Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Ghid pentru profesori din învățământul integrat

-nivel primar-

Dizabilitatea auditivă

Dizabilitatea intelectuală

Dislexia.Disgrafia



Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene (”You need to know me to teach me” project no : 2021-2-RS01-KA210-SCH-000048967) Conținutul prezentului material reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorilor, iar Comisia Europeană nu este responsabilă pentru modul în care va fi folosit conținutul informației

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Acest ghid din cadrul proiectului Erasmus + project " You need to know me to teach me" No: 2021-2-RS01-KA210-SCH-000048967 a fost elaborat de echipele:

Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora "11. maj", Jagodina, Serbia

1. Dragana Kovačević
2. Jovan Gavrilović
3. Jelena Strugar
4. Svetlana Prvulović
5. Nikola Stanojević
6. Dragana Popović
7. Ivan Petrović
8. Katarina Stojković
9. Slobodan Filipović

Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca , România

1. Ofelia Amalia Radu
2. Gabriela R. Chirteș
3. Dorina Elena Chira
4. Mihaela Coca
5. Ovidia Monica Moraru
6. Ramona Trâncă
7. Anca Maria Chifor

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene ("You need to know me to teach me" project no : 2021-2-RS01-KA210-SCH-000048967) Conținutul prezentului material reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorilor, iar Comisia Europeană nu este responsabilă pentru modul în care va fi folosit conținutul informației

”A fi diferit nu este nici un lucru bun, nici un lucru rău. Înseamnă pur și simplu că ești suficient de curajos pentru a fi tu însuți”.

Albert Camus

Cuvânt înainte către cititori

Cu deosebită plăcere și bucurie, vă oferim acest auxiliar didactic, sperând să vă fie de folos.

Elaborarea sa a fost susţinută de dorinţa autentică a echipei transnaționale de a veni în întâmpinarea nevoilor complexe ale profesorilor din învățământul primar, privind abordarea la clasă a elevilor cu CES. Rod al colaborării și al experienței profesionale, dar și o dovadă a dimensiunii europene a procesului educativ din cele două instituții de învățământ special, ghidul este relevant pentru viziunea acestora asupra educației incluzive. În ceea ce privește acest aspect, instituția noastră a fost implicată în procesul de integrare a elevilor cu dizabilitate auditivă, începând din anul 1968 și până în prezent, prin dezvoltarea unor servicii alternative. Misiunea noastră este aceea de a fi în permanență alături de elevii cu dizabilități, de a asigura tuturor elevilor, un „învățământ adaptat", inovator și flexibil, un climat educațional incluziv, în scopul recuperării și integrării socio-profesionale și culturale a acestora.

Ghid pentru profesori din învățământul integrat -nivel primar este o introducere practică, o oportunitate pentru îmbunătățirea competențelor profesionale ale cadrelor didactice din acest sector de învățământ, dar și o selecție de resurse procedurale accesibile şi aplicabile în economia clasei cu elevi integrați.

Apreciem efortul colectivului de autori și modul eficient de a valorifica oportunitățile oferite de Erasmus+.

Prof. Nicoleta Maria Dunca, Directorul
Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

CUPRINS

Introducere 9

Dizabilitatea auditivă 11

Dizabilitatea intelectuală 33

Dislexia. Disgrafia 57

Concluzii 89

Anexe 91

Introducere

Acest ghid face parte din proiectul Erasmus + " You need to know me to teach me", cu număr de identificare 2021-2-RS01-KA210-SCH-000048967, implementat, în perioada aprilie 2022 - februarie 2023, de către instituțiile partenere Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora “11 Maj” din Jagodina, Serbia (coordonator) și Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca, România.

Parteneriatul educațional transnațional a fost inițiat cu scopul de a crea o conexiune între cele două modele de abordare a învățământului integrat, promovate de cele două școli, pentru a îmbunătăți educația incluzivă a elevilor cu CES din Serbia și România.

Astfel, obiectivul principal a urmărit optimizarea modelului incluziv al învățământului primar, sprijinind dezvoltarea competențelor cadrelor didactice din școlile de masă prin utilizarea modelelor educaționale propuse în ghid.

Selectarea conținutului prezentului auxiliar didactic s-a realizat pornind de la informațiile obținute în cadrul cercetării efectuate în prima etapă de implementare a proiectului. Rezultatele investigației, la care au participat profesori din învățământul primar din mai multe regiuni administrative din cele două țări, au evidențiat faptul că majoritatea profesorilor din învățământul primar de masă sunt pregătiți să lucreze cu copii cu CES, dar au nevoie de sprijin pentru a identifica și a pune în lucru metode eficiente care vin în sprijinul acestora. În același timp, prin răspunsurile oferite la chestionarul aplicat, profesorii au indicat, în mod explicit,

aspectele curriculare unde se resimte acut nevoia de a fi sprijiniți în efortul lor de a adapta, accesibiliza și diferența atât strategiile didactice, cât și conținuturile de predat. Pornind de la aceste date, echipele de proiect au stabilit de comun acord și prin colaborare, structura și conținutul ghidului adresat colegilor din învățământul primar de masă din cele două țări.

Nu în ultimul rând, prin publicarea ghidului, dorim să valorificăm experiența îndelungată a profesorilor psihopedagogi de la cele două unități de învățământ, în educarea elevilor cu diferite tipuri de dizabilități, acordând sprijin specializat tuturor cadrelor didactice care au în colectivele claselor și elevi integrați.

Conștienți de faptul că incluziunea este un proces continuu, prin care se construiește integrarea socio-culturală, prin intermediul campaniei " You need to know me to teach me", dorim să aducem o mică contribuție la efortul comun care depășește granițele fizice ale țărilor noastre.

Ghidul este la dispoziția tuturor cadrelor didactice care doresc să îmbunătățească munca lor cu elevii cu CES, în format electronic, pe site-ul Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca. (www.licdefauzcluj.ro)

Echipa de proiect

Dizabilitatea auditivă

- Ce este dizabilitatea auditivă?
- Clasificarea dizabilității auditive
- Cum recunoaștem copilul cu dizabilitate auditivă? Comportamente specifice dizabilității auditive
- Modalități de abordare a dizabilității
- Recomandări privind pregătirea colectivului de elevi pentru a relaționa cu un coleg cu dizabilitate auditivă
- Identificarea necesităților copiilor cu dizabilități și a părinților acestora – recomandări
- Strategii de lucru

1. Ce este dizabilitatea auditivă?

Dizabilitatea auditivă se înscrie în categoria dizabilităților senzoriale, alături de dizabilitatea vizuală. Prin dizabilitatea auditivă se înțelege un deficit la nivelul analizatorului auditiv, o reducere a abilităților de percepere auditivă a informațiilor, a stimulilor din mediu.

În funcție de nivelul deficitului auditiv, este posibil ca un copil să nu audă unele sunete sau este posibil să nu poată auzi deloc vorbirea celor din jur. Există și copii care nu pot percepe nici sunetele ambientale din mediu, ci doar zgomote foarte puternice.

Dizabilitatea auditivă se manifestă nu doar prin restrângerea câmpului auditiv (Popa, 2001), ci mai ales prin consecințele asupra dezvoltării limbajului verbal, care, în funcție de gradul afectării auzului, poate avea o serie de particularități, limitări (Anca, 2001) sau este posibil să nu se poată dezvolta decât în urma unor activități terapeutice specifice de compensare.

În literatura de specialitate se întâlnesc o serie de termeni care descriu sau se suprapun conceptului de dizabilitate auditivă: deficiență auditivă, deficiență de auz, disfuncție auditivă, hipoacuzie, surditate.

Termenul medical utilizat pentru diagnostic este cel de hipoacuzie.

Frecvenţa persoanelor cu dizabilități auditive în societate diferă în timp și de la o zonă geografică la alta, datele statistice indicând în medie un procent de 1-3/1000 de copii nou–născuţi cu disfuncţii auditive. Acest procent creşte la aproximativ 10% la vârsta adultă, iar la adulţii de vârsta a treia se manifestă în proporţie de peste 50%.

2. Clasificarea dizabilității auditive

Dizabilitatea auditivă poate fi clasificată pe de o parte în funcție de gradul deficitului auditiv, iar pe de altă parte, în funcție de regiunea afectată a analizatorului auditiv.

I. În funcție de gradul deficitului auditiv, de pierderea înregistrată audiometric (Anca, 2001, Bodea Hațegan, 2015, Salloum, 2017), dizabilitatea auditivă poate fi:

- dizabilitate auditivă ușoară
- dizabilitate auditivă moderată
- dizabilitate auditivă severă
- dizabilitate auditivă profundă

Gradele deficitului auditiv

Pierdere în decibeli	Gradul deficitului auditiv	Observaţii
0-20 dB	Auz normal	Poate auzi conversaţia fără dificultate
20-40 dB	Deficit audittiv ușor, lejer-hipoacuzie uşoară	Poate auzi conversaţia dacă nu este prea îndepărtată sau ştearsă
40-70 dB	Deficit auditiv mediu-hipoacuzie medie	Poate auzi conversaţia de foarte aproape şi cu dificultăţi. Necesită protezare
70-90 dB	Deficit auditiv sever-hipoacuzie severă	Poate auzi zgomote, vocea şi unele vocale. Necesită protezare.

Peste 90dB	Deficit auditiv profund-hipoacuzie profundă/surditate	Aude sunete foarte puternice-dar care provoacă şi senzaţii dureroase. Se protezează cu proteze speciale sau implant cohlear.

II. În funcție de regiunea afectată a analizatorului auditiv, dizabilitatea auditivă poate fi:

- Dizabilitate auditivă de transmisie (hipoacuzia de transmisie) se datorează afectării a afectarii conductului auditiv extern, a urechii externe sau a urechii medii. Orice problemă, localizată în urechea externă sau în cea medie, care împiedică organul auditiv să canalizeze corect sunetele către cohlee determină hipoacuzie de transmisie.
- Dizabilitate auditivă neurosenzorială (hipoacuzia neurosenzorială) apare ca urmare a unor leziuni ale urechii interne, ale nervului cochlear sau ale sistemului nervos central.
- Dizabilitatea auditivă de tip mixt (hipoacuazia mixtă) apare atunci când în aceeaşi ureche coexistă o pierdere de auz neurosenzorială şi una de transmisie ca şi consecinţă a unor afecţiuni ale urechii medii şi/sau extern supraadăugate unor afecţiuni ale cohleei.

Dispozitive utilizate de către copiii cu dizabilitate auditivă:

Copilul diagnosticat cu dizabilitate auditivă poate avea acces la sunete în urma unei protezări corecte şi adecvate. Evoluţia tehnologică din ultimii ani se regăseşte şi în domeniul dizabilităților auditive. S-au dezvoltat continuu noi tipuri de proteze auditive, implanturi şi dispozitive de asistenţă, care ajută chiar și copiii diagnosticați cu hipoacuzie profundă (surditate) să audă sunetele.

❖ **Aparatele auditive**

Un aparat auditiv este un dispozitiv care ajută o persoană cu pierdere de auz să beneficieze la maximum de auzul rezidual.

În urma unui consult ORL şi al investigaţiei audiologice, se recomandă un tip de aparat auditiv potrivit cu gradul pierderii auditive.

Este important ca un copil cu dizabilitate auditivă să înceapă să poarte un aparat auditiv cât mai curând după depistarea deficitului auditiv deoarece cu cât va trece mai mult timp cu atât va fi mai greu pentru creier să recunoască sunete şi să se adapteze.

Aparatele auditive se împart în două categorii:

- proteze auditive
- implanturile cohleare



Protezele auditive sunt dispozitive speciale care prelucrează și amplifică sunetul, îl trimit prin conductul auditiv, apoi prin urechea medie către urechea internă, spre nervii acustici. Beneficiarii protezelor auditive sunt copiii cu pierderea uşoară, medie sau medie-severă a auzului.

Unele proteze pot fi de ajutor și copiilor cu pierdere auditivă severă-profundă, dar trebuie să se evalueze periodic beneficiul pe care copilul îl are cu acest tip de proteze, în caz contrar recomandându-se implantul cohlear.

Protezele auditive pot fi retroauriculare-behind-the-ear (în spatele urechii) sau intraauriculare- in-the-ear (în ureche).

Orice proteză auditivă se poate regla în funcție de: nivelul pierderii auditive, de forma urechii, având programe care permit copilului să audă cât mai bine vorbirea în diferite locuri: în sala de clasă, pe stradă, să asculte muzică, etc. Copilul diagnosticat cu dizabilitate auditivă primește câte o proteză auditivă pentru

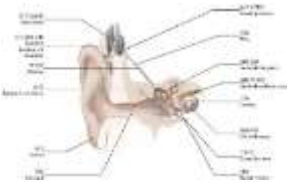
fiecare ureche (dacă este cazul), care este reglată în funcție de pragul auditiv al urechii respective.

Implantul cohlear este un dispozitiv medical care ocolește partea deteriorată a urechii şi stimulează direct nervul auditiv (www.cohlear.com). Cu ajutorul acestui tip de dispozitive copiii cu pierdere de auz sever-profundă, care nu pot fi ajutați cu proteze auditive, pot să audă.

Implantul cohlear are două părţi:

- procesorul de sunet extern
- implantul intern care este amplasat sub pielea din spatele urechii prin intervenție chirurgicală de către un medic. Implantul conţine un filament de electrod care este introdus în cohlee. (www.med-el.com, www.cohlear.com)

Cele două componente sunt conectate cu ajutorul unui magnet. Sunetul preluat de la microfon și procesorul de vorbire este transmis către receptor. Receptorul transformă sunetul în impulsuri electrice și le trimite către electrozii implantați în cohlee, care stimulează nervul auditiv.





❖ **Sistemul FM**

Distanța mare dintre o sursă de sunet sau persoana care vorbește și copilul cu dizabilitate auditivă afectează recepția mesajului. De asemenea, percepția sunetelor poate fi afectată de zgomotele ambientale, copii cu dizabilitate auditivă având adesea dificultăți de a înțelege vorbirea într-un mediu zgomotos.

Sistemul FM aste alcătuit dintr-un microfon/transmițător purtat de profesor sau amplasat lângă o zonă selectată. Receptorul FM este conectat la proteza auditivă sau la implantul cohlear permițând copilului sa audă microfonul / transmițătorul de la o distanță de pâmă la 50 de metri sau chiar mai mult în anumite cazuri. Transmițătorul de semnal FM poate fi plasat lângă difuzoarele TV sau ale calculatorului, astfel încât copiul să poată auzi sunetul acestor dispozitive de departe și să se îmbunătățească înțelegerea mesajului.

Dispozitivele FM pot fi utilizate la școală pentru elevii cu dizabilități auditive care au atât proteze auditive, cât și implanturi cohleare.

3. Cum recunoaștem copilul cu dizabilitate auditivă?
Comportamente specifice dizabilității auditive:

În funcție de gradul pierderii auditive, semnele unei posibile pierderi auditive pot fi evidente sau mai greu de observat. Unele dintre aceste ”semne”/ caracteristici pot fi comune cu ale altor dizabilități sau tulburări.

- Câteva semne posibile de pierdere a auzului la un sugar sau un copil mic:
  - Nu reacționează la sunetele puternice.
  - Nu caută sunetul, nu se întoarce sursa de zgomot.
  - Încetează să emită sunete, nu vocalizează, nu lalalizează.
  - Emite unele sunete, dar nu spune cuvinte cu înțeles.
  - Nu reacționează la vocea persoanelor cunoscute, chiar și atunci când este ținut în brațe sau când se află în apropierea persoanelo.;
- Câteva semne posibile de pierdere a auzului la un copil de vârstă școlară:
  - Reacționează doar la sunete puternice.
  - Are tendința să asculte muzică sau să urmărească un program la TV sau pe calculator la volum mare.
  - Nu poate identifica de unde provin sunetele.

- Pare să audă unele sunete, dar nu și pe altele.
- Are dificultăți în perceperea consoanelor.
- Cere frecvent altora să vorbească mai rar, mai clar și mai tare.
- Nu înțelege instrucțiuni, comenzi simple.
- Are dificultăți de a scrie după dictare.
- Nu poate înțelege ce i se spune decât dacă se uită direct la persoana care vorbește.
- Are dificultăți de înțelegere a cuvintelor, în special în cazul în care există zgomot de fundal sau într-o mulțime.
- Are un vocabular slab dezvoltat și o pronunţie neinteligibilă
- Nu pronunță corect vocalele, nu pronunță ultimele sunete din cuvânt.
- Are întârziere în dezvoltarea abilităților de vorbire și comunicare.
- Folosește gesturi, semne pentru a înlocui cuvinte.
- Pare să fie epuizat la sfârșitul unei ore din cauza faptului că se concentrează pentru a înțelege vorbirea;
- Se retrage din conversații, nu participă la activități care presupun comunicare verbală, mai ales în cadrul grupurilor;
- Prezintă semne de probleme de comportament sau dificultăți sociale.

Pentru a stabili cu exactitate dacă "semnele" prezentate mai sus sunt caracteristici ale dizabilității auditive sau ale altor dizabilități sau tulburări, este de recomandat să solicitați părinților să programeze copilul pentru realizarea unui test de auz, a unei audiograme. Este un test simplu, nedureros, neinvaziv, cu ajutorul căruia medicul ORL poate stabili foarte ușor diagnosticul de hipoacuzie.

4. Modalități de abordare a dizababilității auditive

Școlile incluzive "oferă educaţie pentru toţi; mai mult, ele asigură o educaţie eficientă pentru majoritatea copiilor şi îmbunătăţesc eficienţa întregului

sistem de învăţământ… “ (Declaraţia de la Salamanca)

Succesul incluziunii depinde de adoptarea unor programe de studiu și strategii didactice adecvate, de utilizarea resurselor şi parteneriatelor cu comunitatea, dar mai ales de colaborarea managerilor instituției școlare, profesioniștilor implicați, a cadrelor didactice cu elevii și părinții acestora.

Cadrul didactic angajat în procesul de incluziune a elevului cu dizabilitate auditivă ia în considerare următoarele:

- fiecare copil are particularităţi, interese, abilităţi şi necesităţi de învăţare unice;
- copilul cu dizabilitate auditivă are un stil și un ritm propriu de învățare, poate necesita anumite adaptări ale spațiului în care învață, poate necesita anumite dispozitive de învățare asistivă;
- schimbarea percepțiilor stereotipe, înlăturarea convingerilor și atitudinilor discriminatorii față de valoarea ființei umane, combaterea marginalizării sociale încep de la adult, în special de la cadrele didactice care predau la clasele integrate;
- prin propria-i atitudine, cadrul didactic oferă un exemplu elevilor și părinților în ceea ce privește percepția vis-a-vis de elevul cu dizabilitate auditivă;
- este esențial să se informeze cu privire la specificul dizabilității elevului;
- încurajarea sprijinului reciproc și a muncii în echipă contribuie la dezvoltarea fiecărui elev în parte, nu doar a elevului cu dizabilitate;
- colaborarea cu familia, cu cadre didactice de specialiate implicate în diferite activități terapeutice specifice și de compensare/terapie logopedică la care copilul ia parte, audiologi, medici ORL poate constitui un punct de sprijin pentru cadrul didactic;
- este importantă adaptarea întregului procesul educațional, folosirea adecvată și adaptată a resurselor materiale, umane, metodologice, în funcție

de particularitățile dizabilității auditive;

- poate apela la servicii şi structuri de sprijin la nivelul şcolii și la CJRAE (inclusiv consiliere şi reabilitare auditiv-verbală, echipamente şi tehnici adaptate, cadre didactice de sprijin), dacă adaptarea curriculară nu este suficientă pentru a se înregistra progresul școlar și adaptarea elevului la mediul educațional.

