

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

TEACHING EXPERIENCES IN THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATION COMPETENCE IN STUDENTS WITH COGNITIVE DISABILITY

Experiențe didactice în formarea competenței de comunicare a elevilor cu dizabilități
intelectuale

Mădălina-Maria VASILIU

Journal of Pedagogy, 2020 (2), 181 - 201

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.2/181>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/en/2020/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

EXPERIENȚE DIDACTICE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI INTELLECTUALE

Madalina-Maria Vasiliu*

Colegiul „Mihai Viteazul” Ineu,
Ineu, România
vasiliumadalina92@yahoo.com

Rezumat

Analiza de față pleacă de la constatarea că profesorul care se adresează elevilor cu dizabilități intelectuale întâmpină o multitudine de provocări în gestiunea învățării, din cauza limitelor copiilor de a desfășura diferite activități (generalizare, abstractizare sau operații inductiv-deductive), și este pus în situația de a alege activități eficiente pentru dobândirea competențelor vizate. În acest context, nu poate fi vorba de reușită fără o reală raportare la nevoile de învățare ale fiecărui elev și în afara unei relații afective, de încredere, construită între profesor și elev, alături de prietenii. Dezvoltarea competenței de comunicare este o necesitate, doar în acest fel elevii deficienți se pot integra în societate, își pot exprima sentimentele, nevoile și preferințele. Provocarea de a proiecta strategii didactice adecvate este corelată cu înțelegerea problemei reale a copilului și rezolvarea la timp a acesteia: cu cât dizabilitatea intelectuală a unui elev este mai mare, cu atât limbajul său se dezvoltă mai târziu și rămâne la un nivel mai scăzut la vârsta adultă, ducând la dificultăți în exprimarea gândurilor și emoțiilor. Indiferent dacă este vorba de o pseudodizabilitate, declanșată de lipsa stimulării educative a elevilor, ori de o dizabilitate intelectuală autentică, acești elevi au nevoie de sprijin susținut. Exemplele de intervenții prezentate în articolul de față sunt rezultatul încercărilor noastre de a valorifica cât mai bine potențialul intelectual al acestor copii și, implicit, de a găsi soluții pentru adaptarea diferențiată la nevoile tuturor copiilor, prin proiectarea unor activități didactice creative, axate pe competențe.

* Profesor de limbă și literatură română, Colegiul „Mihai Viteazul” Ineu, județul Arad, România.

Cuvinte-cheie: competen e de comunicare, (pseudo)dizabilit i intelectuale, strategii de învă are adaptate.

Abstract

The current analysis starts from a teacher's experience with cognitively disabled students. In such cases, the management of the teaching-learning process is challenged by the limitations of various activities (generalizations, abstraction or inductive-deductive operations). In these situations, the teacher has to select effective activities for developing the competences in the curriculum. In this context, success could only be obtained if proper attention is given to the individual learning needs of each student. At the same time, an emotional relationship, that is based on trust needs to be developed between the teacher and the students and their parents. The communication competence is a priority since it is absolutely necessary for the social integration of students with disabilities as it provides the means to express feelings, needs and views. The challenge to plan adequate teaching strategies is correlated with understanding the child's real issue and its timely solution: the more serious the cognitive disability, the later speech develops and remains at a low level in the adult life, generating difficulties in expressing thought and emotion. If the youngsters experience a false disability triggered by the lack of educational stimulation or if they have an authentic cognitive disability, these students need sustained support. The examples of interventions we present in this paper come from our attempts to best value the intellectual potential of these children and, consequently, to find solutions for a differentiated adaptation to each child's needs by planning competence-oriented creative teaching activities.

Keywords: adapted teaching strategies, communication competences, (false) cognitive disability.

1. Context general

Se spune că a fi profesor nu e o meserie, e o vocatione, înseamnă să dăruiești o parte din tine copilului ce stă în fața ta. Copiii așteaptă să primească „bucuri de viață”: cunoștințe, abilități și atitudini. Fiecare copil e diferit. Unii copii sunt mereu veseli și optimiști, alții sunt melancolici și visători, unii puternici, alții mai slabi, unii sunt înzestrați intelectual, alții au anumite deficiențe. Indiferent de toate acestea, profesorul trebuie să-și dăruiească copilului competențe, să îl sprijine în procesul său de dezvoltare. Căci oare nu e mai înaltor pentru un profesor să ofere „bucuri de viață” elevilor slabi, neajutorați, pierduți și cu deficiențe, elevilor care nu au și poate așteaptă să primească? Tocmai din această cauză, profesorul trebuie să privească drept o provocare să aibă în clasă sau un elev cu dizabilități intelectuale. Trebuie să studieze caracteristicile acestor copii pentru a-i putea sprijini în activitatea lor, să învețe să se autodepășească și să își adapteze întreg procesul educațional la nevoile lor.

În cadrul acestui articol, pentru a înțelege elevul cu cerințe educaționale speciale, am avut în vedere precizările privind clasificarea internațională a funcțiilor, dizabilității și sintaxii (OMS, 2004) în care se precizează că „Dizabilitatea este produsă de interacțiunea dintre trăsăturile de sensibilitate și factorii contextuali. Așa stând lucrurile, indivizii nu trebuie să fie reduși la, sau caracterizați exclusiv din perspectiva afecțiunilor, limitărilor în activitate sau restricțiilor în participare cu care se confruntă. De exemplu, în loc să folosească termenul de „persoană handicapată mintal”, clasificarea utilizează expresia „persoană cu o problemă de învățare” (p. 247). Am avut în vedere, de asemenea, aspecte privind copilul cu dizabilități intelectuale, de învățare, și soluțiile pe care le-am identificat pe parcursul orelor de limbă și literatură română, în contextul noului curriculum bazat pe competențe, la nivelul gimnaziului.

