

## Capitolul 4

# FUNDAMENTE PENTRU CREAȚIA ARTISTICĂ INCLUZIV EDUCAȚIONALĂ

**Teresa Maria Sgaramella<sup>1</sup>, Lea Ferrari<sup>2</sup>, Aušra Lavickienė<sup>3</sup>, Monika Matonyte<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>UNIPD (ITALY)

<sup>2</sup>UNIPD (ITALY)

<sup>3</sup>KJGAG (LITHUANIA)

<sup>4</sup>KJGAG (LITHUANIA)

*teresamaria.sgaramella@unipd.it, lea.ferrari@unipd.it, ausra.lavickiene@gruso.lt,  
matonyte.monika@gmail.com*

## 1 INTRODUCERE

Acest capitol propune bazele creației artistice educaționale incluzive. Principiile la care se va face referire provin din diverse discipline. Primul, Dezvoltarea Pozitivă a Tinerilor (Positive Youth Development, abreviat PYD), vizează psihologia dezvoltării și atenția la dezvoltarea pozitivă, adică la toate resursele și atitudinile pe care profesioniștii, educatorii și părinții se pot baza pentru a susține bunăstarea și dezvoltarea viitoare. Al doilea provine de la psihologia educațională și Designul Universal al Învățării (Universal Design for Learning, abreviat UDL) și se referă la principiile și strategiile care ar trebui adoptate pentru a sprijini învățarea și participarea tuturor. Al treilea principiu, așa cum arată autorii, Lavickienė și Matonyte, se referă la experiențe inovatoare care pot contribui la experiența globală, comunicarea prin artă. Deși își are rădăcinile în psihoterapie, propune elemente și strategii care pot fi transferate și utilizate în context educațional și în scopuri incluzive.

## 2 DEZVOLTAREA POZITIVĂ A TINERILOR

În timp ce conceptul de Dezvoltare Pozitivă a Tinerilor a fost folosit în moduri și contexte diferite, există unele asemănări între mai multe modele. În mod tradițional, abordarea dezvoltării și cercetările aferente s-au concentrat de ani de zile asupra problemelor pe care copiii și tinerii le pot întâlni pe parcursul evoluției lor, cum ar fi dificultățile de învățare, comportamentele antisociale sau tulburările afective. Interesul pentru resurse pozitive și puncte forte este mai recent. Cunoscută sub denumirea de Dezvoltare Pozitivă a Tinerilor, această perspectivă introduce o viziune ce pune accentul mai serios pe afirmarea tinerilor (Damon, 2004) și pe dezvoltarea lor. În consecință, deși se admite existența adversităților și provocărilor legate de dezvoltare care pot fi resimțite în diverse moduri, se evită considerarea procesului de dezvoltare ca fiind un simplu efort de a depăși deficitul și riscurile.

Dezvoltarea Pozitivă a Tinerilor este o abordare bazată pe puncte forte, în care tinerii se dezvoltă prin identificarea și perfecționarea abilităților, competențelor și intereselor într-un mod care îi ajută să-și atingă întregul potențial. Dezvoltarea Pozitivă a Tinerilor subliniază, de asemenea, că tinerii înșiși joacă un rol activ în dezvoltarea lor. Din perspectiva acestui principiu, un standard de sănătate nu este doar „lipsa problemelor” și nici simpla competență, ci este definit de măsura în care un tânăr experimentează o dezvoltare optimă.

Au fost dezvoltate mai multe modele și abordări ale Dezvoltării Pozitive a Tinerilor. În continuare, vor fi descrise modelele 5C și 6C ale lui Lerner.

## 2.1 Elementele de bază ale modelului lui Lerner

Întemeiați pe perspectiva ecologică, Lerner și colegii săi au propus 5C ca cinci indicatori importanți ai PYD, care reprezintă competență, încredere, conexiune, caracter și grija/compasiune.

Competența include competențe cognitive, sociale, academice și profesionale. Al doilea C (încrederea) se referă la viziunea individului asupra valorii și capacităților sale pozitive globale. Al treilea C (conexiune) denotă relațiile pozitive ale unui individ cu alte persoane și organizații, cum ar fi schimburile dintre individ și mediul social. Al patrulea C (caracter) reprezintă standardele interne de valoare pentru comportamente corecte și respect pentru reglementările sociale și culturale. Al cincilea C (compasiune) se referă la capacitatea de a simpatiza și empatiza pentru ceilalți. În plus, conform lui Lerner și colegii săi, aceste cinci C ar contribui la formarea celui de-al șaselea C, contribuție, adică participarea activă, dezvoltarea și utilizarea abilităților de conducere. Figura 1 descrie componentele în mai multe detalii.

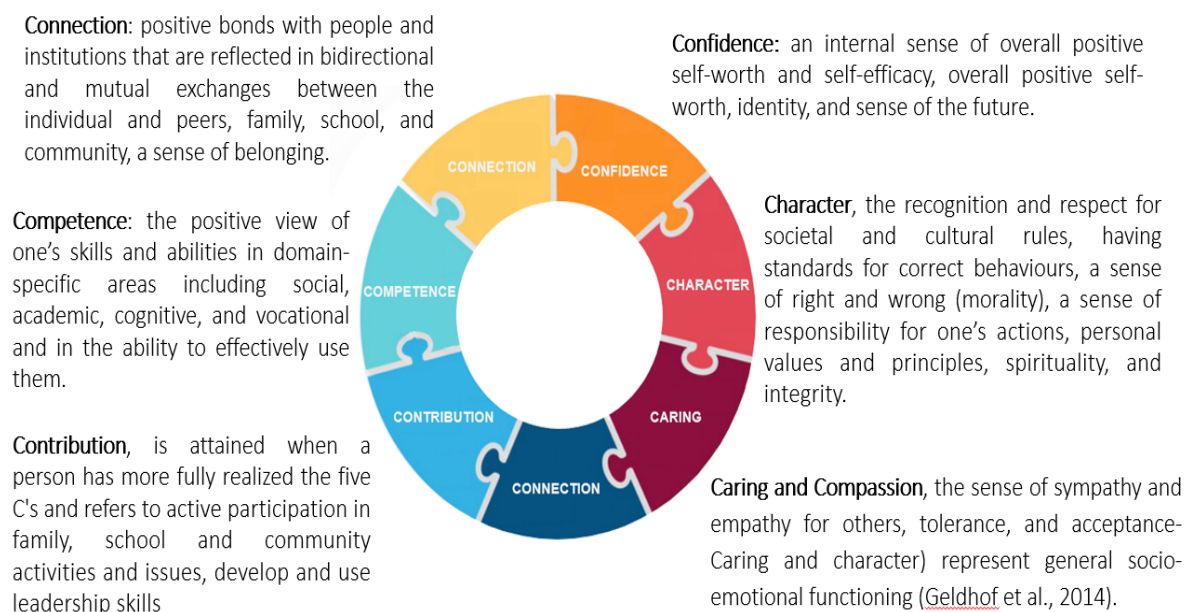


Figura 1. Componentele modelului lui Lerner

În ciuda faptului că definițiile operaționale ale constructelor cheie ale Dezvoltării Pozitive a Tinerilor variază (Lerner și colab., 2009), ele au în comun un accent pe dezvoltarea competențelor personale pozitive, a abilităților sociale și a atitudinilor tinerilor (adică dezvoltarea avantajelor) prin creșterea relațiilor pozitive, sprijin social și oportunități care consolidează activele și îi ajută pe tineri să înflorească în mediul lor.

Conform perspectivei Dezvoltării Pozitive a Tinerilor, atunci când există o aliniere între punctele forte individuale și activele ecologice care promovează o dezvoltare sănătoasă, cei cinci C evoluează pozitiv pe parcursul dezvoltării unui individ. În plus, atunci când acești 5 C sunt exprimați sinergic, este mai probabil ca indivizii să adopte traiectorii fructuoase pentru a contribui la creșterea familiei, comunității și societății civile.

## 2.2 PYD și adolescența

Studiile asupra Dezvoltării Pozitive a Tinerilor efectuate de Lerner, Phelps și colegii săi au arătat că preadolescenții care au prezentat niveluri ridicate de dezvoltare pozitivă de-a lungul timpului au manifestat, de asemenea, comportamente slabe de externalizare și internalizare; cei care au prezentat

o scădere a nivelurilor de dezvoltare pozitivă au avut mai multe șanse de a manifesta mai multe comportamente negative (Lerner și colab., 2005; Phelps și colab., 2007, 2009).