5. Recomandări privind pregătirea colectivului de elevi pentru a relaționa cu un coleg cu dizabilitate auditivă

Pregătirea elevilor și a părinților acestora pentru a relaționa cu un elev cu dizabilitate auditivă se poate realiza printr-o serie de acțiuni, cum ar fi:

- Oferirea de informații, într-o manieră corectă, punând accent pe aspectele pozitive în interacțiunea cu aceștia, asupra particularităților psihopedagogice ale copilului cu dizabilitate auditivă inclus în colectivul școlar.
- Inițierea unor discuții despre diferite tipuri de tulburări de dezvoltare, probleme de sănătate, dizabilități, punând acest pe aspectele pozitive ale acestora.
- Sprijinirea construirii reprezentărilor corecte asupra dizabilității auditive prin materiale concrete (prezentări PPT, videoclipuri, imagini etc.) sau prin organizarea unor activități tematice specifice: ”Să ne cunoaștem mai bine”, ”Cum îl văd pe colegul meu?”, ” Calitățile colegului meu” ”Diferențele dintre persoane”, ”Persoane cu nevoi speciale” .
- Sensibilizarea elevilor prin diferite jocuri de rol care să simuleze lipsa auzului, jocuri care îi ajută aceștia să înțeleagă dizabilitatea (de exemplu: urmărirea fără sonor a unor secvențe dintr-un film; transmiterea unui mesaj cu voce șoptită de la distanță, în condițiile în care elevul care este receptorul

mesajului stă întors cu spatele la persoana care vorbește; transmiterea unui mesaj cu voce de intensitate scăzută în condiții de zgomot. etc).

- Informarea elevilor cu privire la schimbările pe care cadrul didactic trebuie să le realizeze în sala de curs pentru a favoriza integrarea copilului cu dizabilitate auditivă (aranjarea băncilor, eliminarea surselor de zgomot, includerea unor tehnologii asistive: tehnologie audiovizuală cu subtitrări și interpretare în limbajul semnelor, sisteme FM , bucle de inducție/bucle auditive, dacă este cazul).
- Discutarea responsabilităților pe care colegii de clasă le au față de elevul cu dizabilitate auditivă, dar și asupra responsabilităților pe care le pot transfera acestuia, încurajând astfel ideea că toți elevii sunt importanți și au un loc și un rol în desfășurarea activităților clasei.
- Încurajarea elevilor în a include pe colegul cu dizabilitate în jocurile și activitățile lor, chiar dacă, uneori, acest lucru va încetini activitatea (ex. realizarea unor produse de echipă) sau rezultatul nu va fi la cel mai înalt standard (ex. echipa va pierde o competiție), accentuându-se valențele muncii în echipă, spiritul de colegialitate, altruismul, etc.
- Prevenirea bullying-ului. Deși orice copil poate fi agresat, copiii care sunt considerați diferiți într-un fel sau altul pot fi mai adesea ținta bullying-ului. Copiii cu dizabilități auditive pot fi ținta bullying-ului fie din cauza modului cum se exprimă (majoritatea pot avea tulburări de vorbire), fie din cauza aparatelor auditive pe care le poartă, fie din cauza adaptărilor pe care profesorul trebuie să le facă pentru el în sala de clasă. În cazul în care apar reacții de respingere a copilului cu dizabilitate auditivă de către un coleg, cadrul didactic poate petrece o perioadă de timp (informal) cu elevul respectiv, în care să i se răspundă tuturor întrebărilor pentru a se preveni apariția unor reacții sau comportamente indezirabile.
- Oferirea de informații părinților elevilor din clasă asupra dizabilității

copilului cu CES inclus în colectivul școlar într-o manieră corectă, punând accent pe aspectele pozitive în interacțiunea cu aceștia; prezentarea drepturilor, nevoilor, limitelor unui copil cu dizabilitate, dar și a drepturilor elevilor tipici într-o manieră constructivă, cu accent pe colaborare, acceptare, integrare.

- Organizarea unor activități de suport familial la care să fie invitat și consilierul școlar, implicarea părinților în organizarea unor ateliere cu diferite ocazii (zilele școlii, sărbători, ziua copilului, ziua internațională a persoanelor cu dizabilitate, etc.) permit părinților să se cunoască, să dialogheze, să se informeze, să observe cum relaționează copiii.
- În cazul înregistrării/sesizării unor nemulțumiri în rândul unor părinți ca urmare a unor întâmplări neplăcute cauzate de copilul cu dizabilitate auditivă (reacții exagerate, comportament neadecvat, agresivitate, deranjarea activităților școlare cu impact asupra climatului general al clasei), este utilă analizarea cauzelor acestor reacţii, înlăturarea lor, dacă acest lucru este posibil. Însă, în cazul în care apar atitudini ce denotă neacceptarea cu tente discriminatorii a elevului cu dizabilitate auditivă este recomandat să se intervină prompt, echidistant și obiectiv.

6. Identificarea necesităților copiilor cu dizabilități și a părinților acestora -recomandări

Un sistem educțional incluziv presupune recunoașterea diversității și unicității elevilor, precum și a faptului că, la momente diferite, mulți dintre elevi pot avea nevoie de sprijin din diferite motive, ceea ce implică din partea profesorului o bună cunoaștere a elevilor și a nevoilor acestora pentru a le putea oferi suportul de care au nevoie. Pe lângă cunoștințe și competențe, școala ar trebui să ofere copiilor și un climat securizant pentru fiecare copil cu sau fără cerințe educative speciale.

Elevul cu dizabilitate auditivă **are nevoie**:

- să știe că este la fel de valoros ca și orice alt coleg;
- să fie asigurat că poate să învețe, să se dezvolte, chiar dacă are nevoie de condiții de comunicare speciale, pe care nu le stăpânește foarte bine nici el și nici cadrul didactic;
- să fie informat dinainte despre activitățile care urmează a fi desfășurate, eliminându-se apariția stresului datorat adaptării la situații noi, necunoscute;
- să i se facă cunoscute periodic progresele pe care le-a înregistrat, aspectele care necesită consolidare, să i se adapteze conținuturile prea dificile;
- să-i fie solicitat feed-back-ul cât mai des posibil deoarece percepția elevului cu dizabilitate auditivă este uneori perturbată; cadrul didactic ar trebui să se asigure, prin diferite procedee de feedback, că elevul înțelege corect sarcina de lucru sau ceea ce i se solicită;
- să fie sprijinit în controlul blocajelor emoționale datorate comunicării uneori deficitare, tulburărilor de limbaj, dificultăților de înțelegere a vorbirii celor din jur, care nu-i permit să găsească soluții rapide la situații noi;
- să i se transmită că este înțeles și apreciat, chiar dacă performanțele lui nu sunt la același nivel ca al colegilor;
- să nu fie suprasolicitat sau să i se ceară depășirea unui nivel de achiziție dacă acesta nu este încă pregătit pentru a face față provocării;
- să fie evitate situațiile care contribuie la acumularea frustrărilor;
- să i se asigure timp și spațiu propriu de relaxare după un efort intelectual sau la sfârșitul unei ore din cauza faptului că se concentrează pentru a înțelege vorbirea.

Nevoile părinţilor în recuperarea copiilor cu dizabilităţi

Colaborarea cu familia copilului cu dizabilități este unul dintre obiectivele principale pe care o școală incluzivă ar trebui să le stabilească pe întreg parcursul şcolarizării copilului.

Părinţii sunt cei care pot oferi cadrelor didactice informaţii despre dezvoltarea copilului până la momentul înscrierii în școală, despre sistemul de comunicare pe care îl utilizează, despre protezele auditive sau implantul cohlear de care beneficiază copilul.

De asemenea, părinții sunt cei care pot oferi copilului sprijinul afectiv necesar adaptării copilului cu dizabilități la mediul educațional sau pentru depășirea unor obstacole care pot apărea pe parcursul școlarizării. Pe de o parte, părinţii sunt responsabili de alegerea sistemului educaţional pentru propriul copil, iar pe de altă parte părinţii sunt cei care ar trebui să sprijine copilul să-și consolideze cunoștințele, competenţele formate în cadrul şcolii, printr-o colaborare permanentă cu cadrele didactice, cu specialiștii în terapiile specifice și de compensare/terapiile logopedice, cu cadrele didactice de sprijin, cu consilierul școlar, astfel încât copilul să aibă şanse reale de integrare socială.

Părinții/aparținătorii au nevoie:

- să fie informați despre: obiectivele educaționale stabilite copilului, rezultatele evaluărilor, eventualele adaptări curriculare care sunt necesare pentru copil;
- să li se ofere informații despre progresul copilului, eventualele dificultăți pe care le întâmpină și să fie consultați cu privire la includerea copilului în programe remediale, de sprijin.
- să li se ofere suport pentru integrarea în grupul de părinți al clasei;
- să fie implicați în anumite activități educative alături de copilul lor;
- să simtă că sunt ascultați, că nu sunt ”etichetați”.

Prin urmare părinții/aparținătorii vor fi încurajați:

- să colaboreze cu cadrele didactice și cu specialiștii din echipa desemnată în planul de servicii educaționale;
- să participe activ în alegerea unor strategii realiste cu privire la evoluția și copilului alături de specialiști ;
- să participe cu alți părinți în grupuri de suport ale părinților și să împărtășească experiențele personale altor părinți;
- să participe la activitățile unor grupuri de lucru din școală sau ale unor comitete, la nivelul cărora se iau decizii care privesc propriul copil, clasa sau școala;
- să respecte recomandărilor specialiștilor în realizarea activităților de recuperare și/sau consolidare a abilităților înțelegând că este extrem important o abordare unitară a aspectelor educaționale:
- să se axeze pe progres și nu pe nivelul de performanță;
- să aibă curajul de a semnala anumite neînțelegeri, nelămuriri, greutăți cu care se confruntă pentru remedierea sau depășirea obstacolelor.

7. Strategii de lucru

Adaptarea mediului și a modului de interacțiune cu copilul cu dizabilitate auditivă

Un sistem educațional incluziv presupune, în primul rând cunoașterea nevoilor elevului cu dizabilitate auditivă. Aspectele cele mai importante de care trebuie să se țină cont în realizarea adaptării și implementării unor strategii și resurse adecvate sunt: posibilitățile lui de receptare auditivă; tipurile de aparate auditive pe care le utilizează; beneficiul protezării (ce și cât poate auzi copilul cu aparatele auditive); ce forme de comunicare utilizează copilul.

Integrarea unui copil cu dizabilitate auditivă alături de elevi auzitori implică

realizarea unor adaptări atât în ceea ce privește mediul educațional, cât și în ceea ce privește strategiile de comunicare. Însușirea limbajului verbal necesită efort din partea copiilor cu dizabilități de auz și se realizează în timp îndelungat în urma participării copilului la numeroase ședințe de terapii specifice și de compensare sau de terapie logopedică. Uneori, cu toate că beneficiază de proteze auditive sau de implant cohlear, copilul cu dizabilitate auditivă nu poate percepe auditiv vorbirea în totalitate, având nevoie de contactul vizual cu persoana care vorbește pentru a înțelege un mesaj.

Pentru a facilita participarea elevului cu dizabilitate auditivă la activitățile desfășurate în școală încercați să:

1. amenajați spațiul din sălile de clasă astfel încât să asigurați o vizibilitate adecvată pentru elevul cu dizabilitate auditivă;
2. asigurați iluminatul adecvat al sălilor de clasă pentru a facilita contactul vizual și citirea de pe buze a vorbirii;
3. așezați elevul cu dizabilitate auditivă cât mai aproape de profesor, astfel încât să poată auzi și vedea ce i se transmite;
4. așezați elevul în bancă astfel încât să poată urmări și discursurile colegilor de clasă;
5. așezați elevul cu dizabilitate auditivă cât mai departe de surse de zgomot: ferestre, ventilatoare, aeroterme, care pot perturba perceperea auditivă a vorbirii;
6. așezați elevul în bancă astfel încât razele soarelui să nu cadă pe fața lui pentru a nu împiedica citirea de pe buze și contactul vizual;
7. încurajați elevul cu dizabilitate auditivă să utilizeze protezele auditive sau implanturile cohleare, verificați uneori dacă aceste aparate funcționează;
8. facilitați utilizarea mijloacelor de sprijin pentru comunicarea orală (sisteme FM, , amplificatoare Bluetooth) pentru elevii care utilizează aparate auditive sau implanturi cohleare;

9. reduceți nivelul zgomotelor ambientale;
10. utilizați subtitrarea în cazul în care prezentați elevilor un material video.

Strategii de comunicare

Comunicarea cu copii cu dizabilitate auditivă prezintă particularităţi în funcţie de gradul deficitului autitiv, de tipul aparatelor auditive și de abilitățile de receptare auditivă a vorbirii ale copilului. Există mai multe metode diferite de comunicare utilizate de către persoane cu dizabilitate auditivă. Unii utilizează limbajul verbal, ajutându-se de labiolectură și de informaţiile auditive percepute cu ajutorul aparatelor auditive, alții preferă să folosească limbajul semnelor (limbajul mimico-gestual) ca principal mijloc de comunicare.

Modalităţi de comunicare cu copiii cu dizabilitate auditivă

Pentru a facilita comunicarea cu copiii cu dizabilitate auditivă se utilizează:

Pentru copiii cu dizabilitate auditivă ușoară și moderată:

- limbajul verbal
- labiolectura
- gesturi, expresii faciale naturale
- scrisul-pentru clarificarea anumitor noţiuni
- se recomandă *utilizarea aparatelor auditive pentru înțelegerea vorbirii*

Pentru copiii cu dizabilitate auditivă severă:

- limbajul verbal
- limbajul dactil
- labiolectura
- gesturi, expresii faciale naturale
- scrisul-pentru clarificarea anumitor noţiuni
- *utilizarea aparatelor auditive este necesară pentru înțelegerea vorbirii*

Pentru copiii cu dizabilitate auditivă profundă (surditate):

- limbajul gestual

- limbajul dactil
- expresii faciale, mimică
- comunicarea scrisă, desene, imagini
- limbajul verbal-cuvinte, propoziţii simple pe care persoana cu deficienţă să le poată citi de pe buze
- *utilizarea aparatelor auditive puternice/a implantului cohlear este necesară pentru perceperea vorbirii pe cale auditivă*

Reguli de comunicare cu elevii cu dizabilitate auditivă

Încercați să:

- Atrageţi atenţia elevului cu dizabilitate auditivă când îi comunicaţi ceva.
- Staţi întotdeauna cu faţa la copil când îi vorbiţi.
- Staţi la acelaşi nivel fizic cu elevul căreia vă adresaţi, ori de câte ori este posibil.
- Aveţi grijă să aveţi mereu dumneavoastră lumina din faţă.
- Staţi la distanţă de cel mult de 1-1,5 m faţă de copilul cu dizabilitate auditivă pentru a vă putea auzi și pentru a putea citi vorbirea pe buze.
- Nu vorbiți când vă întoarceți cu spatele la elevul cu dizabilitate auditivă, s-ar putea să nu audă toate cuvintele pe care le rostiți;
- Nu comunicați informații când scrieți pe tablă, copilul cu dizabilitate auditivă nu vă poate citi pe buze pentru a înțelege vorbirea;
- Vorbiţi „la obiect” şi evitaţi schimbările bruşte de subiect.
- Vorbiţi clar şi cu o viteză acceptabilă, utilizând propoziţii cât mai scurte.
- Încercaţi să scrieţi ce doriţi să comunicaţi dacă nu sunteţi înţeleşi altfel.
- Utilizaţi expresii faciale, gesturi simple, mimică pentru a fi cât mai sugestivi.
- Reduceţi la minim zgomotul de fond din încăpere.
- Fiți răbdători!

Evitaţi să:

- Staţi la distanţă mai mare de 1-1,5 m faţă de copilul care vă citeşte pe buze.
- Faceţi mişcări bruşte, vă întoarceţi, realizaţi şi altă activitate când vorbiţi cu o persoană cu deficienţă de auz.
- Ţineţi obiecte sau mâna în dreptul feţei sau al gurii, mestecaţi gumă sau alte alimente.
- Vorbiţi prea rar sau prea repede, strigaţi.
- Exageraţi cu mimica sau gesturile pe care le faceţi.
- Răspundeţi în locul persoanei cu deficienţă pe baza presupunerilor.

Limbajul semnelor

Limbajul semnelor constituie un ansamblu de semne vizuale care desemnează un obiect sau un fenomen. Reprezintă principala formă de comunicare la persoanele cu dizabilitate auditivă profundă (surditate).

Gesturile exprimă mai degrabă noţiuni specie decât noţiuni gen şi au un caracter situaţional şi concret intuitiv. De asemenea, gesturile nu pot imita elemente de natură imaterială, nici situaţii sau relaţii complexe, persoanele deficiente de auz recurgând în aceste cazuri la procedee figurative sau la limbajul dactil.

Alfabetul dactil

Dactilemele sunt semne efectuate cu ajutorul degetelor care redau literele alfabetului, utilizate pentru comunicarea cu persoanele cu dizabilitate auditivă pentru denumirile care nu au corespondent în limbajul semnelor.

Alfabetul dactil diferă de la o ţară la alta. Alfabetul dactil al limbii române cuprinde 29 de dactileme, se utilizează doar degetele de la o mână şi constă în realizarea unor combinaţii manuale prin diferite mişcări şi poziţii ale degetelor.

Labiolectura

Labiolectura -aptitudinea de a înţelege vorbirea după mişcările buzelor. Constă în perceperea vizuală a limbajului vorbit, bazat pe analiza mişcării buzelor

şi a mişcărilor mimice ale feţei interlocutorului.

Labiolectura (sau citirea de pe buze) este influenţată de o serie de factori:
-ambianţa în care se desfăşoară conversaţia (luminoziotate),
-distanţa dintre interlocutori,
-gradul de perceptibilitate vizuală al consoanelor (nu toate consoanele sunt uşor perceptibile vizual, există sunete care au aceeaşi imagine labiovizuală-ex. m-p-b),
-viteza cu care se vorbeşte,
-starea afectivă şi motivaţională a persoanei cu dizabilitate auditivă

Strategii care facilitează citirea labială

Când vorbiţi unui elev cu dizabilitate auditivă:

- Staţi la acelaşi nivel fizic cu elevul căruia vă adresaţi, ori de câte ori este posibil.
- Aveţi grijă să aveţi mereu dumneavoastră lumina din faţă.
- Nu staţi la distanţă mai mare de 1m -1,5 m faţă de elevul care vă citeşte buzele.
- Evitaţi să faceţi mişcări bruşte, să vă întoarceţi, să realizaţi şi altă activitate când vorbiţi cu cineva care vă citeşte buzele.
- Nu uitaţi că există cuvinte invizibile pe buze (de ex. Hai, gest).
- Nu uitaţi că citirea buzelor este o activitate obositoare. Amintiţi-vă acest aspect atunci când vorbiţi mai mult timp unui elev cu dizabilitate auditivă.
- Obiectele ţinute în gură (ţigară, guma), schimbă aspectul vorbirii. Unii oameni pot fi „citiţi pe buze" mai greu. Uitaţi-vă în oglindă şi închipuiţi-vă că trebuie să fiţi citiţi de pe buze: închideţi sonorul televizorului şi încercaţi să înţelegeţi ce se vorbeşte.
- Citirea buzelor este foarte grea şi cere multă concentrare. Un copil care citeşte pe buze oboseşte repede şi îşi pierde atenţia foarte uşor.

Ce trebuie să facă un cadru didactic pentru a ajuta un elev cu dizabilitate auditivă să-i înţeleagă vorbirea?

- Am grijă să fiu în lumină şi la distanţa potrivită (nu mai mult de 1,5 m) astfel încât interlocutorul meu să mă vadă fără efort.
- Stau întotdeauna cu faţa la cel cu care vorbesc.
- Aştept până este atent înainte să încep să-i vorbesc.
- Vorbesc clar şi cu o viteză acceptabilă.
- Vorbesc „la obiect" şi evit schimbările bruşte de subiect.
- Când este cazul folosesc repere vizuale, scriu numele, etc.
- Nu conduc discuţia doar pentru că eu sunt cel care aude mai bine.
- Nu răspund eu în locul lui, ci îl întreb în aşa fel încât să fiu înţeles uşor.
- Nu-mi acopăr niciodată gura, nu mă întorc cu spatele şi nici nu plec în timp ce vorbesc.

