

LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL
PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ
CLUJ-NAPOCA

Calea Dorobanților Nr.40 Cluj-Napoca
Tel. 0264-431460, Fax:0264-430149
e-mail: lic_auz@yahoo.com, www.licdefauzcluj.ro

Erasmus+

Ioana-Letiția Șerban
(coordonator)

STRATEGII EDUCAȚIONALE SPECIFICE ÎN CONTEXTUL DIZABILITĂȚII DE AUZ

Manual de bune practici europene în proiectul Erasmus+
Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual
Nr. proiect: 2018-1-RO01-KA101-048363

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Strategii educaționale specifice în contextul dizabilității de auz : manual de bune practici europene în proiectul Erasmus+ : accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual / coord.: Ioana-Letiția Șerban. - Cluj-Napoca : Editura A.S.C.R., 2019
Conține bibliografie
ISBN 978-606-977-043-6

I. Șerban, Ioana-Letiția (coord.)

37

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene prin programul Erasmus+.
Conținutul prezentului material reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorilor, iar Agenția Națională și Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru modul în care va fi folosit conținutul informației.

Echipa de implementare a proiectului:

Piontchevici Zoe-Anica, Dunca Nicoleta-Maria, Șerban Ioana-Letiția, Chirteș Gabriela-Rozalia, Chira Dorina-Elena, Taloș Dorina Mariana

Autorii manualului:

Chirteș Gabriela-Rozalia
Cîmpian Ana Iulia Carmen
Coca Mihaela
Dohotaru Cristina
Dunca Nicoleta-Maria
Grovu Andreea Raluca
Mocian Cristina-Ioana
Nagy Enikö Melinda
Oltean Irinel-Lucia
Petruța Raluca-Emilia
Piontchevici Zoe-Anica
Savoș Iulia
Siminic Adriana-Ramona
Șerban Ioana-Letiția
Trâncă Ramona
Vermeșan Anicuța-Constanța

Prefață:

Mărioara Ene

Coperta:

Oltean Irinel-Lucia

Ilustrațiile:

Oltean Irinel-Lucia
Reszeg Petra-Crina



LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL
PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ
CLUJ-NAPOCA
Calea Dorobanților Nr.40 Cluj-Napoca
Tel. 0264-431460, Fax:0264-430149
e-mail: lic_auz@yahoo.com, www.licdefauzcluj.ro

Erasmus+

IOANA-LETIȚIA ȘERBAN

(COORDONATOR)

Strategii educaționale specifice în contextul dizabilității de auz

Manual de bune practici europene în proiectul Erasmus+

Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual

Nr. proiect: 2018-1-RO01-KA101-048363

Editura ASCR
Cluj-Napoca 2019

PREFAȚĂ

Am păşit prima oară în monumentala clădire a Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz din Cluj Napoca în anul 2015, în contextul mai larg al unei vizite de studiu Erasmus+, pe tema incluziunii copiilor cu nevoie educaționale speciale, derulată de Agenția Națională împreună cu Inspectoratul Școlar Cluj.

A fost pasul către descoperirea unui domeniu educațional care încă îmi pare o odisee, ai cărei protagoniști: profesori, părinți, copii și specialiști terapeuți sunt tot timpul într-o călătorie. O călătorie în care nu știu niciodată cât de aproape, sau cât de departe este țărmul către care navighează, însă, printr-un efort comun, persevereză zi de zi în a-l găsi, sau măcar în a și-l apropria.

Așa am descoperit comunitatea liceului, profesorii și elevii de aici, dorința lor de arăta ce știu, dar și de a învăța și descoperi mai mult, prin cooperarea europeană.

Și cum o experiență nu este niciodată suficientă pentru a crește, liceul și-a lansat de fiecare dată noi provocări, concretizate inclusiv în implementarea unor proiecte Erasmus+. Rezultatele lor se pot vedea cel mai bine dincolo de aceste pagini, în activitățile școlii.

Prin realizarea acestui manual, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca oferă măsura unui frumos parcurs instituțional în domeniul proiectelor Erasmus+, a unui management deschis, a unei echipe didactice pentru care învățarea este parte integrantă din firescul lui – a fi bun profesionist. În egală măsură, manualul exprimă și deschiderea către comunitate, prin împărtășirea rezultatelor învățării tuturor celor care doresc să descopere și să învețe mai mult.

Manualul, ca resursă didactică, adună laolaltă informații specifice despre serviciile educaționale ale instituțiilor europene cu care liceul a cooperat și exemple de abordări metodice care facilitează lucrul cu elevii cu deficiențe de auz. Totodată, susține demersul educației incluzive – țărmul către care ar trebui să navigheze toate comunitățile.

Setul de strategii, tehnici și metode didactice dezvoltate și optimizate de profesorii participanți la mobilitățile de formare în cadrul proiectului aduce, dincolo de experiența intrinsecă a unei mobilități europene, valoare adăugată practicilor didactice în domeniul educației copiilor cu deficiențe de auz.

Manualul de bune practici europene realizat în cadrul proiectului Erasmus+, ***Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual***, este un mod de a materializa expresia „învață și dă mai departe”, lăsând deschisă calea pentru noi contribuții în domeniul abordării didactice a limbajului mimico-gestual.

Mărioara Ene

Expert Departament proiecte de mobilitate
Agenția Națională pentru Programe Comunitare
în Domeniul Educației și Formării Profesionale

CUPRINS

Dezvoltare instituţională europeană prin intermediul proiectelor Erasmus+
Zoe PIONTCHEVICI

Partea I
PROIECTUL EUROPEAN ȘI PARTENERII IMPLICAȚI

1. Prezentarea proiectului Erasmus+ *Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual*
Ioana-Letiția ȘERBAN

2. Prezentarea instituțiilor partenere în proiectul Erasmus+ *Accesibilitate și incluziune socială prin LMG*

2.1. Școala pentru Deficienți de Auz și Hipoacuzici din Ljubljana, Slovenia - Zavod za gluhe in naglusne Ljubljana
Andreea-Raluca GROVU

2.2. Centrul de reabilitare a vorbirii și auzului Maribor, Slovenia
Raluca-Emilia PETRUȚA
Enikö-Melinda NAGY

2.3. Institutul Public Persagotière – Nantes, Franța. Prezentarea sistemului educațional incluziv și a serviciilor oferite copiilor și tinerilor francezi cu dizabilități de auz
Ioana-Letiția ȘERBAN

2.4. Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca. Prezentarea serviciilor educaționale, de sprijin familial și de consiliere și orientare școlară și profesională a copiilor și tinerilor cu dizabilități de auz
Ioana-Letiția ȘERBAN

Partea a II-a
EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

1. Limbajul mimico-gestual - repere legislative și social-culturale

1.1. Limbajul mimico–gestual în activităţile de învăţare ale copiilor cu dizabilitate de auz, integraţi în învăţământul de masă
Cristina DOHOTARU

1.2. Aspecte specifice ale anxietății, empatiei și agresivității în contextul deficienței de auz – Studiu realizat prin abordarea limbajului mimico-gestual în colectarea datelor, aplicarea probelor și identificarea feedback-ului.
Ana Iulia Carmen CÎMPIAN

2. Strategii și tehnici de adaptare a procesului educațional în învățământul pentru elevii cu dizabilități de auz

2.1. Limba română vs limbajul mimico-gestual. Limbă maternă vs limbă străină. Limbă surogat vs limbă naturală. Dihotomii constructive
Gabriela Rozalia CHIRTEȘ

2.2. Despre Symwriter sau „scrierea cu simboluri" în terapia specifică de compensare a auzului și limbajului
Mihaela COCA

2.3. Antrenarea şi stimularea gândirii creative prin limbaj mimico-gestual
Irinel-Lucia OLTEAN

3. Metode și materiale didactice adaptate elevilor cu dizabilități de auz

3.1. Jocul educațional – premisă în dezvoltarea comunicării elevilor cu dizabilități de auz
Nicoleta Maria DUNCA
Iulia SAVOȘ
Anicuța Constanța VERMEȘAN
Petra Crina RESZEG (ilustrații)

3.2. Valorificarea jocurilor didactice prin intermediul limbajului mimico-gestual
Adriana Ramona SIMINIC

3.3. Crearea și adaptarea lingvistică a unui text pentru elevii cu dizabilităţi de auz din clasele primare
Ramona TRÂNCĂ
Cristina-Ioana MOCIAN
Irinel-Lucia OLTEAN (ilustrații)

3.4. Povestirile – motor în dezvoltarea proceselor psihice la elevii cu dizabilități senzoriale multiple din cadrul Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca
Raluca-Emilia PETRUȚA
Enikö-Melinda NAGY
Andreea-Raluca GROVU
Irinel-Lucia OLTEAN (ilustrații)

3.5. Limbajul mimico-gestual ne unește – Cerc de activități extrașcolare
Ramona TRÂNCĂ

DEZVOLTARE INSTITUŢIONALĂ EUROPEANĂ PRIN INTERMEDIUL PROIECTELOR ERASMUS+

Zoe A. PIONTCHEVICI
Director – Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz Cluj-Napoca se impune ca un centru regional specializat în instruirea – educarea – formarea – integrarea persoanelor cu dizabilități auditive. În vederea formării competenţelor cheie, şcoala noastră a desfăşurat pe parcursul anilor activități de predare învăţare diferenţiate, în funcţie de posibilităţile copiilor, a urmărit integrarea elevilor în comunitate prin desfăşurarea de parteneriate şi proiecte comunitare, judeţene, naţionale şi internaţionale. Cadrele didactice au căutat să stimuleze pasiunea elevilor pentru actul educativ prin crearea şi participarea la situaţii competiţionale, au căutat să inoveze procesul de învăţare prin elaborarea de discipline opţionale noi, atractive. Instituţia a urmărit accesul la o educaţie contemporană, introducând accesul elevilor la computere şi la formarea unei comunicări în limbile internaţionale.

Politica şcolii urmăreşte atingerea dimensiunii europene a educaţiei, prin promovarea unei educaţii de calitate, care să cuprindă elemente de apropiere, de coincidenţă, în plan structural şi al conţinuturilor educaţionale cu cele vehiculate în instituţiile europene similare, care asigură servicii de instruire şi educaţie pentru persoane cu deficienţe de auz. Prin participarea elevilor şi cadrelor didactice la numeroase proiecte şi parteneriate europene/ comunitare s-au identificat exemple de bune practici, au fost formate competenţe, s-au adaptat noi metode de lucru inovatoare, s-a urmărit educaţia pentru democraţie şi educaţia multiculturală, vizând formarea unor tineri absolvenţi capabili să se adapteze la structurile socio-economice, fundamentate pe informaţie şi cunoaştere.

Instituţia noastră, membru fondator a reţelei Hearing Impairment Professionals European Network (HIPEN), participă activ, alături de instituţiile din ţările partenere, la dezvoltarea diversităţii culturale în cadrul Europei, începând cu anul 2007. Astfel, s-a urmărit optimizarea politicii educaţionale privind asigurarea şanselor egale de dezvoltare şi instruire a copiilor cu deficienţe senzoriale, promovarea unei educaţii care să cuprindă elemente de apropiere, de coincidenţă ca organizare, structură cu cele ale instituţiilor europene similare.

Proiectul Erasmus+, *Accesibilitate şi incluziune socială prin limbaj mimico-gestual,* a contribuit la realizarea de materiale didactice specifice elevilor cu dizabilități senzoriale, iar prezentarea acestora în cadrul unor întâlniri metodice profesionale și al unor sesiuni de monitorizare vizează impactul asupra comunității profesionale, a specialiștilor în educarea copiilor cu dizabilități de auz. În acelaşi timp, proiectul a contribuit la dezvoltarea competenţelor generale ale profesorilor – cunoaşterea limbilor străine, utilizarea tehnologiilor moderne, informarea psihopedagogică, îmbunătăţirea abilităţilor specifice şi a capacităţii de muncă în echipă, valorizarea modelelor de bună practică.

Felicit inițiativa colegelor de a materializa experienţa acumulată în urma implementării proiectului Erasmus+ într-un manual de bune practici europene, urmărind şi conştientizarea elementelor culturale ce definesc cultura proprie, identificarea similarităţilor şi diferenţelor între culturile europene, urmărind ideea de unitate în diversitate, în vederea dezvoltării identităţii cultural-europene.

Partea I

PROIECTUL EUROPEAN
ȘI PARTENERII IMPLICAȚI

1. PREZENTAREA PROIECTULUI ERASMUS+
Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual

Ioana-Letiția ȘERBAN

1. Descrierea proiectului

Povestea proiectului ***Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual*** a început în toamna anului 2016, când a fost redactată prima schiță ca idee a proiectului. În luna februarie 2017 proiectul ajungea la o formă concretă, însă în linii prea generale și cu mult loc pentru îmbunătățire privind specificul limbajului mimico-gestual în intervențiile psihopedagogice pentru elevii cu dizabilități auditive. După un an de documentare, colectare de aplicații și cercetări riguroase în ceea ce privește practica limbajului mimico-gestual (LMG), a interpreților LMG, a tehnicilor specifice de prezentare care accesibilizează LMG, proiectul capătă o formă clară, cu obiective generale și specifice bine conturate, cu scopuri educaționale și de evaluare concrete și măsurabile. Astfel în februarie 2018 formularul de aplicație este depus la Agenția Națională, iar în iunie 2018 Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca primește finanțare în cuantum de 16.500 Euro pentru 12 mobilități individuale. Acestea urmau să se concretizeze în două fluxuri de mobilitate a câte 6 participanți fiecare: unul care avea să se desfășoare în Nantes, Franța – în perioada 26 – 30 noiembrie 2018, iar celălalt în Ljubljana, Slovenia – în perioada 4 – 8 martie 2019. Cele două instituții partenere reprezintă sisteme educaționale pentru copiii și tinerii cu dizabilități de auz și fac parte din rețeaua europeană a specialiștilor în dizabilități de auz – HIPEN (Hearing Impaired Professionals European Network) alături de Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca și alte 16 instituții din Angers, Marsilia (Franța), Oslo (Norvegia), Cracovia (Polonia), Jagodina (Serbia), Bratislava și Kremnica (Slovacia), Plzeň (Cehia), Cluj-Napoca (România), Bruxelles (Belgia), Sevilla și Madrid (Spania), Amsterdam (Olanda), Torino (Italia), Vilnius (Lituania).

Cele două instituții partenere au fost selectate datorită profilului educațional specific: pe de o parte în Nantes funcționează sistemul educațional incluziv, iar pe de altă parte în Ljubljana este prezent sistemul educațional special și special integrat. Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca se regăsește ca practică educațională în ambele variante datorită sistemului de învățământ special unde instituția funcționează independent de alte școli și furnizează servicii educaționale, de intervenție și de evaluare psihopedagogică elevilor cu dizabilități de auz, iar pe de altă parte datorită departamentului dedicat elevilor integrați în învățământul de masă și părinților acestora: Centrul de Suport Familial și Recuperare Timpurie.

Participanții la cele 12 mobilități individuale au fost aleși în urma unui proces riguros de selecție realizat de o comisie special numită din care au făcut parte responsabilul cu formarea continuă din cadrul școlii și responsabilul cu evaluarea proiectului.

Pe parcursul derulării proiectului cei 12 participanți au beneficiat de următoarele categorii de formare profesională:

- **Curs de formare în limba engleză** – ca activitate de pregătire lingvistică – finalizat cu diplome de formare profesională din partea ministerului educației, respectiv cu diplome de atestare a nivelului de competență lingvistică în limba engleză din partea furnizorului de curs.

- **Activități de formare culturală** – privind specificul țării și a orașului în care s-a desfășurat fluxul de mobilitate (Nantes, respectiv Ljubljana).
- **Activități de job-shadowing –** pentru formarea și dezvoltarea profesională a participanților în contextul utilizării LMG în educația copiilor cu dizabilități auditive.

Activitățile descrise mai sus s-au desfășurat pentru fiecare flux de mobilitate pe parcursul a 3 zile lucrătoare și s-au încheiat cu o sesiune de evaluare în urma căreia fiecare participant a primit o atestare a competențelor dezvoltate și a practicilor europene însușite. Beneficiarii activităților de job-shadowing au urmărit în activitățile specifice domeniului LMG o serie de obiective generale și specifice care se regăsesc în continuare:

- Observarea practicilor inovatoare utilizate în învățământul special și în învățământul integrat în educarea şi recuperarea copiilor cu dizabilități de auz din cele două ţări partenere.
- Îmbunătățirea competențelor profesionale referitoare la metode specifice de comunicare, alternative și augmentative (limbaj mimico-gestual, alfabet dactil, sisteme video, aplicații on-line, tehnologii de acces)
- Identificarea bunelor practici în ceea ce privește utilizarea limbajului mimico-gestual în educația copiilor cu dizabilități auditive în scopul de a le transfera în contextele de învățare și formare a persoanelor cu dizabilități de auz din cadrul instituției noastre.
- Însușirea unor tehnici de traducere în limbaj mimico-gestual alături de labio-lectură pentru a facilita accesibilizarea curriculumului și îmbunătățirea interpretării în LMG la examenele naționale și de bacalaureat.
- Însușirea a cel puțin două strategii didactice de utilizare a LMG în scopul dobândirii competențelor cheie necesare înțelegerii citirii, matematicii, științelor naturii.
- Adaptarea instrumentelor și materialelor didactice utilizând LMG la disciplinele din cadrul evaluărilor naționale (clasele II, IV, VI, VIII, XII).
- Creșterea performanțelor de învățare prin implementarea tehnicilor de LMG la disciplinele din cadrul examenelor naționale.

2. Rezultate obținute și impactul acestora la nivelul comunității

În urma desfășurării celor două fluxuri de mobilitate, a formării profesionale prin cursuri de formare lingvistică, programe de formare culturală și activități de formare de tip job-shadowing, cei 12 beneficiari au realizat o serie de activități și produse care au fost colectate în portofoliul personal al proiectului pentru fiecare dintre ei. În urma analizei portofoliilor profesionale și a monitorizării programelor de diseminare și de realizare a obiectivelor propuse în formularul de aplicație se conturează următoarele rezultate cu impact la nivelul comunității:

2.1. Diseminarea proiectului și prezentarea unor strategii de implementare a LMG la nivel de curriculum la decizia școlii – prin propunerea unor discipline opționale,

respectiv aprobarea de către Inspectoratul Școlar Județean Cluj a 3 discipline opționale pentru anul școlar 2019-2020 în cadrul Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca. Un număr de 30 de elevi cu dizabilități de auz beneficiază de cele 3 discipline opționale. Prin diseminarea acestor tehnici și rezultate la nivel de Comisie metodică, Cerc pedagogic și Inspectorat Școlar se relevă impactul la nivelul comunității județene.

2.2. Prezentarea analizei comparative a celor trei sisteme educaționale și a rezultatelor proiectului prin redactarea a patru articole de specialitate în reviste naționale cu ISSN ilustrează impactul la nivel național.

2.3. Diseminarea activităților de job shadowing și a rezultatelor obținute prin utilizarea de aplicații digitale specifice (Widgit SymWriter) care facilitează înțelegerea și permit o mai bună și rapidă interpretare în LMG la nivel național și internațional – în cadrul unor întâlniri de lucru sau mobilități în alte proiecte europene – subliniază impactul la nivelul comunității internaționale.

2.4. Realizarea de materiale didactice specifice elevilor cu dizabilități senzoriale multiple și prezentarea acestora în cadrul unor întâlniri metodice profesionale și al unor sesiuni de monitorizare vizează impactul asupra comunității profesionale, a specialiștilor în educarea copiilor cu dizabilități de auz.

2.5. Impactul la nivel de instituție, respectiv la nivelul comunității profesionale este susținut și de realizarea unui material didactic specific elevilor cu dizabilități de auz sub forma unor *Cărți de joc* cu animale domestice și sălbatice destinate a fi utilizate pentru îmbunătățirea performanțelor de comunicare și încurajarea incluziunii sociale.

2.6. Un alt rezultat ilustrează impactul la nivel județean prin conceperea, promovarea și autorizarea unui program de formare continuă pentru profesori în cadrul Casei Corpului Didactic Cluj: Curs de limbaj mimico-gestual.

2.7. Profesorii de limba și literatura română alături de profesorii psihopedagogi implicați în proiect au adaptat o serie de texte specifice pentru pregătirea examenelor naționale de la clasele a II-a, a IV-a, a VI-a, a VIII-a și a XII-a. Aceste texte au fost adaptate atât din punct de vedere al limbajului, realizând rezumate ușor de înțeles și urmărit de către elevii cu dizabilități de auz, dar și din punct de vedere al interpretării în LMG și comprehensiunii la nivel de cuvânt – prin scrierea acestora cu simboluri cu ajutorul aplicației Widgit SymWriter. Pe lângă textele destinate evaluărilor naționale au fost adaptate și texte pentru elevii cu deficiențe senzoriale multiple.

2.8. În urma prezentării rezultatelor proiectului și a colaborării în cadrul altor proiecte europene beneficiarii celor 2 mobilități de job-shadowing au realizat următoarele activități educaționale formale și non-formale cu beneficii la nivelul comunității:

2.8.1. Două parteneriate educaționale cu asociații de profil: unul cu Asociația Babilon Travel din Cluj-Napoca, al cărui scop continuă viziunea acestui proiect european din care s-a desprins (***facilitarea procesului de incluziune socială a elevilor cu dizabilităţi*** prin participarea la proiectele naționale, europene (Erasmus+) și internaționale, implementate de Asociația „Babilon Travel", din domeniile: intercultural; drepturile omului; incluziune socială și profesională; egalitate de șanse; cetățenie europeană; artistic; sportiv).

Cel de-al doilea parteneriat este realizat în cadrul acestui proiect Erasmus+ cu Asociația Beneva – București și presupune derularea unor evenimente artistice sub denumirea *Basme nerostite*. În cadrul acestui parteneriat sunt implicați profesori psihopedagogi cu competențe în LMG și toți elevii școlii.

2.8.2. Activități de interpretariat și comunicare în LMG a două persoane beneficiare de mobilități de job-shadowing în cadrul unei alte mobilități de proiect – *Junior Hipen* – desfășurate în Slovacia; alți trei participanți la mobilitățile de job-shadowing au realizat același tip de activități în cadrul reuniunii de proiect Erasmus+ *Unspoken* din Cluj-Napoca, România, iar o altă participantă a desfășurat aceste activități în cadrul întâlnirii de proiect Erasmus+ *The Beauty of Difference* din Sinemorets, Bulgaria.

2.8.3. O convenție de colaborare ca interpret LMG cu Spitalul Clinic de Recuperare Cluj-Napoca realizată de una dintre beneficiarele programului Erasmus+ de job-shadowing.

2.8.4. Un cerc de limbaj mimico-gestual pentru elevii cu dizabilități de auz de nivel primar, coordonat de o altă participantă la mobilitățile proiectului și în care sunt implicate alte două persoane beneficiare de mobilități din cadrul acestui proiect.

2.9. Proiectul Erasmus + *Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual* a înregistrat și un rezultat la nivel de cercetare științifică, una dintre beneficiarele de mobilități individuale de job-shadowing realizând un studiu validat științific în care a utilizat și a descris procedurile de lucru, respectiv de implementare a instrumentelor de cercetare, prin limbaj mimico-gestual, valorificând competențele însușite în programul de mobilitate din proiect. Studiul se numește *Relația anxietate-empatie-agresivitate în contextul deficienței de auz* și se regăsește în cuprinsul manualului de bune practici.

2.10. Colaborarea din cadrul instituției între echipele de lucru din două proiecte europene Erasmus+ (proiectul KA101 – *Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual* și proiectul KA201 – *Open Sign – Socio Educational E-magazine for European Deaf Children*) a făcut posibilă realizarea unor filme și fișe educaționale specifice elevilor cu dizabilitate de auz. Filmele au fost realizate în LMG de către elevi, sub coordonarea și orientarea metodică a profesorilor psihopedagogi. Patru dintre profesorii implicați în realizarea de filme educaționale din proiectul *Open Sign*, au fost beneficiari în proiectul *Accesibilitate și incluziune socială prin LMG*, punând astfel în aplicare tehnicile și competențele dezvoltate în cadrul formării prin activități de job-shadowing. Fișele educaționale au fost realizate de către profesorii psihopedagogi și au evidențiat nivelul și metodele de utilizare a LMG în activitățile educative desfășurate.

2. PREZENTAREA INSTITUȚIILOR PARTENERE ÎN PROIECTUL ERASMUS+
Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual

Școala pentru Deficienți de Auz și Hipoacuzici din Ljubljana, Slovenia
Zavod za gluhe in naglusne Ljubljana

Andreea Raluca GROVU

În perioada 4 martie – 8 martie 2019 a avut loc fluxul de mobilitate în cadrul proiectului Erasmus +, Acţiunea cheie 1 - Educaţie şcolară „*Accesibilitate şi incluziune socială prin limbaj mimico-gestual*", în Ljubljana, capitala Sloveniei.

Unul dintre obiectivele mobilităților de job-shadowing a fost vizitarea și prezentarea Școlii pentru Deficienți de Auz și Hipoacuzici din Ljubljana ("Zavod za gluhe in naglusne Ljubljana").

Interesul în afla diferențele dintre cele două sisteme de învățământ special (cel românesc și cel sloven) a fost reciproc. Astfel, în sistemul de educație sloven există următoarele etape de școlarizare:



- Grădinița pentru copiii cu vârste cuprinse între 1 - 6 ani;
- Școala primară pentru copiii cu vârste cuprinse între 6 - 15 ani;
- Copiii cu vârste cuprinse între 15 - 19 ani pot alege între 4 tipuri de școlarizare:
  - *Învățământ profesional inferior* (pe parcursul a 2 ani);
  - *școala profesională* (pe parcursul a 3 - 4 ani), care poate fi urmată de educație tehnică profesională specializată (pe parcursul a 1-2 ani);
  - *școala secundară profesională* (pe parcursul a 4 ani), care poate fi continuată de școala profesională superioară;
  - școala profesională superioară (pe parcursul a 2 ani),
  - școala gimnazială, care cuprinde și liceul și care poate fi urmat de facultate, masterat și doctorat.

Elevii pot încheia un tip de școlarizare și pot începe altul, obținând mai multe specializări.

Școala pentru Deficienți de Auz și Hipoacuzici din Ljubljana, Slovenia a fost înființată în anul 1900, inițial ca prima școală privată, apoi din 1905 ca prima școală pentru deficienți de auz din Slovenia. În prezent, guvernul sloven are autoritate deplină asupra acestei școli.

Această instituție se află în centrul geografic al țării și este cea mai importantă școală de profil din țară. Cuprinde atât grupe de grădiniță, clase de învățământ primar și gimnazial, dar și o Unitate rezidențială (dormitoare), o Unitate Medicală și o Unitate mobilă (de incluziune școlară și socială).

În această școală învață aproximativ 587 de copii cu *deficiențe de auz, cu hipoacuzie*, dar și *copii/adolescenți cu tulburări de vorbire și/sau limbaj, copii și tineri cu tulburări din spectrul autist* cu vârste cuprinse între 1 și 23 de ani.

Din totalul copiilor menționați mai sus, aproximativ 314 sunt incluși în sistemul de învățământ de masă, unde beneficiază de specialiștii și resursele educaționale furnizate de Școala pentru Deficienți de Auz și Hipoacuzici din Ljubljana. Există în acest cadru instituțional un număr de 2500 de persoane care lucrează în cadrul Unității Mobile, Unității Medicale și Rezidențiale (internat).

Alți 273 sunt copii de grădiniță, respectiv elevi în clase primare și gimnaziale ale școlii speciale pentru deficienți de auz. Aici funcționează un număr de aproximativ 200 de cadre didactice și auxiliare.

În cadrul grădiniței își desfășoară activitatea 5 grupe de 29 de copii și 4 grupe de 24 de copii cu deficiențe de auz și hipoacuzie și o altă grupă cu 5 copii care prezintă tulburări de limbaj și comunicare.






În cadrul învățământului primar, se desfășoară programe educaționale pentru elevii cu dizabilități de auz și cei cu tulburări de limbaj și comunicare, respectiv tulburări din spectrul autist. Programele educaționale specifice ciclului primar sunt la un alt nivel față de cele ale elevilor auzitori din învățământul de masă, sub aspectul conținuturilor care sunt mult mai aerisite, al metodelor specifice de comunicare, al ilustrării și demonstrării activităților propuse.

Pentru cazuri speciale, în care există copii cu tulburări de comportament și manifestări agresive sau auto-agresive, familia și școala se pot adresa forurilor superioare (guvernului) pentru a solicita un profesor care să se ocupe numai de acesta, alături de profesorul de la clasă, care se adresează tuturor elevilor și îi îndrumă frontal.

În cele 13 clase ale învățământului gimnazial studiază 94 de tineri în următoarele domenii: *tehnologia grafică, tehnologia lemnului, tehnologia mecanicii, tehnologia textilă, tehnologia informațiilor media, tehnologia culinară și a grădinăritului.*

Pregătirea elevilor în clasă este asigurată de *un profesor cu studii superioare*, de *un asistent al profesorului* care lucrează cu unii dintre elevi și a cărui pregătire profesională se poate limita la studii medii, *precum și de unul sau doi interpreți în LMG*. În pregătirea elevilor cu dizabilitate de auz se utilizează *comunicarea totală*.



Oră de istorie la clasa a XI-a



Oră de limba engleză la clasa a XII-a

Pentru o clasă cu un efectiv de 4 elevi cu dizabilități de auz sunt implicați următorii specialiști: *un profesor auzitor, un interpret în LMG auzitor și un interpret în LMG cu deficiență de auz*. Fluxul informațional și comunicațional circulă după următoarea structură:



Beneficiarii de mobilitate în dialog cu specialiștii sloveni

Profesorul auzitor oferă informația interpretului în LMG auzitor*;* interpretul auzitor transmite informația interpretului cu deficiență de auz prin intermediul unei *comunicări detaliate în limbaj mimico-gestual*; interpretul cu deficiență de auz, la rândul său, transmite elevului *interpretarea sintetizată,* iar elevul primește și înțelege întreaga informație, pentru că asistă la multiplele interpretări în LMG și la întreaga conversație. La rândul său, elevul oferă feed-back profesorului de specialitate, prin intermediul acelorași interpreți.

Între cele 6 categorii educaționale axate de educația copiilor/tinerilor din cadrul Școlii pentru Deficienți de Auz și Hipoacuzici din Ljubljana, un departament cu o importanță deosebită, care contribuie la dezvoltarea educației pentru o viață autonomă și responsabilă, este Unitatea Rezidențială (internatul). În acest sistem sunt aproximativ 67 de tineri, care își organizează independent timpul liber.

Unitatea Rezidențială (internatul școlii) este organizată după următoare structură: 4 elevi independenți și o persoană supraveghetoare de noapte; aceștia dispun de 2 camere a

câte 2 paturi, 2 dulapuri, 2 birouri, 2 scaune pentru elevi; o cameră pentru supraveghetorul de noapte; o cameră de recreere comună cu bucătăria (utilată cu frigider, aragaz); o baie și o toaletă de serviciu.

Specialiștii care își desfășoară activitatea în cadrul instituției numără atât cadre didactice auzitoare, cât și cu dizabilități de auz: profesori psihopedagogi, profesori educatori, asistenți, profesori de sprijin, interpreți, profesori de specialitate, profesori de terapia limbajului și a auzului, psihologi, psihoterapeuți, psihiatri și medici ORL. De asemenea, în afara orelor de curs, elevii sunt îndrumați în cadrul internatului de către supraveghetori. Pe lângă cadrele didactice din școala specială, există și Unitatea Mobilă, unde se află specialiștii care se deplasează în școlile de masă și oferă asistență psihopedagogică elevilor în cuantum de o oră pe săptămână pentru un elev. Această Unitate Mobilă aparține de Școala pentru Deficienți de Auz și Hipoacuzici din Ljubljana.

Unitatea Medicală cuprinde personalul care își desfășoară activitatea în cadrul cabinetelor de terapia limbajului, a auzului, cabinetelor de terapie educațională, ocupațională, dar și în cadrul cabinetelor de psihologie și psihoterapie, al cabinetelor de ORL și psihiatrie.

În cadrul mobilităților de job shadowing din proiectul ***„Accesibilitate şi incluziune socială prin limbaj mimico-gestual”***, beneficiarii au participat și la cursul de inițiere în limbajul mimico-gestual sloven, organizat de cadrele didactice din cadrul școlii din Ljubljana. Un aspect comun remarcat a fost acela că alfabetul dactil sloven este similar cu cel românesc și o serie de semne ale LMG sloven au modalități de execuție asemănătoare cu semnele corespunzătoare din LMG românesc. Cursul a fost prezentat de doamna Ljubica Podboršek, primul profesor care a utilizat limbajul mimico-gestual în Școala pentru deficienți de auz din Slovenia.

Mulțumim pe această cale Centrului, pentru toate experiențele deosebite și informațiile oferite în cadrul mobilității!



Camera de recreere comună pentru două dormitoare din Unitatea Rezidențială



Imagine de la cursul de inițiere în limbajul mimico-gestual sloven

CENTRUL DE REABILITARE A VORBIRII ȘI AUZULUI MARIBOR, SLOVENIA

Raluca-Emilia PETRUȚA
Enikö-Melinda NAGY

În cadrul fluxului de mobilitate din Slovenia, cei 6 participanți la activitățile de job-shadowing au vizitat și Centrul de reabilitare a vorbirii și auzului din Maribor (foto), unde au asistat la o prezentare a școlii și a sistemului de educație.

Centrul de reabilitare a vorbirii și auzului Maribor este structurat în două unități principale: o unitate educațională ce cuprinde grădinița și școala primară și o unitate medicală.

Unitatea Educațională oferă reabilitare verbală și auditivă, îngrijire și educație pentru copiii din următoarele categorii: cu deficiență de auz; cu tulburări de limbaj; cu tulburări din spectrul autist; cu implant cohlear; cu deficiență de auz și care se află în curs de integrare în învățământul de masă; copii fără dizabilități (în cadrul unui program normal de grădiniță).

Unitatea Medicală oferă servicii de diagnostic, terapie, reabilitare, consilierea persoanelor cu dizabilități de auz și a celor cu tulburări de limbaj și comunicare astfel: terapia limbajului, audiologie, psihologie, terapie educațională, psihoterapie, servicii ORL, consultații și terapie în psihiatrie infantilă.

În Centrul de reabilitare a vorbirii și a auzului Maribor își mai desfășoară activitatea următorii experți: finanțator, bibliotecar, contabil, avocat.

Școala primară și grădinița dispun de următoarele servicii: terapie educațională individuală și de grup, activități stimulare muzicală și ritmică, terapia tulburărilor de limbaj și comunicare, audiologie, fizioterapie, terapii ocupaționale, psihoterapie individuală și de grup.

La nivelul unității medicale, pacienții externi ai clinicii au acces la: terapii specifice de limbaj și comunicare, audiologie, psihologie, servicii ORL, psihiatrie infantilă, psihoterapie și terapii ocupaționale.

Programele și serviciile de sănătate sunt destinate pentru: intervenția timpurie și monitorizarea sugarilor prematuri, terapii pentru preșcolari și copiii din școala primară, precum și pentru adulții cu tulburări de limbaj și comunicare.



INSTITUTUL PUBLIC PERSAGOTIÈRE
NANTES, FRANȚA

Prezentarea sistemului educațional incluziv și a serviciilor oferite copiilor și tinerilor francezi cu dizabilități de auz

Ioana-Letiția ȘERBAN

Persagotière este un institut public social și medical dedicat persoanelor cu dizabilități senzoriale din Nantes, încă din anul 1856. Acesta oferă servicii pentru copii și adulți cu dizabilități auditive sau tulburări de limbaj care pot prezenta și tulburări asociate. Din punct de vedere al resursei umane, institutul numără mai mult de 100 de specialiști în educație, îngrijire, servicii paramedicale, formare și management. Copiii și tinerii incluși în programele de la Persagotière sunt în număr de aproximativ 160 și au vârste cuprinse între 0 și 20 de ani.

Institutul este compus din 3 mari departamente cu autorizație de funcționare, dispuse după cum urmează:

Institutul de educație senzorială (IES)

- 80 de locuri finanțate de stat

Serviciul de intervenție timpurie și sprijin educațional (SAFEP) împreună cu Serviciul de sprijin în educația familială și școlarizare (SSEFS)

- 80 de locuri finanțate de Asigurările sociale de sănătate

Servicii sociale de sprijin

- 8 locuri finanțate de Consiliul Regional

Copiii și tinerii care beneficiază de aceste servicii sunt orientați spre institut de către Casa Regională a Persoanelor cu Dizabilități (Maison départementale des personnes handicapées – MDPH).



Serviciile specializate ale institutului care vizează copiii și tinerii orientați spre acesta se constituie în:

- Sprijin pentru formare

educațională și profesională (sprijin individual în școlile publice în care sunt integrați copiii sau sprijin colectiv realizat în parteneriat cu alte școli incluzive din Nantes);

- Servicii sociale și terapeutice;
- Servicii de cazare și masă în regim de internat pentru 16 copii;
- Activități educaționale non-formale și de sprijin în comunicare.

Serviciile de specialitate oferite persoanelor adulte și comunității se împart în:

- Servicii de formare profesională;
- Servicii de sensibilizare a populației auzitoare și de promovare a Limbajului mimico-gestual francez (Langue des signes française – LSF);
- Servicii de integrare profesională
- Servicii de consultanță și sprijin tehnic

Alte tipuri de servicii:

- Un centru specializat de documentare
- O cameră de lectură pentru copii
- Activități artistice de teatru și muzică
- Servicii de transport pentru copii
- Spații dedicate cursurilor de formare

Începând cu luna mai 2018, institutul Persagotière a început demersurile de pregătire pentru fuzionarea cu Institutul pentru persoane nevăzătoare (Les Hauts Thebaudieres), care se va finaliza în ianuarie 2020. Astfel, serviciile specializate ale noului institut vor oferi asistență și formare pentru următoarele categorii de persoane cu dizabilități:

- Copii și tineri cu dizabilități auditive
- Persoane cu tulburări de limbaj și comunicare
- Persoane cu tulburări specifice de învățare
- Copii și tineri cu dizabilități vizuale
- Copii și tineri cu tulburări din spectrul autist
- Copii și tineri cu dizabilități intelectuale

Astfel, Institutul Public Persagotière devine un centru major de resurse și formare în domeniul dizabilităților din zona Nantes.

LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ CLUJ-NAPOCA

Prezentarea serviciilor educaționale, de sprijin familial și de consiliere și orientare școlară și profesională a copiilor și tinerilor cu dizabilități de auz

Ioana-Letiția ȘERBAN

1. Prezentare generală



Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca este o instituție cu experiență de 130 de ani în domeniul educației, consilierii și orientării școlare și profesionale a copiilor cu dizabilități de auz care oferă servicii de instrucție și educație, intervenție timpurie, suport familial și consiliere copiilor și tinerilor cu dizabilități auditive și/sau deficiențe senzoriale multiple din peste 22 de județe.

Obiectivele instituției se reflectă în:

- Reabilitarea auditiv-verbală a copiilor și tinerilor cu vârste cuprinse între 0 și 20 de ani
- Asigurarea de aparate auditive digitale pentru copiii orientați spre instituție
- Evaluarea și dezvoltarea abilităților auditive prin programe de intervenție personalizate realizate în cadrul catedrei de audiologie educațională, precum și în cadrul catedrei de terapii specifice de compensare –antrenament auditiv.
- Dezvoltarea abilităților de comunicare prin programe de intervenție personalizate realizate în cadrul catedrei de terapii specifice de compensare – ortofonie, labio-lectură, comunicare verbală și dezvoltarea limbajului – precum și în cadrul ariei curriculare Limbă și comunicare – la disciplinele de Limba română, Limbaj mimico-gestual, și la discipline opționale (Lecturile copilăriei, Să scriem corect, Trăistuța cu povești, Lumea cuvintelor).
- Dezvoltarea abilităților practice prin parcurgerea unor programe destinate special acestora: în cadrul ariei curriculare Tehnologii – disciplinele Abilități practice, Educație tehnologică, Activități de pre-profesionalizare, Modulele de practică din cadrul liceului – specializarea tehnician operator tehnică de calcul; în cadrul ariei curriculare Terapie educațională complexă și integrată – disciplina Activități practice de pregătire pentru muncă și viață. De asemenea oferta de activități extra-curriculare a școlii vine în întâmpinarea formării și consolidării permanente a abilităților practice ale elevilor cu dizabilități de auz.
- Asigurarea sprijinului pentru părinți prin serviciile Centrului de Suport Familial și Recuperare Timpurie, prin serviciile de asistență sociale oferite de instituție, precum și prin serviciile cabinetului de psihodiagnoză și ale profesorilor psihopedagogi responsabili de planurile de servicii educaționale ale elevilor.

