



REVISTA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

AETE

ASOCIAȚIA PENTRU EDUCAȚIE ȘI TERAPII EDUCATIONALE

**Articole, cercetari si studii de
specialitate**

**Proiecte de lectii si activitati
educational-terapeutice**

Teste si fise de lucru

**Activitati curriculare si
extracurriculare**

ECHIPA DE REDACȚIE

COORDONATORI

Prof. TOMA OVIDIU-MARIUS

Prof. TĂBĂCARU IONEL

Prof. IVĂNESCU GIULIA CAMELIA

Prof. VÎNTDEVARĂ ELENA LĂCRĂMIOARA

AUTORI

Ed. înv. sp. MÎNDRU MARIANA

Prof. ed. AGACHE IONELA

Prof. IVĂNESCU GIULIA CAMELIA

Prof. TOMA OVIDIU-MARIUS

Prof. înv. primar LĂTĂREȚU VIOLETA CECILIA

Prof. TĂBĂCARU IONEL

SECȚIUNEA NR. 1

ARTICOLE, CERCETĂRI ȘI STUDII DE SPECIALITATE

OPTIMIZAREA ACTIVITĂȚILOR DE STIMULARE COGNITIVĂ PRIN JOC DIDACTIC LA PREȘCOLARII CU DIZABILITĂȚI INTELECTUALE

Educatoare inv. special: Mîndru Mariana

Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”, Galați

Copilăria este cea mai frumoasă perioadă a vieții omului. Acum se formează deprinderi, acum se corectează deficiențe mult mai ușor, acum se pun bazele personalității umane viitoare, iar factorul principal în dezvoltarea acestora este jocul.

„Jocul este însăși viața” afirma Edouard Claparede, în consens cu afirmația lui S. Iliov, privind caracterul polivalent al jocului, acesta fiind pentru copil și muncă și artă, realitate și fantezie. Jocul este o formă de activitate specifică pentru copil, hotărâtoare pentru dezvoltarea lui psihică și fizică. Sub influența jocului se formează, se dezvoltă și se restructurează activitatea psihică a copilului.

Jocul reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații care, paralel cu destinderea, buna dispoziție și bucuria, urmărește obiective de pregătire intelectuală și psihofizică a copilului.

Grădinița oferă copilului preșcolar cadrul ideal de a desfășura o activitate plăcută, veselă, iar prin joc să-și dezvolte acele potențialități care îi vor conferi statutul de școlar. Prin joc copilul învață mai ușor să iubească, să trăiască nu numai pentru el, ci și pentru cei din jur. Astfel, jocul este cea mai firească activitate a copilului.

Denumită și „*vârsta de aur a copilăriei*”, preșcolaritatea se caracterizează printr-o multitudine de achiziții pe plan intelectual, fizic și comportamental. Intrarea în grădiniță a copilului aduce în lumea acestuia numeroase necunoscute, el deschide un cufăr al comorilor, pe care, plin de curiozitate, îl cercetează, însușindu-și-l după propriile posibilități, în funcție de specificul vârstei. Sub îndrumarea atentă a educatoarei, copilul își satisface curiozitatea prin joc, prin acțiunea directă cu obiectele.

Activitățile desfășurate în grădinița specială au un caracter de terapie corectiv-recuperativă-compensatorie. Jocul este *învățare și terapie recuperatorie*. Obiectivul imediat al jocului este educațional, dar cel final mediat este terapeutic, ameliorarea deficitului primar al deficientului mintal, imaturitatea cognitivă.

Introducerea jocului didactic în structura activităților terapeutice constituie un mijloc eficient în dezvoltarea fizică, intelectuală, pentru valorificarea potențialului de recuperare și compensare al fiecărui copil, pentru stimularea diverselor funcții și procese psihice cu valențe multiple în dezvoltarea structurilor psihice ale copilului cu deficiență mintală.

Jocul este principala activitate a copilului, iar cu cât omul “*se joacă*” mai mult, cu atât își păstrează mai mult particularitățile copilăriei. Copiii se joacă imitând o activitate serioasă din lumea celor mari, fiind un mod foarte serios de a aduce la nivelul lor lumea adulților și de a trăi și de a o înțelege. Iată de ce jocul rămâne principala modalitate de învățare, de exersare a comportamentelor, care se bazează pe o seriozitate organizatorică și pe câteva caracteristici stimulative și îmbietoare: surpriza, competiția, ghicirea, mișcarea, elemente și reguli de joc, distracția, relaxarea și recrearea copiilor.

Pentru copilul preșcolar, jocul este “munca sa”, iar adulții trebuie să se bucure că cei mici învață făcând efectiv ceva, așa cum spune un vechi proverb chinez: “Aud și mă uit/ Văd și țin minte/Fac și înțeleg”. Ideea introducerii jocului în activitatea educațională este reasezată și redimensionată funcțional în didactica actuală.

În învățământul special, provocarea pusă în fața cadrului didactic este aceea de a învăța copilul să se joace. Dacă un copil normal mănuiește cu ușurință jucăriile, manipulează cu plăcere mașinuțele și construiește un turn din cuburi, preșcolarii deficienți mintal trebuie să primească mai întâi ajutor total, apoi ajutor minim, pentru ca în final să poată să mănuiască, după model și/sau cu suport permanent, jucăriile.

Plecând de la convingerea că orice cunoștință poate fi mai ușor și mai bine asimilată atunci când se încadrează într-o formă ludică, elementul de joc este încorporat pentru a se asigura captarea interesului copiilor, participarea vie și mobilizarea acestora. Pe aceasta cale se exersează cu foarte bune rezultate capacitățile de cunoaștere ale copiilor, se satisface din plin tendința firească a acestora spre acțiune continuă și se educă interese noi.

Orice joc, indiferent de felul lui cuprinde un anumit conținut și o formă de realizare între care există o strânsă legătură. Conținutul jocului este privit ca totalitatea impresiilor, ideilor, sentimentelor și acțiunii care declanșează desfășurarea lui.

Introdus în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acesteia un caracter mai viu, mai atrăgător, aduce varietate și o stare de bună dispoziție funcțională, de veselie și bucurie, de divertisment și destindere, ceea ce previne apariția monotoniei, a plictiselii și a oboselii. Restabilind un echilibru în activitatea preșcolarilor, jocul fortifică energiile intelectuale și fizice ale acestora, generând o motivație secundară, dar stimulatorie.

Forma permanentă a procesului de recuperare pentru deficienții mintal o constituie jocul, deoarece această modalitate constituie o structură între stimul-întărire-răspuns-modificare. Studiarea mecanismelor interioare ale jocului poate aduce mari servicii terapiei recuperatorii.

Pentru copiii deficienți mintal, jocul este forma de bază prin intermediul căruia se organizează și se desfășoară procesul de recuperare. În aceste condiții, jocul se constituie ca o formă de învățare orientată spre: dezvoltarea capacității de manevrare a obiectelor; aprecierea formelor și mecanismelor de recunoaștere a culorilor și mărimilor; însușirea asemănărilor și deosebirilor dintre obiecte. Prin joc, copilul învață regulile de comportare, ceea ce contribuie la structurarea personalității sale. Prin intermediul jocului, copilul își satisface nevoia de activitate, de acționare asupra obiectelor și de transpunere în situații diferite. Practic, copilul descoperă lumea prin intermediul jocului.