Resurse bibliografice:

1. Anca, Maria, 2001, Psihologia deficienţilor de auz, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca,
2. Bodea-Haţegan, Carolina, 2015, Dizabilitățile auditive, în "Psihopedagogia speciala. Modele de evaluare si intervenție" coord. Roșan, A, , Ed Polirom
3. Chira, Dorina, Coca, Mihaela, 2015, Sfatul specialiştilor pentru părinţii copiilor cu deficiență de auz, în Împreună pentru familiile copiilor cu deficiență de auz (Ghid de bune practici europene), Editura Galaxia Gutenberg
4. Popa, Mariana, 2001, Comunicare şi personalitate la deficientul de auz, Ed. HUMANITAS, Bucureşti,
5. Salloum, Mioara Maria, 2017), Psihopedagogia persoanelor cu dizabilitate de auz, Presa Universitară Clujeană

www.medel.com,

www.cohlear.com

https://fism.gov.md/sites/default/files/document/Educația incluzivă- suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, Vol I, Vol II. Vol III

https://www.nidirect.gov.uk/articles/parents-disabilities-and-school

https://www.studocu.com/ro/document/universitatea-transilvania-din-brasov/integrare-internationala/brosura-integrarea-scolara-a-copiilor-cu-cerinte-educationale-speciale-compressed/34463527

http://www.licdefauzcluj.ro/PDTK/index.html, Ghid de iniţiere în comunicare şi relaţionare cu persoanele cu deficienţă de auz

Dizabilitatea intelectuală

- Ce este dizabilitatea intelectuală?
- Clasificarea dizabilității intelectuale
- Cum recunoaștem copilul cu dizabilitate intelectuală? Comportamente specifice dizabilității intelectuale
- Modalități de abordare a dizabilității
- Recomandări privind pregătirea colectivului de elevi pentru a relaționa cu un coleg cu dizabilitate intelectuală
- Identificarea necesităților copiilor cu dizabilități și a părinților acestora – recomandări
- Strategii de lucru

1. Ce este dizabilitatea intelectuală?

Prin dizabilitate intelectuală se înțelege un deficit, o reducere semnificativă a abilităților intelectuale generale cum ar fi raționamentul, capacitatea de rezolvare a problemelor, de planificare, de judecată, gândire abstractă, învățarea academică și învățarea din experiență (Asociația Americană de Psihiatrie, 2013, pp.33-41).

Această dizabilitate este descrisă ca o tulburare globală ce afectează atât funcția intelectuală cât și pe cea adaptativă cu implicații pe plan conceptual, social și practic aplicativ.

Afectarea funcțiilor executive (organizarea informațiilor și reglarea optimă a răspunsului comportamental) determină deficiențe în activitățile vieții cotidiene.

Dizabilitatea intelectuală (tulburare intelectuală de dezvoltare) nu reprezintă doar un deficit, ci mai degrabă o structurare aparte, determinată de o integrare dizarmonică a ritmurilor de dezvoltare pe diferitele paliere ale personalității.

Un copil de 10 ani, de exemplu cu vârsta intelectuală de 6 ani, nu poate fi comparat cu un copil cu dezvoltare tipică cu vârsta intelectuală de 6 ani. Ritmul de dezvoltare psihică al deficientului este mult mai lent fapt ce afectează structurarea personalității, iar decalajul dintre vârsta mintală și cea cronologică crește progresiv influențând negativ toate celelalte structuri ale personalității.

În literatura de specialitate, respectiv în documente, se regăsește o serie de termeni care descriu sau se suprapun conceptului de dizabilitate intelectuală. Astfel, registrul acestora cuprinde termeni precum: deficiență mintală, insuficiență mintală, întârziere în dezvoltare, dizabilități severe de învățare, deficiențe intelectuale, deficiențe cognitive, retard mintal, tulburări de învățare, etc.

Date statistice prezentate de către O.M.S. arată că deficiența mintală este întâlnită la aproximativ 3-4% din populația infantilă având diferite grade de intensitate și variate forme de manifestare clinică.

2. Clasificarea dizabilității intelectuale

Clasificarea unitară reprezintă o mare problemă, în literatura de specialitate regăsindu-se diferite clasificări care au în vedere marea varietate a formelor si tipurilor clinice, paleta largă a etiologiei și simptomatologia extrem de bogată**.**

Astfel, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Roșan și Bălaș-Baconschi, 2015), are în vedere abilitățile intelectuale, comportamentele adaptative, sănătatea și intensitatea nevoii de suport și de asistență atunci când propune clasificarea dizabilității intelectuale.

a) Niveluri de sprijin și asistență:

- Nivel intermitent – nevoia de sprijin este doar ocazional, în momentele de criză
- Nivel limitat- nevoia de suport constant pentru o perioadă de timp limitat
- Nivel extensiv- nevoia de asistență în unele medii (ex. în mediul școlar) este nelimitată în timp și regulată
- Nivel pervaziv- cu suport permanent și intensitate mare

b) Niveluri de severitate (conform DSM-5)

- Nivel de severitate ușoară
- Nivel de severitate moderată
- Nivel de severitate severă
- Nivel de severitate profundă

3. Cum recunoaștem copilul cu deficiență intelectuală? Comportamente specifice dizabilității intelectuale

Ce mai mare parte a copiilor cu dizabilitate intelectuală integrați în invățământul de masă au un nivel ușor de severitate. Din acest considerent, mai jos, veți regăsi câteva dintre cel mai comunie manifestări ale acestei categorii, nivel de severitate ale disabilității intelectuale.

În cazul preșcolarilor este posibil să nu existe diferențe evidente pe plan conceptual. Primele semne devin evidente la intrarea în școală manifestându-se prin dificultăți în dezvoltarea abilităților academice care implică însușirea scris-cititului, a numerației, a calculul aritmetic (Roșan și Bălaș-Baconschi, 2015), a noțiunilor sau conceptelor noi neputând să atingă standardele curriculare potrivite vârstei cronologice. Aceste dificultăți apar datorită afectării proceselor care contribuie la nivelul global de dezvoltare al inteligenței, adică a capacităților cognitive, de comunicare, motorii și sociale, însoțite de dificultăți în acțiuni legate de autoîngrijire, aptitudini sociale/ interpersonale, aptitudini școlare, sănătate și securitate.

Pollaway, Patton și Nelson (2011) au analizat unele din domeniile în care pot să apară dificultăți și implicații educaționale pentru elevii cu dizabilități intelectuale și întârziere în dezvoltare, bazându-se pe cercetările anterioare. Ariile unde apar dificultăți sunt :

- procesele cognitive de bază: percepția senzorială și atenția, procesarea informației, memoria de lungă și scurtă durată;
- funcțiile executive care influențează interacțiunile sociale, reglarea și adecvarea comportamentului și a răspunsului social.

Printre cele mai frecvente semne

- ***La nivel de percecepție și receptare a informațiilor***:

- percepe un număr limitat de elemente pe o unitate de timp;

- manifestă perturbări în orientarea în spațiu și timp;
- stabilește cu greu relații între obiecte;
- percepția formei, mărimii, greutății și a naturii obiectului se realizează într-un ritm foarte lent și cu dificultăți.

- ***La nivel de procese cognitive:***

- manifestă întârzieri în însuşirea abilităţilor motorii fine şi grosiere;
- prezintă o rigiditate a gândirii, astfel operațiile mintale devin nesigure;
- are o înțelegere lacunară și imprecisă a sarcinilor școlare;
- lipsă de flexibilitate în gândire, predomină funcția de achiziție în detrimentul funcției de elaborare;
- capacitatea de abstractizare și generalizare lipsește;
- gândirea este mai degrabă reproductivă, concretă, practică;
- integrarea noilor cunoștiințe se realizează cu dificultate;
- prezintă fixație pe un anumit tipar de rezolvare a problemelor;
- întâmpină dificultăți în realizarea activităților de analiză, sinteză, comparație, clasificare cu conținut simbolic și semantic;
- își însușește cu dificultate conceptul de număr și numerație;
- predomină memoria de scurtă durată și cea mecanică;
- nu poate elabora un plan de organizare și structurare psihică a materialului de fixat, dificultăți în realizarea transferului de cunoștințe;

- ***La nivel de comportament:***

- lipsește stăpânirea de sine, autocontrolul-autoreglarea comportamentală este nesigură și insuficientă;
- se antrenează greu în sarcinile școlare;
- abandonează brusc activitatea, devine anxios;
- se reglează greu emoțional pentru a realiza sarcina;
- prezintă nesiguranță afectivă ceea ce îi provoacă inhibiția sau fobie școlară;

- neîncredere în sine duce la o atitudine negativă față de activitățile școlare, nu găsește plăcere în munca intelectuală, evadează în lumea jocurilor;
- prezintă imaturitate social-afectivă;
- dificultăți de colaborare, de stabilire a relațiilor interpersonale;
- reacții contradictorii și neadecvate situației (crize de râs, plans, furie sau lipsa de reacție);
- manifestă insuficienţă a voinţei;
- manifestă momente de agresivitate și comportament turbulent.

- ***La nivel de limbaj și comunicare:***

- prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului;
- vocabular sărac, cu prezența cuvintelor parazite, a unor expresii repetitive, cu greșeli gramaticale, cu exprimare superficială;
- percepe mai greu instrucțiunile verbale;
- folosește un limbaj greu de înțeles, prezentând tulburări de pronunție și limbaj.

Toate aceste maifestări sunt predictori pentru apariția și dezvoltarea tulburărilor de comportament în cazul în care nu se intervine psihopedagogic pentru reducerea intensității sau eliminarea acestor dificultăți și perturbări.

4. Modalități de abordare a dizabilității

La succesul incluziunii tuturor elevilor în colectivul clasei contribuie în mod covârșitor factorul uman respectiv: elevii, părinții, managerii instituției școlare, profesioniștii implicați, însă rolul fundamental îl are cadrul didactic de la clasă.

Cadrul didactic angajat în procesul de incluziune al elevului cu dizabilitate intelectuală trebuie să ia în considerare următoarele:

- educația școlară este un drept fundamental al fiecărui individ;
- schimbarea percepțiilor stereotipe, înlăturarea convingerilor și atitudinilor discriminatorii față de valoarea ființei umane începe de la adult;

- fiecare copil este unic;
- copilul cu dizabilitate intelectuală poate învăța, având un ritm propriu de învățare;
- copilul cu dizabilitate intelectuală are un stil diferit de învățare;
- diversitatea poate fi promovată ca un mijloc de învățare și experiență pozitivă pentru toți elevii din clasă;
- sprijinul reciproc și munca în echipă poate fi un catalizator, un factor favorizant în dezvoltarea fiecărui elev în parte și nu o problemă care trebuie depășită;
- prin propria-i atitudine contribuie la schimbarea percepției vis-a-vis de elevul cu dizabilitate intelectuală;
- are datoria să reducă riscurile de marginalizare socială a elevilor cu dizabilitate intelectuală;
- are convingerea că orice problemă sau provocare întâlnită în educația elevilor cu dizabilitate intelectuală poate avea mai multe modalități de rezolvare;
- este dispus să adapteze întreg procesul educațional la nevoile elevilor având în vedere cerințele particulare ale fiecărui elev în parte;
- se informează cu privire la specificul deficienței elevului.

5. Recomandări privind pregătirea colectivului de elevi pentru a relaționa cu un coleg cu dizabilitate intelectuală

Acest lucru se poate realiza printr-o serie de acțiuni, cum ar fi:

- Afișarea unor planșe, imagini, postere cu persoane diferite inclusiv cele cu dizabilități.
- Crearea unor situații de învățare, încurajând copiii să se gândească la diferențele pozitive dintre oameni.

- Discuții despre diferite deficiențe precum cele de văz, auz, intelect, locomotor etc.
- Prezentarea informațiilor despre copiii cu deficiențe într-o manieră corectă și punând accent pe aspectele pozitive în interacțiunea cu aceștia.
- Solicitarea părerii copiilor asupra schimbărilor pe care trebuie să le realizeze în sala de curs pentru a favoriza integrarea copilului special.
- Consultarea cu elevii asupra responsabilităților pe care le au față de elevul special, dar și asupra responsabilităților pe care le pot transfera colegului special, încurajând astfel ideea că toți elevii sunt importanți și au un loc și un rol în "economia" clasei.
- Sensibilizarea elevilor se poate realiza și prin diferite jocuri de rol care să simuleze lipsa auzului/ lipsa vederii/lipsa mișcării, jocuri care îi ajută aceștia să înțeleagă dizabilitatea.
- Organizarea unor activități cu teme precum: "Persoana mea", "Cum îl văd pe colegul meu?", "Diferențele dintre persoane", "Persoane cu nevoi speciale".
- Profesorul sau părinții sunt cei care transmit că integrarea copiilor cu dizabilități are beneficii și pentru ceilalți copii, care vor deveni mai înțelegători, mai grijulii, mai toleranți și mai răbdători. Vor dezvolta simțul responsabilității, vor fi mai sensibili la nevoile celor din jur. Își vor dezvolta principii etice și morale puternice.
- Crearea unui mediu favorizant relaționării atât între elevii clasei, cât și între părinții copiilor din clasă.
- Organizarea unor activități comune elevi-părinți cu scopul de a informa cu privire la aspectele definitorii ale dizabilității elevului cu CES din clasă pentru a reduce stigma sau prejudecățile asupra acestuia.
- Încurajarea elevilor în a include pe colegul cu dizabilitate în toate activitățile lor, chiar dacă uneori acest lucru va îngreuna, va prelungi

activitatea (ex. realizarea unor produse de echipă) sau rezultatul nu va fi la cel mai înalt standard (ex. echipa va pierde o competiție). În aceste momente se vor evidenția celealte obiective atinse precum: spiritul de colegialitate, valențele muncii în echipă, altruismul, etc.

- În cazul în care apar reacții de respingere al copilului deficient de către un coleg o soluţie de rezolvare în asemenea situaţii poate fi petrecerea unei perioade de timp (informal) cu elevul respectiv în care să i se răspundă tuturor întrebărilor, îngrijorărilor.
- Abordarea realistă a problematicii: copilul cu dizabilitate intelectuală nu poate fi îndrăgit de toți colegii. Ar fi nerealist să obligăm toți elevii din clasă sau pe toți părinții colectivului de elevi să placă un alt copil, doar pentru că acesta are o deficiență.
- Dacă se înregistrează nemulțumiri în rândul unor părinți în urma unor întâmplări neplăcute cauzate de copilul cu deficiență intelectuală (reacții exagerate, comportament neadecvat, agresivitate, deranjarea activităților școlare cu impact asupra climatului general al clasei) este utilă decelarea/analiza cauzelor acestor reacţii, înlăturarea lor, dacă acest lucru este posibil. Uneori, inițierea unui dialog cu părinții nemulțumiți/îngrijorați poate detensiona situația, o abordare constructivă cu prezentarea drepturilor, a nevoilor, a limitelor unui copil cu dizabilitate poate fi soluția.
- Părinții pot fi parteneri, o resursă pentru a-i învăţa pe copii despre oameni şi culturi diferite, despre oameni cu abilități sau posibilități de dezvoltare diferite. Organizarea unor ateliere cu diferite ocazii (zilele școlii, sărbători, zile naționale, ziua copilului, ziua internațională a persoanelor cu dizabilitate, etc.), activități care să permită părinților să se cunoască, să dialogheze, să se informeze.
- Însă, în cazul în care apar atitudini ce denotă neacceptarea cu tente discriminatorii a elevului cu deficiență intelectuală fie din partea colegilor,

fie din partea părinților acestora este recomandat să se intervină promt, echidistant și obiectiv. Profesorii trebuie uneori să acționeze ca „avocați ai includerii". Trebuie să fie pregătiți să-i informeze și pe alții despre avantajele și succesele unei abordări incluzive. Impunerea unor limite clare atunci când se cere excluderea, mutarea elevului cu dizabilitate. Dacă părinții amenință că își vor retrage copilul din școală, trebuie să fie informați că școala nu poate să încalce legea prin refuzul accesului anumitor grupuri de copii sau prin segregarea lor, chiar dacă prezența unui elev cu CES reprezintă o provocare.

6. Identificarea necesităților copiilor cu dizabilități și a părinților acestora – recomandări

Care sunt nevoile elevului cu dizabilitate intelectuală?

Incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile de masă reprezintă o provocare atât pentru cadrele didactice cât și pentru copii și părinții acestora. Contextul educațional favorizant învățării este cel în care individul experimentează starea de bine. Asfel, scopul prim pe care orice cadru didactic trebuie să îl urmărească este asigurarea unui climat securizant în care fiecare copil, mai cu seamă cel cu dizabilitate, să se simtă bine. Doar așa va putea activa toate acele procese cognitive, volitive, și emoționale care susțin activitățile intelectuale sau fizice.

Elevul cu dizabiliate intelectuală are nevoie:

- să știe că este la fel de valoros ca și orice alt coleg;
- să știe că poate să învețe chiar dacă are nevoie de un timp mai îndelungat în activarea și mobilizarea capacităților intelectuale, fapt ce determină realizarea în etape a unui răspuns corect sau a unei sarcini, având nevoie de indicații suplimentare sau întrebări ajutătoare;
- să aibă stabililit și respectat o rutină zilnică care îi oferă posibilitatea

anticipării unor activități și astfel se elimină apariția stresului datorat adaptării la situații noi;

- să se evite apariția blocajelor emoționale datorate gândirii lui eminamente concrete care nu-i permite să găsească soluții rapide la situații noi, constanța fiind cheia stării de bine;
- deoarece percepția copilului este uneori perturbată, cel care conduce activitatea de învățare trebuie să se asigure prin diferite procedee de feedback că el înțelege într-o manieră corectă sarcina de lucru sau ceea ce i se solicită;
- să i se transmită că este înțeles și apreciat chiar dacă performanțele lui nu sunt la același nivel ca și al colegilor;
- să nu fie suprasolicitat sau să i se ceară depășirea unui nivel de achiziție dacă acesta nu este încă pregătit pentru a face față provocării;
- să se evite situații care să contribuie la acumularea frustrărilor;
- are nevoie de timp și spațiu propriu de relaxare după un efort intelectual sau fizic perceput ca fiind intens pentru el

Nevoile părinţilor în recuperarea copiilor cu dizabilităţi

Pornind de la premisa că o mare parte din timp persoana cu dizabilitate o petrece în relația sa cu membrii familiei din care provine, școala incluzivă trebuie să își propună stabilirea unor căi eficiente de cooperare și implicarea a familiei/aparținătorului în educația copilului cu dizabilitate intelectuală.

În lumea în care trăim părinţii sunt implicaţi în foarte multe activităţi printre care se numără și sprijinul oferit copiilor în dezvoltarea generală și completă a abilităților lor. Părinții copiilor tipici sunt pregătiți într-o mare măsură să vină în întâmpinarea nevoilor de educație oferindu-i modele adecvate de învăţare, profitând de multele oportunităţi apărute. Nu la fel stau lucrurile în cazul părinților care au copii cu dizabilități. Copilul cu dizabilităţi are mai multe dificultăţi în comparaţie cu un copil

tipic. Părinților acestora le este mai dificil să facă faţă tuturor nevoilor, să înfrunte imensele provocări de a creşte un copil cu dizabilități. Pe umerii lor atârnă, poate, cea mai mare responsabilite în acest proces. Ei sunt cei care cunosc cel mai bine copilul, abilităţile de care dispune, punctele tari și punctele slabe ale acestuia, de aceea pentru o mai eficientă susținere a intervenției psihopedagogice asupra copilului cu dizabilitate intelectuală, părinții/aparținătorii trebuie să-și asume anumite responsabilități.