În spațiul educațional apar frecvent discuții generate de întrebări legate de problematica competențelor: ce înseamnă, ce tipuri de competențe sunt necesare pentru a forma o persoană autonomă, cum pot fi formulate descriptorii de nivel pentru a realiza un profil al elevului etc. Competențele se dobândește prin învățare, în ele că activitate intelectuală și fizică derulată într-un cadru formal sau informal, în mod spontan sau organizat, prin care o

persoană dobândește cunoștințe, abilități și atitudini necesare dezvoltării continue a propriului potențial. Educația actuală este organizată în jurul a patru elemente fundamentale de învățare, care, pe parcursul vieții, constituie pilonii cunoașterii: *a învăța să înțelegi*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii, *a învăța să faci*, formarea unor abilități, astfel încât individul să intre în contact cu mediul înconjurător, *a învăța să fii*, respectiv, însușirea unui set de valori și atitudini. Putem spune că educația s-a concentrat, până la apariția noii reforme curriculare, pe *a învăța să înțelegi*, într-o măsură surpă *a învăța să faci*. Componenta referitoare la *a învăța să fii* pare să fi fost lăsată la voia întâmplării sau se presupune că rezultă în mod natural din primele două. Prin urmare, competența înseamnă atât cunoștințe și abilități, cât și atitudini. Pentru a fi competent, o persoană trebuie să dețină cunoștințe, date și informații din domeniul în care activează și chiar din mai multe domenii, să și pună în practică cunoștințele dobândite, formându-și astfel abilitățile necesare profesiei unei meserii, ca prin intermediul atitudinilor, a setului de valori și principii personale, să poată și își câștige respectul semenilor și să și practice meseria cu demnitate. Competența reprezintă „un potențial cognitiv, operațional, afectiv-atitudinal care se manifestă cu succes atunci când situația o cere” (Mircea, 2006, p. 57).

În educarea elevilor cu dizabilități intelectuale, profesorul trebuie să pornească de la componenta atitudinală, de la „a învăța să fii”. Acești elevi au nevoie să se descopere, să capete încredere în propriile puteri, să și creeze o atitudine pozitivă față de învățare. Acțiunile de predare ale profesorului, cât și acțiunile de învățare ale elevilor cu dizabilități intelectuale sunt influențate de moralul grupului, ca și de natura relațiilor cu ceilalți membri ai grupului. De aceea, interacțiunea într-un context afectiv devine determinant pentru elevii vulnerabili. Pentru că are nevoie de un mediu în care să se simtă acceptat, în care să se poată manifesta liber în încercarea de a deveni independent, copilul cu dizabilitate intelectuală trebuie încurajat, atmosfera din clasă trebuie să fie primitoare.

Din cauza dificultăților întâmpinate în însușirea materialului școlar, elevii cu dizabilități intelectuale nu au interese adânci și de durată pentru activitatea intelectuală. Sub influența adulților, aceștia pot dobândi anumite judecăți apreciative cu privire la importanța învățării, a absolvirii colii, însă acestea nu sunt interiorizate și nu au caracter mobilizator. Interesele de cunoaștere

ale elevilor cu dizabilități intelectuale sunt mult mai scuzate decât ale celorlalți elevi. Printr-o educație corectă și susținută li se poate trezi interesul pentru anumite aspecte ale activității colare. În această situație, este de dorit ca acțiunea educativă să vizeze stimularea nevoilor profunde ca, de pildă, dorința copilului de a progresa și de a avea experiențe noi, nevoile sale de creație, de expresie și de relații sociale. Această atitudine conduce în chip firesc către o pedagogie axată pe persoană și pe interesele sale.

În plan educativ, școlar, elevii cu dizabilități intelectuale au nevoie de o educație specială, adaptată cerințelor speciale de învățare. De aceea, în cadrul școlar se folosește sintagma elev cu CES, respectiv elev cu nevoi/cerințe educative speciale. Integrarea acestor elevi cu diferite dificultăți de învățare într-o școală obișnuită este un beneficiu, deoarece aceștia au șansa de a interacționa cu ceilalți elevi, participând la activități educative variate, integrându-se în societate. Școala incluzivă este școala tuturor, dreptul la educație este al oricărui copil. O școală incluzivă se ocupă de educația tuturor copiilor unei comunități, indiferent de mediul de proveniență al acestora, de capacitățile lor intelectuale sau de deficiențe. Școala obișnuită este una incluzivă atunci când acceptă diversitatea. Acceptarea diferențelor, empatia, incluziunea, sprijinul necondiționat, egalitatea de șanse sunt deziderate ale educației moderne.

1.1. Rolul curiozității în învățare

Pentru ca elevii să continue să manifeste interes pentru o problemă, trebuie să le fie mobilizată curiozitatea, în felul acesta, ei vor consimți să facă eforturile necesare pentru înțelegerea tuturor aspectelor nou întâlnite. Ființa umană percepe ceea ce o interesează și ceea ce caută. Procesul educațional este eficient dacă elevul are interesul și nevoia de a ști, de a face experiențe personale și de a progresa. În primul rând, interesul elevilor este stimulat cu predilecție de lecțiile în care se introduce elementul ludic, jocul. Ulterior, elevii cu dizabilități intelectuale ajung să se simtă confortabil, devin activi și implicați. Totuși, această treabă trebuie să ajungă la valoarea educativă a jocului, ceea ce implică asumarea răspunderii, respectarea regulilor jocului, canalizarea efortului și atenției. Privind activitatea educativă ca un joc pe care îl poate câștiga, elevul cu dizabilități intelectuale se mobilizează și poate obține rezultatele așteptate de profesor și de el însuși. Un rol important în

trezirea și menținerea interesului de cunoaștere îl are legarea cunoștințelor teoretice de experiența de viață a elevilor, deoarece ei sunt capabili să surprindă legătura dintre cunoștințele teoretice și activitatea practică.