- Pregătirea copiilor pentru viață și societate prin serviciile educaționale și de pregătire psihopedagogică oferite în scopul susținerii evaluărilor naționale și a examenului de bacalaureat, prin contact permanent cu părinții și tutorii elevilor pentru identificarea celei mai potrivite opțiuni pentru orientarea școlară și profesională a acestora, precum și prin observarea și analiza situației profesionale și sociale a absolvenților instituției noastre.

2. Departamentele școlii:

2.1. Centrul de Suport Familial și Recuperare Timpurie a copiilor cu dizabilități de auz și deficiențe senzoriale multiple.



Activitățile desfășurate în centru vizează:

- includerea timpurie a copiilor cu dizabilități de auz/deficiențe senzoriale multiple (DSM) în programe individuale de terapie
- terapia auditiv-verbală a copiilor integrați în diferite forme de școlarizare
- implicarea familiei în procesul educațional, în calitate de partener, pentru a sprijini dezvoltarea copiilor lor.

Activitățile din centru sunt destinate:

- copiilor cu dizabilități de auz/ DSM (cu vârsta cuprinsă între 0-16 ani);
- părinților copiilor cu dizabilități auditive / DSM;
- cadrelor didactice din școlile de masă care lucrează cu copiii cu dizabilități de auz și/sau cu DSM.

2.2. Centrul de Reabilitare a Auzului și Limbajului (Grădinița)



Programele educaționale oferite de instituția noastră la nivel preșcolar vizează angajarea întregului potențial al fiecărui copil, activitățile reflectând utilizarea cu precădere a limbajului verbal și a labiolecturii pentru a susține copiii cu dizabilități de auz care pot fi integrați în învățământul de masă. Programele educaționale sunt realizate de către profesorii psihopedagogi, educatoare și kinetoterapeut.

Programul include:



- **Activități frontale**: stimularea și dezvoltarea comunicării, cunoștințe despre mediu, dezvoltarea aptitudinilor aritmetice, dezvoltarea reprezentărilor spațiale și temporale, dezvoltarea senzorială, cognitivă și motrică
- **Activitățile individuale**: antrenament auditiv, exerciții de dezvoltare a ritmului vorbirii, corectarea tulburărilor de limbaj, dezvoltarea funcțiilor senzoriale, dezvoltarea aptitudinilor verbale și intelectuale, dezvoltarea labiolecturii.

Kinetoterapia, evaluarea audiologică, precum și suportul familial, sunt parte integrantă din program, activitățile corespunzătoare fiind stabilite pe baza recomandărilor planului de servicii individualizat al fiecărui copil.

2.3. Învățământul primar și gimnazial:



Obiectivele din învățământul primar și gimnazial vizează asigurarea de condiții optime pentru a permite progresul fizic, intelectual, social și emoțional al fiecărui copil valorificând potențialul maxim al acestora. Activitățile educaționale urmează programa din curriculum-ul național, cu adaptarea corespunzătoare pentru fiecare clasă în funcție de profilul aptitudinal al elevilor. Dezvoltarea limbajului este una dintre cele mai importante preocupări ale specialiștilor din școală. În funcție de particularitățile dizabilității, abordarea educațională îmbină terapia auditiv-verbală, metoda verbo-tonală, limbajul mimico-gestual, limbajul dactil, labiolectura și comunicarea totală. Începând cu anul școlar 2019-2020, clasele de început de ciclu primar, respectiv gimnazial (clasa pregătitoare, clasa I, respectiv clasa a V-a) urmează un plan cadru specific elevilor cu dizabilități de auz, aprobat de Ministerul Educației Naționale – **Planul-cadru de învățământ pentru învățământul special primar și gimnazial, dizabilități auditive, aprobat prin OMEN nr. 3622/2018 art.13**. În urma acestei decizii, în cadrul Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca, se studiază disciplina LMG (Limbaj mimico-gestual) – trunchi comun, cu o oră pe săptămână la clasele menționate mai sus. Pe lângă curriculum național, respectiv special, în cadrul școlii elevii cu dizabilități de auz și DSM din clasele primare și gimnaziale beneficiază de Terapie educațională complexă și integrată furnizată de profesorii-educatori, care cuprinde: Formarea autonomiei personale și sociale, Activități ludice, Activități practice de pregătire pentru muncă și viață, Activități de socializare și Activități de stimulare cognitivă. În echipa multidisciplinară, alături de profesorul psihopedagog participă și un profesor kinetoterapeut,

un profesor de audiologie educațională, un psihodiagnostician, medicul școlar, asistentele medicale și infirmierele, asistenta socială, instructorii de educație și personalul laboratorului de olive.

2.4. Învățământul liceal:

Programul educațional al liceului pentru adolescenții cu dizabilități de auz oferă elevilor posibilitatea de a obține un certificat de tehnician operator tehnică de calcul. Elevii studiază pe baza curriculum-ului adaptat din învățământul de masă.

3. Activităţi specifice instituției

3.1. Terapia limbajului.

Activitățile organizate în mod individual sau în grupuri mici presupun formarea deprinderilor de pronunție, formarea competențelor de citire și scriere, dezvoltarea limbajului și comunicării, dezvoltarea abilităților de comunicare verbală.

3.2. Antrenamentul auditiv

Activitățile de antrenament auditiv se regăsesc în programa terapiilor specifice de compensare a auzului și limbajului și constau în detectarea, discriminarea, identificarea și înțelegerea sunetelor din mediul înconjurător, din natură și apoi a sunetelor vorbirii.

3.3. Terapia educațională complexă și integrată

Activitățile corespunzătoare acestei arii curriculare se desfășoară în programul de după-amiază al instituției, cu scopul de a asigura dezvoltarea autonomiei personale, stimularea senzorială şi cognitivă, socializarea, abilitățile ludice și cele practice.

3.4. Examinarea psihologică

Acest tip de evaluare presupune identificarea cazurilor copiilor cu dizabilități auditive și DSM, selectarea abordărilor de evaluare și intervenție corespunzătoare particularităților cazului, evaluarea cu teste standard, interpretarea rezultatelor, comunicarea acestora către echipa multidisciplinară și alegerea măsurilor educative de intervenție psihopedagogică adecvate, respectiv stabilirea unui demers terapeutic și a intervalelor de evaluare și reevaluare.

3.5. Evaluarea audiologică.

Școala dispune de o cameră izolată acustic și dotată special pentru a evalua auzul copiilor. Evaluarea audiologică include audiometria cu ton pur și audiometria vocală, pentru a măsura nivelul de pierdere auditivă al fiecărui elev. Acest tip de evaluare este important în etapa diagnostică și în stabilirea tipului de aparate auditive potrivite copiilor, în reglarea aparatelor auditive și în realizarea programului de intervenție și evaluare. De asemenea, acest mod de examinare poate determina nivelul de funcționare al implanturilor cohleare sau al protezelor auditive retro-auriculare.

3.6. Suportul familial

Principalele puncte de interes în oferta privind consilierea părinților și sprijinul familial sunt:

- informații privind particularitățile dizabilității fiecărui copil, modalitatea în care dizabilitatea auditivă și dizabilitățile asociate afectează dezvoltarea copilului pe mai multe domenii, tipuri de proteze auditive;
- informații despre scopul programului educațional și programul de intervenție psihopedagogică, obiectivele vizate de intervenții și de evaluări psihopedagogice, activitățile educative și activitățile extrașcolare;
- sfaturi cu privire la activitățile pe care părinții le pot desfășura cu copilul;
- informații cu privire la dezvoltarea și progresul copilului, în special pentru părinții care au domiciliul la distanțe mari de școală.

3.7. Laboratorul de olive:

Tehnicienii special instruiți asigură olivele și aparatele auditive necesare copiilor din toate școlile din Cluj-Napoca care integrează elevi cu dizabilități de auz. În acest laborator copiii primesc sfaturi despre funcționarea aparatelor auditive.

Bibliografie:

https://www.cjcluj.ro/assets/uploads/Prezentare%20CJ%20decembrie%202018.pdf

Partea a II-a

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

1. LIMBAJUL MIMICO-GESTUAL: REPERE LEGISLATIVE ŞI SOCIAL-CULTURALE

LIMBAJUL MIMICO-GESTUAL ÎN ACTIVITĂȚILE DE ÎNVĂȚARE ALE COPIILOR CU DIZABILITATE DE AUZ, INTEGRAŢI ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DE MASĂ

Cristina DOHOTARU

Lansarea săptămânii mondiale a surzilor (24 – 27 septembrie 2019) prin ziua internaţională a limbajului semnelor, în 23 septembrie, la Paris, a fost o ocazie de a reconfirma că limbajul mimico-gestual reprezintă „un drept pentru toţi”.

Instituţiile de stat au obligaţia de a sprijini persoanele cu dizabilitate de auz în plan educaţional, de a facilita accesul la educaţie prin folosirea limbii lor materne, limbajul semnelor. Limbajul mimico-gestual românesc este un sistem lingvistic de sine stătător, utilizat independent de alte sisteme de comunicare, care are propriile caracteristici lexicale, morfo-sintactice şi regionale.

În multe țări din Uniunea Europeană, metoda educației bilingve (învățarea limbajului mimico-gestual şi a limbajului verbal oral şi scris), în școlile publice, este o alternativă la instituțiile specializate. De exemplu, Toulouse, a fost primul oraş din Franţa, care a încurajat înființarea claselor în limbajul semnelor francez (legea Fabius din 1991 încurajează introducerea LSF în Educația Națională). Există o filieră bilingvă, care atrage familii din toată Franţa, 60-100 elevi fiind integrați la două școli din Toulouse, încă din anul 2005 (în Franţa, în 11 februarie 2005, Senatul a recunoscut oficial limbajul semnelor). Un alt exemplu relevant este un proiect bilingv al şcolii publice din Cossato, Milano, Italia, cu scopul de a oferi instrumentele necesare pentru a dezvolta la maximum potenţialul cognitiv al copiilor cu dizabilitate de auz şi competenţe în raport cu autonomia, socializarea, dezvoltarea psiho-motorie. În această şcoală, copiii auzitori învaţă LIS (Limbajul semnelor italian) ca a doua limbă şi fiecare poate să aleagă liber în ce limbă să se exprime, în funcţie de situaţie. Conform specialiştilor din proiect, trebuie evitată instituţionalizarea, iar şcoala publică oferă oportunităţi de comunicare copilului cu dizabilitate. Atât în şcolile din Franţa, cât şi în cea din Italia, specialiştii implicaţi în educaţia bilingvă sunt: învățătorii, profesorii de specialitate, profesori de sprijin, educatori LIS sau LSF şi interpreţi autorizaţi. Toţi au frecventat cursuri de limbaj mimico-gestual.

În România, OUG 51 din 30 iunie 2017 (la legea 448/2006) recunoaște oficial LMGR şi există un proiect de lege, aprobat de senat în 20.06.2019, care recunoaște limbajul semnelor românești/limbajul mimico gestual ca limbă naturală, de sine stătătoare. În această propunere legislativă este specificat dreptul la educație bilingvă şi la servicii gratuite de interpreţi de LMGR autorizaţi.

Centrul de Suport Familial şi Recuperare Timpurie a Copiilor cu Deficienţe de Auz şi/sau Asociate din cadrul Liceului Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz Cluj-Napoca asigură un program de intervenţie timpurie şi o echipă multidisciplinară formată din audiolog-protezist, psihopedagog, psiholog, medic pediatru, medic ORL, asistent social. Beneficiarii programului sunt copiii cu dizabilitate de auz (0-18 ani), familiile acestora şi cadrele didactice din învăţământul de masă. Din cei 38 de copii care frecventează centrul, trei provin din familii care folosesc LMGR ca prima limbă. Cei trei copii prezintă hipoacuzie neurosenzorială

bilaterală severă, iar familiile a doi dintre aceştia şi-au exprimat opţiunea ca intervenţia timpurie să aibă la bază forme de comunicare nonverbală: LMGR, sistemul dactil şi alte sisteme de sprijin în comunicare.

În primul caz, intervenţia timpurie a început în anul 2006, la vârsta de 1 an şi 8 luni şi continuă şi în prezent, copilul cu dizabilitate de auz este integrat în învăţământul de masă, în clasa a –VIII-a, cu profesor de sprijin şi curriculum adaptat. La fel şi al doilea copil al familiei, care a început terapiile specifice de compensare în 2009, iar acum este în clasa a-V-a, integrat în învăţământul de masă, tot cu profesor de sprijin şi curriculum adaptat.

În cele două cazuri, programul de intervenţie timpurie a avut la bază: educarea şi consilierea familiilor, informarea părinţilor asupra metodelor folosite în terapiile specifice de compensare, protezarea copiilor cu mijloace tehnice potrivite, în funcţie de diagnosticul iniţial, monitorizarea progresului pentru a identifica beneficiile sau factorii disfuncţionali care pot să apară în programul de reabilitare auditiv-verbală.

De la începutul programului de intervenţie până la vârsta şcolară, copiii au fost integraţi în învăţământul de masă, fără profesor de sprijin (sectorul preşcolar nu beneficiază de profesori de sprijin), doar profesorul psihopedagog din Centrul de Suport, cu competenţe în LMGR, responsabil de caz, avea rolul de a media comunicarea dintre cadrele didactice şi familiile copiilor, care comunicau în LMGR. În ciclul primar de învăţământ, cadrele didactice şi profesorul de sprijin au urmat cusurile unui program de formare în LMGR, iar copiii auzitori din clasă erau familiarizaţi cu acest limbaj. Echipa multidisciplinară implicată a implementat câteva strategii didactice eficiente în clasă:

1. a semnala începutul unei activităţi. sau a unei comunicări colective;
2. a clarifica sarcina şi a urmări dacă toţi au înţeles ce au de făcut;
3. a utiliza dactilemele ca mijloc auxiliar, între limbajul verbal oral şi cel scris;
4. a diferenţia clar codul lingvistic (LMGR sau limba română în semne, instrument utilizat în procesul educațional);
5. în timpul verificării testelor, să nu se corecteze în mod tradițional eroarea.

Domeniile de intervenție terapeutică, resursele materiale şi procedurale care asigură eficiența programului de intervenție, bazat pe metoda bilingvă, sunt exemplificate printr-un proiect de intervenție terapeutică şi prin proiecte de activitate didactică.

PROIECT DE INTERVENŢIE TERAPEUTICĂ

DISCIPLINA: TERAPII SPECIFICE DE COMPENSARE

ELEV: R.I

VÂRSTA: 8 ANI

DIAGNOSTIC: HIPOACUZIE NEUROSENZORIALĂ BILATERALĂ SEVERĂ (PROTEZARE BILATERALĂ)

DOMENIUL DE INTERVENŢIE/ CONŢINUTURI	**OBIECTIVE DE REFERINȚĂ /OBIECTIVE OPERAȚIONALE**	**ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE**	**RESURSE MATERIALE ȘI PROCEDU-RALE**	**EVALUARE**
ORTOFONIE	**Consolidarea şi diferenţierea ŞUIERĂTOARE**	Diferenţierea se va efectua la început la nivel de silabe prin	Tehnici de lucru: diferenţierea	Evaluarea formativă prin: Dialoguri

	-LOR • la nivelul silabelor (directe şi inverse) • la nivelul cuvintelor (paronime) • la nivel de propoziții **Automatizarea ŞUIERĂTOARE -LOR**	exerciţii şi comparaţii, la nivelul cuvintelor paronime, iar la final la nivel de propoziții simple și dezvoltate (Se comunică şi în **LMGR** pentru a verifica înţelegerea sensului cuvintelor, folosite ca material verbal oral) Automatizarea sunetului corectat va viza tehnica de analiză şi sinteză fonematică şi de repetare a unor serii de silabe şi de cuvinte - în silabe şi cuvinte - în structuri sintactice simple şi esenţiale în care sunetul deficitar este prezent în cadrul cuvintelor în cele trei poziţii (la început, la mijloc şi la final) - în sintagme cu partea iniţială constantă - în sintagme cu partea finală constantă - în sintagme cu frecvenţa mare a fonemului deficitar - în cadrul unor povestiri după imagini sau seturi de imagini, planşe	motrico-kinestezică, jocul didactic, exerciţiul sonor, metoda comparaţiei. (instrucţiunile se vor da în **LMGR**) Tehnica de analiză şi sinteză fonematică Softuri educaţionale: TARA, LOGOPEDIX, SYMWRITER	situaţionale Exerciţii de impostare corectă a fonemelor pronunţate deficitar. Exerciţii-joc cu antonime, sinonime, omonime („Dacă nu-i aşa, cum e?”). Folosirea unor noţiuni integratoare sau a unui vocabular tematic – legume, fructe, animale, culori, schema corporală. Organizarea de jocuri cu schimbarea rolurilor.
COMUNICARE LABIOLECTURĂ	**I Dezvoltarea capacităţii de exprimare orală / scrisă** 1. Să citească în ritmul propriu, corect,	- lectura textului, traducerea acestuia în **LMGR** - explicarea cuvintelor necunoscute;(în **LMGR**) - exerciţii de	**Resurse materiale**: text ilustrat cu softul Symwriter	Ev. formativă prin: - corectarea pronunţiei / aprecierea pronunţiei corecte. - aprecierea în

	expresiv și fluent textul ales; 2. Să pronunţe corect cuvintele noi şi să le asocieze cu imaginea corespunzătoare; 3. Să redea prin cuvinte proprii evenimentele/ acţiunile prezentate în text; 4. Să formuleze propoziţii corecte ca răspuns la întrebări; 5. Să identifice prin labiolectură cuvinte mono-bi-, trisilabice.	îmbogăţire a vocabularului: asocierea cuvintelor cu imaginea corespunzătoare; - reproducerea orală a textului în funcţie de următorii parametri: - „cine” (personajele), - „ce face”(acţiunea), - „când”, „unde” (plasarea acţiunii în timp şi spaţiu), -„cum” (modul de desfăşurare a acţiunii). - alcătuire de propoziţii dezvoltate cu cuvintele noi; - exerciții de identificare prin labiolectură a cuvintelor mono-, bisilabice care conțin africatele - exerciții de identificare prin labiolectură a propoziției simple, dezvoltate	**Resurse procedurale**: se folosește **LMGR** şi limbajul verbal oral explicatia conversatia exerciţiul conversaţia exerciţiul	**LMGR** a corectitudinii şi coerenţei logice a enunţurilor formulate ca răspuns la întrebări - aprecierea verbală a corectitudinii şi coerenţei logice a enunţurilor formulate ca răspuns la întrebări.
ANTRENAMENT AUDITIV	1. Să identifice sunete verbale şi cuvinte prezentate pe cale auditivă	- exerciţii de identificare a unor seturi de cuvinte. - asocierea cuvântului perceput auditiv cu imaginea corespunzătoare.	**Resurse materiale:** liste de cuvinte imagini soft-uri educaționale **Resurse procedurale:** exersarea sarcinilor specifice stimul-răspuns	Evaluarea formativă: Redarea verbală a cuvântului perceput auditiv Consemnarea procentului de identificare a cuvintelor.

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

DISCIPLINA: Terapii specifice şi activităţi de compensare
ACTIVITATEA: Ortofonie

UNITATEA DE ÎNVĂŢARE: Antrenament foniatric pentru emiterea vocalelor si

consoanelor

CONŢINUTUL: Emiterea fonemului Ș

OBIECTIVE OPERAŢIONALE:

- Să emită consoana Ș prin poziționarea corectă a organelor fonoarticulatorii
- Să articuleze corect consoana Ș
- Să pronunţe inteligibil consoana, izolat şi în structuri verbale care conţin consoana în poziţia inițială, mediană, finală

TIPUL ACTIVITĂŢII: însușirea cunoştinţelor şi deprinderilor

RESURSE MATERIALE: cartonașe, jucării, oglinda logopedică, soft-uri educaționale (Tara, Logopedix, Symwriter)

RESURSE PROCEDURALE: conversaţia, explicaţia, demonstraţia, exerciţiul, jocul didactic (**instrucţiunile sunt date în LMGR**)

FORMA ACTIVITĂŢII: individuală

DURATA ACTIVITĂȚII: 30 minute

Nr. crt.	**Etapele activităţii**	**Activitatea de învăţare**	**Ob.**	**Resurse procedurale**	**Evaluare**
I	Etapa pregătitoare Dezvoltarea respiraţiei nonverbale şi verbale Antrenarea auzului fonematic	- exerciţii de respiraţie şi dezvoltare a mobilităţii fonoarticulatorii – imitarea de către copil a mişcărilor executate de profesor - exerciţii de emitere prin demonstraţie şi imitaţie a sunetului Ș - reamintirea modului de articulare a fonemului - ascultarea şi imitarea unor onomatopee	Ob. 1	Demonstraţia Exerciţiul	- Întăriri pozitive prin aprecierea execuţiei corecte
II	Demersul terapeutic Antrenamentul auditiv-verbal specific	1. Exerciţii de emitere prin demonstraţie şi imitaţie a sunetului Ș - reamintirea modului de articulare a fonemului 2. Exerciţii de emitere concomitentă, apoi independentă a sunetului Ș (pronunţarea sunetului izolat şi în vocale deschise, simple şi	Ob. 1 Ob. 2 Ob. 3	Explicaţia Exerciţiul Jocul didactic Exerciţiul	- monitorizarea pronunţiei şi corectarea greşelilor articulatorii - încurajarea pronunţiei corecte prin acordarea de recompense **(Se verifică înţelegerea sensului cuvinelor prin utilizarea**

		duble): ŞA, ŞE, ŞI, ŞO, ŞU, AŞ, EŞ, IŞ, UŞ, OŞ, ŞAŞA.ŞEŞE, ŞIŞI, ŞUŞU, etc. 3. Introducerea sunetului în cuvinte cu structură verbală simplă: ŞA, ŞAL, ŞASE, ŞUNCA, ŞARPE, UŞA, ROŞU, MAŞINA, PĂPUŞA, MĂNUŞA, CAŞ, COŞ, MOŞ, DUŞ, COCOŞ,			**LMGR)**
III	Fixarea cunoştinţelor	- Identificarea şi pronunţarea corectă independentă, **cu o voce** corespunzătoare ca intensitate a 5 cuvinte monosilabice şi 5 cuvinte bisilabice care conţin fonemul Ş în cele trei poziţii: iniţial, median, final Joc: Eu spun un cuvânt, tu spui altul - Sarcina didactică: alegerea unei imagini şi pronunţarea cuvântului care conţine sunetul Ş	Ob. 3	Jocul didactic	- observarea comportamentului verbal, corectarea pronunţiei - aprecierea pronunţiei corecte prin acordarea de recompense
IV	Încheierea activităţii	- Aprecierea prin **LMGR** a modului de realizare a sarcinilor, acordarea de recompense			

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

DISCIPLINA: Terapii specifice şi activităţi de compensare

ACTIVITATEA: Stimularea şi dezvoltarea comunicării

UNITATEA DE ÎNVĂŢARE: Exprimarea unor relaţii semantice între doi sau mai mulți termeni

CONŢINUTUL: Formularea propozițiilor afirmative, negative și interogative

OBIECTIVE DE REFERINŢĂ:

- Dezvoltarea exprimării orale

OBIECTIVE OPERAŢIONALE:

- Utilizarea corectă a semnificaţiilor structurilor verbale orale, scrise
- Să alcătuiască propoziții dezvoltate cu suport vizual
- Să răspundă la întrebări pe baza unui text scurt
- Să susțină un dialog

TIPUL ACTIVITĂŢII: fixarea şi consolidarea cunoştinţelor

RESURSE MATERIALE: cartonașe, poze, soft-uri educaționale (In-print, Symwriter)

RESURSE PROCEDURALE: conversaţia, explicaţia, demonstraţia, jocul didactic, exerciţiul (se foloseşte **LMGR**)

FORMA ACTIVITĂŢII: individuală

DURATA: 30 minute

Nr. crt.	**Etapele activităţii**	**Activitatea de învăţare**	**Ob.**	**Resurse procedurale**	**Evaluare**
I	Etapa pregătitoare Captarea atenţiei Antrenarea auzului fonematic	- Salutul şi scurtă conversaţie introductivă: Cum te cheamă? Unde e mama? Care este adresa ta? La ce școală înveți? Cum te simți la școală? Care sunt materiile preferate? Cu cine te joci în pauză?	Ob. 1	Conversaţia 1.**în LMGR** 2.limbaj verbal oral	-Întăriri pozitive prin încurajarea pronunţiei şi execuţiei corecte
II	Demersul terapeutic Antrenamentul auditiv-verbal specific	- alcătuirea propoziției dezvoltate cu suport vizual - formularea propoziției corecte ca răspuns la întrebări - alcătuirea unui text scurt cu titlul Vacanta de primavara la bunici (textul este tradus de elev în **LMGR**) - formularea unor întrebări pe baza textului: Cine merge la bunici? Când vrei să mergi? Cu cine ai vrea să mergi? Ce vrei să faci la munte? Care sunt jocurile preferate? Ce ti-a placut cel mai mult în timpul vacantei de primavara?	Ob. 1 Ob. 2 Ob. 3	**Explicaţia, cu folosirea dactilemelor și a LMGR** Exerciţiul Jocul de rol Conversația Exerciţiul	-monitorizarea pronunţiei -încurajarea pronunţiei corecte prin acordarea de recompense
III	Fixarea cunoştinţelor	- Joc didactic: **„pune în cutie ce auzi**” Sarcina didactică: **1.** identificarea pe cale	Ob. 3	Jocul didactic	Observarea comportamentului **verbal şi nonverbal** - corectitudinea

		auditiv-vizuală sau auditivă a unor propoziţii care exprimă; o solicitare, existenţa/absenţa unor obiecte, o acţiune **2.** exprimarea verbală a cuvintelor folosite în timpul jocului **3.** exprimarea prin **LMGR** a cuvintelor folosite în timpul jocului			executării sarcinii şi a utilizării corecte a timpurilor verbale, a cuvintelor.
IV	Încheierea activităţii	- Aprecierea verbală a modului de realizare a sarcinilor, acordarea de recompense - Aprecierea **prin LMGR** a modului de realizare a sarcinilor, acordarea de recompense			

Bibliografie:

1. **Bertone, C.** (2014) – Lingua dei segni italiana – suport de curs.
2. **Ceria, S.** (2003) – Toţi egali sau toţi diferiţi? Terugi: LA
3. **Ceria, S.** (2003) – O şcoală, două limbi. Experienţa bilingvismului în Școala Elementară din Cossato, Milano: FrancoAngeli
4. **Guylaine, P.** (2007) – Limbajul semnelor în şcoală: problemele interpretului, Enfance 2007/3, vol.59, pag 263-270, www.cairn.info
5. **Morch, S.** (2019) – Limbajul semnelor, un drept pentru toti, blog Sandrinemorch.fr, articol din 25.09 2019
6. **Roşan, A.** (2015) – Psihopedagogie Specială. Modele de evaluare şi intervenţie, Iași: Polirom.
7. www.cdep.ro> proiecte

ASPECTE SPECIFICE ALE ANXIETĂȚII, EMPATIEI ȘI AGRESIVITĂȚII ÎN CONTEXTUL DEFICIENȚEI DE AUZ

Studiu de cercetare științifică realizat prin abordarea limbajului mimico-gestual în colectarea datelor, aplicarea probelor și identificarea feedback-ului

Ana Iulia Carmen CÎMPIAN

1. Delimitări teoretice

Manifestarea empatiei este parte componentă a experimentării și exprimării emoțiilor. Abilitatea indivizilor de a se adapta la propriile emoții și la cele ale celorlalți constituie competența emoțională. Competența emoțională a copiilor are trei componente:

- *experimentarea și exprimarea emoțiilor* (conștientizarea trăirilor emoționale proprii, transmiterea adecvată a semnificației emoționale a mesajelor și *manifestarea empatiei*)

- *înțelegerea și recunoașterea emoțiilor* (identificarea emoțiilor pe baza indicilor non-verbali, denumirea emoțiilor („sunt bucuros", „sunt furios"), înțelegerea cauzelor și consecințelor emoțiilor)

- *reglarea emoțională* (utilizarea strategiilor de reglare emoțională adecvate vârstei)

Există o serie de studii care au constatat că elevii cu deficiențe de auz manifestă o competență emoțională afectată, concentrându-se pe abilitatea lor de a eticheta și de a înțelege cauzele emoțiilor (Rieffe și Meerum Terwogt, 2002 citați de Rieffe și Meerum Terwogt, 2006).

Se constată frecvent că elevii cu deficiențe de auz au dificultăți în recunoașterea faptului că diferite persoane pot să gândească în mod diferit asupra aceleiași situații (Peterson și Siegal, 2000). Consecințele acestor dificultăți se reflectă și în relațiile inter-personale pe care deficienții de auz le stabilesc.

Atunci când sunt comparați cu semenii auzitori de aceeași vârstă, copiii cu deficiențe de auz manifestă un nivel mai scăzut al competenței sociale în interacțiunile lor, atât cu copiii cu deficiență de auz, cât și cu cei auzitori. S-a constatat chiar că prieteniile în rândul copiilor cu deficiențe de auz cu alți copii cu deficiențe de auz sunt mai puțin stabile decât cele din rândul copiilor auzitori (Lederberg, Rosenblatt, Vandell și Chapin, 1987; Nunes, Pretzlik și Olsson, 2001).

Un element esențial în reglarea relațiilor de prietenie îl constituie utilizarea emoțiilor. Conform teoriei învățării sociale a lui Bandura, copiii cu deficiență de auz vor prezenta unele întârzieri la nivelul adaptării sociale şi emoţionale comparativ cu colegii lor auzitori. Mai specific, datorită decalajelor la nivelul limbajului, se predicționează faptul că elevii cu deficienţă de auz vor întâmpina dificultăţi în sfera comportamentelor de acting-out, comportamentelor de control şi exteriorizare şi vor trăi sentimente mai pronunţate de izolare socială şi singurătate. Rezultatele unor studii (Rieffe și Meerum Terwogt, 2006) au arătat faptul că în cazul copiilor cu deficiențe de auz nu se constată întârzieri semnificative la nivelul adaptării social-emoţionale comparativ cu auzitorii. Deficiența de auz nu afectează abilitatea unei persoane de a reacţiona la stimulii sociali în așa fel, încât să creeze dificultăți majore în

domeniul abilităților sociale. Cercetările au arătat faptul că în cazul copiilor cu deficienţe de auz apar dificultăţi în a utiliza cuvinte cu conținut afectiv pentru a-şi descrie propriile emoţii şi ale celorlalţi. Această inabilitate de a-şi verbaliza propriile emoţii poate determina probleme de relaţionare cu ceilalţi, dar şi probleme în sfera înţelegerii propriilor emoţii care cauzează la rândul lor, sentimente de frustrare. Nivelul de frustrare determină simptome depresive sau impulsivitate (English, 2002).

Elevii cu deficiență de auz sunt mai predispuși să manifeste o mai mare anxietate de separare față de părinții lor, să fie mai anxioși cu privire la modul cum interacționează cu ceilalți și/sau să își internalizeze frustrările sau anxietățile. Odată cu integrarea în școală anxietatea de separare poate să crească în cazul elevilor cu deficiențe de auz deoarece părăsirea mediului securizant al familiei este foarte greu de realizat, mai ales în cazul intrării într-o școală cu internat. În cazul copiilor deficienți de auz care provin din familii de auzitori în care predomină cultura auzitorilor și comunicarea totală, odată cu intrarea în școală creșterea influenței în LMG (dobândită în cadrul grupului de prieteni în mediul școlar) introduce o cultură secundară, diferită de cea inițială. Din păcate, copilul rămâne în majoritatea familiilor singurul membru fluent în LMG, ceea ce duce din nou la afectarea comunicării. Aceasta influențând la rândul ei competențele emoționale ale copiilor cu deficiență de auz.

Copiii cu deficiență de auz vorbesc mai puţin despre sentimentele lor, pot părea mai puţin empatici, fără însă a pune în pericol relaţia cu celălalt, cum s-ar întâmpla în cadrul relaţiilor dintre auzitori (Asher și Rose, 1997). În ceea ce priveşte genul , studiile arată că persoanele de sex feminin cu deficienţă de auz sunt mai predispuse în a-şi explica sentimentele de furie şi de a aştepta răspunsuri mai empatice din partea grupului de prieteni. Copiii cu deficienţă de auz pot părea mai egocentrici, neempatici şi insensibili la nevoile celorlalţi. De asemenea, sunt mai predispuşi în a interpreta greşit expresiile faciale şi reacţiile oamenilor. Aceste abilităţi sunt dependente în special de prezenţa unor abilităţi lingvistice corespunzătoare, care se pot dezvolta tardiv la copiii cu deficienţă de auz. Deşi pot numi diferite expresii faciale, copiii cu deficienţă de auz întâmpină dificultăţi în a le atribui contextele potrivite. Un alt rezultat al abilităţilor precare de comunicare este lipsa cunoştinţelor despre regulile şi normele sociale (Roșan, 2013).

Pe măsură ce cresc, copiii devin mai competenți în a-şi exprima mânia în cadrul relaţiilor interpersonale (Underwood, 1997; Underwood et al., 1992). Trebuie remarcat faptul că exprimarea mâniei nu este mai frecventă în cazul copiilor cu deficienţe de auz comparativ cu auzitorii, însă felul în care aceştia o exprimă este mai puţin constructiv şi nu permite continuarea pozitivă a unei relaţii de prietenie. De cele mai multe ori modalitatea lor de exprimare este una agresivă deoarece nu au limbajul necesar pentru a se exprima. Exprimarea directă a furiei şi discernământul deficitar asupra consecinţelor unor asemenea comportamente arată faptul că, copiii cu deficienţă de auz prezintă abilităţi emoţionale mai sărace decât copiii auzitori (Greenberg & Kusche´, 1993; Marschark, 1993; Rieffe & Meerum Terwogt, 2002). Dacă copiii cu deficienţă de auz nu reuşesc să înţeleagă în mod adecvat consecinţele comportamentelor lor, oportunităţile lor de a învăţa din experienţele proprii sunt reduse. În cazul copiilor deficienți de auz afectarea limbajului duce la afectarea competențelor emoționale, la manifestarea uneori neadecvată a emoțiilor și la creșterea nivelului anxietății lor în raport cu stabilirea de relații sociale adecvate și menținerea acestor relații pe o perioadă lungă de timp și chiar în raport cu diverse situații sociale/școlare.

Copiii cu abilităţi lingvistice reduse au mai multe probleme de natură emoţională, în special dacă întâmpină dificultăți la nivelul limbajului expresiv. Abordarea unei comunicări preponderent orale poate avea consecinţe negative asupra posibilităților de comunicare ale copiilor, în special în stadiile timpurii de dezvoltare. Copiii cu deficiență de auz întâmpină

dificultăți și la nivelul factorilor comunicării precum pragmatica şi conştientizarea meta-lingvisticii, care implică o înţelegere a impactului limbajului asupra celorlalți (Grice, 1975).

Astfel, putem spune că în cazul copiilor cu deficiență de auz anxietatea, empatia și agresivitatea sunt influențate/condiționate de dezvoltarea limbajului. Iar școala trebuie să lucreze împreună cu părinții pentru a asigura copiilor o dezvoltare optimă a limbajului și implicit a tuturor aspectelor vieții lor.

2. Metodologia cercetării

2.1. Obiectivele cercetării

1. Evaluarea nivelului de empatie la copiii cu deficiență de auz
2. Evaluarea tipurilor de anxietate la copiii cu deficiență de auz
3. Evaluarea tipurilor de agresivitate la copiii cu deficiență de auz

2.2. Întrebări ale cercetării

1. Care este relația dintre tipurile de anxietate și tipurile de agresivitate la elevii cu deficiență de auz?
2. În ce măsură există o relație inversă între empatie și agresivitate la elevii cu deficiență de auz?
3. Care este relația dintre empatie și anxietate la elevii cu deficiență de auz?

2.3. Participanții la cercetare

La această cercetare au participat 8 elevi de clasa a V-a cu deficiență de auz de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca. Elevii participanți au vârstele cuprinse între 11 și 13 ani. Au participat la cercetare 3 elevi de sex feminin și 5 elevi de sex masculin. Potrivit diagnosticului toți cei 8 elevi participanți prezintă o hipoacuzie neuro-senzorială bilaterală profundă. Dintre acești elevi 3 poartă implant cohlear, iar din ceilalți 5: 4 elevi poartă aparate auditive retro auriculare bilaterale și un elev un singur aparat auditiv retro auricular (urechea stângă). Dintre elevii participanți la cercetare 7 elevi provin din familii de auzitori și doar un elev are părinții deficienți de auz. Mediul familial al participanților este destul de diferit: părinții a 4 elevi sunt căsătoriți, în două cazuri părinții sunt divorțați cu un părinte recăsătorit, un elev este în plasament familial, iar un elev este crescut de bunică, mama având deficiență mintală și tatăl fiind necunoscut. Modalitatea de comunicare utilizată de majoritatea elevilor este comunicarea totală deoarece provin din familii de auzitori, iar părinții nu cunosc fluent limbajul mimico-gestual și nici nu îl utilizează foarte frecvent. Un singur elev utilizează LMG matern, deoarece el provine dintr-o familie de deficienți de auz iar ei folosesc limbajul mimico-gestual ca metodă permanentă de comunicare. Acest elev utilizează însă și comunicarea totală în relațiile sale cu sora auzitoare, bunicii auzitori, alți colegi, profesori sau alte categorii de persoane.

2.4. Instrumentele utilizate în cadrul cercetării

Pentru realizarea cercetării s-au utilizat 3 scale. O scală ce vizează anxietatea, una pentru agresivitate și una pentru empatie. *Screening-ul tulburărilor asociate anxietății-versiunea pentru copii* este o scală care vizează diferite tipuri de anxietate. Astfel din totalul de 41 de itemi ai scalei 13 itemi vizează tulburarea de panică, 9 itemi vizează tulburarea de

anxietate generalizată, 8 itemi sunt pentru tulburarea de anxietate de separare, 7 itemi vizează anxietatea socială, iar 4 itemi pot indica tendințe semnificative de evitare a mediului școlar. Se măsoară de asemenea și nivelul de anxietate totală.

Peer Conflict Scale (Youth Version) este o scală ce măsoară agresivitatea copiilor și tinerilor. Scala are 40 de întrebări care totalizate indică nivelul de agresivitate totală. Dintre aceste întrebări câte 10 grupate indică scoruri pentru: agresivitatea pro-activă deschisă, agresivitatea pro-activă relațională, agresivitatea reactivă deschisă și agresivitatea reactivă relațională.

Inventarul de Empatie Bryant pentru Copii și Adolescenți este un index care conține 22 de enunțuri ce măsoară nivelul empatiei la copii și adolescenți.

Toate scalele au fost prezentate participanților în limbaj mimico-gestual.

2.5. Procedura de lucru

Cele 3 scale au fost analizate din punct de vedere lingvistic pentru a determina modalitatea în care sunt prezentate participanților în limbaj mimico-gestual. Pentru aplicarea scalelor s-a constituit un grup de 2 experți cu competențe în Limbaj mimico-gestual, un profesor psihopedagog și un profesor educator, ambii fiind familiari cu participanții la cercetare. Ambii experți din grupul constituit au o experiență de minim 10 ani în comunicarea prin LMG și utilizează zilnic LMG. De asemenea, cei doi experți și-au perfecționat abilitățile de comunicare în LMG prin participarea la mobilități transnaționale de job shadowing, fiind beneficiari de mobilitate în contextul implementării proiectului european Erasmus+ *Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual* (nr. proiect: 2018-1-RO01-KA101-048363) la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca.

Grupul s-a întâlnit de 5 ori înainte de aplicarea scalelor. În prima întâlnire s-a studiat cuprinsul celor 3 scale din punct de vedere lingvistic, semantic și al corespondenței cuvânt – semn gestual.