Prin urmare părinții/aparținătorii vor fi încurajați:

- să conștientizeze că ei sunt cei mai importanți parteneri de dialog;
- să solicite și să accepte sprijinul și colaborarea cu membri din echipa de specialiști din planul de servicii educaționale;
- să participe activ în alegerea unor strategii realiste cu privire la evoluția și copilului alături de specialiști ;
- să respecte recomandărilor specialiștilor în realizarea activităților de recuperare și/sau consolidare a abilităților înțelegând că este extrem important o abordare unitară a aspectelor educaționale:
- să se axeze pe progres și nu pe nivelul de performanță;
- să aibă curajul de a semnala anumite neînțelegeri, nelămuriri, greutăți cu care se confruntă pentru remedierea sau depășirea obstacolelor;

7. Strategii de lucru

Adaptarea mediului si a modului de interacțiune cu copilul cu dizabilitate intelectuală

Persoanele diagnosticate cu dizabilitate intelectuală, de obicei, pot acumula noi abilități, însă acest lucru are loc într-un ritm mai lent decât în cazul semenilor lor. Cu sprijin adecvat, majoritatea persoanele cu dizabilitate intelectuală cu nivel e intensitate ușoară pot fi capabile să trăiască independent la maturitate.

Pentru ca acest lucru să se întâmple este nevoie de un efort concentrat al părinților sau aparținătorilor, al mediului școlar, al celorlalți specialiști (consilier școlar, profesor de sprijin, psiholog, psihiatru, logoped, terapeut comportamental, etc.)

Este recomandat ca:

- Elevul să aibă un loc stabil, o bancă a lui, cu evitarea schimbărilor de poziție. Orice schimbare în rutina zilnică poate determina un stres suplimentar de adaptare.
- E bine să stea în prima bancă, dar nu lângă fereastră sau în apropierea unor elemente care-i pot distrage atenţia.
- Reducerea posibilității unor stimuli auditivi sau vizuali care să interfereze în activitatea pe care o desfășoară, zgomotele sau stimulii vizuali pot să-i perturbe capacitatea de concentrare, de menținere a atenției. Astfel, anumite obiecte de mobilier precum dulapuri de mici dimensiuni, paravane sau alte tipuri de obiecte pot fi folosiți în reducerea factoriilor de distragere vizuală în timpul unor activități de muncă independentă.
- Este bine ca numărul obiectelor care distrag uşor atenţia în timpul activităţilor să fie limitat la strictul necesar. Vorbim aici de planșe, machete, unele aparaturi electronice.
- Se recomandă ca să nu existe alți factori umani (colegi) în câmpul său vizual, deoarece acțiunile, intervențiile, comentariile acestora îi pot distrage atenţia de la cadrul didactic sau de la sarcină.
- În ceea ce privește interacțiunea cu elevul cu dizabilitate intelectuală se recomandă să i se aprecieze chiar şi cele mai mici succese prin încurajări.
- Răspunsurile sau intervențiile în activitățile didactice frontale trebuie permanent lăudate, chiar dacă într-o situație similară pare exagerat sau depășit ca nivel de școlarizare.

- Elevul cu dizabilitate intelectuală are memorie de scurtă durată, nesiguranța și neîncrederea în propriile posibilități reclamă asigurarea sau reasigurarea constantă.
- Activitățile sau momentele dialogate din timpul lecției pot fi organizate în cerc pentru a favoriza comunicarea liberă încurajând exprimare, mai ales pentru copiii cu tulburări în sfera limbajului sau a vorbirii.
- Dirijarea conversației se face prin întrebări multiple și pentru secvențe mici de învățare atunci când se are în vedere obținerea unor răspunsuri din partea elevului cu dizabilitate.
- Utilizarea unor strategii alternative de comunicare/învățare adaptate stilului și nivelului lui de dezvoltare.
- Organizarea unor activități diferențiate adaptate posibilităților elevului care prezintă dizabilitate intelectuală mai ales în etapele de consolidare, muncă independentă. Sugestia modului în care pot fi realizate aceste activități diferențiate vor fi detaliate în capitolul următor.
- Organizați cât mai multe momente active de învățare, acest lucru permite mișcarea fizică.
- Scoaterea dintr-o anumită stare a copilului, recalibrarea, prevenirea plictisului sau a oboselii.
- Aveți în vedere întotdeauna că elevul cu întârziere intelectuală sau cu intelect de limită are nevoie de mai multe repetări pentru a însuși cunoștințe, a forma și dezvolta abilități noi.
- Sarcinile trebuie simplificate, esențializate, structurate pe pași mici de rezolvare.
- Datorită tulburărilor sau subdezvoltării proceselor mnezice se poate întâmpla ca acești elevi să poată efectua o cerință într-o zi, dar să întâmpine dificultăți sau chiar să fie incapabil să execute aceeași sarcină următoarea zi. Această

inconsecvență este tipică elevilor cu tulburări în sfera cognitivă, dar deseori este interpretat ca fiind un comportament opozant sau manifestă lene.

- Se recomandă ca activitățile școlare să fie structurate sub formă de rutină, cu posibilitatea anticipării acțiunilor, acest fapt îi permite să repete și exerseze cunoștințele sau abilitățile noi formate dar nu destul de fixate sau consolidate. Amânarea realizării unor sarcini în momentele în care elevul dă dovadă de oboseală.
- Organizarea activităților de cooperare între elevi în cadrul cărora activitatea comună sau de muncă în echipă în care este inclus și copilul cu dizabilitate intelectuală. Acest tip de activitate oferă posibilitatea elevilor d e a coopera între ei, de a se cunoaște, de a-și respecta sau descoperi abilitățile. Trebuie avut în vedere ca elevul cu dizabilitate să i se dea o sarcină pe care el o poate realiza în cadrul grupului din care face parte.
- Încurajarea învățării elev-elev. Acest tip de cooperare în învățare are la bază învățarea între elevi, copilul care prezintă abilități sociale bune poate ajuta elevul cu dizabilitate. Acest lucru îl va ajuta atât pe elevul care ajută, cât și pe cel ajutat.
- Recurgerea la dispozitive, modalități de accesare, executare individualizată permite și încurajează independența și realizarea într-un mod propriu a sarcinii. Trebuie avut în vedere că scopul în educația copiilor cu CES este oferirea posibilității de a-și atinge potențialul maxim de dezvoltare, care uneori este departe de ceea ce cere programa școlară sau de așteptările pe care le avem de la elevii cu dezvoltare tipică.
- La nivel comportamental se recomandă întărirea pozitivă a comportamentelor adecvate și ignorarea, pe cât posibil, a celor nedorite, mai ales când acestea au ca scop atragerea atenției.

- Cadrul didactic are obligația să-și împartă în mod egal timpul între elevii din clasă chiar dacă este nevoie de o atenție suplimentară acordată copilului cu dizabilitate fie ritmului său mai lent fie abordării individuale.

De evitat:

- Compararea elevului cu dizabilitate cu orice alt copil din clasă fie direct, fie indirect prin activitatea de evaluare a învățării.
- Stigmatizarea prin atragerea atenției permanente asupra prezenței elevului în colectivul clasei.
- Suprasolicitarea în executarea unor sarcini didactice, mai ales atunci când el dă semne că este obosit sau nu este pregătit suficient pentru a face pasul următor în procesul de învățare.
- Cerințele multiple, complexe care depășesc capacitatea de înțelegere sau a nivelului de abilități de care dispune copilul la un anumit moment în dezvoltarea lui.
- Supra sau subaprecierea abilităților, capacităților elevului poate determina fie acumularea frustrărilor sau a demotivării în urma insuccesele repetate, fie un ritmul de evoluție sau progres mult sub nivelul maxim de care dispune care crește decalajul dintre el și colegii de aceeași vârstă.
- Elevii de vârstă școlară mică cu dizabilitate intelectuală nu pot reda fidel un anumit pasaj de text ceea ce face imposibilă memorarea definițiilor, astfel este bine să se reconsidere această sarcină prin reformularea unor cerințe care au ca scop retenția unor conținuturi dar într-o formă schematică, simplificată.
- Excesul de atenție al cadrului didactic îndreptat spre elevul cu CES, care poate genera frustrare sau nemulțumire din partea altor elevi sau părinți.
- Sancționarea comportamentelor nedorite trebuie să fie proporționale cu capacitățile lui de înțelegere, de asumare a acțiunii, de nivelul lui de dezvoltare mintală (conform vârstei mintale).

- Discutarea problemelor, a greutăților întâmpinate de elevul cu dizabilitate cu alte persoane în afara echipei de implementare a Planului de Servicii Educaționale sau a părinților acestuia.
- Izolarea sau evitarea implicării lui în anumite sarcini didactice sau de organizare a clasei, fapt ce poate afecta incluziunea în colectivul clasei, la formarea unei stime de sine scăzut, etc.

Strategii curriculare în activitatea didactică cu elevii cu dizabilitate intelectuală integrați în învățământul de masă

Procesul instructiv educativ într-o școală incluzivă se realizează având ca reper **adaptarea curriculară**. Curriculumul şcolar actual are un grad mare de flexibilitate, ceea ce permite adaptarea lui la necesitățile educaționale ale fiecărui copil, permitând acestuia să avanseze în ritmul său şi să fie tratat în funcţie de nevoile și capacităţile sale de învăţare.

Adaptarea curriculară reprezintă un proces de diferențiere și individualizare a programelor școlare la particularitățile elevului cu dizabilitate intelectuală și care se concretizează printr-un document școlar ce indică intervențiile educaționale care urmează a fi organizate în vederea atingerea potențialului propriu de învățare**.** ***Diferenţierea curriculumului*** se sprijină pe premisa că trebuinţele educaţionale pot fi satisfăcute prin oportunităţi educaţionale variate, având ca reper abilităţie elevului, aceleaşi scopuri educaţionale pot fi atinse prin programe școlare adaptate, iar reușita demersului didactic este facilitată de selecţia şi organizarea conţinuturilor învăţării.

Vorbim de un proces, deoarece vorbim de o serie de acțiuni ce presupun selectarea competențelor specifice din programă, adaptarea acestora în funcție de particularitățile de dezvoltare ale elevului cu dizabilitate, stabilirea conţinuturilor instruirii, modalităţile de transmitere a informaţiilor în clasă şi evaluarea elevului prin tehnici sau metode diferențiate. Stabilirea sarcinilor de învăţare se realizează și ele având în vedere criteriul maturităţii intelectuale, ritmul de lucru şi nu criteriul

vârstei cronologice. Este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilităţile intelectuale, la potenţial individual de învăţare, la experienţele anterioare de învățare, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului.

Pentru a veni în sprijinul cadrelor didactice care au integrați în clasă elevi cu dizabilitate intelectuală vom prezenta mai jos pașii de realizare adaptării procesului educațional la nivel de clasă:

❖ **Primul pas** în abordarea educațională a unui copil cu dizabilitate intelectuală o reprezintă ***evaluarea nivelului de achiziții curriculare prezente***, stabilirea nivelului de dezvoltare cognitivă, psihomotorie și socio-afectivă. Pe baza acestor informații se va stabili decalajul educațional și particularitățile specifice de învățare. Aceste date vor reprezenta fundamentul proiectării curriculare și adaptării activităților instructiv-educative. Procesul de evaluare este realizat de către învățător/ diriginte în urma analizei documentelor medicale, ale rapoartelor, fișelor psihopedagogice, recomandărilor realizate de specialiștii care au întocmit de Planul de Servicii Educaționale, Orientarea Școlară și Profesională (psihiatru, psiholog, consilier școlar, medic de familie, preprezentanți ai CJRE sau DGASPC, etc.)

❖ **Al doilea pas** presupune ***planificarea și proiectarea curriculară a demersului instructiv educativ*** redactat sub formă de document care poartă denumirea *de Plan de Intervenție Personalizat* sau *Curriculum Adaptat pe Discipline*. Acest document va fi elaborat de către învățător/profesor pe o perioadă ce are în vedere întreg anul școlar sau o perioadă mai scurtă de timp (semestru/ modul, etc.)

În alcătuirea planului curricular se pornește, asemenea oricărei planificări curriculare de la programa școlară, respectiv de la competențele generale și specifice ale unei discipline. Doar că, în cazul de față, va fi nevoie de o selectare a acelor competențe specifice pe care se consideră că se vor putea realiza, care sunt accesibile elevului și care pot fi atinse utilizând diferite strategii educaționale adaptate. Se are în vederea selectarea acelor competențe care urmăresc formarea și dezvoltarea

abilităților de viață independentă și a acelor care pot răspunde cel mai bine nevoilor educaționale ale elevului. Adaptarea competențelor specifice poate însemna:

- preluarea unui anumit număr de competențe specifice în formă nemodificată, exact așa cum apar ele în programă;
- preluarea unor competențe specifice din programa școlară din anii anteriori de studiu;
- formularea unor competențe specifice prin derivare a celor din programa disciplinei vizate;

Se va trece la selectarea acelor conținuturi din programa școlară care vizează competențele specifice stabilite. Și în acest proces se poate avea în vederea atât aspectul cantitativ, cât şi aspectul calitativ:

- preluarea unui anumit număr de conținuturi în forma în care apar în programă și manuale prin parcurgerea cărora se ating competențele vizate;
- utilizarea unor conținuturi/ lecții/ texte din programa din anii anteriori;

Crearea unor resurse educaționale adaptate prin:

- redimensionarea materialului didactic (ex. prezentarea doar a unor fragmente din text, renunțarea la anumite părți din text);
- simplificarea materialului de suport prezentat în manuale prin reformularea într-un limbaj accesibil atât al conținuturilor cât și al sarcinilor de lucru.

❖ **Al treilea pas** presupune ***adaptarea activității instructiv educative***, al strategiilor de predare-învățare-evaluare. Comunicarea didactică are în vedere tipul, abilitățile, nivelul de dezvoltare a limbajului receptiv și cel expresiv.

Prezentarea materialului didactic prin mijloace alternative precum: mijloace tehnice media; aplicații ce accesibilizează mesajul transmis; diferite tehnici ce facilitează comunicarea alternativă cum sunt cele vizuale, grafice, auditive (ex. prezentarea textelor din literatura pentru copii sub formă de povești video sau audio; manuale alternative digitale; comunicarea prin imagini PECS; însoțirea literației cu

simboluri vizuale precum cele din aplicația WidGit, platforma Mozaweb, etc.)

Oferirea de sprijin suplimentar în procesul de transmitere și însușire de cunoștințe prin apel la diferite tehnici de accesibilizare precum:

- citirea cu voce tare, în ritm mai lent, repetarea cerințelor, reformularea cerințelor, simplificarea limbajului utilizat;
- folosirea unor metode intuitive în prezentarea unor concepte, unor noțiuni noi prin utilizarea ilustrațiilor, a planșelor, a obiectelor concrete, diagramelor, cuvintelor cheie, evidențierea colorată a informațiilor esențiale; oferirea unei schițe ale lecției acasă pentru a facilita învățarea în familie;
- învățarea prin colaborare cu colegii formând grupuri mici de lucru sau echipe de câte doi;
- stimulare adecvată prin utilizarea unui sistem de recompensă adecvat nevoii elevului;
- secvențierea procesului de predare-învățare respectând curba de efort; pauze sau timp de relaxare mai dese;
- metode activ participative, integrarea jocului didactic ca metodă practică de învățare (ex. jocul de rol în diferitele momente ale lecției este o metodă care facilitează înțelegerea textelor literare sau nonliterare)
- utilizarea materialelor didactice concrete în predarea unor noțiuni, concepte, procese cu potențial abstract (ex formarea zecilor din cuburi, calculul aritmetic cu suport obiectual, etc.)

La nivel de sarcinilor de lucru, acestea se construiesc având în vedere nivelul abilităților, ritmul de lucru, efortul intelectual de care dispune, stilul de comunicare al elevului, timpul necesar activării resurselor cognitive, volitive, executive:

- reducerea complexității și a volumului cerințelor;

- respectarea unei structuri a fișelor de lucru cu care elevul se familiarizează și ajunge să lucreze independent dat fiind faptul că înțelege sarcina de lucru repetitiv;
- secvențierea sarcinii mai complexe în etape mici de execuție;
- scăderea gradului de dificultate;
- oferirea de feedback permanent;
- utilizarea unor convenții, al unor simboluri sau culori (ex. scrierea numerelor mari utilizând o legendă a culorilor în scrierea respectând poziționarea, ordinul cifrelor);
- timp de lucru suplimentar;
- oferirea de stimulente de tip recompensă (inimioare, abțibilduri, tabel cu recompensă, timp de relaxare suplimentară, etc).

❖ **Ultima pas** a adaptării curriculare o reprezintă ***strategiile de evaluare*** diferențiate. Stabilirea strategiei de evaluare a elevului cu dizabilitate intelectuală poate însuma următoarele acțiuni:

- alegerea tipurilor/ formelor de evaluare în funcție de capacități și în funcție de stilul de comunicare agreat de elevul deficient intelectual (orală/practică/scrisă);
- competențele evaluate să fie în conformitate cu cele proiectate și realizate în activitățile didactice de predare-învățare, cu accent pe evaluarea de progres și nu neapărat pe cea de performanță;
- testele sau probele de evaluare să respecte capacitățile de exprimare, de execuție (cu limitarea scrisului liber sau a celui ce presupune activarea imaginației; să respecte structura fișelor de lucru cu care este familiarizat din etapa de exersare și consolidare a cunoștințelor sau a deprinderilor (ex. să coloreze, să facă corespondența, să completeze cuvântul care lipsește din enunț, să sublinieze, să bifeze răspunsul corect de tip grilă, să decupeze, să

lipească, etc.);

- prezentarea itemilor utilizând sisteme alternative de comunicare cu rol de facilitator al înțelegerii sarcinii de lucru (imagini, culori, simboluri, etc.);
- numărul itemilor să fie adaptat ritmului și capacității de lucru independent al elevului;
- utilizarea resurselor media în evaluare (jocuri didactice, programe, aplicații precum Wordwall etc.);
- timp suplimentar în realizarea unor sarcini;
- încurajarea și oferirea de feedback pe tot parcursul activității de evaluare;
- tehnici de evaluare alternative: evaluarea portofoliului, observația sistematică, etc.

Resurse bibliografice:

1. Farrell, M.(2017), Educating Special Students: An introduction to provision for learners with disabilities and disorders, A David Fulyon Book
2. Gherguț, A (2006) Psihopedagogia Persoanelor cu Cerințe Speciale, *Strategii deferențiate și incluzive în educație*. Editura Polirom
3. Gherguț, A (2007) Sinteze de psihopedagogie specială, *Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, editura Polirom
4. Incluziunea socio-educațională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii, *Ghid pentru cadrele didactice şi manageriale din sistemul educaţional preşcolar şi pentru specialişti din serviciile specializatede recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilităţi*; Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova Agenția de Dezvoltare din Republica Cehia Asociaţia Obştească „Femeia și Copilul – Protecţie şi Sprijin”, Criuleni Asociaţia „ADRA”, Republica Cehia Asociaţia „ADRA”, Republica Moldova Aprobat de către Consiliul Național pentru Curriculum (procesul-verbal nr. 3 din

24.11.2011). Gidul apare cu susținerea financiară a Agenției de Dezvoltare din Republica Cehia.