1.2. Rolul dialogului în învățare

Elevul cu dizabilități intelectuale este adesea incapabil să extragă idei dintr-o situație concretă, tocmai aici, dialogul cu profesorul favorizează acest proces de generalizare a noțiunilor. Comunicarea didactică are mai multe caracteristici, care o deosebesc de comunicarea interumană din situații cotidiene de viață. Aceasta presupune o interacțiune cooperantă între educator și educabil, este preocupat de ceea ce se transmite și de cum se transmite. Comunicarea în situație didactică urmărește un scop educativ, îndreptat către formarea unor competențe vizate ca ansambluri de cunoștințe, abilități și atitudini ale elevilor. Pentru atingerea acestui scop, este nevoie să se stabilească o interacțiune care să favorizeze activitățile desfășurate de elevi în cooperare cu profesorul, adică să se caute un mod de a crea o coeziune de grup și un parteneriat real între profesor și elevi.

Pentru a stabili în clasă un dialog autentic, profesorul trebuie să creeze situații semnificative de învățare, ceea ce presupune, pe lângă multe altele, să manifeste și el însuși disponibilitatea de a învăța de la elev.

Empatia constituie, de asemenea, o calitate importantă pe care trebuie să o aibă un profesor. Elevul care primește răspuns la o întrebare ce-l interesează învață mult mai bine decât atunci când i se predă, lui revenindu-i un rol pasiv. Un dialog autentic nu poate fi redus la întrebări limitate din partea profesorului și la răspunsuri scurte date de un elev sau altul. El presupune ca profesorul să accepte întrebările elevilor și, mai mult, să îi încurajeze să gândească, să caute răspunsuri la propriile nelămuriri și să pună întrebări pentru clarificare sau pentru satisfacerea unor curiozități. Elevului trebuie, aadar, să se lase acest spațiu de intervenție și să învețe să pună întrebări.

Aadar, comunicarea colară, dialogul autentic dintre profesor și elev, trebuie să fie axat pe procesul de învățare al elevilor și pe dezvoltarea personalității lor. În cazul elevului cu dizabilități intelectuale sau a elevului cu cerințe

educa ionala speciala, profesorul întâmpin mai multe dificult i în dezvoltarea unui dialog autentic i în realizarea activit ilor didactice, deoarece copiii nu pot face acest lucru, nu au capacitatea de a desf ura anumite activit i de baz , în special, activit i de generalizare, abstractizare sau opera ii inductiv-deductive.

1.3. Rolul p rinilor/ parteneriatul cu p rinii

Randamentul sc zut al copiilor poate fi cauzat atât de deficien a intelectual , cât i de insuficien ta stimulare educativ din partea p rinilor. În cea de-a doua situa ie, neimplicarea p rinilor în educa ia copiilor poate produce tulbur ri în sfera afectiv , care s blocheze dezvoltarea intelectual , ducând la pseudodizabilitate intelectual . Cu cât caren ele afective sunt mai mari, cu atât intelectul copilului e mai sc zut. Pseudodizabilitatea intelectual se deosebe te greu de autentic a dizabilitate intelectual . De exemplu, un copil dintr-o familie dezorganizat , instabil emo ional, cu probleme de ata ament, poate s aib dificult i de comunicare, care deriv din frica copilului de a gre i, de a fi judecat, certat, pedepsit. De aceea, p rinii au un rol fundamental în dezvoltarea intelectului copiilor lor. Având în vedere aceste aspecte, ne d m seama cât e de dificil s ne raport m la un diagnostic privind dizabilit ile intelectuale ale copilului pentru construirea unor strategii de înv are eficiente. Aten ia i creativitatea copiilor trebuie stimulate începând cu primele luni din via i se bazeaz pe comunicare. P rinii trebuie s le vorbeasc copiilor, s le dezv lue lumea înconjur toare pentru ca ace tia s se poate integra ulterior în societate.

Comunicarea dintre p rinte i copil necesit doar resurse de timp, pu in disponibilitate i creativitate din partea p rintelui. Copilul are nevoie de timp, timp s i se vorbeasc , timp s i se citeasc , s i se prezinte obiecte, imagini, culori i forme, timp s i se arate afec iunea. În acest mod, copilului i se dezvolt afectivitatea, aten ia, înva s aib r bdare, s asculte. În secolul vitezei, în era tehnologiei, în care lumea e în continu mi care i schimbare, copilul trebuie înv at s a tepte. Am observat c operând la nivelul sferei afective, stimulând aten ia i r bdarea, copilul are anse mari s se dezvolte intelectual corespunz tor.

1.4. Rolul lecturii

Timpul petrecut de părinte citindu-i copilului este unul în care se creează o legătură puternică de atașament, o situație de comunicare învâluită în duioșie. Astfel, copilul asociază cartea cu acel moment special în care mama sau tata îl învețe în brațele și îi citește, ajungând cu timpul să iubească lectura, reușind să citească singur și să învețe pe tot parcursul vieții.

Competența de comunicare în limba maternă se dobândește adăptreptat, începând cu primul an de viață al persoanei, câștigând permanent mai mult autonomie, până la maturitate, și devenind astfel capabil să participe la diverse situații de comunicare și să își exprime opiniile.

