din jurul său. Pare a fi total absent la ce se întâmplă în jurul lui.

La aflarea diagnosticului aproape toți părinții refuză să accepte boala copilului lor. Așa am procedat și eu. Dar pot spune că facem o mare greșeală cu toții, deoarece cu cât este

descoperită și acceptată mai repede, cu atât mai bine și eficient poți să îți ajuți copilul să „iasă din lumea lui”.

4. Care sunt alternativele educativ-terapeutice de care beneficiază copilul d-voastră în afară de programul școlii noastre?

Mai există alternative. Menționez Centrul Noro care este un bun ajutor pentru copiii diagnosticați cu autism. Există psihologi și logopezi particulari.

Copilul meu ar avea nevoie de terapia ABA. Am întâlnit specialiști, dar este foarte costisitor pentru mine ca părinte să îi plătesc aceste ședințe, eu având salariul minim pe economie. Din păcate aceasta este societatea în care trăim iar statul nu îți oferă șansa de a-ți recupera copilul, deoarece terapia ABA presupune costuri fabuloase pentru veniturile familiei noastre.

5. Care sunt așteptările legate de viitorul copilului d-voastră?

Îmi doresc ca băiatul meu să dobândească un anumit grad de autonomie personală astfel încât să știe, spre exemplu să folosească toaleta corespunzător sau să învețe să mănânce corect.

Visul meu cel mai mare, reușita copilului meu, doresc să ajungă să-și facă singur cumpărăturile atunci când va fi adolescent, să știe să identifice emoțiile persoanelor din jur: bucurie, tristețe, teamă și să fie capabil să facă diferența între un lucru bun și un lucru rău .

Dar trăiesc în prezent. Mi-e foarte greu să răspund pentru că nu am răspunsuri la multe întrebări. Știu doar că viața este o luptă și trebuie să lupți până la capăt.

Sfătuiesc părinții care au copii cu acest diagnostic sau cu unul similar să ia viața în piept, să nu cedeze și să accepte boala ca să-i poată ajuta. Eu în drumul meu am întâlnit părinți luptători care au obținut tot ce e mai bun pentru copilul lor. Sunt foarte fericită când văd bucurie și zâmbet pe chipul copilului meu și asta mă determină să merg mai departe !



10. CONCURS !

- **Concurs de fotografie :„EMOȚII”.**

Părinți, elevi, cadre didactice, prieteni vă invităm să surprindeți **EMOȚII!**

Trimite fotografia ta până în **10 iunie** pe adresa cseisimleuzalau@yahoo.com.

Urmărește-ne pe pagina de facebook și poți fi câștigător!

Te așteaptă un premiu surpriză!





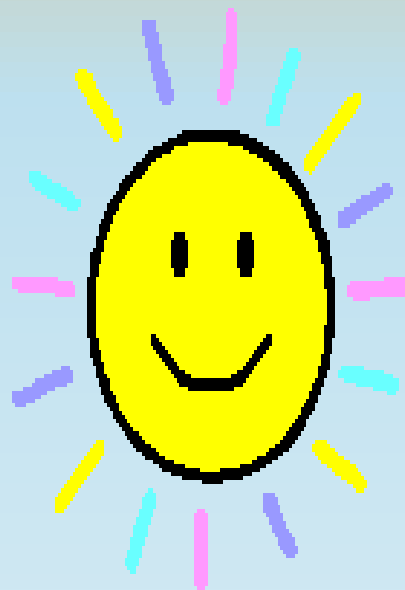
CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ
Șimleu Silvaniei, str. Nicolae Bălcescu nr.19, jud. Sălaj
tel/fax: 0260.678241, e-mail: centrulscolar_simleu@yahoo.com

www.csei-simleu.ro

Structura Speranța Zalău, str. Crișan nr.4, tel: 0729830619



DIFERIȚI, DAR LA FEL !



*Ne Jucăm, Învățăm și
Creștem... Împreună !*