5. Manualul „DIA – Dizabilitatea Intelectuală și Asociată – metode specializate în serviciile sociale", 2015, finanțat prin granturile SEE 2009 – 2014, în cadrul programului Fondul ONG în România 2015
6. Pred,V. (coord.) (2010) Dinamica educației speciale: Cluj-Napoca, Presa UniversitarăClujeană
7. Roșan, A. (coord.) (2015) Psihopedagogie Specială*, Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom

http://www.isjiasi.ro/index.php/curriculum-si-inspectie-scolara/resurse-educationale-deschise/109-invatamant-special/1900-ghiduri-si-auxiliare-in-invatamantul-special

http://isjiasi.ro/index.php/curriculum-si-inspectie-scolara/resurse-educationale-deschise/109-invatamant-special/1420-repere-in-adaptarea-curriculara-pentru-elevii-cu-cerinte-educationale-speciale-integrati-in-invatamantul-de-masa

Dislexia. Disgrafia

- Ce înseamnă dislexia și disgrafia?
- De ce apare dislexia – disgrafia? Cauze
- Clasificare
- Cum recunoaștem copilul cu tulburări dislexo-disgrafice?
- Modalități de abordare a dizabilității
- Sensibilizarea colegilor de la clasă şi a părinţilor acestora pentru acceptarea diversităţii
- Identificarea necesităților copiilor cu tulburări dislexo-disgrafice și a părinților acestora – recomandări
- Strategii de lucru
- Repere metodologice de predare la clasele în care sunt integrați individual copii cu CES

1. Ce înseamnă dislexia şi disgrafia ?

Dislexia şi ***disgrafia*** sunt menționate în literatura de specialitate ca **tulburări de învățare.**

Tulburările dislexo-disgrafice sunt specifice şi nespecifice; ele sunt *specifice* atunci când apar la copiii care nu prezintă deficit intelectual sau probleme psihopatologice şi sunt *nespecifice* la copiii care prezintă tulburări de dezvoltare, consecință a unei deficiențe mintale sau a unor tulburări psihopatologice severe. (G. Burlea)

Dislexia este o tulburare specifică de învățare care afectează achiziționarea, dezvoltarea abilităților de citire și a celor relaționate cu structurarea limbajului, având un substrat neurobiologic .

Disgrafia este o tulburare specifică de învățare, care afectează învățarea și dezvoltarea scrierii, având un substrat neurobiologic.

2. De ce apare dislexia - disgrafia? Cauze

- Cercetările recente arată că, unii indivizi dislexici prezintă o structură anatomică cerebrală oarecum diferită şi că ar exista o bază genetică a dislexiei. Astfel, s-au descoperit anomalii în structura biologică a creierului la dislexici, mai exact o asimetrie cerebrală; spre deosebire de creierul normal, la creierul dislexic unele arii ale emisferei drepte sunt mai extinse decât cele stângi.
- În ce priveşte cauza genetică, s-a stabilit că, indivizii dislexici moştenesc o genă specifică, favorizantă a tulburării de citire, genă situată în cromozomul 15.
- Dislexia nu trebuie confundată cu dificultăţile de învăţare datorate imaturităţii intelectuale (şcolarizare prematură) sau afective, când copilul nu posedă toate premisele pentru învăţarea lecturii prin analiza de lectură precoce şi de maturitate prealabilă.

- Dislexia nu poate fi asimilată dificultăţilor pasagere imputabile unei metode de învăţare a lecturii neadaptată sau a unui ritm de asimilare prea rapid pentru un astfel de copil în particular.

3. Clasificare

3.1. Clasificarea dislexiei:

a. După tipul de inabilităţi:

-*Dislexia fonematică:* este caracterizată printr-o extrem de slabă dezvoltare a auzului fonematic. Copiii nu pot face corect analiza şi sinteza auditivă a cuvintelor şi propoziţiilor. Percepţiile auditive sunt fie deformate, fie incomplete.

-*Dislexia optică:* este caracterizată prin nerecunoaşterea literelor ca semne grafice ale fonemelor respective.

-*Dislexia literală:* este manifestată prin nerecunoaşterea literelor izolate deşi copilul le poate copia.

-*Dislexia verbală:* este manifestată prin incapacitatea copilului de a efectua operaţii de analiză şi sinteză literală sau silabială a cuvântului, formă frecvent întâlnită în şcoală.

b. După criteriul genetic:

-*Dislexia constituţională* care este cea mai gravă şi mai puţin curabilă, asociată cu lateralizare rău structurată şi cu tulburări de limbaj.

-*Dislexia de evoluţie* care se poate întâlni în perioada primelor exerciţii şcolare ca urmare a unei stângăcii nedetectate, a unei orientări labile sau a unei metode neadecvate de învăţare.

-*Dislexia afectivă* se caracterizează printr-o inhibiţie psihogenetică.

3.2. Clasificarea disgrafiei

După etapa de apariţie, formă şi evoluţie (C. Păunescu):

-*Perturbări ale elementelor primare ale grafismului* (specifice primelor momente ale învăţării limbajului grafic).

-*Disgrafia specifică (propriu-zisă)*, când nu se realizează legătura între sistemul simbolic şi literele care reprezintă sunetele.

-*Disgrafia de evoluţie (structurală),* caracterizată prin confuzii între fonemele asemănătoare (f-v, c-g, p-b, t-d, s-z) sau grafeme asemănătoare;

-*Disgrafia motrică* se caracterizează prin ilizibilitate şi ritm extrem de lent; aceasta duce la scrierea defectuoasă prin deformarea literelor, la tulburări disgrafice sau discaligrafii.

-*Disgrafia de tip spaţial* este caracterizată de scrierea pe partea dreaptă a paginii, imposibilitatea de a menţine linia dreaptă, nerespectarea iteraţiei.

-*Disortografia* reprezintă dificultăţi în învăţarea ortografiei; incapacitatea de a scrie corect gramatical.

-*Disfonografiile* sunt erori de transcriere a limbajului oral în limbajul scris.

Disgrafia este însoţită în cele mai multe cazuri de dislexie, formând ***sindromul dislexo-disgrafic.***

3.3. Forme de dislexie –disgrafie

a. *Dislexo-disgrafia propriu-zisă (specifică),* manifestată prin incapacitatea de formare a abilităţilor de a citi şi scrie.
b. *Dislexo-disgrafia de dezvoltare (de evoluţie sau structurală):* subiecţii nu pot realiza progrese în achiziţia citit-scrisului şi se presupune că la baza acesteia se află cauze genetice; apar omisiuni, substituiri, confuzii şi inversiuni ale literelor şi cuvintelor.
c. *Dislexo-disgrafia spaţială sau spaţio-temporală* se manifestă prin scriere şi citire în diagonală, separarea cuvintelor în silabe şi scriere ondulată.
d. *Dislexo-disgrafia pură* ce se manifestă în cazul afaziei, alaliei, hipoacuziei.
e. *Dislexo-disgrafia motrică* care apare ca urmare a tulburărilor de motricitate;

scris-cititul este neglijent, neregulat, rigid, neproporţionat, ilizibil.

f. *Dislexo-disgrafia lineară* considerată ca fiind o incapacitate în trecerea de la un rând parcurs la următorul sau scrierea peste unele spaţii.

4. Cum recunoaștem copilul cu tulburări dislexo-disgrafice?

Copiii cu tulburări dislexo-disgrafice prezintă următoarele simptome:

- un câmp atenţional îngust, abilităţi de discriminare reduse, memorie slabă, dificultăţi de asociere a ceea ce este tipărit cu sunetul;
- performanţe semnificativ mai slabe la sarcinile de vigilenţă;
- performanţe semnificativ mai slabe la sarcinile care presupun folosirea abilităţilor de procesare rapidă a informaţiilor;
- abilităţi slabe de decodare, de citire cuvânt cu cuvânt, depunerea unui efort mare în încercarea de decodificare a cuvintelor;
- dificultăţi de aplicare a indicilor contextuali pentru identificarea cuvintelor necunoscute;
- dificultăţi de înţelegere a citirii;
- neplăcerea de a citi, neiniţierea acţiunilor spontane de citire;
- deficite metacognitive în contrast cu cititorii obişnuiţi, lipsa cunoştinţelor legate de scopul citirii, nu utilizează învăţarea strategică şi nu își monitorizează progresele.

4.1. Simptomele specifice dislexiei (după Meixner, 2013)

Prezența dislexiei nu implică erori specifice, ci similare cu greșelile făcute de cititorii neexperimentați sau de cei obosiți sau neatenți; Diferența este că, în cazul persoanelor cu dislexie, numărul erorilor este mult mai mare și persistă mai mult timp decât la cele fără dislexie.

a. Simptome care apar în citire:

- confundarea literelor: confuzii pur optice, de ex. t – f; confuzii pur fonologice, de ex. v – f ; confuzii optice și fonologice, de ex. m – n, b – d;
- omiterea sau adăugarea de litere sau silabe, de ex. iepure – epure, carte – care, sare – soare;
- inversiuni prin schimbarea direcției de citire, de ex. cal – lac, cot – toc etc;
- combinații incorecte; Copilul încearcă să "ghicească" cuvântul, pornind de la primele litere, bazându-se pe context și pe vocabularul propriu, fără a citi cuvântul până la capăt, pentru a citi mai repede, dar va citi incorect cuvântul, în absența unui cadru adecvat de interpretare.
- anticipare – perseverare: Copilul sare la un cuvânt care urmează mai târziu sau, dimpotrivă, nu poate trece de un cuvânt citit mai devreme;
- cuvinte citite doar pe jumătate, urmate de repetiții în încercarea de a citi corect cuvântul;
- întârziere severă în citirea pe silabe ("legarea literelor"), frecventă la cititorii începători;
- refuzul de a citi, copilul susținând că nu poate sau nu vrea să citească și abandonarea cititului;
- ritm și viteză de citire reduse.

Dificultățile legate de înțelegerea textului citit sunt prezente la elevii cu dislexie și afectează toate activitățile școlare care presupun că cititul este deja o competență de bază.

b. Simptome care apar în vorbire (după Goodwin şi Thomson, 2006):

- întârziere în apariţia limbajului în comparaţie cu alţi copii;
- întârzieri în dezvoltarea limbajului;
- motricitatea aparatului fonoarticulator mai slab dezvoltată;
- vocabular activ slab dezvoltat în comparaţie cu vârsta;

- dificultăți legate de găsirea și utilizarea cuvintelor;
- ritm lent al vorbirii;
- pronunţie îngreunată în special în folosirea unor cuvinte cu mai mult de 2-3 silabe;
- confundă cuvinte asemănătoare;
- confundă ordinea corectă a cuvintelor într-un cuvânt;
- dificultăți în despărţirea cuvintelor în silabe;
- dificultăți în decodificarea unor cuvinte sau expresii verbale;
- utilizarea unor cuvinte scurte în propoziții scurte și, uneori, incorecte gramatical;
- memorie verbală mai slabă;

Ca urmare, performanța școlară a acestor elevi poate să fie afectată deoarece pot avea dificultăți în înțelegerea și reținerea informațiilor noi predate la școală, dificultăți de memorare a poeziilor, capacitate de analiză fonetică redusă, respectiv dificultăți de analiză a propozițiilor, identificarea cuvintelor ce le compun, respectiv despărțirea cuvintelor în silabe și de identificare a sunetelor/ literelor care le alcătuiesc; dificultăți de învățare a gramaticii și ortografiei.

c. ***Simptome în comportament*** apar la 90% dintre copiii dislexici (Linder, 1967, citat de Meixner, 1993, citată de Tiborne și Asbothne Kriston, 2013).

Tulburările de comportament pot fi variate (Schenk-Danzinger, citat de Meixner, 1993, citată de Tiborne și Asbothne Kriston, 2013):

- mecanisme de apărare și evitare: absenteism, refuzarea activităților școlare, minciună, furt;
- agresivitate: certuri, invidie, împotrivire, perturbarea orelor școlare;
- compensare: joacă rolul de clovn al clasei, bravadă, căutarea surselor de plăcere (de ex, mâncat), compensare pozitivă (sport, oferirea de ajutor, activități casnice);

- retragere în sine din cauza fricii: anxietate, depresie, izolare, frică de școală, simptome psihosomatice, devine agitat în activităţi de grup care presupun gălăgie, evită jocurile de grup.

d. ***Alte simptome***. Dislexia poate fi asociată cu o varietate de alte simptome:

- simptome care afectează *atenţia*: atenţie slab dezvoltată, stare de plictis rapidă, distragerea atenţiei de către stimuli nesemnificativi, curiozitate limitată, neimplicarea în jocuri cu comenzi verbale care presupun utilizarea unui vocabular dezvoltat;
- simptome care afectează *memoria:* reţine cu dificultate numele colegilor, instrucţiunile şi etapele de lucru; îşi aminteşte cu dificultate poeziile şi cântecele învăţate, menţine cu dificultate un program zilnic;
- simptome care afectează *simțul ritmului* şi *al echilibrului*;
- simptome care afectează *schema corporală*;
- simptome care afectează *coordonarea și precizia mișcărilor*: întârziere în apariţia mersului; mişcări nesigure în mers, executare lentă a mişcărilor zilnice de îmbrăcare / dezbrăcare, dificultăţi în desfăşurarea unor jocuri cum ar fi: statul într-un picior, mersul pe bicicletă, săritul, dificultăţi în desfăşurarea unor activităţi care presupun mişcări fine ale mâinilor: tăierea cu foarfeca, modelarea cu plastilină, etc.
- simptome care afectează *orientarea în spațiu și timp, secvențialitatea* etc.

Aceste simptome nu apar la toți copiii; Unele simptome sunt mai frecvente, altele mai rare.

Simptomele sunt legate de cauza lor, de exemplu, atunci când cauza apariției dislexiei este una organică, predomină tulburările spațiale, vizuale și motrice, iar dacă dislexia este o condiție înnăscută, sunt mai frecvente tulburările de limbaj.

4.2. Simptomele specifice disgrafiei

Disgrafia poate să apară atât izolat, cât și în asociere cu alte tulburări precum dislexia, dispraxia, tulburarea de atenție, hiperactivitate.

Disgrafia poate să ia forme variate de la erori la nivelul literelor, greșeli gramaticale, sintactice și de punctuație până la dificultatea organizării grafice a paragrafelor și claritatea redusă a exprimării scrise:

- așezarea neregulată a rândurilor scrise, în spațiul paginii,
- scrierea unor litere neregulate ca mărime și formă,
- ordonarea incorectă a literelor în cuvinte,
- litere neterminate sau omisiunea unor litere,
- greșeli de ortografie, ilizibilitate.

Alte semne:

- copilul obosește repede când își face temele, se plânge de dureri de cap sau că îl doare mâna;
- copilul evită activitățile care implică scrisul, dar și alte activități în care sunt implicate funcțiile cognitive deficitare, de exemplu, colorat, desenat, Lego, puzzle.

5. Modalităţi de abordare a dizabilităţii

Putem demara abordarea unei dizabilităţi, printr-un exercițiu de reflecție motivațional:

„Dacă o floare nu înflorește, floarea e de vină? Dacă planta nu ar înflori, dai vina pe plantă ? Care este motivul pentru care planta nu înflorește: planta sau mediul? Verifici solul, apa, lumina, aerul, umiditatea…, care pot reprezenta motive ce determină stagnarea dezvoltării plantei." Prin analogie, putem afirma că, de condiţiile pe care le oferim fiecărui copil cu dizabilităţi depinde dezvoltarea şi evoluţia sa ulterioară.

- ❖ Atitudinea profesorilor este foarte importantă în înţelegerea, acceptarea şi abordarea copiilor cu dificultăţi de citire şi scriere deoarece, ei au un rol-cheie în implementarea integrării educaţionale şi pentru succesul integrării educaţionale.
- ❖ Despre profesorii implicaţi în procesul de incluziune al elevilor cu dizabilităţi se spune că, ***au o atitudine pozitivă*** privind integrarea acestora, întrucât li se oferă posibilitatea să socializeze şi li se încurajează întreaga dezvoltare.
- ❖ Au însă, ***o atitudine negativă*** faţă de condiţiile de muncă şi modul de implementare a integrării educaţionale:
  - cerinţele tehnice necesare succesului integrării nu sunt îndeplinite,
  - echipamentul este inadecvat sau insuficient,
  - manualele şcolare şi alte materiale educaţionale sunt inadecvate sau neadaptate pentru elevi,
  - dezvoltarea profesională este insuficientă sau întârziată.
- ❖ ***Recomandări*** pentru cadrul didactic care lucrează cu copii integraţi:
  - să asigure un mediu primitor, prietenos , adaptat nevoilor elevului echiparea şi adaptarea spaţiului de lucru;
  - să monitorizeze îndeaproape relaţiile dintre elevii clasei;
  - să menţină un climat de linişte, securizant şi plăcut desfăşurării activităţilor educative;
  - crearea unui mediu favorizant relaționării atât între elevii clasei, cât și între părinții copiilor din clasă;
  - participarea la training despre ajustarea curriculară şi procedurile individualizate;
  - pregătirea elevului integrat prin modificări şi adaptări curriculare ;
  - cooperare cu alţi specialişti şi instituţii specializate;
  - cooperare și muncă de echipă.

6. Sensibilizarea colegilor de la clasă şi a părinţilor acestora pentru acceptarea diversităţii

Procesul de sensibilizare pentru acceptarea în clasă a unui copil cu dificultăţi este unul delicat şi uneori, dificil de realizat. Este nevoie de:

- ***Pregătirea elevilor prin:***
  - desfăşurarea unor activităţi de sensibilizare faţă de persoanele cu dificultăţi: activităţi de informare corectă privind problemele persoanelor cu diferite deficienţe, vizite în şcolile speciale; desfăşurarea unor activităţi comune cu copii cu deficienţe;
  - utilizarea unui limbaj uşor de înţeles şi decent pentru descrierea persoanelor cu dificultăţi;
  - desfăşurarea unor exerciţii practice utilizând exemplul şi jocuri de rol;
  - încurajarea elevilor de a accepta şi a oferi sprijin colegilor cu dificultăţi;
  - recomandarea de a fi cât mai empatici şi înţelegători faţă de problemele celorlalţi.

- ***Pregătirea părinţilor elevilor prin:***
  - organizarea unor întâlniri cu părinţii în vederea unei cât mai bune informări despre persoanele cu deficienţe şi în special cu tipul de dizabilitate cu care se confruntă elevul integrat;
  - participarea la activităţi comune cu copiii cu deficienţe (vizite, parteneriate);
  - recomandarea de a fi cât mai empatici şi înţelegători faţă de problemele cu care se confruntă elevii cu dificultăţi şi părinţii acestora.

7. Identificarea necesităţilor copiilor cu dizabilităţi şi a părinţilor acestora –recomandări

Depistarea timpurie a semnelor care indică predispoziție pentru manifestarea simptomelor dislexice va permite instituirea unor măsuri adecvate şi desfăşurarea activităţilor de intervenţie recuperatorie începând din perioada preşcolară.

Orice copil care se confruntă cu dificultăți de limbaj și / sau comunicare orală sau scrisă are nevoie de sprijin special. În ce constă acest sprijin special?

- ***Evaluare reală, obiectivă şi eficientă;*** Pentru o evaluare corectă este necesară colaborarea dintre cadrele didactice care lucrează cu elevul la clasă și specialistul logoped.
- ***Intervenţie de specialitate potrivită, explicită şi sistematică;***
- ***Construirea unei imagini pozitive despre sine;*** Cadrele didactice, prin atitudinile și comportamentul lor, îi vor arăta copilului că : este încurajat, lăudat, este ascultat, i se vorbeşte cu respect, pe un ton calm, cald, i se acordă atenţie. Mesajul de valoare şi unicitate transmis de educator este foarte important în dezvoltarea unei personalităţi armonioase.
- ***Dezvoltarea motivaţiei.*** Mulţi copii dislexici pot deveni sensibili şi vulnerabili atunci când învaţă şi mai ales atunci când se confruntă cu rezultate negative în urma învăţării. Ei au nevoie de multă înţelegere, de o evaluare pozitivă şi de laude . Un copil nu doreşte să audă numai că a reuşit, el trebuie să și simtă acest lucru.
- ***Dezvoltarea respectului de sine*** prin:
  - *comunicare*
  - *siguranţă*
  - *exerciţiu*
  - *încurajare*

- *răbdare*

- ***Asigurarea securităţii emoţionale***
- ***Oferirea sprijinului în învățare.*** Accentul trebuie pus pe reușită, astfel încât cititul să devină o plăcere!