Roman Jakobson în studiul „Lingvistică poetică” (1964) elaborează o schemă a comunicării, inspirată din modelul tehnic al telecomunicațiilor, care cuprinde șase factori: emișorul, receptorul, codul, mesajul, canalul, contextul. *Emișorul* sau vorbitorul concepe, organizează, structurează logic *mesajul* (informația, ideea) și o emite folosindu-se de un *cod*, respectiv de un sistem de semne, ce poate fi lingvistic (limba), gesturile, semnalele vizuale, sonore, coduri artistice (plastic, muzical, cinematografic), codul Morse, sistemul Braille etc. Transmiterea mesajului se realizează printr-un *canal* (vizual, auditiv, kinestezic, tactil, olfactiv). *Receptorul* (ascultătorul, spectatorul, cititorul) receptează mesajul, îl prelucrează și astfel reușește să-l decodifice. În același context al comunicării, Borchin (2005) consideră că „Receptarea este actul de interiorizare a unui mesaj, care se desfășoară, de asemenea, în mai multe etape: de la manifestarea disponibilității de a primi mesajul, la perceperea și apoi interpretarea acestuia” (p. 35).

Codul trebuie să fie cunoscut atât de emișor, cât și de receptor. După decodificare, receptorul preia rolul de emișor și oferă feedbackul său în legătură cu informația primită. Transmiterea mesajului se realizează într-un *context*, care constituie circumstanțele comunicării: timpul și spațiul în care are loc, participanții, lumea la care face referință mesajul. Referențialul poate fi real (lumea înconjurătoare, realitatea) sau fictiv (în operele literare, cinematografie).

1.5. Dezvoltarea limbajului

Posibilitățile individului de a face față cerințelor se ameliorează când i se oferă condiții educative în mod adecvat, observabile în cazul dezvoltării limbajului. În urma activității mele de pedagog, am observat că un copil care stă mult timp în prezența adulților, mai ales dacă aceștia îl stimulează să vorbească, își va dezvolta mai repede limbajul decât unul care își petrece aproape tot timpul cu copii de o vârstă apropiată.

Întârzierile în dezvoltarea limbajului pot fi semne ale dizabilității intelectuale ale unui copil, putându-se stabili corelații între întârziere și gravitatea deficienței. Același fenomen de întârziere a apariției limbajului poate apărea atât din cauza unor boli sau deficiențe organice, cât și din cauza insuficienței stimulării verbale în mediul de viață al copilului sau chiar din cauza unui șoc afectiv puternic. Pot fi amintite cazurile unor copii care au început să vorbească după trei ani, iar măsurătorile lor privind această întârziere sunt valoroase (de exemplu, experiența poetului Lucian Blaga povestită în *Hronicul și cântecul vârstelor*, 2012). S-a observat că nu există la copiii cu dizabilități intelectuale tulburări ale limbajului specifice, toate deficiențele constatate la această categorie de copii putând fi întâlnite și la ceilalți copii. Copiii normali dezvoltă și reușesc să însușească limbajul în timp, și remediază prin exercițiu deficiențele vorbirii, fără a fi nevoie de o activitate corectivă specială, ca în cazul copiilor cu probleme de dezvoltare: „La deficiențele mintale limbajul se dezvoltă, în general, cu întârziere, sub toate aspectele sale” (Roșca, 1967, p. 113).

Încă din cele mai vechi timpuri, oamenii au acordat o importanță deosebită conținutului și formei exprimării, deoarece prin intermediul limbajului se pot face cunoscute gândurile, ideile, sentimentele. Limbajul reprezintă totalitatea modurilor de comunicare. Fenomen complex, limbajul reunește trei surse de diverse naturi: fizice, fiziologice, psihice, logice, sociale și, nu în ultimul rând, particularități individuale. „Studiile anatomice au demonstrat că pentru realizarea laturii de expresie a limbajului sunt puse în mișcare diferite organe, sisteme și aparate cu funcții specifice; sistemul respirator, auditiv, dispozitivul fonator, aparatul articulator etc. sunt orchestrate de creierul uman în activitatea de producere de semne și de combinare a semnelor în structuri, de antrenare a acestora în relații sistematice” (Borchin, 2005, p. 31). Orice problemă de

la nivelul acestor sisteme și aparate poate crea tulburări, handicapuri de limbaj. De aceea, dezvoltarea limbajului cât și eventualele sale deteriorări trebuie urmărite cu atenție, în cadrul evoluției întregului sistem psihic uman. „Rămânerea în urmă a copiilor deficienți mintali apare în moduri mai evidente atunci când se ia în considerare etatea la care vorbirea începe să se desfășoare sub formă de propoziții. La normali acest mod de comunicare se observă la 1,7 ani, iar la deficienți mintali abia la 3 ani” (Roșca, 1967, p. 112). Dacă la un copil pronunțarea primului cuvânt apare cu întârziere, dar la un scurt interval se trece la propoziții, trebuie exclusă ipoteza că ar fi vorba de un copil cu dizabilități intelectuale. „Deficiențele limbajului se manifestă la copiii cu deficiență mentală sub variate aspecte: al percepției și în alegerea vorbirii interlocutorului, al volumului vocabularului și al complexității frazelor utilizate, al expresivității vorbirii, al articulației, foneticii și ritmului vorbirii, al mijloacelor auxiliare de comunicare etc.” (Roșca, 1967, p. 115).