Este cunoscut rolul jocului în formarea, dezvoltarea și restructurarea întregii activități psihice a copilului preșcolar, el fiind numit forma de bază a activității prin care se formează și se dezvoltă personalitatea copilului. Jocul este o adevărată școală a vieții pentru copil.

Preșcolaritatea este vârsta curiozității vii, e vârsta descoperirilor. Acum au loc premisele dezvoltării pe toate palierele, precum și a compensării deficiențelor, în educația timpurie: organizarea și desfășurarea tuturor formelor de activitate din grădiniță, într-o manieră care să pună accent pe acțiune, pe participare directă, pe stimularea tuturor proceselor psihice - gândire, memorie, imaginație, atenție, pe formarea unei personalități active și creatoare, capabile să se integreze cu succes în mediul școlar și în mediul de viață din care face parte.

Principala preocupare a cadrului didactic în învățământul special este aceea de tratare diferențiată a fiecărui copil în parte, cu atât mai mult cu cât preșcolarul cu cerințe educaționale speciale are nevoie de susținere determinată de tipul și gradul deficienței, de încurajare și suport permanent. Varietatea elementelor de joc, precum și diversitatea tipurilor de joc, conferă acțiunilor dinamism, farmec și atractivitate. Cu tact și pricepere, educatoarea va folosi jocul, centrul copilăriei, ca o modalitate esențială de conducere spre dezvoltare, recuperare și integrare.

BIBLIOGRAFIE

1. Gherguț, A., (2007) „*Sinteze de Psihopedagogie Specială*”, Editura Polirom, București;
2. Mușu, I., Taflan, A. (coord.) (1997) „*Terapia educațională integrată*”, Editura Pro Humanitate, București;

3. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, (2005) „Programa pentru grădinițe speciale”

GESTIONAREA COMPORTAMENTULUI ELEVILOR ÎN TIMPUL ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE

Prof. Ivănescu Giulia Camelia

Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați

Una dintre întrebările pe care și le pune un profesor la începutul unui nou an școlar sau la preluarea unui nou colectiv de elevi ar trebui să fie: „Ce pot face pentru a diminua și eventual a preveni problemele de comportament în clasă?”

În orele de curs, profesorul trebuie să se adapteze la o multitudine de personalități, fiecare elev percepând în modul său propriu ceea ce se întâmplă la oră, având diferite grade de înțelegere și reacționând diferit la stimuli, cerințe și activități

Analizând în detaliu și pătrunzând în mintea școlarului, profesorul îl va înțelege altfel, se va putea adapta mai bine la nevoile sale și poate chiar va reuși, într-o anumită măsură, să îi influențeze comportamentul și să îl modeleze, astfel încât orele de curs să nu mai pară o corvoadă care trebuie îndurată cu stoicism zi de zi.

Un prim tip de comportament nepotrivit al elevului în timpul orei este acela prin care el încearcă să obțină atenția nejustificată, discutând foarte mult cu colegii din jur, antrenându-i în activități ce nu țin de subiectul orei respective, întrerupând de nenumărate ori fie profesorul (atunci când oferă explicații sau când este implicat într-o activitate împreună cu elevii din clasă), fie colegii (în timp ce aceștia scriu, lucrează sau, pur și simplu, sunt atenți la ceea ce se discută). În acest context, profesorul sau chiar și părintele/ tutorele acasă, în situații similare, se simte deranjat, iritat, neputincios, îngrijorat.

Listarea comportamentelor dezirabile/indezirabile ajută la stabilirea unui cadru de referință pentru definirea și abordarea acestor comportamente. Aceste comportamente pot fi ulterior divizate după situațiile în care se manifestă: în clasă, pe coridor, în curtea școlii.

În general, problemele comportamentale se grupează în următoarele categorii:

- relații cu profesorii;
- relații cu alți elevi;

- aspecte legate de sine: siguranța personală, probleme de morală, obișnuințe, controlul și exprimarea emoțiilor.

După ce s-a făcut o listă cu comportamentele inadecvate și cu cele de dorit, frecvența acestor comportamente trebuie evaluată pe o scală (ex. de la 1 la 5) pentru a identifica acele comportamente indezirabile care apar cel mai des și asupra cărora ne vom axa în special.

În mod identic se vor identifica acele comportamente bune, pe care le dorim mai frecvente, dar care momentan sunt destul de rare.

Selectarea comportamentului asupra căruia se va concentra intervenția

Se alege unul dintre comportamentele indezirabile care are punctaj maxim ca frecvență și se urmărește timp de o săptămână elevul pentru a înregistra așa-numitul „nivel de bază”, adică situația de la care plecăm și cu care vom compara rezultatele intervenției.

Acest model este utilizat pentru a înțelege care sunt factorii ce influențează comportamentul elevului și cum putem interveni pentru a modifica comportamentele nedorite.

Antecedente

Evenimentele antecedente sunt foarte importante pentru a evidenția contextul care facilitează apariția unui comportament sau a altuia la copil.

Antecedentele se pot clasifica în:

1. reguli;
2. expectanțe;
3. contextul fizic (organizarea clasei).

Comportamentul

Comportamentul este ceea ce face copilul. Părinții și profesorii fac adesea remarci de genul: „E leneș” sau „Are o atitudine nepăsătoare”, „E neatent”, și au convingerea că descriu corect și exact problema. Nu e chiar așa! Comportamentul este ceva observabil, măsurabil și bineînțeles, poate fi schimbat. Comportamentul nu este ceva ce copilul nu face (ex. „Nu-și face tema!” nu este un comportament). „Se joacă cu creionul” când ar trebui să-și facă tema ar putea fi comportamentul pe care am dori să-l diminuăm.

Consecințele

Consecințele care apar ca urmare a comportamentelor sunt de o importanță critică. Oamenii fac anumite lucruri deoarece acțiunile lor sunt urmate de anumite consecințe (ex. atenția celorlalți, lauda, alte beneficii). Un comportament nu este continuat dacă efectele realizării lui sunt negative (ex. dacă ești pedepsit, dacă nu te ia nimeni în seamă, dacă ești criticat etc.).

Consecințele pot astfel fi clasificate în: variante de recompense și de consecințe. Consecințele pot fi structurate astfel încât să apară contingente (legături).

De exemplu, i se poate spune elevului „După ce faci ordine pe bancă, poți să ieși în pauză” sau „Când termini exercițiul ai 5 minute libere.”

Opusul consecințelor, uneori chiar cu o mai mare eficiență, este lipsa lor. Acest lucru înseamnă că respectivul comportament nu este întărit sau menținut. Acest efect este dezirabil, evident, când dorim să scădem frecvența unor comportamente nepotrivite.

În concluzie, modificarea comportamentului se poate face în două moduri:

- schimbând situația care îl favorizează (antecedentele);
- schimbând consecințele/efectele pe care le are și care îl mențin.

Modificarea antecedentelor

Mulți profesori și părinți cred că au reguli, dar de fapt puține dintre aceste reguli sunt prezente într-o formă scrisă ; multe dintre aceste reguli sunt neclare (ex. „după ce vii de la școală trebuie să faci x, y, z” – asta poate însemna – imediat, după ce mănânci, înainte să te uiți la TV) și e normal să fie confuze pentru copil. Tot astfel, expectanțele sunt adesea neclare, de exemplu când un părinte spune „Sper că o să te porți frumos când mergem la matusa în vizită” sau când un profesor spune „Vreau să te porți frumos când avem musafiri în clasă”.