În plus, datele longitudinale au arătat că cei care și-au îmbunătățit nivelurile de dezvoltare pozitivă au avut mai multe șanse de a manifesta inițial comportamente de internalizare ridicate care au scăzut în timp și au menținut un nivel scăzut al comportamentului de externalizare. În plus, lucrările lui Schmid și colegii (2011) sugerează că atitudinile față de viitor sunt importante în dezvoltarea rezultatelor pozitive. Viitorul plin de speranță, de exemplu, pare să fie un semnal indicator puternic al scorurilor Dezvoltării Pozitive a Tinerilor mai mari și al apartenenței la cele mai favorabile traiectorii.

Aceste rezultate sugerează că promovarea Dezvoltării Pozitive a Tinerilor necesită concentrarea pe sporirea punctelor forte ale tinerilor, stabilirea de contexte antrenante și de susținere și oferirea de oportunități pentru interacțiuni bidirecționale, pozitive, persoană-context (Lerner, Phelps, Forman și Bowers, 2009; Snyder & Flay, 2012). Intervențiile Dezvoltării Pozitive a Tinerilor au succes în îmbunătățirea autocontrolului, a abilităților interpersonale ale tinerilor, a soluționării problemelor, a calității relațiilor dintre semeni și adulți, a angajamentului față de școlarizare și a performanței academice (Catalano și colab., 2002). Se subliniază apoi potențialul ridicat de incluziune și participare.

### **3 DESIGN UNIVERSAL PENTRU ÎNVĂȚARE (UDL)**

Bazându-se pe progresele din neuroștiință și pe noile perspective asupra naturii diferențelor de învățare, Designul Universal pentru Învățare (UDL) este o abordare pentru proiectarea curriculei – inclusiv obiective de instruire, metode, materiale și evaluări – care sunt suficient de flexibile încă de la început pentru a se adapta diferențelor dintre cursanți (Meyer & Rose, 1998, 2000, 2005; Rose & Meyer, 2002). Potrivit lui Rose și Meyer (2002), UDL se bazează pe premisa că „barierele în calea învățării apar în interacțiunea cu curriculumul – nu sunt inerente doar capacității celui care învață. Astfel, atunci când educația eșuează, programa, nu elevul, ar trebui să-și asume responsabilitatea adaptării” (p. 20).

În mod similar, atunci când un curriculum este conceput în mod universal pentru a permite unei game largi de cursanți să acceseze și să progreseze în curriculum: toți elevii – inclusiv cei care nu au nevoi speciale în sine – vor beneficia de medii de învățare mai flexibile. UDL este un mijloc de identificare și eliminare a barierelor din curriculum în timp ce construiesc schele, suporturi și alternative care răspund nevoilor de învățare ale unei game largi de elevi. În mod specific, un curriculum UDL este caracterizat prin furnizarea de 1. reprezentări multiple sau flexibile ale informațiilor și conceptelor („ce” de învățare), 2. opțiuni multiple sau flexibile în exprimare și performanță („cum” de învățare) și 3. moduri multiple sau flexibile de a implica cursanții în curriculum („de ce” învățării; Rose și Meyer, 2002).

#### **3.1 Planificarea pentru toți cursanții: conectarea UDL la planificarea curriculară**

*Planificarea unui curriculum care să sprijine toți cursanții este o provocare, având în vedere diversitatea sălilor de clasă de liceu și directiva ca toți cursanții să facă progrese adecvate în programa de învățământ general. Ca răspuns la această provocare, Centrul pentru Tehnologie Specială Aplicată (En: CAST; 2004) a dezvoltat Planificarea pentru Toți Cursanții (En: PAL), un proces de dezvoltare a curriculei care abordează diversitatea sălilor de clasă de astăzi. Deși procesul PAL poate fi aplicat în domenii variate de conținut, în acest articol se va pune accentul pe aplicarea acestor metode pentru a sprijini dezvoltarea vocabularului și a gradului de literație a elevilor de liceu.*

*În interacțiunile Centrului pentru Tehnologie Specială Aplicată cu profesorii de liceu, s-a constatat că utilizarea procesului PAL pentru a proiecta un curriculum care este ghidat de principiile UDL și extras din practicile de înțelegere a lecturii bazate pe cercetare, este eficientă în reducerea barierelor de învățare și construirea pe baza tuturor punctelor forte ale cursanților. Procesul PAL (Figura 1) oferă*

*profesorilor pași practici care pot fi utilizați în planificarea programelor de învățământ care îmbunătățesc rezultatele învățării pentru toți elevii. Înainte de începerea procesului PAL propriu-zis, este stabilită o echipă PAL; echipele ar trebui să includă profesori din învățământul obișnuit și special și alți specialiști care se concentrează pe fundamentul instruirii – curriculumul. Un membru al echipei este numit facilitator de echipă și este responsabil pentru stabilirea întâlnirilor programate în mod regulat, comunicarea cu ceilalți pentru a răspunde la întrebări, sprijinirea procesului PAL și stabilirea agendei. De-a lungul procesului PAL, fiecare membru al echipei se bazează pe expertiza și experiențele sale educaționale pentru a proiecta un curriculum care să asigure că toți cursanții dobândesc cunoștințe, abilități și entuziasm pentru învățare. Colaborarea este un ingredient cheie în rândul membrilor echipei, concentrându-se cu toții pe dezvoltarea unui curriculum flexibil care să sprijine realizarea de către toți cursanții a obiectivelor identificate. Odată ce echipa PAL este formată și un facilitator este selectat, echipa începe în mod oficial procesul PAL în patru pași, care se bazează pe principiile și conceptele UDL (2000; Rose & Meyer, Meyer & Rose, 2002), strategii dovedite de dezvoltare profesională. (Darling-Hammond, 1999; Guskey, 2002) și practici de predare eficiente. Resurse și modele online sunt disponibile echipei pentru a sprijini procesul PAL; cu toate acestea, odată ce echipa este familiarizată cu procesul în patru etape, utilizarea acestor resurse poate să nu mai fie necesară.*

#### *Pasul 1: Stabilirea obiectivelor*

Stabilirea obiectivelor care oferă provocări adecvate pentru toți elevii este prima responsabilitate a echipei PAL. Deși pare evident, echipa trebuie să înțeleagă ce vor să îi învețe pe toți elevii și aspectele obiectivelor care trebuie menținute constante pentru toți elevii. Este esențial ca mijloacele pentru atingerea scopului să fie separate de scopul însuși. În stabilirea obiectivelor, echipa 1) stabilește un context, oferind informații de bază cu privire la conținutul și tema pentru lecție sau unitate sau 2) aliniază obiectivele la conținutul local și standardele de stat pentru a se asigura că toți elevii au acces la programe de înaltă calitate. UDL Goal Setter este o resursă online care oferă un tutorial și un instrument de pornire pentru a ajuta profesorii să-și elaboreze obiective clare (CAST, 2007a).

#### *Pasul 2: Analiza stării actuale a curriculumului și a clasei*

Echipa PAL strânge informații de bază despre metodele de instruire, evaluările și materialele utilizate în prezent, precum și o înțelegere a naturii diverse a elevilor dintr-o anumită clasă. Este important ca echipa să nu se concentreze pe profilurile individuale ale elevilor atunci când proiectează lecții, ci mai degrabă să înțeleagă că fiecare clasă de elevi este diversă. În plus, aceste informații de bază sunt necesare pentru identificarea barierelor existente în curriculum care împiedică accesul, participarea și progresul pentru toți cursanții. Identificarea barierelor curriculare este un element critic al procesului PAL, deoarece rolul echipei este de a reduce și, dacă este posibil, de a elimina barierele din curriculum pentru a se asigura că toți elevii au posibilitatea de a parcurge curriculumul general.

Pentru a analiza starea actuală, echipa 1) identifică metodele, evaluarea și materialele utilizate în prezent pentru atingerea obiectivelor, folosind modelul de analiză a lecției (CAST, 2007b); 2) dezvoltă și perfecționează profilul clasei pe baza diversității în sala de clasă, folosind UDL Class Profile Maker (CAST, 2007c); și 3) identifică barierele existente în curriculum care împiedică accesul, participarea și progresul, utilizând Barierele Curriculare cu Formularul de Evaluare (CAST, 2007d).