2. Strategii didactice utilizate la clasă

Strategiile didactice propuse sunt dedicate elevilor cu dizabilități intelectuale din ciclul gimnazial, integrându-i în învățământul obișnuit. Selectarea în mod adecvat a strategiilor didactice pentru formarea competențelor de comunicare în situația elevilor cu dizabilități intelectuale îl pune pe profesor în situația de a lua în considerare particularitățile specifice elevului cu dizabilități intelectuale. Strategia didactică descrie modul în care elevul este pus în contact cu conținuturile de învățare, aceasta conferă soluții cu privire la proiectarea și combinarea diferitelor metode, mijloace, forme și resurse de predare-învățare, pentru ca elevii să ajungă la achizițiile dorite, iar obiectivele educaționale să fie atinse.

Rezolvarea tulburărilor afective, utilizarea instruirii programate, a muncii organizate, îmbinarea eficientă a activităților frontale cu cele individuale și chiar în echipă sunt cerințe de bază în educarea copiilor cu dizabilități intelectuale. Deoarece limbajul este un fenomen complex, activitatea educativă de dezvoltare și de corectare a acestuia trebuie să fie multilaterală. Punctul de plecare îl constituie dezvoltarea unei motivații adecvate. Cu alte cuvinte, este necesar, în primul rând, să se obțină cooperarea copilului, să se trezească interesul pentru activitatea de comunicare prin limbaj și dorința

de a vorbi corect. În al doilea rând, activitatea educativă nu se poate reduce la corectarea articulațiilor, a ritmului și a foneticii. Trebuie să se urmărească dezvoltarea limbajului ca instrument al gândirii și ca mijloc de reglare a activității. Gândirea elevului se dezvoltă odată cu limbajul, de aceea profesorul trebuie să îmbogățească bagajul de reprezentări al elevilor, stimulând activitatea de reflecție. Exercițiile de vorbire nu trebuie să aibă caracter formal, nu se vor reduce la repetarea, mai mult sau mai puțin corect, a unor cuvinte, ci se vor axa pe exprimarea unor impresii și idei personale. Exprimarea impresiilor și ideilor personale este o provocare chiar și pentru elevii normali, cu atât mai mult pentru elevii deficienți. Profesorul nu trebuie să neglijeze activitățile care pun în valoare formularea unor răspunsuri personale și creative pe marginea unor texte de diferite tipuri. Textele abordate trebuie însă să abordeze teme familiare și să aibă un nivel scăzut de dificultate.

În vederea dezvoltării competenței de a exprima idei, opinii, păreri personale cu privire la anumite texte studiate, profesorul poate utiliza la orele de lectură jurnalul cu dublă intrare. Acest metodă oferă elevilor libertatea de a comenta, de a face aprecieri cu privire la anumite secvențe din textele literare studiate la clasă. De exemplu, după lectura unui fragment din *Micul prinț*, de Antoine de Saint-Exupéry, elevii au fost provocați să își exprime părerea în legătură cu următoarea secvență din text: „Nu se vede bine decât cu inima. Esențialul e invizibil pentru ochi”. Citatul presupune un grad destul de înalt de abstractizare, profesorul având sarcina de a-i sprijini pe elevi, prin întrebări ajutoare, să înțeleagă secretul dezvoltat de vulpe micului prinț. Elevii au reușit să enumere lucrurile care nu se văd cu ochii, de exemplu, prietenia, iubirea, respectul, sentimentele umane, dar se simt în inimă, descoperind tocmai lucrurile care nu se văd dau valoare vieții noastre. Vocabularul elevilor cu dizabilități intelectuale este mai limitat decât cel al celorlalți copii, mai ales sub aspectul cuvintelor noi, cu caracter abstract. Adeseori, aceste cuvinte sunt greșit utilizate într-un context diferit de acela în care ele au fost învățate. De aceea, această activitate îi provoacă pe elevii cu dizabilități intelectuale să gândească și să formeze capacitatea de abstractizare.

Elevii cu dizabilități intelectuale nu au capacitatea de a înțelege și de a utiliza figurile de stil: comparațiile, epitetele și metaforele. În alegerea acestora implică un grad înalt de abstractizare. În schimb, acestea au dezvoltat gustul

artistic, pot aprecia un text artistic. Profesorul trebuie să îi familiarizeze pe elevi cu diferitele tipuri de texte: literare și nonliterare, îmbogățindu-le astfel, permanent, vocabularul. În vocabularul copiilor cu dizabilități intelectuale apar mai mult substantive, deoarece acestea denumesc lucruri sau ființe ce pot fi ușor de asociat în realitate. Cu toate acestea, nici substantivele nu sunt utilizate întotdeauna corect. Numărul de verbe de care dispun acești copii pentru a exprima diferitele acțiuni este mult mai mic decât la ceilalți copii. La fel se întâmplă în situația adjectivelor, din această cauză limbajul elevilor cu dizabilități intelectuale pare să fie lipsit de expresivitate, de coloratură stilistică. Această dificultate în asocierea substantivelor și adjectivelor este adecvată. Pentru a oferi un suport activității de vorbire, am utilizat cât mai multe machete, obiecte, imagini, cărți, suporturi audio și video. Copilul reușește să își însușească noțiunile noi mult mai ușor dacă primește și un stimul vizual, clar și concret.

Viața modernă a adus cu sine o mare gamă de mijloace imagistice de comunicare: afișul, posterul, fotografia, ilustrațiile sau chiar televiziunea și cinematografia. Printre acestea, cartea ilustrată este o resursă educativă de o valoare incontestabilă. Ilustrația stimulează atenția și imaginația elevilor. Dacă textul scris este pentru cei care trebuie să citească, imaginea se adresează atât cititorilor avizați, cât și celor care nu trebuie să citească. Există cărți alcătuite exclusiv din imagini, care pot fi citite de fiecare dată altfel, descoperind de fiecare dată alte nuanțe ale povestirii. De exemplu, cândva elevii cu dizabilități intelectuale au fost provocați să descrie imaginile de mai jos, urmărind acțiunile personajelor. În acest fel se realizează o impregnare a copilului cu material verbal. În urma acestei activități, elevii au învățat cuvinte noi, utilizând corect, adecvat și eficient limba în procesul comunicării orale.