Întâlnirile 2 – 4 au vizat fiecare câte o scală și s-a stabilit modalitatea de interpretare în LMG, s-au discutat variante de interpretare a unora dintre enunțuri care conțin termeni dificil de transpus în limbaj mimico-gestual/ sau fără corespondent în LMG pentru a asigura înțelegerea exactă a mesajului de către participanți, așa cum a fost el intenționat în limbajul verbal. Pentru fiecare enunț din cele 3 scale s-a stabilit modalitatea de interpretare accentul fiind pus pe faptul că mesajul trebuie sa fie identic pentru fiecare participant rămânând fidel ideii transmise cu ajutorul cuvintelor. A fost necesară stabilirea unui mod adecvat de transmitere a mesajului verbal nu prin traducere în LMG, ci prin ilustrare/prezentarea unui exemplu pentru anumite enunțuri. Această ilustrare s-a dovedit necesară deoarece traducerea strictă în LMG nu ar fi oferit elevului deficient de auz prezentarea adecvată a situației. Pentru enunțurile din Inventarul Empatiei care conțin negații și la care elevii trebuie să răspundă cu DA/NU, traducerea în LMG a eludat negația. Acest aspect s-a dovedit necesar datorită faptului că anumite situații prezentate în enunțuri nu pot fi redate în limbaj mimico-gestual fără a realiza un transfer al situației. Aceasta însemnând că situația despre care se vorbește se prezintă elevilor deficienți de auz ca și cum interlocutorii ar putea vedea scena de la distanță. Acest transfer al situației asigură o înțelegere optimă a situațiilor prezentate de către elevii deficienți de auz.

În ultima întâlnire grupul a realizat parcurgerea integrală a celor 3 scale pentru a asigura acuratețea aplicării lor. Tot în această întâlnire s-a realizat împărțirea numărului de elevi, fiecărui expert revenindu-i 4 elevi. Astfel fiecare expert a aplicat toate cele 3 scale

copiilor din grupul lui. Durata aplicării scalelor a fost de 3 săptămâni: 1 scală aplicată unui copil/zi. Fiecare expert în același moment al zilei, în săli diferite, în condiții similare.

După aplicare experții s-au întâlnit, au calculat scorul pentru fiecare scală și s-a creat o bază de date cu rezultatele obținute de participanți.

3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Tabelul 1. Date descriptive

Date statistice							
		Tulburare de panică	Tulburare de anxietate generalizată	Tulburare de anxietate de separare	Anxietate socială	Tendințe de evitare a mediului școlar	Anxietate totală
N	Valid	8	8	8	8	8	8
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		8,00	7,88	5,63	6,25	2,63	30,38
Median		10,00	6,50	5,00	6,50	2,00	33,50
Std. Deviation		5,632	3,720	2,560	5,007	1,061	13,448
Minimum		0	3	2	0	2	12
Maximum		15	14	10	13	5	45

Tabelul 2. Corelația directă între tulburarea de panică și agresivitatea reactivă directă

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,809[a]	,654	,596	2,931

a. Predictors: (Constant), Tulburări de panică

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	97,338	1	97,338	11,332	,015[b]
	Residual	51,537	6	8,590		
	Total	148,875	7			

a. Dependent Variable: Agresivitate reactivă directă

b. Predictors: (Constant), Tulburări de panică

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,578	1,884		1,899	,106
	Tulburări_de_panică	,662	,197	,809	3,366	,015

a. Dependent Variable: Agresivitate reactivă directă

În urma analizei statistice, se constată că tulburarea de panică are valoare de predictor în apariția agresivității reactive directe (F=11,32, p=.015), iar tulburarea de panică își aduce contribuția în apariția agresivității reactive directe în cazul acestui lot de participanți într-un procent de 59% (Adjusted R Square = .596)

Tabelul 3. Corelația directă între anxietatea socială și agresivitate reactivă directă

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,707[a]	,500	,416	3,524

a. Predictors: (Constant), Anxietate socială

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	74,376	1	74,376	5,990	,050[b]
	Residual	74,499	6	12,416		
	Total	148,875	7			

a. Dependent Variable: Agresivitate_reactivă_directă

b. Predictors: (Constant), Anxietate_socială

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,806	2,077		2,314	,060
	Anxietate sociala	,651	,266	,707	2,447	,050

a. Dependent Variable: Agresivitate_reactivă_directă

În urma analizei statistice, se constată că anxietatea socială este predictor în apariția agresivității reactive directe (F=5,99, p=.050), iar anxietatea socială își aduce contribuția în apariția agresivității reactive directe în cazul acestui lot de participanți într-un procent de 41% (Adjusted R Square = .416).

Tabelul 4. Corelația directă între anxietatea totală și agresivitate reactivă directă

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,895[a]	,800	,767	2,226

a. Predictors: (Constant), anxietate_totală

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	119,155	1	119,155	24,055	,003[b]
	Residual	29,720	6	4,953		
	Total	148,875	7			

a. Dependent Variable: Agresivitate_reactivă_directă

b. Predictors: (Constant), Anxietate_totală

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-,444	2,057		-,216	,836
	Anxietate totala	,307	,063	,895	4,905	,003

a. Dependent Variable: Agresivitate_reactivă_directă

În urma analizei statistice, se constată că anxietatea totală este predictor în apariția agresivității reactive directe (F=24,05, p=.003), iar anxietatea totală își aduce contribuția în apariția agresivității reactive directe în cazul acestui lot de participanți într-un procent de 76% (Adjusted R Square = .767).

Tabelul 5. Corelația directă între tulburarea de anxietate de separare și agresivitate reactivă relațională

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,739[a]	,546	,471	2,608

a. Predictors: (Constant), Tulburare_de_anxietate_de_separare

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	49,183	1	49,183	7,230	,036[b]
	Residual	40,817	6	6,803		
	Total	90,000	7			

a. Dependent Variable: Agresivitate_reactiva_relationala

b. Predictors: (Constant), Tulburare_de_anxietate_de_separare

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,676	2,354		1,137	,299
	Tulburare de anxietate de separare	1,035	,385	,739	2,689	,036

a. Dependent Variable: Agresivitate_reactivă_relatională

În urma analizei statistice, se constată că tulburarea de anxietate de separare este predictor în apariția agresivității reactive relaționale (F=7,23, p=.036), iar tulburarea de anxietate de separare își aduce contribuția în apariția agresivității reactive relaționale în cazul acestui lot de participanți într-un procent de 47% (Adjusted R Square = .471).

În urma interpretării datelor obținute, se constată că nu există o relație inversă între empatie și agresivitate la elevii deficienți de auz. De asemenea, se constată că nici între empatie și anxietate nu se stabilește o corelație.

S-a consemnat o corelație între tulburarea de panică, anxietatea socială, anxietatea totală și agresivitatea reactivă directă. Astfel se observă că cele trei tipuri de anxietate au valoare de predictori pentru agresivitatea reactivă directă. În cazul participanților la această cercetare se remarcă apariția unor comportamente de agresivitate reactivă directă, manifestându-se prin reacții nervoase și comportamente agresive fizice sau verbale atunci când ei trăiesc stări de anxietate socială sau tulburări de panică în proporție de 41% și respectiv de 59% .

O altă corelație s-a stabilit între anxietatea de separare și agresivitatea reactivă relațională. Astfel, pentru 47% dintre participanți prezența anxietății de separare contribuie semnificativ la manifestarea unor comportamente de agresivitate reactivă relațională, participanții prezentând reacții nervoase/ ostile în cadrul interacțiunilor sociale ceea ce va duce la deteriorarea acestui tip de relații cu colegii.

La majoritatea participanților anxietatea de separare este un factor activ în viața lor deoarece ei locuiesc în regim de internat în școală și separarea de părinți conduce de multe ori la comportamente agresive fie ele directe sau relaționale.

Când sunt comparate scorurile obținute de participanții deficienți de auz cu cele ale auzitorilor de aceeași vârstă, nu se constată diferențe semnificative, decât în cazul

agresivității pro-active relaționale. Media în cazul copiilor auzitori este de 4,86, iar media în cazul participanților la această cercetare este de 10,25. Acest aspect indică manifestarea frecventă a unei agresivități neprovocate și care vizează deteriorarea relațiilor sociale prin bârfă, răspândire de zvonuri sau excluderea din grup a unor prieteni.

4. Concluzii și discuții

Prezenta cercetare a demarat de la observarea, în cadrul activităților la clasă cu elevii deficienți de auz cu vârste între 11 și 13 ani, a unei creșteri a comportamentelor agresive și de la dorința de a stabili dacă există o relație între tipurile de agresivitate, empatie și tipurile de anxietate în cazul elevilor cu deficiențe de auz. Comportamentele agresive au fost în creștere și au dus la o scădere a rezultatelor școlare și a atitudinii față de mediul școlar.

Pornind de la cele amintite mai sus, s-a consultat literatura de specialitate cu accent pe tipurile de anxietate, tipurile de agresivitate și pe empatie și pe manifestarea lor în contextul deficienței de auz. Astfel m-am oprit la aplicarea a trei scale, câte una pentru fiecare domeniu investigat pentru a putea stabili dacă o astfel de relație este prezentă sau nu, și în ce măsură se influențează cele trei domenii. Cele trei scale utilizate au fost: pentru anxietate *Screeningul tulburărilor asociate anxietăţii – versiunea pentru copii,* pentru empatie *Inventarul de Empatie Bryant pentru Copii şi Adolescenţi* și pentru agresivitate *Scala de Conflict Social (Peer Conflict Scale*).

Screening-ul tulburărilor asociate anxietăţii – versiunea pentru copii are 41 de itemi la care copiii trebuie să răspundă cu deloc adevărat/de puţine ori adevărat, uneori adevărat sau de cele mai multe ori adevărat. Prin această scală se obțin scoruri pentru tulburarea de panică, anxietatea generalizată, anxietatea de separare, anxietatea socială și tendința de evitare a mediului școlar. De asemenea se stabilește și un scor al anxietății totale, iar dacă un scor mai mare de 25p indică prezența unei tulburări anxioase.

În Inventarul de Empatie Bryant pentru Copii şi Adolescenţi sunt 22 de enunțuri la care copiii trebuie să răspundă cu DA sau NU.

Scala de Conflict Social conține 40 de itemi la care copiii au patru variante de răspuns: Deloc adevărat, Parțial adevărat, Foarte adevărat și Mereu adevărat (notate cu 0, 1, 2, 3). Acești 40 de itemi sunt grupați câte 10 și oferă scoruri pentru agresivitatea pro-activă directă, agresivitatea pro-activă relațională, agresivitatea reactivă directă și agresivitatea reactivă relațională.

Elevii participanți au răspuns sincer la aceste scale și au manifestat interes pentru înțelegerea semnificației scalelor îndeosebi datorită aplicării acestora prin intermediul limbajului mimico-gestual. Nu au fost însă interesați de aflarea rezultatelor obținute în urma participării la această cercetare.

Interpretarea datelor a infirmat două dintre întrebările cercetării. Astfel nu s-a demonstrat că ar exista o relație inversă între empatie și agresivitate la elevii deficienți de auz participanți la această cercetare. S-a constatat de asemenea și că nu există nici o relație între empatie și anxietate în contextul prezentei cercetări. Cele două întrebări infirmate ar putea constitui punctul de plecare pentru o cercetare viitoare care să vizeze un eșantion mai mare și care să cuprindă eșantioane reprezentative pentru diferite grupe de vârstă (de exemplu pentru nivel preșcolar, nivel primar, nivel gimnazial și nivel liceal) și poate chiar să se realizeze o diferențiere în funcție de gen. La prima întrebare a cercetării putem afirma că există anumite tipuri de anxietate care au valoare de predictori pentru tipuri specifice de agresivitate în cazul elevilor deficienți de auz. Astfel tulburarea de panică, anxietatea socială și anxietatea totală

conduc la manifestarea unui comportament de agresivitate reactivă directă. În aceste cazuri dacă elevul nu se simte confortabil în mediul social, sau se instalează sentimentul de panică, acesta poate manifesta comportamente agresive fizice sau verbale (de tipul loviturilor, împingerilor sau chiar amenințărilor) însoțite de reacții nervoase, chiar ostile.

O altă relație identificată este cea în care anxietatea de separare este predictor pentru comportamentele de agresivitate reactivă relațională. Astfel atunci când copilul deficient de auz suferă în urma separării de părinți sau de grupul de apartenență care îi oferă siguranță, acesta va manifesta reacții ostile însoțite de cauzarea deteriorării relațiilor sociale prin bârfă/defăimare sau excludere din grup. Comparativ cu persoanele auzitoare de aceeași vârstă se constată o diferență semnificativă doar în cazul agresivității pro active relaționale. Acest fapt indicând faptul că elevii deficienți de auz manifestă mai frecvent comportamente agresive neprovocate și care vizează alterarea relațiilor sociale ale celorlalte persoane.

Aceste aspecte constatate în urma cercetării se pot datora în cazul elevilor deficienți de auz limbajului lor deficitar și modalității de comunicare. Anxietatea socială în cazul deficienților de auz poate apărea și din cauză că mesajele verbale nu sunt complet receptate și înțelese de ei, astfel situațiile sociale sunt de evitat sau conduc la manifestarea comportamentelor agresive. Aceste aspecte pot să apară chiar și între doi elevi deficienți de auz care folosesc modalități de comunicare diferite între ei intervenind un blocaj de comunicare ce duce la frustrări și inevitabil la anxietate. Ceea ce duce mai departe la comportamente agresive. Bazându-ne pe rezultatele acestei cercetări pe viitor se pot face investigații mai ample pe eșantioane mai mari de elevi deficienți de auz din diferite nivele de școlarizare (clasele primare, gimnaziale, liceale), din diferite forme de școlarizare (integrați în școli de masă sau în școli speciale). Se poate face și diferențierea pe gen pentru a observa dacă așa cum s-a constatat în cercetări din străinătate fetele manifestă comportamente agresive diferite decât băieții și pentru a identifica diferențele specifice în funcție de predictori, tipul de manifestare și consecințe ale respectivelor comportamente.

De asemenea, un studiu interesant ar putea fi realizat asupra comunicării elevilor deficienți de auz și apariția unei „anxietăți de comunicare", în situații de comunicare care sunt greu de înțeles/gestionat de către copiii deficienți de auz.

Bibliografie:

1. Andre, C., Lelord, F., (2003) *Cum să ne purtăm cu personalităţile dificile*, Editura Trei, București.
2. Asher, S., & Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers.In P. Salovay & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence (pp.196-224). New York: Basic Books.
3. Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Developmment*, 10, pp. 272 274
4. Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, pp. 117 127.
5. Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. În W. Damon & N. Eisenberg (eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (ediţia a V a, pp. 779 862). New York: John Wiley & Sons.

6. Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, pp. 2317 2327.

7. Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, pp. 710 722.

8. Dryden-Edwards, R., (2012) Anxiety, http://www.emedicinehealth.com/anxiety/article_em.htmv consultat la data de 18 iunie 2019

9. Ellis, A., (2009). Cum să vă controlaţi anxietatea. Bucureşti: Editura Meteor Press

10. Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională.* București: Curtea Veche.

11. Hoffman, M. L. (2000). Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development*. New York: Cambridge University Press.

12. Kuzma, K. (2007). Înțelege-ți copilul, București: Editura Viață și Sănătate.

13. Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year old children. *Aggressive Behavior*, 14, pp. 403 414.

14. Lederberg, A. R., Rosenblatt, V., Vandell, D. L., & Chapin, S. L. (1987). Temporary and long term friendships in hearing and deaf preschoolers. Merrill-Palmer Quarterly, 33, 515-533.

15. Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the „whys" From the „whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, pp. 122-133.

16. Marcus, S., David, T., & Predescu, A. (1987). *Empatia și relația profesor - elev*. Bucureşti: Editura Academiei Române.

17. Marsee, M.A. & Frick, P.J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, pp. 969-981.

18. Marschark, M., & Spencer, P. E. (Ed.). (2003). Oxford handbook of deaf studies, language, and education. Oxford University Press. New York

19. Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstreamschools. Deafness and Education International, 3, 123-136.

20. Ostrov, J.M. & Crick, N.R., (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: a short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36, pp. 22-43.

21. Parke, Ross D. & Slaby, Ronald G. (1983). The development of aggression. În P.H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 547-641). New York: John Wiley & Sons.

22. Rieffe, C. & Terwogt, M. M., (2006). Anger communication in deaf children. Cognition and Emotion, 20 (8), 1261-1273

23. Roco, M. (2004). Creativitate si inteligen ă emo ională, Ia i: Editura Polirom.

24. Roşan, A. (2011). Types of Aggression in Adolescents with High and Low Callous Unemotional Traits, *Studia Universitatis Babes Bolyai*, Series

„Psychologia-Paedagogia", L.I., 2, pp. 107-119.

25. Roșan, A. (2013). Proceduri de screening ale psihopatiei în agresivitate în Iluț , P. (coordonator), *În căutare de principii, Epistemologie şi metodologie socială aplicată*, (225-251), Iaşi, Editura Polirom.

26. Salmivalli C. & Kaukianen A. (2004). „Female Aggression" Revisited: Variable- and person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression.*Aggressive Behavior*, 30, pp. 158-163.

27. Underwood, M.K., Galen, B.R. & Paquette, J.A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*,10, pp. 248-266.

2. STRATEGII ȘI TEHNICI DE ADAPTARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PENTRU ELEVII CU DIZABILITĂȚI DE AUZ

LIMBA ROMÂNĂ VS LIMBAJUL MIMICO-GESTUAL. LIMBĂ MATERNĂ VS LIMBĂ STRĂINĂ. LIMBĂ SUROGAT VS LIMBĂ NATURALĂ. DIHOTOMII CONSTRUCTIVE

Gabriela Rozalia CHIRTEȘ

Pentru a pune corect în discuție aspecte metodologice legate de utilizarea limbajului mimico-gestual în predarea limbii și literaturii române în învățământul pentru elevi cu dizabilități auditive, se impun câteva clarificări asupra specificului și statutului acestei discipline de studiu, pornind de la dihotomiile: limbă maternă vs limbă străină; limbă surogat vs limbă naturală. În calitate de profesor de limba română, cu o experiență de cincisprezece ani în predarea acestei discipline, consider că toate aceste variante de abordare sunt definitorii pentru structurarea limbajului verbal al elevilor cu dizabilități auditive și nu pot fi puse în relație de opoziție sau disjuncție, ci, dimpotrivă, ele trebuie coroborate într-o strategie integratoare. Ideea/Realitatea de la care trebuie să pornim în elaborarea metodologiilor de predare adaptate este faptul că, în contextul deficienței de auz, limba română este o pseudolimbă maternă, care ar trebui predată și învățată ca o limbă străină. Toate, dar absolut toate persoanele cu dizabilități auditive din lumea întreagă consideră limbajul semnelor limba lor maternă, afirmă apartenența lor la o comunitate minoritară, dar cu o identitate și cultură distincte, numite „a surzilor”. Astfel, noi, auzitorii, suntem obligați să ținem cont de această opțiune a lor. Așa cum am renunțat să mai contrariem scrierea cu mâna stângă sau orientarea sexuală, tot așa este imperios necesar să regândim statutul și îmbinarea celor două limbaje pentru a putea servi în mod eficient dezvoltării armonioase a elevilor noștri. Nu voi insista cu argumente științifice, însă vă invit să lecturăm împreună următorul fragment de text, extras de pe pagina de primire a asociației interpreților în limbaj mimico-gestual ANIALMG pentru a înțelege mai bine aceste aspecte:

Ce este limbajul mimico-gestual / limbajul semnelor românești?

Am optat pentru denumirea de „limbaj mimico-gestual” deoarece acesta este termenul oficial utilizat de Legea română. Același limbaj se mai numește și „limbajul semnelor” sau „limba semnelor românești”. Indiferent ce denumire am utiliza și cu toate că există unele diferențe regionale între semne și modul de utilizare a acestora, limbajul mimico-gestual românesc este unul singur, și anume este o limbă de sine stătătoare (are o structură, un lexic, reguli gramaticale, etc.) și este limbajul utilizat de comunitățile de surzi din România. (...)

Pentru majoritatea surzilor, LMG este limba maternă – iar nu limba română, cum am putea crede. Gradul de înțelegere și capacitatea de utilizare a limbii române diferă foarte mult de la o persoană la alta. **Unele persoane surde au abilități limitate sau reduse de utilizare a limbii române (scris, citit, citit pe buze, vorbit), altele au însă cunoștințe și abilități avansate până la foarte avansate.** (...)

Limbajul mimico-gestual este alcătuit în principal din semne (realizate cu una sau ambele mâini), **elemente non-manuale** (expresiile faciale, mișcări ale buzelor, capului sau

umerilor) **și regulile de utilizare și combinare a acestora (echivalentul regulilor gramaticale și sintactice**). În același timp, **limbajul este strâns legat de cultura, convențiile și normele comunității** care îl folosește. **Chiar dacă a apărut și este utilizat în România, limbajul mimico-gestual românesc are puține lucruri în comun cu limba română.** Pe lângă faptul că nu există corespondențe 100% între semne și cuvinte, topica și aspectele gramaticale diferă foarte mult. Ce au în comun cele două limbi, însă, este alfabetul. Pentru fiecare literă din alfabetul românesc există câte un semn, putându-se astfel „transcrie" vizual, pe litere, cuvintele limbii române. **Aceasta însă nu reprezintă limbajul mimico-gestual și nu garantează înțelegerea deoarece nu este o formă de comunicare în sine, ci un mijloc ajutător prin care se transcrie vizual un cuvânt dintr-o altă limbă.** Limbajul mimico-gestual este limba maternă pentru multe persoane surde – și uneori și pentru copiii auzitori ai acestora. Ea reprezintă un puternic liant cultural în cadrul comunității, un element de mândrie, de identitate și de apartenență la o comunitate. Acesta este și motivul pentru care membri acestei comunități își spun „surzi" (cu referire la apartenența culturală), termenul de „deficient de auz" (cu referire la situația medicală) fiind unul mult mai general."

Fragment extras de pe: https://ailg.ro/resurse/

Firesc, orice persoană cu minimum de empatie se întreabă: ce este de făcut? Care este adevărul? Cum este corect să procedăm cu cele două limbaje? Care este limba maternă și care este limba străină? Cum vom reuși să transmitem valorile morale, spirituale, sociale și culturale acestor copii, care ne cred pe cuvânt, până când descoperă adevărata lor identitate culturală. Cu atât mai mult ne punem problema noi, cadrele didactice din acest domeniu de învățământ: cum să predăm disciplinele noastre fără a aduce lezare identității și personalității elevilor noștri, dar nici să nu-i lăsăm izolați într-o atitudine de negare, care să-i plaseze într-o zonă de sub-cultură.

În continuarea idelor de mai sus, propun un alt moment de reflecție. Să comparăm următoarele două sintagme: *„Utilizator de limbaj mimico-gestual!"* și *„Vorbitor de limba română".*

Prima este de pe o insignă pe care o poartă tinerii cu dizabilități auditive care lucrează în super/hiper market-uri. Mulțumesc managerilor de rețele comerciale care au încredere în acești tineri, că îi acceptă și valorizează așa cum sunt ei, dar mai ales pentru faptul că, prin aceste insigne, m-au ajutat să conștientizez aspecte fundamentale și bariere de netrecut în utilizarea lor în procesul instructiv-educativ. Primul text sugerează o persoană care utilizează un instrument pentru a realiza o acțiune; instrumentul și acțiunea sunt plasate, parcă, în afara persoanei. Pe când, în cazul auzitorilor, atributul de „vorbitor" face parte profund din profilul ființei umane. Cum, unde și când se intersectează cele două în dezvoltarea unui copil cu dizabilități auditive? Cum aș putea să creez căi de comunicare accesibile și eficiente între cele două limbaje. Diferențele morfologice, funcționale și expresive dintre *un limbaj* format din sensuri denotative, concrete exprimate prin gesturi / mimică, receptat exclusiv vizual și *o limbă* vorbită, ascultată, care are formă orală și scrisă, putând fi utilizată contextual de fiecare utilizator, este enormă. Și totuși, numai din îmbinarea lor se pot construi reprezentări și înțelesuri despre lume elevilor cu dizabilități auditive. Totul începe în ziua când, ajuns la vârsta preșcolară sau școlară, copilul cu dizabilitate auditivă, lipsit de un sistem de semnalizare structurat, separat de familie rămâne, singur într-o lume ostilă (mediul formal al școlii), în care persoane care utilizează un alt cod lingvistic, îi cer să depună efortul de a învăța in vitro o limbă nouă, un cod nou, dar mai ales o identitate nouă, cea de auzitor. Depinde de înțelepciunea fiecărui profesor cum va utiliza acel sistem de semnalizare rudimentar pentru a crea copilului o comunitate de învățare în care el să aibă sentimentul și siguranța că limbajul pe care l-au învățat in vivo, în mediul său natural, este valabil, că el este

valoros așa cum este și că tot ceea ce are de făcut este să învețe (in vitro!) să comunice împreună cu noi, acceptând și limbajul nostru.

Închei aceste reflecții cu convingerea, validată, că nu există altă cale pentru dezvoltarea copilului cu deficiență de auz decât parteneriatul real și învățarea împreună a celor două limbaje, schimbând rolurile și limbajele în funcție de situație și de realitățile copilului. Așezarea în drepturi a limbajului mimico-gestual, recunoașterea ca limbă maternă asigură echilibrarea dimensiunii emoționale și creșterea motivației pentru însușirea și utilizarea limbajului verbal.

Revenind la aspectele metodologice care creează cadrul formal pentru însușirea limbii și literaturii, voi prezenta doar pe cele care constituie un cadru de receptare și înțelegere a materialelor adaptate, incluse în prezentul volum sintetic din cadrul proiectului Erasmus+ ***Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual.***

Literatura/lectura reprezintă unul din cele trei domenii al însuşirii limbii materne (alături de limbă și comunicare). Dezvoltarea competențelor de lectură are loc în paralel cu învăţarea cititului (în ciclul primar) şi continuă cu iniţierea (în ciclul gimnazial) şi perfecţionarea (în ciclul liceal) a competenţei de lectură. Nu se limitează doar la tehnica descifrării textului, ci presupune: analiza operelor literare cu scopul dezvoltării capacităţilor de înţelegere/interpretare a celor citite; posibilitatea emiterii judecăţilor de valoare; stimularea interesului pentru carte şi citit, dar şi educarea exprimării frumoase. (P. Anucuţa 2007)

Prin lectură omul încearcă să capteze şi să descifreze un mesaj, altfel spus să determine sensul, semnificaţiile celor citite. Această receptare nu se reduce numai la perceperea literală a unui text, ci declanşează diferite procese cognitive sau afective:

a) **Descifrarea:** presupune însuşirea și utilizarea unei tehnici care să ne permită o lectură cursivă, bazată pe reactualizarea vechilor cunoştinţe și selectarea unor ancore de lectură.

b) **Înţelegerea:** proces cu ajutorul căruia cititorul intră într-un univers fictiv și începe să realizeze noi aoscieri;

c) **Interpretarea:** înseamnă a citi, nu pentru a te încrede în tot ceea ce este scris, ci pentru a aprecia critic ideile unui text, precum și efectuarea unor judecăţi şi raţionamente care consolidează sau duc la descoperirea de noi adevăruri;

d) **Reflecția:** a simţi plăcerea lecturii şi a considera textul bun un prieten devotat şi util propriei construcţii intelectuale. Descifrarea răspunsurilor afective, care se traduc prin stări diverse (de mulţumire, desfătare, plăcere sau, dimpotrivă, trăiri inverse de nemulţumire, insatisfacţie, plictiseală etc.)

Astfel, pusă în termeni comunicaţionali, relaţia autor-text-cititor poate fi înţeleasă ca transmiterea unui mesaj de la un emiţător (autorul) la un destinatar (cititorul sau lectorul) cu ajutorul unui canal de comunicare (textul tipărit). Orice mesaj îşi are originea în complexul de procese psihice al autorului, iar cititorul trebuie descopere o cale prin care să recreeze mesajele autorului, să fie părtaş, prin lectură la actul de creaţie (L. Ţopa şi colab, 1979).

Procesarea cognitivă a textului, în general, se desfășoară în două etape:

1. Recunoaşterea cuvintelor (accesul la lexic), care presupune asocierea informaţiei extrase vizual, la cea conţinută în lexicul mental;

2. Construirea semnificaţiei, prin combinarea informaţiilor, dobândite odată cu recunoaşterea cuvintelor, pentru a elabora modelul mental al frazei, respectiv al textului, utilizând reguli sintactice şi semantice (D. Zagar, 1999).

Lectura textului literar presupune o modalitate specială de realizare a actului lecturii, dat fiind faptul că tehnicile acestui tip de lectură sunt permanent adaptate celor două variabile fundamentale: genul literar (liric, epic, dramatic) şi particularitățile lecturantului. Astfel, competența de lectură se structurează în trei etape, evoluând de la lectura ingenuă (sensibilizatoare), la o lectură clarificatoare/ motivaţională, și atingând treapta superioară a abordării din perspectiva criticii literare.

În articolul *Strategii de optimizare a activităţii de comprehensiune a citirii,* Mih C., Mih V. (2012) susţin că activitatea de citire este caracterizată printr-o coordonare eficientă a unei multitudini de procesări, care se desfăşoară simultan la mai multe niveluri (Pressley & Afflerbach, 1995), însă, din punctul de vedere al procesărilor cognitive reale, această percepţie este discutabilă, dat fiind faptul că citirea constă dintr-o suprapunere de procese componenţiale, ce intervin concomitent la nivelurile: sublexical, lexical, propoziţional şi textual. Aceste subprocese vor fi implicate ulterior în generarea de inferenţe şi în reprezentarea integrală a textului. În opinia aceloraşi autori, pe parcursul înţelegerii unui text au loc *două tipuri de procesări: unele descendente*, ghidate de setul de cunoştinţe specifice situaţiei descrise de care dispune subiectul la un moment dat. Cititorul nu analizează pe parcursul lecturii fiecare componentă din infrastructura textului, ci mai degrabă formulează anumite ipoteze asupra pasajelor parcurse şi procesează conţinutul prin acceptarea sau respingerea acestor ipoteze. Al doilea tip de procesare ce se desfăşoară în timpul citirii este cea ascendentă. *Analiza ascendentă* porneşte de la caracteristicile fizice ale textului şi se bazează preponderent pe execuţia subcomponentelor automatizate ale procesului de citire; este adecvată în cazul în care scopul subiectului vizează înţelegerea literală, iar textul citit nu este prea dificil. Aceste procesări au loc la mai multe niveluri, pornind de la analiza trăsăturilor literelor, la combinarea acestor trăsături pentru a identifica literele, cuvintele şi combinaţiile de cuvinte. Ambele tipuri de analiză survin simultan la fiecare din aceste niveluri. Cititorul obţine astfel anumite informaţii preliminare prin analiza segmentelor iniţiale ale textului. Ulterior, relaţionează aceste informaţii cu schema de interpretare pe care o consideră relevantă, iar în final emite ipoteze ce ghidează analizele ulterioare. În cazul în care textul este ambiguu sau complex, abordarea lecturii este una preponderent descendentă. Analiza descendentă necesită implicarea extensivă a controlului. Deseori, cititorul trebuie să utilizeze cunoştinţele proprii, bazându-se concomitent pe strategiile metacognitive pentru a înţelege un text (Kintsch, 1994). Lectura considerată din acest punct de vedere devine un joc interactiv şi flexibil între baza de cunoştinţe a cititorului şi deprinderea citirii, pe de o parte, şi textul, pe de altă parte. Astfel, are loc o potenţare permanentă a citirii ascendente cu cea descendentă.

Dacă particularizăm aceste observaţii în cazul citirii la elevi cu probleme de înţelegere (includem aici și elevii cu deficiențe de auz), se poate constata o predominare a procesărilor descendente în detrimentul celor ascendente. Pentru a deriva sensul textului, un cititor eficient emite ipoteze ce se referă atât la sensul conţinutului parcurs, cât şi la conţinutul ce urmează să-l parcurgă. Însă aceste ipoteze rămân simple tentative de interpretare până în momentul în care nu este luată în calcul toată informaţia relaţionată cu acel conţinut. Elevii cu dificultăţi de citire emit ipoteze de interpretare, fără a şti însă să le evalueze şi să le modifice adecvat, în funcţie de procesările subsecvente ale textului. Mai precis, aceşti copii tind să formuleze un set extern de ipoteze relativ la sensul textului. Aceste ipoteze le impun textului şi le menţin activate la modul rigid. În felul acesta formează interpretarea textului

corespunzător ipotezelor prefabricate, în pofida contrazicerilor ulterioare ale textului. În loc să testeze aceste interpretări prin integrarea informaţiei ulterioare, aceşti subiecţi percep şi reconstruiesc în mod eronat porţiuni subsecvente ale textului. Le distorsionează printr-o interpretare forţată, congruentă cu interpretarea iniţială. Alternativa ar fi o modificare dinamică a acestei interpretări. În cazul acestor elevi monitorizarea înţelegerii prin adresarea de întrebări este complet ineficientă și trebuie înlocuită cu procedee specifice, menite să-i ajute pe elevi să-şi îmbunătăţească abilităţile de comprehensiune, de exemplu prin ilustrarea textului în imagini sau transpunerea într-un limbaj accesibil. Teoreticienii şi cercetătorii au dezvoltat numeroase metode, pentru a-i ajuta pe elevi în rezolvarea diverselor sarcini de lectură. Mai mulţi cercetători (Ellis, 2004; Graham, 2006; Harris, Graham & Mason, 2006) au pledat pentru implementarea de proceduri de învăţare contextuale, respectiv strategii specifice diverselor categorii de texte. Astfel, se recomandă de către autori ca strategiile să nu mai fie predate în mod izolat, ci integrate în programul curent de instruire (Harris & Graham, 1996). Astfel sunt descrise strategii ca: delegarea progresivă a responsabilităţii, monitorizarea şi rezolvarea obstacolelor de comprehensiune, generarea de inferenţe, studiul textului, sumarizarea textului, revenirea asupra textului, utilizarea imageriei şi un model al învăţării generative. Autorii susţin că nu există o recomandare generală a celor mai eficiente tipuri de ajutoare şi strategii. Eficienţa antrenamentului este deseori dependentă de tipul şi timpul disponibil pentru aplicarea acestui program. Totuşi, o implicaţie importantă în domeniul educaţional o constituie faptul că anumite metode pot fi mai utile decât altele, în funcţie de sarcinile şi de textele utilizate. Instrucţiunile privind monitorizarea comprehensiunii sunt eficiente doar în cazul subiecţilor ce au atins stadiul în care pot să înveţe în mod independent, pe baza materialului citit. Introducerea unui astfel de antrenament, prematur, la copiii ce n-au deprins încă decodarea poate fi contraproductivă, din cauză că nu dispun de o capacitate de procesare suficient elaborată pentru a controla simultan ambele procese desfăşurate în timpul citirii. De aceea, autorii recomandă temporizarea introducerii metodelor de înţelegere, până în momentul în care capacitatea de decodare e suficient consolidată.

Pornind de la aceste considerente teoretice privind actul lecturii, se impune o trecere în revistă a etapelor şi strategilor de dezvoltare a competenţelor de lectură. Competenţa de lectură înglobează „totalitatea cunoştinţelor necesare citirii şi înţelegerii textelor” (P. Cornea, 1998 p. 96, apud F. Sâmihăian 2012). Cele trei categorii largi de cunoaştere pe care le solicită în general lectura sunt legate de competenţa comunicativă, competenţa literară şi competenţa culturală.

- Competenţa comunicativă cuprinde un set de modele lingvistice globale, care permit organizarea, integrarea şi controlul informaţiilor, o serie de strategii preferenţiale de selecţie a informaţiei, modalităţi de a utiliza, în contextul dat, a cunoştinţelor lingvistice.

- Competenţa literară presupune cunoaşterea sistemelor de coduri şi convenţii literare; în acelaşi timp, implică în mare măsură creativitatea, „capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături şi de a produce inferenţe” (idem, p. 99).

- Competenţa culturală înglobează cunoştinţele cititorului în diverse domenii, precum şi capacitatea de a le activa, integra şi ierarhiza, deci de a le folosi în mod productiv în procesul lecturii.

Pornind de la programele actuale de limba şi literatura română, Alina Pamfil construieşte un posibil model al competenţei literare (vezi articolul *Competenţa literară: un posibil model şi reflexele lui didactice,* în *Limba şi literatura română. Perspective idactice,*

Editura Universităţii din Bucureşti, 2005). Modelul propus se bazează pe aceleaşi componente şi accentuează inter-relaţionarea dintre ele: competenţa culturală, competenţa de comunicare şi competenţa literară Incluzând literatura în sfera largă a culturii, autoarea asociază competenţa de comunicare atât cu literatura, cât şi cu sfera culturii, bazându-se pe „implicarea competenţei de comunicare în activităţile de descoperire şi de asimilare a ariilor literaturii şi culturii“ (idem, p. 48, apud F. Sâmihăian 2012). Definită din această perspectivă globală, competenţa literară este descrisă de autoare ca un summum de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini:

- Componenta teoretică (noţiuni de teoria şi de istoria literaturii): cunoştinţe de teorie literară şi capacitatea de a le aplica în interpretarea textului literar.
- Componenta textuală (elemente de interpretare de text): cunoştinţe despre texte şi capacitatea de a aplica aceste cunoştinţe în analiza şi interpretarea operelor studiate.
- Componenta contextuală (elemente de istorie literară,de istoria artelor, a mentalităţilor): cunoştinţe despre contextele producerii şi receptării operelor şi capacitatea de a aplica aceste cunoştinţe în analiza şi interpretarea operelor studiate; cunoştinţe despre etapele esenţiale ale evoluţiei formelor şi ale dezvoltării fenomenului literar românesc în general.
- Componenta scripturală (producere de text literar).

Astfel, competenţa de lectură care trebuie formată în cadrul disciplinei Limba şi literatura română, reuneşte în egală măsură, de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, de participarea cognitivă şi emoţională la experienţa propusă de text. Ce poate fi remarcat în acest model este relaţia stabilită între lectură şi scriere, procese care, aşa cum demonstrează cercetările recente de didactică, se influenţează şi sprijină reciproc. Este, de asemenea, de reţinut felul în care anumite roluri ale cititorului (definite de Jane Spiro, „Assessing Literature: Four Papers“, în C. Brumfit (coord), Assessment in Literature Teaching, MacMillan Publishers Limited, London and Basingstoke, 1991) sunt puse în lumină în cadrul modelului propus: în prim-plan stă *cititorul autonom*, capabil să trăiască plăcerea lecturii şi să intre într-un dialog substanţial cu texte literare dintre cele mai diferite; foarte aproape este locul *cititorului specialist*, care are la îndemână instrumente de analiză şi informaţii de istorie literară. Autoarea aduce argumente convingătoare în favoarea introducerii în scenă a încă două roluri, mai puţin evidenţiate în programele actuale. Este vorba de *cititorului umanist,* „lectorul pentru care literatura este o cale de înţelegere a condiţiei umane“ şi de *creatorul de literatură*, cel care, înţelegând literatura ca „teren de manifestare a creativităţii“, îşi dezvoltă abilităţile de „exprimare a lumii interioare şi de experimentare a limbajului“ (Alina Pamfil, art. cit., 2005).