#### *Pasul 3: Aplicarea UDL la dezvoltarea lecției sau a unității*

Echipa PAL, echipată cu obiective curriculare clar definite și o înțelegere a metodelor, evaluărilor, materialelor, profilului clasei și potențialele bariere din curriculum, aplică cele trei principii de bază ale UDL la dezvoltarea lecției sau unității. În această etapă a procesului PAL, echipa 1) identifică metode, moduri de evaluare și materiale care se aliniază cu principiile UDL și obiectivele lecției, abordează diversitatea sălii de clasă și elimină potențialele bariere folosind UDL Solutions Finder ca ghid (CAST, 2007e); 2) planifică o lecție sau o unitate UDL folosind Formularul de Planificare a Lecției UDL (CAST, 2007f); și 3) colectează și organizează materiale care susțin lecția UDL în pregătirea predării lecției.

#### *Pasul 4: Predarea lecției sau unității UDL*

Pentru a finaliza procesul PAL, lecția sau unitatea UDL este predată în clasă. Se recomandă ca lecția să fie predată de o echipă de profesori din învățământul obișnuit și special. Lecția UDL este planificată pentru a minimiza barierele din curriculum, a atinge potențialul pe care fiecare elev îl are de învățare, a se baza pe practici de predare eficiente și a lansa provocările în mod corespunzător pentru fiecare elev. În acest fel, lecția va implica mai mulți elevi și va ajuta fiecare elev să progreseze. Dacă lecția a avut succes pentru toți elevii, echipa începe procesul PAL cu o lecție diferită. Dacă lecția trebuie revizuită, echipa revizuiește procesul PAL și continuă să perfecționeze lecția pentru a reduce barierele și a o face accesibilă tuturor cursanților. Este important de menționat că nicio lecție nu funcționează pentru toți elevii și că „universalul” din UDL nu înseamnă că o singură dimensiune se potrivește tuturor.

## 3.2 Metodele de bază

### 3.2.1 DE CE învățăm: furnizarea de mai multe mijloace de implicare

Deoarece cursanții diferă semnificativ în modurile în care pot fi implicați sau motivați să învețe, este necesar să se ofere mai multe opțiuni de implicare; unii elevi ar putea fi atrași de noutate, în timp ce alții ar putea prefera o rutină și o structură previzibilă. Asigurarea unor mijloace multiple de implicare va activa neurologic rețelele afective care pot îmbunătăți rezultatul experienței de învățare.

### 3.2.2 CE învățăm: furnizarea de mijloace multiple de reprezentare

Elevii pot diferi în modurile în care percep și înțeleg informațiile care sunt prezentate; unii dintre ei pot avea dizabilități sau preferințe senzoriale (de exemplu, deficit de auz sau de văz), alții pot prezenta dificultăți de învățare (de exemplu, dislexie), diferențe lingvistice sau culturale. Nici un tip de reprezentare nu este optim pentru un anumit tip de conținut și nu există un mijloc ideal de reprezentare care să se potrivească tuturor elevilor sau tuturor tipurilor de învățare. Este esențial să se ofere opțiuni pentru reprezentarea conținutului, deoarece acest lucru va activa neurologic rețele de recunoaștere care vor perpetua experiența de învățare.

### 3.2.3 CUM învățăm: furnizarea de mijloace multiple de exprimare a acțiunii

Cel mai probabil, diferiți elevi din sala de clasă vor varia în modurile în care pot naviga într-un mediu de învățare și experiență și pot exprima ceea ce știu. De exemplu, unii indivizi pot avea dificultăți în a se exprima verbal (de exemplu, cineva cu o problemă motorie de vorbire), în timp ce alții pot avea dificultăți cu exprimarea scrisă (de exemplu, o persoană cu o tulburare de limbaj). Nu există un mijloc de exprimare care să fie optim pentru toți elevii. Oferirea de opțiuni diverse pentru acțiune și exprimare este esențială și va activa rețelele strategice neurologice cu impact pozitiv asupra învățării.

## 3.3 Principiile în practică

Pentru a specifica cele trei principii principale, CAST (2018a) a publicat *Proiectul Universal pentru Ghiduri de Învățare, versiunea 2.2*. Schema prezentată mai jos oferă o reprezentare vizuală a ghidurilor și explorează fiecare subiect cu detalii suplimentare.

**Implicare: Cursanții diferă în modul în care percep și înțeleg informațiile care le sunt prezentate.** De exemplu, cei cu dizabilități senzoriale (de exemplu, deficit de auz sau de văz); dificultăți de învățare (de exemplu, dislexie); diferențele de limbă sau culturale și așa mai departe pot necesita moduri diferite de abordare a conținutului. Alții pot înțelege informații mai rapid sau mai eficient prin mijloace vizuale sau auditive, mai degrabă decât prin text tipărit. De asemenea, învățarea și transferul învățării au loc atunci când sunt utilizate reprezentări multiple, deoarece acestea permit elevilor să facă conexiuni în interiorul conceptelor, precum și între acestea. Pe scurt, **nu există un singur mijloc**

**de reprezentare care să fie optim pentru toți cursanții;** oferirea de opțiuni de reprezentare este esențială.

*Reprezentare:* Afectul reprezintă un element crucial pentru învățare, **iar cursanții diferă semnificativ în modurile în care pot fi implicați sau motivați să învețe.** Există o varietate de surse care pot influența variația individuală în afect, inclusiv specificul neurologic, cultura, relevanța personală, subiectivitatea și cunoștințele de bază, împreună cu o varietate de alți factori. Unii cursanți devin foarte implicați la contactul cu spontaneitatea și noutatea, în timp ce alții sunt dezactivați, chiar speriați, de aceste aspecte, preferând rutina strictă. Unii cursanți ar dori să lucreze singuri, în timp ce alții preferă să lucreze cu colegii lor. În realitate, **nu există un singur mijloc de implicare care să fie optim pentru toți cursanții în toate contextele;** oferirea mai multor opțiuni de implicare este esențială.

*Acțiune și exprimare:* **Cursanții diferă în modul în care pot naviga într-un mediu de învățare și pot exprima ceea ce știu.** De exemplu, persoanele cu tulburări motrice semnificative (de exemplu, paralizie cerebrală), cei care se luptă cu abilități strategice și organizaționale (tulburări ale funcției executive), cei care au bariere lingvistice și așa mai departe abordează sarcinile de învățare în mod foarte diferit. Unii pot fi capabili să se exprime bine în scris, dar nu și în vorbire și invers. De asemenea, trebuie recunoscut faptul că acțiunea și exprimarea necesită multă strategie, practică și organizare, iar acesta este un alt domeniu în care cursanții pot diferi. În realitate, **nu există un singur mijloc de acțiune și exprimare care să fie optim pentru toți cursanții;** oferirea de opțiuni de acțiune și exprimare este esențială.

Ghidurile UDL au sprijinit educatorii de pe tot globul în conceperea de experiențe și medii educaționale incluzive”.