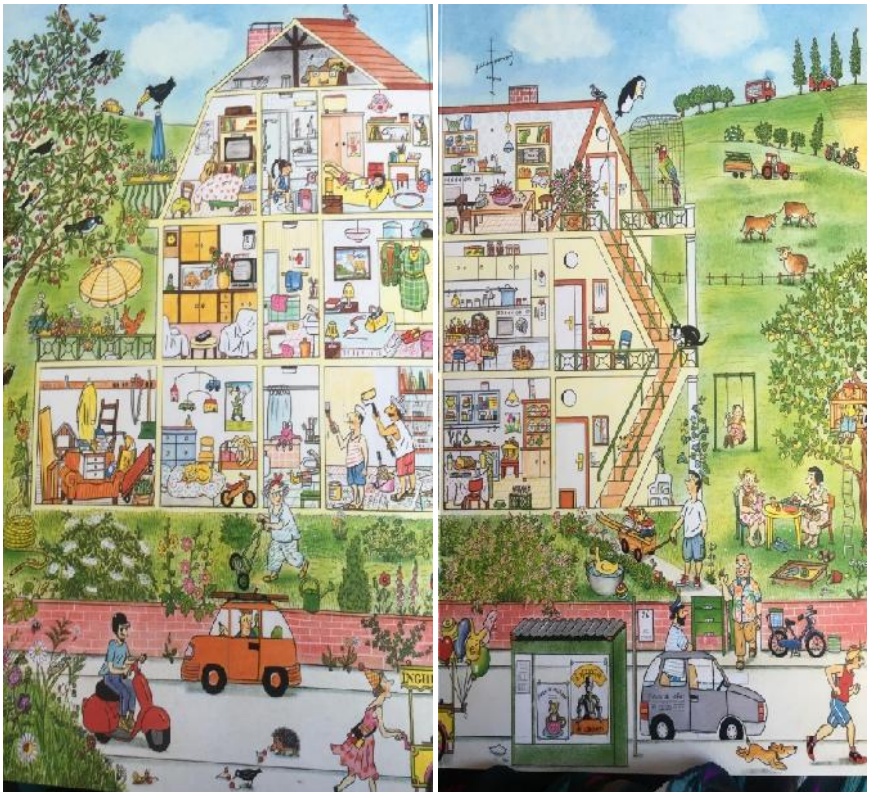


Figura nr. 1. Lectura unei imagini

Sursa: *Hoinari prin anotimpuri*, de Rotraut Susanne Berner, Editura Casa, Oradea 2018

Tot legat de lectura imaginii, am realizat și o activitate de asociere a imaginii cu textul. De exemplu, pornind de la *Cartea cu Apolodor*, de Gellu Naum (2016), elevii au avut de asociat imaginile din coloana A cu versurile din coloana B. Asocierea imaginii cu textul a facilitat în alegerea narațiunii.




| A | B |
|--|--|
| <p data-bbox="143 208 221 227">IMAGINE</p> <p data-bbox="143 238 154 257">1.</p>  <p data-bbox="143 446 154 465">2.</p>  <p data-bbox="143 738 154 757">3.</p>  | <p data-bbox="462 208 512 227">TEXT</p> <p data-bbox="462 238 473 257">a.</p> <div data-bbox="468 268 721 465" style="background-color: #fff9c4; padding: 5px;"> <p>Dar într-o zi, Apolodor, Spre deznădejdea tuturor, A spus așa: — Sunt foarte trist! Îmi place viața de corist, Dar ce să fac? Mi-e dor, mi-e dor De frații mei din Labrador... O, de-aș putea un ceas măcar Să stau cu ei pe un ghetar!...</p> <p>Apoi a plâns Apolodor...</p> </div> <p data-bbox="462 476 473 495">b.</p> <div data-bbox="468 506 801 719" style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> <p>La circ, în Târgul Meșilor, Pe gheșta unui răcitor, Trăia voios și zâmbitor Un pinguin din Labrador.</p> <p>— Cum se numea? — Apolodor. — Și ce făcea? — Cânta la cor. Deci, nu era nici scambator, Nici acrobat, nici dansator; Făcea și el ce-i mai ușor: Cânta la cor. (Era tenor.)</p> <p>Grăsuț, curat, atrăgător În fracul lui strălucitor, Așa era Apolodor...</p> </div> <p data-bbox="462 708 473 727">c.</p> <div data-bbox="468 738 788 852" style="background-color: #fff9c4; padding: 5px;"> <p>Când l-a văzut pisoiul Tiț Plângând cu hohot și sughit I-a spus: — Prietene, aș da Mustața și codița mea, Aș da o litră de caimac, Aș da orice să te impac. Zău, nu mai plânde! Te implor...</p> </div> <p data-bbox="468 884 807 921">Dar el plânga: — Mi-e dor, mi-e dor De frații mei din Labrador!...</p> |

Figura nr. 2. Asocierea imaginii cu textul
Sursa: Cartea cu Apolodor, de Gellu Naum (2016)

În vederea formării competenței de comunicare scrisă, respectiv de redactare, am folosit metoda cvintetului, deoarece am constatat că este îndrăgită de copii. Metoda constă în alcătuirea unei poezii pe baza unor sugestii privind fiecare vers. Următorul cvintet are în vedere textul *Cartea cu Apolodor* (Naum, 1988). Structura cvintetului trebuie să se încheie în seama de imaginile prezentate și de câteva reguli de redactare.