Deși copilul dă din cap în semn că a înțeles, cum interpretează el „să se comporte frumos”? Aceasta expectanță din partea părintelui sau a profesorului este neclară și în mod cert nespecifică.

Sugestii:

- redactați un regulament al clasei împreună cu elevii ;
- formulați regulile și așteptările dvs. clar, concis și menționați ce se întâmplă în cazul nerespectării lor ;
- exersați un mod de a comunica cu elevii caracterizat de claritate, precizie ; asigurați-vă că aveți toată atenția copiilor atunci când solicitați ceva.

Activitatea din școală are loc de obicei într-o încăpere, mobilată mai mult sau mai puțin adecvat, cu puțin spațiu de mișcare, cu scaune nu întotdeauna confortabile în care elevii trebuie să stea între 8 -10 ore, contra timp – 45 de minute în care trebuie atinse un număr de obiective curriculare, 8-12 elevi cu cerințe educative speciale, personalități distincte, unice.

În aceste condiții este de la sine înțeles că meseria de dascăl se poate dovedi una destul de stresantă.

Cheia succesului în domeniul managementului comportamentului elevilor este, întâi de toate, să ajungi să-ți cunoști copiii. Trebuie să afli ce îi face să funcționeze; ascultă-i! Cu toții știm că fiecare elev învață într-un mod unic și individual așadar, o abordare super strictă poate să funcționeze perfect pentru unii, iar pentru alții mai puțin.

Ce-ar fi să experimentezi câteva dintre ideile următoare până găsești stilul care se potrivește cel mai bine elevilor tăi?

SISTEME DE RECOMPENSE

Respectarea sau încălcarea regulilor formulate împreună cu elevii și afișate în sala de clasă va atrage după sine recompensarea sau sancționarea comportamentelor elevilor, cu mențiunea că accentul rămâne pe recompensarea comportamentelor pozitive.

Recompensă pentru comportament

Oferă copiilor bilete de tombolă pentru efortul academic depus sau pentru comportament pozitiv la sfârșitul fiecărei zile. Pune-i pe copii să-și scrie numele pe bilete, apoi așază biletele într-un borcan. Vinerea, extrage la întâmplare două bilete și oferă câștigătorilor câte un premiu.

Nu pedepsi niciodată întreaga clasă

Uneori, pare mult mai ușor să procedezi așa, dar există totdeauna elevi în clasa ta care absolut întotdeauna, fără excepție, respectă indicațiile și regulile setate. Asigură-te că oferi aprecieri celor care procedează așa și învață-i pe ceilalți să suporte consecințele acțiunilor lor.

Aprecieri

Câteodată, elevii doresc să audă ceea ce este evident. Pur și simplu, afirmă în fața lor: „Această clasă mă face atât de fericită! Sunt un profesor atât de norocos!” Este una dintre cele mai simple modalități de a le oferi apreciere.

Programul semaforul

Este metoda prin care sunt monitorizate comportamentele negative. Fiecare elev își începe ziua cu numele său prins în dreptul culorii verde a semaforului. După atenționarea verbală cu privire la comportamentul său nepotrivit, care încalcă una din regulile stabilite, numele elevului va fi mutat în dreptul culorii galbene a semaforului. În această situație, elevul va primit avertisment verbal și are ocazia să reflecteze asupra comportamentului său. În cazul în care comportamentul negativ continuă, numele va fi mutat în dreptul culorii roșii, ceea ce atrage după sine sancțiunea. Sancționarea comportamentului negativ presupune dezlipirea unui abțibild de pe certificatul de recompense al elevului. În momentul în care elevul ajunge la

culoarea roșie, părintele primește din partea învățătorului/ profesorului o înștiințare scrisă prin care îi este adus la cunoștință comportamentul negativ al copilului său. În cazul unor comportamente negative grave, violență fizică sau verbală la adresa unui coleg sau a unui cadru didactic, profesorul va iniția imediat o discuție cu elevul respectiv și va convoca părinții la o întrevedere pentru informare și consiliere cu privire la modelul de intervenție educațională care se impune.

Buzunarul cu recompense

Copiii confecționează cate un buzunar ce va fi așezat în clasă, într-un loc special amenajat . La finalul zilei, dacă elevii nu au încălcat regulile clasei vor primi biletele(haioase) cu laude. Dacă un elev încalcă regulile, primește un bilet roșu. La sfârșit de luna, bilețelele sunt contabilizate, iar elevii vor primi recompensele stabilite la începutul programului.

Bibliografie:

Albu, G., 2006, Introducere într-o pedagogie a libertății, Ed. Polirom, Iași

China, R., 2015, Managementul calității în învățământul preuniversitar, Ed Universitara, București

Cozma,T., Neculau, A. (coord.), 1994, Psihopedagogie, Ed. Spiru Haret, Iași
Cozma, C., 2007, Tratat de Aretologie. Introducere într-o Etică a Virtuții, Ed. Universității Al.I Cuza, Iași

Shapiro D., 1998, Conflictul și comunicarea. Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor, Ed. Arc, Bucuresti

CONCEPTUL DE SINE LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Prof. Toma Ovidiu-Marius
Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați

Stima de sine este o dimensiune fundamentală pentru orice ființă umană, indiferent de vârstă, de personalitate, interese, cultură, statut social. „Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de buni ne considerăm în comparație cu propriile expectanțe sau cu alții. Stima de sine este dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine” (Baban, 2001).

În opinia lui Baban (1998) stima de sine nu decurge din procesări informaționale „la rece” despre sine, deoarece omul nu poate gândi despre sine detașat, astfel ca individul se simte bine sau rău, în funcție de termenii pozitivi sau negativi prin care se judecă pe sine. Stima de sine pozitivă este un construct de autoapreciere și încredere în forțele proprii. Persoanele sau copiii cu stimă de sine scăzută

Revista de Științe ale Educației (Galați)

AEJ, Nr. 1/2022

ISSN 2821 – 6628, ISSN-L 2821 – 6628

se simt nevaloroși și au trăiri emoționale negative, de cele mai multe ori cauzate de experiențe negative. Sarcina adulților sau a psihologilor este de a identifica aceste caracteristici ale stimei de sine scăzute și de a le dezvolta această abilitate de a-și modifica atitudinile negative față de sine, prin valorizarea comportamentelor adaptative, dar și prin crearea situațiilor frecvente ale stimulării sinelui.

Persoanele (copii, elevi sau adulți) cu stimă de sine ridicată (pozitivă): își asumă responsabilități, se comportă independent, sunt mândri de realizările lor, realizează fără probleme sarcini noi, își exprimă atât emoțiile pozitive cât și pe cele negative, oferă ajutor și sprijin altor colegi. Persoanele cu stimă de sine scăzută: sunt nemulțumiți de felul lor de a fi, evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi, se simt nevaloroși și neîbușiți, îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor, nu pot tolera un nivel mediu de frustrare, sunt ușor influențabili, nu își asumă responsabilități, par rebeli, nepăsători (Baban, 2000)

Riscurile unei stimei de sine scăzute sunt multiple: probleme emoționale (depresie, anxietate, iritabilitate), probleme de comportament (agresivitate, scăderea performanțelor activităților, creșterea riscului consumului de alcool, tutun, droguri, implicarea în relații sexuale de risc, imagine corporală negativă), tulburări alimentare (anorexie, bulimie) (Baban, 2000).