### 3.4 Revizuirea Ghidurilor UDL.

Aducerea UDL în sălile de clasă și în practica educațională poate părea o sarcină dificilă și chiar este, dacă o sală de clasă este ghidată de obiective vag definite și echipată doar cu metode de instruire convenționale, materiale tradiționale (de exemplu, manuale și creioane) și opțiuni inflexibile pentru demonstrare, cunoștințe și înțelegere (de exemplu, răspunsuri scrise, fie eseu, fie alegere multiplă). Din acest motiv, cadrul UDL se adresează întregului curriculum - obiective, materiale, metode și evaluări - pentru a-l face mai accesibil nu numai fizic, ci și intelectual și emoțional (Hitchcock, Meyer, Rose și Jackson, 2002; Jackson și Harper, 2005). În aplicație specifică, atunci, UDL solicită:

1. *Definirea obiectivelor care oferă provocări adecvate pentru toți elevii, asigurându-se că mijloacele nu fac parte din obiectiv.*
2. *Folosirea metodelor care sunt flexibile și suficient de diverse pentru a sprijini și provoca toți elevii.*
3. *Folosirea materialelor flexibile și variate și care profită de mediile digitale, cum ar fi textul digitalizat, software multimedia, aparatele de înregistrare video, casetofoanele și internetul.*
4. *Utilizarea tehnicilor de evaluare care sunt suficient de flexibile pentru a oferi informații continue și precise pentru a informa instruirea și a determina înțelegerea și cunoștințele elevilor (Rose și Meyer, 2002).*

Ca un cadru relativ nou, literatura despre UDL este încă în dezvoltare. Studiile empirice s-au concentrat în primul rând pe aplicațiile de dezvoltare a competențelor de literație (Dalton, Pisha, Eagleton, Coyne și Deysher, 2002; Proctor, Dalton și Grisham, în presă). Astfel de studii au demonstrat rezultate pozitive pentru elevii cu dificultăți care beneficiază de o abordare UDL. În plus, principiile și practicile UDL își au originile într-o serie de abordări educaționale dovedite prin studii, cu care profesorii pot fi deja familiarizați. Acesta extinde și se bazează pe aspecte ale instruirii diferențiate (Tomlinson, 1999), pe care profesorii le folosesc pentru a individualiza criteriile de evaluare a succesului academic al elevilor, metodele de predare și mijloacele de exprimare a elevilor în timp ce monitorizează progresul elevului. Figura 3 rezumă elementele propuse în model.



Figura 3: CAST (2018a). *Design universal pentru ghiduri de învățare versiunea 2.2. Wakefield, MA*

UDL pune accent pe profesori ca antrenori sau ghizi (O'Donnell, 1998), învățarea ca proces (Graves, Cooke și Laberge, 1983) și învățarea prin cooperare (Johnson & Johnson, 1986; Wood, Algozzine și Avett, 1993).

Principiile UDL ar trebui să fie utilizate în acest mod flexibil și dinamic, sprijinind fiecare elev cu strategiile adecvate pentru ca el/ea să-și găsească drumul și să-și co-creeze învățarea. Cu toate acestea, utilizarea abordării UDL nu înseamnă că adaptările individuale și diferențierea pedagogică nu vor mai fi necesare sau acceptabile pentru a răspunde mai bine nevoilor multiple ale diverșilor cursanți; după cum se va vedea în continuare în capitol, fundamentele UDL reprezintă o modalitate flexibilă de implementare a principiilor care vor duce la o experiență de învățare universală. În aceste abordări, profesorii susțin învățarea mai degrabă decât transmiterea cunoștințelor, iar elevii dezvoltă cunoștințe mai degrabă decât să le primească pasiv.

UDL reprezintă o schimbare în modul în care educatorii privesc diferențele dintre elevi. UDL pune accent pe necesitatea unui curriculum care să se poată adapta la nevoile elevilor, mai degrabă decât să le solicite acestora să se adapteze la un curriculum inflexibil (Meyer & Rose, 2005).

### **3.5 UDL în contextul școlii gimnaziale: Lista de aspecte de atins în planificarea pentru toți elevii**

Recent, a fost propus un instrument calitativ interesant care poate fi util pentru proiectul InCrea+ la verificarea utilizării principiilor UDL în dezvoltarea activităților. Lista de verificare include elemente precum următoarele:

*Ați identificat obiective clare care au separat mijloacele de obiectiv?*

*Ați eliminat barierele din metode, materiale și evaluări?*

*V-ați planificat sau proiectat lecția gândindu-vă la mai multe mijloace de a reprezenta conceptele și ideile noi?*

*V-ați planificat sau proiectat lecția gândindu-vă la mai multe moduri de a exprima și de a sprijini înțelegerea elevilor?*

*V-ați planificat sau proiectat lecția gândindu-vă la mai multe moduri de a vă implica elevii?*

Prin încorporarea celor trei principii ale UDL în planificarea curriculară, profesorii își măresc capacitatea de a-și personaliza curricula (obiective, metode, materiale și evaluare) pentru a răspunde nevoilor diversilor elevi din clasele lor. În mod similar, pentru a sprijini înțelegerea de către elevi a conținutului, se recomandă ca profesorii să predea și să aplice în mod explicit strategii de înțelegere eficiente în contextul predării conținutului și ca metodele de predare să fie ghidate de principiile UDL.

## **4 TERAPIA EDUCAȚIONALĂ PRIN ARTĂ**

Redirecționarea scopului principal al educației către dezvoltarea personalității copilului înseamnă schimbarea naturii educației: educația trebuie să fie deviată de la un singur individ la dezvoltarea culturală, imaginea lumii și formarea oamenilor în aceasta (Cahn, 2009). În mod special, cultura este o anumită conexiune care pune în legătură trăsăturile sociale și genetice ale personalității și face o persoană să fie membru al unei societăți civilizate. Astfel, educația este înțeleasă ca un fenomen cultural care este procesul definit ca o cale către sine și o persoană își percepe scopul vieții.

Arta, ca străveche formă de exprimare creativă, emoțională, sentimentală și noțiuni, înseamnă dezvăluirea realității interioare și exterioare a omului imaginabil și de neconceput. În acest sens, arta devine un spațiu foarte apreciat pentru implementarea scopurilor psihoterapiei. Deși scopurile terapeutice nu sunt ciudate, există multe exemple când terapia prin artă este aplicată mai mult ca ajutor de armonizare psihică sau ca soluționare a conflictelor sociale în educația umană sau în alte scopuri (Dapkute, 2003, p.8).

### **4.2 Definiții ale terapiei prin artă**

Terapia prin artă permite crearea unui contact mai sigur, ajută la depășirea granițelor defensive și la corectarea mecanismelor de rezistență. Mijloacele terapiei prin artă devin instrumente ale terapiei care vă permit să vă prezentați pe dvs. și experiențele dvs., să le comunicați și să îi ascultați pe ceilalți nu doar direct, ci și indirect, într-o formă metaforică artistică și simbolică. Terapia prin artă se bazează pe înțelegerea faptului că lucrările noastre creative ne pot ajuta să înțelegem cine suntem, să ne exprimăm gândurile și emoțiile care sunt imposibil de exprimat folosind cuvinte. Nu numai că ne oferă o mare plăcere și satisfacție estetică, dar stimulează și autocunoașterea, ne educă personalitățile, ne dezvoltă sensibilitatea și, ceea ce este cel mai important, ne vindecă trupul și sufletul.

În funcție de tipurile de expresie artistică, există diferite ramuri (sau familii) de terapie prin artă:

- Terapie prin artă (psihoterapie prin artă vizuală și plastică).

- Dramaterapie (psihoterapie folosind jocuri de teatru și rol).
- Muzicoterapie (psihoterapie folosind muzica).
- Terapia prin dans (psihoterapie folosind dansul și mișcarea).
- Biblioterapie (psihoterapie folosind poezia).
- Terapia cu basme (psihoterapie folosind basme).
- Terapia prin jocuri (psihoterapie folosind diverse forme de jocuri).
- Terapie prin mișcare (sau corporală).

Denumirea de „terapie prin artă” a fost folosită pentru prima dată de Adrian Hill și Irene Champernowne în jurul anului 1940 în Anglia. Cei doi, artistul și psihoterapeuta, au avut șansa de a experimenta beneficiile artei asupra bunăstării lor și au inventat o expresie care este folosită și studiată și astăzi.

Experiența terapiei prin artă a fost foarte bine subliniată de pionierul psihanalizei Sigmund Freud, chiar dacă nu a folosit niciodată acest tip de terapie în activitatea sa practică. Într-adevăr, Freud a afirmat că mințile și emoțiile profunde, inconștiente, adesea nu sunt exprimate prin cuvinte, ci prin imagini și simboluri. Jung a fost prima persoană care a practicat terapia prin artă, dar abia în anii 1980, în secolul al XX-lea, în Marea Britanie și SUA s-a format profesia de terapeut prin artă. În zilele noastre, terapeuții prin artă sunt pregătiți în multe universități din întreaga lume.

Expresia artistică este recunoscută ca fiind obligatorie pentru persoanele dezavantajate, cu dizabilități intelectuale, ceea ce este condiția creșterii și dezvoltării, forma de bază de gândire, precum și nucleul educației creativității și compensarea funcției afectate. Rafinamentul artistic (chiar și minim) ca parte a educației aprofundate ar ajuta un elev să se integreze cu mai mult succes în societate (Tamulienė, 2002; Ambrukaitis și Stiliene, 2002, p.129).