❖ ***Este esenţial de ştiut, pentru părinţii copilului dislexic***

- Sprijiniți-l, astfel încât să-l ajutați să își păstreze stima de sine!
- Ascultați-vă fiul ori fiica ...aflați care este metoda care dă rezultate atunci când vine vorba de învățare!
- Dacă există dificultăți, acționați proactiv, încercând să găsiți moduri creative de a soluționa problemele. Țineți cont de succesele pe care le obține, evidențiați-le și lăudați-l!
- Tratați-l pe copilul dvs. ca pe o ființă unică, de succes!
- Ajutați-l să își dezvolte punctele forte și talentele, atât în privința învățării, cât și în privința activităților extrașcolare.
- Lăsați-l să aleagă – să decidă dacă vrea sau nu vrea să fie ajutat.
- Ajutați-l să își planifice, să-și organizeze învățarea, să o conștientizeze și să recapituleze (mai ales atunci când are examene).
- Păstrați o legatură strânsă cu școala prin e-mailuri, stabilind un program de învățare acasă sau prin întâlniri periodice cu profesorii.
- Țineți cont de succesele pe care le obține, evidențiați-le și lăudați-l!
- Identificați modalități care să-l ajute să își înregistreze ideile.
- Ajutați-l să-și descopere priceperea în sport, artă muzică, mecanică etc.
- Organizați-i activitățile de acasă.
- Dați-i numai o singură indicație de fiecare dată când comunicați.
- Întăriți-i încrederea în sine.
- Asigurați-i condiții optime de învățare, astfel încât să nu fie deranjat (calm, liniște).

❖ *Părinţi, nu uitaţi !*

- **Care este principalul dumneavoastră scop: acela de a va sprijini copilul, atât din punct de vedere social, cât și emoțional!**
- Să vă sprijiniți copilul când trebuie să facă față unor situații mai greu de gestionat.
- Să îi reliefați și dezvoltați talente, aptitudini,punctele forte,
- Să-i identificați stilul de învățare (vizual, kinestezic, auditiv).
- Să nu îl comparați niciodată cu alți copii!
- Să armonizați dezvoltarea intelectuală, studiul, cunoașterea, cu dezvoltarea afectivă, comunicarea cu ceilalți, starea de fericire.

❖ *Profesori, nu uitaţi !*

- Părinții să fie priviți ca participanți activi care aduc o contribuție valoroasă la educația copiilor lor.
- Părinții să fie parte la adoptarea deciziilor privind copiii lor.
- Să se recunoască și și să se aprecieze informațiile date de părinți.
- Să se valorifice informațiile date de părinți.
- Responsabilitatea să fie împărțită între părinți și profesioniști.

❖ *Relaţiile pozitive dintre copil, părinţi şi profesori reprezintă cheia succesului.*

8. Strategii de lucru

a. Adaptarea mediului si a modului de interacțiune cu copilul cu dizabilitate intelectuală

❖ ***Recomandări pentru adaptarea mediului:***

- Aşezaţi copilul într-o bancă de unde el să poată vedea şi auzi bine iar dumneavoastră să-i puteţi urmări progresele; Dacă va fi aşezat în prima bancă este posibil să se simtă stânjenit.

- Încercaţi să captaţi atenţia întregii clase înainte de a începe să vorbiţi; Asiguraţi-vă că, inclusiv copilul cu deficienţe vă ascultă, vă aude şi vă înţelege mesajul.
- Daţi copilului indicaţii în timpul activităţilor dacă întâmpină dificultăţi fără a-i întrerupe activitatea pentru a o continua dumneavoastră în locul lui.
- Daţi dovadă de răbdare dacă copilul ezită să facă sau să spună ceva; de exemplu: *"Nu te grăbi! Ai tot timpul!"*
- Implicaţi copilul în cât mai multe activităţi de grup; Găsiţi roluri / activităţi adecvate posibilităţilor sale.
- Formulaţi întrebările astfel încât copilul să poată răspunde la ele.
- Păstraţi unitatea de cerinţe de comportare pentru toţi copiii din clasă fără a manifesta o atitudine mai indulgentă pentru copilul cu deficienţe.
- În măsura posibilităţilor, trataţi copilul cu dizabilităţi la fel ca şi pe ceilalţi copii din clasă.

b. Adaptarea specifică a materialelor educaționale , de predare și de evaluare, îi poate ajuta foarte mult pe elevii dislexici să-și îmbunătățească performanța în activitatea de învățare.

- ❖ Profesorii de la clasă pot face ajustări speciale pentru a adapta materialele pentru nevoile copiilor dislexici. Aceste ajustări nu sunt costisitoare iar câștigul este foarte ridicat și constă în dezvoltarea performanței de învățare a copiilor.
- ❖ **Documentele/ materialele scrise pe hârtie** (de ex. rezumatul lecției, fișele de lucru, testele de evaluare etc) pot fi editate astfel încât să fie "prietenoase" pentru elevii cu dislexie.
- ❖ Există câteva **reguli simple** de editare a unui document (text, fișă, test etc) care să conducă la îmbunătățirea comprehensiunii citirii.

Reguli de a editare a unui document (text, fișă de lucru, test, evaluare etc)
o **Rândurile mai scurte** sunt mai ușor de citit și de înțeles. o Folosirea a **două coloane** este recomandată, în loc de rânduri lungi. o **Mărimea fonturilor** să fie de cel puțin 12 pt, iar ca și **tip de font** se pare că Arial, **ComicSans** și **Verdana** sunt mai ușor de citit decât cele de tip Times New Roman. o **Culoarea hârtiei** să fie **crem sau galben pal** pentru a reduce contrastul prea mare dintre hârtia albă și literele negre; dislexicii au sensibilitate la contrast. o **Hârtia reciclată** este mai potrivită pentru că este mai puțin albă. o **Hârtia** folosită să fie destul de **groasă**, astfel încât scrisul să nu se transpună și pe cealaltă pagină, deoarece suprapunerea rândurilor îngreunează citirea. o Se recomandă evitarea hârtiei strălucitoare deoarece reflecția acesteia întrerupe fluiditatea textului și îngreunează citirea. o Se recomandă evitarea scrierii cu **roșu** și **verde**, culori mai greu de perceput în citire. o În ceea ce privește **structura textului**, se recomandă asigurarea **spațiului liber suficient între rânduri, coloane, caractere** pentru a evidenția cursul firesc al textului. o Se recomandă utilizarea unui spaţiu de **1,5 între rânduri.** o Se recomandă **alinierea textului spre stânga.** o Se recomandă evitarea începerii unei propoziții la sfârșitul rândului. o Este important să se folosească **chenare pentru text și figuri, diagrame** etc. o Folosirea **semnelor de marcaj de tip bulină** este utilă pentru dislexici.

c. Adaptarea curriculară

- Conceptul de *adaptare curriculară* defineşte cerinţele specifice faţă de educaţie ale copilului, derivate sau nu, dintr-o deficienţă. Ele reies din particularităţile individuale de dezvoltare, învăţare, relaţionare.
- *Curriculum-ul adaptat* se referă la adaptarea conţinuturilor, metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de lucru în cadrul activităţilor instructiv-educative şi se găseşte în strânsă legătură cu termenul de *curriculum diferenţiat.*
- Adaptarea conţinuturilor are în vedere atât volumul de cunoştinţe, dar mai ales particularităţile copiilor cu C.E.S.
- Adaptarea curriculară se realizează prin eliminare, substituire sau adăugare de conţinuturi, în concordanţă cu obiectivele şi finalităţile propuse. Este important să existe un raport optim între nivelul de competenţă cerut de programa şcolară şi valorificarea potenţialului copiilor.

Etapele adaptării curriculare sunt: documentarea, evaluarea iniţială, adaptarea propriu-zisă, monitorizarea elevului şi evaluarea finală.

I. Documentarea se referă la studierea riguroasă a programei şcolare şi o foarte bună cunoaştere a elevilor (este foarte importantă menţinerea continuităţii la clasă).

II. Evaluarea iniţială ne oferă o radiografiere a posibilităţilor dar şi a nevoilor elevilor

III. ***Adaptarea propriu-zisă*** se referă la adaptarea activităţilor de învăţare, a obiectivelor, a strategiilor de predare-învăţare-evaluare, a resurselor materiale, de timp şi umane.

IV. Monitorizarea elevului se realizează permanent, pentru a ne asigura că traseul pe care l-am propus este unul eficient şi rezultatele încep să apară.

V. Evaluarea finală se referă la verificarea cunoştinţelor asimilate sau a comportamentelor dobândite prin intermediul testelor finale, respectiv a grilelor de evaluare cu scopul de a obţine informaţii legate de continuarea strategiei/

modificarea ei sau, de ce nu, ca urmare a progresului elevului, integrarea lui în învăţământul de masă.

Principalele modalităţi ce pot fi folosite în cadrul procesului de adaptare curriculară sunt (D.V. Popovici, 1999, 2007):

- *selectarea unor părţi din curriculum-ul general* pentru învăţământul de masă, ce pot fi parcurse de elevii cu CES în activităţi individuale variate şi renunţarea la părţile mai complexe;
- *simplificarea tuturor părţilor din curriculum*, pentru a putea fi accesibile, înţelese şi învăţate de elevii cu CES;
- *completarea curriculum-ului cu elemente noi*, suplimentare, ce constau în introducerea acestora în activităţi individuale, compensator - terapeutice.

Adaptarea curriculară este imperios necesară în cadrul procesului de predare-învăţare la copiii cu dislexie-disgrafie, intregraţi în învăţământul de masă.

Copiii cu acest tip de deficienţă au aceleaşi nevoi ca şi toţi copiii de altfel, peste care se suprapun însă, cele datorate deficienţei. Ei vor participa la procesul de învăţământ după posibilităţile pe care le posedă fiecare, profesorii fiind însă, cei care trebuie să-şi adapteze metodele pedagogice şi să le faciliteze învăţarea.

❖ De ce are nevoie profesorul pentru identificarea şi aplicarea unei astfel de formule de adaptare curriculară ?

Profesorul are nevoie de:

- bună pregătire de specialitate şi metodică;
- capacitatea de a actualiza, prelucra, esenţializa, ilustra, reprezenta şi dezvolta un conţinut;
- curaj şi fermitate;
- creativitate şi ingeniozitate;
- asumarea celor transformate;
- competenţe de comunicare eficientă;

- claritate în exprimare;
- folosirea eficientă a timpului în activitate;
- capacitate de a motiva şi activiza elevii.

❖ De ce va ţine seama profesorul în realizarea adaptării unui conţinut?

Pentru adaptarea unui conţinut, profesorul va ţine seama de următoarele aspecte:

- selectarea atentă a conţinutului ce urmează a fi transmis elevilor, respectând particularităţile lor de vârstă şi individuale;
- stabilirea unor obiective clare, realizabile;
- păstrarea unei concordanţe între varianta textului original şi textul adaptat; respectarea elementelor esenţiale de conţinut (fără îndepărtarea de la esenţial);
- folosirea tuturor formelor de comunicare, pentru a reuşi transmiterea conţinutului la nivelul de înţelegere al copiilor;
- folosirea unui limbaj pe înţelesul copiilor;
- utilizarea unor strategii didactice eficiente, bazate pe interacţiune;
- utilizarea de resurse materiale adecvate, atractive, conţinut bogat în imagini;
- apelarea la auxiliarele didactice existente sau concepute special pentru nevoile acestor copii;
- monitorizarea permanentă a rezultatelor elevilor, cu scopul de a identifica ceea ce nu funcţionează cum ar trebui, ceea ce ar trebui îmbunătăţit sau schimbat;
- conţinuturile parcurse în curriculumul naţional pot fi completate de conţinuturile propuse în cadrul disciplinelor opţionale, care au menirea de a aprofunda cunoştinţele elevilor;

- bună comunicare şi colaborare în cadrul echipei multidisciplinare .

❖ ***Modele de adaptare curriculară pentru elevi cu dificultăţi de citire şi scriere; lecţii adaptate pentru limba română, matematică şi istorie - pot fi vizualizate în Anexe.***

❖ ***SymWriter*** *este un instrument, "tehnologie inteligentă de simbolizare", care face posibilă scrierea cu simboluri, oferind imediat o imagine care arată înţelesul cuvântului scris, respectiv oferă un feed-back privind corectitudinea cu care a fost scris cuvântul.*

De asemenea, ***SymWriter:***

- susţine învăţarea şi comunicarea prin oferirea posibilităţii de a cre pe computer documente cu simboluri, jetoane cu imagini, orare cu imagini etc.
- permite asocierea cuvintelor cu imaginea corespunzătoare, fapt care permite înțelegerea cuvintelor și facilitează memorarea acestora, ducând la îmbogățirea vocabularului;

Un principiu de bază, cu caracter obligatoriu pentru tot materialul lingvistic prezentat copiilor cu tulburări specifice de învățare, este acela că fiecare cuvânt ce trebuie învățat și exersat 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.

- face posibilă crearea unor materiale suport personalizate în funcție de etapa în care se află copilul sau de nevoile sale de învățare;
- 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 didactic-terapeutic și pentru a putea fi accesat și acasă de către elev - pot fi vizualizate în Anexe.

9. Repere metodologice de predare la clasele în care sunt integrați individual copii cu tulburări dislexo-disgrafice

❖ Elevii care prezintă dislexie sau disgrafie au, de obicei, nevoie de un **program individual de intervenție** pentru a depăși aceste tulburări specifice.

❖ Dificultățile legate de înțelegerea textului citit sunt prezente la elevii cu dislexie și afectează toate activitățile școlare care presupun că cititul este deja o competență de bază.

❖ Asimilarea cunoștințelor prin citit, înțelegerea cerințelor scrise la exercițiile sau problemele de matematică, rezolvarea sarcinilor de lucru la teste sau evaluări, care trebuie rezolvate în scris sunt cerințe care depășesc competențele copiilor dislexici și, ca urmare, vor înregistra rezultate slabe atât la limba și literatura maternă, cât și la alte discipline.

❖ La clasă, putem introduce o serie tipuri de activități de învățare bazate pe metode, principii (Metoda fonetică analitico-sintetică, Metoda Meixner, Procesarea fonologică) care pot preveni, ameliora sau chiar îmbunătăți competențele de scris-citit ale **tuturor elevilor** din clasă, nu doar ale celor cu cerințe educaționale speciale.

Exemple de activități de învățare cu caracter didactic-terapeutic

ETAPA PREABECEDARĂ/ PREGRAFICĂ

❖ ***Familiarizarea cu cerinţele şcolare***

- Prezentarea mediului școlar, denumirea obiectelor din clasă
- Introducerea materiilor de studiu
- Explicarea cerințelor școlare, clarificarea așteptărilor
- Prezentarea regulilor de conduită în școală și clasă

❖ ***Dezvoltarea abilităților de comunicare***

- Jocuri didactice, povești, poezii și cântece, prin care copiii sunt îndemnați

să exprime verbal ceea ce simt și gândesc

- Introducerea stilului conversațional de comunicare
- Conversaţii pe baza unor imagini, ilustrații
- Alcătuire de propoziții pe baza suportului vizual al conversației

❖ ***Formarea și dezvoltarea abilităților de procesare fonologică (conștiința fonologică și conștiința fonemică)***

❖ ***Dezvoltarea abilităților de ascultare/ detecție a sunetelor din mediul înconjurător și apoi a sunetelor vorbirii:***

- Jocuri de orientare după sursa sonoră
- Jocuri de detectare a sunetelor ambientale
- Jocuri de detectare a sunetelor emise de instrumentele muzicale
- Jocuri de detectare a vocii umane

❖ ***Dezvoltarea abilităților de discriminare și identificare a sunetelor din mediul înconjurător și apoi a sunetelor vorbirii***

- Activități de diferențiere între instrumentele muzicale care emit sunete grave, respectiv instrumente care emit sunete înalte
- Activități de diferențiere între sunetele ambientale și cele produse de instrumentele muzicale
- Activități de diferențiere și identificare a tipurilor de voci umane în funcție de timbru: voce de femeie, voce de bărbat, voce de copil
- Activități de diferențiere și identificare a sunetelor vorbirii, foneme

❖ ***Dezvoltarea abilității de percepție, diferențire și identificare a rimei***

- Activități de expunere la structuri cu rimă: poezii, jocuri, numărători din folclorul copiilor
- Jocuri din folclorul copiilor
- Activități de cântat cântecele simple pentru copii
- Activități de formare a unor perechi de cuvinte care rimează

- Activități de producere de rime: găsirea unui cuvânt care rimează cu cuvântul dat

INIŢIEREA ÎN ACTUL LEXIC ŞI GRAFIC. ÎNVĂŢAREA LITERELOR

- ❖ ***Însuşirea sunetelor și literelor pe baza văzului, auzului şi observării conştiente a mişcărilor articulatorii (tripla asociere)***
- ❖ ***Fixarea noţiunii "stânga"***
- Exerciţii de fixare a noţiunii "stânga" cu ajutorul inimioarei roşii lipită pe partea stângă a băncii
- Conştientizarea părţii stângi a propriului corp ca fiind "partea cu inima"
- Orientarea în plan, conştientizarea părţii stângi a paginii din carte
- ❖ ***Fixarea noţiunii "dreapta"***
- Exersarea noţiunii dreapta cu ajutorul ideii de "mâna cu care ne prezentăm".
- ❖ ***Formarea şi dezvoltarea capacităţii de orientare în plan.***
- Exerciţii pentru familiarizarea cu „suprafaţa plană" şi cu „linia"
- Exerciţii de orientare sus-jos, stânga-dreapta, pe pagină
- Explicarea noţiunii de rând
- Tehnici pentru formarea unui „câmp vizual" (câmp lexic corespunzător câmpului grafic)
- Exersarea în spaţiul paginii. "Citire" de imagini
- Urmărirea cu degetul arătător a unui șir de imagini, progresând de la stânga la dreapta
- ❖ ***Însuşirea literelor***
- ❖ ***Formarea abilității de a detecta, identifica și manipula sunetele specifice limbii vorbite***
- Exerciții – joc de identificare a sunetului cu care începe sau se sfârșește un cuvânt

- Exerciții – joc de asociere a literei cu un cuvânt reprezentativ, care începe cu litera respectivă (de ex, “a” de la albină)
- Exerciții de detectare a unui anumit sunet la nivelul unui cuvânt
- Exerciții de identificare a locului în care se află un anumit sunet la nivelul unui cuvânt: la început, la mijloc sau la sfârșit
- Numărarea literelor dintr-un cuvânt

❖ ***Exerciții de asociere triplă: fonem (auditiv) – grafem (vizual) - engrama motrică a articulării sunetului (poziția componentelor aparatului fonoarticulator);***

❖ ***Tehnici de „scriere motorie” a literelor***

- Conturarea literelor cu degetul în lada cu nisip, griș, făină
- Conturarea literelor cu degetul înmuiat în apă sau vopsea, pe tablă sau hârtie
- Conturarea literelor cu degetul în aer sau pe bancă
- Realizarea unor modele tridimensionale a literelor din sârmă maleabilă sau plastilină
- Executarea literelor cu pensula, creta, creioane, carioca
- Analiza grafică verbalizată a elementelor componente ale literei şi alcătuirea literei din acestea

❖ ***Recunoaşterea, identificarea şi reproducerea literelor***

- Citirea literei şi găsirea ei printre altele în cuvinte, silabe, sublinierea ei cu o culoare
- Recunoaşterea şi citirea literei, în cuvinte, prin indicarea poziţiei pe care o ocupă
- Reproducerea literei după model sau din minte
- Asocierea literei cu un „cuvânt-cheie”, cu un desen, imagine

❖ ***Asocierea sunet – literă / fonem – grafem***

- Cunoaşterea particularităţilor grafo – lexice ale vocalelor
- Exerciţii de asociere literă-sunet. Exersarea lexiei şi grafiei vocalelor

- Exerciţii de citire izolată a vocalelor, însoţite de exerciţii de scriere a elementelor grafice corespunzătoare literelor
- Exerciţii de asociere dintre sunetul pronunţat de copil şi scrierea literei corespunzătoare

❖ ***Cunoaşterea particularităţilor grafo – lexice ale consoanelor***

❖ ***Identificarea diferenţelor între fonemele, respectiv grafemele care se confundă***