Asupra stimei de sine a elevilor există 4 surse importante care pun presiune: părinții, profesorii, prietenii și colegii de clasă, precum și cinci domenii importante în constituirea stimei de sine a adolescenților: aspectul fizic, aptitudinile școlare, popularitatea în grupuri, conformismul comportamentului și reușita școlară.

O stimă de sine ridicată este asociată cu comportamente mai adaptate, precum: căutarea susținerii sociale, încredere în viitor, capacitate de refacere, o confruntare activă cu realitatea. În schimb stima de sine scăzută este corelată mai frecvent cu atitudini mai puțin productive, riscând să agraveze situația (fatalism, evitarea problemei, anticipări negative etc.).

N. Branden (1996) prezintă câteva aspecte recomandate părinților pentru a crea condiții favorabile unui nivel ridicat al stimei de sine al propriului copil și anume: caracterul esențial al siguranței și ocrotirii, dragostea, considerația, acceptarea, educația adecvată vârstei, laudă și critică, așteptările părinților, atitudinea lor față de greșeli, nevoia de judecată sănătoasă, nevoia de structură clară, evitarea oricărui abuz asupra copilului. Autorul face câteva referiri și la mediul școlar pe care îl consideră ca fiind o a doua șansă de a obține un nou sentiment de sine; un profesor care transmite unui copil încrederea în competența și calitățile sale are uneori puterea de a salva o viață.

La formarea, menținerea sau diminuarea stimei de sine a elevilor contribuie și grupul de referință, colegii și prietenii, care au dimensiuni opozante față de adultul (profesor) care este o continuitate a supraeului patern și față de care poate dezvolta atitudini de opoziție și de rejecție, sau din contră ca un model cu care se identifică și în permanentizează.

Există patru tipuri ale stimei de sine:

Stima de sine înaltă și stabilă: Elevii cu stimă de sine înaltă și stabilă sunt emoțional stabili, nu se descumpănesc ușor în fața adversității, păstrează o oarecare coerență în afirmațiile și conduitele lor, chiar dacă contextul este favorabil sau defavorabil. O stimă de sine înaltă și stabilă este solidă și rezistentă. Subiectul nu-și pune tot timpul valoarea la îndoială. El poate accepta să nu controleze total o situație, fără a se simți din acest motiv inferior sau devalorizat.

Stima de sine înaltă și instabilă: Indivizii cu stimă de sine înaltă și instabilă sunt mai vulnerabili, se simt mai ușor agresați și puși la îndoială atunci când se află în contexte ostile sau pur și simplu critice. O persoană cu stimă de sine instabilă, chiar dacă este înalta funcționează ca și cum toate sfidările primite, de la cea mai mică la cea mai mare, reprezintă impacturi majore cu imaginea sa publică, ceea ce face să fie mult mai vulnerabil.

Stima de sine scăzută și instabilă: Stima de sine a acestor persoane este în ansamblu, sensibilă și reactivă la evenimente exterioare, pozitive sau negative. Subiecții care intră în această categorie fac eforturi pentru a oferi, lor și celorlalți, o imagine mai bună. Persoanele cu stimă de sine scăzută și instabilă sunt mult mai sensibile decât lasă să se vadă în societate. Ele au obținut un triumf modest și o suferință discretă. Regăsim adesea la aceste persoane: un deficit de susținere și încurajare din partea părinților, în ciuda unei afecțiuni reale, competențele limitate ale copilului său o nepopularitate printre ceilalți copii, supraprotecție parentală cu o redusă valorizare a copilului.

Stima de sine scăzută și stabilă: Stima de sine este puțin mobilizată de evenimente exterioare, chiar și favorabile. Subiectul pare a depune puțin efort pentru promovarea imaginii și stimei sale de sine, al cărui nivel scăzut îl accepta și întrucâtva îl suportă. La persoanele cu stimă de sine scăzută și stabilă s-au găsit aceleași tipuri de cauze ca și la persoanele cu stimă de sine scăzută și instabilă, însă mai accentuate.

Stima de sine este componenta afectivă a sistemului atitudinilor de sine. Unii autori văd stima de sine ca reprezentând o evaluare globală a propriei persoane (Rosenberg, 1965).

Specificul dezvoltării conceptului de sine la elevii cu CES:

Conștient sau inconștient, toți avem o „formă” a noastră cu privire la propriul sine. Poate fi una puternic sau slab definită, dar ea există până în cele mai mici amănunte. Această „formă” este evidențiată de părerea noastră despre ce fel de persoană suntem. Ea a fost creată din propriile noastre convingeri despre noi înșine. Majoritatea acestor convingeri despre noi înșine s-au format în subconștient din experiențele trecutului, din succese și eșecuri, din umilințe, din triumfuri și din felul cum au reacționat alții față de noi, mai ales în prima copilărie.

Una din principalele componente ale conceptului de sine este reprezentată de stima de sine care reprezintă o parte integrantă a imaginii de sine. Stima de sine este componenta afectivă și de reglaj a imaginii de sine. Încrederea în sine se dezvoltă în raport cu anumiți factori: mediul de viață, evenimentele trăite, interacțiunea cu membrii familiei, cu prietenii, etc. Etichetările negative pot duce

la deteriorarea încrederii în sine a elevilor cu CES și nu numai, astfel, de multe ori se reproșează copiilor că sunt „răi”, „proști” sau „neascultători”, dar se trec cu vederea consecințele acestor cuvinte. În mediul școlar rezultatele la învățătură și disciplină nu ar trebui să determine cadrele didactice să aibă atitudini negative față de elevi, în special față de cei cu CES, deoarece reproșurile primite sunt indicatori ai valorii de sine a acestuia. Este cunoscut faptul că elevii cu stimă de sine ridicată sunt mai perseverenți la școală, se simt mai competenți și în consecință au rezultate școlare mai bune.

Toți trebuie să acordăm o grijă deosebită modului în care vorbim copilului sau în prezența copilului, deoarece, o stimă de sine pozitivă și realistă oferă condițiile formării și dezvoltării durabile a capacității de a lua decizii responsabile, de a accepta limitele personale, de a reacționa pozitiv la presiunile grupului sau la eșecurile personale. S-a observat că elevii care au o stimă de sine pozitivă nu se simt complexați în raport cu alții, stabilesc relații bune cu ceilalți în planul comunicării, știu care le sunt limitele, acceptă schimbările și realizează cu ușurință lucruri noi, sunt conștienți că nu știu anumite lucruri, dar sunt dispuși să învețe, pot să minimizeze semnificațiile eșecurilor și să se mobilizeze, oferă ajutor celorlalți, nefiind aroganți sau cinici.