Primul vers este format dintr-un singur cuvânt, care să denumească personajul din imagine. Al doilea vers este format din două cuvinte, care definesc caracteristicile acestuia (două adjective). Al treilea vers este format din trei

cuvinte, care exprim ac iuni (de exemplu, verbe la infinitiv, indicativ prezent sau gerunziu). Al patrulea vers reprezint o propozi ie care exprim starea indus elevului de respectiva imagine. Al cincilea vers este format dintr-un cuvânt care s prezinte însu irea ilustrat de imaginea în cauz .



Figura nr. 3. Realizarea unui cvintet

Sursa: Cartea cu Apolodor (Naum, 1988)

În redactarea cvintetului, elevii cu nevoi educa ionale speciale au reu it s identifice tr s turile i ac iunile personajului din imaginile expuse, prezentând dificult i în exprimarea st rii lor fa de personajul Apolodor. Unii au reu it îns s scrie: „Îmi place de Apolodor.”, „Ne face tri ti când ni se adreseaz ” sau „Mi-e mil de Apolodor c plânge.” Se poate observa dificultatea cu care elevul deficient î i exprim propriile st ri i idei.

Alteori, am organizat ateliere de crea ie, în care elevii au redactat diverse texte pornind de la imagini sau de la diferite filmule e de anima ie. În vederea dezvoltării competen ei de redactarea a textului scris de diverse tipuri, am folosit jocul educativ „Zarurile cu pove ti”.



Figura nr. 4. Atelier de crea ie

Sursa: Cuburi de poveste, Joc Rory's Story Cubes

Pornind de la joc, le-am oferit copiilor ocazia de a- i dovedi îndemânarea, confec ionând din carton cele nou zaruri. Pentru realizarea sarcinii, i-am împ r it pe copii în trei grupe i i-am rugat s confec ioneze câte trei cuburi, având de ilustrat pe fe ele acestora diferite obiecte, vie uitoare, emoticoane etc. Fiecare cub trebuia s ilustreze alte elemente, s nu se repete imaginile. Ulterior, pornind de la cuburile realizate, elevii au avut sarcina de a redacta o nara iune, de minimum 120 de cuvinte, folosind ilustra iile de pe fe ele celor nou zaruri. Elevii cu un nivel mai sc zut de cuno tin e au alc tuit propozi ii scurte. Unii elevi au reu it s î i imagineze întâmpl ri scurte. Am observat c unii elevi nu au respectat succesiunea logic a întâmpl rilor.

Dup cum aminteam în paginile de mai sus, este determinant pentru reu ita înv rii ca elevii cu dizabilit i intelectuale s fie pu i în situa ii de comunicare concrete, care s r spund nevoilor acestora, deoarece capacitatea lor de exprimare, atât în comunicarea oral , cât i în cea scris , presupune utilizarea unui num r mic de cuvinte, precum i limite în respectarea normelor gramaticale. De exemplu, am constatat c elevii nu fac acordul între subiect i predicat, omit predicatul, în unele cazuri, sau c manifest posibilit i reduce

de exprimare cu intonații expresive. Mai ales când citesc, elevii cu dizabilități intelectuale nu respectă pauzele și nu pun accentul logic. Citirea este greoaie, cu multe poticniri, cuvintele sunt silabisite. Provocă și să povestească diferite întâmplări din viața personală, elevii cu dizabilități intelectuale nu reușesc să își organizeze amintirile, se limitează la o relatare superficială. Atunci când sunt întrebați, aceștia răspund monosilabic, cu „Da” sau „Nu”, răspunsurile nu sunt organizate în propoziții, uneori răspund prin gesturi. În vederea formării competenței de a dialoga în situații din viața cotidiană, i-am pus pe elevi în situația de a-și imagina un scurt dialog între personajele reprezentate în imaginile de mai jos.



Figura nr. 5. Dialog în situații cotidiene

Sursa: colaj realizat din imagini de pe pinterest (<https://ro.pinterest.com>)

Elevii au lucrat în perechi, reușind să asocieze imaginile cu situațiile concrete din viața de zi cu zi. Fiecare pereche a selectat o singură imagine. Pornind de la imagine, elevii au redactat un dialog de minimum șase replici. După redactarea dialogului, elevii au interpretat dialogul în fața clasei. Am observat faptul că activitatea a generat o stare de bună dispoziție, elevii au participat activ, reușind să realizeze cu succes sarcina de lucru. Unii elevi au manifestat o atitudine critică față de interpretarea colegilor.

În practica de la clasă, am constatat că pentru dezvoltarea expresivității vorbirii sunt utile scenetele, jocul de rol sau piesele de teatru. De asemenea, elevii mai mari pot fi învățați să conducă teatrul de pupăși, la care vor participa ca spectatori elevii mai mici. Un joc de rol interesant a fost realizat plecând de la cartea pentru copii *Gruffalo*, de Julia Donaldson. Elevii citesc textul pentru a se familiariza cu subiectul și cu personajele. În continuare, elevii pot viziona animația, în vederea sesizării elementelor nonverbale și paraverbale utilizate în completarea comunicării verbale. Filmul de animație reprezintă un model concret pentru modul în care elevii au de interpretat fiecare personaj. După această etapă, pe grupe de câte șase elevi, se trece la interpretarea textului. Fiecare dintre cei șase elevi va primi un rol, respectiv rolul naratorului/al povestitorului, cel al oricelului, al lui Gruffalo, rolul vulpii, al bufniței și cel al arpelui. Pentru a-i motiva, le-am propus să înregistreze interpretarea lor, să o putem asculta și comenta împreună (vezi figura nr. 6 de pe pagina următoare). În acest context de lucru, am constatat beneficii privind modul în care copiii își dezvoltă spiritul critic, devenind mai interesați față de exprimarea corectă.

