

Nicoleta Raluca LUPU

Ecaterina Maria UNIANU

**EDUCAȚIA INCLUZIVĂ
ACTIVITĂȚI ȘI MODALITĂȚI
DE ABORDARE A COPIILOR CU
CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE**

Suport de curs



Editura
Universității
Transilvania
din Brașov

2024

EDITURA UNIVERSITĂȚII TRANSILVANIA DIN BRAȘOV

Adresa: Str. Iuliu Maniu nr. 41A
500091 Brașov
Tel.: 0268 476 050
Fax: 0268 476 051
E-mail: editura@unitbv.ro

Editură recunoscută CNCSIS, cod 81

ISBN 978-606-19-1752-5 (ebook)

Copyright © Autorii, 2024

Lucrarea a fost avizată de Consiliul Departamentului de Psihologie și Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științele Educației a Universității Transilvania din Brașov.

Fondul Român de Dezvoltare Socială

Programul „Dezvoltare locală, reducerea sărăciei și creșterea incluziunii romilor”

Titlul proiectului: „VINO la ȘCOALĂ! Schimbă-ți destinul!”. Cod proiect: PN2099

Proiect finanțat prin Granturile SEE și Norvegiene 2014-2021

Promotor de proiect: Inspectoratul Școlar Județean Covasna

Contract de finanțare nr. 5 din 11.11.2020/N

Partener 4: Universitatea Transilvania din Brașov

Perioada de implementare: 2020-2023



“VINO la ȘCOALĂ!
Schimbă-ți destinul!”

newschool



Universitatea
Transilvania
din Brașov

CUPRINS

INTRODUCERE	4
1. Educația incluzivă - noțiuni introductive	6
1.1. Delimitări conceptuale	7
1.2. Principii ale incluziunii sociale și educaționale. Școala incluzivă. Cultura organizațională specifică școlilor incluzive	21
1.3. Caracteristici psiho-educaționale ale elevilor cu CES	25
1.4. Reglementări legislative privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă	26
Bibliografie	32
2. Proiectarea diferențiată a activităților educaționale. Adaptarea curriculară	34
2.1. Specificul învățării la elevul cu CES	35
2.2. Strategii de învățare specifice elevilor cu CES	41
2.3. Cum predăm elevilor cu CES?	44
2.4. Cum evaluăm elevii cu CES?	52
2.5. Echipa de intervenție	57
2.6. Proiectarea diferențiată a activităților educaționale. Modele de bune practici	62
Bibliografie	100
3. Servicii personalizate care pot facilita incluziunea elevilor cu CES	105
3.1. Parteneriatul cu familia copilului cu CES	106
3.2. Parteneriatul cu CSEI	110
3.3. Parteneriatul cu CJRAE	115
3.4. Parteneriatul cu DGASPC	116
3.5. Parteneriatul cu ONG-uri/organizații caritabile	120
3.6. Parteneriatul cu diverse instituții care pot contribui la integrarea socială și profesională a absolvenților cu CES	121
Bibliografie	123

INTRODUCERE

Cursul ***Educația incluzivă - activități și modalități de abordare a copiilor cu cerințe educaționale speciale*** este structurat în trei unități de învățare care acoperă problematica domeniului din punct de vedere teoretic, dar și practic-aplicativ. Urmărind o structură în general identică, fiecare unitate de învățare pornește de la prezentarea cadrului teoretic care susține tema respectivă, dar creează și contextul aplicării aspectelor teoretice în situații concrete, fie prin exemplificări ale autorului, fie prin invitații la analiză, reflecție și interpretare ale cititorului. Parcurgând acest curs, cursanții își vor dezvolta competențe profesionale în vederea *creării și promovării în clasa de elevi a unui mediu de învățare incluziv, bazat pe respect și valorificarea diferențelor individuale, pe aplicarea principiilor non-discriminării și egalității de șanse.*

Obiectivele generale ale cursului:

- O1. formarea viziunii de ansamblu asupra celor mai importante concepte, teorii, principii și politici referitoare la cerințele educaționale speciale și educația incluzivă;
- O2. dezvoltarea unor moduri operaționale de gândire și a unor abilități aplicative în contextul educației incluzive: adaptarea curriculară în funcție de particularitățile elevilor cu cerințe educative speciale (CES), proiectarea unor demersuri de instruire diferențiată și personalizată;
- O3. dezvoltarea competențelor de management eficient al clasei de elevi, în contextul problematicii incluziunii;
- O4. dezvoltarea competențelor de elaborare, implementare și evaluare a unor parteneriate și proiecte educaționale care să vizeze aplicarea principiilor incluziunii sociale și educaționale;
- O5. dezvoltarea unor comportamente productive și a atitudinilor pozitive și deschise necesare pentru promovarea și susținerea practicilor incluzive în școală și în clasa de elevi.

Competențe generale conferite:

➤ **Competențe profesionale:**

- C1. valorificarea creativă și personală, în activitatea instructiv-educativă, a cunoștințelor și experiențelor proprii despre educația incluzivă și particularitățile de dezvoltare a copiilor cu CES;
- C2. proiectarea diferențiată a activităților instructiv-educative, în funcție de nevoile specifice de învățare ale elevilor cu CES integrați în învățământul de masă;
- C3. evaluarea diferențiată a activităților educaționale, în corespondență cu nevoile specifice ale elevilor cu CES
- C4. abordarea managerială a clasei de elevi în contextul educației incluzive;
- C5. promovarea unei culturi organizaționale care să favorizeze egalitatea de șanse și să valorizeze fiecare individ pentru ceea ce este și poate deveni;
- C6. realizarea unui parteneriat școală-comunitate de calitate, în contextul educației incluzive.

➤ **Competențe de comunicare, de relaționare și psiho-sociale**

- C7. formarea unei comunități de învățare la nivelul colectivului de profesori, favorabilă împărtășirii de practici și experiențe educaționale relevante în legătură cu tratarea diferențiată a elevilor și integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă.

➤ **Competențe transversale:**

- C8. integrarea principiilor și a normelor specifice educației incluzive, în sistemul valorilor profesionale ale cadrului didactic;
- C9. utilizarea metodelor și tehnicilor eficiente de învățare pe tot parcursul vieții, în vederea dezvoltării profesionale continue.

Unități de învățare:

1. Educația incluzivă - noțiuni introductive
2. Proiectarea diferențiată a activităților educaționale. Adaptarea curriculară
3. Servicii personalizate care pot facilita incluziunea elevilor cu CES

Structura-cadru a portofoliului de evaluare finală:

Unitatea tematică	Descrierea piesei de portofoliu
Unitatea tematică 1. Educația incluzivă - noțiuni introductive	Elaborați un plan de dezvoltare a unității de învățământ în care vă desfășurați activitatea, respectând principiile incluziunii educaționale. Utilizați următoarele coordonate: <ul style="list-style-type: none">• Argumentare• Perioada de implementare a planului• Obiectivele propuse• Resursele necesare• Schimbări/îmbunătățiri/completări sugerate (măsuri)• Activități de implementare a măsurilor• Rezultate preconizate• Riscuri care pot împiedica implementarea măsurilor.
Unitatea tematică 2. Proiectarea diferențiată a activităților educaționale. Adaptarea curriculară	Gândiți-vă la un elev cu CES din clasa dumneavoastră. Pornind de la exemplele parcurse, elaborați adaptarea curriculară pentru o unitate de învățare, la alegere, la disciplina dumneavoastră de specialitate. Veți avea în vedere toate nivelurile la care se poate face adaptarea curriculară: <ul style="list-style-type: none">• finalități;• conținuturi;• proces de instruire - strategii didactice;• evaluare;• mediu de învățare.
Unitatea tematică 3. Servicii personalizate care pot facilita incluziunea elevilor cu CES	Elaborați un proiect educațional cu tema „Integrarea elevului cu CES în colectivul clasei”. Proiectați minimum 3 activități, utilizând următoarele coordonate: <ul style="list-style-type: none">• Argument (psihologic, educațional și social; precizați dizabilitatea elevului/elevilor pe care doriți să îl/i integrați)• Scop• Obiective vizate• Beneficiari• Resurse necesare (materiale, umane, de timp)• Descrierea activităților• Rezultate preconizate

Unitatea de învățare nr. 1. *Educația incluzivă - noțiuni introductive*

Obiective specifice:

- După parcurgerea acestei unități tematice, cursanții vor fi capabili:
- să diferențieze semantic și practic conceptele nodale care configurează domeniul educației incluzive
- să analizeze principiile care fundamentează politicile generale în domeniul educației incluzive;
- să analizeze diversele politici și acte legislative care fundamentează dezvoltarea educației incluzive în societățile moderne;
- să analizeze fiecare tip de deficiență, evidențiind pentru fiecare, particularitățile de dezvoltare și pe cele educaționale;
- să identifice practici din organizația școlară favorabile procesului de incluziune a copiilor cu CES.

Competențe specifice:

- utilizarea cunoștințelor pentru explicarea și interpretarea procesului de incluziune a copiilor cu CES;
- aplicarea principiilor incluziunii în procesul de organizare, desfășurare și evaluare a activităților educaționale;
- stabilirea strategiilor incluzive adecvate în vederea adaptării climatului organizațional al școlii la caracteristicile elevilor cu cerințe educative speciale;
- interpretarea critică a documentelor de politică educațională și legislație care reglementează incluziunea elevilor cu CES;
- operarea corectă în plan cognitiv cu aspectele specifice fiecărui tip de deficiență manifestând o atitudine responsabilă în raport cu acuratețea științifică a utilizării conceptelor implicate;
- valorizarea copilului cu cerințe educaționale speciale prin evidențierea potențialului de dezvoltare a acestuia

Structura tematică

- 1.1. Delimitări conceptuale
- 1.2. Principii ale incluziunii sociale și educaționale. Școala incluzivă. Cultura organizațională specifică școlilor incluzive
- 1.3. Reglementări legislative privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă
- 1.4. Caracteristici psiho-educaționale ale elevilor cu CES

1.1. Delimitări conceptuale ¹

Schimbarea, transformarea, continua formare, egalitatea șanselor, cooperarea, evoluția tehnologiei, preocuparea pentru oameni și pentru nevoile lor în ceea ce privește dezvoltarea, integrarea și inovarea sunt doar câteva dintre atributele societății contemporane, societate ce pune în centrul preocupărilor sale OMUL. Aceasta se află sub semnul adaptării la permanentele cerințe schimbătoare ale unei lumi care evoluează rapid, care necesită abordări multiple ale fenomenelor naturale și/sau sociale și care impune adoptarea de strategii eficiente în vederea atingerii tuturor obiectivelor sale.

În acest context, un rol major îl deține educația care, prin intermediul multiplelor sale forme și dimensiuni, contribuie în mod radical la evoluția tuturor elementelor componente ale societății. Se poate afirma cu certitudine că relația dintre evoluția societății și educație este una de interdependență deoarece fiecare dintre cele două exercită o influență decisivă asupra celeilalte, astfel încât niciuna nu poate exista fără cealaltă.

Abordarea unui domeniu atât de complex precum educația incluzivă presupune, în primul rând, identificarea principalelor concepte care contribuie la clarificarea tuturor aspectelor vizate de aceasta. Complexitatea și largă arie de acoperire a acestui domeniu determină corelarea acestuia cu o multitudine de concepte ce aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii. Clarificarea principalelor concepte care sunt abordate în domeniul educației incluzive se realizează dificil din prisma diferențelor de viziune pe care politicile educaționale internaționale, europene sau naționale le abordează. Fiecare sistem educațional este construit și dezvoltat în funcție de specificul național al acestuia și de necesitățile educaționale ale beneficiarilor actuali incluși în aceste sisteme. O viziune unitară asupra acestui domeniu este posibilă în contextul unui parteneriat activ și real între factorii decizionali ai diverselor state ale lumii în domeniul educației în general.

Incluziunea educațională constituie un domeniu interdisciplinar, aflat la confluența mai multor arii de cunoaștere socio-umană, interacționând permanent cu paradigme, teorii sau practici educaționale conexe. Printre acestea se numără și cele referitoare la educația integrată, la educația specială sau la educația copiilor cu cerințe educative speciale.

Educația incluzivă – vizează nu numai integrarea copiilor cu cerințe educative speciale, ci și a acelor copii care provin din medii socio-culturale, geografice sau etnice potrivnice, care nu pot asigura accesul lor la educație. Așa cum și Armstrong remarcă, incluziunea este văzută ca un proces care implică o reevaluare a premiselor pe care se bazează sistemele educaționale (Armstrong, 2003, pag. 3). Același imperativ al schimbării la nivelul școlii este precizat și în *Declarația de la Salamanca din 1994*, în vederea incluziunii copiilor cu dizabilități, dar și a celor supradotați, a copiilor străzii, dar și a celor care lucrează, a copiilor care provin din familii nomade, a celor aparținând unor etnii sau culturi diferite și a celor care provin din orice mediu marginalizat sau defavorizat. Mara (2009, pag. 82) precizează că un element esențial al educației incluzive îl reprezintă „descreșterea până la eliminare a excluderii de la educație, cel puțin la nivelul pregătirii școlare elementare”. Acest lucru presupune schimbări la nivel organizațional și metodologic, așa încât fiecare copil sau elev să aibă acces la educație. Schimbările sunt necesare atât la nivelul sistemului de învățământ, cât și la nivelul unităților școlare, al legăturii dintre cadrele didactice, părinți și comunitate: „incluziunea înseamnă a personaliza activitățile în funcție de nevoile fiecărui

¹ Materialul este adaptat din Unianu, E. M. (2014). *Educația incluzivă. Aspecte teoretice și practice*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov

individ în parte, astfel încât oricine, indiferent de deficiența sau de dificultățile pe care le întâmpină în învățare, să poată fi tratat ca un membru al comunității din care face parte, iar diversele forme de sprijin de care are nevoie să fie furnizate în cadrul serviciilor sociale, educaționale, medicale sau al altor servicii puse la dispoziția tuturor membrilor societății” (Gherguț, 2006, pag. 22). O perspectivă relativ asemănătoare aduc Gherguț și Frumos (2019, pag. 13) care ilustrează mai multe elemente definitorii ale acestui fenomen: „incluziunea presupune dezvoltarea de relații interpersonale deschise, pozitive între elevi, flexibilizarea programelor școlare, diversificarea strategiilor educaționale și asigurarea serviciilor de intervenție și suport pentru elevii cu cerințe speciale, promovarea egalității în drepturi și responsabilități pentru toți elevii, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare, parteneriat funcțional între școală și familia/părinții copiilor, implicarea activă a comunității în programele și activitățile dezvoltate în școli.”

Aplicație: Identificați măsura în care unitatea de învățământ în care lucrați contribuie la aplicarea măsurilor precizate de Gherguț și Frumos (2019):

	În foarte mică măsură	În mică măsură	Așa și așa	În mare măsură	În foarte mare măsură
dezvoltarea de relații interpersonale deschise, pozitive între elevi					
flexibilizarea programelor școlare					
diversificarea strategiilor educaționale și asigurarea serviciilor de intervenție și suport pentru elevii cu cerințe speciale					
promovarea egalității în drepturi și responsabilități pentru toți elevii					
asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare					
parteneriat funcțional între școală și familia/părinții copiilor					
implicarea activă a comunității în programele și activitățile dezvoltate în școli					

Diferențierea instruirii vizează o strategie instructiv-educativă ce urmărește individualizarea demersului pedagogic astfel încât să se țină cont de particularitățile individuale ale fiecărui elev în parte. Acest demers se realizează pentru a „asigura o dezvoltare integrală optimă și o orientare eficientă a aptitudinilor proprii cu scopul integrării createore în activitatea socială” (Cristea, 2002, pag. 99). Adaptarea curriculumului școlar la nevoile de învățare și la caracteristicile unui anumit grup de copii/elevi presupune reformularea și regândirea planurilor de învățământ, elaborarea unora individualizate, utilizarea și promovarea unor strategii didactice (metode și procedee, mijloace de realizare) adecvate și accesibilizate cerințelor acestor copii, flexibilizarea strategiilor de evaluare în vederea optimizării procesului de învățare și obținerii de performanțe. Esența diferențierii este subliniată de Gherguț și Frumos (2019, pag. 23) astfel: „abordarea procesului instructiv-educativ pe baza observațiilor și examinării cerințelor individuale/specifice ale

fiecărui copil, antrenarea resurselor instituționale și valorizarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice pentru a răspunde într-o manieră eficientă la provocările diversității elevilor din clasă / școală.”

Educația centrată pe elev este un tip de educație care pornește de la principiul normalității diferențelor dintre oameni, astfel încât „învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele și că nu trebuie să fie obligat copilul să se adapteze unor aserțiuni prefabricate privind scopul și natura învățământului” (Gheorghiu, 2005, pag. 15). Acest principiu face referire la unul dintre principiile didactice consacrate și anume cel al respectării particularităților de vârstă și individuale ale copiilor.

Abordarea personalizată „presupune abordarea elevului/copilului cu CES din perspectiva autodepășirii, a evaluării față de propriul nivel (dezvoltarea/ evoluția este în funcție de nivelul anterior diagnosticat). Se traduce în fapte ca un program de remediere și se realizează prin adaptări curriculare și intervenția directă a profesorului de sprijin, bazându-se strict pe potențialul de dezvoltare al copilului” (Gheorghiu, 2005, pag. 26). Acest concept a fost extins și la domeniul învățământului de masă și al copiilor care nu prezintă cerințe educative speciale, în virtutea unui deziderat al educației care vizează o abordare educațională diferențiată și personalizată pentru fiecare subiect al educației.

Integrarea, din punctul de vedere social, vizează „ansamblul legăturilor sociale care fac ca un individ să fie înscris într-o anumită societate și să-i împărtășească codurile” (Ferreol, Jucquois, 2005, pag. 355). Gherguț (2016, pag. 19), în același context social, precizează că integrarea „presupune reunirea în același loc/spațiu a mai multor persoane diferite și participarea lor la realizarea unor obiective/activități comune; plasarea/transferul unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat/ izolat într-un mediu obișnuit/accesibil tuturor, prin măsuri ce urmăresc înlăturarea segregării sub toate formele ei.” Unul dintre principalele obiective ale integrării îl constituie identificarea și realizarea acelor legături sociale care permit și susțin înscrierea copiilor cu dizabilități în cadrul grupului social al unei grupe de copii preșcolari, al unei clase de elevi, înțelegând și interiorizându-și codurile sociale ale acestora.

Conform lui Vrăsmaș (2001, pag. 37), integrarea școlară poate fi abordată din două perspective:

- un sens larg care vizează „adaptarea oricărui copil la cerințele școlii”
- un sens restrâns care are în vedere includerea în învățământul de masă a unor copii cu cerințe educative speciale (CES), pe baza principiului normalizării - „persoanele cu deficiențe au dreptul (universal) de a duce o viață cât mai normală posibil, asemeni semenilor din comunitate”.

Tot în context educațional, Gherguț (2005, pag. 18) definește integrarea ca fiind „procesul de educare a copiilor cu sau fără cerințe speciale în același spațiu și în aceleași condiții, având drept scop final participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare; prima condiție pentru integrare este acceptarea conștientă de către membrii grupului a fiecărei persoane, aceasta fiind favorizată de o organizație școlară care pune în act o metodologie de intervenție didactică bazată pe un curriculum flexibil”. Acest lucru presupune o serie de modificări la nivel de sistem educațional cum ar fi: reducerea numărului de elevi într-o clasă, existența a două cadre didactice la aceeași clasă, modificarea spațiilor,

formarea continuă a cadrelor didactice, cooperarea cu profesorii de sprijin, cu terapeuții ș.a.m.d.

Într-o abordare mai recentă, Gherguț (2016, pag. 25) precizează faptul că integrarea „reprezintă procesul de educare a copiilor cu sau fără dizabilități în același spațiu și în aceleași condiții, având drept scop participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare; prima condiție pentru integrare este acceptarea conștientă de către membrii grupului a fiecărei persoane, fiind favorizată de o organizare școlară care să pună în act o metodologie de intervenție didactică bazată pe un curriculum flexibil.”

La nivelul învățământului preuniversitar, poate fi investigată problema referitoare la modul în care fiecare nivel de învățământ este eficient în integrare. O posibilă întrebare ar fi următoarea: integrarea este mai deficitară sau mai eficientă pe treptele superioare de învățământ?

Educația integrată are în vedere mai ales obiectivele legate de școlarizarea în condiții de normalitate a copiilor cu cerințe speciale. În acest context, accentul cade pe școlarizarea copiilor cu cerințe educative speciale în instituții școlare cât mai apropiate de școlile din învățământul de masă sau chiar în acestea: „învățământul integrat reprezintă modalitatea instituționalizată de școlarizare a copiilor cu cerințe educative speciale, în structuri școlare cât mai apropiate de cele obișnuite, dacă nu este posibil chiar în aceste școli” (Vrăsmaș, 2001, pag. 35). Integrarea presupune focalizarea pe elev/copil și pe nevoile sale și pune accentul pe intervenția specială și pe beneficiile copilului cu nevoi speciale. Finalitatea acestui proces o constituie oferirea unui climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității copiilor cu cerințe speciale în educație (Gheorghiu, 2005).

Aplicație: în ce măsură este pregătit învățământul românesc de masă pentru educația integrată? Argumentați!

Educație specială – „adaptarea procesului de învățământ, precum și intervenția specifică (de reabilitare/recuperare) destinate copiilor și persoanelor care nu reușesc să atingă, în cadrul învățământului general (obișnuit) nivelurile educative și sociale corespunzătoare vârstei” (Vrăsmaș, 2005, pag. 13). Aceasta vizează existența unui sistem de învățământ separat de cel de masă, dedicat copiilor cu dizabilități care nu se pot adapta cerințelor și standardelor din învățământul de masă (Dark and Light Blind Care, 2008).

Într-o viziune recentă, Gherguț, Frumos și Raus (2016, pag. 12) atrag atenția asupra faptului că educația integrată a căpătat noi sensuri, extinzându-și aria de acoperire și în învățământul de masă: „în sens larg, extinzându-se la o categorie mai mare de elevi, a celor cu dificultăți de învățare și/sau de dezvoltare, are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată persoanelor care nu reușesc în mod independent (fără ajutor) să atingă un nivel de educație corespunzător vârstei și cerințelor comunității în care trăiesc; astfel, dacă inițial era doar atributul și responsabilitatea școlii speciale, educația specială devine în ultimul timp și o responsabilitate a școlilor de masă, prin integrarea unor copii cu dizabilități în programul acestora.”

Psihopedagogia specială este un domeniu de intersecție al mai multor domenii de cercetare și practică, având ca obiectiv central „cooperarea cu domeniile înrudite, în direcția cunoașterii (evaluării) copiilor, adolescenților și tinerilor cu deficiențe și incapacități, generatoare de handicap, inclusiv școlar, din perspectiva educației și a instruirii lor aparte, a

terapiei specifice și a recuperării, asistenței, ocrotirii și integrării sociale” (Radu, 2002, pag. 55).

Cerințele educative speciale desemnează anumite nevoi educaționale complementare obiectivelor generale ale educației, necesități care „solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare” (Vrăsmaș et al., 2005, pag. 16). Acest concept impune depășirea concepției tradiționale de segregare a copiilor în funcție de diferite grade de deficiență, astfel încât să se poată ajunge la o tratare nediferențiată a acestora. De asemenea, sintagma CES exprimă necesitatea de a se acorda o atenție deosebită și chiar asistență educațională suplimentară în vederea egalizării șanselor tuturor copiilor la educație și a participării acestora la viața școlară și socială.

Gheorghiu oferă o definiție a acestui concept care se încadrează în aceleași standarde, făcând referire la procesul de abordare adecvată a acestora în vederea egalizării șanselor de integrare școlară și socială: „fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea șanselor de acces, participare și integrare școlară și socială. Această sintagmă cuprinde un registru larg, de la deficiențele profunde la tulburări ușoare de învățare” (Gheorghiu, 2005, pag. 15).

O abordare mai complexă și mai explicită, în același timp, este cea a lui Gherguț (2013, pag. 22) care încearcă o definiție a acestui concept pornind de la nevoile educaționale ale anumitor categorii de persoane ce derivă din diferite cauze și care determină o abordare diferită a acestora. Astfel, „această sintagmă se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică etc. sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură (cum ar fi absența mediului familial, condițiile de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului etc.); aceste cerințe plasează persoana/elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur, stare care nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale.”

Aplicație: Bifați categoriile de copii cu care ați lucrat de-a lungul activității dumneavoastră profesionale. Care sunt principalele dificultăți cu care v-ați confruntat?

Copii cu deficiențe fizice		Copii ai căror părinți sunt plecați în străinătate	
Copii cu deficiențe mentale		Copii de diferite etnii	
Copii cu tulburări emoționale sau de comportament		Copii de diferite religii	
Copii cu dificultăți de învățare		Copii tipici	
Copii supradotați		Copii cu sindromul Down	
Copii proveniți din medii socio-economice defavorizate		Copii cu autism	

Educația copiilor excepționali vizează pregătirea educațională a copiilor aflați în situații de excepție, în principal, în spiritul curbei lui Gauss, pe criteriul capacităților, abilităților

(în special cele intelectuale) (Vrăsmaș, 2004, pag. 222). În sistemul educațional, copiii cu performanțe deosebite în orice domeniu al cunoașterii au fost fie tratați în mod diferențiat în cadrul școlilor de masă, fie au fost integrați conceptului de copii cu cerințe educative speciale și abordați conform principiilor acestei categorii de elevi.

Fritea (Roșan, coord., 2015, pag. 503) evidențiază faptul că supradotarea este consecința interacțiunii mai multor factori și dimensiuni: „aptitudini înnăscute (generale și specifice), abilități psihosociale, oferta optimă a mediului social, familial, educațional etc.”.

Conform *Clasificării internaționale a funcționării, dizabilității și sănătății*, termenul de **dizabilitate** este utilizat „pentru a desemna un fenomen multidimensional care rezultă din interacțiunea dintre oameni și mediul lor fizic și social” (World Health Organisation, Guvernul României, 2012, pag. 255). Așa cum este subliniat și în lucrarea amintită anterior, dizabilitatea nu constituie o problemă a unui individ, ci este o rezultată a interacțiunii dintre una sau mai multe caracteristici de sănătate a individului și factorii din mediul cu care acesta interacționează. De aceea, este important ca, în politicile educaționale incluzive, să fie clarificată această concepție pentru a se evita etichetările, apariția prejudecăților și a stereotipurilor legate de acest lucru.

E. Vrăsmaș descrie dizabilitatea ca fiind un factor ce „însurează un număr de limitări funcționale, ce pot fi întâlnite la orice populație din lume” (Vrăsmaș, 2005, pag. 12). Însă, într-un ghid pentru părinți se specifică faptul că dizabilitatea este „o parte din ceea ce este copilul, parte care nu poate fi separată de restul copilului” (UNAPEI, Reninco România, The Alliance for Inclusive Education, Association des Paralyses de France, DarVoce, Sjalfs Bjorg, 2011, pag. 4). În această manieră, se atrage atenția asupra faptului că dizabilitatea trebuie acceptată atât la nivelul familiei, cât și la nivelul imaginii de sine a copilului sau a persoanei care o are.

Discriminarea este un fenomen ce poate fi analizat atât din punctul de vedere social cât și din cel educațional. Astfel, din prima perspectivă, discriminarea „se referă la comportamentul efectiv față de alt grup sau individ. (...) se poate observa în activitățile care descalifică membrii unui grup de la oportunitățile deschise altora” (Giddens, 2010, pag. 469). Cele mai des întâlnite forme de discriminare socială sunt rasismul, discriminarea pe bază de gen, de religie, de etnie, toate acestea determinând fie marginalizarea socială fie chiar, în situații excepționale, excluderea socială. În domeniul educațional, discriminarea vizează „diferențele care nedreptătesc, etichetează și marginalizează, chiar exclud pe unii oameni/copii în favoarea altora” (Vrăsmaș & Preda, 2010, pag. 77). Această accepțiune a conceptului subliniază starea de fapt în care unii copii/elevi sau adulți nu au acces la educație, conform dreptului pe care îl au, deoarece grupurile majoritare manifestă o atitudine negativă față de aceștia, situație care poate conduce fie la marginalizarea școlară a persoanelor respective, fie chiar la excluderea lor din sistemul educațional.

Excluderea este văzută cel mai adesea ca fiind un concept prin definiție social, care desemnează neputința, incapacitatea sau eșecul unei persoane de a se integra într-un anumit grup social, pe una dintre cele patru mari componente: sistemul democratic și legal care presupune integrare civică; piața muncii, care promovează integrarea economică; sistemul statutului bunăstării, care promovează ceea ce poate fi numit integrare socială; sistemul familiei și al comunității, care promovează integrarea interpersonală (Zamfir & Stănescu, 2007).

Excluderea școlară se referă fie la negarea accesului de a frecventa o școală (din motive socio-familiale sau individuale, un copil poate ajunge în situația de a fi neșcolarizat) fie la situația în care copilul/elevul se află în situația de a continua și de a finaliza cursurile unei școli obligatorii (denumită clasic – insucces școlar) (Vrăsmaș, 2004, pag. 48).

Aplicație: Identificați principalele efecte ale discriminării educaționale, pe baza experienței profesionale proprii.

Diferențierea dintre educația integrată și educația incluzivă este extrem de necesară cu atât mai mult cu cât, nu numai în România, dar și în alte state ale lumii, cele două concepte sunt utilizate uneori cu sens sinonim, educația integrată având semnificația educației incluzive și invers.

Pentru ca diferențierea dintre cele două să fie una cât mai clară, este necesar un demers de analiză comparativă a celor două concepte, demers ce pornește inevitabil de la definirea și caracterizarea acestora.

Conform lui Gherguț (2016), integrarea școlară poate fi abordată din cel puțin trei niveluri:

1. integrarea spațială (a fi prezent) – care presupune reducerea distanței fizice dintre copiii / elevii cu cerințe educative speciale și copiii / elevii obișnuiți prin prezența primei categorii în clasele din învățământul de masă
2. integrarea socială (a fi împreună cu alți copii) – vizează implicarea copiilor / elevilor cu cerințe educative speciale în activitățile educaționale desfășurate în afara celor formale, din cadrul școlii, adică în cadrul activităților non-formale, extracurriculare alături de colegii lor care nu au cerințe educative speciale.
3. integrarea școlară (a învăța împreună cu ceilalți elevi) – se referă la faptul că elevii cu cerințe educative speciale participă la aceleași activități instructiv-educative ca și copiii obișnuiți, împreună cu aceștia, însușindu-și astfel cunoștințe și formându-și capacități și atitudini specifice.

Educația incluzivă este abordată pe două niveluri, căpătând astfel două accepțiuni extrem de importante:

- a. viziunea îngustă – care are în centru transferul unor practici din școlile speciale în cele obișnuite/de masă, în vederea sensibilizării, responsabilizării acestora față de copiii cu dizabilități sau alte cerințe educative speciale.
- b. viziunea extinsă – a cărei esență se referă la „dezvoltarea și reforma școlii generale sub multiple aspecte, pe ansamblu, pentru a stimula și potența învățarea la toți copiii dintr-o comunitate - și la fiecare în parte. Sesizarea barierelor în învățare și adoptarea schimbărilor necesare în organizarea școlară, în curriculum și în strategiile de predare-învățare și de evaluare sunt doar o parte din direcțiile de acțiune în acest context.” (Vrăsmaș, 2010, pag. 16-17). De aceea, un alt rol important îl deține „convingerea că responsabilitatea de a educa toți copiii revine sistemului de învățământ de masă, obișnuit” (UNESCO, 2009, pag. 9). În aceeași ordine de idei, într-unul din documentele MEN&UNICEF se face următoarea precizare: „educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități” (Vrăsmaș, 2005, pag. 19).

În cele ce urmează, prezentăm o analiză comparativă a celor două concepte ce s-a realizat în funcție de următoarele criterii: definiție, scop, obiective, punctul de plecare, relația cu alte tipuri de învățământ – orientarea școlară, caracteristici, categorii de copii vizați, principii, evaluarea copiilor/elevilor, personal calificat, pregătirea inițială sau continuă a personalului, parteneriatul familie – școală – comunitate.