În ceea ce priveşte particularităţile formării şi dezvoltării competenţelor de lectură ale elevilor cu dizabilități auditive, prima observație care se impune este aceea că Programa de limbă şi literatură română adaptată se axează în principal pe necesităţile însuşirii limbajului verbal (in vitro!) ca mijloc de comunicare verbală (orală şi scrisă), dezvoltând prioritar competenţa de comunicare şi nu competenţa literară. Din acest motiv receptarea textului literar este una particulară, bazată predominant pe modelul experienței personale, prin utilizarea căruia putem spera ca, în cel mai fericit caz, cititorii să depășească nivelul inocent și să devină cititori umaniști. În stabilirea descriptorilor și a standardelor de performanță specifici competenței de lectură ținem cont de nivelul real care poate fi atins în contextul dizabilității (care elimină dimensiunea afectivă a receptării), de limba ancoră,

limbajul mimico-gestual (care blochează accesul reţeaua de semnificații întrucât este un sistem de semnalizare bazat predominant pe concret și denotație), dar și de faptul că elevii cu dizabilități auditive nu pot să atingă nivelul superior de receptare bazat pe operații superioare, pe tehnici de gândire critică, pe logică și argumentare, care conduc la înțelegerea intenţiei de comunicare a autorului și a mesajului transmis. Înţelegerea textului este un rezultat al studierii părţilor luate izolat şi al relaţiilor lor ca părţi componente ale aceluiaşi întreg. Neînţelegerea – oponenta înţelegerii – include uneori cunoaşterea cuvintelor, dar nu și distingerea relaţiilor de ansamblu. Acest fenomen este specific elevilor deficienţi de auz. În înţelegerea textului sunt incluse două planuri. Un prim plan îl constitue **înţelegerea semnificaţiilor** şi presupune identificarea cuvintelor, propoziţiilor, frazelor, a textului luat în întregime cu obiectele, fenomenele, faptele omeneşti în relaţiile lor. Este vorba de înţelegerea comunicării despre obiecte, fenomene, despre societatea omenească însăşi, cu relaţiile dintre ele, fără a depăși conţinutul real al comuncării. Al doilea plan îl constitue **înţelegerea conținutului de idei** şi presupune o reflectare a sensului cuvintelor, propoziţiilor, frazelor, în contextul respectivului text; este vorba de o prelucrare a celor citite, de a le acorda sensurile vizate de cel care le-a elaborat (resemnificare). La copilul auzitor cele două planuri ale înţelegerii – a semnificaţiilor şi a sensurilor contextuale/resemnificațiilor– coexistă în acelaşi proces de recepţionare. La copilul cu dizabilități auditive cele două planuri se scindează, nu se însuşesc concomitent. In plus, se identifică o scindare şi la nivelul primului plan deoarece el învaţă mai întâi semnificaţiile cuvintelor, apoi **este învăţat** (Atenție! Nu descoperă singur, ci este învățat, condus) să realizeze și să perceapă legăturile dintre ele şi, într-o etapă ulterioară, este învăţat să perceapă şi sensul dat de emiţătorul mesajului (Atenție! Nu descoperă singur, ci este învățat, condus). În procesul înţelegerii textului elevii cu dizabilități auditive întâmpină mari dificultăţi lexicale, semantice, morfologice şi sintactice, care se combină între ele şi se suprapun. Înţelegerea textului la acești elevi depinde de gradul şi nivelul de dezvoltare a limbajului verbal, altfel spus de nivelul demutizării. Al treilea plan al înţelegerii, unul relativ superior, îl constituie **înțelegerea mesajului, a intențiilor autorului, a sistmului de valori și atitudini inclus în semnificații**. În cazul textului literar, înţelegerea necesită atât o reflectare pe plan cognitiv cât şi o reflectare pe plan afectiv. Perceperea textului literar constă în a desprinde viziunea autorului asupra realității reflectate în el, în a înţelege legătura dintre realitate și ficțiune şi rolul limbajului în realizarea acestei relații. Acest proces de decodificare creatoare a textului literar de către elevii deficienţi de auz este deosebit de grea, datorită condiţiilor speciale de dobândire a limbajului verbal, dar și datorită sărăciei și simplității limbajului mimico-gestual, care constituie limbajul ancoră în receptare. O situație de învățare perturbată de:

- imposibilitatea perceperii laturii sonore a limbii (elemente ale comunicării paraverbale: intonaţie, ritm, calităţi ale vocii, pauze, care au rol deosebit în sensibilizarea elevilor);
- exersarea limitată a comunicării active prin limbajul verbal;
- izolarea limbajului faţă de starea afectivă,

nu poate susține elevii cu dizabilități auditive să descifreze, să înţeleagă semnificaţiile şi mesajul textului literar la un nivel superior. Adaptarea conţinuturilor şi adecvarea predării constituie condiţii esenţiale în predarea textului literar la elevii deficienţi de auz. Strategiile şi scenariile didactice utilizate trebuie să reflecte un anumit mod de abordare a procesului de învățare, o combinație specifică a limbajelor verbal și mimico-gestual, a metodelor, a materialelor didactice, a mijloacelor de învăţământ şi formelor de activitate. Lecțiile trebuie concepute în raport cu scopul şi obiectivele activității didactice, cu conţinuturile vizate, dar mai ales ținând cont de particularităţile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul şi gradul de dizabilitate, nivelul de cunoaștere și de utilizare a celor două limbaje de comunicare). Adaptarea trebuie făcută, atât la nivelul conținuturilor, cât și la nivelul

metodologiei de predare, ținând cont de principiile psihopedagogiei specifice dizabilității auditive.

Prin urmare, în contextul formal actual, care nu oferă soluții metodologice concrete pentru problemele legate de receptarea textului literar și dezvoltarea competențelor de lectură ale elevilor cu dizabilități auditive, experiențe profesionale de genul celor din cadrul proiectului Erasmus+ ***Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual*** constituie oportunități valoroase pentru a învăța, a împrumuta și a implementa experiența validată a colegilor din alte țări în care acest domeniu este mai bine pus la punct.

Cum s-ar putea redefini competenţele de comunicare, implicit cele de lectură, astfel încât absolventul cu dizabilitate auditivă să fie un cititor independent cu acces la cultură?. Care ar putea fi un nivel de competenţă care ar permite acest grad de independenţă, cum ar putea fi dezvoltată eficient competenţa şi cum trebuie evaluat corect şi realist nivelul de dezvoltare atins ? Sunt întrebări care ar fi de dorit să ghideze preocupările tuturor cadrelor didactice, dar mai ales pe cele ale profesorului de limba și literatura română. O atitudine responsabilă și adaptarea/adoptarea unor modele de abordare eficiente, bazate pe principii psihopedagogice specifice învățământului pentru elevi cu dizabilități auditive includ în mod obligatoriu: selectarea unor conținuturi/texte relevante pentru viață, accesibile şi atractive; susținerea conținuturilor prin imagini, ilustrarea, astfel încât să reflecte conţinutul; folosirea unor metode/mijloace specifice de predare-învățare care asigură înţelegerea textului, sensibilizarea elevilor și aplicabilitatea practică a conținuturilor teoretice; ***transpunerea textului în limbaj mimico-gestual***.

BIBLIOGRAFIE:

1. **Anca, M.** (2007). *Psihologia deficienţilor de auz.* Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
2. **Anca, M.** (2007). *Metode şi tehnici de evaluare a copiilor cu CES*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
3. **Anucuţa, P.** (2007). *Modalităţi de stimulare a lecturii la elevi*, Editura Excelsior, Timişoara
4. **Cornea, P.** (1988)**.** *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, Bucureşti
5. **Crăciun, C.** (2005). Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu. Emia, Deva
6. **Drăgan, L., Văcărescu**, A. (2002). *Elemente de surdodidactică*. Orizonturi Universitare, Timişoara
7. **Eftimie, N**. (2000). Metodica studierii limbii şi literaturii române. Paralela 45, Piteşti
8. **Gherguţ, A.** (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie*. Polirom, Iaşi
9. **Goia, V**. (2001). *Didactica limbii române*. Dacia, Cluj-Napoca
10. **Jinga, I., Istrate, E.** (2006). *Manual de pedagogie*. Bic All, Bucureşti
11. **Mih,C., Mih, V.** (2012), *Strategii de optimizare a activităţilor de comprehensiune a citirii*, articol apărut în revista *Perspective*, Cluj-Napoca, 2012

12. **Pamfil, A.** (2009). *Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare.* Paralela 45, Piteşti
13. **Pamfil, A.** (2004). *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.* Paralela 45, Piteşti
14. **Pamfil, A.** (2005). *Competenţa literară: un posibil model şi reflexele lui didactice,* în Limba şi literatura română. Perspective didactice. Editura Universităţii din Bucureşti
15. **Pamfil, A., Onojescu, M. (coord.)** (2016.). *Lectura. Repere actuale.* Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca
16. **Piaget, J.** (1972). *Psihologie şi pedagogie*. E:D:P:, Bucureşti
17. **Popescu, R.** (2004). *Formarea şi dezvoltarea competenţei de comunicare*. Cluj-Napoca
18. **Radu, Ghe**., (2002). *Psihologie şcolară pentru învăţământul special*, Editura Fundaţiei Humanitas, Bucureşti
19. **Rozorea, A.** (2003). *Psihopedagogia deficienţilor de auz*. Ex Ponto, Constanţa
20. **Sâmihăian, F.** (2012). *Investigarea şi stimularea interesului pentru lectură al elevilor*. Editura Politehnica Press, Bucureşti
21. **Spiro, J.** (1991) *Assessing Literature: Four Papers*, în **C. Brumfit** (coord), *Assessment in Literature Teaching*, MacMillan Publishers Limited, London and Basingstoke
22. **Stănică, I.** (2001). *Psihopedagogie specială: deficienţa de auz*. Pro Humanitate, Bucureşti
23. ***Curriculum Naţional**, Programe şcolare pentru clasele V-VIII, Aria curriculară: Limbă şi comunicare. Bucureşti, 2005 (revizuită 2009)
24. ***Ghiduri de evaluare pe discipline**, MEC-SNEE, 2000-2001
25. ***Programa şcolară** nr. 32725 din 1993 pentru şcoli speciale pentru deficienţi de auz

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ - CLASA A IV-A
TEXT LITERAR ILUSTRATIV PENTRU UNITATEA TEMATICĂ „DIN NATURĂ ÎN CARTEA DE LECTURĂ”

Legenda cireșelor

Legendă populară românească

Adaptare de Gabriela Rozalia CHIRTEȘ

Demult, foarte demult, a existat o țară minunată cu multe coline (dealuri), pe care oamenii au plantat multe feluri de pomi fructiferi. Oamenii îngrijeau pomii cu multă dragoste. Primăvara pomii înfloreau, iar vara făceau fructe, răsplătind munca acestora. Copiii erau fericiți pentru că aveau fructele delicioase.

În acest loc minunat, trăia singură, Cireșoaia, o femeie rea și ciudată. Casa ei, așezată în vârful unei coline, avea ziduri înalte de piatră și nimeni nu putea să vadă nimic din curtea ei. Dar în fața casei creştea un pom înalt, cu coroana mare, cu ramuri lungi, aplecate peste gard. Acest pom rodea fructe deosebite. Însă, nimeni nu știa unde a găsit femeia sâmburii din care a crescut pomul pentru că ea păstra secretul cu mare grijă.

Primăvara devreme, pomul înflorea cu flori delicate, de culoare roz. Arăta minunat, la fel ca o rochie de bal. După ce acestea se scuturau, pe ramuri rămâneau nişte bobiţe mici şi verzi care atârnau perechi la capătul unor codiţe lungi şi subţiri. Apoi creșteau, până când primeau o culoare la fel ca sângele, miezul devenea cărnos şi zemos cu un gust dulce şi aromat. Oamenii nu știau cum se numesc, așadar le-au numit *cireşe,* după numele femeii.

Cireșele erau primele fructe coapte la începutul verii, în iunie. Femeia le vindea scump. Ea câștiga mulți bani, iar cu banii construia mai înalt gardul de piatră pentru ca oamenii să nu vadă cireșul din curtea ei.

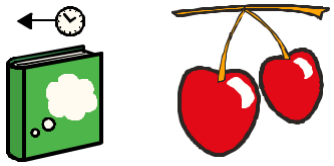
Lângă casa Cireșoaiei era o căsuță în care trăia o familie foarte săracă, cu mulți copii. Mama lor a murit și sora mai mare avea grijă de frații mai mici. Toți oamenii din sat îi ajutau. Astfel, orfanii aveau mâncare destulă, dar lor le era poftă de cireșe. Cum nu aveau bani să cumpere, ei au rugat-o pe femeie să le dea voie să guste câteva boabe. Rea și zgârcită cum era, ea nu le-a dat voie niciodată. Ba mai mult, i-a alungat, temându-se de furt.

Într-o zi Cireaşoaia s-a îmbolnăvit și nu avea pe nimeni care s-o îngrijească. Oamenii treceau nepăsători pe lângă poarta ei, închisă cu șapte lacăte și toți se gândeau că femeia a primit pedeapsa meritată pentru răutatea ei. Văzând asta, sora cea mare, care avea un suflet bun și milos, a hotărât să aibă grijă de femeie. În fiecare dimineaţă îi lăsa în fața porții apă și o bucățică de pâine. După câteva zile femeia a început să lase la poartă câte un pumn de cireşe pentru fată și frații ei. Aceștia au fost foarte bucuroși și împărţeau egal boabele şi le mâncau încet, ca să nu se termine repede.

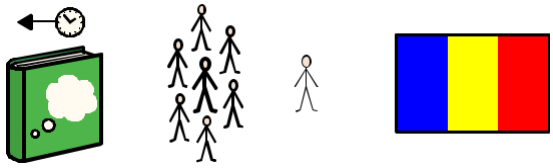
Într-o seară, când fata se întorcea de la lucru, a găsit-o pe Cireşoaia în poarta casei. Femeia i-a dat un coş mare, plin cu cireşe și i-a spus să aleagă pe cele cu codiţele unite perechi şi să pună cercei la urechile fraţilor ei. Apoi, a învățat-o pe fată cum să crească un cireș. Fata a luat coşul, i-a mulţumit bătrânei și a plecat acasă. A făcut cum a învățat-o Cireșoaia. A pus în pământ sâmburii din cireșele-cercei și a udat locul în fiecare zi cu apă din fântână. După câteva săptămâni, din sâmburii puși în pământ a ieșit o plantă mică, care a

crescut și a devenit un cireș mare, care la începutul verii s-a umplut de fructe. Toți copiii din sat au mâncat pe săturate și și-au pus cercei din cireșe. Apoi, sora cea mare i-a învățat pe toți copiii din sat și din alte sate și orașe cum să crească un cireș. După câțiva ani, colinele s-au umplut cu cireși, iar țara a primit numele de Țara Cireșelor. Vestea s-a răspândit dincolo de țară. Au venit acolo oameni din toată lumea și plecau cu câte un coș cu cireșe, pe care îl primeau fără bani, împreună cu secretul înmulțirii minunatului pom. Cireșul a devenit faimos și s-a răspândit în toată lumea. Luna iunie, în care se coc cireșele, a fost numită Cireșar.

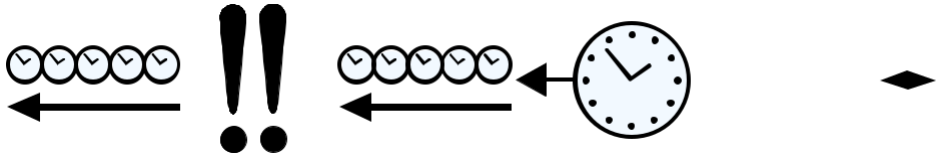
Cu timpul oamenii au uitat povestea cireșului, dar a rămas bucuria copiilor, care își pun cercei de cireșe …!



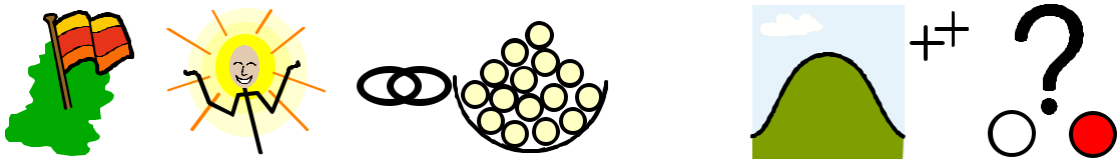
Legenda cireșelor



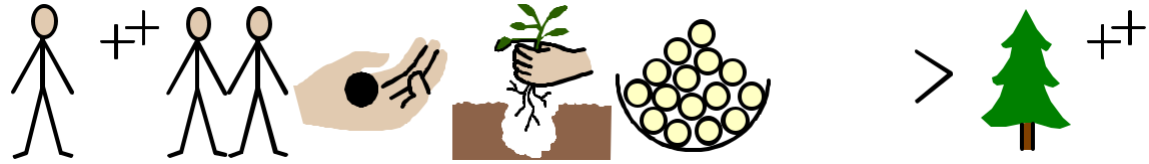
Legendă populară românească



Demult, foarte demult, a existat o



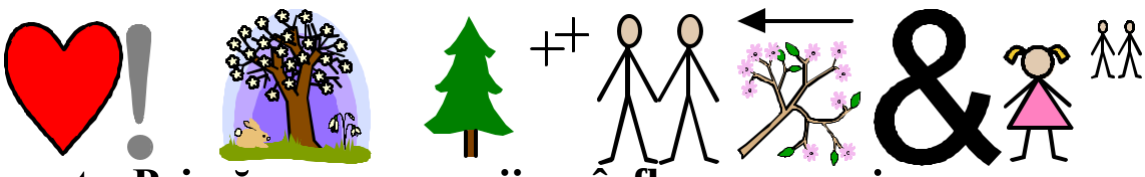
țară minunată cu multe coline (dealuri), pe care



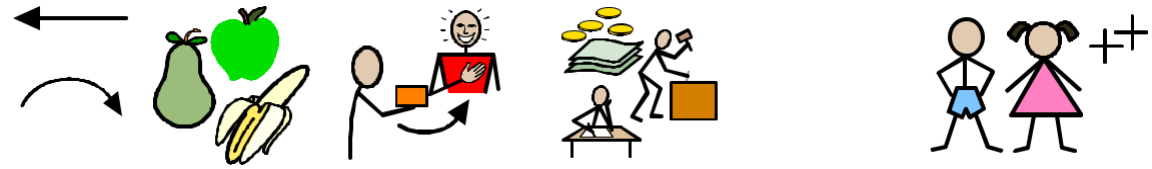
oamenii au plantat multe feluri de pomi



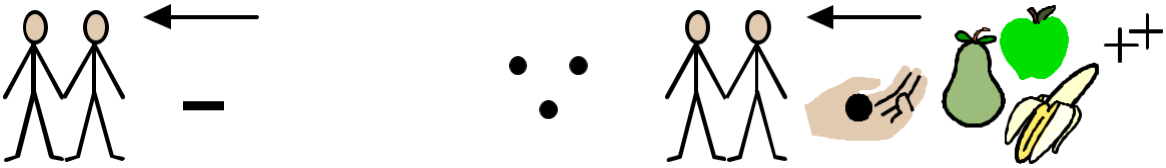
fructiferi. Oamenii îngrijeau pomii cu multă



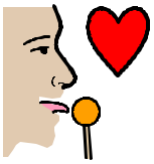
dragoste. Primăvara pomii înfloreau, iar vara



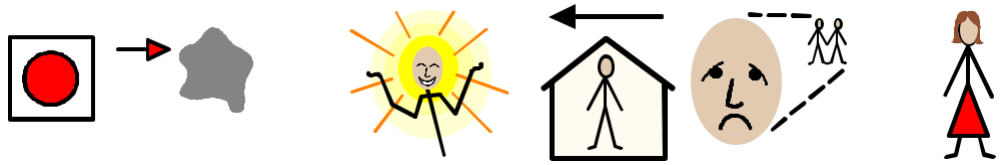
făceau fructe, răsplătind munca acestora. Copiii



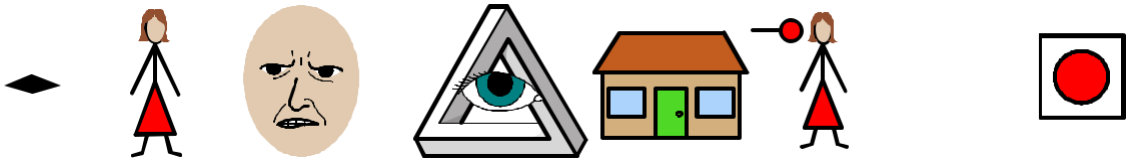
erau fericiți pentru că aveau fructele



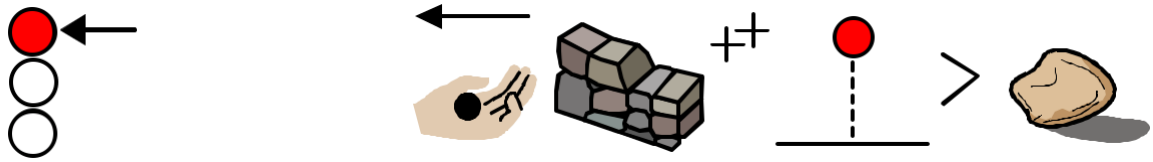
delicioase.



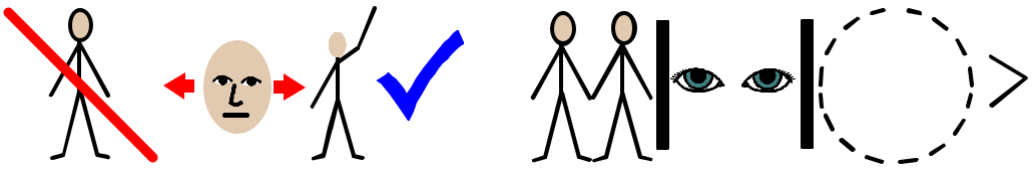
În acest loc minunat, trăia singură, Cireșoaia,



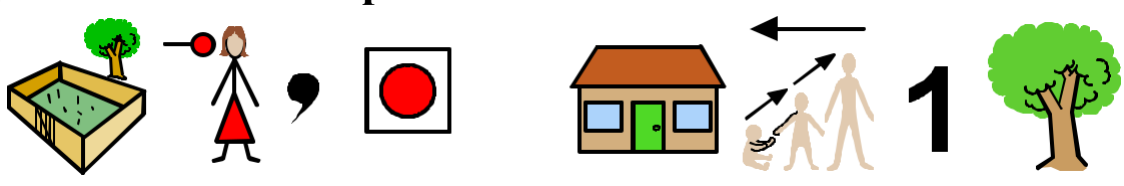
o femeie rea și ciudată. Casa ei, așezată în



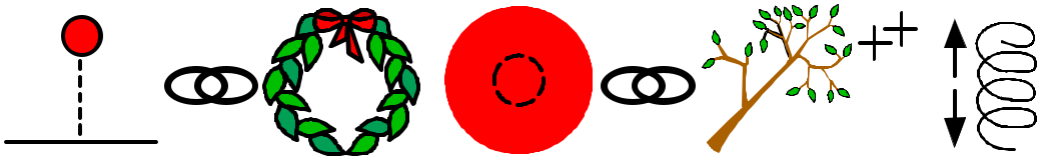
vârful unei coline, avea ziduri înalte de piatră



și nimeni nu putea să vadă nimic din



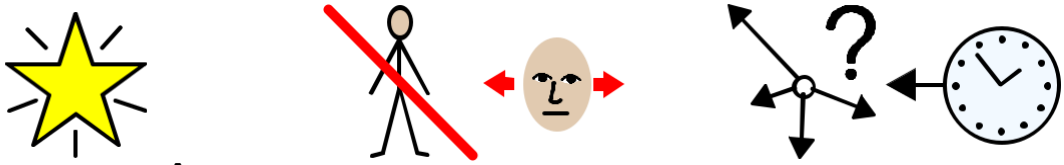
curtea ei. Dar în fața casei creştea un pom



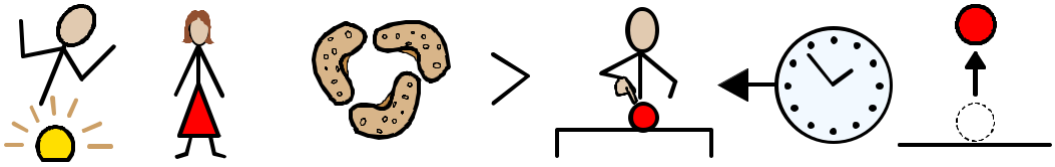
înalt, cu coroana mare, cu ramuri lungi,



aplecate peste gard. Acest pom rodea fructe



deosebite. Însă, nimeni nu știa unde a



găsit femeia sâmburii din care a crescut



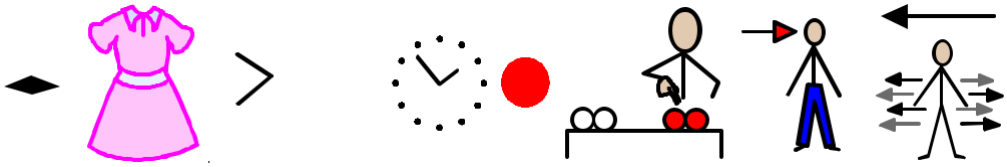
pomul pentru că ea păstra secretul cu mare grijă.



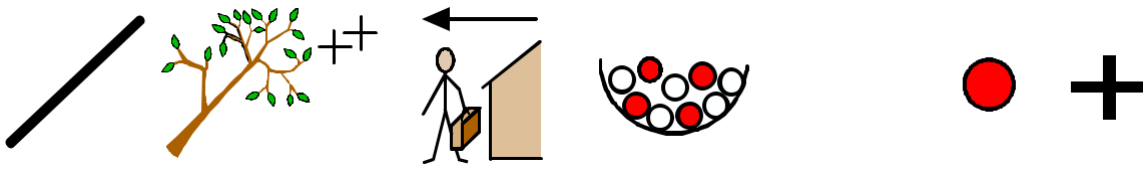
Primăvara devreme, pomul înflorea cu flori



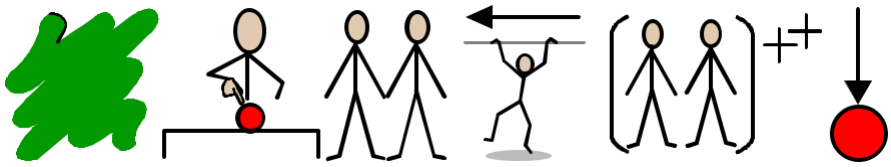
delicate, de culoare roz. Arăta minunat, la fel ca



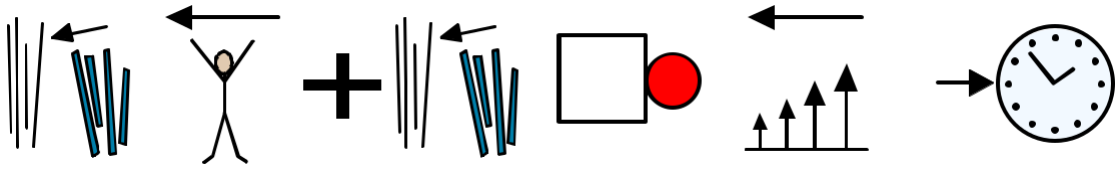
o rochie de bal. După ce acestea se scuturau,



pe ramuri rămâneau nişte bobiţe mici şi



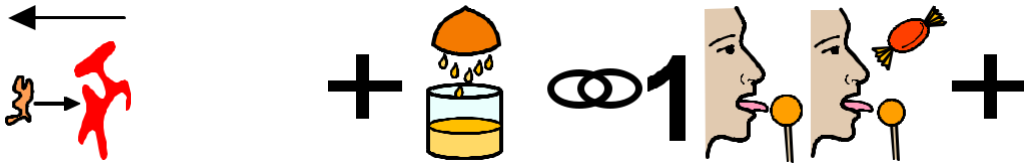
verzi care atârnau perechi la capătul unor



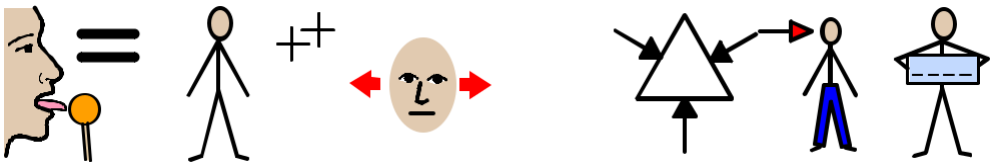
codiţe lungi şi subţiri. Apoi creşteau, până când



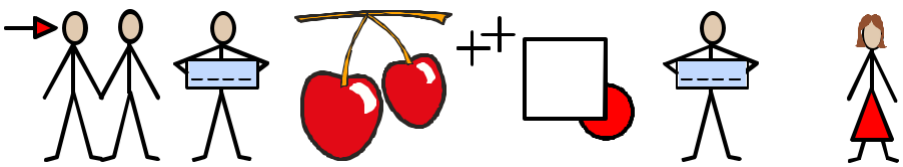
primeau o culoare la fel ca sângele, miezul



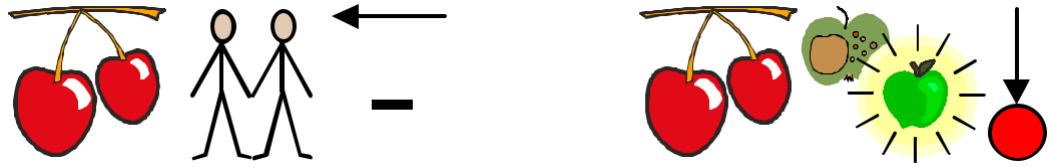
devenea cărnos şi zemos cu un gust dulce şi



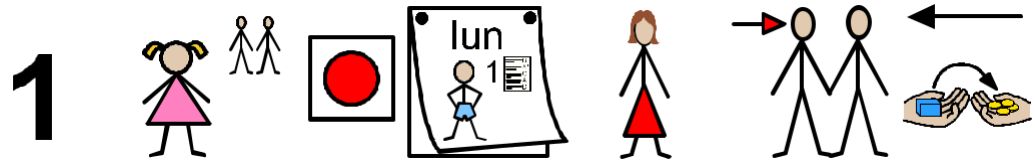
aromat. Oamenii nu ştiau cum se numesc,



Aşadar le-au numit cireşe, după numele femeii.



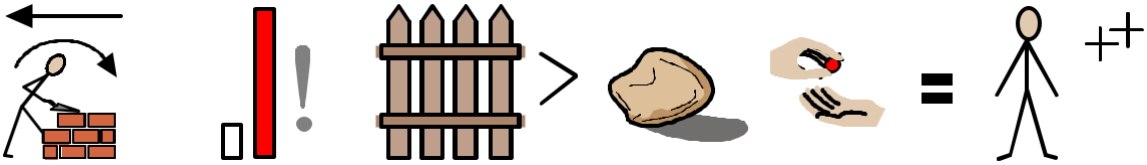
Cireșele erau primele fructe coapte la



începutul verii, în iunie. Femeia le vindea



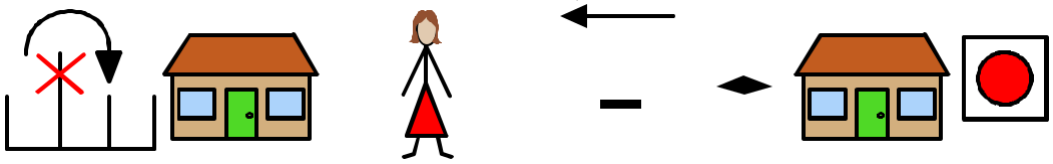
scump. Ea câștiga mulți bani, iar cu banii



construia mai înalt gardul de piatră pentru ca oamenii



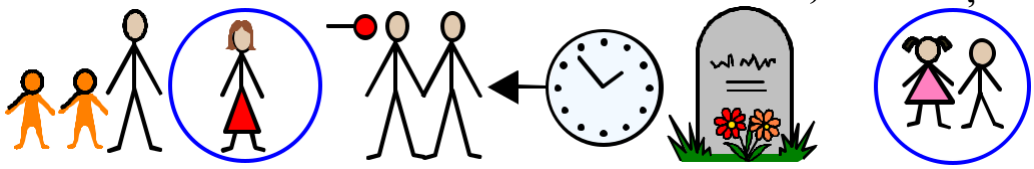
să nu vadă cireșul din curtea ei.



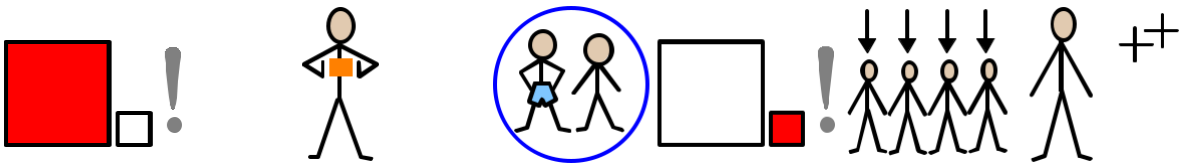
Lângă casa Cireșoaiei era o căsuță în



care trăia o familie foarte săracă, cu mulți



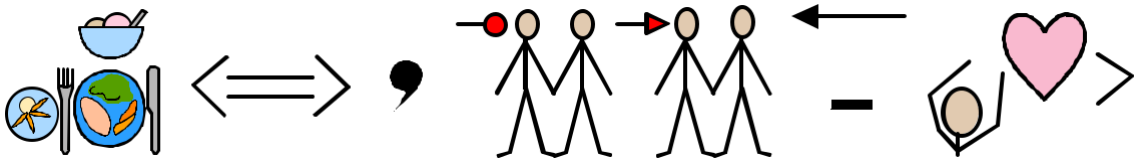
copii. Mama lor a murit și sora



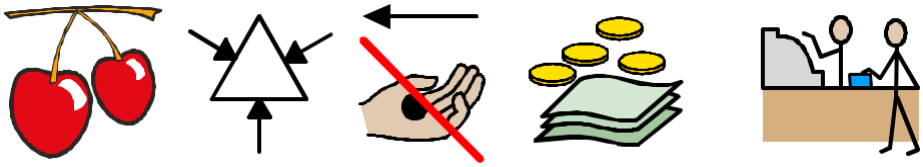
mai mare avea grijă de frații mai mici. Toți oamenii



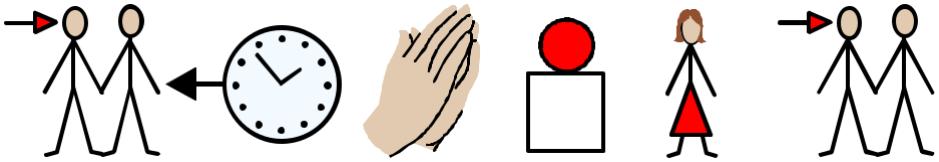
din sat îi ajutau. Astfel, orfanii aveau



mâncare destulă, dar lor le era poftă de



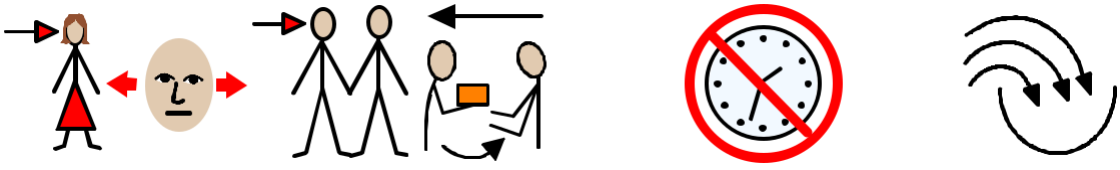
cireșe . Cum nu aveau bani să cumpere,



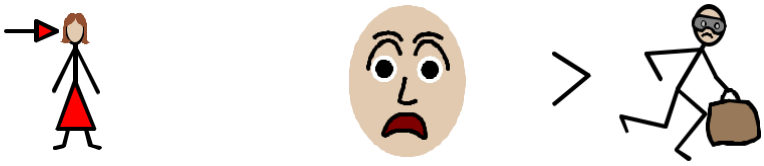
ei au rugat-o pe femeie să le dea voie să



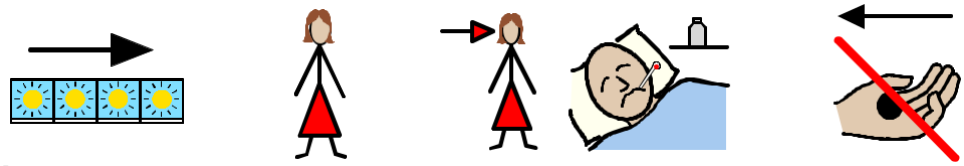
guste câteva boabe. Rea și zgârcită cum era,



ea nu le-a dat voie niciodată. Ba mai mult,



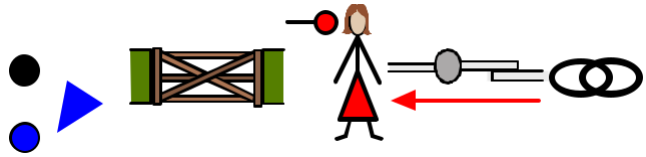
i-a alungat, temându-se de furt.



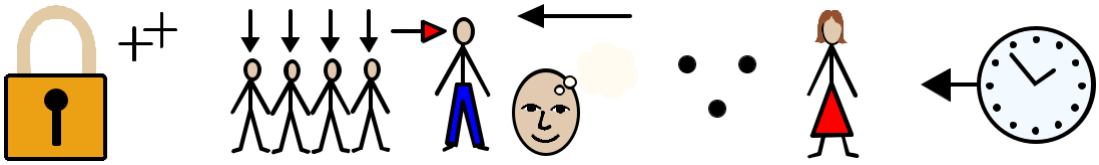
Într-o zi, Cireaşoaia s-a îmbolnăvit și nu avea pe



nimeni care s-o îngrijească. Oamenii treceau



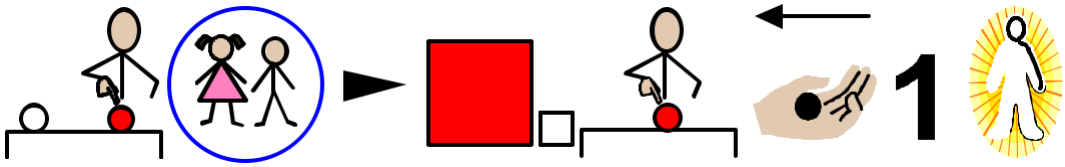
nepăsători pe lângă poarta ei, închisă cu șapte



lăcăte și toți se gândeau că femeia a



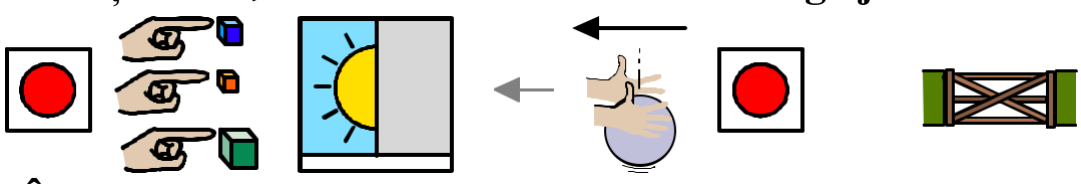
primit pedeapsa meritată pentru răutatea ei. Văzând



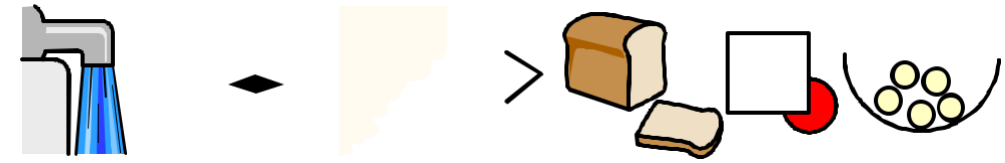
asta, sora cea mare, care avea un suflet



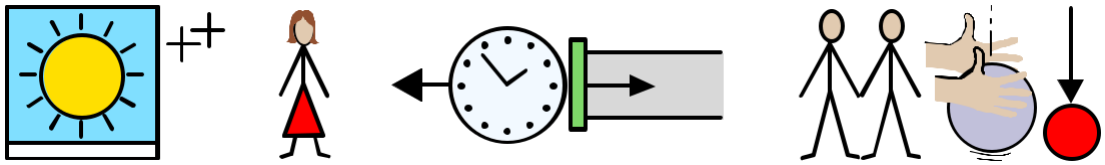
bun și milos, a hotărât să aibă grijă de femeie.