Arta apare ca fiind discursul universal atunci când oamenii se înțeleg emoțional, în timp ce creația artistică stimulează auto-exprimarea unei persoane nu numai pentru a educa personalitatea, ci și în cazul integrării și adaptării în societate, dezvoltării abilității de intercomunicare și îmbogățirii vieții unei persoane cu valori morale. În plus, dacă dizabilitățile unei persoane sunt cognitive, atunci puterea sa – emoțiile, nu sunt doar nestingherite, ci mai ales strălucitoare și evidente (Papeckyte 1998, p.38). Doar interacțiunea și comunicarea oamenilor dezvăluie adevăratul sens social al artei. Colaborarea cu persoane cu dizabilități talentate și dornice de a ajuta poate crea rezultate unice, neașteptat de calitative, nu unele obișnuite și impulsive (Sinkuniene, 2003, p.7).

Procesul artistic este unul creativ. Este o abilitate interioară; oricine poate picta și utiliza o abordare vizuală pentru a se exprima. Procesul poate fi aplicat pentru a trata sau ajuta alte persoane. O persoană este implicată în ea fizic și activ (Dapkute, 2003, p.7). Procesul creativ poate trezi nevoia unei persoane fizice - ambiția constantă se actualizează și persoana se exprimă, interacționând cu mediul înconjurător, fiind mereu în schimbare și regenerare (Grigaliunaite-Plerpiene, 2012, p.128).

### 4.3 Terapie prin artă și educație

Definiția lui Lebedeva a terapiei prin artă - utilizarea activității artistice și a creativității în lucrul cu persoane cu probleme de sănătate - a creat așa-numita terapie prin artă socială, iar cealaltă - terapia prin artă medicală, sau psihoterapeutică. De asemenea, adaugă că în zilele noastre, diferite forme de terapie prin artă sunt utilizate pe scară largă în psihoterapia și educația specială (de remediere) a copilului. Terapia pedagogică prin artă se separă încet (Lebedeva, 2013, p. 6) și se subliniază potențialul sănătos al persoanei, principalele obiective fiind dezvoltarea umană și socializarea (Kriukeliene, 2009, p. 63).

Deoarece ghidurile de specialitate pentru profesorii care educă copii cu deficiențe intelectuale moderate, severe și profunde subliniază că „în timpul activităților, elevii sunt încurajați să se intereseze de procesul artistic, să-și exprime sentimentele și gândurile prin creativitate, sunt încurajați să folosească TIC și să fie interesați de posibilitățile de exprimare artistică, să exploreze și să aprecieze

noi abordări creative, să sesizeze fenomene estetice în mediul imediat, să se intereseze de activitățile creative ale lor și ale prietenilor lor” (Orientări de artă pentru educatorii de copii cu dizabilități moderate, severe și profunde, 2009, p. 72).

Terapia Artistică Educațională este o ramură non-clinică, pedagogică a terapiei artistice (și nu a pedagogiei artei) pentru persoanele potențial sănătoase. Sarcinile de dezvoltare, educație și socializare devin primordiale. Terapia artistică este înțeleasă în știința pedagogică ca o grijă pentru bunăstarea emoțională și sănătatea mintală a unei persoane, a unui grup, a unui colectiv, folosind mijloacele activității artistice (Lebedeva, 2013, p. 11). Dubowsky identifică trei reguli principale ale terapiei artistice. În primul rând, confidențialitatea, un practicant de terapie prin artă trebuie să asigure persoanele care beneficiază de terapie că problemele lor personale vor rămâne confidențiale, așadar confidențialitatea este esențială pentru a crea un mediu terapeutic sigur. În al doilea rând, spațiul, problemele persoanei tratate sunt mai ușor dezvăluite atunci când se lucrează într-un mediu bine echipat, liniștit, spațios și izolat de sunetele exterioare. În al treilea rând, alocarea timpului; spațiul terapeutic depinde și de o alocare adecvată a timpului (Kucinskiene, 2006, p. 39). Lucrările de artă create în timpul acestei activități facilitează proiectarea conținutului complexelor în conștiință, experiența emoțiilor negative însoțitoare și reflecția asupra acestora” (Grigaliunaite - Plerpiene, 2012, p. 128).

Potrivit lui Karkou (2010), practicanții de terapie prin artă care lucrează în educație sunt în general de acord cu privire la importanța includerii terapiei prin artă în școli (de exemplu, Bush, 1997; Dalley, 1987; Fehlner, 1994; Goodall, 1991; Grossman, 1990; Harvey, 1989; Hautala, 2005; Henley, 1997; Malchiodi, 1997; Moriya, 2000; Moser, 2005; Malonus-Metcalf și Rosal, 1997; Welsby, 1998; Wengrower, 2001). Din punct de vedere științific, terapia prin artă în educație este o inovație sistemică caracterizată prin anumite elemente și trăsături:

- 1) un complex de idei teoretice și practice, metodologii noi;
- 2) o varietate de conexiuni cu fenomenele sociale, psihologice și pedagogice;
- 3) o anumită detașare (autonomie, exclusivitate) de celelalte domenii ale pedagogiei (predare, procese manageriale etc.);
- 4) capacitatea de integrare și transformare (Lebedeva, 2013, p. 11).

Muzica, mișcarea și dansul, povestirea, drama sunt adesea folosite în lucrările de terapie prin artă. Astfel de forme de expresie, în care sunt folosite în același timp diferite moduri de auto-exprimare creativă, se numesc multimedia. Uneori natura lor integrativă este subliniată de combinații complexe de încadrări: terapie prin artă și dramaturgie, terapia prin artă și dans etc. (Lebedeva, 2013, p. 55).

#### **4.3.1 *Terapia prin mișcarea de dans***

Ființele umane au capacitatea înnăscută de a comunica și exprima gânduri și sentimente prin mișcări fizice și limbajul corpului. Dansul este comun tuturor triburilor și raselor din trecut și prezent. Copiii mici sunt capabili să se exprime în acest fel fără comunicare orală și fără inhibiții (Russell, 2005).

Terapia prin dans-mișcare (DMT) sau terapia prin dans, conform Asociației Americane de Terapie a Dansului, este utilizarea psihoterapeutică a mișcării și a dansului pentru condiții emoționale, cognitive, sociale, comportamentale și fizice. DMT este o formă de terapie expresivă, în care mișcarea și emoția sunt direct legate. De la originile sale în anii 1950, DMT a câștigat popularitate și practicile sale s-au dezvoltat. Cu toate acestea, principiile sale au rămas aceleași. O sesiune tipică DMT are patru etape principale: pregătire, incubare, iluminare și evaluare. Terapia cu mișcarea de dans este practică în locuri precum centrele de reabilitare a sănătății mintale, mediile medicale și educaționale, casele de bătrâni, instituțiile de îngrijire de zi și alte programe de promovare a sănătății. Tratamentele specializate ale DMT pot ajuta la vindecarea și ajuta la multe tipuri de boli și dizabilități. După cum spune Cruz (2004), referindu-se la terapia prin dans / mișcare, mișcarea este „comunicare complexă, individuală și expresivă; prescrierea anumitor mișcări ar perturba procesul de evaluare a expresiei individuale”. În unele studii, există și critici îndreptate spre terapiile de dans-mișcare. Strassel (2011) spune că majoritatea studiilor au găsit beneficii terapeutice ale terapiei prin dans, deși aceste rezultate

se bazează pe dovezi în general îndoielnice. Terapia prin dans ar trebui să fie considerată o terapie suplimentară potențial relevantă pentru o varietate de afecțiuni care nu răspund bine la tratamentele medicale convenționale. RCT-urile și studiile observaționale bine efectuate sunt foarte recomandate pentru a determina valoarea reală a terapiei prin dans.

Alte denumiri comune pentru terapia prin dans-mișcare includ psihoterapia mișcării și terapia prin dans (Strassel, 2011). Terapia prin dans include diferite tipuri de terapii prin mișcare și trebuie să utilizeze cea care se potrivește cel mai mult pentru un anumit caz. Terapia de dezvoltare a mișcării poate fi utilă pentru persoanele de toate vârstele și, de asemenea, poate ajuta oamenii să se recupereze după accidente vasculare cerebrale și leziuni cerebrale, chiar și în cazuri extreme, cum ar fi copiii cu nevoi speciale.