Dezvoltarea capacității de autoapreciere la vârsta școlară mică, reprezintă fundamentul psihopedagogic al succesului acestor elevilor cu deficiențe la învățătură. În cazul lor, autopercepția se soldează cu fenomenul negativ al neacceptării, al autorespingerii, iar reducerea disonanței, compensația, se realizează prin evidențierea punctelor forte și plasarea în viitor a unei imagini de sine mai bogată. Prin tratarea diferențiată, cadrul didactic poate să creeze pentru fiecare elev tipic sau cu CES, indiferent de tipul și gradul deficienței, premisele necesare ocupării unei poziții în grupul clasei, care să-i atragă stima și prețuirea celorlalți și implicit să-i dezvolte stima de sine.

Pentru dezvoltarea armonioasă a sinelui elevilor cu CES, cadrele didactice trebuie să aibă expectanțe în funcție de nivelul de dezvoltare al copilului, să planifice activitățile din timp, iar când elevii întâmpină dificultăți să fie ajutați, să fie lăudați pe latura comportamentului pozitiv și a efortului, chiar dacă rezultatul muncii nu este perfect, să ofere posibilitatea elevilor de a alege și, mai ales, să ofere recompense pentru munca depusă.

Sinele este în strânsă legătură cu adaptabilitatea socială, trăirea gamei de emoții, cu succesul-insuccesul și comportamentele de limită. Astfel, dacă un elev se evaluează negativ în majoritatea domeniilor, acceptă cu ușurință feedback-urile negative despre propria persoană, trăiește emoții negative, este înclinat spre anxietate și depresie, el va adopta strategii ineficiente în fața obstacolelor. Toate acestea conduc la o adaptare socială de o anumită calitate, la inadaptare sau la evitarea socializării. Elevii cu o apreciere negativă de sine, în special cei cu deficiențe, au tendința spre reacții afective negative cu intensitate mai mare, se blamează mai mult și întâmpină dificultăți în a găsi sursa eșecului. Copiii cu CES, dar cu intelect normal, prezintă o stimă de sine negativă datorită unor dificultăți de adaptare la situații noi cauzate de tipul de deficiență, datorită unor dificultăți de interacțiune cu alți copii

ca urmare a faptului că sunt diferiți, fie conflictuali, fie retrași și puțin comunicativi. Acești elevi sunt nesiguri și neîncrezători în propriile abilități de a rezolva o sarcină dată, sunt irascibili, nemulțumiți, au dificultăți de control al propriului comportament, au toleranță scăzută la frustrare și resimt orice interdicție sau restricție ca fiind o pedeapsă și reacționează exagerat.

Ca o concluzie, putem spune cu siguranță că o stimă de sine solidă, pozitivă se asociază cu performanțele școlare, cu o bună și eficientă comunicare cu ceilalți și cu o adaptare socială reală. Astfel de copii sau adulți, chiar dacă prezintă anumite deficiențe, au o atitudine realistă despre propria valoare, dețin capacitatea de a-și asuma responsabilități, sunt dinamici, astfel de atribute sunt necesare tuturor elevilor cu CES pentru o integrare educațională și socio-profesională solidă.

Bibliografie:

- Alungatristetea, *Percepția de sine sau ce crezi despre tine însuși*, (<http://alungatristetea.ro/perceptia-de-sine-sau-ce-crezi-despre-tine-insuti/>, accesat la data de 12. 02. 2015);
- Cdt-babes, *Imaginea de sine, stima de sine și încrederea în sine*, (<http://www.cdt-babes.ro/articole/ imaginea-de-sine-stima-de-sine-si-increderea-in-sine.php>, accesat la data de 16. 01. 2015);
- Creează, *Sinele și identitatea socială*, (<http://www.creeaza.com/referate/psihologie-psihiatrie/SINELE-SI-IDENTITATEA-SOCIALA-638.php>, accesat la data de 19. 12. 2014);
- E-scoala, *Formarea imaginii de sine – rolul ei*, (http://www.e-scoala.ro/psihologie/formarea_imaginii_de_sine_rolul_ei.html, accesat la data de 10. 02. 2015);
- Golu P., Zlate M., Verza E., 1994, „*Psihologia copilului*”, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Humphreys, T., 2008, „*Stima de sine – cheia pentru viitorul copilului tău*”, Editura Elena Francisc Publishing, București;
- Iluț, P., 2001, „*Sinele și cunoașterea lui - Teme actuale de psihosociologie*”, Editura Polirom, Iași;
- Intel - Education, *Imaginea de sine*, (http://download.intel.com/corporate/education/emea/rom/eleme_sec/tools_resources/plans/Conduita/Referat_imaginea_de_sine.pdf, accesat la data de 18. 03. 2015);
- Mindu, S., *Perspective Teoretico-metodologice asupra conceptului de sine*, *Analele Universității „Dunărea de Jos”*, Galați;
- Neveanu, P.P., 1978, „*Dictionar de Psihologie*”, Editura Albatros, București;
- Paunescu, C., Musu I., 1990, „*Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal*”, Editura Medicală, București;
- Tribuna învățământului, *Stima de sine la copiii preșcolari*, (<http://www.tribunainvatamantului.ro/stima-de-sine-la-copiii-prescolari/>, accesat la data de 07. 01. 2015);
- Zlate, M., 2004, „*Eul și personalitatea*”, Editura Trei, București;
- *** *Diferențele de gen și efectele lor asupra rezultatelor școlare: Un studiu privind măsurile întreprinse până în prezent și situația actuală în Europa*, EACEA P9 Eurydice, 2009;

ASPECTE PRIVIND PROCESUL EDUCAȚIONAL AL COPIILOR CU DEFICIENȚE DE INTELECT

Prof. Tăbăcaru Ionel

Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați

Liceul Teoretic „Emil Racoviță”, Galați

Copiii cu dizabilități au acces la diferite forme de educație și pot fi înscriși, în funcție de gradul de dizabilitate, în sistemul de învățământ special, special integrat sau în învățământul de masă. Copiii cu dizabilități ușoare, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socio-afective sau de comportament sunt integrați în școlile de masă unde beneficiază de servicii educaționale de sprijin personalizate. Învățământul special este organizat în funcție de tipul de deficiență (intelectuale, de auz, de văz, motorie și alte deficiențe asociate) și dispune de planuri de învățământ, de programe școlare, de programe de asistență psihopedagogică, de manuale și de metodologii didactice alternative, adaptate tipului și gradului de dizabilitate și aprobate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, totuși, există și lipsuri pentru unele tipuri de dizabilități, unde în proiectarea și realizarea lecțiilor și a diverselor activități educaționale la nivelul clasei, personalul didactic trebuie să dea dovadă de flexibilitate și să adapteze situațiile de învățare, strategiile, materialele, metodele, mijloacele și resursele pentru realizarea progresului școlar al fiecărui elev.