CRITERII DE ANALIZĂ	EDUCAȚIA INTEGRATĂ	EDUCAȚIA INCLUZIVĂ
Definire	* formă a educației care are în vedere mai ales obiectivele legate de școlarizarea în condiții de normalitate a copiilor cu cerințe speciale. În acest context, accentul cade pe școlarizarea copiilor cu cerințe educative speciale în instituții școlare cât mai apropiate de școlile obișnuite sau chiar în acestea	* formă a educației care vizează nu numai integrarea copiilor cu cerințe educative speciale ci și a acelor copii care provin din medii socio-culturale, geografice sau etnice potrivnice, care nu pot asigura accesul lor la educație
Scop	* are drept scop realizarea sau atingerea normalizării	* are drept scop promovarea diversității și egalității în drepturi
Obiective	* examinarea copilului/elevului de către specialiști în vederea stabilirii unui diagnostic * recuperarea copiilor cu diferite dizabilități * integrarea copiilor/elevilor în programe speciale, destinate recuperării lor * reducerea / eliminarea obstacolelor în învățarea elevilor cu cerințe educaționale speciale	* examinarea copilului/elevului de către specialiștii implicați în desfășurarea procesului educațional * schimbarea sistemului educațional astfel încât să corespundă nevoilor tuturor copiilor/elevilor * crearea unui mediu educațional care să pună accentul pe respectarea nevoilor de învățare ale tuturor copiilor/elevilor * reducerea / eliminarea obstacolelor în învățarea tuturor copiilor / elevilor * promovarea parteneriatelor educaționale
Punctul de plecare	* nevoile copiilor/elevilor cu cerințe educative speciale	* drepturile tuturor copiilor/elevilor la educație * perceperea diferențelor dintre copii/elevi ca fiind resurse de sprijin în procesul educațional
Relația cu alte tipuri de învățământ – orientarea școlară	* se caracterizează prin încercarea de includere a copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, copii care se pot adapta cerințelor acestuia * această formă de educație nu presupune desființarea învățământului special * orientarea școlară presupune modalități de apropiere a școlarizării speciale de cea obișnuită (clase speciale, cadre didactice de sprijin)	* se caracterizează prin faptul că facilitează accesul la educația de bază și la învățământul de masă a tuturor copiilor / elevilor astfel încât fiecare dintre aceștia să aibă oportunități egale de a se forma și de a se dezvolta * diminuează și chiar elimină rolul învățământului special * orientarea școlară pornește de la premisa că „școala obișnuită, a comunității, este responsabilă pentru toți copiii; serviciile educaționale comunitare asigură un continuum de plasamente școlare” (Mara, 2009, p. 83)
Caracteristici	* Integrarea este văzută ca un ansamblu de măsuri educaționale și administrative care vizează diferite categorii de populație, având drept scop înlăturarea segregării, sub toate formele ei.	* convingerea că responsabilitatea de a educa toți copiii revine sistemului de învățământ de masă, obișnuit * dezvoltarea și reforma școlii generale sub multiple aspecte, pe ansamblu, pentru a stimula și potența învățarea la toți copiii

CRITERII DE ANALIZĂ	EDUCAȚIA INTEGRATĂ	EDUCAȚIA INCLUZIVĂ
		dintr-o comunitate – și la fiecare în parte. Sesizarea barierelor în învățare și adoptarea schimbărilor necesare în organizarea școlară, în curriculum și în strategiile de predare-învățare-evaluare sunt doar o parte din direcțiile de acțiune în acest context.
Categoriile de copii vizati	* copii cu deficiențe fizice, copii cu dificultăți de învățare, copii cu dificultăți în învățare, copii cu probleme comportamentale, copii cu dificultăți emoționale, copii care suferă de un anumit sindrom (Down, autism etc.), copii supradotați	* TOȚI COPIII
Principii	<p>* principiul normalizării – „normalizarea înseamnă acceptarea persoanelor handicapate așa cum sunt ele, în cadrul societății normalilor, asigurându-le aceleași drepturi, responsabilități și posibilități cu cele disponibile celorlalți membri ai societății” (Popovici, 1998, p.12).</p> <p>* principiul integrării – presupune accesul persoanelor cu cerințe educative speciale în sistemul de învățământ de masă, alături de copiii obișnuiți, astfel încât să beneficieze de șanse egale de formare și dezvoltare</p> <p>* principiul dezvoltării – pleacă de la premisa că toți copiii, indiferent de cerințele speciale cu care se confruntă, sunt capabili de creștere, învățare și dezvoltare</p> <p>* principiul dezinstituționalizării – se referă la integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale din două perspective: pe de-o parte, formarea acestora astfel încât să se poată adapta la cerințele învățământului de masă, iar pe de altă parte, cerința ca instituțiile de învățământ să se dezvolte astfel încât să poată satisface nevoile de învățare ale acestor copii</p> <p>* principiul drepturilor și șanselor egale – „presupune că acțiunea în favoarea copiilor cu handicap vizează atât satisfacerea egală a necesităților individuale, cât și eliminarea unor obstacole sociale” (Popovici, 1998, p. 35-36).</p>	<p>* diversitatea este o condiție a creșterii puterii tuturor comunităților</p> <p>* toți copiii, cu stiluri diferite de învățare și cu un nivel de cunoștințe diferit, sunt valorizați în mod egal și respectați de societate</p> <p>* tuturor copiilor trebuie să li se asigure condițiile pentru a-și dezvolta potențialul, prin luarea în considerare a cerințelor și nevoilor individuale</p> <p>* toți copiii au nevoie de sprijinul și prietenia celor de vârsta lor</p> <p>* educația incluzivă este incompatibilă atât cu educația formală ce promovează segregarea cât și cu cea nonformală care se ghidează după aceleași principii ale excluderii școlare sau sociale (Leonardo, Grundtvig Transversal, 2011, p. 6)</p>

CRITERII DE ANALIZĂ	EDUCAȚIA INTEGRATĂ	EDUCAȚIA INCLUZIVĂ
Evaluarea copiilor / elevilor	* se axează pe mai multe planuri: medical, psihologic, emoțional și social având drept scop aprecierea și verificarea capacităților copiilor/elevilor și, în special, a potențialului lor de învățare	* are în vedere mai degrabă abordarea psiho-pedagogică a evaluării pentru a identifica dificultățile pe care copiii/elevii le au în învățare astfel încât să se poată adopta acea strategie instructiv-educativă care să le optimizeze învățarea și obținerea de performanțe
Personal calificat	* personal specializat * nu există echipe multidisciplinare de lucru cu copiii cu cerințe educative speciale	* necesitatea asigurării unui personal specializat în acest domeniu * echipe multidisciplinare (cadre didactice + specialiști) care să asigure realizarea în condiții optime a principiilor educației incluzive * pune accentul pe colaborare în vederea atingerii obiectivelor
Pregătirea inițială sau continuă a personalului	* formarea inițială și/sau continuă a personalului didactic de specialitate se realizează pe coordonatele domeniului educației copiilor cu cerințe educaționale speciale (educație integrată și/sau educație specială)	* formarea inițială a cadrelor didactice presupune familiarizarea cu domeniul psihopedagogic care se ocupă de copiii/elevii cu cerințe educative speciale * formarea continuă a cadrelor didactice se realizează în comun cu cea a cadrelor didactice care vin în sprijinul acestora (specialiști, psihologi, consilieri școlari, cadre didactice de sprijin) astfel încât să se poată constitui echipele multidisciplinare de lucru în cadrul activităților instructiv-educative
Parteneriatul familie-școală-comunitate	* specialiștii încurajează familia copilului cu cerințe educative speciale să ia parte la educația și reabilitarea acestora	* familia copilului/elevului este considerată partener egal și activ în cadrul tuturor activităților educaționale la care ia parte acesta

Aplicație: Precizați care dintre cele două tipuri de educație (incluzivă și integrată) o considerați mai eficientă din perspectiva cadrului didactic. Argumentați!

Necesitatea schimbării strategiei în educație și, prin urmare, implementarea unui proces de incluziune educațională și chiar socială, derivă din argumente ce pot fi împărțite pe mai multe planuri al dezvoltării societății. Astfel, putem vorbi despre premise psihologice, educaționale, economice, culturale, sociale ale educației pentru toți și ale incluziunii.

Prima categorie se referă la identificarea nevoilor de învățare pe care copiii sau tinerii/adulții le au, la respectarea particularităților de vârstă și individuale ale acestora, la nevoia de a diminua imaginea socială negativă a copiilor cu cerințe educative speciale și traumatizarea psihică a acestora și a familiilor lor, la schimbarea perspectivei de abordare psihologică și sociologică care subliniază și asemănările dintre toate categoriile de persoane și care consideră diferența ca fiind prezentă peste tot în lume.

Noul context social, în care diferența nu mai este văzută ca fiind un factor care favorizează marginalizarea și izolarea socială, a determinat schimbarea concepției pedagogice privitoare la abordarea învățării elevului astfel încât eficiența actului educațional poate fi îndeplinită cu condiția adaptării curriculum-ului educațional la cerințele acestui nou context. De aceea, pentru a atinge dezideratele educației incluzive, este necesar să se pornească de la reconsiderarea anumitor aspecte ce țin de politicile educaționale astfel încât să se țină cont de faptul că, în învățământul de masă, sunt incluși toți copiii/elevii indiferent de mediul social sau familial din care provin, de etnia căreia îi aparțin, de religia pe care o au ș.a.m.d. Școala incluzivă ar trebui să fie capabilă să formeze și să dezvolte o atitudine pozitivă față de diferență prin educarea tuturor copiilor, punându-se astfel bazele unei societăți incluzive.

În lucrarea *Să cultivăm diferența în educație?*, Ulrich (2003, pag. 33) realizează o abordare a conceptului de diferență din mai multe perspective:

- diferența ca mediator între individual și social – în acest caz, diferența are în vedere reflecția asupra celui alt „ceea ce înseamnă a nu fi indiferent”
- diferența ca problemă și oportunitate – diferența este văzută ca mijloc prin care se poate cultiva empatia și cultura civică, putând, însă, genera numeroase neînțelegeri care pot conduce la conflicte
- diferența ca resursă pentru solidaritate – diferența poate fi abordată din perspectiva modalității unice de deschidere a unui dialog social care poate avea ca și efect unitatea unor opinii, idei sau practici, deci solidaritate
- diferența ca provocare – în mediul educațional, cel mai adesea, diferența este abordată ca o dificultate și nu ca o oportunitate în timpul procesului instructiv-educativ, astfel încât majoritatea cadrelor didactice recunosc, la nivel declarativ, valoarea diferenței, însă nu întreprind nimic la nivel acțional în acest sens.

Din punct de vedere economic, specialiștii presupun că finanțarea unor instituții de învățământ în care sunt incluși toți copiii/elevii este mai eficientă decât sprijinirea unor școli speciale, destinate unei anumite categorii de elevi cu cerințe educative speciale. Desigur, pentru a verifica aceste presupuneri, este necesară analiza acelor sisteme educaționale care au renunțat treptat sau au diminuat rolul școlilor speciale în favoarea instituțiilor de învățământ de masă care promovează educația pentru toți. Acest lucru este discutabil deoarece, în cadrul școlilor de masă, investiția ar trebui făcută pentru a reamenaja spațiile astfel încât să permită accesul celor care au diferite deficiențe fizice. De asemenea, investiția financiară ar trebui realizată și pe formarea, inițială sau continuă, a resurselor umane implicate în acest proces. Este vorba atât de cadrele didactice de la clasă, cât și de profesorii itineranți, cei de sprijin, psihologii sau consilierii școlari. Mai mult decât atât, este necesară o regândire a activității didactice astfel încât echipele multidisciplinare să poată contribui la eficientizarea activităților respective și la optimizarea învățării elevilor.

Societatea actuală se confruntă din ce în ce mai des cu procese precum emigrarea sau imigrarea, astfel încât fenomene ca cel al multiculturalității sau al interculturalității devin din ce în ce mai întâlnite în fiecare colț al lumii. Acestea presupun, pe de-o parte, coexistența în același spațiu a mai multor culturi și, pe de altă parte, interacțiunea acestora astfel încât valorile, tradițiile sau principiile de viață ale unei culturi interferează cu cele ale altei culturi. În acest context, educația incluzivă este cea care contribuie la facilitarea interacțiunii și comuniunii dintre diferite culturi cu păstrarea identității proprii și a valorilor și principiilor care le definesc.

Un factor important în promovarea incluziunii educaționale îl deține comunitatea educativă și, mai ales, comunitatea educativă locală. Comunitatea educativă este definită ca fiind „ansamblul agenților sociali (școală, familie, organisme guvernamentale, comisii parlamentare, unități economice, instituții culturale, biserică, armată etc.) implicați – în mod direct sau indirect, în anumite condiții contractuale sau consensuale – în realizarea unor obiective pedagogice, într-un timp și spațiu determinat la nivel național, teritorial și local” (Cristea & Constantinescu, 1998, pag. 167). În acest context, este subliniat rolul important al comunității locale în promovarea și aplicarea principiilor educației incluzive. Politicile educaționale incluzive la nivel național sunt eficiente numai în cazul în care, la nivel local, sunt puse în practică, înțelese și interiorizate de comunitatea locală astfel încât, pas cu pas, incluziunea educațională să se extindă și la nivel social. Este nevoie, pentru îndeplinirea acestui țel, în primul rând, de schimbarea atitudinii față de acest concept și față de această viziune, schimbare ce presupune o transformare a atitudinii actuale față de incluziune a doi actori educaționali esențiali: părinții și cadrele didactice.

Alături de comunitate, familia reprezintă o variabilă extrem de importantă în promovarea și sprijinirea educației incluzive. Familia este primul mediu educațional cu care copilul intră în contact; prin urmare, rolul acesteia este crucial în formarea și dezvoltarea personalității copilului. Atitudinea pozitivă față de ceilalți, toleranța, empatia sunt elemente care pot fi formate și dezvoltate într-un mediu educațional formal (la grădiniță sau la școală), însă mediul familial are un impact mult mai mare și mai profund în acest sens. De asemenea, părinții sunt cei care ar trebui să urmărească constant progresul copiilor lor pentru a ști în ce domeniu de dezvoltare este necesar să se insiste mai mult, să îi ajute la rezolvarea temelor pentru acasă, să participe la diferite activități derulate în aer liber etc.

Pe de altă parte, familia poate contribui în mod pozitiv la promovarea valorilor incluzive prin implicarea directă în actul educațional formal, adică în activitatea instructiv-educativă desfășurată în unitățile de învățământ. Acest obiectiv poate fi îndeplinit prin angajarea părinților în activități precum: organizarea și derularea unor proiecte educaționale, desfășurarea unor activități în afara grădiniței sau a școlii, voluntariat în cadrul diverselor activități derulate în parteneriat cu diverse organizații sau instituții ale comunității din care fac parte.

De asemenea, familia constituie mediul educațional corespunzător pentru întărirea procesului de învățare început în cadrul școlii: „familiile pot întări învățarea acasă, prin implicarea în școlile în care studiază copiii lor, încurajându-i pe aceștia să participe la lecții și susținându-le interesul pentru disciplinele incitante și lărgindu-și propriile abilități parentale” (Băran-Pescaru, 2004, pag. 30).

Ultimul factor, fără a stabili o ierarhie a importanței acestor factori, îl reprezintă școala sau mediul educațional formal. În vederea realizării eficiente a educației incluzive, locul de început îl constituie clasa de elevi grupa de copii, deoarece copiii/elevii sunt cei mai maleabili și cei mai dispuși să participe, acest lucru datorându-se, în special, faptului că sunt în plin proces de formare și dezvoltare a unor capacități, dar, mai ales, a unor atitudini. Ungureanu (2000, pag. 270) definește școala incluzivă ca fiind „o școală (orice școală) locală, deschisă tuturor educabililor, din zona sa de acoperire, care încearcă și reușește să răspundă tuturor exigențelor și cerințelor educative ale oricât de diversilor elevi, ale fiecăruia luat în parte și ale tuturor la un loc, plinuindu-se după caz, adaptându-se flexibil, prompt și oportun la situație”.

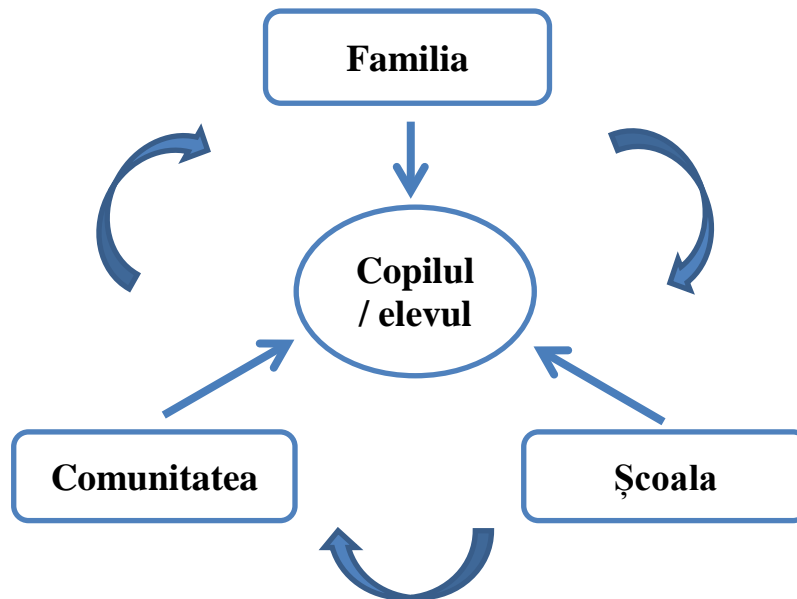


Figura 1.1. Relația dintre cei trei factori implicați în incluziunea educațională

Implicarea părinților în promovarea incluziunii educaționale este crucială, alături de implicarea comunității și a școlii. Numai o colaborare strânsă între acești trei factori poate conduce către un proces eficient de promovare și sprijinire a educației incluzive, așa cum reiese și din figura 1.1. Nu este suficient ca fiecare dintre cei trei parteneri să își cunoască rolul și locul în această triadă, ci este important să își asume acest rol și să contribuie în mod activ la acest proces.

Aplicație: Descrieți o situație educațională în care cei trei factori implicați în incluziunea educațională au avut o contribuție importantă în atingerea obiectivelor.

Educația incluzivă, asemenea oricărui domeniu de cunoaștere, cu atât mai mult cu cât este unul relativ nou, întâmpină și diverse obstacole care pot avea rolul, pe de-o parte, de a sublinia sau evidenția anumite dificultăți cu care aceasta se poate confrunta, iar, pe de altă parte, de a facilita perfecționarea metodelor astfel încât să devină din ce în ce mai eficientă și chiar mai eficace.

Obstacolele care împiedică desfășurarea optimă a activităților educaționale incluzive se manifestă atât la nivelul sistemului de învățământ (legislativ și instituțional), cât și la nivelul personal, al cadrului didactic, al managerului sau chiar al elevilor.

Printre barierele identificate se pot enumera:

- * dificultăți legate de organizarea procesului educațional;
- * factori socio-economici care expun copiii la o mulțime de riscuri;
- * atitudinile, prejudecățile sau/și stereotipurile;
- * neadaptarea curriculumului la nevoile celor care învață;
- * condiții materiale precare în școli;
- * gestionarea educației la nivel de guvernare – impactul negativ al unor politici educaționale care nu promovează principiile incluzive;
- * lipsa unor statistici care să demonstreze eficiența educației incluzive;
- * formare inițială sau continuă a personalului didactic deficitară;
- * lipsa fondurilor care să sprijine financiar aplicarea principiilor educației incluzive;
- * teama cadrelor didactice față de schimbarea la nivel de sistem sau de proces, schimbare care să faciliteze aplicarea principiilor educației incluzive.

Sistemele educaționale actuale ar trebui să se axeze pe reducerea treptată a acestor bariere și nu pe eliminarea bruscă a acestora pentru a nu provoca schimbări radicale ce pot crea confuzie, panică sau rezistență din partea actorilor care au ca sarcină aplicarea acestora. În acest context, reforma educațională trebuie să vizeze, ca prim pas, identificarea acelor bariere care îngreunează schimbarea paradigmatelor educaționale și, apoi, reducerea și eliminarea treptată a acestora.

Aplicație: Bazându-vă pe experiența profesională proprie, exemplificați fiecare barieră ce împiedică desfășurarea optimă a activităților educaționale incluzive.

Bariera	Exemplu
dificultăți legate de organizarea procesului educațional	
factori socio-economici care expun copiii la o mulțime de riscuri	
atitudinile, prejudecățile sau și stereotipurile	
neadaptarea curriculum-ului la nevoile celor care învață	
condiții materiale precare în școli	
gestionarea educației la nivel de guvernare	
lipsa unor statistici care să demonstreze eficiența educației incluzive	
formare inițială sau continuă a personalului didactic deficitară	
lipsa fondurilor	
teama cadrelor didactice față de schimbare	

1.2. Principii ale incluziunii sociale și educaționale. Aplicarea lor în vederea facilitării procesului de învățare al elevilor cu CES

Specialiștii în educație consideră că incluziunea educațională reprezintă un drept al fiecărui om, indiferent de mediul din care provine sau de alte particularități pe care acesta le are. Acest drept este tradus în câteva principii ale educației incluzive, principii ce au fost definite în mod diferit de diverși specialiști în educație, dar care converg în mod unitar către același punct comun: educația pentru toți.

Principiul drepturilor și șanselor egale pornește de la premisa că necesitățile fiecărui individ sunt importante și, din acest motiv, egalizarea șanselor constituie principalul proces prin intermediul căruia diferite sisteme ale societății sunt puse la dispoziția tuturor, inclusiv a persoanelor cu deficiențe sau a oricăror categorii de copii/elevi sau adulți care sunt incluși într-o formă de învățământ în cadrul unui sistem educațional. Jigău (1998) prezintă acest principiu precizând faptul că egalitatea șanselor poate fi abordată din perspectiva mai multor situații legate de școlarizarea copiilor/elevilor:

- debutul școlarității – deși copiii provin din medii familiale diferite, cu o zestre genetică diferită, este necesar să li se asigure șanse egale de acces la procesul educațional și la tot ceea ce implică acesta
- conținutul programelor școlare și abordarea pedagogică – situațiile de învățare în care sunt antrenați copiii trebuie să fie similare pentru a asigura același punct de plecare și dezvoltare pentru fiecare dintre aceștia

- rezultatele procesului educativ – se dorește egalizarea șanselor în aprecierea și evaluarea performanțelor copiilor care au parcurs etape de școlarizare asemănătoare, cu condiția abordării individualizate a fiecăruia pentru a se aplica metode diferite dar care să conducă la aceleași rezultate.

Un aspect extrem de important legat de acest principiu se referă la faptul că, atât la nivelul de decizie a sistemului educațional, cât și la nivelul de aplicare al politicilor educaționale, este necesară o abordare care să conducă treptat către conștientizarea faptului că nu se pot obține performanțe egale în rândul elevilor. O asemenea perspectivă s-ar afla în contradicție tocmai cu un principiu extrem de cunoscut în pedagogie, și anume acela al respectării particularităților de vârstă și individuale ale copiilor și elevilor. Din această cauză, politicile educaționale ar trebui să fie orientate nu spre obținerea unor performanțe egale, ci spre egalizarea șanselor elevilor în evaluarea performanțelor.

În ghidul *An Inclusive Education Guide for Professionals* (UNAPEI, Reninco România, The Alliance for Inclusive Education, Association des Paralyses de France, DarVoce, Sjalfs Bjorg, 2011), sunt prezentate următoarele principii ale educației incluzive:

- Diversitatea îmbogățește și consolidează toate comunitățile;
- Diferitele stiluri de învățare și diferitele achiziții ale celor care învață sunt valorizate în mod egal și respectate de către societate;
- Toți cei care învață ar trebui să fie capabili să își împlinească întregul potențial prin luarea în calcul a tuturor nevoilor educative individuale;
- Pe parcursul experienței de învățare este necesară asigurarea întregului sprijin și a tuturor resurselor necesare acestui proces;
- Toți cei care învață au nevoie de sprijinul și prietenia celor care sunt de o vârstă cu ei;
- Toți copiii și tinerii trebuie educați împreună și considerați egali în cadrul comunității căreia îi aparțin;
- Incluziunea educațională este incompatibilă cu segregarea, atât în cadrul, cât și în afara sistemului educațional de masă.

Așa cum se poate observa din enumerarea de mai sus, principiile iau în calcul atât abordarea la nivel individual a incluziunii educaționale (prin raportarea la particularitățile de vârstă, dar și individuale ale subiecților educației), cât și la nivel social (prin imperativul implicării active a societății în promovarea educației incluzive și a incluziunii sociale). Intervine, astfel, relația de complementaritate dintre școală, familie și comunitate, relație care se poate traduce printr-un parteneriat care să fie eficient din punctul de vedere al îndeplinirii scopurilor educaționale: „atunci când există cu adevărat un parteneriat între școală, familie și comunitate, profesorii își însușesc căi noi și puternice de a îndrepta copiii către standarde școlare provocatoare; părinții discută regulat cu educatorii despre comportamentul copiilor lor, raportat la acele standarde ridicate și despre modul în care-i pot ajuta pe aceștia acasă și la școală; elevii se străduiesc să atingă noile standarde specifice disciplinelor studiate” (Băran-Pescaru, 2004, pag. 70).

Aplicație: Completați tabelul de mai jos, identificând pentru fiecare principiu în parte, modalități de aplicare a acestora în activitatea educațională, riscuri care pot apărea în acțiunea de implementare a acelor activități și soluții posibile pentru evitarea riscurilor sau diminuarea efectelor negative ale acestora.

Principiul	Modalități de aplicare în activitatea educațională	Riscuri care pot apărea în acțiunea de implementare	Soluții posibile pentru evitarea riscurilor
Diversitatea îmbogățește și consolidează toate comunitățile.			
Diferitele stiluri de învățare și diferitele achiziții ale celor care învață sunt valorizate în mod egal și respectate de către societate.			
Toți cei care învață ar trebui să fie capabili să își împlinească întregul potențial prin luarea în calcul a tuturor nevoilor educative individuale.			
Pe parcursul experienței de învățare este necesară asigurarea întregului sprijin și a tuturor resurselor necesare acestui proces.			
Toți cei care învață au nevoie de sprijinul și prietenia acelor care sunt de o vârstă cu ei.			
Toți copiii și tinerii trebuie educați împreună și considerați egali în cadrul comunității căreia îi aparțin.			
Incluziunea educațională este incompatibilă cu segregarea, atât în cadrul, cât și în afara sistemului educațional de masă.			

În activitatea didactică desfășurată cu elevii cu cerințe educative speciale este necesară aplicarea mai multor principii specifice care pot determina schimbări semnificative la nivelul dezvoltării integrale a acestor copii. Gherguț, Frumos și Raus (2016) enumeră următoarele principii ale didacticii generale ce au fost adaptate la specificul copiilor/elvilor cu cerințe educative speciale:

- a. Principiul unității/corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în predare – învățare – orice proces de cunoaștere al elevului se bazează pe percepție, iar aceștia au nevoie de suport intuitiv în înțelegerea și asimilarea noilor cunoștințe/informații și în formarea noilor deprinderi, priceperi și capacități.
- b. Principiul accesibilității și tratării individuale, diferențiate – respectarea particularităților psihice determinate de tipul și gradul deficienței.
- c. Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale – în activitatea educațională, este necesar să se respecte echilibrul între procesul de învățare și nivelul de dezvoltare a elevului, prin raportarea permanentă la potențialul intelectual și aptitudinal al elevului.
- d. Principiul sistematizării, structurării și continuității – necesitatea de a sigura succesiunea activităților educaționale după o logică strictă a informației, de a selecta și corela cunoștințele în funcție de esențializarea lor, de a le integra și sistematiza în sisteme evolutive corespunzătoare; în cazul copiilor/elvilor cu cerințe educative speciale, această acțiune presupune și reluare anumitor categorii de informații și cunoștințe, dar și fixarea și dezvoltarea acelor capacități care permit acestora o mai bună înțelegere a conținuturilor noi.
- e. Principiul integrării teoriei cu practica – necesitatea stabilirii unei legături directe între însușirea cunoștințelor teoretice și aplicarea lor în condiții practice variate, în special pentru copiii și elevii cu deficiențe mintale și/sau senzoriale.

- f. Principiul participării conștiente și active a elevilor la activitățile educativ – compensatorii și recuperatorii – elevul trebuie ghidat și îndrumat pentru a deveni subiect al propriei sale formări și al propriului proces de dezvoltare în urma implicării sale active în învățare, pe plan intelectual și fizic. De exemplu, în cazul elevilor cu deficiențe mintale, activismul lor este neproductiv, iar procesul de interiorizare se derulează anevoios datorită participării superficiale, defectuoase ale componentelor verbale.
- g. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor – presupune asigurarea aplicabilității cunoștințelor și utilizarea lor în situații obișnuite de viață, fixarea informației în contexte variate de învățare.
- h. Principiul asigurării unității instrucției, educației, compensării, recuperării și/sau reeducării – toate activitățile incluse în procesul de învățământ trebuie să vizeze, pe lângă componenta instructiv – educativă, și o componentă compensatorie și recuperatorie, prin antrenarea acelor structuri sau resurse psihofizice funcționale ale copilului în formarea și dezvoltarea abilităților necesare adaptării și integrării lui socio-profesionale.

Aplicație: Construiți o situație de învățare în care să ilustrați modalitatea în care poate fi aplicat în practică fiecare din cele opt principii enumerate mai sus.

Pornind de la reglementările ce vizează activitatea educațională și recuperativ – compensatorie a copiilor / elevilor cu cerințe educative speciale, Gherguț, Frumos și Raus (2016, pag. 37) identifică următoarele principii specifice integrării educaționale:

- a. Principiul echității – accesul la învățământ se realizează fără discriminare
- b. Principiul relevanței – educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală și socioeconomice
- c. Principiul eficienței – se urmărește obținerea de rezultate educaționale maxime, prin gestionarea resurselor existente
- d. Principiul asigurării egalității de șanse – facilitarea accesului la educație și asigurarea șanselor egale fiecărui copil/elev, indiferent de rasă, etnie, naționalitate, limbă, religie, apartenență la o categorie defavorizată
- e. Principiul incluziunii sociale
- f. Principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia
- g. Principiul participării și responsabilizării părinților.

Nivelul de învățământ la care parteneriatul școală – familie – comunitate este cel mai pregnant este acela al preșcolarității. Grădinița, ca instituție, dar și ca mediu educațional, este cea care creează și susține liantul dintre comunitate și familie atât prin activitățile instructiv-educative pe care le desfășoară, cât și prin implicarea activă a membrilor comunității și a familiei în aceste activități. Însă, cel mai important rol în această legătură pare să îl dețină cadrul didactic preșcolar – educatoarea – deoarece „educația trebuie să se manifeste în permanență ca o acțiune unitară, coerentă, iar împlinirea acestui deziderat urmează să stea în mod expres în atenția personalului didactic calificat pentru a face muncă educativă din grădinițe” (Păiș-Lăzărescu & Ezechil, 2011, pag. 205). Pe acest palier educațional, strategiile de aplicare a principiilor incluziunii sunt cele mai eficiente, însă acest fapt nu neagă acest proces pe nivelurile superioare ale sistemului educațional românesc. Într-un raport asemănător, învățământul primar se centrează pe aplicarea cât mai fidelă a acestor linii directoare ale incluziunii, cu accent pe continuarea activităților de acest gen începute la nivel preșcolar și pe implicarea activă a cadrelor didactice în favorizarea integrării elevilor cu cerințe educative speciale în școala de masă. Timid, dar sigur, acest fenomen se extinde și la

nivelul gimnazial, însă cu un impact ceva mai mic, datorat, poate, unei relații mai puțin strânse cu familia și comunitatea.

1.3. Caracteristici psiho-educative ale elevilor cu CES

Activitatea instructiv-educativă se proiectează, se desfășoară și se evaluează în permanentă corelație cu nivelul de dezvoltare a copiilor/elevilor. Aceștia prezintă o serie de particularități, mai ales în ceea ce privește capacitățile intelectuale și cognitive, însă nu se rezumă numai la acestea. Vom prezenta, pe rând, câteva caracteristici ale următoarelor procese: senzațiile, percepțiile, reprezentările, gândirea, imaginația, atenția și memoria.

- a. Senzațiile – în cazul unui copil/elev cu deficiențe intelectuale, există șanse mari de diminuare a sensibilității, fapt atestat de prezența unor praguri ridicate în cazul sensibilității absolute, dar mai ales în cazul sensibilității diferențiale: „afectarea sensibilității normale reprezintă una dintre trăsăturile care pot fi constatate de timpuriu la copilul cu dizabilitate mentală și care va exercita o influență negativă asupra activității senzorial-perceptive și a formării în continuare a capacităților cognitive ale acestuia” (Gherguț, 2016, pag. 75). Aspecte particulare, legate de sensibilitate, pot fi ilustrate, mai ales, în ceea ce privește copiii elevii cu dizabilități senzoriale. Astfel, în cazul celor cu deficiențe senzoriale parțiale (hipoacuzici și ambliopi), centrarea activității educaționale se face în funcție de sensibilitatea reziduală a analizatorului lezat prin antrenarea și dezvoltarea sistematică a respectivei sensibilități în activitatea de învățare (mijloace tehnice de protezare, materiale didactice auxiliare, exerciții de stimulare a analizatorului lezat). Din punct de vedere al celor cu deficiențe senzoriale profunde, accentul se pune pe compensarea cu analizatorii funcționali, pe stimularea susținută a acestora, pe stimularea limbajului verbal și pe prevenirea apariției și consolidării unor tulburări secundare în planul dezvoltării intelectuale și/sau afectiv-emoționale. De aceea, „organizarea activității școlare trebuie să urmărească scăderea treptată, pe baza exercițiului zilnic, a pragurilor sensibilității, dezvoltarea mecanismelor compensatorii și menținerea unei sensibilități optime a analizatorilor valizi” (Gherguț, 2016, pag. 76).
- b. Percepțiile – copiii cu dizabilități intelectuale au o percepție cu un puternic caracter fragmentar, incomplet, rigid și dezorganizat, prezintă confuzii determinate de dificultăți întâmpinate în procesele de analiză și sinteză. De asemenea, acești copii prezintă dificultăți în ceea ce privește constanța perceptivă astfel încât aspecte specifice legate de forma, mărimea, greutatea sau natura unui material sunt percepute greoi sau chiar greșit. Un aspect specific acestor copii este reprezentat de faptul că, în ceea ce privește perceperea culorilor, aceasta se realizează relativ ușor. O categorie aparte, din punct de vedere al percepțiilor, o reprezintă și copiii cu deficiențe parțiale de vâz, la care „imaginea perceptivă rămâne în mare măsură imprecisă, parțiară, cețoasă, afectând memoria vizuală operațională și structurarea perceptiv-motrică a spațiului grafic” (Gherguț, 2016, pag. 76).
- c. Reprezentările – În ceea ce privește eficiența activității de învățare la elevii cu dizabilități, se poate constata o diminuare semnificativă datorată calității slabe a activităților perceptive și, implicit, a reprezentărilor formate. În cazul acestor copii, calitatea reprezentărilor depinde, în foarte mare măsură, de momentul apariției deficienței. Astfel, există situații în care deficiența este din naștere și reprezentările auditive sau vizuale lipsesc total și situații în care deficiența a fost dobândită pe parcursul vieții astfel încât există reprezentări reziduale ce pot fi utilizate drept ancore pentru formarea unor noi. În consecință, în proiectarea activităților instructiv-educative pentru copii nevăzători, cadrul didactic trebuie să ia în calcul atât utilizarea metodelor verbale, cât și a celor intuitive și a mijloacelor și materialelor didactice care să faciliteze formarea și dezvoltarea reprezentărilor necesare în

procesul învățării. Copiii cu dizabilități intelectuale prezintă o serie de caracteristici, dintre care putem aminti: desfășurarea greoaie a proceselor analitico-sintetice, capacitate diminuată de abstractizare și generalizare, ineficiența coordonărilor funcționale, volum mic al reprezentărilor, slaba diferențiere între reprezentările din aceeași categorie, lipsă de dinamism și flexibilitate, insuficientă corelare cu experiența personală etc. Gherguț (2016, pag. 78) precizează că „sunt necesare o permanentă orientare intuitiv-activ-practică a procesului didactic și utilizarea unei diversități de materiale și mijloace didactice utile în explicarea și înțelegerea conținuturilor sau completarea informațiilor lacunare”. Astfel, cel mai important factor care poate contribui la formarea și dezvoltarea unor reprezentări stabile îl constituie asigurarea contactului direct și nemijlocit cu obiectele și fenomenele studiate.