❖ ***Consolidarea fono – grafică a literei***

- Exersarea consoanelor
- Exerciţii de diferenţiere sonoră, grafică şi lexică a consoanelor care se confundă
- Exerciţii de copiere a literelor de tipar mari, mici, apoi a literelor cursive şi de citire a acestora în ordinea scrisă pe rând
- Exerciţii de dictare a vocalelor şi consoanelor

ÎNVĂŢAREA SILABELOR

❖ ***Dezvoltarea abilității de a detecta și diferența silabele (prin analiza şi sinteza fonetico-grafică)***

- Activități de despărțire a unui cuvânt în silabe
- Indicarea numărului de silabe din cuvânt
- Indicarea numărului de sunete din silabă

❖ ***Recunoaşterea şi reproducerea silabei***

- Exerciţii de recunoaştere a silabelor identice dintr-o serie dată
- Exerciții de pronunție a silabei cu intonație diferită: ascendentă, descendentă, neutră
- Exerciții de înlocuire a unor silabe cu altele în cadrul cuvintelor
- Exerciții de formare a unor cuvinte având dată prima, ultima sau silaba intermediară

❖ ***Lexia şi grafia silabei***

- Exerciţii de copiere a silabelor cu sens, pe tablă și pe caiet
- Exerciţii de citire a silabelor scrise pe tablă, caiet sau carte
- Exerciţii de dictare a silabelor

ÎNVĂŢAREA CUVÂNTULUI

❖ ***Formarea abilității de a percepe, diviza și manipula cuvintele dintr-o propoziție ca unități distincte.***

- Activități de numărare a cuvintelor dintr-o propoziție
- Exersarea multiplă, sub formă de joc, a asocierii dintre cuvânt și imaginea reprezentativă, folosind ilustraţii din carte sau jetoane manevrabile cu imagini; corectarea imediată
- Recitare de poezii, cu intonația corespunzătoare
- Exerciții de pronunție de tip "Frământări de limbă"
- Activități de combinare a unor cuvinte date pentru a reconstitui propoziția, folosind ca suport vizual jocuri de tip minipuzzle din trei piese.
- Completare de propoziții lacunare

❖ ***Recunoaşterea şi reproducerea, în scris şi în citit, a cuvântului***

- Exerciții de evidenţiere a structurii fonetice a cuvântului prin analiză şi sinteză fonetică
- Reprezentarea grafică a cuvântului, silabelor, sunetelor componente
- Numerotarea silabelor
- Exerciții de evidenţiere a structurii grafice a cuvântului prin copiere şi dictare
- Scrierea cuvintelor respectând spaţiul de scris
- Exerciții de citire pe silabe a cuvântului, urmată de citirea cuvântului ca întreg

- Exerciţii de citire cu voce tare a şirurilor de cuvinte şi accentuarea corectă a cuvintelor

❖ ***Despărţirea corectă în silabe şi scrierea corectă a cuvintelor***

- Exerciții de citire pe silabe a cuvintelor, urmată de pronunția cuvântului ca întreg
- Exerciții de despărţire a cuvintelor în silabe
- Exerciţii de scriere a cuvintelor despărţite în silabe

❖ ***Citirea corectă şi ritmată***

- Exersarea respirației: inspir urmat de citire cu voce tare pe expir
- Exersarea reglării ritmului respirator, prin citirea de sintagme/ propoziții din ce în ce mai lungi
- Exerciţii de citire a cuvintelor cu accentul pe prima vocală
- Completarea cuvintelor lacunare cu silabele care lipsesc

❖ ***Scrierea şi citirea cuvintelor monosilabice, bisilabice şi polisilabice***

- Exersarea citirii pe silabe a cuvântului, urmată de citirea cuvântului ca întreg
- Despărțirea în silabe a cuvântului, însoțită de o bataie din palme pentru fiecare silabă
- Numărare și/ sau numerotarea silabelor din cuvânt
- Exerciţii de formare a cuvintelor din silabe decupate

❖ ***Scrierea şi citirea cuvintelor care conţin grupuri de sunete și litere de tip diftongi şi triftongi***

❖ ***Scrierea şi citirea cuvintelor care conţin grupuri de sunete și litere specifice limbii române: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi***

- Activități de diferenţiere fonetică şi grafică a grupurilor de sunete/ litere și evidențiere prin sublinierea cu culori
- Activități de scriere/ sortare pe coloane a cuvintelor ce conţin grupurile de sunete și litere indicate

- Dictări de silabe şi cuvinte, pe coloane diferite
- Exersarea lexiei cuvintelor care conţin diftongi şi triftongi, asecendenți și descendenți
- Exersarea grafiei cuvintelor care conţin diftongi şi triftongi, cu respectarea regulilor de ortografie
- Exerciţii de învăţare, consolidare şi diferenţiere a grupurilor de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi
- Exerciţii de ortografie a grupurilor de litere: ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi

ÎNSUŞIREA PROPOZIŢIILOR

❖ ***Însușirea propozițiilor prin Metoda fonetică analitico- sintetică***

- Organizarea conversației pe baza unui suport vizual (ilustrații, fotografii, imagini din desene animate sau basme)
- Intuirea, decodificarea ilustrației, adică desprinderea semnificației și verbalizarea acesteia în propoziții
- Descrierea orală, prin intermediul propozițiilor a celor văzute în ilustrație
- Desprinderea unei propoziții din seria de propoziții descriptive
- Reprezentarea grafică a propoziției, cuvintelor, silabelor și sunetelor
- Facilitarea înțelegerii de către copii și dezvoltarea conștiinței fonologice

❖ ***Recunoaşterea şi reproducerea propoziţiilor***

- Exerciţii de alcătuire de propoziții, cu suport vizual, urmate de reprezentare grafică cu analiza şi sinteza cuvintelor și silabelor componente
- Exersarea demersului analitico-sintetic, însoțit de reprezentarea grafică
- Stabilirea locului cuvintelor în propoziţie și reprezentarea grafică a acestora
- Despărțirea cuvintelor în silabe și reprezentarea grafică; numărarea silabelor
- Descoperirea sunetelor ce compun fiecare silabă, separarea sunetului nou
- Exersează fonemul/ fonemelor până la pronunția corectă

- Exersarea sintezei prin introducerea sunetelor în silabă, silabelor în cuvânt
- Reconstituirea propoziției inițiale

❖ ***Consolidarea propoziţiilor***

- Alcătuire de propoziţii cu cuvinte date
- Exersarea citirii propozițiilor cu respectarea pauzelor între cuvinte și a semnelor de punctuație
- Reconstituirea propoziției din cuvinte izolate
- Completare de propoziții lacunare
- Alcătuire de propoziții după o imagine și apoi după o succesiune de imagini (de ex. scene dintr-o poveste)

ETAPA TEXTELOR

❖ ***Demostrarea tehnicii citirii de către profesor***

❖ ***Explicarea de către profesor a modului de orientare într-un text citit pentru extragerea informațiilor***

- Lectura model a coloanelor şi a textului de către profesor
- Povestirea textului
- Convorbire despre conţinutul şi înţelesul textului
- Citirea selectivă sau pe roluri, dacă este cazul
- Recitirea textului de către elevi:
    - citirea cuvintelor din coloane – în şoaptă şi cu voce tare
    - citirea textului, individual, – în şoaptă şi cu voce tare

❖ ***Citirea unor texte scurte***

- Exersarea citirii textelor cu conștientizarea coordonării respiraţiei, cu accent pe cuvinte, ca unități separate

❖ ***Scrierea unor texte scurte***

- Demonstraţia grafiei, realizată de către profesor, este însoţită de explicaţii verbale, cu precizarea tuturor regulilor grafice corespunzătoare

- Exersarea îmbinării literelor în cuvinte şi a elementelor grafice de legătură a literelor.
- Exersarea aşezării corecte a cuvintelor, respectiv a literelor în rând, cu respectarea anumitor dimensiuni, înclinări şi distanţe uniforme
- Verificarea corectitudinii scrisului din punct de vedere ortografic
- Verificarea înţelegerii sensului cuvintelor
- Redactarea unor texte scurte, pornind de la cuvinte date, pe o temă dată, cu suport vizual (ilustrații, imagini)
- Exerciţii de completare de texte scurte, cu analiza grafo-motrică a propoziţiilor
- Dictare de texte scurte, cu respectarea punctuaţiei

Resurse bibliografice:

1. Bodea-Hațegan, Carolina, 2013, Procesarea fonologică – delimitări teoretice și aplicații practice, Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Departamentul de Psihopedagogie Specială (Ediție CD-ROM și volum online), ISBN 978-973-0-15758-1

2. Chiș, Liana, 2018, Predarea-învățarea citit-scrisului, EDICT – Revista educației

3. Coca, Mihaela, 2023, De la A la vorbire, ebook, Editura ASTTLR

4. David, Carmen, 2015, Tulburările de învățare, Capitolul 9, pg 244-265, în Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Coord. Adrian Roșan, Editura Polirom

5. Dunca, Nicoleta-Maria, Piontchevici Zoe-Anica (coordonatori), 2016 Metoda verbo-tonală între teorie și practică – Ghid de inițiere, editura Galaxia Gutemberg

6. Manual SymWriter Comunicare: SymWriter © Widgit Software 2007-10

7. Muşuţan, Liana, Angela, Strategii de dezvolare a auzului fonematic în contextul dizabilității intelectuale, Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și

comunicare, Vol. III, nr. 2, editată de ASTTLR
8. Tiborne, Hodicska, Asbothne, Kriston, Victoria,, 2013, Ghid metodologic pentru utilizarea abecedarului "Căsuța cu litere și jucării", material adaptat pentru limba română după metoda Meixner, Tîrgu -Mureș
9. Raduly-Zorgo, Eva, 2010, Studenții dislexici. Ghid pentru profesori, Presa Universitară Clujeană

http://dislexia.ro
https://www.dislexie.org.ro
https://online.magicsens.eu/ro/rucsacul-tau/
https://sunetesicuvinte.wordpress.com/
https://www.copiidislexici.ro/
https://edict.ro/predarea-invatarea-citit-scrisului/
https://www.sfatulmedicului.ro/Cresterea-si-dezvoltarea-copiilor/ce-este-disgrafia-si-cum-poate-fi-tratatai_18770
https://ro.eferrit.com/7-sfaturi-pentru-a-invata-pe-copii-sa-cante/

Concluzii

Citând pe Michael Farrell (2017), se poate afima că incluziunea este o filozofie care reunește elevii, familiile, educatorii și membrii comunității pentru a crea școli bazate pe acceptare, apartenență și comunitate. Școlile de incluziune salută, recunosc, afirmă și sărbătoresc valoarea tuturor elevilor prin educarea lor împreună, oferind șansa unei educații de înaltă calitate, adecvată vârstei, abilităților și potențialului fiecărui copil în parte.

Așadar, incluziunea este o responsabilitate comună a tuturor actorilor educaționali. Promovarea procesului de învăţare şi participare, precum şi combaterea discriminării, sunt sarcini care nu se vor epuiza niciodată. Ele reflectă barierele pe care le-am creat şi continuăm să le creăm, dar şi să le combatem. Incluziunea elevilor cu diferite dizabilități se referă la o abordare unică a acelor cerințe educaționale speciale care sunt suplimentare, dar şi complementare obiectivelor generale ale educaţiei. Abordarea adecvată a acestora asigură premisele egalizării de șanse, de acces, participare şi integrare şcolară şi socială.

Cadrul didactic este primul și, poate, cel mai important actor al integrării și incluziunii. El este cel care promovează, prin atitudine, comportament, angajament acceptarea diferențelor între membrii comunității. El este cel care sensibilizează ceilalți actori ai educației cu privire la drepturile, dar și importanța participării tuturor copiilor la procesul educațional, evidențiind câștigul educațional, moral, aptitudinal și social al fiecărui participant.

Orice copil are nevoie de sprijin, de îndrumare, de un îndemn, de aprecierea efortului depus, cu atât mai mult cei care au o dizabilitate. Pentru a

răspunde adecvat nevoilor tuturor elevilor din clasă, profesorul trebuie să acţioneze nu doar asupra strategiei de desfăşurare a lecţiei, ci şi asupra grupului, ambientului educaţional şi asupra propriei dezvoltări profesionale.

Astfel, sprijinul școlar presupune perspective curriculare bazate pe un curriculum flexibil, dar și social, care să utilizeze strategii interactive, cooperante de predare-învăţare în clasa de elevi, având ca obiectiv asigurarea participării tuturor elevilor, indiferent de posibilități, abilități sau potențial academic. Nu există doi copii identici, dar există diferențe care pot fi reduse sau chiar combătute printr-o abordare psihoeducațională și socială adecvată, astfel încât fiecare copil să simtă valoarea pe care o reprezintă prin simpla sa existență în sânul unei colectivități.

Anexe

Repere metodologice de predare la clasele în care sunt integrați individual copii cu CES

- **Adaptarea competențelor**

Disciplina: ***Comunicare în Limba Română***
Clasa II-a
Competența generală: ***3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute***

Competența specifică din programă	Competența specifică adaptată:	Standard minim de evaluare
3.2. Identificarea mesajului unui text în care se relatează întâmplări, fenomene din universul cunoscut	***3.2. Identificarea personajelor, locului și timpului unei întâmplări citite într-un text scurt care prezintă întâmplări sau evenimente familiare ****	- identificarea personajelor, locului și timpului unei întâmplări prezentate în textul citit - recunoașterea în ilustrații a personajelor, a acțiunii evocate; - formularea unor răspunsuri scurte la întrebări despre conținutul textului citit - asocierea unor cuvinte/ enunțuri, scrise cu imaginile potrivite - realizarea corespondenței dintre text/propoziție și imaginea - stabilirea valorii de adevăr a unor afirmații despre conținutul unor enunțuri sau al unui text scurt

*Adaptarea s-a realizat prin derivarea competenței din programa școlară.

Disciplina: **Matematică și explorarea mediului**
Clasa II-a
Competența generală: **1. Utilizarea numerelor în calcule elementare**

Competența specifică din programă	Competența specifică adaptată:	Standard minim de evaluare
1.5. Efectuarea de înmulțiri și împărțiri în concentrul 0-1000 prin adunări/scăderi repetate	***1.5. Efectuarea de înmulțiri în concentrul 0-100 prin adunări repetate și utilizând tabla înmulțirii.***	- adunarea cardinalelor unor mulțimi care au același număr de elemente; - evidențierea mai multor modalități de grupare a elementelor unei mulțimi pentru determinarea cardinalului acesteia; - aflarea unei sume de termeni egali prin rezolvarea unor probleme practice; - efectuarea de înmulțiri când factorii sunt de la 0 la 10 , prin adunări repetate sau utilizând proprietăți ale înmulțirii; - rezolvarea unor situații practice de aflare a unei sume/ diferențe de termeni egali; - efectuarea de împărțiri cu rest 0, în concentrul 0- 100 prin scăderi repetate sau recurgând la înmulțire; - rezolvarea de probleme în care sunt necesare operații de același ordin;

- **Adaptarea conținuturilor**

Disciplina: **Comunicare în limba Română**
Unitatea de învățare ***Poveștile iernii***
Textul din manual ***La săniuș***



Vocabular

văzduh – aer.
sur – cenușiu.

Ne jucăm!

La săniuș

după Ion Agârbiceanu

Întâi fluturară câțiva fulgi de nea prin ***văzduhul sur***. Erau cam nehotărâți. Parcă le părea rău după înălțimile din care veneau. Ușor, ulițele satului se acoperiră de un covor alb, gros.

Copiii porniră cu săniuțele pe coastă. Mult se rugaseră Vasilică și Niculăiță de mama lor:

— Putem merge și noi?

Mama le răspunsese îngrijorată:

— Dacă pățiți ceva? Săniile vin ca trăsnetul.

Până la urmă, au primit îngăduință. Se făcură amândoi cai și porniră în fugă către săniuș. Obrajii le ardeau de bucurie. Ochii le scânteiau.

— Șezi tu înainte, Vasilică!

Sania se răsturnă de două ori. Nici nu simțiră cum fuge timpul.

Ajunseră acasă pe înserat. Mama se liniști când îi văzu și copiii intrară, îmbujorați, în casă.

Disciplina: Comunicare în limba Română, clasa a II-a
Adaptarea textului ***La săniuș***
Unitatea de învățare ***Poveștile iernii***
Model 1



La săniuș

adaptare după Ion

Întâi **fluturară** câțiva fulgi de nea. Apoi, ușor, **ulițele** satului s-au acoperit cu un covor alb și gros.

Copiii au pornit cu săniuțele pe **coastă**. Mult s-au rugat Vasilică și Niculăiță de mama lor:

- Putem merge și noi?

Mama le-a răspuns îngrijorată:

- Dacă pățiți ceva?

Până la urmă, **au primit îngăduință**. Au pornit în fugă către săniuș. **Obrajii le ardeau** de bucurie. **Ochii le scânteiau**.

- Șezi tu înainte, Vasilică!

Sania s-a răsturnat de două ori. Nici nu au simțit cum a **fugit timpul**.

Au ajuns acasă pe înserat. Mama s-a liniștit când i-a văzu.

Vocabular

fluturară = cădeau ca niște fluturi

uliță = stradă

coastă = deal

a primi îngăduință = a primi voie

obrajii le aurdeau = obrajii roșii

ochii le scânteiau = ochii le străluceau

fuge timpul = trece timpul

pe înserat = pe când se întuneca

Disciplina: Comunicare în limba Română, clasa a II-a
Unitatea de învățare ***Poveștile iernii***
Adaptarea textului: ***La săniuș***, *după Mihail Sadoveanu* - programul **WidGit-SymWriter**
Model 2



Iarna



Era o iarnă cu multă zăpadă. Pârâul era înghețat. Eu mă bucuram de prima mea vacanță de iarnă.



L-am rugat pe nenea Irimia să-mi facă o săniuță. Bătrânul mi-a cioplit o sanie grozavă.



Ne-am dat cu săniile în jos spre vale rând pe rând. Toți strigam de bucurie.



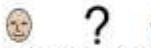
Eu, Matei, fratele meu, și cu băieții am pornit spre deal. Vasile, mi-a arătat cum să conduc sania.



- Tudoriță, folosește călcâiele. Așa sania alunecă mai repede! îmi zise Vasile.



El stătea în fața mea pe săniuță și eu în spatele lui. Săniuța aluneca repede ca un fulger. Ochii și obrajii mi s-au încălzit.



- Îți place ? întrebă Vasile.



- Da, îmi place mult! i-am strigat încântat!



Veselia copiilor de pe deal s-a auzit toată ziua.!

- **Adaptarea sarcinilor**

Disciplina: Comunicare în limba Română, clasa a II-a
Unitatea de învățare ***Poveștile iernii***
Sarcini de învățare adaptatate

Fișă de exerciții
Textul: ***La săniuș***

- ***Realizează corespondența dintre imagine și cuvântul care îl denumește inspirându-te din textul citit „ La săniuș".***

uliță îngrijorată sanie fulgi de nea coastă







- ***Încercuiește răspunsul corect la întrebările de mai jos.***

1. **Care sunt personajele care participă la întâmplare ?**
   a) un băiat și o fată
   b) Vasilică, Niculăița și mama lor
   c) doi fulgi de nea

2. **Ce anotimp este prezentat în text ?**
   a) anotimpul Primăvara
   b anotimpul Toamna
   c) anotimpul Iarna

3. **Cum ningea afară ?**
   a) cu fulgi mari
   b) ningea tare
   c) ningea ușor

4. **Unde au fugit cei doi fraţi ?**

a) să joace fotbal

b) să se dea cu săniuţa

c) să se dea cu patinele

5. **Cum s-au simţit cei doi băieţi pe derdeluş ?**

a) s-au certat

b) au plâns că au căzut de pe sanie

c) s-au înţeles care să fie primul la condusul saniei

6. **Când s-au întors copiii acasă ?**

a) când s-au plictisit

b) spre seară

c) când i-a chemat mama acasă

- ***Denumeşte imaginile completând spaţiile .***







_____ sunt roşii sania s-a _____ băiatul stă în _____

- ***Completează propoziţiile lacunare cu cuvintele potrivite.***

a) Uliţele satului erau acoperite de_____ .

b) _____ au pornit la săniuş.

c) Vasilică şi Niculăiţă s-au _____ de mama lor să îi lase la _____.

d) În timp ce se dădeau cu sania, băieţii erau_____ .