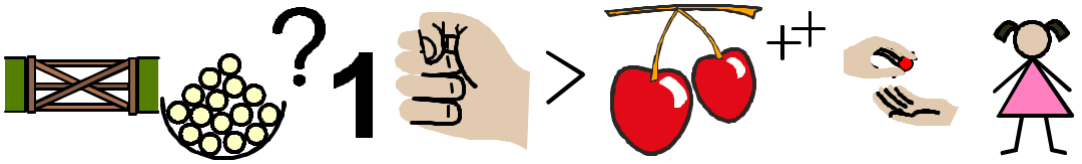
În fiecare dimineaţă îi lăsa în fața porții



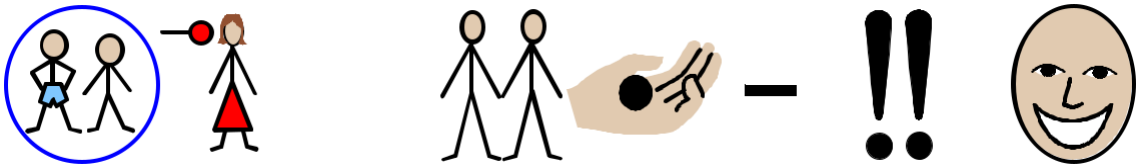
apă și o bucățică de pâine. După câteva



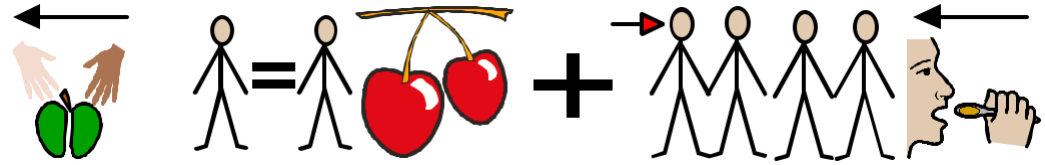
zile femeia a început să lase la



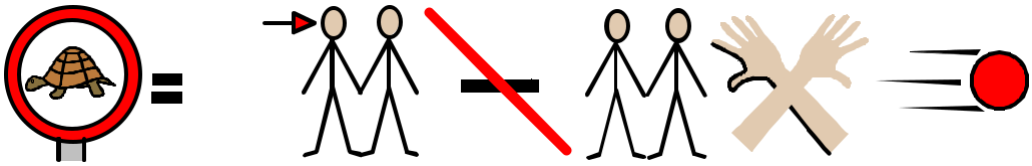
poartă câte un pumn de cireşe pentru fată și



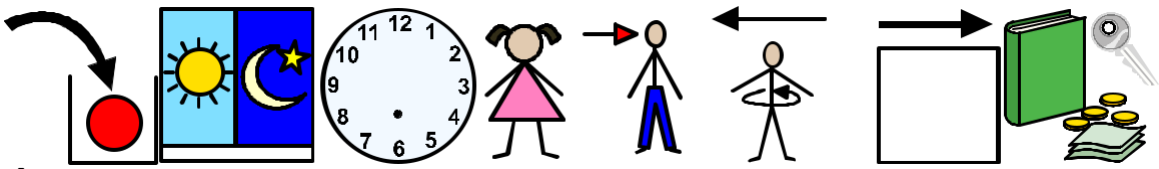
frații ei. Aceștia au fost foarte bucuroși



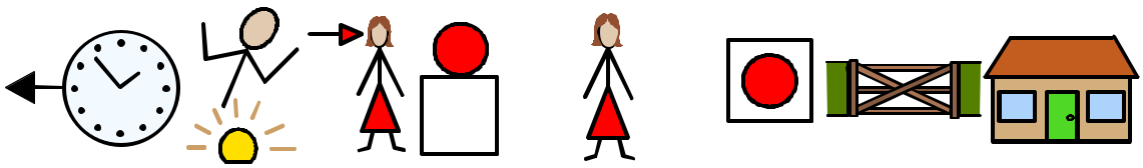
și împărţeau egal boabele şi le mâncau



încet, ca să nu se termine repede.



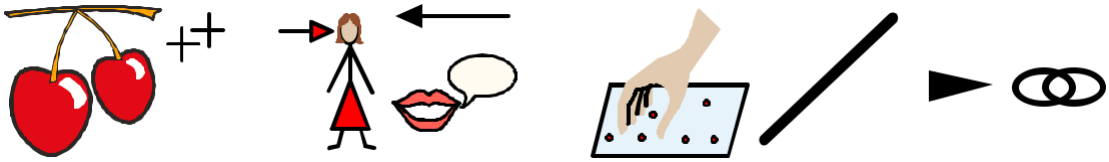
Într-o seară, când fata se întorcea de la lucru,



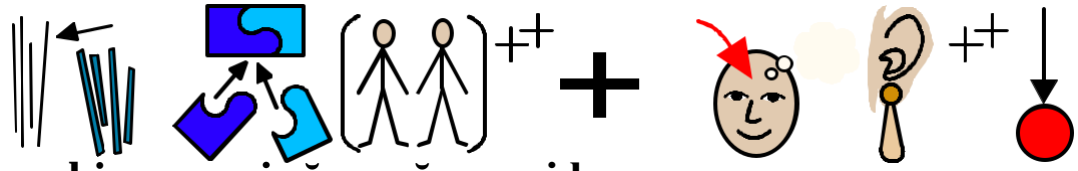
a găsit -o pe Cireşoaia în poarta casei.



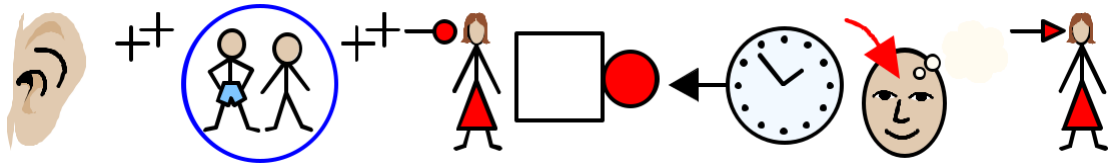
Femeia i-a dat un coş mare, plin cu



cireşe şi i-a spus să aleagă pe cele cu codiţele unite



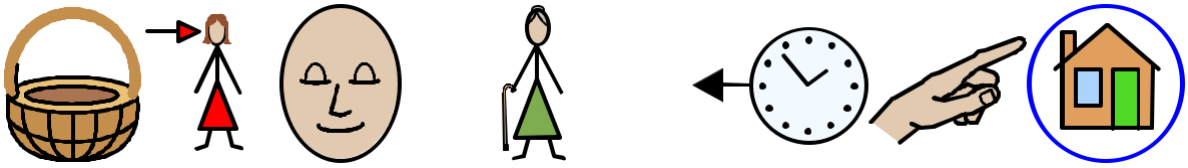
perechi şi să pună cercei la



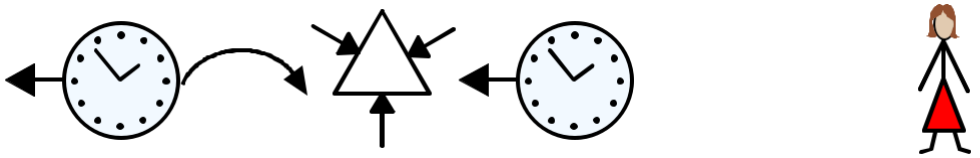
urechile fraţilor ei. Apoi, a învățat -o



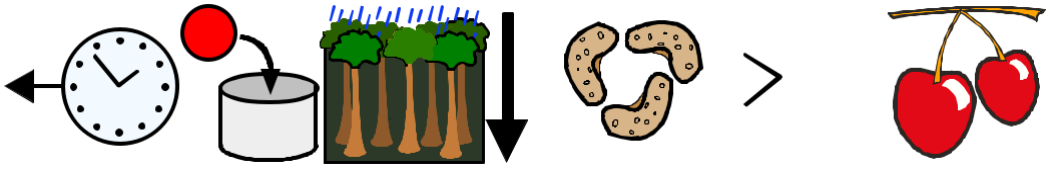
pe fată cum să crească un cireș. Fata a luat



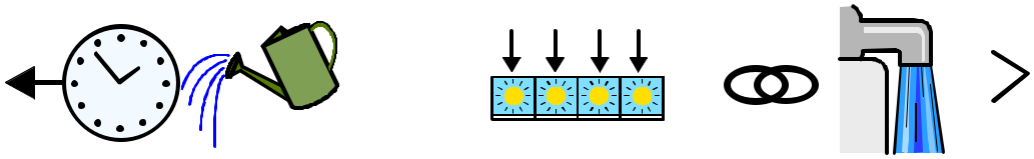
coşul, i-a mulţumit bătrânei și a plecat acasă.



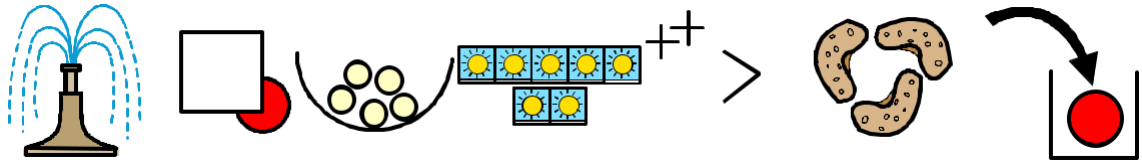
A făcut cum a învățat-o Cireșoaia.



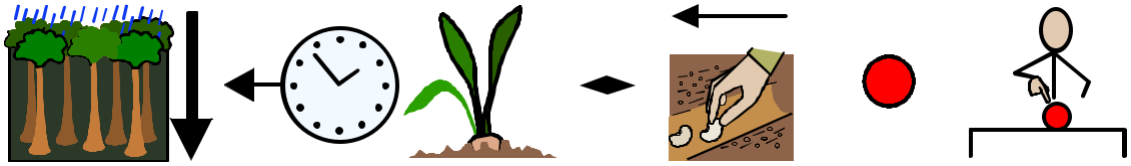
A pus în pământ sâmburii din cireșele-cercei și



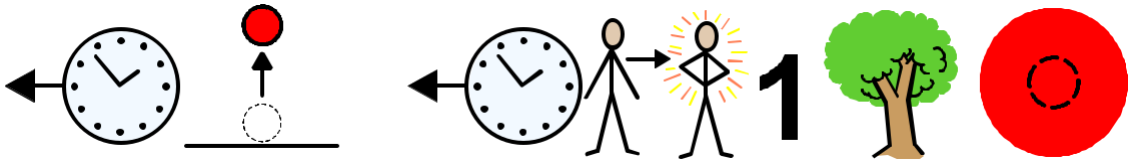
a udat locul în fiecare zi cu apă din



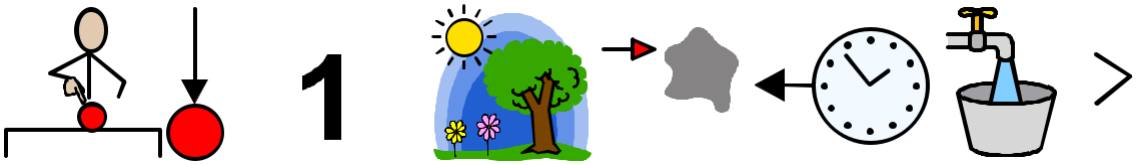
fântână. După câteva săptămâni, din sâmburii puși



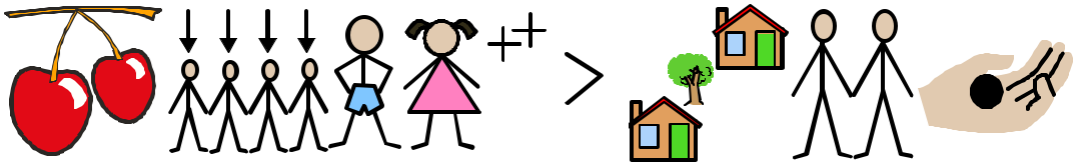
în pământ a ieșit o plantă mică, care



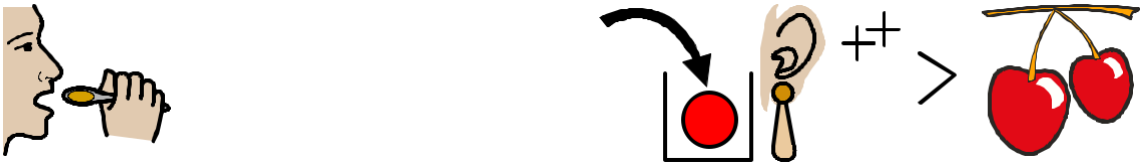
a crescut și a devenit un cireş mare,



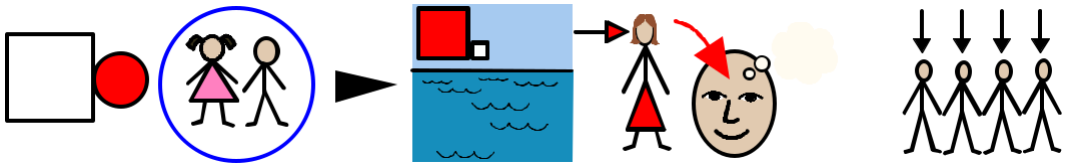
care la începutul verii s-a umplut de



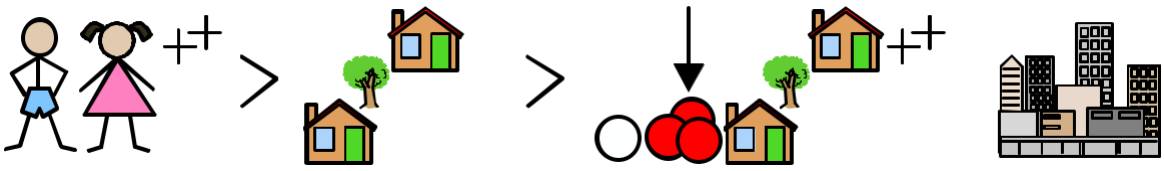
fructe. Toți copiii din sat au



mâncat pe săturate și și-au pus cercei din cireșe.



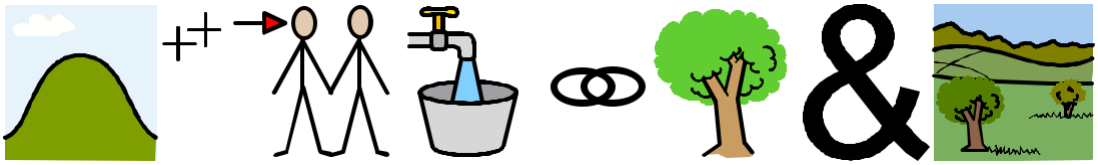
Apoi, sora cea mare i-a învățat pe toți



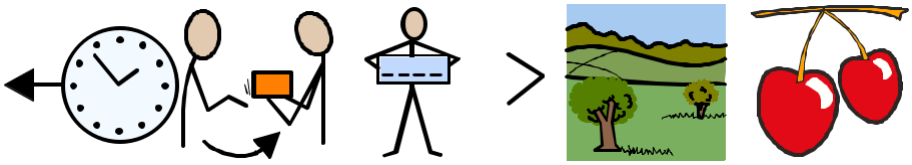
copiii din sat și din alte sate și orașe



cum să crească un cireș. După câțiva ani, colinele



(dealurile) s-au umplut cu cireși, iar țara



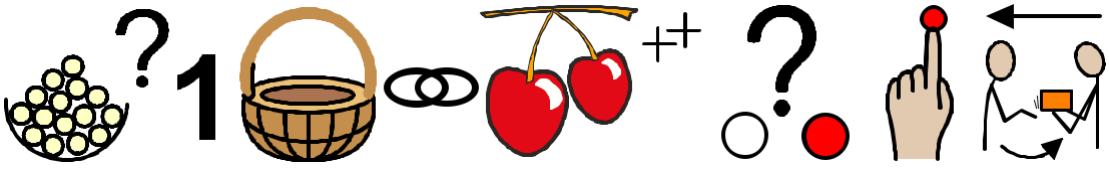
a primit numele de Țara Cireșelor. Vestea



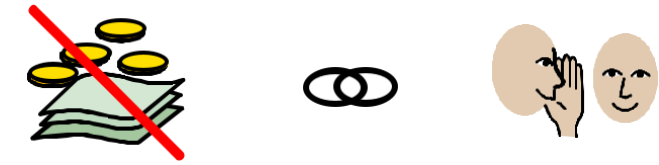
s-a răspândit dincolo de țară. Au venit



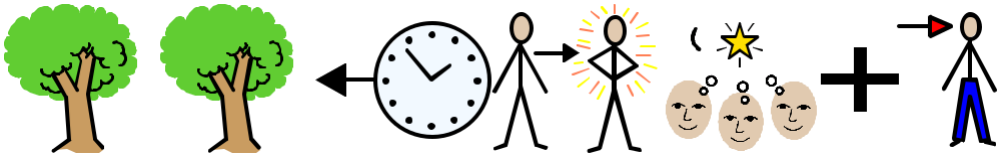
acolo oameni din toată lumea și plecau cu



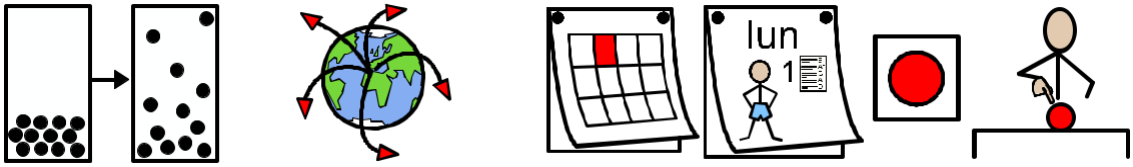
câte un coș cu cireșe, pe care îl primeau



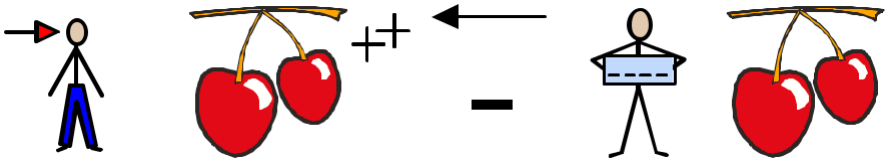
fără bani, împreună cu secretul înmulțirii minunatului



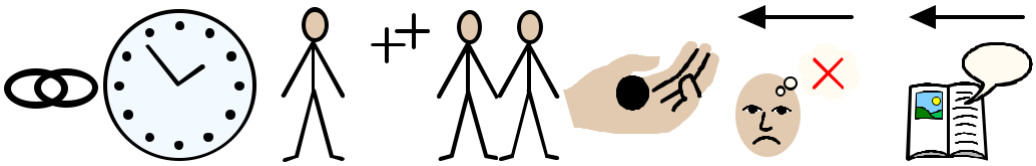
pom. Cireşul a devenit faimos şi s-a



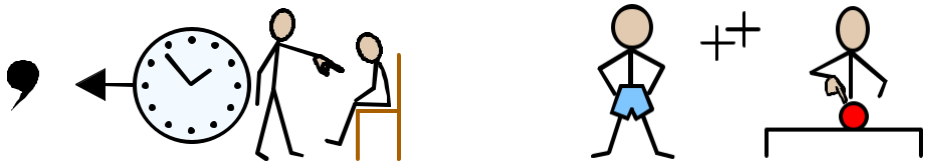
răspândit în toată lumea. Luna iunie, în care



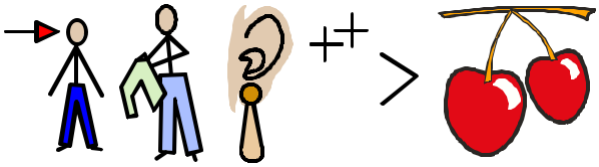
se coc cireşele, a fost numită Cireşar.



Cu timpul oamenii au uitat povestea



cireşului, dar a rămas bucuria copiilor, care



îşi pun cercei de cireşe …!

TEXT LITERAR ILUSTRATIV PENTRU STUDIUL NARAȚIUNII LA CLASA A V-A

Bunicul

după Barbu Ştefănescu Delavrancea

Adaptare de Gabriela Rozalia CHIRTEȘ

Din salcâmi se scutura o ploaie de petale albe. În aer plutea un parfum dulce de flori de salcâm. Bunicul stătea pe prispă și se gândea. La ce se gândea? La nimic. Număra florile care cad. Se uita în fundul grădinii. Se scărpina în cap. Pletele lui albe şi creţe parcă erau nişte ciorchini de flori albe; sprâncenele, mustăţile, barba… peste toate au nins ani mulţi şi grei.

Numai ochii bunicului au rămas ca odinioară: blânzi şi mângâietori.

Cineva a trântit poarta.

- Cine-i, a întrebat calm bunicul?
- Oh, bată-vă norocul, cocoşeii moşului! Credeam că e vântul.

Copiii au sărutat mâinile lui „tata-moşu”.

- Tată-moşule, a întrebat fetiţa, de ce zboară păsările?
- Fiindcă au aripi, a răspuns bătrânul, sorbind-o din ochi.
- Dar raţele n-au aripi? Ele de ce nu zboară?
- Zboară, a zis băiatul, dar pe jos.
- O, voinicii moşului!…

A zâmbit pe sub mustăţi şi i-a privit cu dragoste. Ochii lui erau numai lumină şi binecuvântare.

- Tată-moşule, cocorii unde se duc când se duc?
- În ţara cocorilor.
- În ţara cocorilor?
- Da.
- Dar rândunelele unde se duc când se duc?
- În ţara rândunelelor.
- În ţara rândunelelor?
- Da…
- Tată-moşule, aș vrea să-mi crească și mie aripi și să zbor sus de tot, aproape de cer, a zis băiatul netezindu-i barba.
- Dacă îți vor crește aripi și vei zbura, eu vreau să-mi prinzi o mierlă şi un sticlete, a zis fata.
- Dacă prinzi pentru tine, trebuie să prinzi și pentru sora ta.
- Bine. Două mie și două ei. E bine așa, tată-moşule?
- Firește, pentru tine două, pentru ea două și mie una.
- Vrei și tu, tată-moşule, a întrebat băiatul, cu mândrie?
- Sigur că da. Pentru mine un scatiu.

Ce fericiți sunt împreună! Băiatul a urcat pe un genunchi și fata pe altul. Bunicul îi joacă. Copiii bat din palme. Bunicul le cântă. O femeie mică și slabă intră pe poartă cu două găleți de apă. Copiii tac din râs și bunicul din cântec. E mama lor și fata lui. Cum îl văzu, a început să strige:

- Vai, tată, iarăși îi răsfeți … o să ți să suie în cap și-atunci o să-ți pară rău…

Bunicul a ridicat mâna în sus, aducând degetele ca un preot care binecuvântează, şi zise prelung:

- Lasă copii să vină la mine!
- Îi las, tată, dar să știi că nu e bine să-i răsfeți. Oh, bată-i focul de copii! …

Femeia intră în casă. Ostenit bunicul s-a oprit din joc. Copiii au început să-l mângâie.

- Partea asta este a mea.
- Și partea asta, a mea!
- Mustața asta este a mea.
- Și asta, a mea!
- Jumătate-jumătate. Pe din două.

Și copiii repede au despărțit barba. Dar bătrânul a strâns din ochi. Copiii trag barba în două părți.

- Jumătate mie.
- Și jumătate mie.

Și după ce o împărțiră frățește, a început lauda.

Băiatul a spus:

- Mustața mea e mai lungă. Fata s-a lăudat:
- Ba a mea e mai lungă!

Şi băiatul a întins de o mustață și fata de alta, ba a lui, ba a ei să fie mai lungă. Pe bunic îl trecură lacrimile de durere, dar tăcu și-i împăcă zicându-le:

- Amândouă sunt la fel, a spus bunicul.

Atunci copiii au vrut să împartă și obrajii bunicului, dar la obraji cearta a fost mai tare.

- Partea mea e mai frumoasă.
- Ba a mea, că e mai albă!

Bunicul zâmbi.

- Ba a mea, că e mai caldă!
- Ba a mea, că e mai dulce!
- Ba a mea, că nu e ca a ta!
- Ba a mea, că are un ochi mai verde!
- Ba a mea, că are un ochi şi mai verde!

Bunicul abia se ținea de râs.

- Ba a mea!
- Ba a mea!

Și băiatul, înfuriindu-se, a tras o palmă în partea fetei. Fata a țipat, a sărit de pe genunchiul bătrânului, s-a repezit și a tras o palmă în partea băiatului. Apoi, amândoi s-au speriat de ceea ce au făcut. Băiatul, cu lacrimi de părere de rău în ochi, a sărutat partea lui, şi fata, suspinând de plâns, pe a ei.

Mama lor a ieșit pe ușă și a întrebat supărată:

- Ce e asta, neastâmpăraților?! Ce ați făcut?

Obrajii bunicului erau roșii și calzi de la loviturile primite, dar el, surâzând fericit, a răspuns fiicei sale:

- Lasă copiii să vină la mine!

TEXT LITERAR PENTRU STUDIUL OPEREI LIRICE LA CLASA A VIII-A

Valsul rozelor

de Al. Macedonski

Pe verdea margine de şanţ
Creştea măceşul singuratic,
Dar vântul serii nebunatic
Pofti-ntr-o zi pe flori la dans.
Întâi pătrunse printre foi,
Şi le vorbi cu voce lină,
De dorul lui le spuse-apoi,
Şi suspină – cum se suspină...

Şi suspină – cum se suspină...

Albeaţa lor de trandafiri,
Zâmbind prin roua primăverii,
La mângâierile-adierii
A tresărit cu dulci simţiri.
Păreau năluci de carnaval
Cum se mişcau catifelate,
Gătite toate-n rochii de bal,
De vântul serii sărutate,

De vântul serii sărutate.

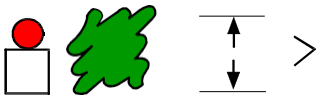
Scăldate-n razele de sus,
Muiate în argintul lunii,
S-au dat în braţele minciunii,
Şi rând pe rând în vânt s-au dus.
Iar vântul dulce le şoptea,
Luându-le pe fiecare,
Ş-un vals nebun se învârtea,
Un vals – din ce în ce mai tare,
Un vals – din ce în ce mai tare.



Valsul rozelor



de Alexandru
Macedonski



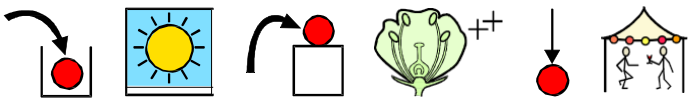
Pe verdea margine de șanț



Creștea măcești singuratic,



Dar vântul serii nebunatic



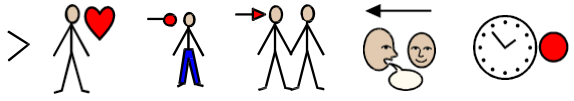
Pofti-ntr-o zi pe flori la dans.



Întâi pătrunse printre foi,



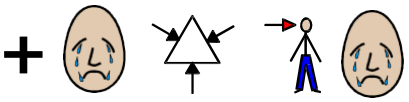
Și le vorbi cu voce lină ,



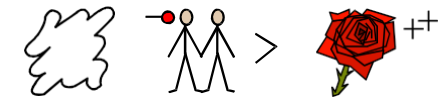
De dorul lui le spuse- apoi



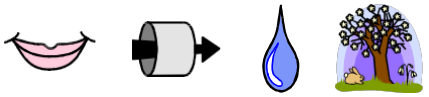
Și suspină cum se suspină ...



Şi suspină cum se suspină ...



Albeaţa lor de trandafiri,



Zâmbind prin roua primăverii,



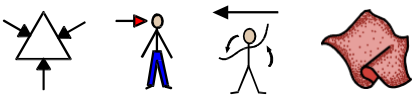
La mângâierile-adierii



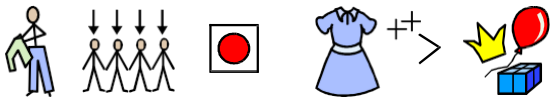
A tresăritcu dulci simţiri .



Păreau năluci de carnaval



Cum se mişcau catifelate ,



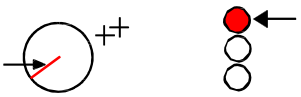
Gătite toate în rochii de bal ,



De vântul serii sărutate ,



De vântul serii sărutate .



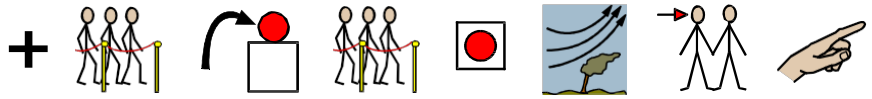
Scăldate-n razele de sus ,



Muiate în argintul lunii ,



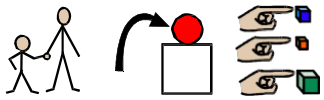
S-au dat în braţele minciunii ,



Şi rând pe rând în vânt s-au dus .



Iar vântul dulce le şoptea ,



Luându-le pe fiecare ,



Şi un vals nebun se învârtea ,



Un vals din ce în ce mai tare ,



Un vals din ce în ce mai tare .

TEXT LITERAR ILUSTRATIV
PENTRU REALISMUL SUBIECTIV/ ROMAN AL EXPERIENȚEI
- Prezentarea adaptată a subiectului romanului -

Adaptare de Gabriela Rozalia CHIRTEȘ

MAITREYI

după MIRCEA ELIADE

I

Allan, naratorul, pe baza informațiilor din jurnalul său, povestește prima întâlnire cu Maitreyi. Allan o cunoaste pe Maitreyi de când lucra în Wellesley Street. Această întâlnire s-a petrecut în timp ce alegea, împreună cu inginerul Narendra Sen cărți pentru cadouri de Crăciun. Narendra Sen este șeful lui în cadrul societății de canalizare a deltei din Calcutta și tatăl lui Maitreyi.

Prima dată fata i se pare neatrăgătoare. Este șocat de culoarea pielii ei, de *straniul acelui galben întunecat atât de tulburător, atât de puțin feminin, de parcă ar fi fost mai mult al unei zeițe indiene.*

El îi vorbeste prietenului sau Harold despre această indiancă. Allan îl cunoaște pe reporterul Lucien, cu care își petrece în mod plăcut timpul vorbind despre India. Cei doi îl vizitează pe Narendra Sen şi sunt fascinati de casa şi de familia acestuia.

La început, Allan o vede urâtă pe Maitreyi, dar invitat acasă de către inginer, Allan descoperă farmecul locuinței și farmecul ușor sfios (rușinos) al fetei, amestecul de panică în fața străinilor și de încredere spontană în el, comunicată prin schimbul de priviri dintre ei. Îi sunt prezentate mama fetei, doamna Sen, surprinzător de *tânără, de proaspătă şi de timidă,* și sora mai mică a lui Maitreyi, Chabu, ce pare de 10 sau 11 ani.

II

Lui Allan îi este încredințată, după ce lucrase anterior ca și desenator tehnic, sarcina de a supraveghea lucrările companiei, din Assan. Sărbătorind avansarea, împreună cu prietenul său Harold și câteva fete, Allan este surprins de intrarea în restaurant, de către inginer și Maitreyi, ținând pe genunchi una dintre acele fete. Maitreyi îi salută *amuzată nespus de compania în care mă aflam şi de fata pe care o țineam în brațe,* notează naratorul, iar tatăl ei salută cu un zâmbet disprețuitor.

III

În Assan, slăbit probabil și de muncă, Allan se îmbolnăvește de o formă gravă de malarie, este dus la Calcutta și internat în spital, unde îl vizitează Narendra Sen și Maitreyi, iar inginerul îl invită să locuiască la el, spre a fi mai bine îngrijit, ceea ce Allan acceptă. Pe de o parte este atras de perspectiva de a pătrunde în intimitatea vieții locului, pe de altă parte însă îl îngrijorează perspectiva de a pierde libertatea de care beneficia locuind singur.

IV

Mutat în casa inginerului, Allan o vede pe Maitreyi ca pe o existență enigmatică: *Mă întrebam câteodată ce crede ea despre mine, ce fel de suflet ascunde sub expresia aceea atât de schimbătoare a feței (căci erau zile când se urâțea şi zile când era frumoasă de nu mă*

puteam sătura privind-o). Mă întrebam, mai ales, dacă e stupidă ca celelalte fete sau dacă e într-adevăr simplă ca o primitivă, așa cum îmi închipuiam că sunt indiencele.

Este șocat și încântat de jocul copilăresc al fetei, care îl întreabă: *De ce mai e poștă dacă nu mai primesc scrisori de la oameni pe care nu-i văd?* Pe care nu-i cunoaște, dar care ar putea să-i scrie totuși, zice ea. Apoi află, de la tatăl fetei, că Maitreyi scrie versuri, poeme filosofice apreciate de marele poet Rabindranat Tagore, pe numele său indian Robi Thakkur.

V

Maitreyi propune lui Allan să-i dea lecții de bengaleză, iar Allan să o învețe franceza:

- *Vorbiți ceva, îmi traduceți și eu repet, găsi ea metoda cea mai bună.* După ce învață câteva expresii, Maitreyi are ideea de a-i da surorii sale mai mici, Chabu, lecții de franceză. Observând atenția cu care familia fetei îl tratează, Allan are impresia dezagreabilă de a fi astfel împins către o relație amoroasă.

VI

Maitreyi susține *o conferință despre esența frumosului,* ceea ce îl dezorientează pe narator (*Ori e o farsă la mijloc, ori eu sunt un dobitoc, îmi spuneam. Niciodată n-aș fi crezut că fata aceasta poate gândi probleme atât de responsabile*). Întoarsă de la conferință este tristă deoarece, spune ea, Robi Thakkur nu participase. Apoi Allan notează în jurnalul său despre Maitreyi observația că *Nu are o frumusețe regulată, ci dincolo de canoane, expresivă până la răzvrătire, fermecătoare în sensul magic al cuvântului.* Cu privire la doamna Sen, observă că are o dragoste filială, o iubire apropiată de *sensul divin al cuvântului (ca în India).* În ceea ce privește gândul la o posibilă uniune maritală, observă în sine atracția față de idee, cauzată de *abstinență prelungită, neastâmpăr pur genital,* dar și temere, *groază de destin,* se afirmă în jurnal.

VII

O altă observație din jurnalul ținut de Allan se referă la senzualitatea fetei: *Știu că e neînchipuit de senzuală, deși pură ca o sfântă. De fapt, acesta e miracolul femeii indiene (verificat de confesiunile prietenilor mei bengalezi): o fecioară care ajunge amantă perfectă în cea dintâi noapte.* După care naratorul notează în jurnal mărturisirea Maitreyiei cu privire la starea de disperare ce a cuprins-o datorită faptului că nu îi scrisese Thakkur: - *Poetul e pentru ea mai mult decât un guru, e prieten, confident, logodnic, zeu - poate amant (...) O iubire indiană.*

VIII

Maitreyi îi arată lui Allan, cu ajutorul prietenei sale Lilu, soția unei rude, cum se fac semne de prietenie în India (*Își desprinse, îmbujorându-se, piciorul din sari și-l apropie de Lilu. Se petrecu atunci ceva ciudat. Aveam impresia că asist la o scenă de dragoste dintre cele mai intime. Lilu strânse între gleznele ei pulpa de jos a Maitreyiei, tresărind și zâmbind ca descătușată dintr-un sărut*), ceea ce îi declanșează o reacție de gelozie. Allan se declară mai mult fascinat de conduita irațională, pentru el barbară, a fetei, decât îndrăgostit de ea; trăiește o stare de vrajă, nu de iubire propriu-zisă. Prinzând, după ce o trezește din somn pentru a continua colaborarea la catalogarea cărților lui Narendra Sen, pe canapeaua din bibliotecă, privirile Maitreyiei, Allan trăiește *O fericire calmă și în același timp violentă, în fața căreia sufletul nu opunea nicio rezistență; o beatitudine a simțurilor care depășea senzualitatea, ca și cum ar fi participat la o fericire cerească, la o stare de har.* Și consideră aceasta drept experiență supra-firească, stare de contact cu divinul prin intermediul simțurilor, al cărnii. Același gen de atingere între piciorul lui și al fetei îi dă senzația de a o poseda în

absolut. Dar la declarația lui de iubire Maitreyi îi răspunde rece că îl vrea doar *ca pe un prieten, foarte scump prieten. Altfel nu pot, altceva nu vreau...* Sigur pe dragostea ei, totuși o sărută: buzele ei *În cea dintâi clipă se strânseră sub gura mea* - scrie Allan în caietul său - *încercând să se apere, dar era atât de slabă, încât le deschise și le lăsă sărutate, mușcate, supte. Îi simțeam sânii, o simțeam toată și se abandonase atât de decisiv trupului meu, încât avusei chiar o urmă de melancolie că mi se dăruise atât de repede.* După care Maitreyi izbucnește într-un plâns disperat și îi cere să nu o mai atingă, îmbrățișându-i picioarele.

IX

După o noapte petrecută în meditație și rugăciune, în urma sărutului, Maitreyi îi spune lui Allan că îl iubește pe Robi Thakkur, în a cărui casă își petrece verile împreună cu familia ei: *câte nopți nu petrecuseră ei doi pe terasă, singuri, Maitreyi la picioarele bătrânului, ascultându-l, mângâiată pe păr. La început nu știa ce este sentimentul acesta care o face să trăiască aprape fără trezire, ca într-un vis nemaipomenit de frumos; credea că e venerație și iubire filială pentru gurul ei. Până ce, într-o seară, poetul i-a spus că aceasta este dragoste. A leșinat atunci pe terasă.* În privința relațiilor cu Allan, Maitreyi declară că întreaga ei atitudine față de el nu cuprinde decât manifestări ale prieteniei. Dar în cursul cinei - Allan lua masa împreună cu familia fetei - ea îl mângâia cu piciorul, iar expresia feței trădează senzualitate, atracție carnală. După cină, Maitreyi îi oferă un braț, pentru a face Allan ce vrea cu el, în așa fel să poată constata și el că nu o încearcă niciun fel de voluptate la atingerea lui. Mângâierile și săruturile lui au însă ca rezultat abandonul psihologic al fetei, faptul că acum merge ea înspre el *(buzele ei se deschideau ca să mă soarbă, dinții ei încercau să mă străbată, încleștarea nu mai era nici împotrivire, nici abandonare, ci coincidență cu dorul meu*). Și, drept încredințare, Maitreyi îi dăruiește cutia cu o șuviță din părul lui Tagore, cutie primită în dar și ca semn de iubire de la guru. Noaptea, fata sosește în camera lui Allan, declarându-i că nu mai poate trăi fără el, dar că familia ei ține la el cu un altfel de iubire, că vor să-l înfieze și să emigreze, împreună cu el, în țara lui, acolo unde *albii nu sunt răi ca englezii de aici și ne vor socoti frații lui...,* completează ea. Adăugând totodată că se simte vinovată, deoarece ține la el cu un alt fel de iubire.

X

Maitreyi mărturisește o altă iubire a ei: *unul înalt și mândru, dar atât de gingaș, de mângâietor...Nu mă mai puteam despărți de el. Stam ziua întreagă îmbrățișați și-i vorbeam, îl sărutam, plângeam. Îi făceam versuri, fără să le scriu, i le spuneam numai lui; cine altul m-ar fi înțeles? și când mă mângâia el, cu frunzele pe obraz, simțeam o fericire atât de dulce, încât îmi pierdeam răsuflarea. Mă rezemam de trunchiul lui, ca să nu cad. Fugeam noaptea din odaie, goală, și mă urcam în pomul meu; nu puteam dormi singură.* Iar Allan resimte starea de simplitate, de naivitate a sufletului civilizațiilor, în comparație cu cel al indienilor. Apoi, tulburată fiind de mângâierile și sărutările iubitului ei, îl întreabă dacă nu este păcat ceea ce face. Pentru ea *Păcatul nu erau încercările de a-i cunoaște tot mai mult trupul, ci limitarea îmbrățișărilor mele, care o făceau să cunoască cele mai definitive spasme fără ca rodul acestor bucurii să se adune, să crească. Risipirea rodului era păcat, în simțirea și judecata ei indiană. După datina lor, trebuia să fim uniți în pat, și din mângâierile noastre să răsară roade vii, pruncii...*

XI

Pe malul unui lac din preajma Calcuttei, unde merseră cu mașina familiei, după ce Maitreyi pretextase o indispoziție spre a putea ieși cu Allan, cei doi se logodesc, printr-un jurământ făcut de Maitreyi prin invocarea mamei pământ, cu pumnii în care ținea inelul de logodnă, sprijiniți în iarbă (- *Mă leg de tine, pământule, că eu voi fi a lui Allan, și a nimănui*

altuia. Voi creşte din el ca iarba din tine. şi cum aştepţi tu ploaia, aşa îi voi aştepta şi eu venirea, şi cum îţi sunt ţie razele, aşa va fi trupul lui mie). După logodnă Maitreyi nu mai trăieşte teama de păcat, în relaţia cu Allan, şi revine la plăcerea jocului copilăresc şi erotic pe care o pierduse după declanşarea pasiunii ei. Deoarece se îmbolnăveşte Chabu, care dormea cu ea în cameră şi care, datorită bolii, se mută în camera doamnei Sen, Maitreyi, *tremurând toată, în picioarele goale, ca să nu facă zgomot,* merge în camera lui Allan, unde se dăruie: *Nu mai era sete trupească aceea, ci sete de mine tot; ar fi vrut să treacă în mine toată aşa cum trecuse sufletul ei.* În următoarea noapte de dragoste, Maitreyi are toate îndemnările unei amante inspirate, încât lui Allan nu îi vine să creadă că ea fusese cu o noapte înainte fecioară. Căci, explică el fenomenul, *Se regăsise pe sine în îmbrăţişarea noastră, regăsise jocul, şi-l împlinea, dăruindu-mi-se toată, fără nicio restricţie, fără nicio teamă.* Dar temerile îi revin, sub forma spaimei de viitor: ştie că familia ei nu va accepta căsătoria ei cu Allan, chiar dacă el se va converti, va renunţa la creştinism.