- d. Gândirea – în cazul persoanelor cu dizabilități, se poate observa o inconsecvență a gândirii, lipsă de coerență, pierderea treptată a capacității de concentrare și efort, spirit de observație redus, o lipsă de manifestare a interesului sau a curiozității, limitare a operațiilor mentale, stereotipii, dificultăți de aplicare în practică a noțiunilor teoretice sau de transfer al cunoștințelor. Deoarece copiii cu dizabilități intelectuale manifestă vâscozitate genetică și o rigiditate a comportamentului adaptativ, este recomandată acțiunea de prevenire și/sau combatere a manifestărilor de inerție și dirijarea comportamentului lor. La copiii cu dizabilități senzoriale, gândirea nu este afectată decât în rare cazuri, dar, dacă totuși acest lucru se întâmplă, se recomandă stimularea tuturor mecanismelor compensatorii (de exemplu, copiilor nevăzători li se stimulează permanent formarea și dezvoltarea unei gândiri predominant verbale). În general, copiii cu dizabilități sunt caracterizați de o perturbare a operațiilor gândirii ca efect al manifestării deficienței principale, situații în care cadrul didactic are rolul de a-l ajuta pe copil să analizeze cu atenție sarcina de lucru primită, să își stabilească repere prin intermediul cărora să parcurgă traseul de învățare eficientă, să facă cât mai multe comparații cu situații asemănătoare etc.
- e. Imaginația – deprivarea senzorială determină diminuarea sau chiar absența unor modalități senzorial-perceptive și dificultăți în dobândirea informațiilor. Prin urmare, inclusiv procesul imaginativ este afectat în cazul copiilor cu dizabilități senzoriale. În ceea ce îi privește pe cei cu dizabilități motorii, afectarea imaginației se poate datora și limitării câmpului de acțiune și, prin urmare, a propriei experiențe cognitive. Cu toate acestea, „imaginația poate juca un rol compensator, mai ales în sensul stimulării unor capacități de creație în domeniul artistic, literar, muzical sau tehnic” (Gherguț, 2016, pag. 81). Una dintre dificultățile cele mai mari în activitățile instructiv-educative derulate cu copiii cu dizabilități o constituie tendința unora dintre aceștia de a ocoli realitatea, de a se refugia într-o reverie pasivă, de a manifesta pseudocreativitate concretizată în minciună și confabulație, tendința de supraapreciere, dificultăți de adaptare și integrare socială.
- f. Memoria – „Una dintre caracteristicile cele mai evidente ale proceselor mnemonice la copilul cu dizabilitate o reprezintă fidelitatea redusă a memoriei, care se manifestă nu numai prin inexactități în reproducere, ci și în urma unor interferențe care se produc între informații apropiate ca sens sau provenite din contexte asemănătoare” (Gherguț, 2016, pag. 82). De aceea, cadrul didactic trebuie să păstreze un ritm adecvat al activităților de predare-învățare-evaluare, să asigure un echilibru optim în ceea ce privește utilizarea metodelor și mijloacelor didactice, să acorde timp suficient momentelor de evaluare continuă etc.

1.4. Reglementări legislative privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă

Primele semne ale manifestării necesității și dorinței de a înlătura excluderea din și de la educație au fost identificate în cadrul întâlnirii miniștrilor educației de la Jomtiem, Tailanda, în anul

1990. Aceștia au considerat că ruptura care exista între nevoile de educație și modalitățile efective de realizare a acestora este mult prea mare și de aceea se impune luarea unor măsuri care să determine o reconsiderare a strategiei educaționale mondiale, strategie care să conducă treptat la implementarea unei părți integrante a Educației pentru toți – educația incluzivă.

Vrăsmaș definește Educația pentru toți ca fiind „o manifestare a progreselor în democratizarea lumii contemporane, ilustrate și prin lozinci mai generale de tipul societate pentru toți, societate deschisă. Prevenirea și diminuarea excluderii și/sau a marginalizării sociale par a fi direcții de acțiune prioritare pe agenda comunității internaționale și la începutul acestui mileniu.” (2001, pag. 17). Aceste deziderate au determinat schimbarea concepției privind scopul educației astfel încât acesta este completat și adaptat societății în care trăim. În contextul noii abordări a educației, este reliefată sarcina dificilă pe care o are și anume aceea de a transforma diversitatea într-un factor al înțelegerii și cooperării naționale și internaționale – „education has to take on the difficult task of turning diversity into a constructive contributory factor of mutual understanding between individuals and groups” (UNESCO, 2003, pag. 5).

Această nouă concepție a determinat reconsiderarea conceptului de *cerințe educative speciale*, acesta extinzându-se și actualizându-se astfel încât „trebuie să aibă în vedere includerea tuturor copiilor care, din motive variate, nu reușesc să beneficieze corespunzător de educație școlară.” (Vrăsmaș, 2001, pag. 17). Deși conceptul nu mai este relativ nou, sistemele educaționale din întreaga lume se află în stadii diferite de implementare și valorizare a principiilor pe care Educația pentru toți le promovează. Astfel, unele state ale lumii au implementat cu succes sisteme educaționale incluzive, altele fac pași mărunți, dar siguri, către aceste deziderate, în timp ce altele sunt încă la începutul acestui drum.

Principalul obiectiv al **Educației pentru toți** îl constituie satisfacerea tuturor nevoilor elementare de învățare astfel încât fiecare copil/elev sau adult să beneficieze în mod egal de oportunitățile de învățare pe care sistemul educațional trebuie să le pună la dispoziție („every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs” – UNESCO, 1990, pag. 3). De aceea, strategia identificată în cadrul acestui eveniment s-a bazat pe reunirea a cinci elemente într-o viziune unitară în ceea ce privește construirea sistemului educațional incluziv, elaborarea și implementarea unor practici educaționale incluzive care să favorizeze și să faciliteze accesul tuturor la educație. Cele cinci elemente fundamentale ale viziunii sunt (UNESCO, 1990, pag. 4-7):

1. promovarea egalității și universalizarea accesului la educație;
2. centrarea pe învățare;
3. lărgirea semnificației și a scopului educației elementare de bază;
4. extinderea contextului de învățare;
5. consolidarea și întărirea parteneriatelor.

Pornind de la analiza realității educaționale a aceluși moment, participanții la întâlnirea de la Jomtien au identificat trei cerințe ce vizează implementarea cu succes a principiilor Educației pentru toți. Cele trei cerințe formulate de UNESCO (1990) sunt:

* dezvoltarea unui cadru legislativ care să sprijine implementarea și îmbunătățirea activităților educaționale care au ca scop asigurarea formării de bază pentru fiecare copil, tânăr sau adult;

* mobilizarea tuturor resurselor necesare (financiare, umane, publice, private sau voluntare) în vederea îmbunătățirii eficienței actualului sistem educațional;

* întărirea solidarității internaționale ca răspuns al responsabilității personale a fiecărei persoane dar și a fiecărei națiuni de a respecta și promova principiile Educației pentru toți.

La cea de-a zecea întâlnire la nivel înalt a miniștrilor derulată la Jomtien în anul 2011, a fost adoptată o nouă declarație în care sunt precizate realizările, dar și noile obiective propuse până în anul 2015 cu privire la Educația pentru Toți. Astfel, printre obiectivele care au fost atinse se

numără cele referitoare la înscrierea copiilor în ciclul primar astfel încât să existe un număr cât mai mic de copii care nu sunt incluși într-o formă de învățământ la această vârstă. Printre realizările modeste în ceea ce privește obiectivele stabilite la prima întâlnire din anul 1990 se numără cele care vizează: educația timpurie, educația adulților, educația și training-ul vocațional, egalitatea de gen în educație, reducerea analfabetismului, dar și cele legate de asigurarea calității în educație.

Prin urmare, noile țeluri propuse au ca punct de pornire asigurarea egalității de șanse în educație, dar și o mai bună evidențiere a relației dintre calitatea educației și accesul la aceasta, legătură care trebuie asigurată și promovată atât în mediul educațional formal, cât și în cel nonformal.

În același document au fost specificate și condițiile în care se pot atinge aceste obiective, cea mai importantă fiind cea a parteneriatului educațional și a implicării societății civile în proiectarea și implementarea acelor acțiuni care pot conduce la asigurarea dreptului la educație pentru toți (UNESCO, 2011).

Un alt document important care a accentuat importanța Educației pentru toți îl reprezintă *Declarația de la Salamanca* din anul 1994 (*The Salamanca statement and Framework for action on special needs education*) în care sunt stipulate cele cinci principii care stau la baza asigurării accesului fiecărei persoane la educație:

1. fiecare copil are dreptul fundamental la educație, de aceea trebuie să i se asigure condițiile necesare pentru a se forma și pentru a dobândi un nivel acceptabil de educație;
2. fiecare copil este unic din punctul de vedere al caracteristicilor sale, al intereselor, al capacităților și nevoilor sale de învățare;
3. sistemul și procesul educațional trebuie să fie construite astfel încât să respecte aceste caracteristici și diversitatea nevoilor de învățare;
4. copiii cu cerințe educative speciale trebuie să fie integrați în învățământul de masă, în școli care trebuie să se adapteze nevoilor lor de învățare în cadrul unor activități educaționale desfășurate conform principiului centrării pe elev;
5. școlile cu orientare incluzivă reprezintă cel mai bun mijloc de combatere a discriminării, de reducere a atitudinilor negative față de copiii cu cerințe educative speciale, de construcție a unei societăți incluzive și de atingere a obiectivelor Educației pentru toți (UNESCO, 1994).

Plecând de la principiile enumerate mai sus, se poate observa că educația incluzivă vizează respectarea tuturor principiilor pedagogiei centrate pe elev. „Această pedagogie pleacă de la premisa că diferențele dintre oameni sunt normale, că învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele, mai degrabă decât să obligăm copilul să se adapteze unor aserțiuni prefabricate privind scopul și natura învățământului” (Vrăsmaș, 2001, pag. 23).

Forumul Mondial al Educației pentru Toți, organizat în perioada 26-28 aprilie 2000 la Dakar, Senegal (*World Education Forum. The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments*, pag. 8) a evidențiat necesitatea ca fiecare stat al lumii să își asume responsabilitatea în direcția îndeplinirii obiectivelor Educației pentru Toți prin intermediul cooperării cu agenții sau instituții regionale sau internaționale.

Un alt document important în contextul promovării politicilor incluzive la nivel internațional sau european îl constituie *Convenția ONU cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități* (*United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*) publicată în anul 2006. Acest document este un tratat internațional care stabilește drepturile persoanelor cu dizabilități și obligațiile Statelor-părți de a promova, proteja și asigura drepturile acestor persoane. Acesta stabilește standarde noi privind accesul persoanelor cu dizabilități la informație, educație, muncă, spațiu public etc.

Până în prezent, dezideratele Educației pentru toți au fost preluate și completate într-o multitudine de documente de politică internațională sau europeană, fie că este vorba de reglementări legislative elaborate de guvernele statelor lumii în vederea asigurării contextului social corespunzător incluziunii, fie că este vorba de documente de politică educațională care au drept scop implementarea principiilor, normelor și imperativelor educației incluzive. Printre acestea se pot enumera:

- *Resolution of the Council and the Ministers for Education meeting within the Council of 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education*
- *Report Of The World Summit For Social Development* – elaborat în cadrul Congresului desfășurat la Copenhaga în anul 1995
- *Declarația de la Madrid* – elaborată în cadrul Congresului European cu privire la persoanele cu dizabilități, 2002
- *Declarația de la Roma* – elaborată în cadrul reuniunii Consiliilor Naționale ale dizabilității din Europa de Sud, 2002
- *Strategia de la Lisabona revizuită* – elaborată în cadrul întâlnirii Comisiei Europene de la Bruxelles – 2005.

Actual, unul dintre cele mai importante documente de politică europeană este *Strategia Europa 2020 (Europe 2020 – A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth)*. În acest document, printre alte obiective care vizează sistemele educaționale europene, se numără și cel care vizează reducerea ratei analfabetismului sub procentul de 10%, obiectiv transpus la nivel național în funcție de posibilitățile și politicile educaționale ale fiecărui stat membru al Uniunii Europene.

Comitetul pentru protecție socială din cadrul Comisiei Europene a elaborat un raport anual ale cărui concluzii au fost adoptate de Consiliul Ocuparea forței de muncă, politică socială, sănătate și consumatori în cadrul reuniunii sale din martie 2011. Printre concluziile formulate și adoptate se numără și cele referitoare la politica de reducere a riscului de sărăcie și/sau excluziune în Uniunea Europeană. Astfel, se precizează că „pentru a întrerupe transmiterea sărăciei de la o generație la alta, statele membre trebuie să stabilească drept prioritate intervențiile încă de la o vârstă fragedă a copiilor în domenii precum sănătatea și educația, să asigure o mai mare disponibilitate a serviciilor de îngrijire și a sprijinului de calitate”(pag. 18).

Într-un studiu realizat în anul 2009, s-a ajuns la concluzia că diferențele mari dintre obiectivele propuse în diferite documente de politică educațională și realitatea educațională se datorează în mare parte puterii limitate a unor state de a accesa fonduri pentru atingerea acestor obiective. Astfel, Armstrong și Spandagou afirmă că în țările în curs de dezvoltare, de exemplu, capacitatea de a accesa fonduri pentru implementarea obiectivelor educației incluzive este limitată și, de cele mai multe ori, sunt acceptate donații din partea oricăror agenții care fac acest lucru. Neajunsul, însă, îl reprezintă lipsa de unitate a obiectivelor acestor agenții, astfel că, în final, eficiența acestor investiții nu este dovedită (Armstrong, & Spandagou, 2009).

Plecând de la faptul că, într-o singură școală, învață copii și elevi diferiți, cu nevoi de învățare diferite, cu mediu de apartenență diferit, educația incluzivă poate facilita, pe planul macrosocial, formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de diversitate astfel încât să fie construită o societate deschisă, democratică și nondiscriminatorie „care îi încurajează pe oameni să trăiască împreună și să se respecte reciproc” (Gherguț, 2006, pag. 22).

Unul dintre documentele europene importante care vizează respectarea principiilor incluziunii îl reprezintă *Europe 2020 – A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Principalele priorități stipulate în care document vizează creșterea inteligentă, creșterea durabilă, guvernanta economică și creșterea favorabilă incluziunii. Pentru atingerea ultimei priorități, s-au stabilit, la nivel european, trei obiective care se referă la:

- crearea de condiții favorabile inserției profesionale;
- obținerea unor rezultate mai bune pe plan educațional (reducerea abandonului școlar și creșterea ponderii absolvenților de studii superioare în rândul populației în vârstă de 30-34 de ani);
- reducerea numărului persoanelor care suferă sau riscă să sufere de pe urma sărăciei și/sau a excluziunii sociale.

La nivel național, cel mai important document care face referire la incluziune și educația copiilor/elevilor cu cerințe educative speciale este Legea Educației Naționale (LEN), 1/2011, însă cel puțin două metodologii subsecvente acestei legi au ca scop reglementarea activităților educaționale în acest domeniu: *Ordinul privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat* și *Ordinul pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*.

Legea Învățământului preuniversitar, adoptată la 05 iulie 2023, face prima referire la incluziune în cadrul art. 3, în care prezintă idealul educațional al școlii românești: „idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii” (pag. 2).

De asemenea, la același articol, la litera „l”, este precizat *principiul incluziunii*, ca fiind unul dintre principiile care guvernează sistemul educațional românesc și învățarea pe tot parcursul vieții. Acest principiu face referire la faptul că, într-o societate, în general, este nevoie să se asigure tuturor șanse, oportunități, drepturi și obligații egale, indiferent de mărimea acesteia.

Capitolul V din Legea învățământului preuniversitar prezintă clarificări și reglementări privind **Educația incluzivă de calitate pentru toți beneficiarii primari ai educației**.

Alte documente importante privitoare la integrarea copiilor/elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă sunt reprezentate de **ORDINUL privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat** (OM 5573-2011) și **ORDINUL pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă** (OM 5574-2011).

Primul dintre cele două documente (*Ordinul privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat*, pag. 1) face referire, în primul rând, la prevederi generale privind învățământul special și cel special integrat. Articolul 7 al acestui ordin precizează formele în care se poate realiza procesul de integrare a școlară a copiilor cu CES. Astfel, integrarea se poate face după cum urmează:

- prin clase și grupe speciale — pentru copii și elevi cu dizabilități — din unități școlare speciale sau din școli de masă
- prin școli de masă, individual, cu sau fără servicii educaționale de sprijin
- prin grupe sau clase din unități sanitare în care sunt internați copiii, elevii și tinerii cu boli cronice sau cu boli care necesită perioade de spitalizare mai mari de 4 săptămâni
- la domiciliu (școlarizare itinerantă), pe o perioadă determinată
- prin alte structuri școlare (*Ordinul privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat*).

În capitolul II al acestui document de politică educațională sunt definiți anumiți termeni și concepte care fac referire la acest domeniu, precum: *cerințe educative speciale, deficiență, educație specială, integrare școlară, incluziune școlară, școală incluzivă, adaptare curriculară,*

profesor itinerant și de sprijin, plan de servicii personalizat, program de intervenție personalizat, incapacitate, handicap, dizabilitate și așa mai departe.

În acest context, **educația incluzivă** este definită ca fiind un „proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități” (idem, pag. 3). Din această definiție se pot desprinde două elemente esențiale pentru ideea de incluziune: faptul că reprezintă un proces continuu și ideea de cuprindere în aria sa a tuturor membrilor unei comunități. Pornind de la aceste elemente, dezideratul principal al acestui proces îl constituie adaptarea sistemului educațional la nevoile și particularitățile de vârstă și individuale ale tuturor elevilor. Acest aspect este evidențiat în contextul prezentării conceptului de incluziune școlară, care este definit astfel: „procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora” (idem, pag. 2).

Documentul mai face referire la scopul, specificul și obiectivele învățământul special și special integrat, la organizarea externă și internă a acestora, funcțiile didactice, didactice auxiliare și nedidactice care sunt prevăzute cu scopul de a ameliora și a optimiza activitatea de învățare a copiilor/elevilor cu CES, la programele, planurile de învățământ și metodologiile utilizate în cadrul acestui subsistem, la modalitățile de înscriere a copiilor/elevilor în învățământul special sau special integrat, la orientarea școlară și profesională a acestora, la formele de organizare a activității didactice și extradidactice, la modalitățile de evaluare a rezultatelor obținute de copiii/elevii cu CES.

Cu toate acestea, este nevoie de o precizare importantă privind sintagma *învățământ special integrat* – sintagmă considerată nepotrivită deoarece utilizează în doi termeni alăturați care au semnificații diferite și care se exclud reciproc. Astfel, învățământul special face referire la un proces instructiv-educativ proiectat, desfășurat și organizat în unități școlare specifice, având drept scop intervenția specifică (reabilitare sau recuperare) destinată acelor copii sau elevi care nu reușesc să atingă în învățământul de masă standardele impuse. Învățământul integrat vizează înscrierea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă și încercarea de a-i adapta la acest mediu educațional și la standardele educaționale pe care le presupune. Prin urmare, alăturarea a doi termeni – *special* și *integrat* – în aceeași sintagmă constituie o eroare terminologică ce ar trebui sesizată celor care au elaborat prezentul ordin.

Cel de-al doilea document, *Ordinul pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*, reia unele informații privind definirea anumitor termeni și a anumitor concepte din *Ordinul privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat*, însă aduce elemente de noutate în ceea ce privește: organizarea și specificul serviciilor educaționale de sprijin și facilitățile acordate unităților de învățământ integratoare.

Raportul anual întocmit de Eurydice cu privire la starea sistemului educațional românesc scoate în evidență următoarele aspecte referitoare la copiii/elevii cu cerințe educative speciale:

- în prezent, în România, este dezvoltată o cultură a integrării – deși majoritatea copiilor cu CES (16341 de elevi) sunt educați în școli speciale, acestea sunt instituții ce au o structură organizatorică asemănătoare instituțiilor școlare din învățământul de masă
- conținuturile educației speciale sunt precizate în documentele de politică educațională (programe școlare), ghiduri, manuale dar și în metodologii specifice elaborate conform tipului de dizabilitate al copiilor/elevilor (*National summary*)

sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Romania, 2011, p. 9-10).

Cu toate acestea, trebuie remarcat faptul că, deși raportul a fost realizat în luna decembrie a anului 2011, după ce noua Lege a Educației Naționale apăruse în ziua de 10 ianuarie a aceluși an, în acest document nu se face referire la noul document de politică educațională ci la vechea Lege a învățământului (Legea 84 din anul 1995).

Așa cum se poate deduce din informațiile prezentate mai sus, în România, drumul de la integrare la incluziune este unul anevoios tocmai pentru că reglementările legislative și documentele de politică educațională fac referire, mai degrabă, la integrarea copiilor sau elevilor cu cerințe educative speciale decât la incluziune. Realizarea în sistemul educațional românesc a procesului de incluziune școlară poate avea loc cu o primă condiție: ca structurile ministeriale să definească clar obiective ale acestui domeniu, să elaboreze documente care să reglementeze activitățile din acest domeniu și să identifice resursele necesare implementării unui astfel de proces la nivel național.

Rezumat

Clarificarea principalelor concepte care sunt abordate în domeniul educației incluzive se realizează dificil din cauza diferențelor de viziune pe care politicile educaționale internaționale, europene sau naționale le abordează. Fiecare sistem educațional este construit și dezvoltat în funcție de specificul său național și de necesitățile educaționale ale beneficiarilor actuali incluși în aceste sisteme. Incluziunea educațională constituie un domeniu interdisciplinar, aflat la confluența mai multor arii de cunoaștere socio-umană, interacționând permanent cu paradigme, teorii sau practici educaționale conexe. Printre acestea se numără și cele referitoare la educația integrată, la educația specială sau la educația copiilor cu cerințe educative speciale. Unitățile de învățământ din România sunt parțial pregătite și dotate din punctul de vedere material pentru a corespunde nevoilor educaționale ale elevilor cu diferite dizabilități sau supradotați. Prin intermediul acestei unități de învățare ne propunem să identificăm schimbările care s-ar putea produce la nivelul organizațional și resursele necesare astfel încât adaptarea curriculară să se realizeze în conformitate cu principiile incluziunii sociale și educaționale și cu caracteristicile psiho-educaționale ale elevilor cu cerințe educative speciale.

Bibliografie

- ✓ Armstrong, A.C., Spandagou, I. (2009). *Poverty, Inclusion and Inclusive Education: exploring the connections*. http://publications.aare.edu.au/_09pap/arm091558.pdf, accesat în data de 15.07.2011
- ✓ Armstrong, F. (2003). *Spaced out: policy, difference and the challenge of inclusive education*. New York: Kuwer Academic Publishers
- ✓ Băran-Pescaru, A. (2004). *Parteneriat în educație – familie – școală – comunitate*. București: Editura Aramis
- ✓ Cristea, S. (2002). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera Educațional
- ✓ Cristea, S., Constantinescu C. (1998). *Sociologia educației*. Pitești: Editura Hardiscom
- ✓ Ferreol, G., Jucquois, G. (2005). *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale*, Iași: Polirom
- ✓ Gheorghiu, F. (2005). *Modalități de intervenție personalizată în cadrul învățământului integrat*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană
- ✓ Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom
- ✓ Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a III-a*. Iași: Polirom
- ✓ Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom

- ✓ Gherguț A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom
- ✓ Gherguț, A., Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Iași: Polirom
- ✓ Gherguț, A., Frumos, L., Raus, G. (2016). *Educația specială. Ghid metodologic*. Iași: Polirom
- ✓ Mara, D. (2009). *Strategii didactice în educația incluzivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- ✓ Păiș – Lăzărescu, M., Ezechil, L. (2011). *Laborator preșcolar. Ghid metodologic*. București: Editura V & I Integral
- ✓ Radu, Gh. (2002). *Psihopedagogia specială în contextul științelor educației*. în Revista de pedagogie, anul XLX
- ✓ Ulrich, C. (2003). *Să cultivăm diferența în educație?* în Revista de pedagogie, anul LI, vol. 1 – 6
- ✓ Ungureanu, D. (2000). *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara: Editura de Vest
- ✓ Vrăsmaș, E. et al. (2005). *Ghid pentru cadre didactice de sprijin (CDS)*. București: Vanemonde
- ✓ Vrăsmaș, T. (coord.) (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale*. București: Editura Vanemonde
- ✓ Vrăsmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Aramis
- ✓ *** (2011). *Legea Educației Naționale, Monitorul oficial al României*, anul 179 (XXIII) – nr. 18, 10 ianuarie 2011, <http://www.edu.ro/>
- ✓ *** (2011). *Ordinul 5573 din 07.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat*. <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/16576>, accesat în 08 noiembrie 2011
- ✓ *** (2011). *Ordinul 5574 din 07.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă* <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/16577>, accesat în 08 noiembrie 2011
- ✓ *** (2011). *An Inclusive Education Guide for Professionals*. Leonardo, Grundtvig Transversal, proiectul Leonardo „Professional Partnership for Inclusive Education”
- ✓ *** (2011). *Dimensiunea socială a Strategiei Europa 2020. Un raport al Comitetului pentru protecție socială (2011). Rezumat*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene
- ✓ *** (2010). *Europe 2020 – A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, http://ec.europa.eu/europe2020/priorities/inclusivegrowth/index_ro.htm
- ✓ *** (2009). *Incluziunea în educație. Ghid de politici*. UNESCO, tradus în limba română de RENINCO, București
- ✓ *** (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: UNESCO
- ✓ *** (2000). *World Education Forum. The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- *** (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, World Conference on Education for All, 5-9 martie 1990, Jomtien, Tailanda, publicat de UNESCO, New York

Unitatea de învățare 2. *Proiectarea diferențiată a activităților educaționale. Adaptarea curriculară*

Obiective specifice

După parcurgerea acestei unități tematice, cursanții vor fi capabili:

- să analizeze diverse teorii ale învățării și dezvoltării cu implicații în înțelegerea modului de învățare a copiilor cu CES;
- să elaboreze strategii didactice diferențiate, în raport cu cerințele procesului de învățare și ale particularităților de dezvoltare ale elevilor cu CES;
- să elaboreze materiale didactice în funcție de particularitățile individuale ale elevilor cu CES și nevoile lor specifice de învățare;
- să elaboreze instrumente alternative de evaluare cu scopul de a evidenția și valorifica întregul potențial al elevilor cu CES;
- să analizeze diverse forme de organizare a grupului de elevi care sprijină învățarea tuturor elevilor și incluziunea elevilor cu CES;
- să conceapă activități extracurriculare care să sprijine procesul de integrare a elevilor cu CES în învățământul de masă;
- să analizeze rolul și semnificația membrilor echipei multidisciplinare în cadrul procesului de integrare a elevilor cu CES în învățământul de masă.

Competențe specifice

- utilizarea instruirii diferențiate prin adaptarea curriculară a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de instruire și ale mediului de învățare în corespondență cu particularitățile de dezvoltare și învățare ale elevilor cu CES;
- proiectarea lecțiilor cu un grad de accesibilitate, relevanță și dificultate adaptate nevoilor generale ale clasei și celor specifice elevilor cu CES;
- elaborarea probelor de evaluare cu diferite funcții specifice;
- utilizarea unor instrumente de consemnare a rezultatelor la evaluări și de înregistrare a dinamicii performanțelor elevilor;
- proiectarea de activități educaționale și organizarea grupului de elevi în vederea favorizării învățării și socializării elevilor;
- cooperarea cu membrii echipei multidisciplinare în scopul integrării eficiente a elevilor cu CES în învățământul de masă.

Structura tematică

- 2.1. Specificul învățării la elevul cu CES
- 2.2. Strategii de învățare specifice elevilor cu CES
- 2.3. Cum predăm elevilor cu CES?
- 2.4. Cum evaluăm elevii cu CES?
- 2.5. Echipa de intervenție
- 2.6. Proiectarea diferențiată a activităților educaționale. Modele de bune practici

2.1. Specificul învățării la elevul cu CES²

Alegerea unor strategii corecte de intervenție presupune cunoașterea specificului învățării la elevul cu cerințe educative speciale.

În literatura de specialitate întâlnim nenumărate definiții ale conceptului de învățare.

Pentru o înțelegere mai bună a specificului învățării la elevii cu CES, în continuare vor fi trecute în revistă câteva definiții, teorii ale învățării, fazele și condițiile învățării.

Gagne (1975) definește învățarea ca o modificare de lungă durată a comportamentului, modificare care nu se datorează procesului de creștere.

Golu (1985) accentuează faptul că învățarea nu este un fenomen exclusiv uman, ea fiind implicată și în conduita animalelor și strâns legată de un alt fenomen, adaptarea.

Verza (1995) amintește de:

- învățare cognitivă: însușirea de cunoștințe
- învățarea formativă: însușirea de operații mintale
- învățare instrumentală: însușirea de deprinderi în domeniul vorbirii, citirii, scrierii și calculului
- învățare afectivă: însușirea de sentimente
- învățare practică: însușirea unor deprinderi manuale
- învățare morală: formarea unor comportamente civice, morale

La copiii cu CES raportul dintre formele învățării este diferit, recomandându-se să se pună accentul pe învățarea afectivă și practică, cea cognitivă fiind afectată (Verza, 1995).

Teoriile învățării reprezintă o încercare de a descrie modul în care se realizează învățarea. Cocoradă (2007), Neacșu (1990), Panțuru (2002) sintetizează principalele teorii ale învățării:

- 1) *Învățarea prin condiționare clasică*: în acest caz, învățarea se face prin asocierea unui stimul necondiționat cu un stimul nou, la care prin repetare apare reacția.
- 2) *Învățarea prin contiguitate* constă în asocierea repetată a unui stimul oarecare cu o reacție, în școală aplicându-se în cazul învățării mecanice.
- 3) *Învățarea prin condiționare instrumentală* a fost descoperită de Skinner și constă în asocierea repetată a unui stimul oarecare cu o reacție oarecare, reacția fiind însoțită de o întărire; de pildă, copiii învață comportamente dezirabile atunci când sunt lăudați.
- 4) *Învățarea prin imitare*, propusă de Bandura, constă în imitarea unui comportament; de exemplu, copiii învață să salute deoarece văd acest comportament la adulți.
- 5) *Teoria constructivistă*, propusă de Piaget, descrie învățarea ca o succesiune de echilibrări, astfel prezența schemelor cognitive existente înseamnă echilibru, apariția unei situații noi produce dezechilibru, are loc asimilarea informației noi, apare acomodarea și restaurarea echilibrului.
- 6) *Teoria istorico-culturală a lui Vâgotsky*, care introduce conceptul de zona proximei dezvoltări, pe care educatorul trebuie să-l identifice și să-l valorifice diferențiat.
- 7) *Învățarea prin descoperire*: elevii descoperă singuri informația prin executarea unei acțiuni, rolul profesorului fiind acela de a propune și organiza activitatea.
- 8) *Teoria genetic-cognitivă și structurală a lui Bruner*: a învăța presupune a alcătui categorii, la baza formării conceptelor stând categorizarea; dezvoltă conceptul de reciprocitate în învățare, ca stimulente al învățării; identifică trei modalități de cunoaștere – *modalitatea activă* (manipularea obiectelor, specifică primilor ani de viață când copilul explorează propriul corp și

² Materialul este adaptat din Gheorghe, N. (2019). Particularități ale dezvoltării școlarului cu cerințe educative speciale cu implicații în învățare. În *Implicații educaționale ale jocului la școlarii cu cerințe educative speciale din școlile incluzive* (pp.12-22). Teză de doctorat nepublicată. Universitatea București.

mediul înconjurător), *modalitatea iconică* (se bazează pe imagini, stimuli olfactivi, auditivi), *modalitatea simbolică* (imaginile sunt înlocuite cu simboluri).