Muzica și terapia prin mișcări de dans pot ajuta la realizarea celui mai important concept în paralizia cerebrală – a face viața de zi cu zi mai ușoară. Ambele terapii se completează reciproc și pot aduce o mulțime de beneficii, cum ar fi îmbunătățirea abilităților motorii, dezvoltarea unui simț al ritmului, o mai bună cunoaștere, o mai mare încredere în sine, o mai bună învățare la școală, exprimându-și emoțiile și comunicarea. Cercetările din pedagogia de specialitate a copiilor cu dizabilități constată că există o bază teoretică a dezvoltării comunicării non-verbale muzicale și dans-mișcare și practic „programul procesului de comunicare muzicală și dans-mișcare”. Rezultatele cercetării relevă noi oportunități de comunicare pentru dezvoltarea și exprimarea artistică la copii.

Eficacitatea acestor acțiuni depinde nu doar de copil, ci și de persoana care o practică, după cum a enunțat Veronica Sherborne: „O bună predare a mișcării se bazează pe o atitudine sensibilă și receptivă a profesorului de dans și mișcare. Adultul trebuie să fie capabil să anticipeze inițiativele, reacțiile și expresiile emoționale ale copilului. Procedând astfel, se creează un climat în care copilul experimentează sentimente de siguranță, acceptare, apreciere și succes (Sherborne, 1979, 1990)”.

#### 4.3.2 *Terapia prin muzică*

Muzica și medicina au mers mână în mână încă de la începuturile lumii medicale occidentale (Pratt, 1985). Medicii antici, cum ar fi Hipocrate și Galen, au susținut cu tărie ideea de a trata persoana ca întreg, mai degrabă decât de a aborda simptomele singulare. Muzica este menționată în înregistrările și notițele medicilor de-a lungul secolelor al XVIII-lea și al XIX-lea. Terapia prin muzică, așa cum este înțeles și implementat conceptul astăzi, s-a dezvoltat în timpul celui de-al II-lea Război Mondial. Vindecarea muzicală este un termen care include domeniile terapiei muzicale și medicinei muzicale. Muzicoterapeutul a fost organizat oficial ca profesie încă din anii 1950.

Activitatea de muzicoterapeut este o profesie consacrată din domeniul medicinei în care muzica este folosită în cadrul unei relații terapeutice pentru a răspunde nevoilor fizice, emoționale, cognitive și sociale ale persoanelor. După evaluarea punctelor forte și a nevoilor fiecărei persoane tratate, muzicoterapeutul calificat oferă tratamentul indicat, inclusiv crearea, interpretarea, dansul și / sau ascultarea muzicii. Prin implicarea muzicală în contextul terapeutic, abilitățile persoanelor tratate sunt facilitate și transferate în alte domenii ale vieții acestora. Muzicoterapia oferă, de asemenea, căi de comunicare care pot fi de ajutor celor cărora le este greu să se exprime în cuvinte. Cercetările vizând terapia prin muzică susțin eficacitatea acesteia în multe domenii, cum ar fi: reabilitarea fizică generală și facilitarea mișcării, creșterea motivației oamenilor de a se implica în tratamentul propriu, oferirea de sprijin emoțional persoanelor tratate și familiilor acestora și oferirea unei soluții pentru exprimarea sentimentelor.

Eficacitatea terapiei prin muzică a fost investigată la persoane cu o gamă largă de dizabilități, incluzând de exemplu: autism (Wager, 2000), demență (Korb, 1997), leziuni cerebrale acute (Nayak și colab., 2000), boala Parkinson (Pacchetti și colab., 2000), boala Alzheimer (Aldridge, 1998), tulburări de atașament (Brotons & Pickett-Cooper, 1996; Burkhardt-Mramor, 1996), schizofrenie cronică (Zhang & Cuie, 1997), depresie (Suzuki), și scleroza multiplă (Davis, 1998). Paralizia cerebrală (PC) este o afecțiune care nu a fost încă raportată în literatura de evaluare a terapiei muzicale.

În unele studii de cercetare (v. Nasuruddin, 2010), utilizarea muzicii (gamelan – ansamblu orchestral tradițional din Java, Bali, Indonezia) și a mișcării ca terapie non-invazivă în măsurarea și îmbunătățirea funcțiilor motorii grosiere ale copiilor cu PC a generat rezultate pozitive pe baza constatărilor clinice și empirice. De asemenea, Krakouer (2001) și colegii săi au făcut cercetări cu privire la eficacitatea terapiei prin muzică în efectuarea schimbării comportamentului la persoanele cu PC. Au existat trei opțiuni diferite care ar putea fi evaluate ca fiind semnificative. Una dintre acestea a presupus activități în care un copil cu PC a fost încurajat să răspundă și să participe fie vocal, fie prin mișcări ale mâinii (bătând din palme etc.). Terapeutul a încetat să cânte la chitară în anumite momente și a trecut la o fază care a constatat în interpretare vocală și instrumentală. Rezultatele susțin eficacitatea terapiei prin muzică în schimbarea semnificativă în comportamentele specifice ale persoanelor cu nevoi speciale importante.

#### 4.3.3 *Pictura pe mătase*

Pictura pe mătase - „Tăcerea șoptește pe mătase”. Mătasea este un material delicat dat de natură. Specificul tehnologiei picturii constă în concentrare și atenție. Însuși procesul de obținere a mătăsii face să privim pozitiv resursele naturale. Înțelegerea procesului tehnologic al producției de mătase dezvoltă respectul pentru natură. O tăcere vindecătoare, unde se naște o călătorie în sine, așa se poate descrie procesul de pictură pe mătase naturală, unde nu există rezistență, pensulă, vopsea și mătase (mătasea absoarbe vopseaua și o întinde), un proces terapeutic absolut lipsit de sunete. Specificul tehnicii picturii creează concentrare și atenție. Tipuri de tehnici batik:

1. Batik la rece (această tehnică creează un design pe o bucată de țesătură, prin turnarea unui amestec de ceară topită-parafină și vopsirea cu coloranți reci),
2. Batik la cald (decorul are loc pe o bucată de material prin pliarea corespunzătoare a acestuia, acoperirea zonelor care ar trebui lăsate nevopsite, și vopsirea restului materialului cu coloranți fierbinți.
3. Pictura pe mătase. Batik este o metodă străveche de vopsire a țesăturilor, care a apărut în India cu aproape 2000 de ani în urmă.

Mătasea, caracteristicile sale și utilizarea lor în educația terapiei prin artă. Mătasea este o fibră proteică naturală, elastică, obținută din firele coconilor diferitelor specii de viermi de mătase. Mătasea este, de asemenea, generată dintr-un lichid special de către unele specii de păianjen. Mătasea a fost descoperită în China în secolul al V-lea î.Hr. Într-o dimineață însorită de vară, împărăteasa chineză Si Ling Chi a zărit un vierme pe ramura unui dud, care era acoperit de un fir lung și strălucitor. În aceeași zi, împărăteasa le-a ordonat slujitorilor săi să țese o pânză din acest fir, neștiind că slujitorii ei vor da naștere culturii mătăsii care a fost prețuită de secole. În perioada Yamato (300-593 d.Hr.), mătasea a ajuns din China în Japonia, moment în care au început să fie create picturi pe mătase și chimonouri rafinate.

Mătasea conține aminoacizi valoroși care au un efect revigorant asupra părului și a pielii. Substanța numită sericină, cunoscută și sub numele de lipici de mătase, are un efect de vindecare asupra pielii iritate și alergice. Mătasea este o țesătură rezistentă la microorganisme și, prin urmare, foarte igienică. Nu degeaba se spune că purtarea hainelor de mătase te face mereu să te simți bine: într-o zi caldă, sunt răcoroase, într-o zi răcoroasă, sunt calde. Mătasea este o țesătură foarte puternică. Se spune că este mai rezistentă decât un fir de oțel de aceeași grosime.

Modalități de decorare a mătăsii: vopsire, colorare, imprimare, folosirea plantelor naturale și decocturilor de plante; tehnica gutei, decorare liberă, tehnica sării, aerografie.