XII

Cu ocazia împlinirii de către Maitreyi a vârstei de 17 ani, familia ei organizează o aniversare unde invită elita culturală bengaleză, când Chabu face o criză nervoasă şi încearcă să se arunce de pe balcon. Maitreyi şi Allan se plimbă la lacurile din preajma Calcuttei cu maşina, însoţiţi fiind uneori de Chabu, care surprinde la un moment dat un gest de tandreţe al lui Allan - mâna lui aşezată pe sânul iubitei sale. A doua zi Allan află de la Maitreyi faptul că Chabu a dezvăluit doamnei Sen, fără a vrea să facă nimic rău, iubirea lor. După o noapte de nesomn, timp în care nu a mai putut comunica cu Maitreyi, încuiată fiind în cameră de Doamna Sen, inginerul îi cere - sub pretextul necesităţii de a face o operaţie la ochi în altă localitate, unde va merge însoţit de familie - lui Allan să părăsească locuinţa. şi îi dă o scriosare într-un plic închis, pentru a o citi după mutare. Coborând treptele casei, Allan o zăreşte o clipă pe Maitreyi, care îl strigă şi se prăbuşeşte apoi pierzându-şi cunoştinţa. Prin scrisoare, Narendra Sen îi interzice fostului său oaspete să îi frecventeze casa şi să se adreseze vreunui membru al familiei sale.

XIII

Mutat în pensiunea unde locuieşte prietenul său Harold, Allan află de la Khokha, un tânăr, rudă săracă a inginerului, trăind în casa acestuia, despre tratamentul inuman la care o supun pe Maitreyi părinţii: o bat în repetate rânduri până la sânge, pentru a o face să mărturisească despre natura relaţiei cu naratorul, dar singurele cuvinte pe care le obţin de la ea sunt afirmarea iubirii şi a nevinovăţiei lui Allan. Disperat, acesta rătăceşte câteva zile prin preajma Calcuttei. Revenit, tot Khokha îi comunică intenţia părinţilor de a o mărita forţat, şi opoziţia Maitreyiei: îşi ameninţă părinţii că în acest caz va spune soţului în noaptea nunţii despre relaţiile ei sexuale cu Allan, compromiţând astfel familia. Drept urmare a fost din nou bătută. Tatăl ei nu mai vede datorită unui atac cerebral petrecut atunci, iar Chabu a încercat să se otrăvească. Maitreyi reuşeşte totuşi să îi telefoneze lui Allan *(adio, scumpul meu. În viaţa viitoare ne vom întâlni iar, dragule... Ai să mă recunoşti atunci? Ai să mă aştepţi? Aşteaptă-mă, Allan, nu mă uita. Eu te aştept. Altul nu se va mai atinge de mine*).

XIV

Allan se retrage într-un bungalov din Himalaya, pentru a retrăi în amintire iubirea: *Atât de mult trăiam cu povestea aceasta minunată, încât orice chemare dinafară mă înspăimânta, aproape mă făcea să sufăr fizic.* Dintr-o scrisoare trimisă de Khokha, împreună cu câteva bilețele scrise de Maitreyi, naratorul înţelege că *Ea îşi crease acum un alt Allan, o întreagă mitologie, superbă şi inaccesibilă, pe care o nutrea necontenit, ca s-o ridice mai sus, în ireal.* Într-un astfel de bilet, Maitrey scrie: *Nopţile, tu vii la mine cum veneam eu altădată în camera*

noastră de dragoste (...). Dar eu veneam ca o femeie, căci mă făcuseşi femeie, pe când tu vii acum ca zeu din aur şi din pietre scumpe, şi te ador, căci tu eşti mai mult decât dragostea mea, tu eşti soarele meu, viaţa mea! Ceva mai târxiu, Allan are o relație erotică de o noapte cu Jenia Isaac, evreică din Cape-Town, căutătoare a absolutului prin acele locuri, afirmă ea. Pentru a-și demonstra sieși că nu a fost neutralizat din punct de vedere sexual de iubirea prea mare pentru Maitreyi și de șocul despărțirii. Dar, se autoobservă naratorul, *pe Maitreyi o căutam în sărutare, de ea voiam să mă dezbar, pe ea voiam s-o uit. O căutam şi o izgoneam.* După câteva săptămâni de la acea noapte de dragoste și de la plecarea Jeniei, Allan se deșteaptă într-o dimineață cu senzația de a fi fost eliberat de obsesia iubirii sale.

XV

Allan refuză să răspundă solicitărilor Maitreyiei de a-l întâlni, de a comunica cu ea. Are o relatie cu Jenia Isaac, o evreică finlandeză și se simte dezgustat de această aventură, apoi încearcă o relație cu o tânăra nemțoaică, Geurtie, ce îl iubea dinaintea relației cu Maitreyi și se mută în locuința ei. Apoi se mută în Singapore, unde află, de la un nepot al doamnei Sen, că Maitreyi *a făcut un lucru netrebnic. S-a dat vânzătorului de fructe,* urmând să aibă un copil, pentru a-și obliga familia să o alunge și astfel să își poată regăsi iubitul, crede acesta, îndoindu-se totuși *(Şi dacă n-ar fi decât o păcăleală a dragostei mele? De ce să cred?)*

Plecarea din India constituie pentru el o izbăvire, având un sentiment al vinovăției pe care-1 exprimă în cuvintele așezate ca motto: „Îți mai amintesti de mine, Maitreyi și dacă da, ai putea să mă ierți?”.

Romanul se încheie cu un sentiment de nostalgie, simțit în profunzime de Allan:

„Aș vrea să văd ochii Maitreyiei”.

DESPRE SYMWRITER SAU „SCRIEREA CU SIMBOLURI” ÎN TERAPIA SPECIFICĂ DE COMPENSARE A AUZULUI ȘI LIMBAJULUI

Mihaela COCA

SymWriter este un program care face posibilă „scrierea cu simboluri”. Se utilizează noua „tehnologie simbolizată inteligentă” Widgit. SymWriter este un instrument bazat pe Widgit, care la rândul său are mai multe programe complexe de software pentru cei care au nevoie de alte aspecte mai elaborate. Crearea documentelor cu SymWriter poate fi realizată la niveluri diferite de interfață, existând opțiunea de selectare din lansatorul programului, cele mai ușoare fiind situate în stânga ecranului. După deschiderea documentului, imediat ce este scris corect un cuvânt, apare o imagine. În cazul în care pentru un cuvânt există mai multe simboluri, îl putem selecta pe cel care se potrivește mai bine. De asemenea există și alternativa „fără simbol” în cazul în care nu considerăm potrivită nicio imagine. Se pot realiza diferite modificări din bara de instrumente, cum ar fi modificarea culorii unui simbol, schimbarea tonului feței (figurii umane), trecerea de la color la monocrom. Se modifică tipul de font și a mărimea acestuia, precum și a mărimea imaginilor simbol; poate fi redimensionată și spațierea între cuvinte și linii. Se pot efectua și setări de tipul linie monocromă a simbolurilor și schimbarea culorii textului și a paginii pentru a obține un contrast bun cu linia simbolurilor.

SymWriter este foarte util pentru crearea unor documente de tipul materialelor suport în Terapia specifică de compensare. Obiectivul principal fiind formarea și dezvoltarea limbajului verbal, se pot identifica o serie de etape în care posibilitatea accesării unei baze de imagini asociate cu cuvântul scris este extrem de utilă. În faza de debut a învățării limbajul verbal, în etapa primelor cuvinte, SymWriter poate fi utilizat pentru a redacta un material suport pentru părinți pentru ca aceștia să aibă o evidență a materialului verbal introdus de psihopedagog în cadrul ședinței de terapie a limbajului și să poată continua și acasă procesul de (re)abilitare verbală prin repetarea și fixarea itemilor. Pentru a crea materiale adecvate acestei prime etape am respectat principiile importante în formarea și dezvoltarea competențelor comunicării verbale, în forma sa orală și scrisă.

În primul rând, ”predarea limbii române are la bază metoda fonetică analitico-sintetică. Metoda presupune predarea sunetelor și literelor pornind de la o conversație pe baza unui suport vizual. Secvența analitică a metodei presupune desprinderea unei propoziții în care se află sunetul nou, stabilirea locului cuvintelor în propoziție și separarea cuvântului în care se află sunetul nou, despărţirea cuvântului în silabe şi descoperirea sunetelor ce compun fiecare silabă, separarea sunetului nou. Se exersează fonemul până la pronunția lui corectă. Apoi, utilizând metoda sintezei, introducem sunetul în silabă, silaba în cuvânt, ajungând, în final, la reconstituirea propoziției.” („De la A la vorbire”, M. Coca, 2018) Suportul vizual, imaginea, are deci o mare importanță în învățarea limbii vorbite, întrucât oferă ancore vizuale

pentru fixarea corespondenței dintre cuvânt și obiectul denumit. De asemenea, imaginea are un nivel de abstracțiune ce precedă cuvântul scris și vorbit. Pentru etapa primelor cuvinte am elaborat un material suport prezentat în *Anexa 1. De la A la E - Cuvinte și propoziții*.

Un principiu de bază, cu caracter obligatoriu pentru tot materialul lingvistic prezentat copiilor cu tulburări de auz și vorbire, este acela că fiecare cuvânt ce trebuie învățat și exersat pentru formarea deprinderii de pronunție corectă trebuie să pornească de la însușirea conținutului noțional. În fixarea noțiunilor, la copiii la care predomină preferința pentru modalitatea vizuală, însușirea materialului verbal este facilitată de asocierea cu imagini corespunzătoare. SymWriter face posibilă crearea unor materiale suport personalizate în funcție de etapa în care este copilul sau de nevoile sale de învățare. De exemplu: *Anexa 2. Cuvinte pentru A.* ilustrează modul în care se poate alcătui un material-suport, pliat pe nevoile de învățare ale fiecărui copil. SymWriter are opțiunea exportării în format PDF a documentului redactat, astfel putând fi transmis în format electronic și părinților pentru a fi informați cu privire la demersul terapeutic și pentru a putea fi accesat și acasă de către elev.

În cazul în care este necesară corectarea unor tulburări de pronunție, se pot redacta liste de cuvinte, fiind posibilă asocierea cuvintelor cu imaginea corespunzătoare. De exemplu, în *Anexa 3 Antrenament foniatric pentru corectarea sigmatismului* sunt prezentate cuvinte cu „s” în poziție inițială, mediană, respectiv finală; serii de cuvinte cu „s” în mai multe poziții; propoziții pentru consolidarea consoanei „s”. SymWriter permite asocierea cuvintelor cu imaginea corespunzătoare, fapt care permite înțelegerea cuvintelor și facilitează memorarea acestora, ducând la îmbogățirea vocabularului.

Pentru învățarea scris-cititului, utilizarea SymWriter este atractivă, în primul rând pentru că elevii preferă să folosească tastatura computerului pentru scris și pentru că SymWriter aduce un avantaj suplimentar. Dacă grafia nu este corectă, cuvântul va apărea într-un dreptunghi roz. Imediat ce cuvântul este scris corect apare pe ecran imaginea corespunzătoare. În acest mod, copilul are o cheie de verificare rapidă. Programul poate fi utilizat pentru verificarea cunoștințelor/evaluarea competențelor. În *Anexa 4 Dictare,* au fost scrise de către elevă propoziții după dictare, redactându-se totodată și un material pe care îl va putea utiliza și acasă.

Înțelegerea textelor este o sarcină dificilă pentru copiii care au un decalaj în dezvoltarea limbajului verbal în raport cu vârsta cronologică. Scrierea cu simboluri oferă o soluție vizuală pentru a facilita înțelegerea mesajului verbal în forma sa scrisă. Transcrierea textului cu simboluri este o tehnică accesibilă și eficientă în special în cazul textelor de dimensiuni reduse. Munca cu textul poate continua sub forma întrebărilor și răspunsurilor formulate pe baza textului de bază și în această etapă fiind posibilă asocierea cu imaginile simbol pentru a înțelege sensul întrebării și a formula un răspuns adecvat. Anexa 5 – *Scrierea unui text cu imagini,* Anexa 6 – *Întrebări și răspunsuri pe baza unui text.*

Tot pentru înțelegerea sensului, scrierea cu imagini poate fi folosită și pentru ilustrarea perechilor de antonime. *Anexa 7 Antonime.*

Deși baza de imagini nu este exhaustivă, există posibilitatea importării unor imagini care să răspundă nevoilor de elaborare a documentului. In concluzie, se poate afirma că SymWriter este un instrument util în realizarea unor materiale didactice care să sprijine învățarea sensului cuvintelor și propozițiilor, sprijinind dezvoltarea limbajului verbal, precum și dezvoltarea competențelor de scris-citit într-un mod accesibil, atractiv și eficient.

Bibliografie:

1. Manual SymWriter Comunicare: SymWriter © Widgit Software 2007-10
2. Coca, M., (2018) – *De la A la vorbire*, Cluj-Napoca: Roprint

Anexe:

Anexa 1. *De la A la E - Cuvinte și propoziții*

Anexa 2. *Cuvinte pentru A.*

Anexa 3. *Antrenament foniatric pentru corectarea sigmatismului*

Anexa 4. *Dictare*

Anexa 5. *Scrierea unui text cu imagini*

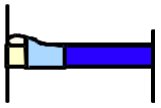
Anexa 6. *Întrebări și răspunsuri pe baza unui text*

Anexa 7. *Antonime*

ANEXA 1

a A p P  

a A p P pa apa

t T  

t T tata pat

c C  

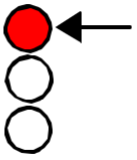
c C cap ac

f F  o O 

f F fata o O foc

s S  

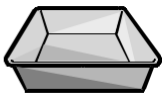
s S sat casa

u U 1   100 

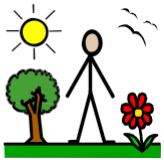
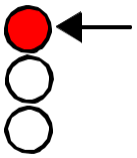
u U unu supa sus suta fusta

ş Ş   

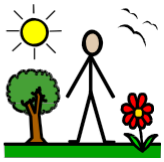
ş Ş poşta coş cocoş

v V  

v V vaca tava

 –  

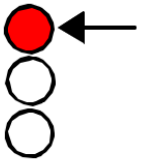
Vaca este afară .

 – 

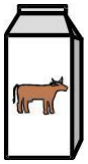
Tata este afară .

e E 

e E peşte

 – 

Peştele este sus .

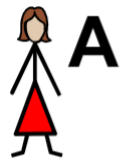
 

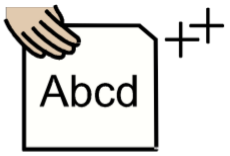
lapte cafea

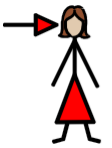
Mama bea cafea .

ANEXA 2

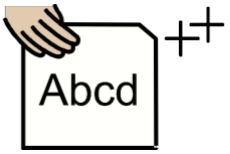




Alina scrie cuvinte.







Ea spune: Eu scriu cuvinte.







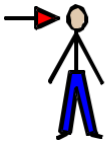
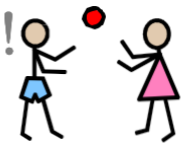

luna seara stele noaptea parc bancă





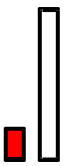
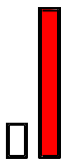



Copii mingea afară păpușa supărată mică

se joacă



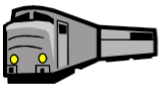




gâsca lebăda gât scurt lung


gogoaşa

guma


gura


trenul


fug


repede


fulgul


alb


măr


mere

3
trei

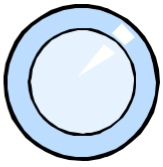

mere

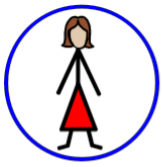
4
patru


mere


pară

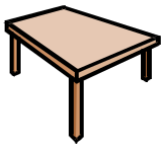

pere


farfurie


mama

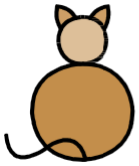

copil


mic


masa


cămaşa

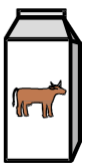

melc

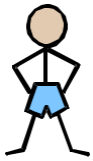
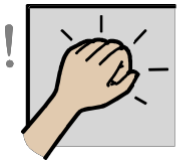

pisica

este

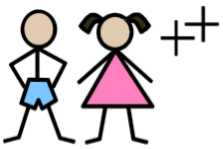
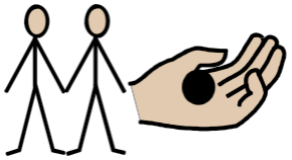
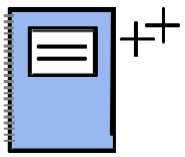

sus


bea


lapte


băiatul bate toba

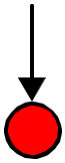
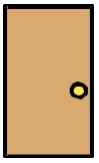
copiii au caiete




baba buba bobocul bea apă

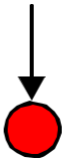


lac

lacăt la uşă




oală cu supa la foc



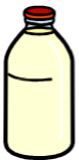

fata fete

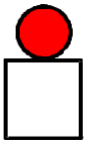
6 7 8

şase şapte opt

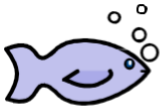

cafea


cu


lapte

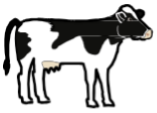

pe


tavă


peşte


în


apă


vaca

este


afară


casă


cocoş


coş


poşta

şapca


supa



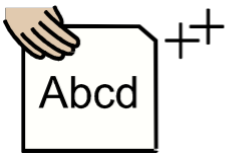
suta


fusta

must

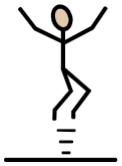
cuc

ANEXA 3






Cuvinte cu s





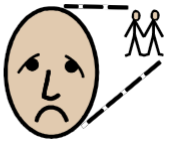
s- sare sită sete supă salată





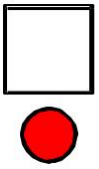



soldat sunet sirop seringă semafor sabie




sandale sapă singur sonerie suc sănătate

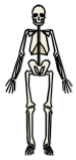






sală sol sul sub sud scaun scaune



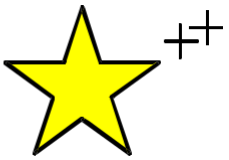
scândură scânteie scaiete scobitoare scheme


schelet


schiuri


schimb

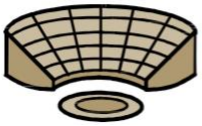

scump


stele


stat


stai


statuie


stadion


staniol


stilou


sticlă

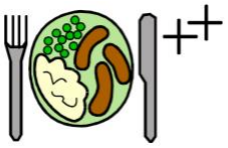

stop


stup


stâncă

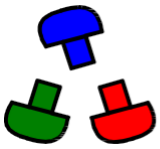
S
-s-

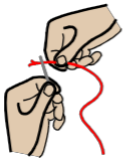

masă


mese


vase


fasole


piese


coase


plasă


clasă


pastă

costă


costum


pistă

pistol


listă


castron


cască

pască


mască


muscă


gâscă

basma

bască

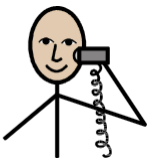

ascult



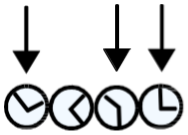
cursă varsă





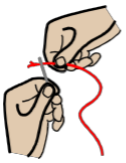
-s nas las vas pas ras fes







des ales cules vis pis râs

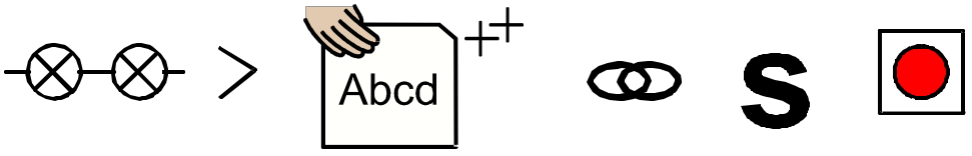



ros cos dos frumos plâns nins

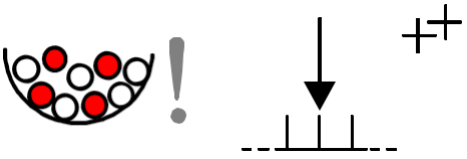




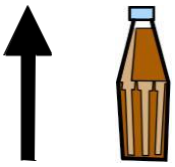

tuns dans vals curs vers



Serii de cuvinte cu s în

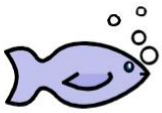


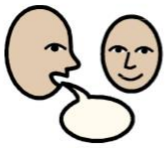
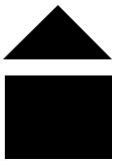
mai multe poziţii





sus sos Sisi Samson strâns susură suspină



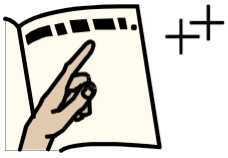



suspect supus spus stres scos sistem



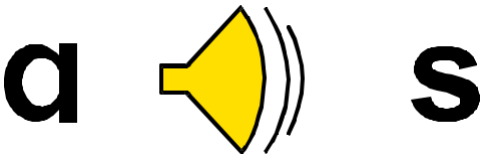


insistă persistă siestă ascuns iscusit surprins





Propoziţii pentru consolidarea pronunţiei corecte



a sunetului s

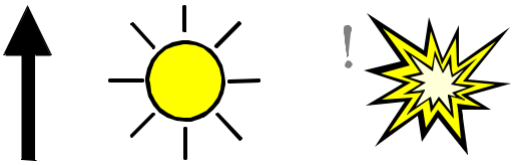




Costumul acesta este scump.



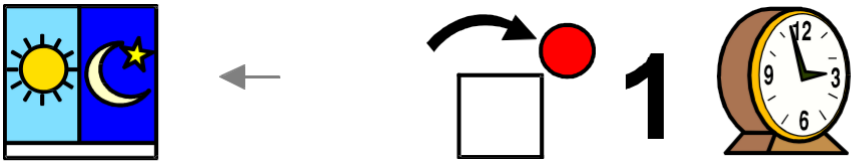
Sorina spune o poveste.



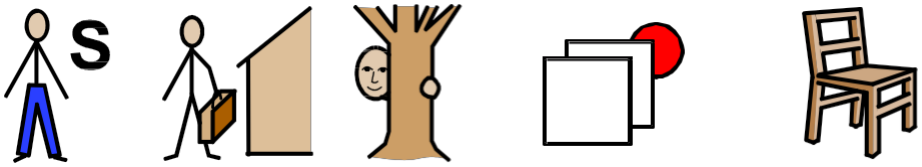
Sus soarele străluceşte.



Se aude apa susurând.



Seara se lasă peste un ceas.



Sandu stă ascuns în spatele scaunului.

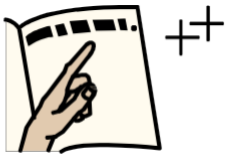


Silvia a plâns până a ajuns acasă.

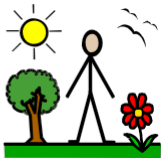


Seringa se foloseşte o singură data.

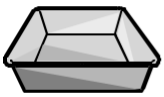
ANEXA 4

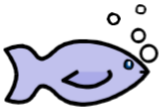



Scrie propoziţii .

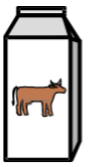
Tata este afară .

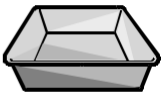





Tava cu peşte este sus .

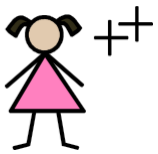






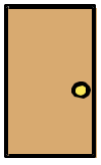
cafea cu lapte pe tava



Şase fete şapte fete opt fete





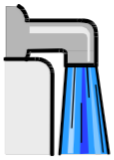
Lacătul este la uşă.



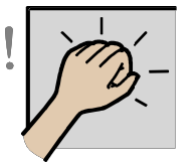




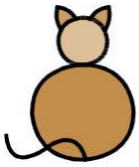
Oala cu supă este sus .

Bobocul bea apă .

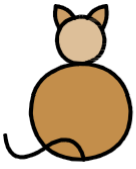


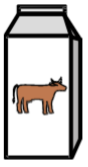

Bobo bate toba.





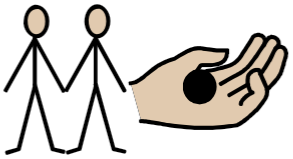
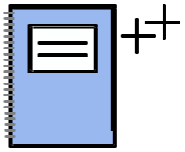
Pisica este sus.





Pisica bea lapte.



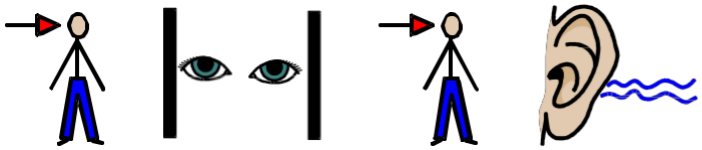
Băiatul şi fata au caiete.



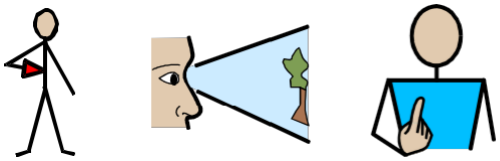
S-a dus afară.



S-a dus la loc .



El vede. El aude .



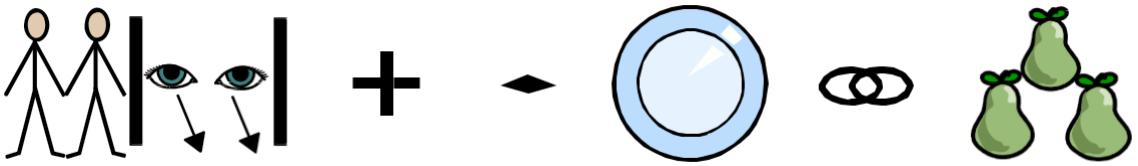
Eu văd. Eu aud .



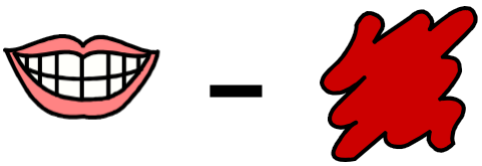
Mama ia copilul .



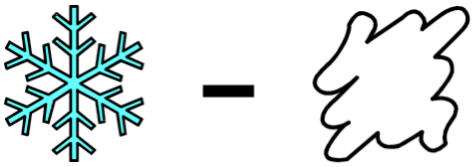
Uite un coş cu mere .



Uite şi o farfurie cu pere .



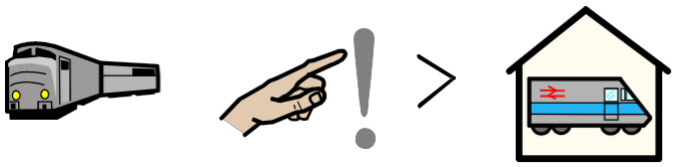
Gura este roşie .



Fulgul este alb .



Eu fug repede .



Trenul pleacă din gară .

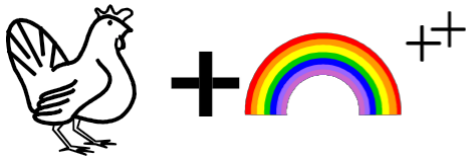


Gogoaşa este umflată .



Guma şterge greşeala .

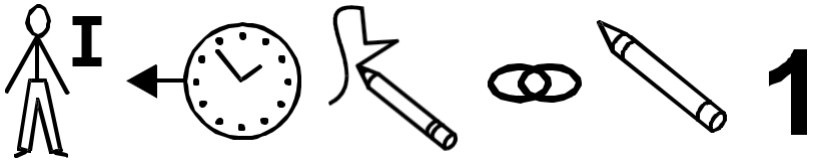
ANEXA 5



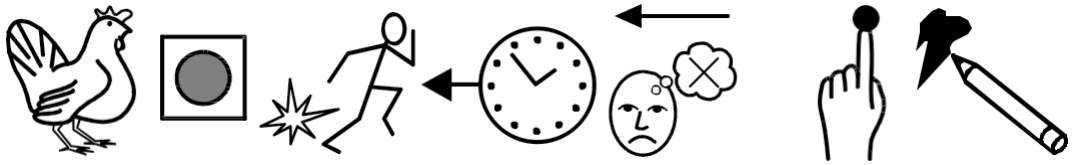
Cocoşul şi culorile



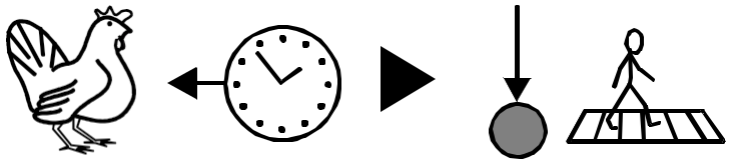
(după V. Suteev)



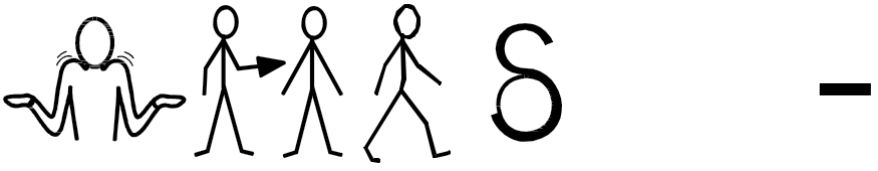
Ionel a desenat cu creionul un



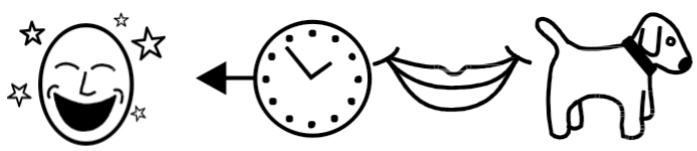
cocoş. În grabă, a uitat să îl coloreze.



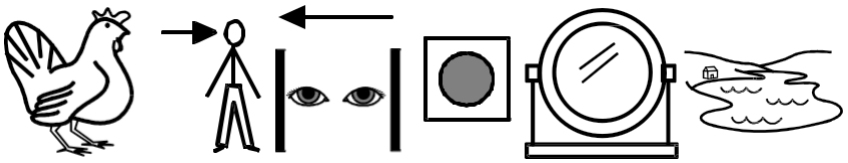
Cocoşul a pornit la plimbare.



- De ce te plimbi aşa necolorat? Eşti



amuzant! a zâmbit câinele .



Cocoşul s-a privit în oglinda lacului.



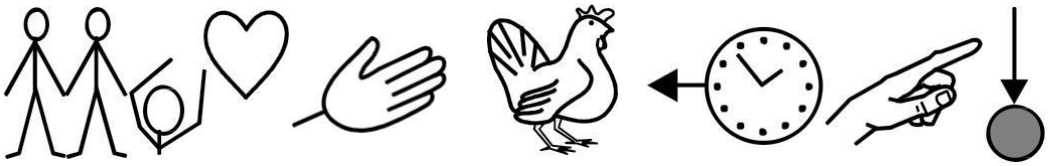
-Da, are dreptate câinele.



- Nu fi trist! Îl sfătuieşte ca un prieten



câinele . Du-te la culori. Ele te



vor ajuta . Cocoşul a plecat la



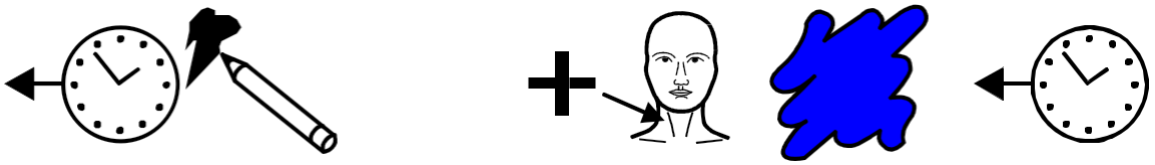
culori.



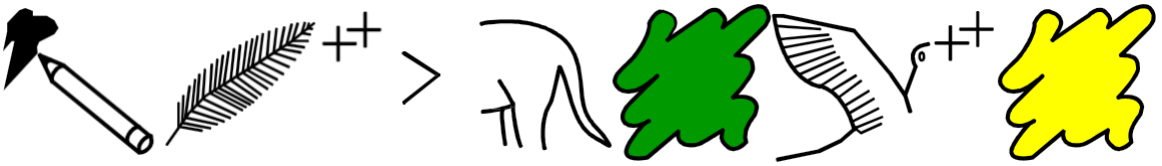
- Culori, culori, ajutaţi -mă !



- Bine! au zis ele. Roşu



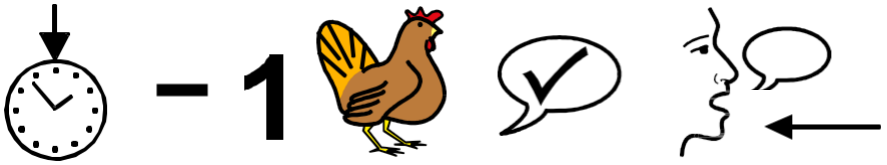
a colorat creasta şi gâtul . Albastru a



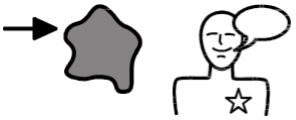
colorat penele din coadă. Verde aripile. Galben



pieptul.

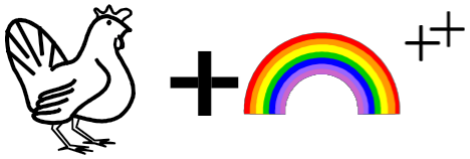


- Acum sunt un cocoş adevărat! spune

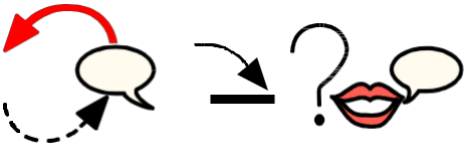


el mândru .

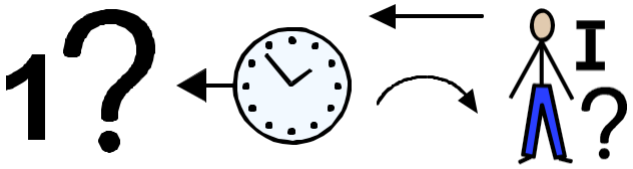
ANEXA 6



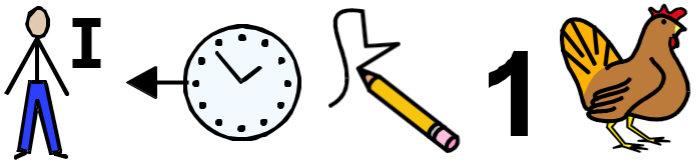
Cocoşul şi culorile



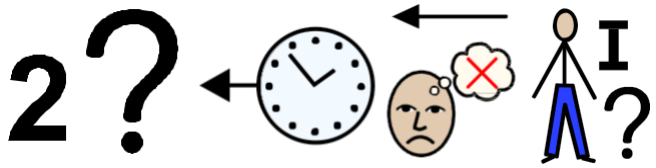
Răspunde la întrebări.



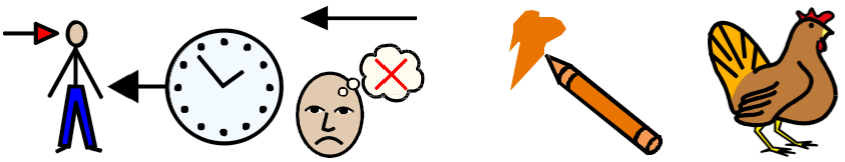
1. Ce a făcut Ionel?



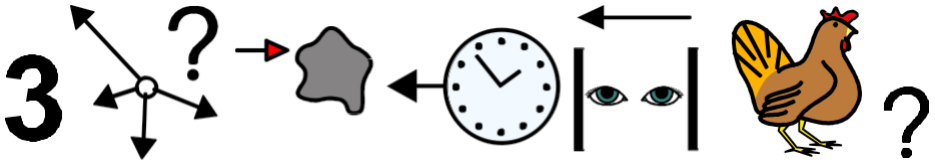
Ionel a desenat un cocoş.



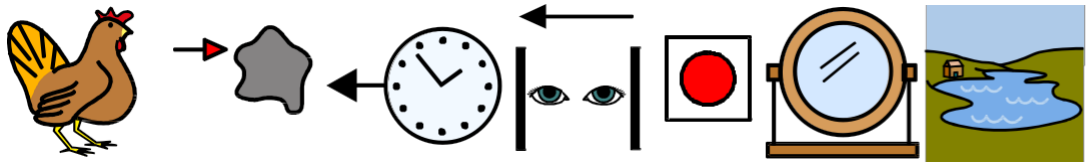
2. Ce a uitat Ionel ?



El a uitat să coloreze cocoşul .



3. Unde s-a privit cocoşul ?



Cocoşul s-a privit în oglinda lacului.



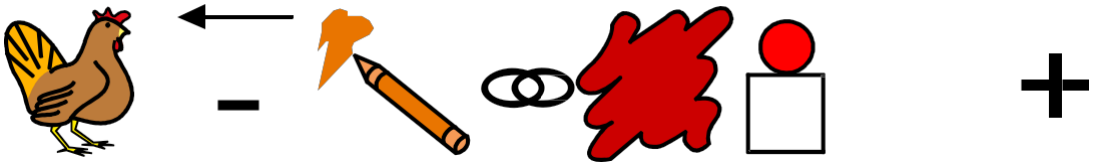
4. Ce l-a sfătuit câinele ?



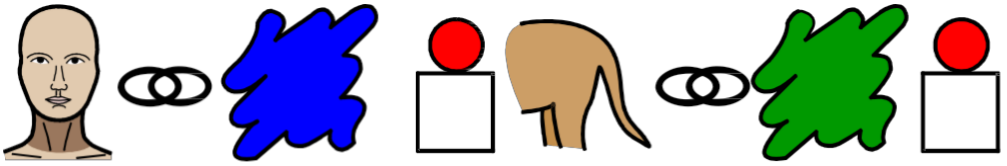
Câinele l-a sfătuit să ceară ajutorul culorilor.



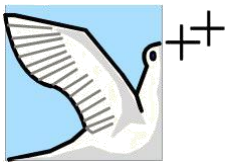
5. Cum a fost colorat cocoşul?



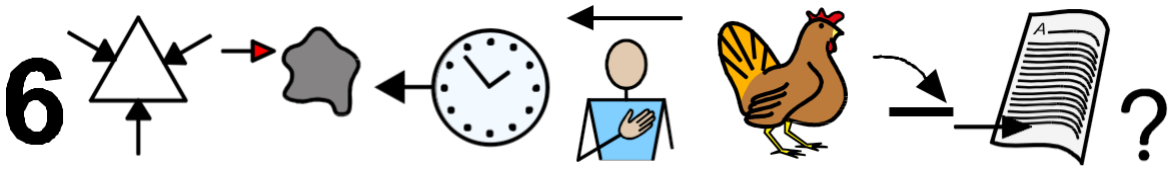
Cocoşul a fost colorat cu roşu pe creastă şi



gât, cu albastru pe coadă, cu verde pe



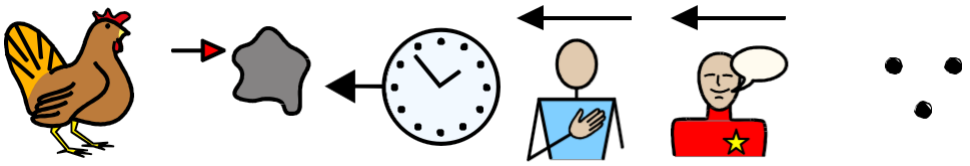
aripi .



6. Cum s-a simţit cocoşul la sfârşit ?



De ce?



Cocoşul s-a simţit mândru pentru că

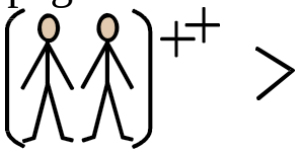


este un cocoş adevărat .