- 9) *Teoria operațională a învățării propusă de Galperin* – procesul de învățare se desfășoară de la acțiuni practice la manifestarea lor mintală, prin intermediul limbajului
- 10) *Teoria învățării cumulative ierarhice*, formulată de Gagne: învățarea se realizează prin intermediul unor capacități, organizate și ierarhizate de la simplu la complex, de la particular la general; identifică următoarele capacități: limbajul, deprinderea intelectuală, strategia cognitivă, deprinderea motrică, atitudinea.
- 11) *Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres*, formulată de Ausubel: învățarea înseamnă asimilarea noilor informații și integrarea lor în sistemul vechilor cunoștințe, prin mecanisme de supraordonare, de reprezentare, combinare.

Din parcurgerea atentă a acestor teorii, se pot identifica următoarele *nevoi* ale elevului, atât ale elevului tipic, cât și ale elevului cu nevoi speciale, a căror satisfacere va favoriza și va stimula învățarea:

- 1) Nevoia de întărire pozitivă și feedback permanent
- 2) Prezența unor modele pozitive de urmat
- 3) Expunerea la situații diverse de învățare care să declanșeze un dezechilibru cognitiv și apariția motivației de cunoaștere pentru a restaura echilibrul
- 4) Valorificarea potențialului fiecărui copil
- 5) Prezentarea informației prin mai multe modalități senzoriale
- 6) Dezvoltarea limbajului
- 7) Dezvoltarea structurilor perceptiv-motrice
- 8) Dezvoltarea proceselor gândirii (sinteză, ierarhizare, analiză, ordonare, categorizare)
- 9) Atitudine pozitivă

Panțuru (2002) prezintă *aplicații practice ale teoriilor învățării* propuse de Bruner, Piaget, Vâgotsky și Skinner, aplicații care au cea mai mare aplicabilitate în educația specială:

- 1) Divizarea conținuturilor în unități mici
- 2) Predarea în pași mici
- 3) Creșterea progresivă a sarcinilor
- 4) Participarea activă a elevului
- 5) Recompensarea imediată a răspunsului
- 6) Parcurgerea sarcinii în ritm propriu
- 7) Acordarea de feedback permanent
- 8) Modelare comportamentală prin întăriri pozitive și negative
- 9) Determinarea stadiului actual de dezvoltare al fiecărui copil
- 10) Adaptarea conținuturilor învățării în funcție de vârsta intelectuală, nu cea cronologică
- 11) Facilitarea învățării de către un adult
- 12) Învățarea în perechi
- 13) Satisfacerea modalităților de cunoaștere (activă, iconică, simbolică) ale fiecărui copil;
- 14) Învățare prin descoperire, prin manipularea obiectelor
- 15) Dezvoltarea curriculum-ului în spirală-predarea și reluarea complexă a unor concepte la vârste diferite

Gagne (1975) descrie patru *faze ale învățării*:

- 1) *faza de receptare*: înregistrarea stimulilor;
- 2) *faza de însușire*: folosirea stimulului receptat pentru a obține performanță;
- 3) *faza de stocare*: păstrarea în memorie a informațiilor obținute prin însușire;

- 4) *faza de actualizare*: elevul folosește ceea ce și-a însușit și stocat în memorie, actualizarea făcându-se în mod deliberat sau involuntar.

La elevii cu CES, aceste procese sunt diminuate sau chiar blocate. Autorul atrage atenția că poate avea loc receptarea, dar nu și însușirea (Gheorghe, 2019, p. 12-22).

Condițiile interne și externe ale învățării (Gagne, 1975)

Condițiile interne includ potențialul ereditar (dispozițiile înnăscute), nivelul dezvoltării intelectuale, cunoștințe, capacități, motivație, voință, unelte și tehnici de muncă intelectuală.

Condițiile externe sunt variabilele ce constituie situația de învățare, sistemul de cerințe școlare, structura și gradul de dificultate ale materiei, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice), competența cadrului didactic, relațiile profesor-elevi, caracteristicile clasei de elevi (ambianță psihosocială).

Gagne (1975) atrage atenția că reușita școlară, respectiv eșecul școlar este determinat de *influența combinată a celor două categorii de condiții*. Variabilele externe nu produc niciun efect dacă, de exemplu, elevul nu este motivat sau dacă nivelul de dezvoltare necesar nu este atins. De altfel, dacă factorii interni sunt prezenți, e necesară și o stimulare externă pentru a se realiza învățarea.

Factorii cognitivi (Ausubel, Robinson, 1981, apud Sălăvăstru, 2004)

Din categoria **factorilor cognitivi** fac parte: percepție, memorie, gândire, structură și dezvoltare cognitivă, stil cognitiv.

Factorii socio-afectivi ai învățării

Persoana care învață nu reprezintă însă doar o entitate cognitivă. Ea manifestă stări afective sau emoționale în contextul motivațional, al atitudinilor, al personalității, care influențează învățarea atât în mod direct, cât și indirect. Variabilele afective acționează în primul rând în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare ce poate facilita fixarea noțiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive.

De asemenea, învățarea este influențată și de **factorii sociali**: grupul social, atitudinile grupului social, climatul socioafectiv al clasei, interacțiunea elevilor, relațiile de competiție sau de cooperare din cadrul grupului școlar. La aceștia se adaugă trăsăturile de personalitate ale profesorului, aptitudinile didactice, trăsăturile de caracter ale acestuia.

Rezultatele academice nu sunt dependente doar de potențialul intelectual al copilului. Motivația, trăirile afective, atitudinea față de învățare sunt factori non-cognitivi ai învățării care influențează dezvoltarea academică.

În cazul copiilor cu CES acești factori solicită atenția și tratarea diferențiată din partea educatorului. Popescu-Neveanu (1978) descrie atitudinea față de învățare a copiilor deficienți fie prin apatie, indiferență, fie prin efectuarea unei activități total opuse celei cerute. Motivația pentru învățare la copiii cu deficiențe diferă în funcție de gradul deficienței, în funcție de implicarea și susținerea familiei. Lelord și André (2003) amintesc celor implicați în educarea copilului cu deficiențe de importanța formării unei stime de sine înalte.

Rolul factorilor socio-afectivi în procesul didactic cu elevii cu CES

Aplicație:

1. Gândiți-vă la ceva ce ați reușit să învățați, deși ați întâmpinat dificultăți. Cum v-ați menținut motivația pentru a continua învățarea? V-a ajutat cineva? Ce v-a ajutat?
2. Ați început vreodată să învățați ceva, dar v-ați pierdut motivația și ați renunțat? Reflectați asupra motivelor care v-au determinat să renunțați (Gînu, 2016).

Bucuria efectului

Bucuria efectului este prima etapă a motivației învățării, conform lui Oerter (1982, apud Carcea (2001) și constă în satisfacția pe care o generează rezultatele acțiunii în timpul desfășurării ei. Asemenea emoții pozitive susțin implicarea elevului în continuarea activității, așa cum un film de acțiune ne ține în fața televizorului prin faptul că se va întâmpla ceva palpitant. Autorul atrage atenția că bucuria efectului nu este întărire socială (confirmarea rezultatului, laudă etc), efectul propriu-zis este recompensa care oferă satisfacție.

Profesorul poate genera bucuria efectului prin crearea unor situații didactice care să facă elevul să aștepte schimbările dorite de profesor. De exemplu, demonstrația făcută de profesor în laborator îl face pe elev să-și dorească o implicare activă (Să fac și eu!).

Aplicație:

Dați exemple de folosire a bucuriei efectului pentru creșterea implicării în activitatea școlară a elevilor cu CES.

Autonomia acțiunii

Elevul ajunge singur la un rezultat lăudabil, de care este mândru. Acțiunea independentă creează bucurie mai mare decât cea asistată. Atunci când adultul insistă în a ajuta, elevul se simte frustrat. În plus transmitem ideea că elevul nu este capabil să realizeze singur ceea ce și-a propus. Obținând un rezultat prin forțe proprii, elevul își poate asuma meritul reușitei. Satisfacerea nevoii de acțiune naște la copil nevoia de performanță (Carcea, 2001).

Aplicație:

Dați exemple de folosire a nevoii de autonomie pentru creșterea implicării în activitatea școlară a elevilor cu CES.

Nivelul de aspirație

Nivelul de aspirație este definit ca nivelul de îndeplinire a scopului la care subiectul se declară satisfăcut (Popescu-Neveanu, 1987). Structurarea nivelului de aspirație se realizează prin raportarea permanentă a rezultatelor activității la așteptările persoanei. Dacă rezultatul acțiunii este inferior așteptărilor, are loc o autoîntărire negativă generată de sentimentul insuccesului, fapt ce atrage după sine scăderea nivelului de aspirație și neimplicare în învățare. Un nivel de aspirație optim trebuie plasat ușor deasupra posibilităților de moment, pentru a-i permite elevului să se autodepășească. Un nivel de aspirație egal cu al posibilităților sau aflat sub ele conduce la stagnare (Cocoradă, 2009).

Aplicație:

Dați exemplu de o modalitate prin care profesorul poate stimula creșterea optimă și realistă a nivelului de aspirație a unui elev cu CES.

Structurarea realistă a aspirațiilor se bazează în primul rând pe autocunoașterea obiectivă a propriilor posibilități de realizare a sarcinii și în al doilea rând pe o bună cunoaștere a criteriilor de performanță, a exigențelor activității (Carcea, 2001).

Sentimentul de autoeficacitate

Autoeficacitatea este sentimentul rezultat din credința elevului că este capabil să reușească în anumite sarcini. Eficacitatea personală percepută nu este dependentă doar de aptitudinile elevului, ci și de ceea ce crede el că poate face. Bandura (1997) a demonstrat că autoeficacitatea influențează performanțele la matematică, folosind trei grupe de elevi cu performanțe foarte bune, medii și modeste. Elevii cu aptitudini modeste la matematică, dar cu un sentiment de autoeficacitate ridicată au obținut aceleași rezultate cu elevii cu aptitudini remarcabile, dar cu o autoeficacitate scăzută (Cocoradă, 2009).

Efectul Pygmalion

Află mai multe!

- ✓ The Pygmalion Effect and the Power of Positive Expectations, disponibil online la <https://youtu.be/hTghEXKNj7g>
- ✓ Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms. În J., Aronson, Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education (pp. 25-40). San Diego: Elsevier Science.

Aplicație:

Care sunt consecințele Efectului Pygmalion în cazul elevilor cu CES?

Emoții pozitive

Află mai multe!

- ✓ Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. Educational Psychologist, 37 (2), 91-106.

Reține!

Rolul factorilor socio-afectivi în procesul didactic al elevilor cu CES

- ✓ rol compensator: la copiii cu CES, raportul dintre formele învățării este diferit, recomandându-se să se pună accentul pe învățarea afectivă și practică, cea cognitivă fiind afectată;
- ✓ susțin energetic activitatea, ce poate facilita fixarea noțiunilor noi;
- ✓ îmbunătățesc învățarea printr-un climat emoțional relaxat și pozitiv;
- ✓ promovează un mediu incluziv de învățare, un mediu prietenos, elevii învață împreună, indiferent de potențialul și abilitățile lor;
- ✓ diminuează abandonul școlar al elevilor cu CES, inadaptarea școlară;
- ✓ împiedică eșecul școlar și favorizează reușita școlară;
- ✓ diminuează complexele de inferioritate;
- ✓ trăirile afective pozitive au o funcție adaptativă, de reglare și organizare a conduitei, reduc impulsivitatea, agresivitatea generate de frustrare;
- ✓ împiedică izolarea socială;
- ✓ favorizează integrarea socială, educațională a elevilor cu CES.

Relația învățare-dezvoltare-compensare (Gheorghe, 2019, p. 12-22)

Pentru a înțelege relația învățare-dezvoltare-compensare este necesară înțelegerea relației ereditate-mediu-învățare.

În acest sens sunt enumerate teoriile ineiste, teoriile ambientaliste și teoriile interacționiste ale dublei determinări (Clinciu, 2005).

Conform *teoriilor ineiste*, ereditatea este baza dezvoltării biologice și psihologice, conținuturile procesului fiind date de mediu și controlate de educație (învățare). *Teoriile ambientaliste* absolutizează importanța mediului în învățare și dezvoltare. Conform *teoriilor interacționiste*, dezvoltarea apare în urma interacțiunii ereditate-mediu.

Teoriile interacționiste au un grad mai mare de aplicabilitate în educația specială. Astfel un copil cu deficiențe se va putea dezvolta dacă va fi supus unui mediu stimulat (educație), însă în același timp dacă deficiența este severă, indiferent de mediul la care va fi supus, ereditatea își va impune limitele. În concluzie, dezvoltarea este condiționată de învățare iar învățarea este condiționată de dezvoltare (genetic).

După Cocoradă (2007, apud Cocoradă și Năstasă, 2007), *dezvoltarea* este procesul de transformare biologică, psihologică și psiho-socială, prin care se produc treceri de la inferior la superior. Șchiopu (1976, apud Verza, 1995) caracterizează dezvoltarea psihică prin achiziționarea, evoluția, modificarea și ajustarea unor atribute și instrumente ale personalității. Radu (1999) menționează că în dezvoltarea psihică pot avea loc opriri sau chiar regrese. Apar astfel tulburările de dezvoltare, întârzierile în dezvoltare și tulburările de învățare.

După Verza (1995), *în cazul copiilor cu CES în diada dezvoltare-învățare apare și procesul de compensare*.

Golu (1985) descrie *compensarea* ca o trăsătură comună tuturor organismelor, nu numai a deficienților, ca un proces de redresare a funcțiilor esențiale pentru organism. Referindu-se la copiii cu deficiențe, Zemțova (1965, apud Verza, 1995) explică compensarea prin producerea unor substituiți, corectări, refaceri ale unor funcții distruse sau nedezvoltate. Păunescu și Mușu (1990) definesc compensarea ca un proces de echilibrare a unui efect prin altul, atrăgând atenția că un proces de compensare nu înseamnă reglarea unor funcții motorii sau organice, pierderea unui membru și protezarea nu constituie o compensare.

Damaschin (1973) accentuează faptul că procesul de compensare nu apare spontan ci prin activități dirijate, repetate de recuperare, începute de timpuriu. Același autor a identificat principiile unei compensări:

- 1) *principiul determinismului*: compensarea este determinată de anumiți factori interni sau externi, de pildă tipul deficienței
- 2) *principiul activismului*: compensarea apare după activități de recuperare, în urma cărora individul își dezvoltă noi forme de adaptare
- 3) *principiul unității*: compensarea nu se realizează fragmentat, ci trebuie să acopere latura fizică, psihică, morală.

Există și fenomenul invers dezvoltării compensatorii, *decompensarea*, atunci când copiii cu deficiențe înregistrează regrese.

Aplicație:

Ați întâlnit în rândul elevilor dumneavoastră astfel de comportamente? Oferiți exemple!

Radu (2000) numește acest fenomen *pseudocompensare*; el apare la elevii cu deficiențe care aleg pseudocompensatii de genul comportamentelor delictive.

2.2. Strategii de învățare specifice elevilor cu CES (Gheorghe, 2019, p. 12-22)

Exprimați-vă părerea!

„A instrui pe cineva nu este o chestiune de înmagazinare de rezultate (memorare de informații), ci presupune a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe; nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici biblioteci vii în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gândească el însuși matematic, să privească fenomenele asemenea unui istoric, să ia parte la procesul de creare a cunoștințelor. Cunoașterea este un proces, nu un produs.” (Bruner, 1970)

Înțelegerea procesului de învățare la elevul cu deficiențe permite alegerea strategiilor corecte de învățare și integrare. Se face referire la strategiile didactice utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare la elevii cu CES.

Literatura de specialitate oferă o varietate de definiții ale conceptului de strategie didactică, definiții în sens larg, definiții în sens restrâns, în funcție de numărul mai mic sau mai mare de variabile implicate în activitatea didactică.

Astfel unii autori reduc strategia didactică la modul de combinare a metodelor didactice, (Cristea, 2000), alții extind strategia didactică la modul de combinare a metodelor și mijloacelor didactice (Noveanu, 1983).

După Cerghit (1983) strategia de instruire este un mod de abordare a predării și învățării, de combinare și organizare optimă a metodelor și mijloacelor avute la dispoziție, precum și a formelor de grupare a elevilor, în vederea atingerii obiectivelor urmărite.

Radu (1986), fără să propună o definiție a strategiei didactice, afirmă că la conturarea unei strategii contribuie patru elemente:

1. identificarea tipurilor de învățare;
2. stabilirea modalităților de lucru cu elevii și a interacțiunilor didactice;
3. enunțarea metodelor, procedeele și mijloacelor de învățământ ce se vor utiliza;
4. selecția setului de exerciții, a temelor de lucru și a activităților practice pe care le vor desfășura elevii.
5. La acestea, Vlăsceanu (1998) adaugă natura probelor de evaluare.

În ceea ce privește *tipul de strategii didactice*, se trec în revistă următoarele:

- a) după domeniul activităților instructive predominante, Cerghit (1993, 2002) și Iucu (2005) amintesc de:
 - strategii cognitive;
 - strategii psihomotorii sau acționale;
 - strategii afectiv-emoționale;
 - strategii mixte;
- b) după logica gândirii, Cerghit (2002) identifică:
 - strategiile inductive;
 - strategii deductive;
 - strategii analogice;
 - strategii transductive;
- c) după direcție, modul de grupare al elevilor, obiectul diferențierii, grad de generalitate, același autor enumeră:
 - strategiile generale și particulare;
 - strategiile centrate pe elev și centrate pe conținut;
 - Strategii frontale, de grup, de grup mic, duale;
 - strategii de diversificare a conținutului și metodelor;
 - strategii de diferențiere a obiectivelor și ritmului de învățare.

Aplicație:

Care credeți că sunt cele mai potrivite strategii pentru elevii cu CES?

Gherguț (2005) accentuează că un elev cu CES va avea rezultate doar în anumite condiții:

- ✓ utilizarea concretului în procesul de predare-învățare;
- ✓ repetarea materialului;
- ✓ educarea atenției;
- ✓ înlăturarea factorilor externi care ar putea distra atenția;
- ✓ stimularea elevului prin recompense;
- ✓ feedback pozitiv;
- ✓ mediu de lucru atractiv;
- ✓ diversitatea metodelor și a tehnicilor.

Anderson et. al. (2004) amintesc ca *strategii de lucru pentru elevii cu dificultăți de învățare*:

- ✓ tehnicile de memorare;
- ✓ grafice de organizare;
- ✓ tutoratul;
- ✓ învățarea în perechi;
- ✓ strategii de luare a notițelor.

Dragomir (2019) subliniază importanța hărților cognitive în învățarea părților de vorbire și de propoziție.

Maccini și Gagnon (2000) recomandă indicațiile directe, lucrul practic cu obiectele, învățarea cooperativă, rezolvarea problemelor și dezvoltarea conceptelor și noțiunilor.

Steele (2002) a demonstrat că tehnicile de memorare ajută elevii cu dificultăți de învățare, în special pe cei cu deficit de memorie.

Boyle și Weishaar (2001) arată că elevii care au fost învățați să-și ia notițe au înregistrat rezultate academice mai bune.

După Wilson și Sindelar (1991) indicațiile directe ajută elevii cu dificultăți de învățare în rezolvarea problemelor.

Beirne-Smith și Riley (2001) atrag atenția că tutoratul deși este o metodă consumatoare de timp, ajută elevul cu deficiențe să achiziționeze ceea ce nu a reușit singur. Tutoratul presupune învățarea unu la unu, profesor-elev sau elev-elev.

Johnson și Johnson (1983) amintesc condițiile învățării prin cooperare:

- 1) interacțiunea față în față;
- 2) evaluare și autoevaluare pentru a stabili nivelul fiecăruia și ajutorul de care are nevoie din partea celuilalt.

În ceea ce privește graficele de organizare, utilizarea acestora favorizează înțelegerea unor concepte matematice (Ives și Hoy, 2003).

După Juneja (1997) o școală incluzivă își asumă că va oferi elevilor integrați condițiile optime pentru dezvoltare prin prezența unui *curriculum adaptat*. Este utilă explicarea conceptelor "curriculum și adaptare".

Adaptarea este procesul prin care persoana își modifică comportamentul pentru a corespunde normelor societății din care face parte (Popescu și Pleșa, 1998).

În cazul persoanelor cu deficiențe, societatea ar trebuie să se adapteze nevoilor acestora și nu invers.

În sens restrâns, după Văideanu (1986, apud Cucoș, 2005) *curriculum* este ansamblul de conținuturi, metode de învățare, metode de evaluare, organizate în vederea atingerii unor obiective.

Gherguț (2001) definește *curriculum diferențiat* ca o modalitate de selectare a conținuturilor, metodelor, tehnicilor de învățare-predare-evaluare, în funcție de potențialul copilului. Același autor pune semnul egal între curriculum diferențiat și curriculum adaptat, deoarece nu poate exista un curriculum diferențiat fără adaptarea conținuturilor, cum nu poate exista adaptare fără diferențiere.

Ainscow et. al. (2000) amintesc două *strategii prin care se poate adapta un curriculum*:

- 1) din curriculum general se selectează doar acele conținuturi care pot fi înțelese de elevul integrat;
- 2) se păstrează aceleași conținuturi dar acestea se simplifică.

Gherguț (2005) subliniază că există mai multe *tipuri de curriculum aplicate în școlile incluzive*:

- 1) curriculum neadaptat, aplicat și elevilor cu CES, cu intervenții acolo unde se întâmpină dificultăți;
- 2) curriculum parțial adaptat la acele materii unde elevul întâmpină dificultăți;
- 3) un curriculum adaptat care vizează toate disciplinele;
- 4) un curriculum special.

Mittler (2000) subliniază rolul unui curriculum diferențiat prin elaborarea planurilor de intervenție personalizate.

Este necesară diferențierea conceptuală dintre Planul de servicii personalizat (PSP) și Programul de Intervenție Personalizat (PIP).

În cazul unui PSP, după evaluarea complexă a copilului se identifică serviciile de la nivelul comunității care pot veni în sprijinul copilului și se conturează obiectivele generale pentru fiecare serviciu în parte.

PIP este un instrument pentru fiecare membru al echipei multidisciplinare care își stabilește obiectivele pe termen scurt, metodele, tehnicile de lucru pentru intervenția recuperatorie (Gherguț, 2001).

Reține!

Principii generale și specifice în educația specială (Gherguț et. al., 2016)

- Principiul unității dintre senzorial și rațional, concret și abstract – principiul intuiției
- Principiul accesibilității și tratării individuale, diferențiate
- Principiul respectării particularităților de vârstă, particularităților psihice
- Principiul sistematizării, structurării și continuității Principiul integrării teoriei cu practica
- Principiul participării conștiente și active a elevilor la activitățile de recuperare
- Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor
- Principiul compensării
- Principiul participării și responsabilizării părinților

Aplicație:

Profesorii ar trebui să fie pregătiți să lucreze diferențiat deoarece la un moment dat și un elev tipic poate avea dificultăți de învățare. Ce dificultăți credeți că ați putea întâmpina în elaborarea unui curriculum adaptat și cum am putea preîntâmpina aceste dificultăți?

Mai mulți cercetători (Fuller și Clark, 1994; Gheguț, 2006) au identificat câteva dificultăți pe care școala integratoare le întâmpină în elaborarea unui curriculum adaptat, printre care așteptările nerealiste ale elevilor și cadrelor didactice în ceea ce privește performanța, accentul fiind pus doar pe obținerea performanței și nu a dezvoltării potențialului fiecărui elev.

2.3. Cum predăm elevilor cu CES ?

Autoevaluare

LISTĂ DE VERIFICARE A INDICATORILOR DE BUNE PRACTICI PENTRU CADRELE DIDACTICE DIN ȘCOLILE INCLUZIVE, Kovács, 2007, pp. 94-95.

Răspundeți cu DA sau NU următoarelor afirmații.

1. Îmi proiectez lecțiile atent pentru a mă asigura că le ofer elevilor mei mai multe perspective asupra aceluiași subiect.
2. Utilizez surse de informații multiple atunci când îmi proiectez lecțiile.
3. Știu cum să trezesc motivația elevilor mei pentru învățare.
4. Activitățile pe care le proiectez ajută elevii cu diferite nevoi/cerințe să-și clarifice înțelegerea.
5. Încurajez investigația, căutările, cercetările elevilor mei și în afara lecțiilor.
6. Majoritatea timpului adresez întrebări deschise elevilor mei.
7. Adresez întrebări care necesită interpretarea informațiilor pe care le au la dispoziție elevii mei.
8. Adresez întrebări care le cer elevilor să aplice informațiile pe care le dețin.
9. Adresez întrebări care le cer elevilor să analizeze informațiile pe care le dețin.
10. Adresez întrebări care le cer elevilor să sintetizeze informațiile pe care le dețin.
11. Adresez întrebări care le cer elevilor să evalueze informațiile pe care le dețin.
12. Întotdeauna aștept după ce adresez o întrebare, astfel încât fiecare elev să aibă timp să se gândească la răspuns.
13. Ascult activ și cu răbdare ceea ce spun elevii mei.
14. Nu îi întrerup brusc pe elevii mei.
15. Îmi respect toți elevii, respect familiile și cultura lor.
16. Îi învăț pe elevii mei să coopereze (să asculte activ, să ajungă la consens, să împartă responsabilitatea).
17. Mă bucur de succesul elevilor mei și caut ocazii potrivite ca să le sărbătorim împreună.

Este important pentru integrarea optimă în învățământul de masă a elevului deficient să se cunoască *etapele învățării scrise-cititului și specificul formării abilității de calcul aritmetic*.

Copiii cu cerințe educative speciale întâmpină dificultăți în formarea acestor abilități. În jurul conceptului "dificultăți de învățare" există o terminologie variată și disputată de specialiști.

În continuare, sunt trecute în revistă câteva definiții, în ordine cronologică:

- Dificultățile școlare sunt momente de stagnări în procesul însușirii cunoștințelor și rezolvării sarcinilor școlare (Manolache et. al., 1979).
- Dificultatea este o consecință în plan performanțial a unei dizabilități, dar nu numai (Ungureanu, 1998).
- Dificultățile de învățare se manifestă mai ales în domeniul randamentului, cel mai adesea sunt legate de insuccese repetate și au o influență nedorită în dezvoltarea personalității (Horst, Zenke (2001).
- Dificultățile de învățare reprezintă un termen generic ce se referă la un grup eterogen de tulburări datorate unor disfuncții minimale ale sistemului nervos central, exprimate prin dificultăți majore în achiziționarea, utilizarea și înțelegerea limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii, dificultăți în utilizarea calculului matematic și a altor abilități sociale (Gheguț, 2005).

- Termenul „dificultăți de învățare” are aria de cuprindere cea mai mare și se referă atât la dificultățile grave, specifice, severe cât și la simplele oscilații ale procesului de învățare (Vrăsmaș, 2007).

Elevul cu deficiențe, în funcție de gravitatea deficienței, prezintă următoarele *dificultăți în însușirea conceptelor matematice*:

- dificultăți de a utiliza simboluri;
- dificultăți de a utiliza cifre;
- dificultăți de a utiliza numere și de a raporta numărul la cantitate;
- dificultăți de a identifica mulțimea numerelor;
- dificultăți de a categoriza, ordona, clasifica după criterii;
- dificultăți de a număra, urmărind serialitate, secvențialitate,
- dificultăți în a înțelege conceptele matematice, limbajul matematic;
- dificultăți în a descompune numerele, omitere, substituie, inversare de cifre;
- dificultăți în orientarea spațială și temporală;
- tulburări ale funcției de calcul;
- nu înțeleg problemele, unitățile de măsură.

Toate aceste dificultăți întâlnite în practica cu elevii cu cerințe educative speciale poartă denumirea de discalculie. Păunescu și Mușu (1981) definesc discalculia ca totalitatea dificultăților, pe care le întâmpină un copil în asimilarea calculului. Acalculia este o tulburare gravă de calcul, independentă de nivelul de școlarizare și nivelul inteligenței.

Aceiași autori disting următoarele *etape în învățarea matematicii la deficientul mintal*:

- a. etapa de precalcul, în care se pune accentul pe formarea structurilor perceptive;
- b. familiarizarea cu limbajul matematic prin acțiuni concrete;
- c. dezvoltarea gândirii logice (dezvoltarea proceselor de identificare, recunoaștere, atribuire, discriminare, diferențiere, apartenența la o mulțime, grupare, clasificare, ordonare, serie, asociere de perechi);
- d. însușirea noțiunii de număr;
- e. însușirea numerației orale și scrise;
- f. însușirea noțiunii de operație matematică (adunare, scădere, înmulțire, împărțire);
- g. rezolvarea problemelor.

Numărul și numerația sunt concepte abstracte, pe care un elev cu deficiențe mintale și le va însuși greu. Formarea noțiunii de număr înseamnă perceperea obiectelor, ca la final să se lucreze la nivel mental, la nivelul Reprezentărilor. Elevii cu deficiențe stagnează la nivelul practic al Percepțiilor, nereușind să evolueze spre Reprezentare la nivel mental, din cauza formării deficitare ale structurilor perceptive. Predarea se va face plecând de la obiecte și acțiuni concrete, pe care elevul le va verbaliza (Păunescu și Mușu, 1981).

Montessori (1977) accentuează rolul jocurilor senzoriale în învățarea matematicii. Piaget (apud Aebli, 1973) susține că noțiunile matematice se formează numai prin manipularea obiectelor și nu de la imaginea obiectelor, manipulări care sunt interiorizate și transformate în operații logice.

Conform lui Galperin (1975) *însușirea conceptelor matematice are loc în mai multe etape*:

- 1) acțiunea cu obiectul concret
- 2) verbalizarea acțiunii concrete
- 3) interiorizarea acțiunii
- 4) generalizarea acțiunii.

Dienes (1973) afirmă că matematica se învață pornind de la experiența proprie a copilului, însă pentru acesta copilul are nevoie de un mediu înconjurător care să-l stimuleze. Autorul numește această etapă, etapa pre-matematică, în care copilul să aibă acces la jocuri de construcție, jocul perechilor, jocuri de diferențe, jocul negațiilor, jocul reproducerii.

Un rol important în învățarea matematicii la elevul cu deficiență mintală și nu numai îl are cunoașterea *stadiilor de dezvoltare intelectuală*, propuse de Piaget. După Păunescu și Mușu (1981), acestea sunt:

1) Etapa gândirii pre-operaționale cu stadiul senzorio-motor, stadiul preconceptual și stadiul intuitiv

2) Etapa gândirii operaționale cu stadiul operațiilor concrete și stadiul operațiilor formale.

La începutul primei etape, gândirea se limitează la acțiuni prin manipularea obiectelor, acestea neputând fi reprezentate la nivel mental. La mijlocul etapei pre-operaționale, odată cu apariția limbajului apare schema obiectului permanent. Copilul își dă seama că un obiect care a dispărut din câmpul său vizual nu a dispărut și din spațiu. Spre sfârșitul stadiului apar primele concepte, iar copilul începe să se detașeze de percepții.

În etapa gândirii operaționale se dezvoltă reversibilitatea, conservarea cantității, a greutateii și a volumului. Copilul poate efectua clasificări, grupări, ordonări, serii cu ajutorul obiectelor concrete. Toate operațiile gândirii au o bază concretă, logică, organizându-se în planul acțiunilor concrete și apoi pe baza enunțurilor verbale. Spre sfârșitul etapei, copilul se poate detașa de experiența concretă și apar elementele de matematică abstracte.

Trecerea în revistă a celor descrise mai sus (Păunescu și Mușu, 1981; Dienes, 1973; Galperin, 1975; Montessori, 1977; Aebli, 1973) conduce la următoarele concluzii:

- 1) înainte de învățarea conceptului de număr la elevul cu deficiență mintală, este esențială dezvoltarea structurilor perceptiv-motrice; dacă la elevul tipic structurile perceptiv motrice se formează prin observație, imitare, joc spontan, la elevul cu deficiențe acestea trebuie dezvoltate prin dirijare atentă, repetare, condiționare;
- 2) este important de cunoscut etapele dezvoltării intelectuale și ce achiziții se formează în fiecare etapă; copilul cu deficiențe poate stagna sau evolua lent de la o etapă la alta, de aceea este obligatorie o evaluare corectă pentru a afla în ce stadiu al gândirii se află;
- 3) profesorul va forma acele achiziții care lipsesc copilului cu deficiențe, va depista erorile de gândire și va încerca corectarea acestora;
- 4) copilul nu trebuie să fie pasiv, ci un participant activ în învățarea matematicii;
- 5) noțiunile matematice trebuie predate, pornind de la experiența concretă, prin acțiuni exercitate asupra obiectelor;
- 6) trebuie să se respecte nivelurile de dezvoltare cognitivă; învățarea matematicii trebuie să aibă o ordine constantă; operațiile matematicii să fie predate simultan, ca operații directe și inverse, fiind o condiție esențială pentru dezvoltarea gândirii logice.

În ceea ce privește *metodologia învățării limbii române*, Păunescu et. al. (1982) atrag atenția că înainte de însușirea scris-cititului, copilul cu deficiență mintală, are nevoie de sprijin pentru dezvoltarea vorbirii, care nu se realizează spontan ca la elevul tipic.