*Procesul de pictare pe mătase.* Vopsirea pe mătase este o tehnică foarte maleabilă. Puteți turna vopseaua ca pe o acuarelă sau puteți permite culorii să curgă liber în țesătură, puteți controla procesul de colorare, oprind curgerea vopselei folosind contururi speciale. Pictura pe mătase este o pictură silențioasă, deoarece contactul pensulei pe mătasea naturală este experimentat în deplină liniște și acționează ca un instrument terapeutic. Pictura pe mătase este relaxantă, dar necesită concentrare, precizie și responsabilitate. În timpul orelor, s-a observat că pictura pe mătase funcționează ca un instrument terapeutic și s-au notat observații că răspândirea vopselei pe mătase naturală este foarte

liniștitoare și relaxantă (Brazauskaite & Jankauskiene, 2011). Pictura pe mătase poate ajuta oamenii să redescopere bucuria vieții, le calmează emoțiile și sufletul și îi ajută să-și recapete puterea și echilibrul interior. Rezultatele sunt întotdeauna spectaculoase și oportunitatea de a se exprima oferă unei persoane mai multe emoții pozitive - se simte mai fericită și mai încrezătoare. Când pictura pe mătase este folosită ca instrument terapeutic, procesul este împărțit în etape:

1. Istoria originii și extracția mătăsii, oportunitatea de a avea grijă de mediu.
2. Conștientizarea tehnicilor, instrumentelor și metodelor, regulilor de lucru în siguranță, prezentarea tehnicilor de pictură și alegerea temelor.

Sesiunile de terapie prin artă au teme, în funcție de care se alege o sarcină și apoi se analizează procesul de creație și lucrarea finală în grup sau individual. Analiza lucrării este cea mai importantă parte a sesiunii de terapie prin artă, care dă sens tuturor activităților care au avut loc înainte.

#### 4.3.4 *Terapie prin mișcare cu ajutorul basmelor*

Terapia prin lectură este combinată cu formele creative ale expresiilor artistice și integrarea acestora, de exemplu, scrierea conținutului unei povești, crearea de personaje colorate sau exprimate spațial sau grafic, ascultarea muzicii, continuarea narațiunii, crearea personajelor în mișcare, scrierea de scurte arii muzicale. Această metodă a fost adoptată în Belgia în 2003 la Leuven de școala de teatru „Jona”, în cadrul participării între 2003 și 2015 la un proiect internațional (College Daniel Argote).

Forma artistică de exprimare a sinelui bazată pe integrarea artei și literaturii, forma artistică a teatrului „Trăiesc într-un basm”, este împărțită în mai multe părți:

1. *Cum să alegi un basm* alegând un basm, putem analiza de ce evenimentele din basm au avut loc într-un fel sau altul, elabora despre ce s-ar fi întâmplat dacă eroul ar fi acționat mai înțelept și explora modalitățile în care el poate rezolva problemele cu care se confruntă. Personajele pot fi pur și simplu oameni reali (cititorul, prietenii săi, etc.) atunci când sunt transformați în personaje de basm.

2. *Intrigă*. Trebuie stabilit de la început care este scopul poveștii, ce se vrea a se transmite cititorului. Baza poveștii va fi, desigur, o situație problematică. Problema poate fi descrisă direct sau metaforic. Când vorbim despre necazurile copilului în poveste, copilul parcă își privește situația din exterior, iar acest lucru este foarte util. De exemplu, povești pentru un copil timid. Desigur, un astfel de copil ar putea trage foloase de pe urma poveștilor despre curaj, cu sugestii despre cum să-și câștige acel curaj. Există o mulțime de povești despre cavaleri și prinți curajoși și despre aventurile pe care le-au avut. S-ar putea adăuga la povestea convențională aleasă comentarii menționând că personajului principal îi era frică de un dragon sau de o călătorie într-un regat îndepărtat (cine spune că prinților nu le este frică?). Și-a petrecut jumătate din noapte gândindu-se: „Este înfricoșător, s-ar putea să eșuez”, dar și-a făcut curaj și a pornit să-și ducă la bun sfârșit isprăvile. Pe drum a întâlnit diverse ajutoare. Unui copil timid trebuie să i se reamintească de faptul că, dacă are nevoie de ajutor, îl va găsi la cei din jur. Dacă eroul poveștii ar fi rămas acasă, nu ar fi primit ajutor... Și, desigur, nu ar fi obținut victorii. Povestea sa poate fi înfricoșător de urmărit, dar merită riscul.

Creând basmul noi înșine, putem reprezenta direct timiditatea copilului. De exemplu, o vrăjitoare care zboară pe mătură aruncă o vrajă asupra unui prinț, astfel încât acesta devine un fricos. El evită să meargă la un ospăț undeva în împărăție, deși obișnuia să iubească astfel de oștețe altădată. Apoi adultul discută împreună cu copilul ce ar trebui să facă prințul. Ar fi înțelept să nu meargă la ospăț sau să stea într-un colț și să nu vorbească cu nimeni? Care ar putea fi soluția la problemă? De exemplu, prințul ar putea vorbi cu cavalerul să meargă împreună la ospăț, iar cavalerul va fi primul care va saluta oaspeții, iar apoi prințul nu va fi atât de speriat.

Basmul „Luna curajoasă” ar putea fi potrivit pentru un copil timid.

*Pe vremuri, cerul nopții era negru, negru. Locuitorii Pământului i-au cerut vrăjitorului cerului să lumineze cerul nopții, astfel încât să nu fie atât de înfricoșător și întunecat. Vrăjitorul a creat luna. Luna*

și-a luat curajoasă locul pe cerul întunecat al nopții. Și-a împărtășit curajul cu toți locuitorii pământului. Dar odată și-a văzut reflexia într-un lac și și-a dat seama că era singură pe cer. Se simțea foarte tristă și speriată... (Discuții cu copilul despre sentimentele lunii.) Luna, întristată, l-a rugat pe vrăjitorul cerului să-i facă prieteni. Vrăjitorul cerului știa că unii copii pot face minuni. Le-a trimis bucăți de lună și le-a rugat să creeze prieteni pentru lună - stelele. Luna își va vedea prietenii pe cer și va fi fericită. Iar bucățile de lună de pe pământ vor da curaj copiilor care le privesc. (Sugestie de întrebare pentru copilul căruia i se spune povestea: „Crezi că ți-ar fi util să privești stelele și să le ceri să-ți dea curaj?” Merită să vorbim și despre prieteni: cum pot fi de folos prietenii când un copil este speriat și cum un copil poate ajuta un prieten, la fel ca mama, tata, fratele, sora etc. atunci când îi este frică. O persoană timidă nu poate fi de folos pentru că îi este frică).

3. Când se alege un basm, se discută intriga, situațiile din basm sunt descrise în mod viu, animat, sau prin expresie grafică, sunt desenate și povestite și sunt discutate motivele pentru care un anumit personaj este ales pentru a fi reprezentat într-o anumită situație. Scurtele compoziții muzicale sunt create pe baza situațiilor ilustrate. Se ascultă muzică și se discută muzica potrivită pentru a transmite starea de spirit. Se planifică scrierea unui scenariu, pregătirea punerii în scenă a unei piese de teatru, alegerea rolurilor de regizor, actor, sunetist etc., ceea ce reprezintă o mare oportunitate de exprimare a sinelui în funcție de nevoi. Acest tip de activitate înlătură barierele, construiește încrederea, capacitatea de a lucra în grup și de a simți importanța propriei.



Figura 1. Centrul de creativitate tehnică pentru elevi, Studio de pictură pe mătase (2016), Kaunas, Pictură pe mătase - Fotografie de Aušra Lavickienė

## 5 SUMAR

Câteva implicații pentru arta educațională și pentru curriculum-ul InCrea+ provin din analiza schițată în acest capitol. Un demers artistic educațional incluziv și un curriculum eficient ar trebui să adopte cel puțin următoarele opțiuni:

- a) Adoptați o viziune pozitivă asupra dezvoltării. Acest lucru în practică sugerează evidențierea și promovarea tuturor aspectelor pozitive, atitudinilor pozitive și resurselor care ar putea sprijini incluziunea și participarea pentru toți
- b) Adoptarea principiilor propuse de UDL: utilizarea mai multor mijloace de exprimare, implicare și exprimare ar putea contrasta cu provocările la adresa incluziunii și poate contribui la dezvoltarea participării tuturor
- c) Trecerea la o perspectivă pozitivă și educațională, așa cum o arată unii dintre autorii terapiei prin artă, devenind astfel Arta Educațională, experiențe active și antrenante cu diverse expresii ale

artelor care pot contribui la eliminarea barierelor, la construirea încrederii, la promovarea capacității de a lucra într-un grup și percepe sentimentul de apartenență.