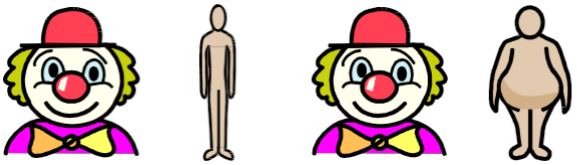
ANEXA 7



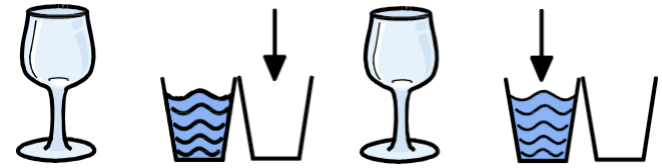
pagina 75



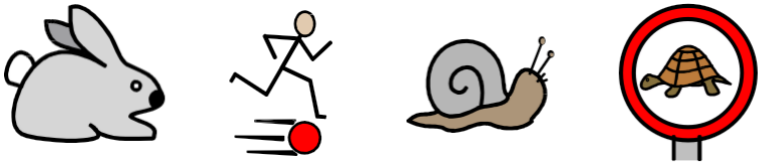
Perechi de antonime



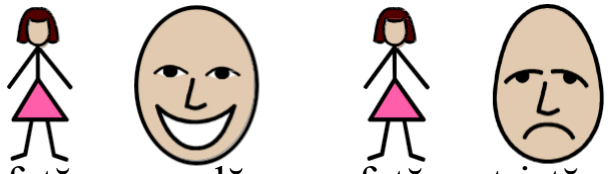
clovn slab clovn gras



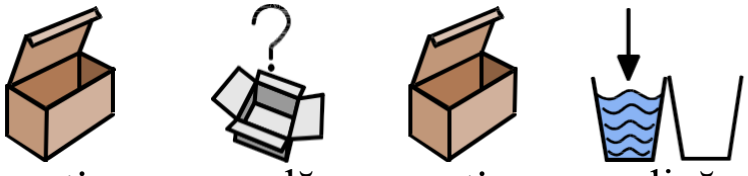
pahar gol pahar plin



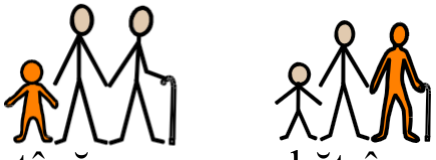
iepure rapid melc încet



fată veselă fată tristă



cutie goală cutie plină



tânăr bătrân

ANTRENAREA ŞI STIMULAREA GÂNDIRII CREATIVE PRIN LIMBAJ MIMICO-GESTUAL

Irinel-Lucia OLTEAN

Pentru elevii deficienţi de auz, **artele vizuale** reprezintă o disciplină importantă în formarea lor viitoare, datorită sensibilităţii lor sporite în această direcţie. Acest fapt incontestabil impune în mod imperios o atenţie majoră acordată acestei discipline, care poate determina, uneori în mod decisiv, evoluţia acestei categorii de copii defavorizaţi. Artele vizuale au un rol determinant, privite şi ca posibilităţi terapeutice, fiind receptate şi însuşite în mod prioritar de subiecţii cărora li se predau, şi care le privesc ca pe ceva perfect adecvat modului lor prioritar concret de a gândi şi de a se exprima, decompensându-se psiho-afectiv în timpul activităţilor presupuse de această disciplină. Datorită sensibilităţii native a acestei categorii de copii faţă de expresiile artelor vizuale, acestora li se poate deschide posibilitatea unui viitor semnificativ într-o meserie sau profesie în care îşi pot valida cunoştinţele acumulate: decoratori, ceramişti, finisori în construcţii, machiori, stilişti. Disciplina educaţiei plastice promovează direct conceptul de includere socială de succes pentru această categorie defavorizată. În cazurile fericite, aceşti elevi pot urma, după absolvirea gimnaziului, licee vocaţionale sau ulterior chiar învăţământ superior de artă.

Deprinderile de abstractizare însuşite prin intermediul practicii artelor vizuale se pot transfera cu succes şi către celelalte discipline. De asemenea, probleme ridicate de alte discipline îşi pot găsi rezolvarea prin concretul desenului, modelajului, altor tehnici, unde acestea sunt analizate, descrise, problematizate, conversate, până la urmă clarificate şi însuşite de către elevul deficient de auz. Educaţia plastică îşi aduce aportul în formarea copilului deficient de auz prin: însuşirea legităţilor şi conceptelor care guvernează artele plastice, formarea de priceperi şi deprinderi specifice artelor plastice în urma abordării tehnicilor de lucru diferenţiate, însuşirea de informaţii privind marile opere artistice, facilitarea dezvoltării gândirii abstracte şi - implicit şi imperios - a capacităţii de a transfera noţiuni şi concepte în alte zone decât cele artistice, dezvoltarea creativităţii, a imaginaţiei, dezvoltarea percepţiei spaţiului bidimensional şi tridimensional. Educația plastică oferă suport afectiv-motivaţional actului învăţării prin crearea unui cadru stenic, pozitiv, stimulativ, aplicarea tehnicilor de dezinhibare, anularea blocajelor afectiv-emoţionale şi suport terapeutic recuperatoriu.

Pentru ca acest concept al integrării să nu rămână doar o noţiune abstractă, competenţele elevului deficient de auz trebuie să fie aceleaşi cu ale auzitorilor, la sfârşitul clasei a VIII-a de exemplu:

- ***cognitive:*** elevul cunoaşte noţiuni şi concepte; le defineşte, le identifică din exemple, cunoaşte instrumente de lucru, identifică tehnici de lucru, cunoaşte marile opere ale artelor plastice şi numele marilor artişti şi le poate recunoaşte în varii contexte, dezvoltându-şi astfel o gândire proprie, atât de necesară, care îi apropie şansele de cele ale individului obişnuit.

- ***de deprinderi:*** de prehensiune şi manipulare a instrumentelor de lucru adecvate tehnicilor, de pregătire a spaţiului de lucru şi materialelor, de igienă a spaţiului personal înainte şi după activitate

- ***de exprimare-redare*** imaginativă, creatoare, spaţial-reproductivă şi a gândirii tehnice
- ***de organizare expresivă a produsului artistic*** – elevul este capabil să folosească o gamă largă de elemente de limbaj artistic-plastic, de mijloace de expresie plastică, de legare a acestora în compoziţii unitare şi coerente, demonstrând o majorare semnificativă a capacităţii de creaţie faţă de cea de intrare în ciclul şcolar
- ***de control:*** elevul posedă o capacitate ridicată de concentrare şi control flexibil al atenţiei, voinţei, capacităţii de transfer a informaţiei obţinute din sfera artelor în sfera altor discipline sau activităţi şcolare, realizează conexiuni
- ***atitudinale:*** elevul are atitudine pozitivă faţă de sarcină, stil de lucru sistematic, organizat, ritmic, blocajele psiho-afective reducându-se spectaculos, până la eliminarea lor, motivaţie şcolară crescută, spirit de competiţie crescut semnificativ.

De-a lungul timpului, artiştii, savanţii, creatorii au problematizat neîncetat creativitatea umană, abordând şi elaborând formulări în funcţie de contextul social. Dicţionarele reflectă destul de fidel aceste oscilaţii de interes şi modalităţi de prezentare. Dicţionarul Enciclopedic Român nu tratează subiectul ca atare, ci numai „creaţia artistică", definind opera de artă ca rezultat al unui proces îndatorat talentului şi fanteziei artistului, respectiv concepţiei sale despre lume, considerând creativitatea „ca trăsătură complexă a personalităţii umane, desemnând capacitatea de a realiza ceva inedit, original". Din punct de vedere al cunoaşterii factorilor determinanţi ai potenţialului creativ, doi factori sunt extrem de importanţi: mediul familial, care poate fi permisiv, creativ sau constrângător; stimularea culturală furnizată de contextul cultural în care se naşte o persoană.

Cercetătorii au stabilit însă că posibilităţile persoanelor deficiente de auz de a ajunge la creativitate sunt mai mici în comparaţie cu ale auzitorilor. În absenţa funcţionării auzului, apar dificultăţi în dezvoltarea predispoziţiilor anatomo-funcţionale, în evoluţia şi diversificarea mecanismelor vieţii psihice, în însuşirea limbii, în acumularea de informaţii, în formarea unor categorii de priceperi, deprinderi, obişnuinţe, în utilizarea unor realizări a tehnicii moderne pentru activitatea creativă. Având în vedere rolul deosebit pe care îl are analizatorul auditiv în dezvoltarea psihică a individului, orice deteriorare a comunicării verbale modifică activitatea şi relaţiile individului cu lumea înconjurătoare, perturbând însuşirea experienţei socio-umane. Prin metode psihopedagogice speciale, se pot exercita însă acţiuni de formare a comunicării verbale, de dezvoltare a limbajului şi de stimulare a celorlalte funcţii psihice. Comunicarea persoanelor cu dizabilităţi auditive reprezintă un proces complex de o mare importanţă pentru educaţia şi dezvoltarea intelectuală a acestora, precum şi pentru formarea unor deprinderi adecvate de interacţiune socială, iar **limbajul mimico-gestual (LMG), privit în accepţiunile cele mai recente drept limba maternă a acestei categorii de persoane, joacă un rol esenţial**.

În activitatea productivă desfăşurată de persoanele deficiente de auz se poate depista existenţa *elementelor* şi *diverselor niveluri ale creativităţii*. Lucrările practice favorizează, în cadrul şcolii, aceste manifestări. Astfel, elevii pot progresa în ceea ce priveşte creativitatea, efectuând lucrări plastice sau de abilitare manuală, fiind puşi cu ajutorul metodelor activ-participative în situaţii noi, inedite, care să îi provoace pe aceştia la deliberarea în plan mintal şi concret a unor soluţii inedite. Creativitatea persoanelor deficienţe de auz este influenţată puternic de faptul că *gândirea, ca şi celelalte procese psihice, operează în mod prioritar cu imaginile obiectelor şi fenomenelor realităţii*. Condiţile înţelegerii activităţii imagistice ca şi componentă a creativităţii persoanelor cu deficienţe de auz au fost punctate de Vizi Ildiko (1996) în lucrarea *„Psihologia deficienţilor de auz"*.

Astfel:

1. Punctul de pornire al acestei activităţi este imaginea-reprezentare, care poate fi ştearsă, vagă, cu lipsuri, dar care este prezentă şi la deficienţii de auz.

2. Imaginea-reprezentare poate să sufere un proces de transformare, se poate contopi cu altele, se poate schimba. Dacă această combinare a imaginilor la auzitori se produce şi pe cale auditivă, la persoanele deficiente de auz noua imagine ia naştere pe cale vizuală. Chiar dacă deficienţii de auz cu resturi auditive, protezaţi fiind, aud stimulii sonori, aceşti stimuli rămân în plan secundar. În prim plan se află crearea unei imagini noi, pe cale vizuală. Activitatea imagistică a deficienţilor de auz se bazează pe vizualizare.

3. Imaginile-reprezentări trebuie să se combine într-un mod specific inedit. Dacă la auzitori această combinare a imaginilor se produce în planul propriei persoane şi în planul informaţiilor auzite de la alte persoane, *la deficienţii de auz combinarea se produce în planul propriei persoane şi în planul vizual*. Aici intră în rol, ca un factor hotărâtor, **limbajul mimico-gestual, care are caracter iconic, adică se aseamănă expresiv cu conceptul care se doreşte a fi descris**. **Formă de comunicare complexă şi deosebit de expresivă, limbajul mimico-gestual asociază diferite părţi ale corpului pentru redarea conceptelor, în vederea alcătuirii unui sistem integrat de reprezentări vizuale.** Comunicarea se creează cu ajutorul mâinilor, braţelor, degetelor, muşchilor feţei, ochilor şi capului. Forma mâinii şi utilizarea spaţiului, mişcarea acestora, creează o reprezentare mentală a unui obiect sau a unei mişcări. (Şerban, 2019). Se creează astfel o sinergie între reprezentarea vizuală prin mişcarea mimico-gestuală, expresiile feţei şi mâinilor, expresivitatea plastică prin desen şi dans, pantomimă, care poate fi eficient exploatată în educarea copilului deficient de auz. Având în vedere că fără limbaj nu există nici gândire, căci omul nu poate gândi fără să folosească mijloacele lingvistice, la copilul deficient de auz dezvoltarea gândirii se centrează pe recuperarea limbajului, deoarece cu ajutorul unităţilor lingvistice sunt vehiculate noţiunile, judecăţile, raţionamentele, ideile. Pentru a dezvolta gândirea şi limbajul, copilul deficient este antrenat, cum spuneam mai sus, într-un sistem de comunicare *„totală”*, şi anume: limbaj mimico-gestual, comunicare orală, labiolectură, citire, scriere, dactileme, exprimare plastică, mişcare, dans, pantomimă, toate acestea înlesnind dezvoltarea psiho-afectivă şi desigur şi achiziţia limbajului verbal. Astfel că avantajul LMG în contextul unei situaţii de comunicare şi în exprimarea dorinţelor, nevoilor şi gândurilor persoanelor cu dizabilităţi de auz devine axiomatic, chiar dacă rezultatul propus este vorbirea corectă şi coerentă. LMG nu împiedică dezvoltarea limbajului, ci sprijină înţelegerea/comprehensiunea şi orientează copilul în situaţia de comunicare. (Şerban, 2019)

Însuşirea cunoştinţelor se va face în prezenţa obiectelor, acţiunii sau a situaţiei denumite de acestea, iar când acest fapt nu este posibil, prin prezentarea modelelor, imaginilor, a scenelor mimate. *Munca de demutizare, învăţare şi dezvoltare a limbajului se desfăşoară predominant la nivelul canalului vizual*. Perceperea vizuală a limbajului se deosebeşte însă radical de perceperea auditivă, astfel încât nu toate elementele limbajului oral pot fi percepute vizual.

Privit invers, în oglindă, unul dintre obiectivele generale de însuşire a limbajului la aceşti copii, pe care se bazează întreaga metodologie didactică specială, este stimularea, exersarea proceselor intelectuale, exersarea operaţiilor gândirii – analiză, sinteză, comparaţie, abstractizare, generalizare, la care contribuie determinant disciplina educaţiei plastice, prin temele şi tehnicile de dezvoltare a creativităţii, consacrate de specialişti. Lumea interioară a copilului deficient de auz este mult mai zbuciumată, comunicarea - limitată la cea mimico-gestuală şi labiolectură - îl obligă să dezvolte în timp abilităţi de percepţie vizuală deosebite,

operarea cu vizualul devenind un mijloc de comunicare complex, care trebuie exploatat la autentica lui capacitate şi eficienţă. Imaginea devine obligatorie pentru adaptarea acestuia la lumea înconjurătoare, la societatea modernă, bazată într-o atât de mare măsură pe semn şi simbol. Intervine apoi în compensaţie şi abilitatea lui de a se manifesta expresiv ca răspuns la cerinţa comunicării, fiind capabil să se exprime cu plasticitate deosebită, o formă de exprimare deloc abstractă, ci extrem de concretă pentru el. Iar utilizarea în actul didactic a experimentului-joc şi al metodelor de stimulare a creativităţii în actul predării-învăţării la disciplina educaţie plastică, alături de limbajul mimico-gestual iconic, alături de dans şi pantomimă, antrenând imaginaţia, capacitatea de a transpune expresiv idei, emoţii, sentimente, viziuni proprii, nu poate decât să-i ofere copilului deficient de auz instrumente eficiente ale propriei sale deveniri.

În acelaşi timp, disciplina educaţiei plastice, prin desen, studiul formei, modelaj, pictură, are drept scop, pe lângă acela de a promova talente, cel de a susţine celelalte discipline antrenate în procesul de formare a gândirii, a personalităţii creatoare. Exprimarea prin desen poate antrena comunicarea verbală, poate lămuri noţiuni şi transmite informaţii la disciplinele limba română, cunoştinţe despre natură, educaţie moral-civică, chiar matematică. Aceste realizări pot fi facilitate prin crearea de scenarii didactice desfăşurate, *prin abordări inter-, pluri- şi multidisciplinare*. Unele metode, situaţii de învăţare şi experimente creative au caracter constructivist, altele solicită gândirea analogică, simbolică, imaginaţia, inteligenţa emoţională, sinele, conştientul, subconştientul. Altele au caracter ludic accentuat, altele sunt colective, altele individuale, unele valorifică experienţe perceptive concrete, însă toate incită structurile şi procesele psihice ale subiectului implicat. Cu cât subiectul deţine un repertoriu bogat de informaţii şi proceduri, cu atât se poate mişca în mai multe paradigme, iar şansa de a putea realiza lucrări originale este semnificativ mai mare. Astfel că desenul, pictura, modelajul, creaţia artistică sunt utilizate în scop educativ-formativ, în procesul de educare a personalităţii. (Cioca, 2007).



Exprimare vizual-plastică, la sala de arte a Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca





Expresii vizuale ale comunicării

Bibliografie:

1. **Cioca, V.** (2007), *Jocul de-a arta,* Ed. Limes, Cluj-Napoca
2. **Vizi, I.** (1996), *Psihologia deficienţilor de auz,* Ed. Presa Universitară Clujeană
3. **Şerban, I.** (2019), *Dezvoltarea competenţelor profesionale în contextul educaţional al dizabilităţilor de auz - Bune practici europene în proiectul Erasmus+, „Accesibilitate şi incluziune socială prin limbaj mimico-gestual”*, Publicaţia Educarea copiilor cu cerinţe educative speciale Nr. 23/2019, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca

3. METODE ŞI MATERIALE DIDACTICE ADAPTATE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI DE AUZ

JOCUL EDUCAȚIONAL - PREMISĂ A DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ALE ELEVILOR CU DIZABILITĂŢI AUDITIVE

Nicoleta Maria DUNCA
Iulia SAVOȘ
Anicuța Constanța VERMEȘAN
Petra Crina RESZEG (ilustrații)

În comunicarea mimico-gestuală cu persoanele cu dizabilităţi auditive se pot folosi mai multe categorii de semne sau gesturi: naturale, artificiale sau indicatoare. Semnele (gesturile) naturale, sunt legate de obiect prin însăși aspectul lor, semnele artificiale implică o convenționalitate mai mare iar dactilemele (semnele digitale) imită mai mult sau mai puțin literele alfabetului. Dactilemele, sunt echivalente directe ale literelor din alfabetul românesc, se folosesc pentru a reda vizual, cuvintele, „pe litere”, reprezentând o codare vizuală a literelor unui alfabet, pentru transmiterea mesajului.

În urma experienței acumulate, a practicilor observate în cadrul proiectului „Accesibilitate şi incluziune socială prin LMG” proiect Erasmus+ K1, a participării la activitățile de job-shadowing pentru formare şi dezvoltare profesională, în contextul utilizării LMG în educarea elevilor cu dizabilităţi auditive şi după mobilitatea desfășurată în Nantes, Franța, am conceput o serie de cărți de joc destinate să îmbunătățească comunicarea în limbaj mimico- gestual şi însușirea limbajului verbal în cadrul intervențiilor psihopedagogice pentru această categorie de elevi.

Am ales să adaptăm aceste materiale didactice şi să concepem aceste cărți de joc cu animale deoarece jocul didactic este o metodă semnificativă de predare-învățare în educarea şi dezvoltarea copilului. Un beneficiu important al jocului, încă de timpuriu este îmbunătățirea capacității cognitive a copilului prin stimularea flexibilității cognitive, a creativității, precum şi a imaginației, asigurând în același timp dezvoltarea vocabularului, aspect deosebit de important în cazul oricărui copil, cu atât mai mult al celor cu dizabilităţi auditive. Pentru aceștia, jocul în echipă, bazat pe reguli, are o importanță majoră deoarece conduce în timp la capacitatea de îndeplinire a celor mai multe dintre sarcinile pe care le impune viața de zi cu zi.

Un alt aspect specific jocului de cărți este faptul că, fiind o activitate interactivă şi plăcută sprijină dezvoltarea socială şi emoțională (Crawford Th., Cohen P., 2004). Cărțile de joc adaptate elevilor cu dizabilităţi auditive pot fi folosite atât la școală, în cadrul activităților de cunoaștere, cât şi în timpul liber, împreună cu părinții sau prietenii. Prin intermediul acestora este încurajată interacțiunea şi dezvoltarea relațiilor interumane. Jocul şi joaca pentru elevii cu dizabilităţi auditive este un prilej de participare la activitățile de grup, la inițierea de prietenii, la dezvoltarea abilităților de cooperare, colaborare şi muncă în echipă, precum şi la integrarea tuturor elevilor în colectivitate, indiferent de particularitățile date de dizabilitate.

În cadrul unui joc de cărți desfășurat în colectivități poate să apară competiția constructivă şi prietenească, copilul devine ambițios şi îşi dorește să fie cel mai

bun, ceea ce nu poate fi decât benefic, (dacă această aspirație e păstrată în limite sănătoase, în sensul că există şi capacitatea de a accepta un eșec, iar competiția şi dorința de a-şi depăși propriile limite e un factor de motivare personal şi nu unul de frustrare, atunci când nu se întâmplă) pentru dezvoltarea socială şi emoțională a elevilor cu dizabilităţi auditive. Totodată, copiii pot învăța prin joc ce înseamnă eșecul sau victoria, aceste jocuri contribuind la dezvoltarea abilității de autoreglare. Elevii vor încerca să rezolve diverse probleme din joc găsind soluții creative, fapt ce îi va ajuta când problemele cu care se vor confrunta vor fi reale şi vor necesita strategii de rezolvare complexe (Rusceac D, 1993).

Jocurile de cărţi adaptate elevilor cu dizabilităţi auditive cuprind imagini cu animale şi puii lor, fiind structurate pe grade de dificultate şi variante de joc, care presupun atât dezvoltarea gândirii logice şi a găsirii perechii, cât şi stimularea dezvoltării limbajului. Scopul jocului este cunoașterea animalelor şi a puilor acestora, a principalelor caracteristici ale acestora (unde trăiesc, cu ce se hrănesc etc). Pachetul conține un număr de 315 carduri cu animale. Vârsta recomandată este între 3 şi 18 ani.

Setul prezintă 5 posibile variante de joc, dintre care amintim:

- **Găseşte perechea**: Cărţi de joc în care este reprezentată imaginea unui animal (masculul, femela şi puiul) iar copilul trebuie să asocieze puiul de animal cu perechea de părinți corespunzătoare. Pe fiecare carte de joc este trecută denumirea animalului atât în forma scrisă, cât şi cu dactileme. În acest joc vor exista variante de cărţi cu imagine doar cu cuvintele sub forma scrisă şi varianta de cărţi cu imagine doar cu dactileme.
- **Potriveşte cuvântul cu imaginea**: Cărţi de joc în care este reprezentată imaginea unui animal (masculul, femela şi puiul), iar denumirea acestora este doar în forma scrisă pe cărți separate. Copilul trebuie să găsească denumirea în cuvinte şi să o potrivească fiecărui animal.
- **Potriveşte dactilemele cu imaginea** Cărţi de joc în care este reprezentat imaginea unui animal (masculul, femela şi puiul), iar denumirea acestora este doar sub formă de dactileme pe cărţile de joc separate. Copilul trebuie să găsească forma scrisă corectă cu dactilemele şi să o potrivească fiecărui animal.

Cărţile de joc adaptate cu ajutorul dactilemelor pentru elevii cu dizabilităţi auditive pot fi combinate în varianta în care dorește elevul sau, dacă este folosit ca modalitate de dezvoltare a vocabularului şi a abilităţilor cognitive, în varianta pe care o alege profesorul. Aceste seturi de cărţi pot fi folosite în grupuri mixte de persoane cu dizabilităţi auditive şi persoane fară dizabilităţi, iar acest lucru poate facilita incluziunea şi poate reprezenta un pas înainte în deblocarea barierelor de comunicare, deoarece persoanele cu dizabilităţi auditive îşi pot îmbunătăţi labiolectura, iar cei auzitori pot fi iniţiaţi în limbajele dactil şi mimico-gestual, precum şi în modalităţile de comunicare totală cu persoanele cu deficienţă de auz.

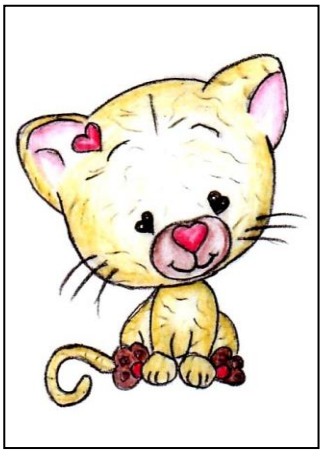
Cărţile de joc sunt desenate manual, colorate atractiv, iar regulile jocului pot fi foarte uşor însuşite, ceea ce facilitează comunicarea şi dezvoltarea vocabularului atât în cazul persoanelor cu dizabilităţi auditive, cât şi în grupurile mixte de persoane cu deficienţă de auz şi auzitori, nefiind necesare explicaţii multiple. Astfel, persoanele cu deficienţă de auz se simt mai confotabil, fiind reduse şansele de a se simţi complexate sau inconfortabil. Am ales să elaborăm acest material didactic, (cărţi de joc folosind limbajul dactil), deoarece în România nu există jetoane/imagini sau jocuri adaptate în limbaj mimico-gestual sau cu ajutorul dactilemelor. Jocul este principalul mijloc de instruire/abordare prin intermediul căruia, suntem aproape siguri că, elevii pot interacţiona şi acţiona. Acesta ne permite să urmărim copilul sub toate aspectele dezvoltării sale, în întreaga sa complexitate: cognitiv, motor,

afectiv, social, moral. Pentru copil, „jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieţii”.

Jocul este sintagma, atmosfera în care sinele său psihologic poate să respire şi, în consecinţă, poate să acţioneze”. Nu ne putem imagina copilăria fără râsetele şi jocurile sale. Un copil care nu ştie să se joace, este un adult care nu va şti să gândească. „Copilăria este ucenicia necesară vârstei mature, iar prin joc copilul îşi modelează propria sa statuie” (M. Simion, 2010). Jocul are un rol important pe întregul parcurs al procesului de educaţie şi dezvoltare a copilului creând un climat natural, cultural, interpersonal care trebuie îmbunătăţit şi extins pe tot parcursul vieţii.

Exemple de variante posibile de cărti de joc, adaptate sau neadaptate cu ajutorul dactilemelor:




Știați că?

- Limbajul mimico-gestual nu este universal. Fiecare țară - în unele cazuri fiecare regiune - are propriul limbaj mimico-gestual. Cu toate acestea, există asemănări între limbaje, așa cum există asemănări și între limbile vorbite care au aceeași origine. Deși în general limbajele semnelor sunt foarte vizuale (iconice) se poate întâmpla ca un anumit semn să aibă semnificații diferite de la o țară la alta.
- Pentru a învăța un limbaj mimico-gestual e nevoie de la fel de mult timp și dedicare ca și în cazul învățării oricărei alte limbi străine - chiar dacă e vorba despre limbajul semnelor din țara în care locuiești.
- Limbajul mimico-gestual nu reprezintă o variantă vizuală, „mimată" a limbii vorbite. Este o limbă separată, dar care ocazional se folosește și de caracteristicile limbii vorbite.
- Deși limbajele mimico-gestuale diferă de la o țară la alta, surzii din diferite țări pot comunica între ei, cel puțin la un nivel de bază.
- Trebuie respectate anumite **reguli pentru folosirea limbajul dactil românesc:**
  - ţineţi mâna la nivelul umărului preferabil cu palma spre exterior;
  - faceţi dactilemele cu grijă;
  - nu mişcati mâna când vă pregătiţi pentru poziţia urmatoare. Vă puteţi ajuta, plasând arătătorul celeilalte mâini pe încheietura mâinii cu care gesticulaţi;
  - executaţi fiecare literă în acelaşi loc. Nu vă deplasaţi mâna spre dreapta pentru fiecare literă. Dacă dactilaţi un cuvânt ce conţine o literă dublă, cum ar fi de exemplu „înnoptat" sau „aceea", faceţi a doua literă puţin mai la dreapta.

Bibliografie:

1. **Crawford, T.**, Cohen, P., Johnson, J.G., Sneed, J.R., Brook, J.S. (2004) – The Course and Psychosocial Correlates of Personality Disorder Symptoms in Adolescence: Erickson's Developmental theory Revisited, Journal of Youth and Adolescence, 33
2. **Gherguț, A.** (2007) – Sinteze de Psihopedagogie special, Iaşi, Editura Polirom
3. **Rusceac D.** (1993) – Iniţierea surdo-muţilor în limbajul auditiv, Cernăuţi, Editura Institutul de orbi şi surdo-muţi.
4. **Simion, M.** (2010), Rolul jocului în dezvoltarea personalității copilului, Editura Rovimed

VALORIFICAREA JOCURILOR DIDACTICE PRIN INTERMEDIUL LIMBAJULUI MIMICO-GESTUAL

Adriana-Ramona SIMINIC

Formarea competențelor de comunicare la elevii cu deficiență de auz ocupă un loc prioritar încă de timpuriu, limbajul fiind considerat o activitate permanentă de dezvoltare a gândirii, a proceselor intelectuale, în general a personalității acestor copii.

Elevii cu deficiență de auz, la fel ca toți ceilalți, au o nevoie firească de jocuri de orice fel, iar noi, în calitate de profesori, trebuie să le oferim cât mai multe posibilități de afirmare în acest sens. Atât elevii de gimnaziu, cât şi elevii de liceu au nevoie de situații diversificate și interesante de acțiune, au nevoie de situații de comunicare, jocuri care prin intermediul LMG, să le dezvolte imaginația, autoaprecierea în caz de reușită, stima de sine, gândirea și să le ofere echilibrul interior.

Jocurile didactice vehiculate prin intermediul limbajului mimico-gestual, antrenează intens elevul deficient de auz în stimularea și exercitarea vorbirii în direcția propusă, fără ca el să conștientizeze acest efort. Astfel, prin intermediul jocului didactic se fixează și se activizează vocabularul acestora, se îmbogățește pronunția, se formează noțiuni, se însușesc construcții gramaticale.

Voi oferi spre exemplificare câteva astfel de jocuri didactice care pot fi abordate cu succes la orele de limba şi literatura română, putând fi cu ușurință adaptate în orice moment al lecției sau diverselor conținuturi. De menționat că fiecare joc didactic se va realiza prin intermediul limbajului mimico-gestual:

- **Spune mai multe cuvinte despre....**

Scop: formarea unor reprezentări despre obiectele puse în discuție

Metode şi procedee: conversația, explicația

Prin acest joc se urmărește spontaneitatea construcțiilor verbale. Jocul creează o atmosferă permisivă, încurajându-i pe cei care au o gândire mai lentă, atrăgându-i în procesul muncii intelectuale şi pe cei mai pasivi.

- **Cuvântul interzis**

Scop: dezvoltarea vocabularului elevilor, a imaginației creatoare

Metode şi procedee: conversația, explicația, exercițiul

Desfăşurarea jocului: elevul trebuie să răspundă la întrebări fără să folosească un cuvânt care s-a stabilit că este interzis; de exemplu, „iarna” este cuvântul interzis.

La întrebarea: „Despre ce anotimp vorbesc versurile?”

„Ninge liniștit afară,
Timpul e de săniuș
Hai, copii, ca şi-altă dată
S-a făcut alunecuș.”

Elevii pot răspunde: „despre anotimpul în care pământul este îmbrăcat în haina albă de nea, în care împodobim bradul de Crăciun, plecăm cu Sorcova şi Plugușorul, etc.”

Jocul solicită atenția voluntară a elevilor, dar şi imaginația lor creatoare, iar caracterul său competitiv produce trăiri afective deosebite elevilor cu deficiență de auz.

Pentru însușirea structurii gramaticale a limbii române se pot folosi la clasele de gimnaziu următoarele jocuri:

* **Jocul diminutivelor**:

„Cuvântului îi pun o coadă, Un adaos mititel, Şi pe dată, tot cuvântul, Se transformă-n.... cuvințel.”	**Exemplu: băț - bețigaș covor - covoraș casă - căsuță**

* **Litera se schimbă**

toc	la**c**	**p**ană	casă
loc	lan	cană	cată
joc	las	rană	cară
coc	lat	vană	cadă
foc	laţ		cană

* **Potrivește însușirile!**

cocoș	șireată
vulpe	fioros
urs	pintenat

* **A (al) cui este?**

Elevii lucrează pe grupe. Au pe bancă mai multe figurine, cărora le lipsesc anumite părți. Conducătorul jocului prezintă o parte care lipsește; de exemplu, o „ureche”. La nivelul clasei, se scrie propoziția: exemplu, „Urechea este a ursului?”

Jocul dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de analiză şi asociere, consolidând şi sistematizând cunoștințele elevilor deficienți de auz despre părțile componente ale plantelor şi animalelor, formează capacități de exprimare orală şi scrisă, noțiuni de punctuație şi ortografie.

* **Eu spun una, tu spui multe!**

Jocul este folosit pentru formarea corectă a pluralului substantivelor. Este un exerciţiu eficient pentru pronunţarea articulată a substantivelor, fie la singular, fie la plural.

Exemplu: casă-case ceas-ceasuri bancă-bănci

* **Ce sau ce fac?**

Acest joc se poate utiliza pentru realizarea acordului corect dintre subiect şi predicat.

Pe baza unor fişe, pe care sunt scrise subiecte şi predicate, elevii trebuie să formuleze propoziții, alegând pentru fiecare subiect predicatul corespunzător.

Exemplu	
Băiatul :	Elevii:
- citesc	- au modelat
- alerga	- merge
- scrie	- cântă

* **Roata timpului**

Acest joc se poate organiza pentru folosirea corectă a verbului la timpul trecut, prezent şi viitor. Pe un disc asemănător cu cadranul unui ceas, se trec inițialele fiecărui copil. În mijloc se fixează un ac îndreptat în sus. Învârtind discul, acul se opreşte în dreptul numelui unui copil, care trebuie să răspundă cu ajutorul limbajului mimico-gestual la următoarea întrebare:

„Roata morii se-învârtește
Fiecare se gândește
Şi va spune fiecare
Acum ce este el oare? (prezent)
Ce va fi când va fi mare?” (viitor)

Pentru forma de trecut a verbului „**a fi**” folosim versurile:

„Mai micuț când eu eram
Pe acasă ce făceam?”

Versurile jocului trezesc trăiri afective elevilor şi exersează actul vorbirii.

* **Ce ştii despre mine?**

Regula jocului interzice folosirea numelor proprii. Elevul care adresează întrebarea solicită un răspuns în care să i se arate o însuşire folosind pronumele personal. Exemplu: „Eu ştiu că tu eşti un băiat descurcăreț”. Cel care a răspuns va adresa şi el întrebarea şi jocul continuă. Este schimbat cel care întreabă numai dacă elevul care răspunde a dat răspunsul corect. Jocul se poate organiza la nivel frontal, dar şi în perechi sau pe echipe. Oferă posibilitatea ca elevii să formuleze întrebări şi răspunsuri cu ajutorul LMG, să-şi dezvolte exprimarea orală, gustul pentru citit, gândirea, spiritul de observație, educarea spiritului de echipă, de subordonare a intereselor personale celor de grup din care elevul face parte.

Alături de jocurile didactice, **metoda jocului de rol** constituie şi aceasta o modalitate de învăţare cu mai multe valențe în dezvoltarea generală și, în special, în dezvoltarea limbajului copilului. Prin jocurile de rol, elevii deficienți de auz pot reprezenta întâmplările prin care au trecut sau ceea ce știu ei despre oameni și situații. Prin jocul de rol, elevii utilizează elementele pe care ei le-au înțeles în legătură cu evenimentele la care au fost martori sau la care au luat parte, ajungând astfel să înțeleagă semnificațiile lucrurilor și evenimentelor din jurul lor. Jocurile de rol încep să prindă contur printre activitățile copilului încă de când este mic. Dorința de „a fi ca mami și ca tati", care apare în mod natural, este un prim joc pe care cei mici îl pun în aplicare și din care învață foarte multe. Imitarea gătitului în bucătărie, a vorbitului la telefon, a spălatului, îl face pe copil să înțeleagă mai bine comportamentul adulților și-l învață abilități care-l vor ajuta mai târziu. (Șchiopu, 1997).

Cercetători în psihologia copilului au demonstrat că jocul de rol folosește și stimulează nu numai latura emoțională, limbajul sau abilitățile motorii, ci are un rol esențial în dezvoltarea inteligenței copilului. Alți cercetători sunt de părere că jocul de rol stimulează dezvoltarea timpurie a creierului, care reglează comportamentul copilului. (Schiopu, 1997). Jocul de rol este considerat o artă magică a imitației și a prefacerii. În cadrul acestor jocuri, elevul poate reproduce fictiv o situație reală (personaje, fenomene, funcții, relații) într-un scenariu prestabilit. Beneficiile pe care astfel de activități le au în dezvoltarea elevului deficient de auz sunt nenumărate, dezvoltând abilitați importante și ajutându-l să înțeleagă o mulțime de concepte și idei pe care altfel, cu greu și le-ar putea explica. (Bocoș, 2005). Această metodă folosită în cadrul orelor de limba şi literatura română, nu este doar o activitate distractivă pentru elevii deficienți de auz, ci devine un instrument esențial al învățării. Elevul învață prin experiență, deoarece devine „actor" al vieții sociale și are ocazia să învețe lucruri noi, să își formeze convingeri și să înfrunte situații complicate, în care se vede nevoit să găsească soluții creative pentru a le depăși.

Prin acest tip de joc, elevul deficient de auz își explorează imaginația, dobândește noi elemente de limbaj și își dezvoltă vocabularul, își îmbogățește abilitățile sociale, conștientizează efectele sau consecințele unei acțiuni asupra altora. (Popescu R., 2004) Totodată, prin implicarea activă în jocul de rol, acesta capătă încredere în sine și în forțele proprii și găsește soluții creative la diverse probleme.

Bibliografie:

1. **Bocoş, M.** (2005), Instruire interactivă, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
2. **Popescu, R.** (2004), Formarea şi dezvoltarea competenței de comunicare la deficienții de auz, Sibiu, Editura Universității Lucian Blaga.
3. **Stanciu, M.** (2003), Provocări Ludice – Ghid metodic
4. **Şchiopu, U.** (1997), Dicționar de psihologie, Bucureşti: Editura Babel
5. **Vamanu, J.** (2001), Jocul şi jocurile, *Contrast (Revistă de cultură), Nr.2/2001*

CREAREA ȘI ADAPTAREA LINGVISTICĂ A UNUI TEXT PENTRU ELEVII CU DIZABILITĂŢI DE AUZ DIN CLASELE PRIMARE

Ramona TRÂNCĂ
Cristina Ioana MOCIAN
Irinel-Lucia OLTEAN (ilustrații)

Povestea Crinei, este un material didactic, un produs ce s-a născut în urma mobilității ce a avut loc în Ljubljana, Slovenia a unui grup de 6 cadre didactice de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca, activitate parte componentă a proiectului **Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual – Erasmus+**. Crearea acestui material a venit în urma unei analize de nevoi, care a demonstrat că succesul unui proces instructiv-educativ a copilului deficient de auz are ca premisă primordială înmulțirea experiențelor de învățare prin-tr-o justă adaptare a conținuturilor învățării ținându-se cont de particularitățile de comunicare, respectiv de învățare a elevului deficient de auz.

Pentru majoritatea celor la care deficiența de auz s-a instalat înaintea însușirii limbajului verbal, limba maternă este limbajul mimico-gestual, formă de comunicare care are specificul ei.

Deficiența auditivă conduce la limitări, la particularități în dezvoltarea limbajului, influențează negativ asimilarea de informații din mediu, are impact asupra organizării memoriei şi asupra flexibilității adaptative. Copilul surd trebuie să facă legătura între două trăiri vizuale (obiectul studiat și forma de transmitere a informației) care se produc simultan, dar pe care el le poate percepe doar succesiv. Vorbirea adultului o percepe sub forma unei succesiuni rapide de imagini labiovizuale pe care trebuie să le asocieze cu imaginea obiectului (caracteristici vizuale care i se impun atenţiei). Aceasta implică reţinerea imaginii vizuale şi stabilirea unei conexiuni voluntare cu o altă observaţie vizuală, precum şi stabilirea unei ordini între evenimentele percepute. În procesul de învăţare a citirii aceste dificultăţi se accentuează fiind necesare conexiuni rapide între imaginea labială (de pe faţa profesorului) şi imaginea grafică a cuvântului (din carte), mai ales când cuvântul predat este necunoscut de către copil, el trebuind să memoreze pentru scurt timp acel cuvânt neînţeles.