În contextul dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor cu dizabilități intelectuale, nu pot fi neglijate nici mijloacele comunicării nonverbale, respectiv mimica, poziția corpului, gesturile. În acest scop, am organizat jocuri în care un elev imită anumite stări: veselie, uimire, supărare, tristețe, iar ceilalți elevi traduc în cuvinte ce au observat. Am constatat că jocul de rol activează elevii prin implicarea lor într-o activitate nouă, interesantă, iar interacțiunea dintre participanți le permite elevilor să-și dezvolte autocontrolul, în ceea ce privește comportamentul.

| | |
|---|--|
|  | <p>Fragment i imagini din <i>Gruffalo</i>, de Julia Donaldson:</p> <p><i>Un oricel plec la plimbare prin p durea ferit de soare. Un vulpoi v zu oricelul i pe loc îi pl cu.</i></p> <p>- <i>Încotro mergi oricel dr gu ? Haide, te invit la cin în a mea mic vizuin .</i></p> <p>- <i>Dr gu din partea ta vulpoi, dar nu! Sunt invitat la mas de un Gruffalo.</i></p> <p>- <i>Gruffalo? Ce e la Gruffalo?</i></p> <p>- <i>Gruffalo? Ce, nu tii?</i></p> <p>- <i>Nu, r spunse vulpea.</i></p> <p>- <i>Are ni te col i ascu i i, i puternice gheare, i din i t io i în f lcile îngrozitoare, zise oricelul.</i></p> <p>- <i>Uff, unde te vezi cu el?</i></p> <p>- <i>Aici lâng aceste pietroaie, iar mâncarea lui preferat e vulpe împ nat .</i></p> <p>- <i>Vulpe împ nat ? Am plecat! R mas bun, oricelulule, strig vulpea i îndat disp ru.</i></p> <p>- <i>Ce vulpoi prostu , zise oricelul. El chiar nu tie c Gruffalo exist doar în poezie?</i></p> |
|  | |

Figura nr. 6. Interpretarea unor roluri

Sursa: Fragment i imagini din *Gruffalo*, Julia Donaldson

3. Concluzii

În situa ia în care profesorul se adreseaz copiilor cu dizabilit i intelectuale, devine mult mai evident faptul c reu ita lui este determinat de modul în care pune accentul pe dimensiunea formativ i creativ a actului didactic. Este mult mai evident, în egal m sur , faptul c profesorul este pus în situa ia de a reflecta i de a evita cli eele didactice, deoarece acestea limiteaz nu doar creativitatea elevilor, ci i rezultatele înv rii. F r această creativitate i flexibilitate a profesorului, elevii nu vor putea s creeze idei noi, originale. Elevii prosper dac au libertatea de a se manifesta, trebuie s li se creeze un climat al posibilit ilor, activit ile de înv are s fie centrate pe interesele lor, pe dezvoltarea de competen e i pe motivarea intrinsec a acestora. Dac acest aspect poate reprezenta o aser iune general în raport cu anumi copii, în situa ia copiilor cu dizabilit i intelectuale, aplicarea acestor

principii devine condiție de reușită. Prin urmare, competența de comunicare a elevilor cu dizabilități intelectuale poate fi dezvoltată doar prin competența profesională a cadrelor didactice, prin curriculum personalizat și prin strategii didactice eficiente. Atât copiii cu dizabilități intelectuale, cât și cei normal dezvoltați învață mai ușor dacă profesorul țin cont de ritmurile lor de învățare și le propune trasee diferite. De aceea, organizarea unei educații incluzive pentru elevii cu nevoi speciale de învățare aduce mai multe beneficii, în sensul că un profesor este provocat să găsească soluții adaptate nevoilor copiilor și creează posibilitatea de a constata mult mai clar cât de eficiente sunt, de fapt, strategiile de predare - învățare alese.

Referințe

- Berner, R.S. (2018). *Hoinari prin anotimpuri*. Editura Casa.
 - Blaga, L. (2012). *Hronicul și cântecul vârstelor*. Editura Humanitas.
 - Borchin, M.-I. (2005). *Vademecum în lingvistică*. Editura Excelsior Art.
 - Donaldson, J. (2014). *Gruffalo*. Editura Macmillan.
 - Jakobson, R. (1964). Lingvistică poetică. În T. Constantinescu (Ed.), *Probleme de stilistică*. Editura științifică.
 - Mircea, T. (2006). *Lexicon pedagogic*. Editura Aramis.
 - Naum, G. (1998). *Cartea cu Apolodor*. Editura Ion Creangă.
 - Naum, G. (2016). *Cartea cu Apolodor*. Editura Arthur.
 - Organizația Mondială a Sănătății (2004). *Clasificarea internațională a funcțiilor, dizabilității și incapacităților*. MarLink. <http://anpd.gov.ro/web/wp-content/uploads/2016/06/Clasificarea-internationala-a-functionarii-dizabilitatii-si-sanatatii-CIF-CT-verrsiunea-pentru-copii-si-tineri-2012.pdf>
 - Roșca, M. (1967). *Psihologia deficiențelor mintale*. Editura Didactică și Pedagogică.
 - Saint-Exupéry, A. (2019). *Micul prinț*. Editura Arthur.
-

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.