Dezvoltarea vocabularului nu înseamnă, însă reproducerea unui număr cât mai mare de cuvinte ci un număr de cuvinte ale căror sensuri să fie înțelese de copil. Astfel se recomandă dezvoltarea unui vocabular general și a unui vocabular tematic, în funcție de nevoile de comunicare curente.

Vocabularul tematic poate fi organizat după Graur (1957) în următoarele categorii: natură, om, viață socială, profesii, sport. De aceeași părere este și Chiosa (1971), conform căruia dezvoltarea și stimularea vocabularului presupune înțelegerea sensului cuvintelor într-un context dat, generalizarea sensului și punerea în relație a cuvintelor. Toate acestea se realizează prin asociere verbală și serii asociative.

Învățarea cititului presupune prezența următoarelor capacități:

- coordonare ochi-mână;
- coordonare în spațiu;

- organizarea gândirii;
- înțelegerea sensului cuvintelor;
- auz fonematic;
- memoria cuvintelor;
- memoria secvențelor;
- abilitatea de a asculta, de a urmări cu privirea;
- autocontrol, atenție.

Aceste condiții ale însușirii actului lexic se regăsesc în clasificarea lui Gray (1956) care le împarte în:

1. factori generali care fac referire la starea de sănătate;
2. factori socio-afectivi;
3. factori caracterologici;
4. factori intelectuali.

Majoritatea elevilor cu deficiențe nu au dezvoltate aceste capacități, motiv pentru care întâmpină dificultăți în însușirea scris-cititului, dificultăți ce poartă denumirea de disgrafie-dislexie, disortografie.

Păunescu et. al. (1982) propun un *model de învățare a activității lexice și grafice* compus din:

- 1) *Perioada preabecedară*: presupune o evaluare complexă, dezvoltarea motivației pentru scriere, dezvoltarea motricității globale și fine, dezvoltarea abilităților perceptive, motrice, vizuale, auditive, dezvoltarea mecanismelor de formare a cuvintelor (analiză, sinteză), dezvoltarea limbajului și a comunicării.
- 2) *Etapa abecedară*: presupune învățarea lexiei și grafiei, o primă condiție fiind legătura dintre fonem și grafem; are loc identificarea și recunoașterea sunetului, învățarea literei de tipar, învățarea literei de mână, citirea de silabe, cuvinte, propoziții.
- 3) *Etapa postabecedară*: perfecționarea scris-cititului prin repetare, exersare.

Bourcier (1971) propune *diverse metode de învățare a literei și atrage atenția că aceste metode trebuie să fie diferite de metodele utilizate cu un elev tipic*. Printre acestea sunt:

1. asocierea literei cu un cuvânt cheie, cu un desen, imagine;
2. scrierea literei cu altă culoare;
3. decuparea literelor;
4. formarea literelor din plastilină;
5. realizarea conturului literei în aer, pe o suprafață verticală, orizontală.

În concluzie, ca și în însușirea noțiunilor matematice, învățarea scris-cititului are la bază formarea structurilor perceptiv-motrice prin activități practice care să implice activ elevul. Și în acest caz se cere o examinare complexă a elevului pentru a evidenția dificultățile cu care se confruntă (Gheorghe, 2019, p. 12-22).

Reține!

CE PRESUPUNE ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU UN ELEV CU NEVOI SPECIALE?

În funcție de gravitatea deficienței se alege unul dintre modurile de adaptare de mai jos:

- **prin volum** - reduceți numărul elementelor pe care un elev trebuie să le învețe;
- **prin metode de predare**;
- **prin participare** - măsura în care elevul este implicat în rezolvarea sarcinii;
- **prin timp** - timpul alocat rezolvării unei sarcini;
- **prin nivel de sprijin** - mai mult sprijin individual;
- **dificultate** - puteți adapta nivelul conținuturilor, tipul problemei, regulile de rezolvare a sarcinii;
- **rezultat** - puteți adapta modul în care elevul răspunde cerințelor;
- **obiective** - simplificarea obiectivelor (Chick, 2007, Ghidul Profesorului citat în Lupu, 2020)

Sugestii de predare în funcție de tipurile de dizabilități

CUM PEDAȚI UNUI ELEV CU DIZABILITATE INTELECTUALĂ?

- Abordări multisenzoriale
- Predare explicită, cuvinte puține, simple, doar noțiunile de bază
- Exemple practice cu referire la experiența copilului
- Materiale concrete, vizuale
- Corelarea conținuturilor cu utilitatea lor
- Eliminați elementele care ar putea distra atenția
- Utilizarea computerului
- E de ajutor să li se prezinte elevilor succesiunea acțiunilor (Chick, 2007, citat în Lupu, 2020).

CUM PEDAȚI UNUI ELEV CU DIZABILITĂȚI VIZUALE?

- Folosiți numele atunci când vă adresați copiilor. Acest lucru îi permite elevului cu deficiențe să știe cui vă adresați.
- Scrieți cu negru pe o suprafață albă pentru un contrast mai bun.
- Fișele trebuie să aibă caractere mărite, spații între rânduri, linii clare.
- Utilizați computerul
- Dați timp copilului să scrie, să citească.
- Permiteți să înregistreze lecția.
- Dictați în timp ce scrieți la tablă.
- Materiale auditive.
- Exemplificați, explicați toți termenii noi, predați noțiuni de bază.
- Încurajați copilul să folosească orice auxiliar necesar (Chick, 2007, citat în Lupu, 2020).

Sugestii pentru lucrul cu un elev slabvăzător (Tintiuc, 2011, p. 79)

- Așezați elevul lângă fereastră în fața clasei, astfel încât să asigurați iluminarea naturală și să evitați razele solare directe.
- Permiteți elevului să-și aleagă locurile pentru diferite activități.
- Pentru un mai mare contrast și o mai bună lizibilitate, utilizați un proiector de imagini, decât să scrieți cu creta pe tablă.
- Țineți la îndemână o lupă.
- Procurați un set de cărți, manuale și materiale de citit de dimensiuni mari.
- Vorbiți cu părinții și cu profesorul de educație specială despre disponibilitatea de mijloace de facilitare a vederii pentru clasă.

- Permiteți elevului să fie ajutat de alți elevi, atunci când cititul devine obositor.
- Oferiți elevului în prealabil planurile sau schițele lecțiilor, pentru ca elevul să poată urmări mai ușor.
- Permiteți elevului să îndeplinească temele scrise înregistrându-și vocea pe dictafon.
- Modificați temele pe acasă, reducând din sarcinile ușoare și micșorând numărul de probleme care trebuie să fie soluționate.

CUM PREDĂȚI UNUI ELEV CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE?

- Asigurați-vă că elevul este atent la dumneavoastră înainte să începeți să vorbiți, astfel s-ar putea să nu fie capabil să urmărească instrucțiunile.
- Când vă adresați clasei, faceți-o într-o manieră clară și ritm normal. Dacă vorbiți prea încet, le va fi mai greu să vă înțeleagă.
- Nu țipați căci acest lucru va altera modul de mișcare a buzelor, iar în cazul copiilor cu aparate auditive zgomotele puternice venite pe neașteptate pot fi dureroase sau șocante.
- Păstrați-vă chipul descoperit.
- Folosiți gesturi naturale în sprijinirea cuvintelor.
- Folosiți propoziții scurte.
- Explicați toți termenii noi, cuvinte simple, doar noțiunile de bază.
- Exemplificați.
- Nu vorbiți în timp ce scrieți la tablă.
- Folosiți materiale vizuale, hărți mentale, planșe.
- Explicații sub formă de imagini.
- Utilizarea computerului.
- Dacă vorbiți mult și vă mișcați mult poate fi obositor pentru un copil hipoacuzic (Chick, 2007, citat în Lupu, 2020).

Managementul mediului de învățare a elevului cu pierdere parțială a auzului (Tintiuc, 2011, p. 72)

- Clasa trebuie organizată, făcută în așa fel încât fiecare copil să poată vedea atât profesorul, cât și pe ceilalți copii din clasă în formă de semicerc.
- Pentru a facilita citirea labială (de pe buze), este recomandabil ca scaunul pe care stă învățătorul să fie situat la aceeași înălțime cu cele pe care stau elevii.
- Iluminarea trebuie să fie cât mai adecvată, atât spre elevi, cât și spre învățător.
- În cazul în care elevul prezintă o pierdere unilaterală a auzului, oferiți-i un astfel de loc, încât urechea cu care elevul aude mai bine să fie îndreptată spre învățător.
- În cazul în care elevul utilizează un dispozitiv auditiv, asigurați-vă de funcționarea acestuia. Cereți părinților să furnizeze baterii suplimentare.
- Încercați să îmbunătăți acustica în clasă.
- Reduceți zgomotul de fundal, ținând ferestrele închise atunci când regiunea este gălăgioasă în timpul prezentărilor orale.
- Scrieți cu creta pe tablă informația importantă. Permiteți elevului să înregistreze prelegerile și discuțiile din clasă.
- Desemnați un coleg care să ajute elevul să-și facă notițe și să realizeze alte activități care ar clarifica tema din clasă.
- Vorbiți de la distanța de 10 pași de la elevul care poartă un aparat auditiv.
- Stați cu fața la clasă atunci când vorbiți, pentru ca elevul să vă poată vedea buzele. Fiți atent(ă), nu vorbiți atunci când scrieți pe tablă.
- Nu țineți obiecte sau mâinile în fața gurii atunci când vorbiți.

- În cazul în care elevul nu reușește să vă înțeleagă, încercați să reformulați și să vorbiți mai încet.
- Încurajați elevul să vorbească. Dacă este posibil, ajutați-l să-și formeze o pronunție corectă.
- Implicați elevul în cititul în cor și în jocurile pe roluri.

CUM PREDĂȚI UNUI ELEV CU DEFICIT DE ATENȚIE?

- Uitați-vă la el și stați cât mai aproape de el.
- Împărțiți conținutul în fragmente mai mici.
- Folosiți elemente vizuale.
- Dați elevilor la începutul lecției fișe cu vocabular și concepte de bază.
- Permiteți elevilor să se miște; pot să vă aducă creioanele, să șteargă tabla.
- Folosiți litere mari, nu introduceți poze suplimentare care nu au legătură cu lecția.
- Subliniați cuvintele cheie.
- Încadrați textele în chenare.
- Dați instrucțiuni pentru fiecare pas.
- Reamintiți tuturor elevilor să ridice mâna dacă vor să vorbească.
- Utilizați un sistem de recompense pentru a-l învăța pe elevul cu hiperactivitate să nu vă întrerupă (Cucu-Ciuhan, 2001, Dobrescu, 2003, Chick, 2007 citați în Lupu, 2020).

CUM PUTEȚI ADAPTA SPAȚIUL PENTRU UN ELEV CU DEFICIT DE ATENȚIE?

- Organizați un spațiu liniștit unde nu i se poate distra atenția; cel mai bun loc este unde nu sunt intrări și ieșiri.
- Dispunerea corectă a scaunelor și a băncilor îl va ajuta să se concentreze mai bine.
- Scaunul trebuie să fie stabil
- Copilul trebuie să-și poată sprijini spatele de scaun și să-și țină genunchii îndoiți în unghiul potrivit.
- Trebuie să poată să-și pună picioarele pe o suprafață plată.
- Unii copii au nevoie de scaune cu mânere pentru a-și putea fixa șoldurile.
- Poate sta fără coleg în bancă pentru a se putea deplasa de pe un scaun pe altul.
- Se recomandă poziționarea în primele bănci alături de profesor, în ultima bancă va avea mai mulți stimuli perturbatori (Chick, 2007 citat în Lupu, 2020).

Tintiuc (2011, p. 35) enumeră în Ghidul Educația incluzivă în clasă **sugestii învățătorilor pentru lucrul cu un elev la care predomină impulsivitatea și hiperactivitatea:**

- Propuneți sarcini care cer ca elevul să se deplaseze prin cameră sau prin clădire.
- Propuneți activități care pot fi îndeplinite în perechi. Apoi, puneți elevul în pereche cu un partener puternic, bine organizat.
- Căutați domeniile în care elevul poate fi lider.
- Puneți accentul pe cooperare și nu pe competiție.
- Oferiți feedback pozitiv oricând este posibil.
- Utilizați aprecierile pozitive și laudele, mai mult decât aprecierile negative și pedepsele.
- Oferiți imediat feedback cu privire la lucrul efectuat și la comportament.
- Oferiți elevului o listă a regulilor de conduită în clasă.
- Ignorați comportamentele inadecvate neînsemnate.
- Nu pedepsiți comportamentul ce nu poate fi controlat.
- Ajutați elevul în perioada de tranziție.
- Nu pedepsiți niciodată prin izolare sau cu aplicarea forței fizice.

SUGESTII DE LUCRU CU ELEVII CU AUTISM

Recomandări pentru depășirea crizelor (Tintiuc, 2011, p. 43)

- Cu ajutorul părinților, profesorului de sprijin sau asistentului, se stabilește un plan pentru gestionarea crizelor.
- Planul trebuie să fie conceput pentru a ajuta elevul să reia controlul și nu trebuie să fie punitiv.
- Se încearcă să se determine cauzele crizei, în special dacă se repetă, încercând să analizați evenimentele ce precedă criza. Dacă este posibil, se înlătură cauza.
- Dacă elevul devine agitat, după ce a încălcat una dintre reguli, se cere elevului să citească regula cu voce tare, dacă este necesar de câteva ori.
- Dacă elevul pare agitat din cauza unei activități școlare, se propune elevului altă activitate sau, dacă este necesar, se mută elevul într-un loc sigur.

ATENȚIE! Nu toți elevii cu autism manifestă crize comportamentale.

CUM AJUTAȚI ELEVUL CU DIZABILITĂȚI SĂ SE INTEGREZE ÎN COLECTIV?

- Aflați mai multe lucruri despre deficiență.
- Vorbiți celorlalți elevi despre diferențele dintre oameni, despre deficiențele mintale.
- Asigurați-vă că elevul în cauză se simte confortabil în timpul discuției.
- Valorificați elevul cu deficiențe.
- Scoateți în evidență punctele forte ale elevului.
- Oferiți responsabilități elevului.
- Asigurați-vă că sprijinul din clasă nu provoacă dependență.
- Elevul nu trebuie protejat excesiv sau exclus din unele activități; încurajați lucrul în echipă (Chick, 2007, citat în Lupu, 2020).

Sugestii pentru învățător privind lucrul cu un elev cu paralizie cerebrală (Tintiuc, 2011, p. 96)

- Dacă abilitățile mintale ale elevului nu au fost afectate, dați-i un volum corespunzător de sarcini.
- Asigurați-vă de faptul că elevul se simte confortabil în scaunul cu roțile.
- Faceți în așa fel încât elevul să coboare de pe scaunul cu roțile în timpul zilei, pentru a face exerciții.
- Sensibilizați colegii de clasă să manifeste grijă față de elevul cu dizabilități.
- Plasați elevul într-un grup care lucrează asupra unui proiect, dacă este posibil, fără asistența însoțitorului. Monitorizați progresele elevului.
- Discutați cu părinții și cu profesorul de educație specială despre dotarea cu echipamente speciale, cum ar fi suportul special pentru pixuri și creioane, greutatea mici pentru întărirea mușchilor, mesele ajustabile.

Sugestii pentru învățător privind lucrul cu un elev cu epilepsie (Tintiuc, 2011, p. 96)

- Dacă elevul ia medicamente anticonvulsive, asigurați-vă că acestea sunt luate zilnic, conform prescripției.
- Dacă elevul vede aura, planificați procedura și găsiți un loc sigur, pentru ca elevul să poată sta culcat, dacă o convulsie e pe cale să aibă loc.
- Protejați elevul de alături contra riscurilor.
- Dacă este posibil, scoateți-i ochelarii și slăbiți-i gulerul sau cravata.
- Dacă este posibil, plasați jacheta sau o pernă sub capul elevului.
- Dacă este posibil, întoarceți elevul pe o parte, pentru a elibera căile respiratorii.
- Nu puneți nimic în gura elevului.
- Nu încercați să țineți limba elevului.

- Nu încercați să-i dați elevului lichide în timpul convulsiilor sau imediat după terminarea acestora.
- Atunci când convulsia se termină, permiteți-i elevului să se odihnească și încredințați elevul și clasa că totul e în regulă.

2.4. Cum evaluăm elevii cu CES?

LISTĂ DE VERIFICARE A INDICATORILOR DE BUNE PRACTICI PENTRU CADRELE DIDACTICE DIN ȘCOLILE INCLUZIVE (Kovács, 2007, p. 95)

Răspundeți cu DA sau NU următoarelor afirmații.

1. Folosesc evaluare formativă.
2. Le prezint elevilor mei criteriile de evaluare și notare.
3. Deseori implic elevii în elaborarea criteriilor de evaluare și notare.
4. Deseori utilizez autoevaluarea și interevaluarea.
5. Evaluez atât procesul, cât și produsele învățării.

Să ne reamintim!

Ce este evaluarea?



Fig. 2.1. Etapele evaluării

Aplicație

1. Ce erori credeți că ar putea apărea în evaluarea elevilor cu CES?
2. Alcătuiți un set de recomandări pentru profesori în vederea diminuării erorilor din evaluare.
3. Menționați efectele pozitive și negative ale unui învățământ fără notare.
4. Comentați următorul enunț: „Sistemul de evaluare prin calificative bazat pe descriptori de performanță, asigură coerență, comparabilitate în evaluare și o mai mare ușurință în utilizare. Precizați argumente pro și contra privind aprecierea cu ajutorul calificativelor.
5. Analizați și interpretați următorul enunț: Atitudinea profesorului față de elev reprezintă ea însăși o evaluare a acestuia.” (Suditu, n.d.)

Erori in evaluare (Albu, 2001, pp. 98-103)

- *Efectul halo* se referă la tendința aprecierilor unor rezultate sau abilități sub influența impresiei generale asupra elevului sau grupului de elevi.
- *Efectul de contrast* – fiind evaluați într-o succesiune de timp, unii elevi pot primi note/calificative mai mici, dacă urmează după prestața strălucită a unui candidat dinaintea lor, după cum și invers.
- *Efectul de ordine* se referă la tendința evaluatorului de a menține același nivel de notare, deși, în realitate există diferențe calitative între lucrări.
- *Efectul de contaminare* – aprecierea evaluatorului este influențată de notele/calificativele obținute de elev, la alte discipline.
- *Efectul de anticipație* sau efectul Pygmalion se referă la faptul că așteptările exprimate ale profesorilor au tendința de autorealizare.
- *Stare de moment*
- *Personalitatea evaluatorului*

Alianța Organizațiilor pentru Persoane cu Dizabilități din Republica Moldova (AOPD) descrie în Ghidul profesorului pentru Educație Incluzivă un șir de *atitudini discriminatorii în abordarea evaluării elevului cu CES*, printre care:

- 1) stilul inadecvat al unora dintre evaluatori (arbitru al destinului copilului);
- 2) nu se admite accesul părinților la evaluare;
- 3) nu se motivează suficient copilul în vederea eliminării anxietății de testare;
- 4) atitudini manipulatorii;
- 5) timp redus de evaluare;
- 6) evaluarea părtinitoare, în raport cu statutul economico-social al familiei copilului cu dizabilități;
- 7) evaluarea tardivă;
- 8) evaluarea este orientată spre descoperirea unei dizabilități a copilului;
- 9) evaluarea concepută ca diagnostică sau redusă doar la valențele sale diagnostice.

În același ghid mai sus menționat sunt amintite și *principiile evaluării copilului cu dizabilități*:

- ✓ Evaluarea trebuie privită ca un proces complex, continuu, dinamic, de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a particularităților dezvoltării și a capacității de învățare a copilului.
- ✓ Evaluarea trebuie să fie subordonată interesului superior al copilului și axată pe potențialul de dezvoltare al copilului.

ABORDARI ALE EVALUARII

- A. *Prin raportare la standarde sau norme*: se compară un anumit copil cu un grup standard, în scopul determinării întârzierii sau neconcordanței față de respectivul standard.
- B. *Prin raportare la criterii*: se compară deprinderile copilului cu un set de deprinderi prestabilite și validate, în scopul determinării punctelor forte și punctelor slabe ale unui copil, al identificării nevoilor copilului, al elaborării/corecției PSP și PIP, al documentării progresului realizat de copil și al identificării eficienței intervențiilor.
- C. *Prin raportarea la individ*: se compară „copilul de ieri cu copilul de azi” măsurându-se progresul pe parcursul procesului său unic de dezvoltare și învățare, în scopul stabilirii gradului în care intervențiile ajută copilul să-și dezvolte potențialul individual, al sprijinirii și ajustării intervențiilor pentru satisfacerea optimă a necesităților acelui copil, al implicării familiei în luarea deciziei privind necesitatea, tipul și eficiența intervenției, al îmbunătățirii comunicării cu părinții și specialiștii din echipa multidisciplinară.

Modalități de evaluare

Portofoliul

Elevul menține un dosar al celor mai bune lucrări efectuate în timpul anului școlar, de exemplu, foi de lucru și sarcini îndeplinite.

Proiecte

Elevii sunt solicitați să realizeze proiecte individuale sau de grup în vederea testării cunoștințelor. Proiectele pot include efectuarea unor cercetări, scrierea unor rapoarte, colectarea și sistematizarea informațiilor la anumite teme. Proiectele pot fi realizate în afara orelor de curs, în timp util, pentru ca elevii cu dizabilități să reușească.

Observarea directă

Profesorul poate observa cum elevul efectuează diferite sarcini și îi poate nota activitatea, conform unei clasificări prealabile. Metoda este utilă pentru disciplinele practice.

Evaluarea funcțională

Această evaluare se face sub forma unei liste de competențe pe care elevul trebuie să fie capabil să le demonstreze. Drept exemplu, pot servi disciplinele în care elevii trebuie să fie capabili să demonstreze abilități concrete.

Autoevaluarea

Este o formă de evaluare care necesită o pregătire prealabilă a elevilor și instrumente relevante prin care elevul își apreciază propriile cunoștințe și progrese (Alianța Organizațiilor pentru Persoane cu Dizabilități din Republica Moldova (AOPD). Ghidul profesorului pentru Educație Incluzivă).

Evaluarea națională a elevilor cu CES

Conform ordinului Nr. 5081/2015 din 31 august 2015 privind organizarea și desfășurarea evaluării naționale pentru absolvenții clasei a VIII-a în anul școlar 2015-2016, comisia din unitatea de învățământ asigură condiții de egalizare a șanselor pentru elevii cu deficiențe, prin adaptarea procedurilor în funcție de particularitățile individuale și de cele specifice deficienței respective.

Exemple de asemenea *adaptări* sunt:

- a) asigurarea posibilității de comunicare prin utilizarea sistemului Braille la elevii nevăzători, respectiv a limbajului mimico-gestual la elevii cu deficiențe de auz (inclusiv posibilitatea asigurării, după caz, a unui interpret autorizat);
- b) mărirea cu cel mult o oră a timpului destinat efectuării lucrării scrise de către elevii cu deficiențe motorii sau neuro-motorii, care îi împiedică să scrie normal, sau de către cei cu deficiențe vizuale grave;
- c) asigurarea de către comisia de evaluare a unor subiecte de examen cu caractere mărite, la elevii ambliopi;
- d) transmiterea prin dictare, la elevii cu anumite deficiențe, a informațiilor corespunzătoare subiectelor afișate/prezentate vizual;
- e) realizarea lucrării pentru Evaluarea Națională prin dictarea conținutului acesteia, de către elevul cu deficiențe, către un profesor asistent, de altă specialitate decât cea la care se desfășoară proba respectivă. Se interzice profesorului asistent să corecteze sau să intervină în dictarea realizată de elev.

Sugestii și recomandări generale în evaluarea elevilor cu CES

- Corelați evaluarea cu posibilitățile de învățare ale elevilor- criterii minime.
- Limitați mărimea testului, a temei.
- Asigurați-vă că cerința a fost înțeleasă.
- Oferiți îndrumare în realizarea temelor.

- Permiteți elevului să meargă la profesor după ce a terminat primele probleme pentru a i se confirma că a lucrat corect.
- Corecți cu blândețe, încurajați elevul.
- Notați conținutul, nu prezentarea generală a lucrării.
- Notarea muncii ar trebui făcută în prezența acestuia, făcându-se observații.
- Atunci când corecți, încercați să folosiți două culori, una pentru conținut și una pentru ortografie.
- Evidențiați progresul.
- Evaluare în echipă, portofoliul, proiecte.
- Anunțarea din timp a evaluării.
- Exemple de teste pe care să le rezolve dinainte.
- Evaluarea copiilor cu CES se face prin raportare la individ, măsurându-se progresul, evoluția copilului.
- Evaluarea nu se face prin raportare la criterii sau standarde fără a ține cont de posibilitățile de învățare ale elevului.
- Evaluarea prin raportare la standarde se face atunci când se stabilește un diagnostic (Chick, 2007, citat în Lupu, 2020).

Să reflectăm!

„O inimă înțelegătoare reprezintă totul la un profesor și nu o putem aprecia îndeajuns. Ne amintim cu stimă de profesorii excelenți, dar cu recunoștință de cei care ne-au influențat sufletește. Planul de învățământ este o materie primă extrem de necesară, dar căldura reprezintă elementul vital pentru planta aflată în creștere și pentru sufletul copilului.” *Carl Gustav Jung*

Aplicație:

Formulați obiective operaționale cognitive la materia dumneavoastră de specialitate pentru elevii cu CES, pornind de la Taxonomia lui Bloom.

Să ne aducem aminte!

Taxonomia lui Bloom 1956/1994 (Luca, 2017)

- Clasifică/ierarhizează obiectivele de predare/învățare.
- Ordonează modul de predare/învățare/evaluare, pentru a urma cursul firesc al gândirii, de la particular la general.
- Reprezintă o ierarhizare a operațiilor gândirii, pornind de la operații simple – baza piramidei, spre operații complexe – vârful ei.
- Operațiile de nivel superior se sprijină pe cele de nivel inferior, care sunt integrate în ele.
 - ✓ *Reamintire*: recunoașterea sau reproducerea unor termeni, definirea conceptelor.
 - ✓ *Înțelegere*: explicarea unui concept, organizarea unor concepte în categorii, exemplificarea, deducția, interpretarea.
 - ✓ *Aplicare*: utilizarea unor concepte sau relații în alte contexte decât au fost învățate, rezolvarea unor probleme, demonstrarea unui principiu.
 - ✓ *Analizare*: generarea de criterii de analiză, descompunerea unui conținut în părți, identificarea unor caracteristici, relații, principii de organizare, elaborarea unor scheme.
 - ✓ *Evaluare*: generarea de ipoteze explicative, emiterea unor judecăți critice, argumentarea, identificarea unei soluții optime, identificarea unor concluzii.
 - ✓ *Creare*: generarea de idei, de structuri conceptuale și de modele explicative noi.

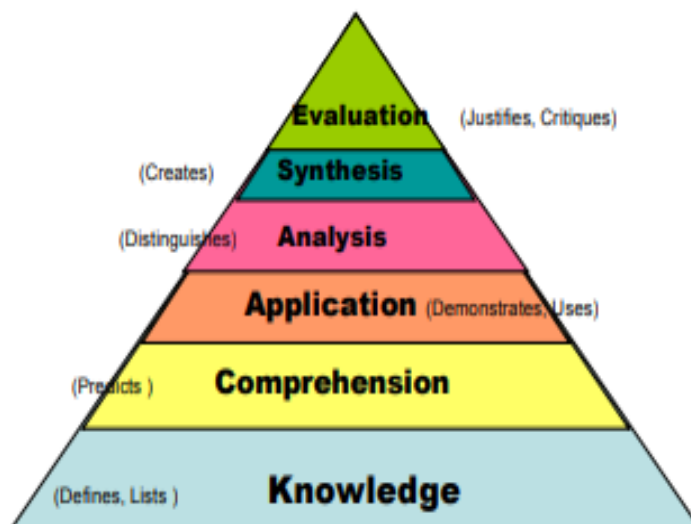


Fig. 2.2 Taxonomia lui Bloom, 1956 (Allen & Friedman, 2010)

Aplicație:

Formulați obiective noncognitive la materia dvs. de specialitate pentru elevii cu CES, pornind de la Taxonomia lui Krathwohl.

Să ne reamintim!

Taxonomia obiectivelor noncognitive, elaborată de Krathwohl (citată în Cristea, 2018)

Această *taxonomie* fixează gradual cinci categorii de *obiective* afective, definite în termeni de *competențe noncognitive*: afective, motivaționale, volitive, atitudinale, *caracteriale*

1. *Receptarea noncognitivă* a mesajului pedagogic prin: a) conștientizare afectiv-motivațională; b) angajare volitivă; c) dirijare a atenției, integrată la nivel *atitudinal* caracterial.
2. *Răspunsul noncognitiv* la mesajul pedagogic interiorizat prin: a) asumare motivațională; b) angajare volitiv-caracterială; c) implicare afectivă pozitivă.
3. *Valorizarea noncognitivă* a mesajului pedagogic receptat și interiorizat, prin: a) asumare afectivă; b) susținere motivațională; c) acceptare la nivel caracterial.
4. *Organizarea noncognitivă* a mesajului pedagogic receptat, interiorizat și valorizat prin: a) asumarea unei valori dominante a mesajului pedagogic la nivel *caracterial*; b) ordonarea valorilor esențiale ale mesajului pedagogic la nivel *caracterial*.
5. *Caracterizarea noncognitivă* a mesajului pedagogic, receptat, interiorizat, valorizat, organizat prin: a) stabilirea valorilor mesajului pedagogic la nivel de *atitudine caracterială*; b) generalizarea valorilor mesajelor pedagogice la nivel de *concepție despre lume, interiorizată deplin*, în plan *cognitiv (logic, rațional)* și *noncognitiv (caracterial)*.

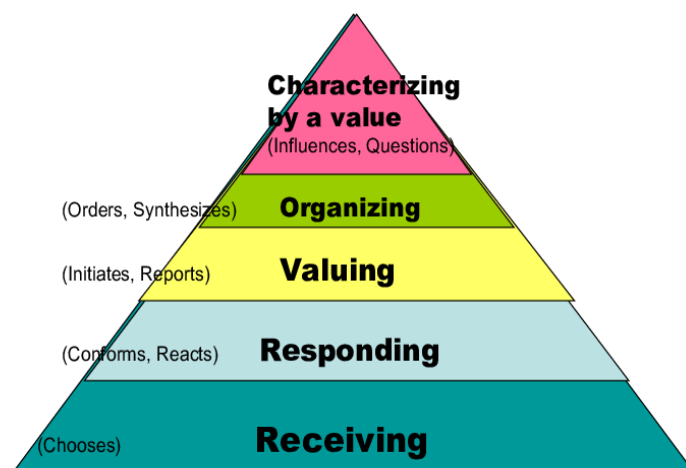


Fig. 2.3 *Taxonomia obiectivelor noncognitive* (Allen & Friedman, 2010)

2.5. Echipa de intervenție

Membrii echipei multidisciplinare sunt:

1. Responsabil de caz servicii psihoeducaționale
2. Profesor itinerant de sprijin
3. Învățător/Diriginte
4. Consilier școlar
5. Logoped
6. Părinți
7. Elev

Componența echipei se stabilește în funcție de natura CES ale copilului și de tipul de sprijin solicitat.

Vrăsmaș și colab. (2005) amintesc de o serie de condiții pe care o echipă eficientă trebuie să le îndeplinească:

- Scopul comun
- Claritatea obiectivelor urmărite
- Program de activități comune
- Participarea tuturor membrilor
- Activitatea în grup
- Decizii în comun
- Relații eficiente
- Comunicare optimă
- Negocierea soluțiilor
- Aspecte informale - dezvoltarea unei culturi de grup (mici obiceiuri în comun, mediul ambiant etc.)

Aplicație:

Ați făcut/faceți parte dintr-o echipă multidisciplinară care sprijină integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă? Ce rol ați avut/aveți în această echipă? Care au fost/sunt atribuțiile dumneavoastră? Ce puteți spune despre dinamica echipei?

Atribuțiile responsabilului de caz

Conform Procedurii formalizate nr. 10111/26.07.2017 privind managementul de caz pentru copiii cu CES orientați școlar și profesional, atribuțiile responsabilului de caz servicii psihoeducaționale în *etapa de planificare* sunt:

- a) elaborează proiectul planului de servicii individualizat (PSI), în cel mai scurt timp de la încheierea evaluării și de comun acord cu SEOSP, părinții/reprezentantul legal și copilul, în raport cu vârsta, gradul său de maturitate și tipul dizabilității realizând *următoarele activități*:
 1. identifică serviciile și intervențiile necesare, precum și termenele de realizare în acord cu rezultatele evaluărilor;
 2. identifică capacitatea și resursele de care dispune unitatea de învățământ, familia și comunitatea pentru a pune în practică planul;
 3. se asigură că serviciile și intervențiile recomandate răspund nevoilor reale și priorităților copilului și ale familiei sale;
 4. se asigură că familia și copilul au acces efectiv la serviciile și intervențiile recomandate;
 5. identifică persoanele responsabile în furnizarea serviciilor și intervențiilor, trecând în PSI numele complet și datele de contact ale acestora; în cazul în care nu se identifică persoana responsabilă, se trece reprezentantul legal al furnizorului de servicii, urmând ca persoana responsabilă să fie comunicată ulterior, la prima reevaluare a planului;
 6. finalizează proiectul PSI cu consultarea SEOSP, de preferință, în cadrul unei întâlniri de lucru.
- b) stabilește prioritățile și ordinea acordării serviciilor din PSI;
- c) transmite proiectul PSI avizat de directorul unității de învățământ unde este încadrat direct la COSP, în cazul primei orientări, sau la SEOSP, pentru a fi inclus în dosarul care se înaintează COSP în cazul reorientării;
- d) comunică proiectul PSI aprobat/avizat directorului unității de învățământ de masă unde este înscris copilul;
- e) transmite persoanelor responsabile din PSI procedurile necesare pentru monitorizarea planului.