Pentru a facilita învățarea, toate cadrele didactice care lucrează cu elevi cu CES, în special elevi cu dizabilități intelectuale trebuie să respecte o serie de cerințe metodologice în cadrul oricărei lecții, lucrări practice în cabinete, laboratoare sau ateliere școlare, activități complementare de educație terapeutică complexă și integrată sau activități de intervenție specifică. De exemplu, pentru a facilita dezvoltarea limbajului și a comunicării verbale la acești elevi, cadrele didactice, inclusiv logopezii specializați, au în vedere câteva cerințe metodologice foarte importante: se lucrează cu elevul/elevii la nivelul corespunzător de dezvoltare a vorbirii și limbajului, elevilor li se permite să spună ceea ce au de spus, fără a li se pune condiții prea specifice sau a li se cere foarte insistent, gesturile se traduc în cuvinte simple, copiilor li se permite să arate (prin limbaj gestual) ceea ce vor să comunice, dacă nu-și pot exprima verbal ideile, li se dă întotdeauna sentimentul că profesorul este interesat de ceea ce ei doresc să spună, se încearcă eliminarea gesturilor care se substituie unor comenzi verbale, se lucrează obligatoriu după principiul accesibilității, se clădește pe calitățile/capacitățile copilului, se utilizează în faza inițială obiecte care pot fi manipulate, stimulii naturali, experiența directă, din mediul propriu de viață al fiecărui copil, se ține o evidență atentă a progreselor copilului, progrese care trebuiesc de asemenea evidențiate și apreciate pozitiv etc.

În ceea ce privește educația scris-cititului, la copiii cu dizabilități intelectuale, etapa pregrafică și prelexică ocupă o pondere semnificativă în planul de învățământ și în programele școlare speciale.

Există o multitudine de abordări metodologice referitoare la învățarea citit-scrisului la acești elevi. Pentru copiii cu dizabilități intelectuale pot fi urmate câteva sugestii metodologice, care ușurează progresul specific al citit-scrisului (valabile și pentru alte activități de învățare): reducerea tensiunii, înainte de începerea activității, suportul acordat fiecărui elev pentru simți că poate citi cu succes, evaluarea/diagnoza continuă, începerea lecturii cu ceea ce se cunoaște, selectarea textelor adecvate etc. În activitățile de dictare, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere operațiile complexe solicitate de sarcina respectivă: perceperea și conservarea semnalului auditiv, analiza elementelor componente, reactivarea schemelor grafice corespunzătoare semnalului sonor, coordonarea audio-grafică etc. Sarcina de dictare implică cunoașterea de către elevul cu dizabilități intelectuale a cuvântului scris, din punct de vedere semantic, atât sonor cât și grafic.

Învățarea de către copiii cu dizabilități intelectuale a numerației și a calculului matematic presupune o foarte atentă evaluare a stării lor de pregătire, a nivelului de dezvoltare psihică în acest sens. Progresul ulterior în învățarea matematicii se bazează foarte mult pe evaluarea inițială a abilităților deja însușite știut fiind că acest domeniu cognitiv necesită o abordare din aproape în aproape, ceea ce exclude posibilitatea fisurilor, a lacunelor în învățare. În acest tip de sarcini școlare este extrem de important raționamentul. De aceea, este necesară o gamă variată de activități, care să vizeze: înțelegerea termenilor și a relațiilor aritmetice, identificarea cuvintelor cheie, care să indice ce anume operație se aplică în rezolvarea unei anumite probleme, verbalizarea problemei, comentarea și interpretarea soluției problemei etc.

În activitățile desfășurate pentru educația elevilor cu dizabilități intelectuale, cadrele didactice ar trebui să folosească o varietate de metode educaționale adaptate elevilor și orientate spre participare, proces și spre găsirea de soluții. În afară de metodele tradiționale, acestea ar trebui să includă, printre altele, discuții, clarificări ale valorilor, simulări, scenarii, modelări, jocuri, folosirea tehnologiei comunicațiilor și informației, excursii și educație în mijlocul naturii pentru amplificarea procesului de însușire a cunoștințelor de către elevii cu CES.

Elevii cu dizabilități intelectuale trebuie încurajați să-și asume răspunderea pentru propria lor educație și explicațiile profesorilor să îi ajute să înțeleagă scopul activităților desfășurate în clasă. În timpul lecțiilor, elevii trebuie încurajați să lucreze împreună și să vorbească despre modul în care învață și de ce învață. Profesorii trebuie să își adapteze lecțiile în funcție de reacțiile elevilor, iar personalul din școală trebuie să reacționeze pozitiv la dificultățile întâmpinate de aceștia. Toate dificultățile ce apar în educația elevilor cu dizabilități intelectuale pot fi adevărate prilejuri de dezvoltare a unor practici mai bune.

Performanța școlară în cazul elevilor cu DI

Egalitatea de șanse în fața educației și asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți sunt, pentru majoritatea sistemelor de învățământ din lume, obiective prioritare. Sistemul de învățământ din

România nu face excepție. Într-un cadru educațional care se dorește modern și bazat pe dezideratele competitivității, concurenței și care vizează atingerea excelenței, pare dificilă abordarea educării copiilor cu CES pe criterii de performanță, gândind că nu performanța este cea care se evidențiază în traseul lor educațional și mai ales ținând cont de caracteristicile bio-psiho-comportamentale și afectiv-emoționale ale acestora. Dacă punem în balanță și dificultățile mediilor de proveniență – condiții economice, sociale și de educație precare, defavorizante, atunci performanța școlară și socială pentru elevii cu CES pare o sintagmă ruptă din contextul unei realități descurajante. Și totuși, dacă utilizăm conceptul de performanță și îl atașăm practicii educării elevilor cu CES integrați în învățământul de masă sau din învățământul special, vom constata că este obligatoriu să ne raportăm la caracteristicile structurii de personalitate în formarea acestor elevi, la principiile egalității șanselor și al valorificării oricărui minim progres ca un mare pas către integrare și normalizare. În procesul de valorizare și valorificare a capacităților fiecărui elev un rol esențial îl are dezvoltarea încrederii în sine a elevilor și stimularea motivației pentru a învăța. Acestea pot însoți succesul școlar, satisfacția și chiar performanța.

Descoperirea și valorificarea posibilităților personale de învățare ale elevului cu CES se poate realiza prin evaluare complexă și prin divizarea sarcinilor pe secvențe și crearea condițiilor de a obține succes în fazele de început ale învățării, ceea ce dezvoltă încrederea în sine a elevului. Divizarea și clarificarea sarcinilor de învățare, dirijarea învățării cu ajutorul cadrului didactic de sprijin și aprecierea pozitivă a reușitei sunt modalități practice de a asigura o bază motivațională a învățării și autoeficienței. Autoeficiența are patru surse de bază: realizarea performanțelor, experiența indirectă, persuasiunea verbală și starea psihologică. Realizarea performanțelor se referă la situațiile în care elevii au avut succes și amintirea acestora, în continuare, îi sporesc autoeficiența. Experiența indirectă apare atunci când elevul conștientizează rolul unui model de succes și încearcă să adopte comportamente sau atitudini ale acestuia. Există câteva elemente practice care pot asigura valorizarea pozitivă și performanța în învățare, atât la clasă, cât și în familia elevului cu CES, și nu numai: captarea atenției, relevanța, dezvoltarea încrederii în sine, satisfacția etc.