- ***Scrie răspunsul pentru fiecare întrebare de mai jos.***

a) Cum era vremea de afară ?

_____

_____

b) Ce voiau să facă cei doi fraţi, Vasilică şi Niculăiţă?

_____

_____

c) Ţie ce îţi place să faci când este zăpadă afară ?

_____

_____

Disciplina: Abilităţi de comunicare **Clasa: I**

NUME: _____ DATA: _____

TEST DE EVALUARE INIŢIALĂ

1. Uneşte literele mari de tipar cu cele mici de tipar.

E P I A M B N Ă G U C

m i b e p a n c g u ă

2. Cu ce sunet începe fiecare cuvânt? Încercuieşte litera.






R - L **P - B** **F - V** **C - G**

3. Desparte în silabe cuvintele sugerate de imagini trasând linii după model.








___ ___

4. Transcrie următoarele propoziţii.

AZI ESTE MARŢI.

COPIII SUNT LA ŞCOALĂ.

EI DESENEAZĂ FLORI.

_____

_____

_____

5. Uneşte fiecare cuvânt cu imaginea corespunzătoare.







PIJAMA CARTOF VEVERIŢĂ COCOŞ PANTOFI TELEVIZOR

6. Priveşte imaginile. Citeşte şi uneşte fiecare propoziţie cu imaginea potrivită.





FATA RÂDE . BĂIATUL SE ÎMBRACĂ . COPIII SE JOACĂ AFARĂ.

7. Scrie ce vezi în fiecare imagine.







_____ _____ _____ _____ _____
_____ _____ _____ _____ _____

8. Scrie câte o propoziţie despre fiecare imagine.





_____
_____

Disciplina: Matematică
Clasa: a III-a

Scrierea şi citirea unităţilor fracţionare
– diviziuni ale unui întreg –

*1. Ce este un **întreg** ?*

întreg = orice obiect care poate fi împărţit în părţi egale (la fel de mari)
Exemple:







*2. Ce este o **jumătate** sau **doime** ?*
Exemplu:

- Împărţim un măr în două părţi egale. Observăm părţile obţinute.


măr întreg


două părţi egale (la fel)

Fiecare parte se numeşte **jumătate** sau **doime**. Sunt **2 jumătăţi**.

- **O jumătate** sau **o doime** se scrie $\frac{1}{2}$
- Citim: **o doime / unu pe doi / unu supra doi .**

3. Ce este un ***sfert*** *sau o **pătrime** ?*
Exemplu:

- Împărţim un măr în patru părţi egale;


măr întreg


patru părţi egale

Fiecare parte se numeşte **sfert** sau **pătrime**. Sunt **4 sferturi**.

- **Un sfert** sau **o pătrime** se scrie $\frac{1}{4}$
- Citim: **o pătrime/ unu pe patru / unu supra patru .**

*4. Ce este o **treime** ?*
Exemplu:

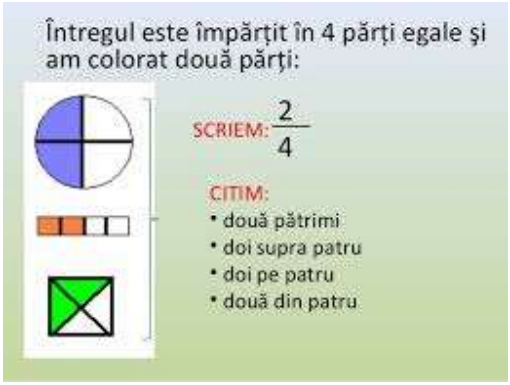
- Împărţim un măr în trei părţi egale;

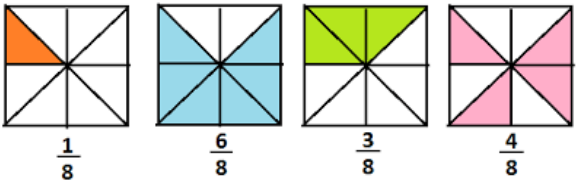

măr întreg


trei părţi egale (la fel)

- Fiecare parte a mărului împărţit în trei părţi egale se numeşte **treime** .
- **O treime** se scrie $\frac{1}{3}$
- Citim: **o treime / unu pe trei / unu supra trei .**

5. Cum se citesc fracţiile?





Disciplina: Matematică
Clasa: a III-a

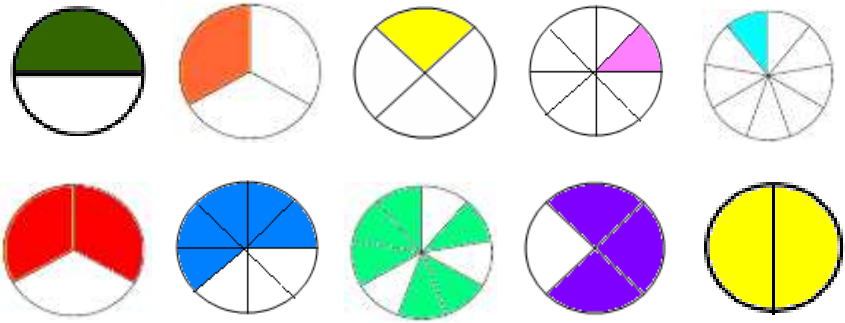
NUME: _____ DATA: _____

FIŞĂ DE EVALUARE
– Fracţii –

1. Observă cu atenţie şi spune câte părţi are fiecare întreg.



2. Scrie fracţia corespunzătoare fiecărui desen.



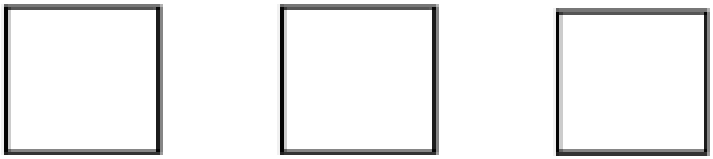
3.Încercuieşte <u>numărătorul cu galben</u> şi <u>numitorul cu verde</u>.

$\frac{3}{6}$ $\frac{7}{10}$ $\frac{5}{9}$ $\frac{8}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{2}{5}$

4. Scrie următoarele fracţii:
o doime, unu pe doi, o treime, unu pe trei, o pătrime , unu pe patru, unu pe opt, trei pe patru, cinci pe nouă, opt pe zece, 5%, 65 %

---

5. Reprezintă prin desen fiecare fracţie: $\frac{2}{4}$ $\frac{4}{6}$ $\frac{5}{8}$



6. Compară fracţiile punând semnul < , > , =

$\frac{2}{5}$ $\frac{1}{5}$ $\frac{3}{9}$ $\frac{8}{9}$ $\frac{10}{12}$ $\frac{4}{12}$ $\frac{5}{10}$ $\frac{5}{10}$

7. Scrie fracţiile în ordine crescătoare.

$\frac{4}{10}$ $\frac{1}{10}$ $\frac{7}{10}$ $\frac{10}{10}$ $\frac{5}{10}$ $\frac{2}{10}$

---

8. Scrie fracţiile în ordine descrescătoare.

$\frac{3}{24}$ $\frac{10}{24}$ $\frac{2}{24}$ $\frac{14}{24}$ $\frac{15}{24}$ $\frac{24}{24}$

---

9. Rezolvă operaţiile de adunare şi scădere.

$\frac{8}{15} + \frac{4}{15}$ $\frac{13}{18} - \frac{9}{18}$ $\frac{40}{100} + \frac{60}{100} + \frac{5}{100}$

10. Rezolvă problema.



Bunica a făcut un tort cu fructe.

Ea tăiat tortul în opt părţi egale. David a mâncat $\frac{1}{8}$ din tort,

Matei a mâncat $\frac{2}{8}$ din tort iar părinţii au mâncat $\frac{4}{8}$ din tort.

a) Ce parte din tort au mâncat David, Matei şi părinţii în total?

_____

b) Ce parte din tort a mai rămas ?

_____

Disciplina: Ştiinţe ale naturii
Clasa: a III-a

Proprietăţi şi utilizări ale metalelor

metale = corpuri solide care se găsesc în pământ
proprietăţi = cum sunt metalele
utilizări = ce facem cu ele, la ce folosesc

- Ce metale sunt ? Ce se face din fiecare ?

- **fier** - obiecte din fier :


cuie

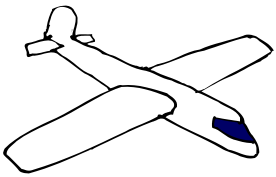

lopată


raft


obiecte de mobilă


poartă / gard .....

- **aluminiu** - obiecte din aluminiu :


avion


calorifer


sticle


ţevi



cutii /doze de suc ...

- **plumb** - obiecte din plumb :



fire de plumb



acumulator



vase



ţevi



soldăţel de plumb

- **cupru** – obiecte din cupru :



ţevi



monede



vase



medalie



fire

- **aur şi argint -** obiecte din aur şi argint :







monede bijuterii din aur bijuterii din argint



cutie pntru bijuterii

- **mercur** – singurul metal în formă lichidă




bobiţe de mercur termometru sanitar



termometru de cameră / exterior (afară)



bec

Metalele au *:*

- ✓ **culoare:** argintie: *aluminiul şi argintul*
  roşcată: *aurul şi cuprul*
- ✓ **luciu:** sunt fine sau aspre
- ✓ **duritate:** sunt dure (tari) sau slabe (moi)
- ✓ **pot să transmită (ducă) căldură şi curent electric**

Disciplina: Ştiinţe ale naturii
Clasa: a III-a

NUME: _____ DATA: _____

FIŞĂ DE EVALUARE

- Caracteristici şi proprietăţi ale corpurilor –

1. Completează propoziţiile:

În natură sunt corpuri …… , ……. şi…….. Corpurile au …….. .

Magneţii sunt …….....

Masa corpurilor (greutatea) se măsoară cu .....

2. Desenează un corp care are **volum mare** şi un corp care are **volum mic**.

3. Desenează un corp care are **masa mare** şi un corp care are **masa mică**.

4. Dă exemple de **metale** şi scrie sau desenează ce se face din fiecare.

_____
_____
_____
_____
_____

Disciplina: Limba și literatura română
Clasa: a IV-a

Poveste cu un copil şi un peştişor argintiu

după Ada Teodorescu

- Text adaptat -



1. Lângă marea albastră, acolo unde apa aduce **scoici** şi **alge**, locuia demult un băieţel împreună cu mama lui. Copilul era mereu supărat. Singurul lui prieten era un peştişor **argintiu**, care stătea lângă el, în fiecare dimineaţă.

- Ce se întâmplă cu tine, prietene ? îl întreba peştişorul argintiu.

Dar, băiatul nu-i răspundea.

Într-o zi, peştişorul a vrut să afle adevărul despre supărarea băiatului. S-a apropiat de el şi l-a rugat să aibă curaj şi să-i spună adevărul.

- Spune, prietene, de ce eşti mereu supărat? Şi cerul şi marea simt supărarea ta. De ce nu le ceri ajutor ?

- Pentru că, oamenii trebuie să se ajute singuri, a răspuns băiatul.

Dar, peştişorul nu prea înţelegea . El ştia că, de câte ori a avut nevoie, marea l-a ajutat . Atunci, băiatul a prins curaj şi i-a spus peştişorului că, de multă vreme se gândeşte cum să ajungă în **împărăţia mării**. Dar, pentru asta, are nevoie de mai multe zile căci, el nu poate trăi nici măcar câteva minute în apă.

2. Atunci, peştişorul a intrat grăbit în apă şi a dispărut în **adâncul mării**. Băiatul a rămas pe **mal**, trist. Acum, nu mai avea cui să-i spună secretul pe care îl avea în suflet. Au trecut mai multe zile şi băiatul nu a mai venit la malul mării. Peştişorul îl aştepta în fiecare zi. Dar, într-o zi, s-au întâlnit. Peştişorul a spus:

- Marea îţi dă voie să intri în împărăţia ei !

- Marea ? Ai vorbit cu marea ? Şi ce i-ai spus ?

- I-am spus că doreşti foarte mult să intri în apa ei. Iar marea a răspuns că ai voie să stai o săptămână în adâncul ei, şi o să poţi respira la fel ca în aer.

Atunci, băiatul s-a bucurat tare şi i-a spus peştişorului, povestea lui de viaţă. Tatăl lui a murit, iar mama s-a îmbolnăvit de supărare şi multă muncă.

Dar, într-o zi, o **zână** frumoasă i-a spus că, poate să o salveze pe mama lui dacă va reuşi să-i aducă Floarea roşie din adâncul mării .

Când a auzit povestea băiatului, peştişorul s-a arătat foarte bucuros să îl ajute. A pregătit o **trăsură** dintr-o **cochilie de melc**, care era trasă de **căluţi-de-mare**. Ei îl vor duce pe băiat unde doreşte el.

3. Pe drum, băiatul şi peştişorul s-au întâlnit cu **Caracatiţa**, **Peştele spadă** şi **Broasca Ţestoasă** . Ţestoasa i-a spus băiatului că, l-a cunoscut pe tatăl său care era un om bun. Ea l-a sfătuit să se grăbească, să găsească Floarea roşie pentru că timpul este scurt.

4. Când au pornit, s-a auzit un zgomot puternic. Era **Dragonul** ! El avea un cap **uriaş,** urât, cu **bot imens** şi ochi mici şi, era **furios** pentru că cineva i-a stricat liniştea.

- Am venit să iau Floarea roşie ! Sau mi-o dai singur, sau **ne luptăm** ! a spus băiatul. Atunci, dragonul a început să râdă şi a spus că, îi dă Floarea roşie dacă îi aduce **perla** din **Scoica de sidef** . Băiatul, împreună cu prietenii lui au mers repede să aducă perla . Scoica a spus:

- Eşti un copil bun şi o să-ţi dau perla !

5. Băiatul a luat perla şi a înotat repede să o ducă Dragonului . Inima îi bătea tare. Când a primit perla, Dragonul a pus-o pe deget şi foarte repede s-a schimbat într-un bărbat puternic. Acesta a spus:

- Sunt **Zeul mării** ! Pentru că, tu ai reuşit să mă salvezi dintr-un **blestem** greu, eu îţi mulţumesc şi îţi dau Floarea roşie .

Băiatul a zâmbit, a luat floarea şi a plecat repede să o salveze pe mama sa.

Pe malul mării, băiatul a adormit în braţele mamei sale, ţinând în mână Floarea roşie . Iar mama, a luat-o uşor, să nu se piardă în nisip .

Cuvinte noi:

scoică= vieţuitoare din mare  ; **alge = plante verzi din apă** 

argintiu = culoarea argintului (alb)

împărăţia mării = adâncul mării; mal = marginea apei

zână =  **; trăsură =**  **; cochilie de melc =** 

ne luptăm= ne batem

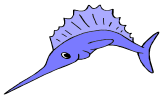
perlă – perle = piatră scumpă care creşte în scoică 

blestem = vrajă; **uriaş = foarte mare**

bot = gură; **imens = mare**

furios = nervos;

Floarea roşie  **;** **căluţi-de-mare** 

Caracatiţa  **;** **Peştele spadă** 

Broasca Ţestoasă  **;** **Scoica de sidef** 

Dragon  **Zeul mării**

Disciplina: Limba şi literatura română
Clasa: a IV-a

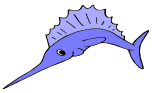
NUME: _____ DATA: _____

FIŞĂ DE EVALUARE

- Să facem cunoştinţă cu personajele -

1. ***Priveşte imaginile şi scrie cum se numesc vieţuitoarele.***




_____ _____ _____ _____ _____

2. ***Citeşte şi încercuieşte răspunsul corect.***

Băiatul din textul "Poveste cu un băiat şi un peştişor argintiu" locuia:

- la munte
- la câmpie
- lângă marea albastră

Băiatul locuia:

- singur
- cu mama şi tatăl lui
- cu mama lui

Băiatul avea:

- mulţi prieteni
- un singur prieten, peştişorul argintiu
- nu avea deloc prieteni

Băiatul dorea cel mai mult să:

- ajungă în împărăţia mării
- să se întâlnească cu Dragonul
- să stea acasă

Băiatul a primit Floarea Roşie de la:

- Zână
- Scoică
- Dragon

Băiatul avea nevoie de Floarea Roşie pentru ca să:

- o pună în vază
- să o ajute pe mama lui
- nu avea nevoie de ea

1. *Colorează cu portocaliu numai cuvintele care sunt* ***adjective:***

mic, brad, curajos, ne jucăm, cuminţi, frumoase, căluţ, rece, doisprezece, generos, animale, România, câmpie, verde, cadouri, vorbesc, roşu, pufos.

2. *Scrie adjective pentru următoarele substantive:*

pisică *- mică, mare, drăguţă, curată, murdară, albă, neagră, gri, maro…*

fetiţă - _____

flori - _____

3. *Scrie un scurt portret pentru personajul din imagine.*



_____
_____
_____
_____

Disciplina: Istorie
Clasa: a IV-a

Copilăria de ieri şi de azi

1. În **Epoca Preistorică,** viaţa copiilor era foarte grea:
- copiii, împreună cu părinţii lor, locuiau în peşteri
- nu aveau mâncare şi haine
- nu erau grădiniţe şi şcoli
- se jucau cu animale periculoase





2. În **Epoca Antică**, viaţa oamenilor a început să se schimbe:
- au apărut primele şcoli
- oamenii au început să scrie
- copiii bogaţi mergeau la şcoală
- copiii săraci munceau împreună cu părinţii





3. În **Epoca Evul Mediu**, oamenii erau împărţiţi în: oameni bogaţi şi oameni săraci:
- copiii bogaţi mergeau la şcoală şi învăţau să lupte pentru război
- copiii săraci munceau greu





3. În **Epoca Modernă**, erau: oameni bogaţi şi oameni săraci:
- unii copii mergeau la şcoală
- alţi copii munceau greu pentru ca să ajute familia





4. În **Epoca Contemporană**, viaţa oamenilor s-a schimbat foarte mult:
- toţi copiii merg la şcoală, au casă, mâncare, jucării, multe drepturi şi sunt fericiţi
- sunt însă, în alte ţări, şi copii care nu sunt fericiţi, trăiesc greu, nu au şcoli sau muncesc mult









Şcoală din Africa

Clasa: a IV-a

NUME:_____ DATA: _____ CLASA: _____

FIŞĂ DE EVALUARE
- Epocile istorice: Ieri, azi, mâine -

1. Scrie **epocile istorice** în ordinea corectă.


Epoca Antică


Epoca Modernă


Preistoria


Epoca Contemporană


Evul Mediu

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

2. Cum este corect?

mileniu	**10 ani**
secol	**1.000 ani**
deceniu	**100 ani**

3. Citeşte şi alege răspunsul corect.

La istorie învăţăm despre:

- câmpii, ape, munţi
- plante şi animale
- strămoşii noştri

Cea mai lungă epocă din istorie a fost:

- Epoca Antică
- Preistoria
- Epoca Modernă

Oamenii au descoperit roata şi focul în:

- Preistorie
- Epoca Antică
- Epoca Evul Mediu

Oamenii au început să scrie în:

- Epoca Antică
- Epoca Evul Mediu
- Preistorie

Epoca în care trăim noi acum se numeşte :

- Epoca Antică
- Epoca Contemporană
- Epoca Modernă

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene
(”You need to know me to teach me” project no:
2021-2-RS01-KA210-SCH-000048967)
Conținutul prezentului material reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorilor, iar Comisia Europeană nu este responsabilă pentru modul în care va fi folosit conținutul informației.

Tipărit la:
Učenička zadruga "Povežimo se" de la Škola sa domom
za učenike oštećenog sluha i govora "11. Maj"
Jagodina, Serbia, 2023