Aplicație:

Realizați o hartă conceptuală mănunchi cu principalele atribuții ale responsabilului de caz servicii psihoeducaționale în etapa de planificare.

Atribuțiile responsabilului de caz servicii psihoeducaționale în *etapa monitorizării* cazului sunt următoarele:

- a) urmărește furnizarea beneficiilor, serviciilor și intervențiilor pentru copil și familie prin realizarea următoarelor activități subsumate:
 1. menține legătura cu copilul, părinții/reprezentantul legal și profesioniștii numiți responsabili în PSI prin orice mijloace de comunicare;
 2. verifică începerea furnizării beneficiilor, serviciilor și a intervențiilor cuprinse în PSI cu părinții/reprezentantul legal și profesioniștii;
 3. colectează informațiile legate de implementarea PSI;
 4. identifică la timp dificultățile de implementare a PSI și le remediază împreună cu părinții/reprezentantul legal și profesioniștii;
 5. mediază relația dintre părinți/reprezentant legal și profesioniști atunci când este cazul;
 6. organizează ședințe de lucru cu profesioniștii sau întâlniri cu familia pentru identificarea soluțiilor de remediere atunci când este cazul;
 7. evaluează gradul de satisfacție a beneficiarului și al familiei sale cu privire la progresele realizate de copil și modul de implementare a PSI;

- b) reevaluează periodic PSI;
- c) propune revizuirea PSI dacă acest lucru se impune și, implicit, a contractului cu familia, după caz;
- d) înregistrează permanent informațiile, progresele, evoluția cazului în dosarul copilului;
- e) înaintează PSI revizuit COSP pentru avizare;
- f) propune SEOSP reevaluarea complexă înainte de expirarea termenului legal, bine motivată și documentată;
- g) transmite informația monitorizată către părțile implicate și interesate: profesioniști, copil și familie;
- h) explică familiei/reprezentantului legal clauzele contractuale din Contractul cu familia.

Aplicație:

Realizați o hartă conceptuală mănunchi cu principalele atribuții ale responsabilului de caz servicii psihoeducaționale în etapa de planificare.

Atribuțiile membrilor echipei multidisciplinare

Conform Procedurii formalizate nr. 10111/26.07.2017 privind managementul de caz pentru copiii cu CES orientări școlar și profesional atribuțiile membrilor echipei multidisciplinare sunt:

- a) transmite responsabilului de caz servicii psihoeducaționale, în termen de 10 zile lucrătoare de la solicitare, toate informațiile relevante pentru completarea proiectului PSI;
- b) identifică serviciile și intervențiile necesare pentru a pune în aplicare PSI, precum și termenele de realizare, în acord cu rezultatele evaluărilor;
- c) identifică capacitatea și resursele de care dispune unitatea de învățământ, familia și comunitatea pentru a pune în practică PSI;
- d) se asigură că serviciile și intervențiile recomandate răspund nevoilor reale și priorităților copilului și ale familiei sale;
- e) se asigură că familia și copilul au acces efectiv la serviciile și intervențiile stabilite;
- f) stabilește propriile priorități și ordinea acordării serviciilor din plan;
- g) menține legătura cu copilul, părinții/reprezentantul legal și cu ceilalți profesioniști din echipa multidisciplinară prin orice mijloace de comunicare;
- h) își planifică activitatea, elaborând documente specifice de planificare;
- i) furnizează serviciile și intervențiile stabilite în PSI pentru copil și familie, după caz, prin realizarea următoarelor activități subsumate;
- j) identifică la timp dificultățile de implementare a PSI și le remediază împreună cu părinții/reprezentantul legal și ceilalți profesioniști din echipa multidisciplinară;
- k) la solicitarea responsabilului de caz, participă la ședințele ședințele de lucru cu ceilalți profesioniști din echipa multidisciplinară sau la întâlniri cu familia pentru identificarea soluțiilor de remediere, atunci când este cazul;
- l) participă la realizarea raportului de monitorizare fie prin transmiterea rapoartele individuale de monitorizare cel mai târziu în ultima zi a semestrului I sau a anului școlar, după caz, sau în termen de 5 zile lucrătoare de la solicitarea responsabilului de caz servicii psihoeducaționale, fie prin participarea la ședința de reevaluare. Raportul individual de monitorizare va fi transmis unității de învățământ care a desemnat responsabilul de caz servicii psihoeducaționale;
- m) înregistrează permanent informațiile, progresele, evoluția cazului în dosarul copilului;
- n) propune reevaluarea complexă înainte de expirarea termenului legal, bine motivată și documentată;
- o) participă la elaborarea PSI revizuit, când este cazul.

Reține!

Serviciile educaționale pentru copil se vor furniza de către cadrele didactice care predau la clasă, conform adaptărilor curriculare și a planului de servicii individualizat.

Serviciile de asistență psihopedagogică vor fi furnizate de către profesorul de itinerant de sprijin, conform planului de servicii individualizat (PSI) și programului de intervenție personalizat (PIP).

Serviciile de consiliere și orientare școlară vor fi furnizate de către consilierul școlar conform planului de servicii individualizat și programului de consiliere și orientare școlară.

Serviciile logopedice vor fi oferite de logopedul școlar, conform PSI și programului de terapie logopedică.

Facilitatorul

Fiecare unitate de învățământ în care se află copii cu dizabilități și/sau CES include în regulamentul de organizare și funcționare proceduri privind aprobarea prezenței facilitatorilor în unitatea de învățământ, precum și modul de organizare a activității acestora, acestea fiind prevăzute în regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.

Facilitatorul poate fi unul dintre părinți, asistentul personal, pentru copiii cu grad de handicap grav, o persoană numită de părinți față de care copilul are dezvoltată o relație de atașament sau un specialist recomandat de părinți/reprezentantul legal.

Numirea de către părinți/reprezentantul legal a unui facilitator se face în urma includerii acestuia în planul de abilitare-reabilitare, respectiv planul de servicii psihoeducaționale. Includerea facilitatorului în plan se face fie la solicitarea părinților/reprezentantului legal, fie la recomandarea unui profesionist, cu acordul părinților/reprezentantului legal.

Pentru copiii cu grad de handicap grav cu asistent personal, părinții/reprezentantul legal asigură obligatoriu facilitator.

Un facilitator poate avea grijă de mai mulți copii cu dizabilități și/sau CES în aceeași clasă.

Părinții/Reprezentantul legal pot/ poate numi facilitatori provenind din cadrul unor organizații neguvernamentale, universități, alte instituții, cu care unitatea de învățământ încheie acorduri în acest sens.

Pentru copiii cu dizabilități și/sau CES care necesită tratament pe parcursul programului școlar, dacă părinții/reprezentantul legal nu pot/ poate asigura facilitator, se includ prevederi pentru asigurarea tratamentului în contractul cu unitatea de învățământ.

Atribuțiile facilitatorului sunt cel puțin următoarele:

a) supravegherea și îngrijirea copilului în timpul orelor de curs, în pauze și în cursul activităților extrașcolare;

b) facilitarea relației copilului cu colegii, în timpul orelor de curs și în pauze;

c) facilitarea relației copilului cu cadrul didactic, în timpul orelor de curs;

d) sprijin la efectuarea exercițiilor predate, în timpul orelor de curs;

e) colaborarea cu cadrul didactic de la clasă, cu profesorul itinerant și de sprijin și cu alte cadre didactice și profesioniști din școală;

f) facilitarea relației cu colegii și profesorii în cursul activităților extrașcolare;

g) colaborarea cu părinții/reprezentanții legali.

Prezența facilitatorilor la clasă nu poate fi condiționată de gradul de handicap.

Profesorul itinerant de sprijin

Lupu (2017) descrie rolul profesorului itinerant în școlile integratoare de masă.

Un cadru didactic itinerant de sprijin este un absolvent al unei instituții de învățământ superior cu specializările psihologie, psihopedagogie specială, pedagogie cu un stagiul de pregătire în educația specială.

Cadrele didactice de sprijin sunt încadrate de către Inspectoratul Școlar Județean în Centrele Școlare de Educație Incluzivă și repartizate în funcție de numărul de elevi cu CES în școlile de masă integratoare.

Atribuțiile cadrului didactic de sprijin sunt următoarele:

- depistarea elevilor cu CES împreună cu cadrele didactice, consilierii școlari și dirijarea acestora spre Comisia de Evaluare din cadrul Centrelor Școlare pentru Educație Incluzivă în vederea obținerii Certificatului de Orientare Școlară și Profesională;
- sprijinirea Comisiei în întocmirea dosarului copiilor cu CES în vederea integrării;
- sprijinirea părinților, tutorilor, cadrelor didactice în vederea integrării elevului cu CES;
- elaborarea Planului de Intervenție Personalizat (PIP) pentru elevii cu CES integrați în învățământul de masă;
- activități directe de terapie/stimulare cognitivă a elevilor cu CES în camera de resurse;
- sprijinirea cadrelor didactice în elaborarea programelor curriculare adaptate;
- monitorizarea aplicării programelor curriculare adaptate;
- realizarea de evaluări periodice și re-proiectarea PIP-ului;
- realizarea de materiale didactice, instrumente de lucru în colaborare cu cadrele didactice;
- participarea la activitățile educative ale clasei integratoare;
- consilierea părinților și cadrelor didactice ale elevilor cu CES;
- participarea la Comisia Metodică a profesorilor de sprijin;
- participarea la activități de informare a cadrelor didactice din învățământul de masă;
- informarea conducerii școlilor integratoare despre obligațiile ce le revin în legătură cu tratarea diferențiată a elevilor cu CES;
- participarea la activități extracurriculare.

Cadrele didactice de sprijin au obligația să îndeplinească sarcinile din Fișa Postului întocmită de conducerea unității în care este încadrat, dar și să respecte regulamentele de ordine interioară ale școlilor integratoare.

Luând totul în considerare, cadrul didactic de sprijin poate fi o resursă importantă în școala integratoare, o punte de legătură între elevul cu CES, părinții acestuia și cadrele didactice, încercând să vină în sprijinul tuturor părților implicate.

Să ne cunoaștem mai bine!

1. Ați predat unor elevi cu nevoi speciale?
2. Gradul de deficiență al elevilor cu care ați lucrat este: ușor/moderat/sever
3. Tipul de deficiență al elevilor cu care ați lucrat este: fizică/mintală/senzorială
4. Elevii cu CES au avut profesor de sprijin?
5. Suportul profesorului de sprijin în activitatea dumneavoastră cu elevul?

BENEFIC NESEMNIFICATIV INUTIL

6. Ce părere aveți? Profesorul de sprijin poate fi de ajutor cadrului didactic sau prezența profesorului de sprijin în clasă este deranjantă și inutilă.

Ce rol are copilul în această echipă?

Aplicație:

Ce părere aveți despre următoarea afirmație? Elevul este cel care ne dictează cea mai potrivită metodă de intervenție educațională.

Copilul/elevul face parte din echipă ca beneficiar al serviciilor acesteia dar și ca participant la propria sa evaluare și formare. Elevul trebuie consultat, ascultat pentru a-și spune punctul de vedere cu privire la problemele sale, cu privire la cauzele care determină dificultățile lui de învățare, cu privire la progresele pe care le face (Vrăsmaș și colab., 2005).

Echipa de sprijin

Aplicație:

Completați următorul chestionar (Vrăsmaș și colab., 2005) adresat cadrelor didactice care fac parte dintr-o echipă de sprijin.

2. Atunci când ați avut probleme privind procesul de predare sau învățare a elevilor cu CES, ce fel de sprijin ați căutat? Alegeți o variantă.
 - Neoficial, de la colegi
 - De la managerul unității școlare
 - De la coordonatorul pentru CES
3. O echipă de sprijin pentru profesori este o echipă formată din 3-4 profesori, inclusiv coordonatorul CES care asigură sprijin inițial și ulterior profesorilor. Este un forum pentru schimb de idei, de exprimare a sentimentelor și rezolvare a problemelor.
 - a. Ați avea nevoie de o astfel de echipă în școala dumneavoastră ?
 - b. Argumentați răspunsul.
4. Ați dori să apelați la sprijinul unei astfel de echipe?
5. Ce fel de subiecte sau probleme ați aduce în atenția acestei echipe ?

Reține!

Echipa de sprijin pentru profesori nu este:

- un serviciu de consiliere personală
- un grup de persoane atotștiutoare
- o formă mascată de evaluare a cadrelor didactice

Echipa de sprijin pentru profesori este un forum în care cadrele didactice își împărtășesc reciproc experiența și cunoștințele (Vrăsmaș și colab., 2005).

2.6. Proiectarea diferențiată a activităților educaționale. Modele de bune practici

STUDIU DE CAZ (Lupu, 2017a)

A. Date despre subiect

Elevul are 11 ani și este elev în clasa a II-a, cu nevoi speciale, handicap grav, integrat în școala de masă cu însoțitor. Băiatul locuiește împreună cu părinții și fratele mai mic în condiții bune. Ambii părinți au studii superioare. Părinții s-au arătat interesați de situația elevului la începutul anului școlar, când împreună cu mama, consilierul școlii, logopedul și profesorul de sprijin s-a conturat un program de intervenție. La cererea de a prezenta unele documente medicale, mama a fost de acord, dar singurele documente aduse în dosarul elevului sunt certificatul de încadrare în grad de handicap și certificatul de orientare școlară. Din spusele mamei, elevul a trecut prin diverse operații pentru corectarea posturii, a mersului și a poziției mâinilor. Elevul a beneficiat de terapie logopedică și terapii specifice (terapie cu cai). A frecventat grădinița specială pentru hipoacuzici

deoarece s-a crezut că are dificultăți de auz. În prezent nu beneficiază de terapie specifică, de educarea copilului ocupându-se mama. În cadrul școlii, elevul frecventează camera de resurse și lucrează cu profesorul de sprijin de două ori pe săptămână și o dată pe săptămână terapie logopedică cu logopedul școlii.

B. Caracterizarea psihopedagogică

Dezvoltare motorie generală și fină deficitară, coordonare oculo-motorie deficitară: mers greoi, se mișcă încet, nu este stăpân pe mișcările corpului, incapacitatea de a executa gesturi fine, nu poate să facă un nod, nu poate să-și încheie nasturii, instrumentele de scris le folosește deficitar, nu poate trasa singur un contur, nu poate tăia cu foarfeca, înșira mărgelile, nu poate strânge pumnul, modela plastilina.

Caracteristici ale funcției senzorio-perceptive: predomină modalitatea vizuală de recepție a informației.

Percepția: poate reconstitui un obiect/imagie din părțile componente (două, trei părți componente).

Lateralitate: stânga

Schemă corporală: arată la el și la partener părțile corpului.

Organizare spațială: poziționează la cerere un obiect după coordonatele sus-jos, stânga-dreapta, în față /în spate, se orientează în cameră cu dificultate.

Noțiuni de mărime: cunoaște mare/mic.

Noțiuni de cantitate: cunoaște mai mult/mai puțin, plin/gol.

Noțiuni de formă: nu recunoaște figuri geometrice, completează cu dificultate un șablon cu forme

Conceptul de culoare: recunoaște culorile.

Organizare temporală: nu are noțiunea de durată, incapacitatea de a găsi ordinea și succesiunea evenimentelor, nu cunoaște anotimpurile.

Nivelul de inteligență: deficiență mintală severă (Testul aplicat: Testul Goodenough (Omulețul) (Vrășmaș și Oprea, 2003). Omulețul este aproape de nerecunoscut. Capul, corpul, mâinile, picioarele, ochii și nasul sunt prezente sunt forma unor cercuri desenate unele peste altele. Elevul a fost întrebat unde este capul, unde este corpul, unde sunt mâinile și picioarele și a arătat cercurile. Se remarcă două cercuri pentru mâini și două cercuri pentru picioare, două cercuri în cercul destinat capului pentru ochi. Nasul este un cerc desenat în cercul trunchi. Alte părți ale corpului nu sunt prezente.

Memorie: memorie de scurtă durată, mecanică

Memoria auditivă: deficitară

Gândirea și operațiile gândirii: stadiul operațiilor concrete, operațiile mintale sunt rigide, dificultăți în prelucrarea informației, reversibilitatea este dificilă, analiza și sinteza sunt imprecise, comparația imprecisă, clasificarea prezentă (poate clasifica obiecte concrete, imagini după criterii ca mărime, culoare), înțelege și operează cu noțiuni simple.

Limbajul expresiv: nu comunică oral, se folosește de gesturi pentru a se exprima, emite sunete și cuvinte monosilabice atunci când comunică, dar fără înțeles. Prezintă tulburări de pronunție și articulație. Poate pronunța independent câteva vocale și câteva consoane. Poate pronunța cuvinte monosilabice precum "Pa, tu, nu, da, Adi, Lulu, Au!", dar nu le utilizează în vorbirea curentă. Nu imită la cerere.

Limbajul receptiv: vocabular redus, înțelege cuvinte simple, înțelege sarcina, comanda verbală dată în propoziții simple, scurte.

Aparatul fono-articulator: malformații ale aparatului fono-articulator, tulburări de masticăție, deglutiție.

Respirație: dezechilibru inspir-expir (respiră pe gură)

Auz: normal

Auz fonematic: deficitar

Capacitatea de analiză și sinteză fonematică: insuficient formată

Deprinderi de scris: absente

Deprinderi de citit: absente

Deprinderi de calcul: absente

Atenția: nivel slab, volum redus, distributivitate deficitară, dificultăți de control voluntar

Motivația: nu are nicio motivație pentru învățare, refuz de a participa, de a executa sarcina

Atitudine față de vorbire: fugă de efort, nu are creată nevoia de a vorbi.

Imaginația: absentă

Conduita la lecție: prezent numai fizic

Conduita în timpul terapiei: refuza să lucreze, nu respecta ordinea activităților, refuza să stea în camera de resurse fără însoțitor, nu respectă regulile.

Conduita în grup: colegii l-au acceptat, merge în curtea școlii împreună cu aceștia, unii dintre ei și-au asumat rolul de a avea grijă de el, se joacă cu aceștia, însă atunci când nu este înțeles devine ușor agresiv.

Dispoziție afectivă: vesel, rezistență scăzută la frustrare (atunci când nu rezolvă corect, nu mai dorește să continue sarcina).

Prognostic: alalie

Simptomele care justifică prognosticul de alalie sunt: refuz de învățare, face achiziții foarte greu, nu imită, se confundă cu hipoacuzia, apare înaintea achiziției limbajului, nu peste un limbaj dobândit, vorbire spontană absentă.

Simptomele care nu justifică prognosticul: deficiența mintală

C. Nevoile subiectului

În mod direct:

- Kinetoterapie pentru dezvoltarea motricității
- Terapie logopedică pentru dezvoltarea limbajului
- Sprijin educațional și adaptarea programei școlare
- Program constant, organizat, sarcini concrete în familie
- Program de autoservire
- Consiliere individuală pentru creșterea stimei de sine și reducerea frustrărilor
- Încurajare permanentă

Indirect:

- Programe de informare și sensibilizare a cadrelor didactice și a colegilor care să favorizeze acceptarea și integrarea socială
- Consilierea părinților

D. Intervenția

- **Formarea comportamentului de respectare a regulilor:**

Reguli stabilite:

- Sarcina trebuie realizată!
- Respectarea orarului de la masa de lucru-ordinea activităților
- NU rupem materialele (dacă nu mai dorim să lucrăm cu acel joc, spunem „Nu”)
- Permișiunea de a se ridica de la masa de lucru prin împingerea materialului
- Salutul la venire și la plecare
- **Dezvoltarea motricității generale și fine, imitație la nivelul aparatului fono-articulator, familiarizare cu instrumentele de scris**
- **Jocuri și activități:** montaj, asamblare de jucării, flexia și extensia degetelor, a strânge pumnul, mișcări de apucare a obiectelor mici cu două degete (tip clește), cu cele trei degete implicate în scriere, a înșira litere pe sfoară, a bate cu ciocanul, modelaj cu plastilină, contur, fișe cu elemente pregrafice care să pregătească scrierea literelor după contur, decupaj, incastru, puzzle, asamblare joc de construcții după comandă verbală, după schiță, jocul „Fă ca mine! (mișcatul degetelor în aer, să împreuneze degetele, semnul OK, pumnul strâns cu

degetul mare în sus, să-și atingă vârful tuturor degetelor, semnul victoriei), jocul „Fă așa!” (să deschidă gură, tractorul cu buzele, tractorul cu limba, să țuguie buzele, să strângă buzele, să imite zâmbetul, să atingă cu limba buza de sus, de jos, să atingă cu limba colțul din stângă, dreapta, să sufle în baloane de săpun, în hârtiuțe, să umfle obrajii, să clănțâne dinții, să încruntă sprâncenele)

- Toate aceste exerciții ajută la dezvoltarea aparatului fon-articulator și pregătește imitația verbală.
- **Jocuri de imitație verbală:** onomatopee (Cum face pisica, câinele, cocoșul?)
- **Integrare fonetică**
- S-a început cu sunetele pe care le poate pronunța, vocale (a, e, i, o, u) apoi consoane (b, d, p, m)
- Asocierea sunetului cu litera, scrierea literei de tipar după contur
- Recunoașterea literei (arată A)
- Pronunțarea sunetului (Ce este?)
- Formare de silabe din literele învățate

Jocuri și activități: carduri cu litere, jetoane cu litere, fișe cu litere, litere magnetice, litere pe sfoară, covoraș cu litere, „Arată A!, Ce literă este?, Unde scrie BA, PA etc.?”

- **Învățarea vocabularului și stimulare cognitivă**

Jocuri și activități: carduri cu imagini din diverse categorii (animale sălbatice, domestice, plante, obiecte din dormitor, baie, bucătărie, noțiuni opuse, meserii, culori, forme, fructe, legume), recunoașterea obiectelor, ființelor, clasificări, sortări, ordonare, asamblarea unei imagini din două piese, poziții spațiale, succesiune, comparare, sarcini precum „Arată..., Pune la..., Pune primul, pune ultimul..., Arată pe cel mai mare, pe cel mai mic..., Pune sus, jos, în stânga ta, în dreapta..., Pune cana deasupra mesei din imagine..., Pune ca mine...”.

- **Formarea mulțimilor, asocierea cu simbolul**

- Mulțimi din obiecte
- Compararea mulțimilor
- Scrierea cifrelor după contur
- Recunoașterea cifrelor
- Succesiunea
- Asocierea mulțime-simbol

Jocuri și activități: carduri cu cifre, jetoane cu cifre, palete cu cifre, cuburi identice și diferite pentru formare de mulțimi, sarcini precum „Arată unde sunt mai multe..., Arată cinci..., Pune tot atâtea bețe cât arată jetonul...Câte bețe sunt?, Ridică paleta.”

E. Evoluția subiectului în urma intervenției și recomandări

S-a înregistrat o evoluție în ceea ce privește:

Comportament: lucrează în absența însoțitorului, respectă orarul de la masa de lucru, deși se plictisește repede de o activitate, nu mai rupe planșa, semnalând prin „alta”, salută la plecare („ua!”, ceea ce înseamnă „Bună ziua”, reacționează la NU și STOP, rezolvă sarcina până la sfârșit, cunoaște semnificația recompensei (mașinuțele).

Conduită la clasă: lucrează cu însoțitorul pe aceleași fișe din camera de resurse pentru consolidare. Activitatea preferată din clasă este potrivirea literelor pe covorașul cu litere.

Dificultăți întâmpinate: Mai sunt momente când bate din picioare, atunci când obosește sau nu mai vrea să lucreze. Se oprește la STOP. Cu mâna pe mâna lui rezolvăm sarcina.

Recompense: mașinuțele, alegerea activității următoare din două activități propuse.

Recomandări: se recomandă un program constatat și acasă, modelare comportamentală prin recompense.

Dezvoltarea motricității: poate colora un desen, depășind foarte puțin conturul, poate modela cu plastelină (sul din plastilină, biluțe din plastilină), poate apuca obiecte mici cu dificultate (ținte), poate mototoli hârtii.

Dificultăți întâmpinate: poziție deficitară a degetelor în timpul scrisului (reușește numai cu ajutor să traseze după contur).

Recomandări: exerciții pentru consolidarea achizițiilor obținute și dezvoltarea motricității fine

Deprinderi de scris: poate scrie litere doar cu ajutor, pe contur, poate recunoaște literele exersate. Nu poate forma silabe și cuvinte din literele învățate. Asociază litera cu sunetul.

Deprinderi de citit: citește literele, nu citește silabele.

Deprinderi de calcul: absente. Poate scrie cifrele pe contur cu ajutor, le identifică mecanic, dar nu și-a însușit conceptul de număr.

Limbajul oral: utilizează în vorbirea curentă cuvintele pe care le poate pronunța.

Limbaj receptiv: îmbogățirea vocabularului prin introducerea unor noi cuvinte (de ex. în categoria animalelor rinocer, hipopotam, girafă, zebra- recunoaștere și clasificare)

Dificultăți: imită foarte greu la cerere, imită o singură dată, dacă i se spune "NU e bine" refuză să mai repete, ceea ce face imposibilă corectarea pronunției. A acceptat să imite animalele. Refuză să facă exerciții pentru mobilitatea aparatului fono-articulator. În schimbă acceptă să sufle în baloane, hârtiuțe. Nu poate identifica sunetul cu care începe un cuvânt.

Recomandări: creșterea numărului de exerciții de imitare grosieră care să pregătească imitarea la nivelul aparatului fonoarticulator, dezvoltarea auzului fonematic și a memoriei auditive, dezvoltarea vocabularului, integrare fonetică.

Motivație: este motivat să termine sarcina atunci când i se spune că va primi mașinuțe.

Atenție: fluctuantă. Se poate lucra timp de 50 de minute cu pauze și schimbarea activității.

F. Concluzii

Elevul este integrat în școala de masă, în clasa a II-a, cu însoțitor, handicap grav. Pe parcursul anului școlar, el a beneficiat de sprijin educațional de două ori pe săptămână în camera de resurse împreună cu profesorul de sprijin și terapie logopedică, o dată pe săptămână cu profesorul logoped. Elevul nu este inclus în alt program de recuperare și terapie, pe care să-l urmeze zilnic. Programul de recuperare din școală a avut ca prioritate docilizarea elevului și formarea comportamentului de ascultare și respectare a regulilor. În același timp, s-a urmărit dezvoltarea limbajului receptiv, expresiv și stimularea cognitivă, principala dificultate a elevului fiind lipsa comunicării orale, pe fondul unei deficiențe mintale. Stimularea limbajului și a proceselor cognitive s-a realizat prin joc. Astfel au fost utilizate jocuri motrice, jocuri senzoriale, jocuri de imitație, jocuri de stimulare cognitivă. În urma intervenției prin joc elevul a înregistrat progrese semnificative în ceea ce privește comportamentul, dezvoltarea motricității și dezvoltarea vocabularului. Rezultatele intervenției prin joc la elevii cu cerințe educative speciale sunt susținute de studii din literatura de specialitate. Elevul are nevoie în continuare de terapie zilnică, program constant, susținere și încurajare permanentă. Colaborarea cu învățătorul și profesorul logoped au fost un sprijin valoros. Prezența și implicarea părinților în program și continuarea programului acasă ar fi dublat progresul elevului.

**MODEL DE PLAN DE SERVICII INDIVIDUALIZAT
PENTRU ELEVUL DIN STUDIU DE CAZ**

**PLAN DE SERVICII INDIVIDUALIZAT
PENTRU COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE**

Avizat,
Director,
Prof.

Aprobat,
În ședința **Comisiei de Orientare Școlară și Profesională**

din data _____

(cf. Anexei Nr. 15 la *Metodologia pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale*, aprobată prin Ordinul comun al MMFPSPV/MS/MENCȘ nr. 1985/1305/5805/2016)

Numele și prenumele copilului/elevului:

Mama:

Tata:

Reprezentantul legal al copilului: Părinții

Data nașterii:

Domiciliu:

Unitatea de învățământ la care este înscris:

Certificat de orientare școlară și profesională:

Data realizării/revizuirii planului de servicii individualizat:

Responsabilul de caz servicii educaționale:

Drepturi/Beneficii de asistență social pentru copiii cu CES (prevăzute de Legea nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare):

Art.51 [2]

SERVICII PSIHOEDUCAȚIONALE PENTRU COPILUL CU CES:

Tipul de serviciu/intervenție	Instituția responsabilă	Obiective	Data de începere	Perioada de acordare a serviciului	Persoana responsabilă de acordare a serviciului (date de contact)
Servicii educaționale	Școala integratoare	<p>LIMBA ROMANA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formarea și dezvoltarea abilităților de receptare a mesajului oral 2. Automatizarea și dezvoltarea abilităților de citire corectă 3. Formarea și dezvoltarea abilităților de scriere <p>MATEMATICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Manipularea și compararea grupelor de obiecte 2. Sortarea, gruparea, numărarea obiectelor 3. Scrierea numerelor naturale 0-10 4. Ordonarea numerelor naturale 0-10 5. Să recunoască forme plane – cerc, pătrat 6. Să continue modele repetitive <p>Educarea colectivului de elevi în vederea incluziunii sociale</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antrenarea elevului pentru rezolvarea sarcinilor de tip școlar (înțelegerea cerințelor, alegerea modalității de rezolvare, finalizarea sarcinii). 2. Stimularea cognitivă în vederea rezolvării de sarcini individuale sau de grup. 	Începutul anului școlar	Până la sfârșitul ciclului școlar	Învățător

Tipul de serviciu/intervenție	Instituția responsabilă	Obiective	Data de începere	Perioada de acordare a serviciului	Persoana responsabilă de acordare a serviciului (date de contact)
Servicii de asistență psihopedagogică prin cadrul didactic itinerant și de sprijin	CSEI	<p>3. Stimularea coordonării oculo-manuale și structurilor perceptiv-motrice de bază</p> <p>4. Motivarea elevului pentru abordarea pozitivă a sarcinilor de învățare și finalizarea acestora .</p> <p>5. Dezvoltarea abilităților de relaționare cu colegii clasei în vederea creșterii coeziunii grupului.</p>			Prof. itinerant și de sprijin
		Servicii de consiliere și orientare școlară			<p>1. Stimularea și dezvoltarea unor comportamente independente;</p> <p>2. Integrarea în grupul clasei</p>
Servicii de terapie logopedică/terapia tulburărilor de limbaj	CJRAE	<p>1. Sesizarea semnalelor din mediul apropiat și localizarea surselor sonore</p> <p>2. Ascultarea și înțelegerea mesajelor orale scurte</p> <p>3. Utilizarea în comunicare a modelelor de exprimare non-verbală – mimică, gestică</p> <p>4. Dezvoltarea abilității de imitare</p> <p>5. Dezvoltarea motricității generale și fine</p> <p>6. Exersarea capacităților fono-articulatorii</p>			Prof. Logoped

Tipul de serviciu/intervenție	Instituția responsabilă	Obiective	Data de începere	Perioada de acordare a serviciului	Persoana responsabilă de acordare a serviciului (date de contact)
		7. Pronunțarea clară a sunetelor 8. Pregătirea pentru scrierea, familiarizarea cu obiectele de scris, adoptarea poziției corecte la scris			
Servicii de terapie educațională*	-				
Servicii de kinetoterapie*	-				
Asigurare transport la unitatea de învățământ	-				
Măsuri de sprijin pentru educația incluzivă**	CSEI Brasov	1. Colaborarea cu echipa multidisciplinară privind elaborarea și implementarea Planului de Servicii Individualizat, ținându-se cont de particularitățile psihoindividuale ale elevului și de resursele umane și materiale existente în unitatea de învățământ. 2. Informarea conducerii unității de învățământ și a cadrelor didactice cu privire la educația incluzivă și la măsurile necesare pentru o integrare eficientă. 3. Informarea elevilor din unitatea de învățământ cu privire la educația incluzivă. 4. Monitorizarea implementării Planului de Servicii Individualizat în scopul identificării la timp a dificultăților de implementare a planului și			Prof. itinerant si de sprijin

Tipul de serviciu/intervenție	Instituția responsabilă	Obiective	Data de începere	Perioada de acordare a serviciului	Persoana responsabilă de acordare a serviciului (date de contact)
		remedierii acestora împreună cu profesioniștii și părinții.			