Bibliografie:

- Csorba, D., 2013, „Fundamentele psihopedagogiei speciale” – Suport de curs, Universitatea din București;
- Gherghut, A., 2005, „Sinteze de psihopedagogie specială”, Editura Polirom, Iasi;
- Gherguț, A., 2001, „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii de educație integrată”, Editura Polirom, Iasi;
- Luria, A.R., trad. 1960, „Copilul înapoiat mintal”, Editura A.P.N. Moscova;
- Neveanu, P.P., 1978, „Dicționar de Psihologie”, Editura Albatros, București;
- Paunescu, C., Musu I., 1990, „Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal”, Editura Medicală, București;
- Radu, Ghe., 2000, „Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal”, Editura: Pro Humanitate, București;

- Roșca, M., 1967, „Psihologia deficiențelor mintal”, Editura Didactică și Pedagogică, București;
- Vrăsmaș, T., 2011, „Cerințele educaționale speciale în psihopedagogie”, în *Repere. Revistă de Științele Educației*, Nr. 11/ 2011;
- *** Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopție, Ghidul metodologic pentru evaluarea copilului cu dizabilitati si incadrarea intr-un grad de handicap, (M. Of. 538/2003);
- *** Regulament de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat, (O.M. 5573/2011);

SECȚIUNEA NR. 2

PROIECTE DE LECȚII ȘI ACTIVITĂȚI EDUCAȚIONAL-TERAPEUTICE

JOC EDUCAȚIONAL-TERAPEUTIC: PENSULA MAGICĂ

Profesor educator AGACHE IONELA

Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu,, Galați

Jocul poate fi făcut după ce copiii au învățat toate literele alfabetului. Jocul se adresează tuturor copiilor, la el putând participa atât cei slabi cât și cei timizi. Iar pentru copiii cu un autocontrol excesiv, va fi o ocazie perfectă de a simți cum este să fii flexibil. Este un joc cu ajutorul căruia copilul își dezvoltă imaginația, spiritul de echipă, disciplina.

Material necesar: Un bol în care sunt bilețele. Pe fiecare bilețel este scris un cuvânt.

Nota! Bilețelele pot fi scrise de copii. Fiecare copil poate scrie câte un cuvânt pe un bilet.

Reguli și mod de joc!

- Pe rând, fiecare copil extrage câte un bilet din bol.
- Citește cuvântul de pe bilet, fără însă să-l vadă ceilalți colegi. Apoi alege să scrie în aer cu o pensulă imaginară acel cuvânt. Pentru a fi mai complex jocul, cuvântul poate fi și desenat în aer sau mimat.
- Colegii urmează să ghicească cuvântul scris, desenat sau mimat de colegul lor.
- „Pensula magică,, poate fi ținută cu mâna, cu gura ori cu piciorul. Colegii pot stabili cum va fi ținută pensula.
- Copiii sunt încurajați , ca în cazul scrisului, să facă litere uriașe.
- Jocul se termină când nu mai sunt bilețele în bol.
- Câștigă cel care ghicește cele mai multe cuvinte.

Scopul jocului: Este o metodă de verificare a nivelului de însușire de către elevi a literelor. Procesul de învățare și de fixare a cunoștințelor se va face cu voie bună și cu plăcere. Învățarea îl are în centrul ei pe elev. Jocul fiind o metodă prin care acesta este atras de școală dezvoltându-i, în același timp, spiritul de echipă, imaginația, gândirea. Copiii sunt încurajați să se miște liber, chiar dacă la început vor fi timizi și nesiguri.

Bibliografie:

Heidi Gerard Kaduson , „101 Tehnici favorite ale terapiei prin joc,, Editura Trei, 2020

Magdalena Dumitrana --Educarea limbajului în învățământul preșcolar, volumul I—

Comunicarea orală

Revista de Științe ale Educației (Galați)

AE, Nr. 1/2022

ISSN 2821 – 6628, ISSN-L 2821 – 6628

SECȚIUNEA NR. 3 TESTE ȘI FIȘE DE LUCRU

FIȘĂ DE LUCRU – DMU/DMM TIPURILE DE DINȚI ȘI IGIENA ACESTORA

Prof. Tăbăcaru Ionel
Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați
Liceul Teoretic „Emil Racoviță”, Galați

Asociază corect cartonașele!

Cariile	Coroana dintelui	este strict personală și trebuie schimbată la 3 luni.	ne ajută să mușcăm și să tăiem mâncarea.
Periuța de dinți	Nu consumați	trebuie vizitat de cel puțin două ori pe an.	trebuie efectuat de cel puțin două ori pe zi.
Spălătul pe dinți	Dinții incisivi	apar dacă nu ne spălăm regulat pe dinți.	curăță dinții și întăresc rădăcina lor.
Morcovii cruzi și merele	Dentistul	alimente fierbinți și apă prea rece.	este partea vizibilă a dintelui, de deasupra gingiei.

Într-un moment de inspirație, am notat pe cartonașe câteva informații despre dinți și igiena acestora, însă acum le-am cam încurcat.

Mă puteți ajuta să refac propozițiile astfel încât să fie adevărate?

Alege un cartonaș din coloana din partea stângă, și apoi găsește-i perechea în coloana din partea dreaptă.
Citește cu voce tare asocierea făcută.



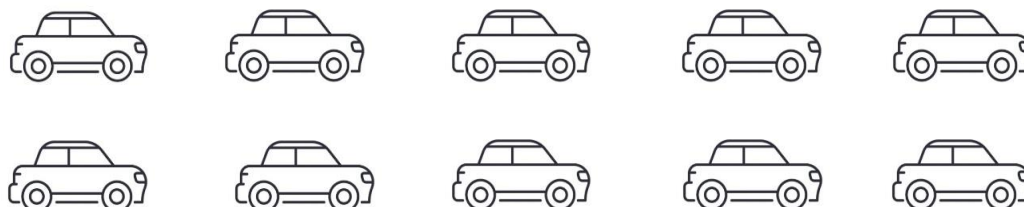
Numește tipurile de dinți indicate de punctele roșii.



FIȘĂ DE LUCRU – GRUPA MARE „Mijloace de transport“

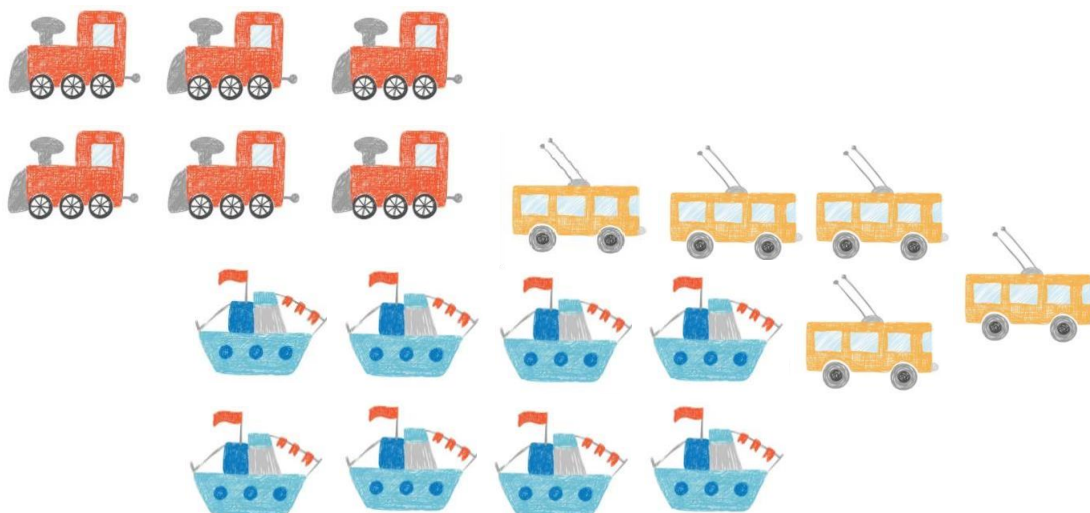
*Prof. Andreea Maria Enache
Grădinița cu Program Prelungit „Pui de lei” Pitești*