Materialul de față propune un model de strategie didactică în preîntâmpinarea dificultăților de învățare a limbajul verbal de către elevii deficienți de auz făcând apel la o formă de comunicare complexă, îmbinând comunicarea vizuală, gestuală respectiv verbală (scrisă și orală). Vorbim aici de comunicarea totală permițând elevilor să acceseze informația pe calea care îi este cel mai la îndemână, fie cea bazată pe imagini, pe cea mimico-gestuală sau verbală. Astfel, *Povestea Crinei* reprezintă o scurtă narațiune, a cărei personaj este o fetiță, protagonistă a unor întâmplări, acțiuni și relații, familiarizând cititorul cu rutina săptămânală a oricărui copil.

Povestioara se adresează elevilor ciclului primar, respectând specificul modalităților de învățare ale acestora, materialul fiind compus din imagini reprezentative, lectură gestuală și apoi lectură scrisă. Această succesiune de modalități de transmitere de informații respectă strategia de învățare etapizată pornind de la imaginea cu caracter general, ajungând în final la cuvântul scris.

Explicarea tehnicii de lucru:

- în prima etapă, elevul, pus în fața unei imagini poate să facă apel, prin receptarea vizuală, la experiențele anterioare, la cunoștințele anterioare realizându-se conexiunea cu ceea ce va fi nou; cadrul didactic poate începe activitatea printr-o provocare a elevilor de a „citi" imaginea, identificând cât mai multe elemente;
- următoarea etapă este cea a citirii firului narațiunii, cuvântul scris fiind secondat de semnul corespunzător în limbaj mimico-gestual;
- după ce elevul s-a familiarizat cu textul povestirii, poate să citească doar textul scris, ajungând astfel la utilizarea limbajului verbal, după ce a înțeles semnificația fiecărui cuvânt scris;
- activitatea poate fi urmată de o serie de alte tehnici de retenție, de feed-back, de transfer de cunoștințe.

Așadar, *Povestea Crinei* valorifică strategiile de lucru, de comunicare și de învățare a copiilor cu cerințe educaționale speciale, fiind un instrument didactic ce poate sprijini dezvoltarea vocabularului elevului mic deficient de auz, învățarea pas cu pas, încurajarea lecturii, încă din primii ani de școlarizare.

POVESTEA CRINEI



Este vară.

Într-o casă mare, la marginea pădurii, stă o fată cu nume de floare, Crina. Ea locuieşte cu mama şi cu tatăl ei. Lângă casă familia are o grădină mare cu legume şi flori, iar în spatele casei se află o livadă cu pomi fructiferi. În fiecare zi Crina are multe activităţi.



Luni

Crina o ajută pe mama în grădină. Ea udă florile şi culege cu mama ei legumele necesare pentru mâncare: morcovi, salată, varză, cartofi, ceapă. Pentru desert a cules mere şi pere. Primăvara trecută, a strâns cireşe şi căpşuni şi a pus dulceaţă pentru iarnă, împreună cu mama.



Marţi

Crina o ajută pe mama în bucătărie. Ea spală legumele culese: varză, ceapă, morcovi şi face împreună cu mama o supă. Pentru felul doi pregăteşte cartofi cu pui, iar pentru desert face o prăjitură cu mere. Ea aşează masa şi îl aşteaptă la prânz pe tata să mănânce împreună.



Miercuri

Lângă casă, familia Crinei are animalele: pui, cocoş, cal, oaie, vacă, porc, iepuri. Fata împreună cu mama dă de mâncare la animale: porumb, morcovi, cartofi. După-masa, Crina se joacă cu iepuraşii pe care îi hrăneşte cu morcovi şi iarbă.



Joi

În fiecare joi Crina merge dincolo de pădure la bunica ei, căreia îi duce de mâncare: supă, felul doi şi prăjitură. Pe drum ea culege flori şi se joacă cu prietenii ei: iepuraşii, veveriţa şi păsărelele care cântă în copaci. Trebuie să fie atentă la animalele mari care sunt periculoase: ursul, lupul şi vulpea.



Vineri

Este vineri. Crina merge cu tata în oraş la film. Ea pleacă la drum cu trenul albastru. În tren sunt mulţi oameni. Crina ştie că trebuie să fie cuminte şi să citească o carte, să coloreze sau să se uite pe geam. În oraş vede multe blocuri, case, magazine, parcuri. Ea vede cu tata filmul, iar la întoarcere cumpără un cadou pentru mama.



Sâmbătă

Azi este ziua Crinei. Ea face 8 ani. Crina şi familia ei aşteaptă musafiri. Pentru ei mama pregăteşte multă mâncare: supă, friptură cu cartofi, prăjituri şi tort. Pe masă aşează: farfurii, pahare, cuţite, linguri, furculiţe. Vin musafirii, prietenii Crinei cu familiile lor. Crina primeşte multe cadouri. Ea se joacă cu copiii în curte. Crina este fericită!



Duminică

În fiecare duminică Crina împreună cu mama, tata şi bunica merg la biserică. Pentru asta dimineaţa face baie şi se îmbracă cu haine curate: bluză, fustă, ciorapi şi pantofi. Tata se îmbracă cu o cămaşă şi o pereche de pantaloni, iar mama cu rochia nouă. După ce se termină slujba, merg la cofetărie şi în parc. Crina este bucuroasă că sunt toţi împreună.

POVESTIRILE – MOTOR ÎN DEZVOLTAREA PROCESELOR PSIHICE LA ELEVII CU D.S.M. DIN CADRUL LICEULUI TEHNOLOGIC SPECIAL PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ CLUJ-NAPOCA

Raluca Emilia PETRUȚA
Raluca Andreea GROVU
Eniko Melinda NAGY
Irinel-Lucia OLTEAN (ilustrații)

Interacțiunile cu elevii care prezintă deficiențe senzoriale multiple sunt o experiență unică, ei având sisteme de comunicare specifice, ritmul învățării, modalitățile de accesare a informațiilor, stilul, viteza, adaptările necesare și mijloacele auxiliare fiind diferite de la un copil la altul. Folosirea sistemelor de comunicare adaptate trebuie alese adecvat pentru ca mesajul sa fie receptat sau transmis fără distorsiuni. Dar dincolo de aceste aspecte, cea mai importanta este dezvoltarea independentei cu scopul integrării sociale a acestora.

Un aspect central referitor la îmbunătățirea calității vieții elevilor cu deficiente senzoriale multiple vizează comunicarea eficienta, care se realizează prin abordarea comunicării totale. Sistemele de comunicare pentru copiii cu deficiente senzoriale multiple iau în considerare în special probleme de interacțiune, dialog si dezvoltare a competentelor lingvistice.

Povestirile joacă un rol important în educația copiilor fiindcă, atât citite, cât și redate prin viu grai, ele contribuie la stimularea creativității, la dezvoltarea vocabularului, la însușirea sau consolidarea unor principii morale esențiale educației. Povestirile îl vor face pe elev să își dorească să fie el însuși personajul pozitiv. Mesajul povestirilor va fi existența permanentă a unui drum către un final fericit, indiferent de numărul de obstacole pe care le întâlnește în călătoria sa eroul principal. Motivul pentru care alegem povestirile ca și instrument de lucru cu elevii este faptul că ele îi permit copilului să descopere lumea. Prin lupta dintre bine și rău, elevul învață strategii de viață, descoperă consecințele unor fapte și ale unor atitudini și își însușește comportamente sociale pozitive.

„La orice vârstă, omul este o ființă care se hrănește cu povești. De aceea, avuția povestirilor, pe care au strâns-o oamenii de pe tot globul, din casă în casă, din secol în secol, fie în vorbă, fie și în scris, a depășit celelalte avuții omenești." spunea scriitorul și filosoful indian Rabindranath Tagore.

De mici copii îndrăgim poveștile. Mai mult decât atât, aceste povești au rolul de a stimula educația și imaginația copiilor, care învață să descopere lumea minunată a cărților. Poveștile îi permit copilului și elevului să pătrundă într-un univers fantastic, plin de mistere și cât se poate de fascinant. Această fascinație îl atrage și încet, încet cu fiecare poveste citită ascultătorul pătrunde în această lume.

Odată pătruns în această lume, elevul începe să își dezvolte limbajul, dar și să își îmbogățească imaginația. Mai mulți specialiști spun că poveștile îi ajută pe elevi să crească frumos. Citirea unei povești poate fi un moment deosebit de relaxant pentru elev. Unul dintre cele mai importante lucruri pe care cei mici le învață din povești este diferența dintre bine și rău. În povești ca și în basme, binele învinge întotdeauna. Elevul va dobândi deprinderi pentru a realiza judecăți de valoare, precum și deprinderi de exprimare a propriilor sentimente într-un mod simplu. De asemenea poate învăța ce înseamnă prietenia și care sunt aspectele pozitive ale

vieții. Mai mult, va încerca să fie mai prietenos, precum personajele din poveste, bun, prieten cu alți copii, de ajutor precum personajele din poveste. Ascultând poveşti, copiii cunosc şi îşi însuşesc noţiuni, convingeri şi sentimente morale, se raportează la personajele pozitive şi dezaprobă comportamente negative.

Datoria noastră ca profesori, educatori și învățători este să aducem copilul în punctul de iubi poveștile, de a le asculta cu plăcere. Profesorul trebuie să-i răspundă copilului atunci când el nu înțelege firul poveștilor, expresiile sau cuvintele din text.

Povestirile îi mai ajută pe copii să se simtă confortabil și în siguranță, este relația specială care se creează între povestitor și ascultător, comunicarea bidirecțională, întrebările rostite și nerostite ale poveștii și explicațiile suplimentare, care devin dependente de fiecare poveste și stârnesc curiozitatea elevului.

Dacă ar fi să rezumăm ceea ce aduce povestirea în viața copilului, putem menționa că povestirea îl învață pe elev să o asculte, să urmărească firul ei, să facă legătura dintre imagine și ceea ce se aude, să observe descrieri, însușiri, emoții, comportamente și limbaj.

Ca activitate specifică învățământului special, la copiii cu deficiențe senzoriale multiple, povestirea dezvoltă procesele psihice precum: gândirea logică, memoria voluntară, imaginația, limbajul, atenția.

Una dintre cele mai utilizate metode de lucru este povestirea educatoarei/învățătoarei/ profesoarei, sau povestirile copiilor. În cadrul povestirii profesorului, se parcurg următorii pași: urmărirea atentă a conținutului operei, urmărirea și descoperirea trăsăturilor și comportamentelor personajelor, descoperirea relațiilor dintre personaje.

Povestirile copiilor se realizează prin repovestire sau povestiri create de copii. Prin repovestire, elevii își însușesc conștient informațiile transmise și își însușesc temeinic povestirea.

Repovestirea se desfășoară pe baza unor tablouri/ilustrații, care redau episoadele întâmplării din povestire, ori pe baza unui plan verbal corespunzător fragmentelor logice ale povestirii, sau pe baza unui text citit sau repovestire liberă. Povestirile create de copii se pot realiza prin povestiri create pe baza unui șir de ilustrații, povestire cu început dat, povestire pe baza unui plan dat, povestire după modelul profesorului.

Prima povestire (*„Șoarecele de rând și șoarecele de oraș”*) se adresează elevilor cu deficiențe senzoriale multiple din ciclul primar.

Se urmăresc următorii pași:

Pasul 1. Profesorul prezintă imaginile povestirii și le solicită elevilor să identifice personajele principale (broasca și greierele, șoriceii).

Pasul 2. După identificarea personajelor se enumeră de către elevi cuvinte cheie din imagine (ex. broasca, apa, iarbă etc.) și se formulează propoziții scurte.

Pasul 3. Se reia povestirea și se identifică ideile principale, iar dacă este posibil se dezvoltă propozițiile simple formulate inițial.

Pasul 4. Elevii vor relata povestirea cu cuvintele lor (repovestirea), urmărind imaginile în ordine cronologică, iar apoi vor avea posibilitatea să își creeze propria povestire.

TEXTE ILUSTRATIVE ADAPTATE PENTRU ELEVII CU D.S.M.

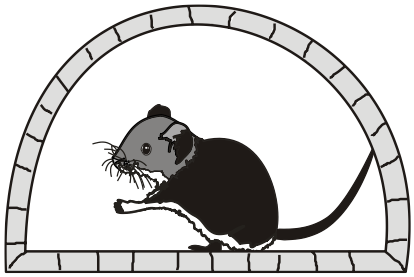
Șoarecele de rând și șoarecele de oraș

după Lev Tolstoi

Adaptare de Eniko-Melinda NAGY



Erau doi șoareci prieteni.
Unul bogat și unul sărac.



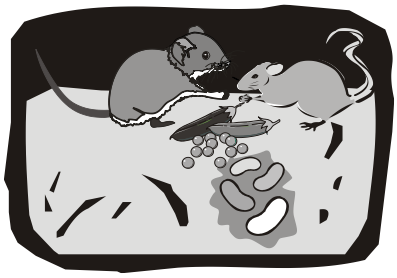
Șoarecele bogat locuia
într-o casă mare.



Șoarecele sărac locuia în câmp



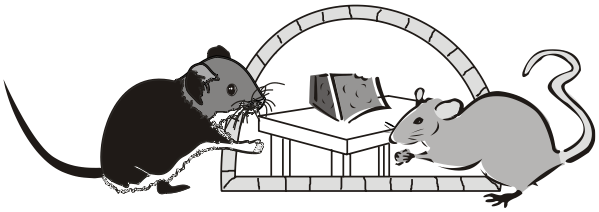
Șoarecele bogat l-a vizitat pe șoarecele sărac.



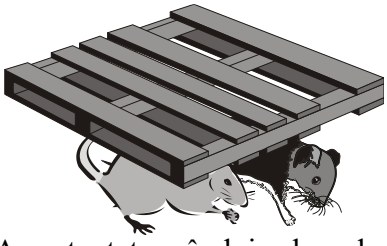
Șoarecele sărac l-a servit pe cel bogat
cu boabe de grâu și mazăre.



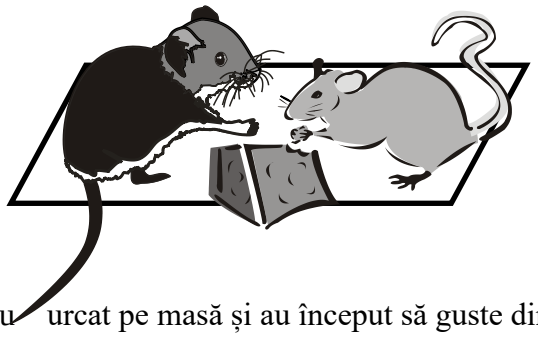
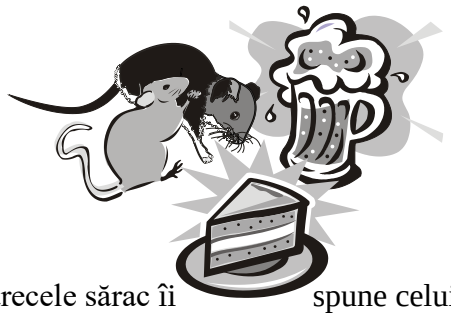
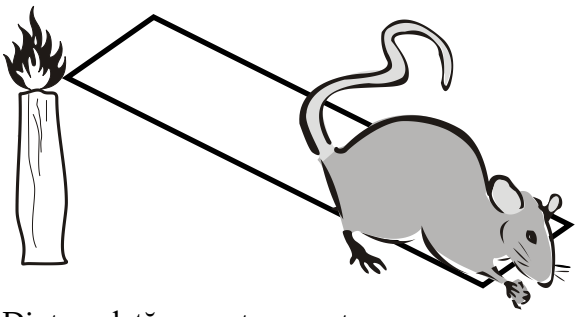
Șoarecelui bogat nu i-a plăcut mâncarea
șoarecelui sărac.



Șoarecele bogat l-a invitat pe cel sărac
la el acasă.



Au așteptat amândoi sub podea,
până au cinat oamenii din casă.

 Au urcat pe masă și au început să guste din bunătățuri.	 Șoarecele sărac îi spune celui bogat că într-adevăr este mai bine să trăiești la oraș în bogăție, decât în sărăcie.
 Dintr-o dată s-a cutremurat masa, șoarecii au început să fugă de omul care îi alunga cu lumânarea în mână.	 Cei doi au scăpat, iar șoarecele sărac și-a dat seama că este mai bine pentru el să trăiască în liniște pe câmp, chiar dacă e sărac.

Următoarele două povești (*„Șarpele și peștele”, „Vulpea și barza”*) se adresează elevilor cu deficiențe senzoriale multiple din ciclul gimnazial. Se urmăresc următorii pași:

Pasul 1. Profesorul prezintă titlul poveștii elevilor.

Pasul 2. Profesorul le solicită elevilor să identifice personajele din poveste în urma prezentării titlului.

Pasul 3. Se citește povestea în întregime de către profesor (citire model), apoi se reia citirea textului de către elevi.

Pasul 4. Se adresează întrebări referitoare la întâmplările din text și se notează fiecare răspuns în caiete.

Pasul 5. Profesorul le solicită elevilor să realizeze un colaj/desen pe baza povestirii studiate.

Șarpele și peștele

după Esop

Adaptare de Raluca Emilia PETRUȚA

Șarpele l-a rugat pe pește să îl ia în spate și să înoate cu el prin apă.

Peștele l-a luat în spate pe șarpe.

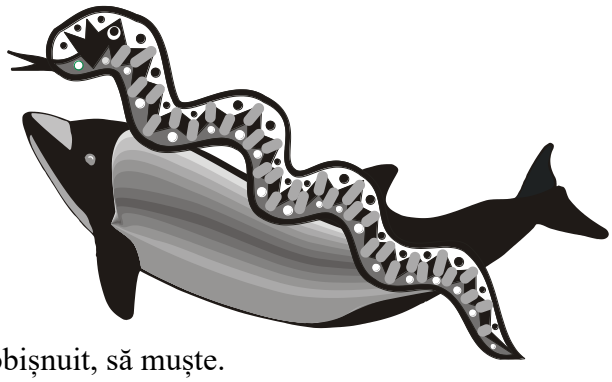
Șarpele l-a mușcat pe pește de spate.

Peștele i-a spus să nu-l mai muște.

Șarpele i-a spus că din greșeală.

Peștele l-a rugat să nu-l mai muște.

Șarpele l-a tot mușcat, zicând că îi intra soarele în ochi.



Peștele i-a spus din nou să nu-l mai muște.

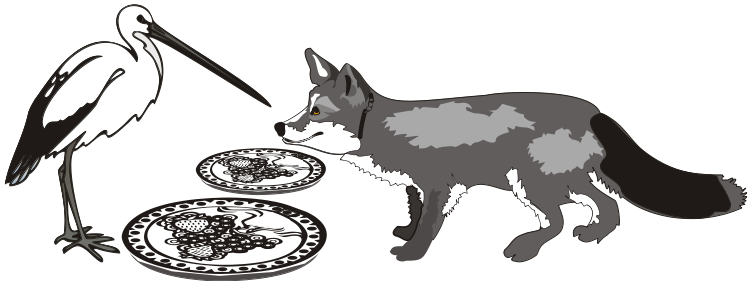
Șarpele l-a mușcat din nou, zicând că așa e obișnuit, să muște.

Atunci peștele l-a dus în adâncul apei, unde șarpele nu a mai putut mușca sau respira, spunându-i șarpelui că așa e obișnuit, să înoate în adâncuri.

Vulpea și barza

după La Fontaine

Adaptare de Raluca PETRUȚA



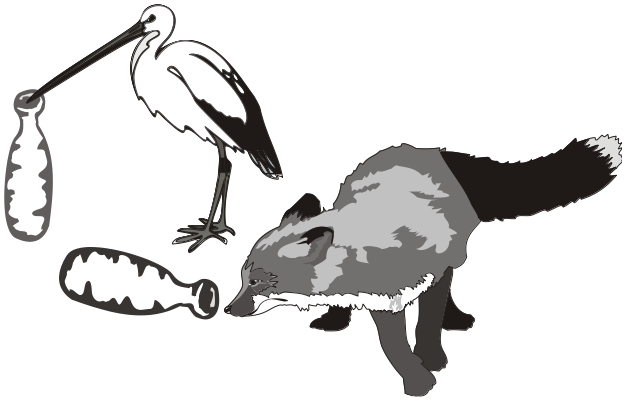
Vulpea i-a spus berzei să vină la ea la masă. Pe masă a pus două farfurii întinse, pline cu mâncare gustoasă.

Barza nu a putut mânca din farfuria plată cu ciocul ei lung si subțire. A plecat acasă flămândă.



Barza i-a spus vulpii să vină și ea la masă.

A pus mâncarea într-un vas cu gât lung, din care nu puteai mânca decât dacă aveai un gât lung și subțire. Vulpea nu putea mânca din vas. Barza a spus că așa a pățit când a fost la vulpe. A rămas înfometată și i-a întors fapta.



Vulpea a plecat acasă flămândă, dar cu lecția învățată!

Ultimele două povești (*„Leul și șoricelul”, „Caprele de pe pod*”) se adresează elevilor cu deficiențe senzoriale multiple din ciclul gimnazial prelungit.

În vederea îmbunătățirii semnificative a performanţelor şcolare la o clasă de gimnaziu (D.S.M.) în activităţile de învăţare a prin intermediul poveştilor, am utilizat două dintre metodele activ-participative: **metoda cadranelor** și **metoda exploziei solare**.

La povestea *„Leul și șoricelul”,* se urmăresc pașii de mai jos:

Pasul 1. Profesorul le prezintă elevilor titlul povestirii.

Pasul 2. Se citește povestirea în întregime de către profesor (citirea model), apoi se reia citirea textului de către elevi.

Pasul 3. Profesorul le solicită elevilor să identifice personajele pe baza lecturii.

Pasul 4. Povestirea cu ajutorul întrebărilor din cadrul metodei exploziei solare ***Cine? Ce? De ce? Unde? Când?***

Pasul 5. Găsirea unei idei moralizatoare legate de conținutul povestirii și ancorarea ei în realitatea umană.

Leul și șoricelul

după Esop

Adaptare de Raluca GROVU

Erau odată un grup de șoricei ce se jucau pe câmp. Din greșeală, unul dintre ei s-a lovit de un leu. Acesta dormea. Leul s-a trezit și l-a prins pe șoricel.

- Cum îndrăznești să mă trezești din somn? spuse leul. Am să te mănânc!

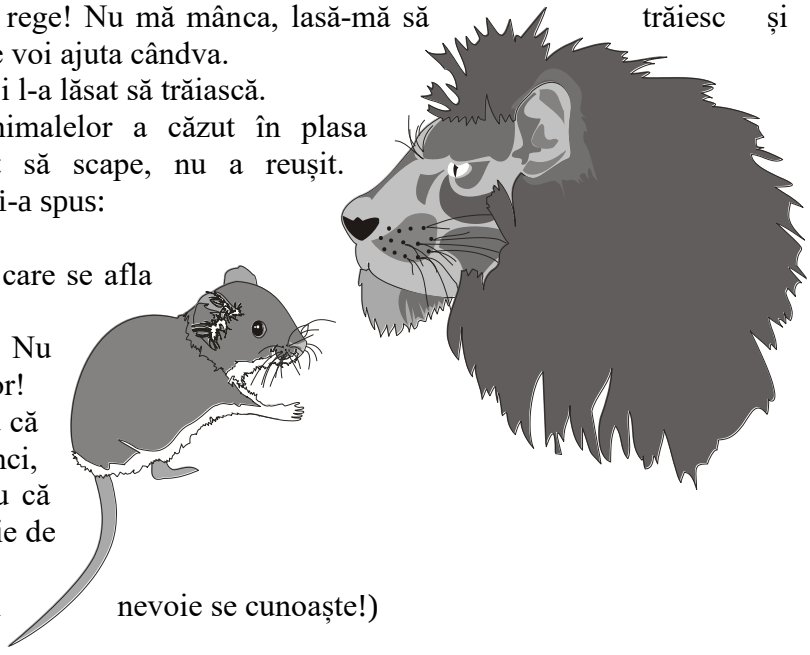
- Te rog să mă ierți, mare rege! Nu mă mânca, lasă-mă să trăiesc și îți promit pe cuvânt de șoricel că te voi ajuta cândva.

Leul nu l-a crezut, dar totuși l-a lăsat să trăiască.

După un timp, regele animalelor a căzut în plasa vânătorilor și, oricât a încercat să scape, nu a reușit. Șoricelul, care se afla în apropiere i-a spus:

- Stai, că te salvez eu!

Iar șoricelul a ros plasa în care se afla leul și l-a eliberat.

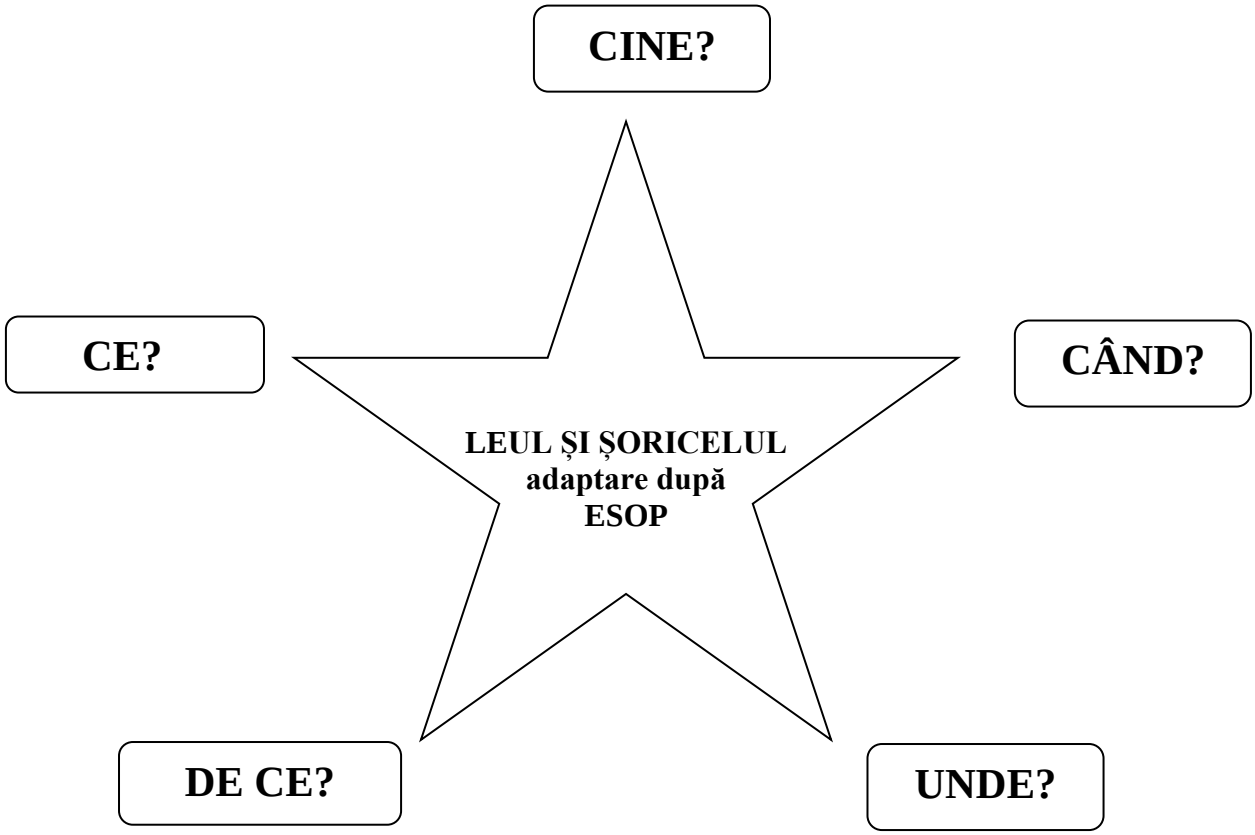


- Mulțumesc, șoricelule! Nu am crezut că poți fi de ajutor!

Leu a trebuit să recunoască că și șoricelul a avut dreptate. De atunci, nu s-a mai atins de soricel, pentru că nu știa când mai avea să aibă nevoie de el.

(Morala: Prietenul la nevoie se cunoaște!)

Metoda exploziei solare



Avantajele folosirii metodei exploziei solare:

- Este o metodă interactivă, în care fiecare elev își poate aduce contribuția punând întrebări și aducând și răspunsuri
- stimulează atenția gândireacritică, creativitatea
- are o arie largă de aplicabilitate
- scoate în evidență modul propriu de înțelegere al fiecărui elev din echipă
- conduce la sintetizarea informațiilor.

Povestirea *„Caprele de pe pod”* are următorii pași:

- **Pasul 1.** Profesorul le prezintă elevilor titlul povestirii.
- **Pasul 2.** Se citește povestirea în întregime de către profesor (citirea model), apoi se reia citirea textului de către elevi.
- **Pasul 3**. Profesorul le solicită elevilor să identifice personajele pe baza lecturii
- **Pasul 4**. Obținerea informațiilor de la elevi prin intermediul metodei cadaranelor: **Personaje, Cuvinte / Expresii necunoscute, Întâmplări, Concluzii**
- **Pasul 5**. Găsirea unei idei moralizatoare legate de conținutul poestirii și ancorarea ei în realitatea umană

Caprele de pe pod

după Esop

Adaptare de Raluca GROVU

A fost odată o turmă de capre care păşteau lângă un râu. Unele capre s-au dus să mănânce de o parte a râului, iar altele de cealaltă parte.

După un timp, caprele care erau pe partea stângă au vrut să traverseze râul. Ele credeau că iarba de pe partea dreaptă e mai bună, iar caprele de pe partea dreaptă credeau că iarba de pe partea stângă e mai verde.

Deci, toate caprele voiau să treacă pe cealaltă parte de unde se aflau.

Când o capră tânără a văzut un podeţ, se urcă şi a vrut să treacă. În acelaşi timp, din cealaltă parte, se urcă o altă capră, mai în vârstă. Amândouă se opriră la mijlocul podeţului, fără să poată trece una de cealaltă.

- De ce ai mai venit, dacă m-ai văzut că sunt deja pe pod? Întrebă capra mai tânără?
- Fiindcă sunt mai bătrână, răspunse aceasta. Întoarce-te şi lasă-mă să trec!

Prima capră nu a vrut s-o lase pe cea mai în vârstă şi au început să se lovească una pe cealaltă.

- Eu am pornit prima pe pod, deci eu trec prima! spuse capra cea tânără.
- Dar eu sunt mai bătrână, deci fii ascultătoare! spuse capra mai în vârstă.

Cum nici una nu a renunţat, amândouă au căzut în apă, iar apa le-a dus departe.

Nu ştim pe ce mal au ieşit din apă sau dacă s-au împăcat, dar au trăit până au ajuns foarte bătrâne.

(**Morala:** E mai înţelept să cooperezi, decât să fii încăpăţânat!)



Metoda cadranelor

PERSONAJE	**CUVINTE / EXPRESII NECUNOSCUTE**
…….....	……
……	……
……	……
ÎNTÂMPLĂRI	**CONCLUZII**
……	……
……	……
……	……

Avantajele folosirii metodei cadranelor:

- stimulează atenția și gândirea
- scoate în evidență modul propriu al fiecărui elev de înțelegere a textului
- conduce la sintetizarea informațiilor.

Concluzii:

În urma activităţilor, am constatat că prin intermediul metodelor moderne de predare elevii învaţă să capete încredere în posibilitățile lor, devenind motivaţi intrinsec şi îşi dezvoltă capacităţi de ascultare, cooperare, implicare activă în rezolvarea unei sarcini. La vârsta școlară primară sau gimnazială, activitatea de învăţare are o mare încărcătură afectivă. Prezentarea povestirilor va fi cu atât mai accesibilă, cu cât aceasta se va realiza în cadrul unei forme de activitate mai atractive, mai interesante.

Observaţiile pe care le-am consemnat în urma aplicării acestor metode de predare a povestirilor ne permit să afirmăm faptul că, desfășurarea activităţilor, prin utilizarea metodelor moderne de educare a limbajului, influenţează pozitiv dezvoltarea gândirii, a capacităţii exprimare, de investigaţie a elevilor, precum şi participarea lor activă la însuşirea cunoştinţelor.

Bibliografie:

1. **Bratu, B.** (1977), *Preşcolarul şi literatura*, Editura Didactică şi Pedagogică
2. **Croitoru, M.** (2011), *Prietenie de la distanță*, (adaptare), Ed. Kreativ
3. **De La Fontaine**, J. (2011), *Vulpea și barza*, (adaptare), Ed. Kreativ
4. **Farczádi, A.** (2011), *Șarpele și peștele*, (adaptare după Esop), Ed. Kreativ
5. **Farczádi, A.** (2011), *Caprele de pe pod*, (adaptare după Esop), Ed. Kreativ
6. **Farczádi, A.** (2011), *Leul și șoricelul,* (adaptare după Esop), Ed. Kreativ
7. **Tolstoi, L.** (2011), *Șoarecele de rând și șoarecele de oraș* (adaptare), Ed. Kreativ
8. **** Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor*

LIMBAJUL MIMICO-GESTUAL NE UNEȘTE
Cerc de activități extrașcolare

Ramona TRÂNCĂ

Importanța comunicării eficiente într-o societate este un obiectiv recunoscut în toate mediile, așadar ea reprezintă un scop primordial în educația copiilor și în mod deosebit în creșterea și educarea copiilor cu deficiență de auz sau cu tulburări de limbaj.

Pentru a putea să evoluăm, să ne integrăm social, să dezvoltăm relații cu cei din jur este absolut necesar să cunoaștem un limbaj comun prin care să ne exprimăm ideile, năzuințele, sentimentele.

Prin comunicare, omul devine conștient de el însuși, de sine. În conștientizarea de sine, locul central îl ocupă gândirea, procesele intelectual-cognitive, precum și problemele legate de afectivitate și motivație în descoperirea și înțelegerea propriei personalități.

Pentru copilul deficient de auz sau cu tulburări de limbaj și comunicare, rostul vieții nu constă în ceea ce pierde din cauza deficienței, ci în ceea ce descoperă zi de zi și în integrarea într-o societate care nu-l mai marginalizează.

Achiziția limbajului mimico-gestual ca promotor al limbajului oral de către copiii deficienți de auz care provin din familii de părinți auzitori cunoaște anumite particularități. Părinții auzitori necunoscând limbajul mimico-gestual și nici cultura surzilor nu-i pot învăța pe copii limbajul mimico-gestual ca limbă maternă care va deservi ca fundament în achiziția limbajului oral, scris, citit, respectiv va asigura premisa unui proces de demutizare eficientă. S-a constatat că atunci când copiii deficienți de auz vin pentru prima oară într-o unitate școlară, ei dispun de un limbaj propriu, uneori mult diferit de al altora, întâmpinând dificultăți de adaptare și integrare școlară.

În urma experienței și a contactului cu tehnicile și metodele de comunicare din mobilitatea din cadrul proiectului **Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual – Proiect Erasmus+** și în urma nevoii identificate atât în ceea ce privește perfecționarea comunicării elevilor deficienți de auz, a celor cu tulburări de limbaj cât și a nevoii părinților auzitori de a dezvolta o formă eficientă de comunicare verbală și afectivă cu propriii copii deficienți de auz, s-a dezvoltat prezentul cerc de activitate extrașcolară.

Obiectivele acestui cerc vizează următoarele aspecte:

Dezvoltarea abilităților de recunoaștere și denumire prin gest și mimică a emoțiilor;

- Exersarea deprinderilor de detectare a diferențelor dintre gesturile și semnele ce indică anumite stări și emoții;
- Familiarizarea cu stimuli verbali ce însoțesc comunicarea în limbaj mimico-gestual;
- Exersarea deprinderilor de recunoaștere și reproducere a unor semne și gesturi;
- Înlesnirea contactului emoțional dintre părinte-copil;
- Dezvoltarea deprinderilor de comunicare totală- gestuală și orală;
- Petrecerea unei perioade din timpul liber al elevilor, într-un mod util plăcut.

Conținuturile urmărite pe parcursul desfășurării activităților cuprind teme de tipul:

Cum comunicăm?

Ce simt? Cum mă manifest?

- Albumul emoțiilor.
- O emoție (trăire)- un semn
- Imitarea diferitelor stări sau emoții
- Joc de recunoaștere a emoțiilor/ Joc de denumire a emoțiilor
- Cercul comunicării stărilor prin care trec
- Creăm personaje - activitate părinte-copil

Modalitățile de evaluare a activităților se reflectă în observații sistematice individuale și de grup, concursuri de reproducere și interpretare mimico-gestuală, fotografii și înregistrări video din timpul activităților sau completarea unor chestionare de satisfacție.

În continuare este prezentat un model de planificare al activităților cercului pe durata unui an școlar, cu o frecvență lunară a întâlnirilor.

Planificarea Activităților Cercului

Nr. Crt.	**Obiective**	**Activitatea**	**Strategii de realizare**	**Data**	**Obs.**
1.	Exersarea deprinderilor de detectare a diferențelor dintre gesturile și semnele ce indică anumite stări și emoții	Joc de mimă: *Fă ca mine*!	Pe baza unor imagini foto-video, elevii apoi părinții vor mima gesturile sau semnele prezentate. Activitatea se va organiza în tandem părinte-elev.		
2.	Dezvoltarea abilităților de recunoaștere și denumire prin gest și mimică a emoțiilor	*Ce simt? Cum mă manifest?*	Vizionare de material video. Identificarea sentimentelor, emoțiilor sau a stărilor emoționale prin care trece personajul.		
3.	Dezvoltarea abilităților de recunoaștere și denumire prin gest și mimică a emoțiilor	Crearea albumului cu emoții.	Denumirea emoțiilor, trăirilor, stărilor identificate. Joc didactic *Bingo!*		
4.	Exersarea deprinderilor de recunoaștere și reproducere a unor semne și gesturi.	Semnul corespunzător în LMG a emoțiilor si sentimentelor. Asociere cuvânt-	Prezentarea în LMG a emoțiilor/sentimentelor identificate în activitățile anterioare. Activitate de învățare a		

		semn în LMG.	gesturilor ce comunică o stare.		
5.	Familiarizarea cu stimuli verbali ce însoțesc comunicarea în limbaj mimico-gestual	Comunicarea totală-LMG, însoțit de emisii vocale ce, conduc la exprimarea stărilor emoționale.	Povești și fabule în imagini. Joc de rol: *Ce personaj sunt?*		
6.	Înlesnirea contactului emoțional dintre părinte-copil	Comunicarea părinte-copil.	Creare apoi prezentarea unei povești/întâmplări cu tema: *Eu și puiul meu!* Activitatea se va desfășura în echipe.		
7.	Dezvoltarea deprinderilor de comunicare totală – gestuală și orală	Recunoașterea propriilor trăiri în diferite context.	Activitate dialogată: *Ce fac când sunt….?* Exersarea strategiilor de coping și rezolvare de conflicte emoționale.		
8.	Petrecerea unei perioade din timpul liber al elevilor, într-un mod plăcut.	"Copacul emoțiilor!"	Activitate în aer liber. Crearea de chipuri cu emoții/baloane ce vor fi agățate în *Copacul emoțiilor*.		



Editura ASCR

400325 Cluj-Napoca, Piața 14 Iulie nr. 18/2
Tel./fax: 0364 711115

Bun de tipar 23.11.2019. Apărut 2019
Tiparul executat la S.C. Cognitrom S.R.L.
400696 Cluj-Napoca, str. F Liszt nr. 12

www.ascred.ro

Prin realizarea acestui manual, Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca oferă măsura unui frumos parcurs instituțional în domeniul proiectelor Erasmus+, a unui management deschis, a unei echipe didactice pentru care învățarea este parte integrantă din firescul lui - a fi bun profesionist.

În egală măsură, manualul exprimă și deschiderea către comunitate, prin împărtășirea rezultatelor învățării tuturor celor care doresc să descopere și să învețe mai mult.

Mărioara Ene
Expert Departament proiecte de mobilitate
Agenția Națională pentru Programe Comunitare
în Domeniul Educației și Formării Profesionale

LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL PENTRU DEFICIENȚI DE AUZ

CLUJ - NAPOCA

9 786069 770436

Cluj-Napoca 2019