*Doar în cazul elevilor înscriși în unități de învățământ special

**Doar în cazul elevilor înscriși în unități de învățământ de masă

PROGRAM DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Avizat, Responsabil Comisie Metodică a profesorilor itineranți și de sprijin, Prof.	Aprobat, Director (unitate de învățământ special), Prof.
---	---

Numele si prenumele beneficiarului:

Data si locul nașterii:

Domiciliul:

Școala/Instituția:

Diagnostic educațional:

Rezultate așteptate:

- Valorificarea potențialului de învățare, prin reducerea dificultăților de adaptare și dezvoltare

Echipa de lucru: profesor de sprijin, cadre didactice, familia, consilier, logoped

Durata programului: anul școlar 2017-2018

Domenii de intervenție: Limba și literatura română, Matematica, Abilitate manuală

Data elaborării PIP: octombrie 2017

Data revizuirii PIP: ianuarie 2018

Dificultățile cu care se confruntă copilul/elevul/tânărul (rezultatele evaluării complexe)

LIMBAJ

- lipsa limbajului oral, expresiv
- comunică prin gesturi, sunete, onomatopee
- limbajul receptiv dezvoltat
- înțelege mesajul unei comunicări exprimate prin propoziții simple
- vocabular sărac
- arată acțiuni, obiecte
- auzul fonematic slab dezvoltat
- nu distinge cuvintele în propoziție, arată numărul
- nu distinge silabele în cuvinte, arată numărul;
- nu distinge sunetele în silabe, arată numărul;
- nu identifică poziția: inițială, mediană și finală a sunetelor, silabelor, cuvintelor

- tulburare gravă a scrisului (nu și-a însușit abilitățile scris-citit)
- poziție deficitară a instrumentelor de scris
- nu este formată pensa digitală
- scrie după contur, cu ajutor litere de tipar
- recunoaște litere de tipar
- pronunță cu dificultate sunete
- nu poate forma silabe
- nu are reprezentarea grafică a cuvântului

MATEMATICA

Elemente de prenumerație:

- identifică obiecte
- triază, clasează, compară obiecte (după criterii, culoare, mărime etc) cu dificultate
- formează mulțimi cu ajutor
- nu compară mulțimi
- nu sesizează cantitatea
- nu asociază mulțimea cu cantitatea

Numeratie:

- recunoaște cifre 0-10
- scrie cifre 0-10 cu ajutor, după contur
- nu asociază cifra cu cantitatea
- nu cunoaște succesiunea numerelor
- nu ordonează, compară numerele naturale

GEOMETRIE

- situează, reperează, deplasează obiecte în raport cu propria persoană sau repere fixe cu ajutor
- desenează puncte, segmente, linii drepte, linii frânte închise/deschise, curbe cu ajutor
- recunoaște și reproduce cu ajutor figuri geometrice: cerc , pătrat, triunghi, dreptunghi

ALTE DIFICULTĂȚI

- Motricitate generală și fină slab dezvoltate
- Structuri perceptiv-motrice slab dezvoltate
- Deficit de atenție
- Memorie slabă
- Deficiență mintală severă

OBIECTIVE

Limba și Literatura Română

- Dezvoltarea auzului fonemic și fixarea elementelor de fonetică (Sunet-silabă-cuvânt-propoziție)
- Articularea corectă a sunetelor
- Dezvoltarea vocabularului prin dezvoltarea limbajului receptiv
- Scrierea și recunoașterea literelor de tipar

Structura programului de intervenție personalizat

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
<ul style="list-style-type: none">-familiarizarea cu obiectele școlare-articularea corectă a sunetelor după model- dezvoltarea aparatului fono-articulator<ul style="list-style-type: none">- educarea respirației- dezvoltarea auzului fonemic<ul style="list-style-type: none">- despărțirea în silabe- identificarea nr. de silabe în cuvânt- identificarea sunetelor în silabe- identificarea nr. de cuvinte în propoziție-orientarea în spațiul restrâns al paginii<ul style="list-style-type: none">- scrierea de elemente grafice- scrierea literelor de tipar după contur-scrierea literelor de tipar	Obiectele școlarului	<ul style="list-style-type: none">- exerciții de acomodare cu abecedarul/cartea-observarea cărții (copertă, foaie, pagină etc.);direcții de orientare în pagină (de la stânga la dreapta, de sus în jos);- folosirea cărții (cum se deschide, cum se întorc paginile, cum se păstrează etc);- exerciții de observare și folosire a caietelor de desen, cu linii,	Septembrie	<ul style="list-style-type: none">- recunoașterea obiectelor școlarului- articularea corectă a sunetelor- identificarea sunetelor în silabe, cuvinte- identificarea numărului de silabe, cuvinte- scrierea literelor de tipar după contur- recunoașterea literelor de tipar- asocierea sunet-literă- formarea de silabe- scrierea silabelor	Fișe de evaluare Observația Analiza documentelor școlare
	Toamna (lunile anotimpului, succesiunea lor, caracteristicile anotimpului: fenomene ale naturii, activități ale oamenilor specifice fiecărui anotimp)		Octombrie		
	Iarna (lunile anotimpului, succesiunea lor, caracteristicile anotimpului: fenomene ale naturii, activități ale oamenilor specifice fiecărui anotimp)		Noiembrie		
	Meserii		Decembrie		
	Plante/Animale <ul style="list-style-type: none">- Animale sălbatice/domestice- Mediu de viață- Viețuitoarele apelor		Ianuarie		
	Primăvara (lunile anotimpului, succesiunea lor, caracteristicile anotimpului: fenomene ale naturii, activități ale oamenilor specifice fiecărui anotimp)		Februarie		
	Martie				

independent - recunoașterea literelor de tipar - asocierea sunet-literă - formarea de silabe - scrierea de silabe (transcriere) - dezvoltarea vocabularului prin dezvoltarea limbajului receptiv	Basmе (personajele din povești)	cu pătrățele, tip I, tip II, pentru scriere -exerciții de recunoaștere, identificare -exerciții care implică limbajul receptiv și manipularea obiectelor (Arată, Pune! etc) -exerciții de mimică, gestică pentru dezvoltarea aparatului fonarticulator -exerciții de respirație -exerciții de sinteză, identificare, recunoaștere, imitarea onomatopeelor -planșe, imagini,	Aprilie	după model	
	Familia mea (oferirea unor informații despre identitatea proprie sau despre identitatea membrilor familiei)		Mai		
	Copilăria		Iunie		
	Vara (lunile anotimpului, succesiunea lor, caracteristicile anotimpului: fenomene ale naturii, activități ale oamenilor specifice fiecărui anotimp)		Iunie		

		decupaje, cartonașe, jocuri didactice -litere magnetice, litere de plastic -exerciții de scriere în nisip, în aer, litere din plastelină, sârmă colorată -caiete predefinite			
--	--	--	--	--	--

OBIECTIVE

Matematică

- Dezvoltarea structurilor perceptiv-motrice (sem. I)
- Elemente de prenumerație – Clasificarea/sortarea/compararea unor obiecte după criterii, formare de mulțimi, asocierea mulțime-cantitate (sem. I)
- Cifrele de la 0 la 10 (sem. II)

Structura programului de intervenție personalizat

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
- dezvoltarea structurilor perceptiv-motrice	Schema corporală Orientare spațială/temporală Formă, mărime, culoare	-exerciții și jocuri pentru recunoașterea, identificarea părților corpului, la el/la partener -jocuri pentru orientare spațială în raport cu propriul corp, alte obiecte -jocuri pentru	Sem. I	identificarea părților corpului	Fișe de evaluare Observația Analiza documentelor școlare
- identificarea obiectelor - sortarea unor obiecte după criterii - clasificarea unor obiecte - compararea unor obiecte, după criterii	Elemente de prenumerație	- identificarea obiectelor - sortarea unor obiecte după criterii - clasificarea unor obiecte - compararea unor			

<ul style="list-style-type: none"> - formare de mulțimi - comparare de mulțimi - asociere mulțime-cantitate 		<p>orientare temporală, succesiune</p> <ul style="list-style-type: none"> -jocuri pentru identificarea culorilor, formelor -exerciții pentru recunoașterea mărimilor -exerciții de triere, comparare, sortare manipularea obiectelor -desen 		<p>obiecte după criterii</p> <ul style="list-style-type: none"> - formare de mulțimi - comparare de mulțimi - asociere mulțime-cantitate 	
<ul style="list-style-type: none"> - recunoașterea cifrelor - succesiunea numerelor - scrierea cifrelor după contur - scrierea cifrelor independent - compararea numerelor, cu suport intuitiv 	<p>Numerele de la 0 la10</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de identificare, recunoaștere - planșe, cifre magnetice, tablă magnetică, cuburi, jocuri didactice, fișe 	<p>Sem. al II-lea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - recunoașterea cifrelor - succesiunea numerelor - scrierea cifrelor după contur - scrierea cifrelor independent 	

Abilitate manuală**Structura programului de intervenție personalizat**

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
<p>-pregătirea pentru procesul scrierii</p> <p>- dezvoltarea motricității generale și fine</p> <p>- corectarea poziției deficitare a mâinii</p>	<p>Toamna</p> <p>Planșe cu semințe de toamnă (boabe de grâu, porumb, fasole etc)</p>	<p>- exerciții de însușire a poziției corecte în bancă pentru scris;</p> <p>- exerciții joc pentru determinarea lateralității;</p> <p>- exerciții variate pentru exersarea musculaturii fine a mâinilor;</p> <p>- exerciții de cunoaștere și utilizare a caietului tip și a instrumentelor de scris;</p> <p>- exerciții de diferențiere a pozițiilor (verticală/orizontală/oblică) și a direcțiilor (stânga–dreapta, sus–jos).</p> <p>- exerciții de decupaj, lipit, înșirat mărgelile, modelaj în plastilină, desen după contur, șifonarea hârtiei, colorat</p>	<p>Septembrie</p> <p>Octombrie</p>	<p>-însușirea poziției corecte în bancă</p>	<p>Observația</p> <p>Analiza documentelor școlare</p>
	<p>Iarna - Felicitări pentru Moș Crăciun, împodobirea bradului cu nasturi, ansamblarea corpului lui Moș Crăciun (identificarea schemei corporale)</p> <p>Semne pregrafice</p>		<p>Decembrie</p>		
	<p>Primăvara</p> <p>Mărțișoare</p>		<p>Martie</p>		
	<p>Basme (personaje din povești)</p>		<p>Aprilie-mai</p>		
	<p>Copilăria</p> <p>Iunie</p> <p>Planșe de desenat</p>		<p>Iunie</p>		

Nr. _____ / _____

Nr. _____ / _____

Aprobat, Director (unitate de învățământ special), Prof.	Aprobat, Director (unitate de învățământ de masă), Prof.
—	—
Avizat, Responsabil Comisie Metodică a profesorilor itineranți și de sprijin, Prof.	

ADAPTARE CURRICULARĂ

Numele și prenumele profesorului itinerant și de sprijin: LUPU NICOLETA

Numele și prenumele cadrului didactic de la clasă:

Școala:

Numele și prenumele elevului:

Clasa: A II-A

DISCIPLINE: LIMBĂ ȘI COMUNICARE/MATEMATICĂ

PERIOADA DE IMPLEMENTARE:

LIMBA SI COMUNICARE

COMPETENȚE GENERALE:

1. FORMAREA, EXERSAREA ȘI DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL
2. FORMAREA, EXERSAREA ȘI DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE EXPRIMARE ORALĂ ȘI COMUNICARE INDEPENDENT
3. AUTOMATIZAREA ȘI DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIRE CORECTĂ, ÎN RITM PROPRIU A CUVINTELOR, PROPOZIȚIILOR, TEXTELOR SIMPLE
4. FORMAREA ABILITĂȚILOR DE SCRIERE CORECTĂ ȘI LIZIBILĂ A SILABELOR

I. FORMAREA, EXERSAREA ȘI DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE RECEPTARE A MESAJULUI ORAL

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare Metode și mijloace</i>	<i>Metode și Instrumente de evaluare</i>
I.1. Să înțeleagă corect comunicarea, ascultând-o cu atenție	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții-joc pentru exersarea și dezvoltarea auzului fonematic; - exerciții de receptare a unor mesaje orale scurte (vizând comportamentul de ascultător); - formulări de răspunsuri în legătură cu mesajul ascultat (DA, NU); 	<p>Întrebări închise (cu răspunsuri DA/NU)</p> <p>Itemi precum: Arată pe degete în a câta silabă se aude sunetul.... Cuvântul începe cu ...sau cu.... Alege obiectele...., alege animalele...., dă-mi cana....</p> <p>Itemi care să verifice că a înțeles sensul cuvântului</p>
I.2. Să înțeleagă sensul cuvintelor în funcție de un context dat	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții-joc de utilizare corectă a cuvintelor în vorbire și de înțelegere a sensului acestora în contextul dat; 	

II. FORMAREA, EXERSAREA ȘI DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE EXPRIMARE ORALĂ ȘI COMUNICARE INDEPENDENTĂ

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare</i>	<i>Metode și Instrumente de evaluare</i>
II.1. Să-și exerseze vocabularul adaptativ mediului ambiant, utilizând corect cuvintele/expresiile învățate	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții, activități și jocuri prin care elevul este familiarizat cu obiectele din mediul ambiant: obiectele școlarului, mobilierul clasei, obiecte de igienă personală, obiecte principale specifice fiecărei camere dintr-o locuință (dormitor-pat); - exerciții-joc de cunoaștere și identificare a membrilor familiei, definirea unor grade de rudenie (părinți, frate – soră, bunic – bunică, unchi – mătușă, verișor - verișoară). 	<p>Exerciții de recunoaștere</p> <p>Colorat</p> <p>Încercuit</p> <p>Subliniat</p>

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare</i>	<i>Metode și Instrumente de</i>
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------------

		<i>evaluare</i>
<p>II.2. Să-și formeze și exerseze vocabularul activ utilizând corect diferite categorii de noțiuni</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de recunoaștere și denumire a obiectelor de <i>îmbrăcăminte, încălțăminte</i>; - exerciții de identificare/ordonare a obiectelor de îmbrăcăminte, în raport de ordinea în îmbrăcare și dezbrăcare; - exerciții de identificare a obiectelor de îmbrăcăminte/încălțăminte în funcție de sex, anotimpul de folosire și adecvarea la diferite situații; - exerciții de recunoaștere și folosire corectă a denumirii <i>legumelor și fructelor</i>; - exerciții de identificare, recunoaștere și folosire corectă a denumirii principalelor <i>alimente</i> (pâine, lapte, ouă, brânză, carne, mezeluri, zahăr, ulei, sare etc); exemple de mâncăruri simple; - exerciții de identificare, recunoaștere și folosire corectă a denumirii unor <i>dulciuri și băuturi răcoritoare</i> (bomboane, ciocolată, prăjitură, înghețată, tort, cozonac, plăcintă; apă, suc, compot); - însușirea unor cunoștințe generale de igienă alimentară (manipularea și păstrarea diferitelor alimente); - exerciții de identificare a <i>animalelor/păsărilor domestice și sălbatice</i>; - exerciții de identificare a principalelor <i>jucării</i> (păpușă, mașinuță, trenuleț etc.) - exerciții de identificare a principalelor <i>mijloace de transport</i> (mașină, tren, avion, vapor etc.); - exerciții de familiarizare cu unele reguli de circulație; - exerciții de recunoaștere a unor <i>flori</i> cunoscute (ghiocei, viorele, narcise, lăcrămioare, lalele, liliac, trandafiri, garoafe etc.); - identificarea după imagini a <i>anotimpurilor anului</i> și a activităților specifice pe care le fac oamenii; - exerciții-joc de recunoaștere după imagini a unor <i>meserii/ocupații</i> (învățător, profesor, medic, bucătar, croitor, zidar, zugrav, tâmplar, șofer etc.). 	<p>Exerciții de identificare</p> <p>Proba scrisă</p> <p>Încercuiește doar jucăriile...</p> <p>Colorează doar legumele....</p>
<p>II.3. Să se familiarizeze cu utilizarea corectă a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de denumire și grupare corectă: <i>ființe–lucruri–fenomene ale naturii</i>; - exerciții de verbalizare/ordonare a unor 	<p>Proba scrisă</p> <p>Exerciții de grupare, identificare</p>

cuvintelor învățate:	<i>acțiuni</i> , în special a celor din regimul zilnic ; - exerciții de identificare/denumire a unor <i>însușiri ale ființelor și lucrurilor</i> (măr – roșu/verde, mare/mic, dulce/acru etc); - identificarea unor <i>stări sufletești</i> (bucurie, tristețe etc.);	Încercuiește ...
----------------------	---	------------------

III. AUTOMATIZAREA ȘI DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIRE CORECTĂ, ÎN RITM PROPRIU

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare</i>	<i>Metode și Instrumente de evaluare</i>
III.1. Să se familiarizeze cu unitățile lingvistice (sunet, silabă, cuvânt, propoziție) în vederea însușirii actului lexical	- realizarea corespondenței fonem–grafem; - exerciții pentru identificarea și localizarea poziției acestora în silabe și cuvinte; - exerciții de diferențiere a sunetelor. - exerciții de separare a cuvintelor din propoziții; - exerciții–joc	Reprezentare grafică a silabei, cuvântului, propoziției Să arate pe degete câte cuvinte are propoziția, câte silabe are cuvântul

III.2. Să citească corect și în ritm propriu - litere, - silabe,	- realizarea corespondenței fonem–grafem; - exerciții de citire corectă a literelor de tipar - exerciții de compunere/descompunere și citire a cuvintelor mono și bi-silabice cu ajutorul alfabetului decupat sau a altor materiale confecționate de profesor;	Articularea corectă a sunetelor, silabelor Fișe
--	--	--

IV. FORMAREA ABILITĂȚILOR DE SCRIERE CORECTĂ ȘI LIZIBILĂ A SILABELOR, CUVINTELOR, PROPOZIȚIILOR ȘI TEXTELOR SCURTE

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare</i>	<i>Metode și Instrumente de evaluare</i>
IV.1. Să scrie corect semnele grafice:	- exerciții de desenare/hașurare/colorare a unor forme și figuri date; - scrierea elementelor grafice (după model) pe caietul tip, respectând poziția corectă necesară în scriere, așezarea în pagină.	Probă scrisă cu itemi de completare (litere, silabe) Probă scrisă cu itemi de identificare/recunoaștere (asocierea literei de tipar cu litere de mână) <i>Itemi precum:</i>
IV.2. Să-și însușească scrierea literelor mari de tipar	- exerciții de scriere corectă a literelor - exerciții de scriere a silabelor cu literele învățate; - exerciții – joc / jocuri didactice pentru: a) identificarea literelor; b) alcătuirea de silabe;	Desen (să deseneze litere) Transcriere de litere, silabe

		Colorat (să coloreze litere) Să despartă în silabe și să scrie numărul silabei sub imaginea ce reprezintă cuvântul Dictare de litere, silabe Să sublinieze litere, silabe, cuvinte scurte, grupuri de litere
--	--	---

MATEMATICA

COMPETENȚE GENERALE

- I. Explorarea elementelor lumii înconjurătoare prin acțiuni de tip matematic
- II. Formarea și dezvoltarea mecanismelor de operare acțională și de rezolvare a problemelor simple

I. Explorarea elementelor prin acțiuni de tip matematic

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare. Metode si mijloace. Probe de evaluare</i>
I.1. Să manipuleze obiectele și să le ordoneze după anumite criterii	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții-joc de observare și manipulare a obiectelor, elementelor din mediul ambiant în manieră obiectuală, acțională - exerciții de comparare globală și de grupare a obiectelor/elementelor concrete după criterii simple, considerate separat (mărime, culoare, formă); - exerciții de sortare și selectare a obiectelor după criteriul „este la fel”, „nu este la fel”, „mai multe”, „mai puține”. - jocuri de numărare a obiectelor/elementelor din grupările date; - exerciții de reprezentare a grupurilor de obiecte sau desene prin numere potrivite în centrul 0-10;
I.2. Să scrie, să citească, să compare și să ordoneze numerele naturale de la 0 la 10	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de reprezentare prin obiecte sau desen a numerelor - exerciții de selectare dintr-o grupare a unui număr de obiecte dat; - exerciții de scriere și citire a cifrelor/numerelor naturale în centrul 0-10; - exerciții de numărare crescător, cu sprijin în obiecte și desene (0-10);

II. Formarea și dezvoltarea mecanismelor de operare acțională și de rezolvare a problemelor simple

<i>Obiective de referință</i>	<i>Activități de învățare Metode si mijloace Probe de evaluare</i>
II.1. Să recunoască forme plane (cerc, pătrat, triunghi), să sorteze și să clasifice după formă	<ul style="list-style-type: none"> - jocuri-exercițiu de identificare a formelor obiectelor din mediul ambiant; - exerciții-joc de asociere a formelor obiectelor din natură cu figurile geometrice;

obiecte date	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții-joc de sortare și clasificare a formelor geometrice; - exerciții de reproducere prin desen (cu ajutorul șablonului), de hașurare, colorare a figurilor geometrice; - exerciții de decupare, de îmbinare a figurilor geometrice în construirea unor structuri familiare („Omul”, „Casa”, „Trenul”).
II.2. Să continue modele repetitive reprezentate prin obiecte, desene sau numere mai mici decât 10	<ul style="list-style-type: none"> - exerciții de continuare a unor modele repetitive reprezentate prin obiecte, desene sau numere;

Întocmit,

Bibliografie

Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului. Aria curriculară Matematică și Științe ale Naturii. Programa școlară. Clasele I - a X-a. DEFICIENȚE MENTALE SEVERE, PROFUNDE ȘI/ SAU ASOCIATE. Aprobate prin ordin al ministrului nr.5235 / 01.09.2008

Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului. Aria curriculară Limbă și comunicare. Programa școlară. Clasele I - a X-a. DEFICIENȚE MENTALE SEVERE, PROFUNDE ȘI/ SAU ASOCIATE. Aprobate prin ordin al ministrului nr.5235 /01.09.2008

Să exersăm!

Gândiți-vă la un elev cu CES din clasa dumneavoastră. Pornind de la exemplele parcurse și de la sugestiile profesorului de sprijin, elaborați adaptarea curriculară pentru o unitate de învățare la materia dumneavoastră de specialitate!

ADAPTARE CURRICULARĂ

Numele și prenumele profesorului itinerant și de sprijin: Lupu Nicoleta

Numele și prenumele cadrului didactic de la clasă:

Școala:

Numele și prenumele elevului:

Clasa:

DISCIPLINA:

PERIOADA DE IMPLEMENTARE:

1. COMPETENȚE GENERALE:

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare	Observații Recomandări prof. sprijin
		<p>Jocul didactic</p> <p>Prezentarea</p> <p>Lucrul în echipă</p> <p>Lucrul individual</p> <p>Explicația</p> <p>Demonstrația</p> <p>Exercițiul</p> <p>Exemplificare</p>	<p>Probă scrisă cu itemi tip grilă</p> <p>Proba scrisă cu itemi de completare a răspunsului</p> <p>Evaluare orală Evaluare în grup (portofoliu de grup)</p> <p>Portofoliu elevului</p> <p>Probă practică</p> <p>Probă scrisă cu exerciții de identificare</p>	<p>- se va lucra pe unități mici de învățare;</p> <p>-se vor preda doar noțiuni de bază, cât mai simple, dar necesare;</p> <p>-revenire repetată la temele predate</p> <p>-sarcinile de lucru vor fi ușoare, clare, plăcute;</p> <p>-elevul se va urmări și îndruma permanent;</p> <p>-după fiecare sarcină efectuată corect va fi lăudat, apreciat;</p> <p>-să nu fie izolat de restul clasei (așezarea lui în apropierea unui coleg mai bun la învățătură,</p> <p>-acordarea unor responsabilități ușoare, dar permanente, în cadrul colectivului);</p> <p>-se va folosi un limbaj uzual, verificând permanent dacă elevul a înțeles;</p> <p>-se va utiliza material concret, cu exemple</p> <p>-se vor lega noile cunoștințe de experiența de viață a copilului;</p> <p>- evaluare raportată la individ, la posibilitățile lui</p>

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare	Observații Recomandări prof. sprijin
				<ul style="list-style-type: none"> - li se acordă mai mult timp pentru a termina evaluarea - li se prezintă din timp conținuturile din care vor fi evaluați - se evita evaluarea cu întrebări deschise, de redactare a răspunsului în întregime - se evită evaluarea prin reproducerea exactă a conținuturilor

Activități inter și pluridisciplinare **Ne jucăm cu litere și cifre! (Gheorghe, 2014)**

Activitățile „Ne jucăm cu litere și cifre!” se adresează elevilor din clasele primare. Activitățile se pot desfășura pe parcursul unui an școlar și au ca scop îmbunătățirea rezultatelor academice, prin joc. Activitățile se vor desfășura pe parcursul unui an școlar după cum urmează: în luna decembrie (Ziua națională a României, Sărbătorile de iarnă), în luna martie (Mărțișorul, Ziua Mamei), în luna aprilie (Sărbătorile Pascale).

Aceste activități propun o modalitate ludică de învățare a alfabetului și a cifrelor. Activitățile propuse pot fi realizate, atât cu elevii din clasa I, consolidând într-un mod atractiv cunoștințele dobândite în manieră intradisciplinară, cât și cu elevii mai mari (clasele a II-a, a III-a) care deja au învățat literele și cifrele, dar le pot recapitula. În plus, activitățile propuse permit o abordare pluridisciplinară și interdisciplinară, favorizând atingerea mai multor obiective. Prin activitățile desfășurate elevii nu vor învăța doar literele și cifrele, ci vor afla informații despre tradițiile și obiceiurile culturale, dezvoltându-se în același timp o atitudine favorabilă față de învățare. Un avantaj major al acestor activități este faptul că pot fi utilizate cu succes și în cazul elevilor cu dificultăți de învățare, integrați în clasele din învățământul de masă.

Activitatea nr.1

Titlul activității: „*LA MULȚI ANI, ROMÂNIA!*”

Data/perioada de desfășurare: luna decembrie

Locul desfășurării: în clasă

Participanți: elevii, învățătorul

Obiective:

- conturarea literelor și cifrelor
- recunoașterea literelor și cifrelor
- introducerea literelor în silabe și cuvinte
- dezvoltarea mișcărilor de finețe ale mâinii
- formarea conduitelor perceptiv motrice (identificarea culorilor, perceperea formelor, a mărimilor)
- crearea unei atitudini pozitive față de litere și cifre
- dobândirea unor informații despre sărbătoare
- implicarea activă a elevului

Materiale necesare: foarfecă, culori, carioci, lipici, planșe cu litere și cifre, planșe cu stegulețe.

Învățătorul va povesti elevilor despre Ziua Națională a României. De ziua României, elevul va fi rugat să facă un cadou țării. Elevul va decupa un steag, pe care îl va colora și îl va înfrumuseța cu cifre și litere. Literele și cifrele vor fi decupate de elev și vor lipite pe steag. Se va realiza conturul acestora, se vor colora, se vor identifica. Cu elevii mai mari pot fi formate cuvinte și lipite pe steag (România, 1 Decembrie etc.). În locul steagului se poate folosi și harta României.

Modalități de monitorizare și evaluare

- observarea comportamentului elevilor
- întrebări la sfârșitul activității: „Ce am făcut astăzi?”, „A cui a fost ziua?"/ „Cui i-am făcut cadou?”, „Ce litere și cifre am folosit?”, „Ce cuvinte am scris?”

Activitatea nr.2

Titlul activității: „*VINE MOȘ CRĂCIUN....!*”

Data/perioada de desfășurare: decembrie

Locul desfășurării: în clasă

Participanți: elevii, învățătorul

Obiective: se urmăresc aceleași obiective ca la activitatea anterioară

Materiale necesare: foarfecă, culori, carioci, lipici, planșe cu litere și cifre, cartoane colorate, planșe cu braduți, reni, globulețe.

Învățătorul va povesti elevilor despre Crăciun. I se va spune elevului despre nașterea lui Isus, despre venirea lui Moș Crăciun. Elevul va fi rugat să facă pentru Moș Crăciun o felicitare. Se vor decupa fie un brad, ren, glob, la alegerea elevului și vor fi împodobite cu cifre și litere. Literele și cifrele vor fi decupate de elevi. Elevii mai mari pot forma cuvinte- ce își doresc de la Moș Crăciun și câte își doresc (alături va fi lipită cifra). Se vor colora, contura, identifica cifrele și literele folosite.

Modalități de monitorizare și evaluare

-observarea comportamentului elevilor

-întrebări la sfârșitul activității: „Ce am făcut astăzi?”, „A cui a fost ziua?”/ „Cui i-am făcut cadou?”, „Ce litere și cifre am folosit?”, „Ce cuvinte am scris?”

Activitatea nr.3

Titlul activității: „A VENIT PRIMĂVARA!”

Data/perioada de desfășurare: martie

Locul desfășurării: în clasă

Participanți: elevii, învățătorul

Obiective: se urmăresc aceleași obiective

Materiale necesare: foarfecă, culori, carioci, lipici, planșe cu litere și cifre, cartonașe, șnur alb-roșu.

Învățătorul va povesti elevilor despre tradiția măștișorului și va ruga elevul să confecționeze măștișoare pentru mame, bunici, colege, învățătoare. Se vor decupa diferite forme (pătrat, oval, dreptunghi). Elevul poate contura aceste forme pe un carton și apoi să le decupeze, în diferite mărimi. Apoi vor decora cu litere și cifre. Elevul va decupa literele și cifrele și le va lipi, identificându-le. Cu elevii mai mari se pot forma cuvinte. Se vor atașa măștișoarelor șnur alb-roșu.

Modalități de monitorizare și evaluare

- observarea comportamentului elevilor

- întrebări la sfârșitul activității: „Ce am făcut astăzi?”, „A cui a fost ziua?”, „Ce litere și cifre am folosit?”, „Ce cuvinte am scris?”, „Ce forme geometrice am folosit?”.

Activitatea nr.4

Titlul activității: „LA MULȚI ANI, MAMĂ!”

Data/perioada de desfășurare: martie

Locul desfășurării: în clasă

Participanți: elevii, învățătorul

Obiective: se urmăresc aceleași obiective

Materiale necesare: foarfecă, culori, carioci, lipici, planșe cu litere și cifre, cartonașe colorate.

Învățătorul va vorbi elevilor despre Ziua Mamei și îi va propune să-i facă cadou o felicitare. Felicitarea va fi decupa și decorată cu litere, cuvinte și cifre. Se vor decupa, contura, colora și identifica literele și cifrele folosite.

Modalități de monitorizare și evaluare

- observarea comportamentului elevilor

- întrebări la sfârșitul activității: „Ce am făcut astăzi?”, „A cui a fost ziua?”, „Cui i-am făcut cadou?”, „Ce litere și cifre am folosit?”, „Ce cuvinte am scris?”

Activitatea nr.5

Titlul activității: „VINE IEPURAȘUL!”

Data/perioada de desfășurare: aprilie

Locul desfășurării: în clasă

Participanți: elevii, învățătorul

Obiective: se urmăresc aceleași obiective ca la activitățile anterioare

Materiale necesare: foarfecă, culori, carioci, lipici, planșe cu litere și cifre, planșe cu iepurași, ouă, miei, pui etc.

Învățătorul va povesti elevilor despre sărbătorile pascale. Li se vor spune despre vopsitul și decoratul ouălor, mersul la Biserică, venirea iepurașului. Elevul va fi rugat să facă o felicitare pentru iepuraș. Se vor decupa diverse forme, ouă, iepuraș, pui și vor fi lipite pe felicitare. Acestea vor fi colorate și decorate cu litere și cifre. Literele și cifrele vor fi decupate, conturate și identificate. Se pot forma cuvinte – ce îți doresc de la iepuraș și câte – cifra și vor fi lipite în interiorul felicitării.

Modalități de monitorizare și evaluare

- observarea comportamentului elevilor
- întrebări la sfârșitul activității: „Ce am făcut astăzi?”, „Cui i-am făcut cadou?”, „Ce facem de Paști?”, „Ce litere și cifre am folosit?”, „Ce cuvinte am scris?”

INSTRUMENTE METODOLOGICE

pentru identificarea elevilor cu risc de a fi diagnosticați cu tulburări specifice de învățare³

Elevul/a:

Școala:

Clasa:

Data nașterii:

Data completării:

Perioada de observare la clasă:

NOTĂ:

Pentru completarea acestui chestionar este necesară o perioadă de observare la clasă a elevului de 6 luni consecutive pe parcursul aceluiași an școlar.

Bifați cu „X” itemii observați/constatați la fiecare dintre următoarele criterii. [Pentru răspunsurile pozitive („DA”), marcați prin încercuire gradul estimat de severitate a comportamentului observat: ușor/moderat/sever.]:

Criteriul I

Elevul nu atinge performanța școlară medie așteptată conform vârstei și dezvoltării sale intelectuale, manifestând deficiențe în achizițiile școlare în una sau mai multe dintre următoarele arii:

Arii de performanță școlară:

I.1. Exprimare verbală (orală)

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): are un vocabular sărac, dificultăți narative și/sau de conversație socială, face frecvent greșeli de articulare, pronunție, acord gramatical, sintaxă a frazei, utilizare a cuvintelor cu sensul cel mai potrivit în exprimarea verbală orală etc.

DA
Ușor/moderat/sever NU

I.2. Înțelegere (comprehensiune) verbală orală

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): nu este interesat de activitățile de ascultare (de exemplu: povești, texte literare, cântece), are dificultăți de a urma instrucțiunile verbale orale, de a distinge între sunete sau cuvinte similare, de a-și lua notițe după instrucțiuni prezentate verbal, reține și redă cu dificultate informațiile prezentate verbal etc.

DA
Ușor/moderat/sever NU

I.3. Citit

a) Fluența:

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): citește cu greutate, rar (pe litere, grupuri mici de litere sau silabe), fără intonație și fără a respecta semnele de punctuație, ezită sau greșește frecvent în special la cuvintele noi sau cele polisilabice, a celor cu structuri consonantice sau vocalice, face greșeli de despărțire a cuvintelor în silabe, obosește foarte repede citind și evită această activitate, pierde rândul când citește etc.