1. Colorează tot atâtea mașini câte îți indică cifra.



6

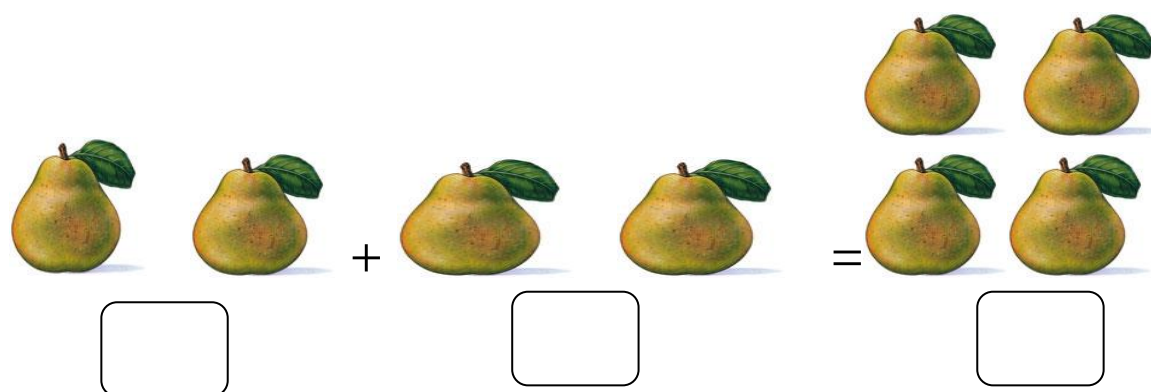
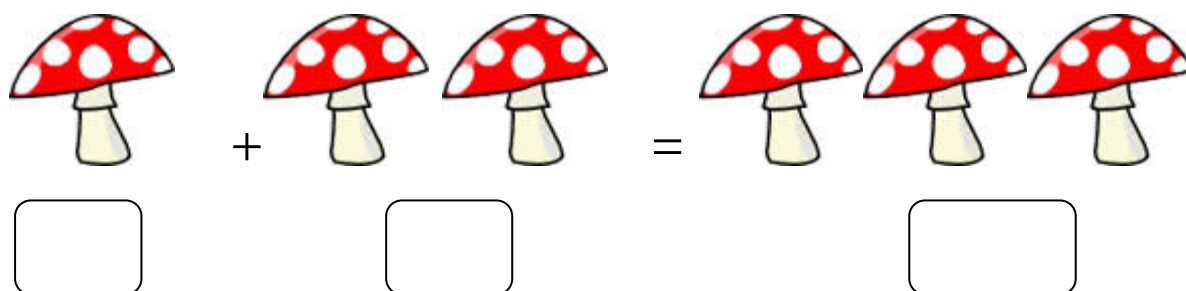
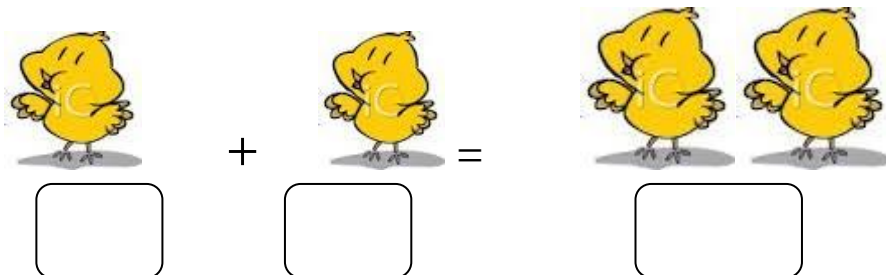
2. Formează prin încercuire grupe de obiecte. Desenează o bulină roșie lângă grupa cu cele mai multe elemente.



FIȘĂ DE LUCRU

Stimulare cognitivă

Prof. Ivănescu Giulia Camelia
Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu”, Galați



FIȘĂ DE LUCRU - COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Profesor învățământ primar Lătărețu Violeta Cecilia

Școala Gimnazială Nr. 112 București

1. Dictare:

2. Citește și apoi răspunde la întrebări:

Într-o dimineață de primăvară, Anghelina a găsit un motănel. Acesta stătea pitit lângă un tufiș.

- De cine te ascunzi, motănel?

- De Pufi, câinele vecinilor.

a) Ce a găsit Anghelina?

b) De cine se ascundea motănelul ?

3. Desparte în silabe cuvintele: ghiozdan, exemplu, trist, împăcat

4. Ordonează cuvintele pentru a obține o propoziție:

elevilor

tema

învățătoare

explică

doamna

5. Scrie toate literele mici învățate în ordine alfabetică:

6. Eu spun una, tu spui multe:

masă –

veche -

pisică -

covor -

7. Alcătuieste câte o propoziție după imaginile date:



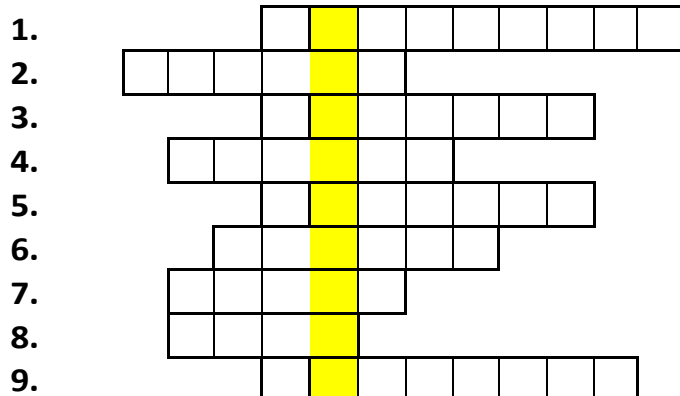
Bibliografie:

Lătareșu V C (2016), *Impactul evaluării asupra dezvoltării personalității elevilor de clasa I*, București, Lucrare de licență- Universitatea Creștină Dimitrie Cantemir

REBUS

Profesor educator AGACHE IONELA
Școala Profesională Specială „Emil Gârleanu,, Galați

Completați după indicații orizontalele pentru a găsi cuvântul de pe verticală.



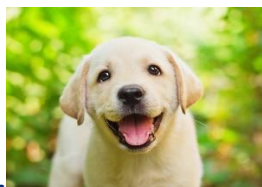
1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.

Fișă de lucru
Matematică – DMU

Prof. Toma Ovidiu

1. Completați tabelul:

a	21 298	25 992	325 573
b	1 465		243 999
a+b		89 647	

a	47 423	27 529	854
b	11 129		199
a-b		4 318	

2. Un termen al adunării este 3 567 iar suma este 16 831.
Aflați celălalt termen.

2. Scăzătorul este 245 796, restul este 194 689.
Care este descăzutul?

3. Un dicționar și o carte costă 19 453 lei.
Cât costă cartea, dacă dicționarul costă 15 487 lei?

5. Aflați termenul necunoscut:

$$a - 196\,319 = 656\,000$$

$$78\,102 - b = 109$$



Responsabilitatea pentru conținutul articolelor publicate revine în exclusivitate autorilor.