## BIBLIOGRAFIE

Adomonis, J. (2008). *Nuo taško iki sintezės* [Eng. *From point to fusion*]. Vilnius, Vilnius Academy of Arts Publishing House. ISBN 978-9955-624-91-2.  
<https://leidykla.vda.lt/lt/leidinys/1492769009/nuo-tasko-iki-sintezes>

Bagnall, b. (1996). *Kaip piešti ir tapyti* [Eng. *How to draw and paint*]. Published by: Alma littera.  
<https://www.geraknyga.lt/knygu-sarasas/pomegiai/kaip-piesti-ir-tapyti-brian-bagnall/>

Bibiliūtė, L. (2014). *Kūrybingumo ugdymo galimybės 10 – 13 metų vaikams specialiųjų ugdymo(si) poreikių, taikant dailės terapijos metodus*. [Eng. *Opportunities for the development of creativity for children aged 10 - 13 with special educational needs, applying art therapy methods*.] Master thesis, Siauliai University. Lithuania

Brazauskaite A., Jankauskiene D. (2011). *Curative power of creativity*. Art Therapy Center, Published on bernardinai.lt <https://www.bernardinai.lt/2011-08-19-gydomoji-kurybos-puse/>

Butavičius, R. (2014). *Specialiųjų mokymosi poreikių vaikų muzikinio ugdymo organizavimo galimybės bendrojo lavinimo mokyklose*. [Eng. *Possibilities of organizing music education for children with special educational needs in general education schools*]. Master Thesis at Vytautas Magnus University, Lithuania

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. Prevention & Treatment, 5(1), 15a.

Celiešienė, J. (2000). *Meno istorijos ir dailės pažinimo pagrindai* [Eng. *Basics of cognition of art history and art*]. Linotype, ISBN-10: 9986932831.  
<https://www.knygos.lt/lt/knygos/meno-istorijos-ir-dailes-pazinimo-pagrindai-7-10-klasems/>

Center for Mental Health in Schools at UCLA (2020). *About art therapy and schools*. Retrieved from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/arttherapy.pdf>;

Dalton, B., Pisha, B., Eagleton, M., Coyne, P., & Deysher, S. (2002). *Engaging the text: Final report to the US Department of Education*. CAST, Peabody.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.

Dempsey, A. (2004). *Stiliai, judėjimai ir kryptys*. [Eng. *Styles, movements and directions*]. Encyclopedic guide to modern art. Presvika, Vilnius.  
<https://www.patogupirkti.lt/knyga/stiliai-judejimai-ir-kryptys.html>

Gerasimenko S. (2018). *Pasakų terapija– geriausias būdas suvokti save ir kitus* [Fairy tale therapy - the best way to understand yourself and others], Vilnius Kindergarten "Žiedas"  
<https://www.svietimonaujienos.lt/pasaku-terapija-geriausias-budas-suvokti-save-ir-kitus/>

Gere, Z. K., Kuntler, T.R. (1997). *Erdvė, forma, spalva*. [Eng. *Space, shape, color*.] Light Editor, Kaunas. <https://www.knygos.lt/lt/knygos/erdve-forma-spalva/>

Graves, M. F., Cooke, C. L., & Laberge, M. J. (1983). *Effects of previewing difficult short stories on low ability junior high school students' comprehension, recall, and attitudes*. Reading Research Quarterly, 262-276.

Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. Teachers and teaching, 8(3), 381-391. DOI:[10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). *Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning*. Teaching exceptional children, 35(2), 8-17.

Ignatavičienė, A. (2006). *Kostiumo istorija. [Eng. The story of the costume]*. Homo liber, Vilnius. ISBN: 9955716061

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). *Cooperative learning in the science classroom*. Science and children, 24(2), 31-32.

Karkou, V. (2010) *Arts therapies in schools: research and practice*. Jessica Kingsley publishers. London.

Klimaite I. (2019), *What is art-therapy and how can your child benefit from it?* Vilnius Gallery, Published on [bernardinai.lt](https://www.bernardinai.lt/2019-05-09-kas-yra-meno-terapija-ir-kuo-ji-gali-buti-naudinga-jusu-vaikui/)  
<https://www.bernardinai.lt/2019-05-09-kas-yra-meno-terapija-ir-kuo-ji-gali-buti-naudinga-jusu-vaikui/>

Lepešlienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje [Humanities education in school]*. Vilnius, [https://www.sena.lt/pedagogika/lepeskiene\\_vitalija-humanistinis\\_ugdymas\\_mokykloje](https://www.sena.lt/pedagogika/lepeskiene_vitalija-humanistinis_ugdymas_mokykloje)

Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons Inc.

Lerner, R. M. (2005, September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine. Washington, DC: National Academies of Science.

Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). Exploring the foundations and functions of adolescents thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. Journal of Youth and Adolescence, 30, 5, 567-570.

Lucie-smith, E. (1996). *Meno kryptys nuo 1945-ųjų, [Eng. Art trends since 1945]*. Vilnius, district publishing house

Matonyte, M. (2013). *Music and dance-movement therapies for children with cerebral palsy*. Research report, Université de Liège (Belgique)

Meyer, A., & Rose, D. H. (1998). *Learning to read in the computer age* (Vol. 3). Brookline Books.

Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43.

Musneckienė, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania. Journal of the European teacher education network, 15, 18-29.

Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. Journal of Applied Developmental Psychology, 30(5), 571-584.

Phelps, R., Adams, R., & Bessant, J. (2007). Life cycles of growing organizations: A review with implications for knowledge and learning. International journal of management reviews, 9(1), 1-30.

Repšys, P. (2006). Dailės technikų studijų modulis. [Eng. Art technician study module]. Vilnius Academy of Arts Publishing House.

Rimanta V., (n.d.) *Trumpai apie forumo teatro metodą. [Eng. Overview about the forum theater method "Methodological material"]*.  
<https://www.etwinning.lt/uploads/Mokym%C5%B3%20med%C5%BEIAGA/A%20Boalio%20metodai/Forumo%20teatras%20neformalaus%20ugdymo%20usimimams-metodika.pdf>

Rose, D. H., & Strangman, N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal access in the information society*, 5(4), 381-391.

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. *Advances in child development and behavior*, 41, 69-88.

Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawaii. *Journal of School Health*, 82(1), 11-20.

Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.

Vasiljeva, L. (2014). *Mokinių turinčių nežymų intelekto sutrikimą, įtraukiojo ugdymo optimizavimo galimybes taikant dailės terapijos metodus. [Possibilities of optimizing education by applying art therapy methods to students with mild intellectual disabilities]*. Master thesis, Lithuanian University of Educational Sciences

Wood, K. D., Algozzine, B., & Avett, S. (1993). *Promoting cooperative learning experiences for students with reading, writing, and learning disabilities*. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 9(4), 269-376.

**Cuvinte cheie:** dezvoltare pozitivă a tinerilor, principii UDL, incluziune, bunăstare mentală

#### Resurse suplimentare

- Proiectarea Universală a Instruirii în Învățământul Primar și Gimnazial de pe site-ul Do-IT (aceasta este o colecție de link-uri către alte surse) <http://www.washington.edu/doit/programs/center-universal-design-education/primarysecondary/universal-design-instruction-elementary>
- Alte centre naționale care sprijină cercetarea și implementarea UDL: Centrul Național pentru Materiale Instrucționale <http://aem.cast.org> / Exemple de practici UDL în învățământul gimnazial
- Exemple de design universal pentru învățare acasă din patru inspectorate școlare sunt în curs de implementare <http://www.udlcenter.org/implementation/fourdistricts>
- UDL Spotlight include profesori care aplică strategii UDL în activități specifice de tehnologie, cursuri, instrumente și site-uri web pentru a sprijini predarea și învățarea. În fiecare Spotlight, sunt evidențiate principii ale practicilor UDL care sunt implementate într-o formă sau alta. <https://udlspotlight.wordpress.com>