DA
Ușor/moderat/sever NU

b) Corectitudine:

DA NU

³ Ministerul Educației Naționale – MEN. Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare din 20.01.2017. În vigoare de la 10.02.2017

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): nu identifică corect sunetele în cuvânt sau cuvintele în propoziții, omite sau adaugă litere, silabe, cuvinte, înlocuiește litere cu altele asemănătoare (vizual sau fonetic), înlocuiește cuvintele citite parțial cu alte cuvinte asemănătoare, inventează cuvinte, inversează litere sau silabe etc.

Ușor/moderat/sever

c) Comprehensiune:

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): citește fără intonație, are dificultăți în a povesti ceea ce a citit, în a face predicții pe baza textului citit parțial, nu înțelege ceea ce citește și nu poate răspunde la întrebări pe baza textului citit etc.

DA

NU

Ușor/moderat/sever

I. 4. Scris

a) Rapiditate

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): scrie foarte lent, rămâne în urmă la dictări, obosește foarte repede în activitățile care implică scrisul, manifestă aversiune față de scris și evită această activitate etc.

DA

NU

Ușor/moderat/sever

b) Corectitudine

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): face frecvent greșeli de ortografie și punctuație, uită sau inversează forma literelor sau cifrelor (scrie în oglindă), omite sau adaugă litere, silabe, cuvinte, confundă literele asemănătoare vizual, face greșeli în redactarea cuvintelor de legătură (adesea lipsesc sau sunt contopite cu celelalte cuvinte mai lungi), face frecvent greșeli de scriere după dictare sau la copierea unui text (de pe tablă sau carte), face erori sintactice sau de organizare grafică a paragrafelor etc.

DA

NU

Ușor/moderat/sever

c) Aspect caligrafic

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): scrie greu lizibil, disproportionat, dezorganizat, nu respectă rândurile, direcția de scris și alineatul, nu așază corect cifrele unele sub altele etc.

DA

NU

Ușor/moderat/sever

I.5. Calcul și raționament matematic:

Exemple de dificultăți (fără a se limita la acestea): prezintă dificultăți în învățarea, înțelegerea și utilizarea corectă a conceptelor și simbolurilor matematice, nu poate efectua sau efectuează cu dificultate mental operații de secvențiere (de exemplu: numărat din 2 în 2 etc.), operații matematice simple sau cu trecere peste ordin, învață cu dificultate tabla înmulțirii și împărțirii, nu înțelege cerințele problemelor de matematică, rezolvă cu dificultate raționamente matematice simple sau complexe, are dificultăți în a interpreta grafice, tabele, scheme sau hărți etc.

DA

NU

Ușor/moderat/sever

Criteriaul II

Elevul nu face progrese suficiente pentru a atinge nivelul mediu așteptat al achizițiilor școlare în una sau mai multe dintre ariile identificate la punctul precedent în ciuda unui efort susținut de instruire adecvată pe o perioadă de timp de 6 luni consecutive.

Astfel, după o perioadă de observare și instruire adecvată de 6 luni consecutive sunt constatate una sau mai multe dintre următoarele condiții:

Elevul manifestă o discrepanță semnificativă între:

II.1. dezvoltarea intelectuală și reușita școlară/rezultatele școlare

DA

NU

II.2. sarcinile/activitățile orale și sarcinile/activitățile scrise	ușor/moderat/sever DA	NU
II.3. performanțele obținute la diferite discipline școlare	ușor/moderat/sever DA	NU
II.4. capacitatea de înțelegere și capacitatea de memorare	ușor/moderat/sever DA	NU
I.5. efortul depus și rezultatul obținut	ușor/moderat/sever DA	NU
	ușor/moderat/sever	

Fișă de evaluarea a comportamentului în timpul activității (după Listă de control pentru depistarea tulburărilor de comportament, Vrăsmaș și Oprea, 2003, pp. 119-120)

Copilul	3	2	1
	Întotdeauna	Uneori	Niciodată
1. Se agită, nu poate sta liniștit			
2. Manipulează (inițiază conversații pentru a scăpa de sarcină)			
3. Nu manifestă interes față de activitate			
4. Refuză să realizeze o sarcină necunoscută, nouă			
5. Se antrenează greu într-o activitate			
6. Este nervos.			
7. Își schimbă dispoziția (trece de la o stare la alta)			
8. Este timid, vorbește încet, puțin			
9. Este neatent, nu se poate concentra în timpul activității (este distras)			
10. Îi este frică să ofere un răspuns			
11. Nu reacționează la recompense (laude, fețe zâmbitoare etc.)			
12. Este neascultător, nepoliticos			
13. Este plictisit, dezinteresat			
14. Refuză să colaboreze			
15. Refuză să lucreze în echipă			
16. Este ușor de influențat, imită pe alții			
17. Nu acceptă critica, să fie corectat			
18. Este dezordonat, dezorganizat			
19. Este pasiv, nu are inițiativă			
20. Este negativist (începe activitatea cu „nu știu/nu pot/nu am învățat”)			
21. Nu ține seamă de instrucțiuni (rezolvă cum vrea)			
22. Nu termină ce a început, renunță ușor			
23. Își schimbă des activitatea, se plictisește repede			

Un rezultat ridicat se asociază cu o tulburare de atenție și comportament dificil.

Să exersăm!

Gândiți-vă la un elev cu CES din clasa dvs. Completați fișele de evaluare propuse. Pornind de observațiile consemnate în fișele de evaluare, completați caracterizarea psihopedagogică a elevului.

CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ

Elevul din clasa
Unitatea școlară
Data nașterii.....
Dificultăți de învățare
Corigențe
Repetenții
Afecțiuni medicale
Alte dificultăți

EVOLUȚIA ÎN ȘCOALĂ

Cum s-a integrat în colectivul clasei și al școlii

.....
.....
.....
.....

Adaptarea școlară a elevului

.....
.....
.....
.....

Evoluția conduitei în școală

.....
.....
.....
.....

Dezvoltarea psihologică (cum a evoluat; se vor face referiri doar la atenție, memorie, gândire, limbaj și eventualele deficiențe fizice și senzoriale)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nivelul de dezvoltare intelectuală și asimilarea cunoștințelor (evoluția intelectuală pe baza acumulării cunoștințelor și a socializării; la ce materii a obținut rezultate mai bune și mai slabe)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Interesul școlar (se vor trece mediile generale și la purtare pentru fiecare an școlar parcurs în școală și se vor comenta evoluția, involuția și stagnarea)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ce interese și aptitudini manifestă elevul

.....
.....
.....
.....
.....

Recomandări ale educatorului/învățătorului/dirigintei în direcția orientării școlare și profesionale a elevului (în urma cunoașterii aptitudinilor elevului și a capacității lui de învățare)

.....
.....
.....
.....
.....

Educator/învățător/diriginte

Semnătura,

Data completării

Povestea terapeutică- activitate extrașcolară cu rol în dezvoltarea afectiv-emoțională a școlărilor (Lupu, 2017)

Articolul de față oferă un exemplu de activitate extracurriculară, „Clubul poveștilor”. Această activitate poate avea loc în cadrul școlii, după orele de curs, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice. Activitățile constau în lecturarea unor povești terapeutice care au drept scop dezvoltarea emoțională a școlărilor.

Înainte de a oferi un exemplu de poveste terapeutică care poate fi aplicată cu succes școlărilor cu o stimă de sine scăzută, considerăm utilă o scurtă descriere a acestei tehnici terapeutice. Astfel, povestea terapeutică relatează o experiență de viață și presupune găsirea unei soluții. Personajele unei astfel de povești sunt fie ființe umane, fie animale, plante, obiecte care prind viață. Povestea terapeutică are ca scop activarea unor resurse pentru a învinge anumite temeri. O poveste terapeutică se adresează tuturor categoriilor de vârstă, însă aceasta trebuie adaptată particularităților fiecărui grup țintă (Pașca, 2016).

Prin poveștile terapeutice, în special poveștile raționale care au la bază modelul cognitiv-comportamental, se identifică și se modifică credințele iraționale, eronate ale copiilor despre diverse situații de viață. De exemplu, în povestea *Săndel, peștișorul cel plat*, Săndel este un școlar care în urma eșecurilor academice repetate ajunge să aibă o stimă de sine scăzută și credința irațională „Nu sunt bun de nimic”. Prin intermediul povești, Săndel și toți copiii aflați în situația lui, învață să se accepte, cu defecte și calități.

Bonchiș și colab. oferă câteva repere pentru a pune în practică această activitate terapeutică, oferind răspunsuri la următoarele întrebări: *Pentru cine?* Povestea terapeutică este pentru copil și abordează probleme ce pot apărea în cursul dezvoltării copilului. *Prin cine?* O poveste terapeutică poate fi citită de către cadre didactice, părinți, bunici, orice persoană implicată în educația copilului. *Cum?* Este foarte important ca înainte, cititorul poveștii să se familiarizeze cu povestea, să identifice problema copilului sau a grupului și să aleagă povestea potrivită. Intonația, non-verbalul, para-verbalul, suportul intuitiv, concret (păpuși, marionete), pregătirea copilului pentru poveste prin formule specifice, toate joacă un rol important în relatarea poveștii. Povestea nu trebuie să fie citită ci povestită. Atât în timpul poveștii, cât și după poveste se pot adresa întrebări suplimentare care ajută la clarificarea mesajului. De altfel, se poate schimba împreună cu copiii finalul poveștii, titlul poveștii, se pot desena sau picta personajele.

Săndel, peștișorul cel plat (variantă adaptată, Waters, 2003)

- Doamne, spuse Săndel, peștișorul cel plat, mă simt mai rău decât atunci când am avut pojar. Mă simt mai oribil decât atunci când am mâncat zece sandwich-uri cu meduze.
- *De ce se simțea oare Săndel așa de abătut, groaznic și oribil ?*
- Tocmai am aflat că am rămas repetent în clasa a IV-a, la Școala de pești a doamnei Somon, gemu el. Ce prost sunt, nu sunt în stare să fac nimic ca lumea. Nu-s în stare de nimic și nu sunt bun de nimic și probabil că niciodată nu o să fiu mai bun de atât.
- *Ce gânduri greșite avea Săndel ?*

Săndel aproape că plângea.

- Ahh, suspină el. Sunt atât de prost încât am uitat că peștii nici nu pot să plângă. Mă simt așa de vinovat că am rămas repetent. Nu cred că sunt în stare să le spun mamei și tatălui meu că fiul lor este un ratat. Cred că cel mai bine ar fi să plec în largul oceanului și să dispar.
- *Procedează corect Săndel? Ce gânduri greșite are?*

Săndel se îndreaptă către marele ocean...cel puțin așa credea el. Navigația era una dintre materiile la care rămăsese repetent.

- Sunt așa de prost încât nici nu știu să plec de acasă.

Săndel înota prin niște ape tare ciudate. Deodată totul se întunecă.

- Hei cine a stins lumina?
- Ah, cina în sfârșit, spuse rechinul, lingându-se pe buze.

- Chiar nu vreau să sfârșesc în fălcile unui rechin. Trebuie să găsesc rapid o cale de scăpare. Între timp rechinul începuse să îl înmoaie pe Săndel în borcanul de muștar.
 - Hei uită-te acolo, uite cum trece o clasă întreagă de sardele!
- Rechinul fu distras de strigătul lui Săndel, iar Săndel reuși să scape. Înota așa de repede încât nici nu vedea încotro se îndrepta. Buff! Deodată se izbi de un uriaș zid gri.
- Pot să te ajut cu ceva ? spuse o voce blândă.
 - Vai de mine! Cine sunteți? Nu am mai văzut niciodată un pește așa de mare!
 - Numele meu este Balena Coccoșată. Dar ce faci tu aici? Ești destul de departe de casă?
 - Mi-e și rușine să vă spun. Am înotat departe de casă pentru că am rămas repetent. Nu sunt bun de nimic și sunt o rușine pentru părinții mei, așa că am decis să plec. Sunt o catastrofă și era cât pe ce să fiu mâncat și de un rechin. Așa că vedeți, nu sunt în stare să fac nimic ca lumea!
 - Stai o clipă! Spui că era cât pe ce să fii mâncat...
 - Da! Am reușit să îl păcălesc și am înotat repede de acolo.
 - Păi atunci tot ai reușit să faci ceva bine, spuse balena.
 - Nu m-am gândit la asta, dar cred că așa e.
 - Nu cred că ești prost. Ai ales să te învinovățești pentru greșelile tale în loc să accepți că toți facem lucruri rele și lucruri bune. Este imposibil să fii în întregime bun sau în întregime rău.
 - Așa este, dar...
 - Primul pas este să te accepți pe tine, cu bune și cu rele. Al doilea pas este să îți asumi responsabilitatea greșelilor tale. Al treilea pas este să îți corectezi greșelile, iar ultimul pas este să nu mai repeți același greșeli în viitor.
 - Stați să văd dacă am înțeles! În primul rând mă accept pe mine și nu mai spun că sunt prost. În al doilea rând accept că sunt responsabil de faptul că am rămas repetent. În al treilea rând voi învăța ca să trec clasa și în al patrulea rând voi continua să învăț să nu rămân repetent din nou.
 - Exact! Vezi... poți să gândești bine atunci când ești atent. Nu crezi că e timpul să te întorci acasă ?
 - Cred că da. Multumesc pentru ajutor! Mi-ar fi de mare folos dacă mi-ați arătat direcția cea bună.
 - Satul Peștilor plăți este în partea aceea. Îți doresc o călătorie bună până acasă.
 - Acum îmi dau seama că nu sunt atât de prost și de nepriceput. Sunt bucuros că mi-am dat seama că nu există pești buni sau pești răi, ci pur și simplu pești. Iar eu sunt mândru să fiu unul dintre ei.
 - *Cum l-a ajutat Balena Coccoșată pe Săndel?*
 - *Ce a învățat Săndel acum?*
 - *Ce gânduri are acum Săndel?*

Bibliografie

- Bonchiș, E., Bonchiș, L, Decsei-Radu, A., Ilisie, C. (2008). *Educăm și vindecăm prin povești*. Oradea: Editura Universității Oradea.
- Pașca, M.D., Banga, E. (2016). *Terapii ocupaționale și arte combinate, repere creative*. Târgu-Mureș: Editura University Pres.
- Waters, V. (2003). *Povești raționale pentru copii*. Editura ASCR:Cluj-Napoca.

Rezumat

Delimitările conceptuale privind învățarea, dificultatea de învățare, relația învățare-dezvoltare-compensare și cunoașterea specificului de învățare la elevii cu nevoi speciale este un pas important în procesul de integrare educațională a acestuia.

La copiii cu CES raportul dintre formele învățării este diferit, recomandându-se să se pună accentul pe învățarea afectivă și practică, cea cognitivă fiind afectată (Verza, 1995).

Din parcurgerea atentă a teoriilor învățării, se pot identifica următoarele **nevoi ale elevului**, atât ale elevului tipic, cât și ale elevului cu nevoi speciale: a) nevoia de întărire pozitivă și feedback permanent, b) prezența unor modele pozitive de urmat, 3) expunerea la situații diverse de învățare care să declanșeze un dezechilibru cognitiv și apariția motivației de cunoaștere pentru a restaura echilibrul, 4) valorificarea potențialului fiecărui copil, 5) prezentarea informației prin mai multe modalități senzoriale, 6) dezvoltarea limbajului, 7) dezvoltarea structurilor perceptiv-motrice, 8) dezvoltarea proceselor gândirii (sinteză, ierarhizare, analiză, ordonare, categorizare), 9) atitudine pozitivă.

Panțuru (2002) prezintă **aplicații practice ale teoriilor învățării**, printre care: 1) divizarea conținuturilor în unități mici, 2) predarea în pași mici, 3) creșterea progresivă a sarcinilor, 4) participarea activă a elevului, 5) recompensarea imediată a răspunsului, 6) parcurgerea sarcinii în ritm propriu, 7) feedback permanent, 8) modelare comportamentală prin întăriri pozitive și negative, 9) determinarea stadiului actual de dezvoltare al fiecărui copil, 10) adaptarea conținuturilor învățării în funcție de vârsta intelectuală, nu cea cronologică, 11) facilitarea învățării de către un adult, 12) învățarea în perechi, 13) satisfacerea modalităților de cunoaștere (activă, iconică, simbolică) ale fiecărui copil, 14) învățare prin descoperire, prin manipularea obiectelor, 15) dezvoltarea curriculum-ului în spirală.

Gherguț (2005) subliniază că există mai multe **tipuri de curriculum aplicate în școlile incluzive**: 1) curriculum neadaptat, aplicat și elevilor cu CES cu intervenții acolo unde se întâmpină dificultăți, 2) curriculum parțial adaptat la acele materii unde elevul întâmpină dificultăți, 3) un curriculum adaptat care vizează toate disciplinele, 4) un curriculum special.

În funcție de gravitatea deficienței se alege unul dintre **modurile de adaptare** de mai jos: 1) prin volum - reduceți numărul elementelor pe care un elev trebuie să le învețe; 2) prin metode de predare; 3) prin participare - măsura în care elevul este implicat în rezolvarea sarcinii; 4) prin timp - timpul alocat rezolvării unei sarcini; 5) prin nivel de sprijin - mai mult sprijin individual; 6) dificultate - puteți adapta nivelul conținuturilor, tipul problemei, regulile de rezolvare a sarcinii; 7) rezultat - puteți adapta modul în care elevul răspunde cerințelor; 8) obiective - simplificarea obiectivelor (Chick, 2007, Ghidul Profesorului citat în Lupu, 2020).

Printre **sugestiile și recomandările generale privind evaluarea copiilor cu CES** se regăsesc: 1) limitați mărimea testului, a temei, 2) asigurați-vă că cerința a fost înțeleasă, 3) oferiți îndrumare în realizarea temelor, 4) permiteți elevului să meargă la profesor după ce a terminat primele probleme pentru a i se confirma că a lucrat corect, 5) corecții cu blândețe, încurajați elevul, 6) notați conținutul, nu prezentarea generală a lucrării, 7) notarea muncii ar trebui făcută în prezența elevului, făcându-se observații, 8) atunci când corecții, încercați să folosiți două culori, una pentru conținut și una pentru ortografie, 9) subliniați progresul, 10) evaluare în echipă, portofoliul, proiecte, 11) anunțarea din timp a evaluării, 12) exemple de teste pe care să le rezolve dinainte, 13) evaluarea copiilor cu CES se face prin raportare la individ, măsurându-se progresul, evoluția copilului, 14) evaluarea nu se face prin raportare la criterii sau standarde fără a ține cont de posibilitățile elevului de învățare, 15) evaluarea prin raportare la standarde se face atunci când se stabilește un diagnostic (Chick, 2007 citat în Lupu, 2020).

Serviciile educaționale pentru copil vor fi furnizate de către cadrele didactice care predau la clasă, conform adaptărilor curriculare și a planului de servicii individualizat.

Serviciile de asistență psihopedagogică vor fi furnizate de către profesorul itinerant de sprijin, conform planului de servicii individualizat (PSI) și a programului de intervenție personalizat (PIP).

Serviciile de consiliere și orientare școlară vor fi furnizate de către consilierul școlar conform planului de servicii individualizat și programului de consiliere și orientare școlară.

Serviciile logopedice vor fi oferite de logopedul școlar, conform PSI și programului de terapie logopedică.

Test de evaluare

1. Prezentați sugestii de lucru cu copiii cu deficit de atenție și hiperactivitate.
2. Efectuați o analiză a modalităților de evaluare specifice unui elev cu dizabilitate mintală ușoară.
3. Efectuați o analiză a modalităților de adaptare a curriculumului pentru elevii cu dizabilități senzoriale.
4. Efectuați o analiză a metodelor de predare, respectiv evaluare pentru elevii cu tulburări specifice de învățare.
5. Care este componența unei echipe multidisciplinare și care sunt atribuțiile fiecărui membru din echipă?
6. Cine poate deveni facilitator și care sunt atribuțiile lui?
7. Care este rolul profesorului de sprijin?
8. Ce este Planul de Servicii Individualizat (PSI)?
9. Cine completează PSI-ul?
10. Ce este PIP – Program de Intervenție Personalizat?
11. Cine completează PIP-ul?

Autoevaluarea

1. Ce mi-am propus să învăț?
2. Cum am învățat, prin ce metode, strategii?
3. Cum pot utiliza în viitor ceea ce am învățat, azi?
4. Ce dificultăți am întâmpinat?

Bibliografie

- ✓ Aebli, H. (1973). *Didactica psihologică. Aplicație în didactica psihologiei lui J. Piaget*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. (2000). *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities*. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- ✓ Albu, G. (2001). *Mecanisme psihopedagogice ale evaluării școlare*. Ploiești: Editura Universității din Ploiești.
- ✓ Alianța Organizațiilor pentru Persoane cu Dizabilități din Republica Moldova. Ghidul de educație incluzivă pentru profesori.
- ✓ Allen, K. N., Friedman, B. D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7 (2), accesat la https://www.researchgate.net/publication/273773847_Affective_Learning_A_Taxonomy_for_Teaching_Social_Work_Values
- ✓ Allsopp, D.H. (1997). *Using classwide peer tutoring to teach beginning algebra*. *Remedial and Special Education*, 18, 367-379.
- ✓ Anderson, S., Yilmaz, O., Wasburn-Moses, L. (2004). *Middle and high school students with learning disabilities: Practical academic intervention for general education teachers. A review of the literature*. *American Secondary Education*, 32(2), 19-38.
- ✓ Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- ✓ Beirne-Smith, M., Riley, T. (2001). *General and special educators use of instructional strategies with included secondary students*. New York: Council for Exceptional Children National Conference.
- ✓ Boyle, J.R., Weishaar, M. (2001). *The effects of strategic note taking strategies on the recall and comprehension lecture information for high school students with learning disabilities*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(3), 133-141.
- ✓ Carcea, M. (2001). *Psihologia Educației. Suport de curs*. Iași: Universitatea Tehnică Gh. Asachi.
- ✓ Cerghit, I. (1983). *Strategia didactică – un instrument practic de ridicare a calității procesului de învățământ*, în *Revista de pedagogie* nr. 8.
- ✓ Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. București: Editura Aramis.
- ✓ Chick, P. (2007). *Sprijin individualizat pentru învățare. Ghid pentru cadrele didactice*. București: EDP, R.A.
- ✓ Chiosa, G. (1971). *Bazele lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Clinciu, A. (2005). *Dezvoltarea psihogenetică*. În Clinciu, A., Cocoradă, E., Luca, M.R., Usaci, D. *Psihologia educațională*. Sibiu: Ed. Psihomedica.
- ✓ Cocoradă, E. (2007). *Specificul învățării la copii cu CES. Teorii ale învățării*. În Cocoradă, E., Năstase, L., *Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie*. Sibiu: Psihomedica.
- ✓ Cocoradă, E. (2009). *Psihologia educației*. Brașov: Ed. Universitatii Transilvania din Brașov.
- ✓ Coman, S. (2001). *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*. București: Editura Spiru Haret.
- ✓ Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grup Editorial Litera-Litera Internațional.

- ✓ Cristea, S. (2018). Taxonomia obiectivelor noncognitive din „domeniul afectiv“ (II). *Tribuna Învățământului: Portalul Educației românești*, accesat online la <https://tribunainvatamantului.ro/taxonomia-obiectivelor-noncognitive-din-domeniul-afectiv-ii/>
- ✓ Crișan, A. (coord.). 1998. *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*. Document MEN.
- ✓ Cucuș, C. (coord.). (2005). *Psihopedagogie pentru examenul de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom.
- ✓ Cucu-Ciuhan. (2001). *Psihoterapia copilului hiperactiv- o abordare experiențială*. București: Editura Sylvi.
- ✓ Damaschin, D. (1973). *Defectologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Dienes, P.Z. (1973). *Un studiu experimental asupra învățării matematicii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Dixon. (2005). *Inclusion –Not Segregation or Integration Is Where a Student with Special Needs Belongs*, “The Journal of Educational Thought”, 39 (1), p. 33–54.
- ✓ Dobrescu, I. (2003). *Psihiatria copilului și adolescentului. Ghid Practic*. București: Editura Medicală.
- ✓ Dottrens, R. 1970. *A educa și a instrui*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Dragomir, C. (2019). *Prietenul dislexicului la limba română. Material compensatoriu TSI pentru clasele 5-8*. București: Asociația Română pentru copii dislexici.
- ✓ Druțu, I. (1995). *Psihopedagogia deficienților mintali-lecții*. Cluj-Napoca: Editura Universității ”Babeș-Bolyai”.
- ✓ Fuller, B., Clark, P. (1994). *Raising school effects while ignoring culture? Local condition and the influence of classroom tools, rules and pedagogy*. Review of Educational Research, 64(1), 119-157.
- ✓ Gagne, R., M. (1975). *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Galperin, P.I. (1975). *Studii de psihologia învățării. Teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Gheorghe, N. (2019). Particularități ale dezvoltării școlarului cu cerințe educative speciale cu implicații în învățare. În *Implicații educaționale ale jocului la școlarii cu cerințe educative speciale din școlile incluzive (pp.12-22)*. *Teză de doctorat nepublicată*. Universitatea București.
- ✓ Gheorghe, N. (2014). Activități interdisciplinare- Ne jucăm cu litere și cifre. Simpozionul național „Interdisciplinaritate, transdisciplinaritate și pluridisciplinaritate în învățământul contemporan”, Ediția I, secțiunea Proiecte Educaționale, Școala Gimnazială Ion Câmpineanu, Câmpina, Prahova.
- ✓ Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Polirom
- ✓ Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Editura Polirom.
- ✓ Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom.
- ✓ Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom.
- ✓ Gînu, D. (2016a). *Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul Educației Incluzive centrate pe copil*. Vol. III. Chișinău.
- ✓ Gînu, D. (2016b). *Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul Educației Incluzive centrate pe copil*. Vol. II. Chișinău.
- ✓ Golu, P. (1985). *Învățare și dezvoltare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.

- ✓ Graur, Al. (1957). *Fondul principal al limbii române*. București: Editura Academiei R.S.R.
- ✓ Gray, W. (1956). *L enseignement de la lecture et de l écriture: etude generale*. Paris: Unesco.
- ✓ Horst, S., Zenke, K., G. (2001). *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- ✓ Iucu, R.B., (2005). *Teoria și metodologia instruirii*. București: PIR.
- ✓ Ives, B., Hoy, C. (2003). *Graphic organizers applied to higher-level secondary mathematics*. Learning Disabilities Research and practice, 18(1), 36-51.
- ✓ Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1983). *Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogenous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research*. Review of Educational Research, 77(1), 5-54.
- ✓ Juneja, N. (1997). *Right of the child to education and issues in implementation of compulsory education: Perceptions of educational administrators*. New Frontiers in Education, XXVII, pp. 22-24.
- ✓ Kovács, M. (2007). *Învățarea într-un mediu incluziv. Ghid pentru cadrele didactice*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- ✓ Lelord, F., Andre, A. (2003). *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți*. București: Editura Trei.
- ✓ Loreman, T., Deppeler, J. (2002). *Working towards full inclusion in education*. The National Issues Journal for People with a Disability, 3 (6), pp. 5-8.
- ✓ Luca, R.M. (2017). *Manual de tehnici de munca intelectuală*. Brasov: Editura Universitatii Transilvania.
- ✓ Lupu, N. (2017). Rolul profesorului itinerant în școlile integratoare de masă. *Revista Națională a Cadrelor Didactice din învățământul preuniversitar Work Together*, nr. 9, anul III, pp. 50-52
- ✓ Lupu, N. (2017a). The game and its role in the recovery of students with special education requirements. Bulletin of the Transilvania University of Brașov, Special Issue, Series VII: Social Sciences, Law , Vol. 10 (59) No. 2, pp. 103-113 http://webbut.unitbv.ro/bulletin/Series%20VII/CPPETT/11_Lupu%20N.pdf
- ✓ Lupu, N. (2017b). Povestea terapeutică-activitate extrașcolară cu rol în dezvoltarea afectiv-emoțională a școlărilor. Simpozionu Național al Proiectului Educațional Național "Importanța activităților extrașcolare în învățământul preuniversitar", Argeș: Editura D ART.
- ✓ Lupu, N. (2020). Integrare sau incluziune? Sugestii pentru integrarea principalelor categorii de elevi cu nevoi speciale În Toderici, O. F. (coord.). *Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul distanțării sociale* (pp. 277-287). Conferința Internațională, Ed. a III-a. București: Editura Pro Universitaria.
- ✓ Maccini, P., Gagnon, J.C., (2000). *Best practices for teaching mathematics to secondary students with special needs*. Focus on Exceptional Children, 32(5), 1-21.
- ✓ Manolache, A., Muster, D., Nică, I., Văideanu, G. (1979). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Mittler, P. (2002). *Educating pupils with intellectual disabilities in England: Thirty years on*. International Journal of Disability, Development and Education, 49 (2), 145-160.
- ✓ Montessori, M. (1977). *Descoperirea copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Musu, I. (2000). *Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: MarLink.

- ✓ Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii*. București: Editura Științifică.
- ✓ Neamțu, C., Gherguț, A. (2000). *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*. Iași: Polirom.
- ✓ Noveanu, E. (1983). *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ*. București: EDP.
- ✓ Panțuru, S. (2002). *Elemente de teoria și metodologia instruirii*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- ✓ Păunescu, C., Kostyak, C., Mușu, I., Lupu, F. (1982). *Metodologia învățării limbii române în școlile ajutoare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Păunescu, C., Mușu, I. (1981). *Metodologia învățării matematicii la deficienții mintal*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Păunescu, C., Mușu, I. (1990). *Recuperarea metodico-pedagogică a copilului handicapat mintal*. București: Editura Medicală.
- ✓ Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-106.
- ✓ Plosca M., Moldovan A.M., (2011). *ABC-ul incluziunii școlare*. Cluj-Napoca: Editura Eurodidact.
- ✓ Popescu- Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
- ✓ Popescu, G., Pleșa, O. (1998). *Handicap, readaptare, integrare*. București: Edit. Pro Humanitate.
- ✓ Potolea, D. (1983). *Analize interacționale, comportamentul profesorului și ameliorarea strategiei intelectuale*. Teză de doctorat, Universitatea din București
- ✓ Purcia, S. (2003). *Ocotirea și integrarea copiilor handicapați*. Sibiu: Editura Psihimedia.
- ✓ Radu Gh., Popovici, D.V. (1998). *Tulburările de dezvoltare la copii și problematica integrării lor școlare*. În Verza, E., Păun, E. (1998). *Educația integrată a copiilor cu handicap*. Iași: Ed. Polirom.
- ✓ Radu, Gh. (1999). *Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap*. București: E.D.P.
- ✓ Radu, I.T., (1986). *Proiectarea activității didactice*, în Cerghit, I., Radu, I.T. (coord). *Sinteze pe teme de didactică modernă*, Tribuna școlii, București.
- ✓ Reynolds, C., R., Fletcher-Janzen, E. (1990). *Concise Encyclopedia of Special Education*. New York, John Wiley & Sons, p. 25.
- ✓ Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia Educației*. Iași: Polirom.
- ✓ Slavin, R.E. (1987). *Cooperative learning and the cooperative school*. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- ✓ Slavin, R.E., Leavy, M., Madden, N. (1984). *Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects of student mathematics achievement, attitudes and behaviors*. *Elementary School Journal*, 84(4), 409-422.
- ✓ Stănică, I., Popa, M., Popovici, D. V., Rogozea, A., Mușu, I. (1997). *Psihopedagogia specială. Deficiențe senzoriale*. București: Editura ProHumanitate.
- ✓ Steel, M.,M. (2002). *Strategies for helping students who have learning disabilities in mathematics*. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(3), 140-143.
- ✓ Suditu, M. (coord.). n.d. *Metode interactive de predare-învățare*. Suport de curs, accesat la https://programareliceu.files.wordpress.com/2014/07/metode_interactive_de_predare-învățare.pdf

- ✓ Tintiuc, T. (2011). *Educația Incluzivă în clasă. Ghid pentru profesori*. Chișinău: Institutul de Formare Continuă , Univ.de Stat din Moldova, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Univ. de Stat din Bălți „Alec Russo, disponibil la
- ✓ https://www.academia.edu/37846239/Educa%C5%A3ia_incluziv%C4%83_%C3%AE_n_clas%C4%83
- ✓ Tucker, I., Powell, C. (1993). *Copilul cu deficiențe de auz și școala*. București: Charme-Scott S.R.L.
- ✓ Ungureanu, D. (1998). *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: EDP.
- ✓ Verza, E. (1995). *Psihopedagogie specială*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- ✓ Verza, E. (1998). *Bazele psihologice ale educației integrate*, în Verza, E., Păun, E. (1998). *Educația integrată a copiilor cu handicap*. București: Asociația Reninco România.
- ✓ Verza, E.F. (2007). *Fundamentele psihopedagogiei speciale în Proiectul pentru Învățământul Rural*.
- ✓ Vladislav, E., O. (2009). *Conceptul de sine la adolescenți*. București: Editura Sper.
- ✓ Vlăsceanu, L. (1988). *Proiectarea pedagogică*, în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. 1988, *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității din București.
- ✓ Vrășmaș, E. (2007). *Dificultăți de învățare în școală*. București: Editura Integral.
- ✓ Vrășmaș, E., Oprea, V. (coord.) (2003). *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. București: MarkLink.
- ✓ Vrășmaș, T., Daunt, P., Mușu, I. (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. Reprezentanța UNICEF în România.
- ✓ Vrășmaș, T., Daunt, P., Mușu, I. (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. Reprezentanța UNICEF în România.
- ✓ Vrășmaș, E., Nicolae, S., Oprea, V., Vrășmaș, T. (2005). *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*. București: Editura VANEMONDE.
- ✓ Wilson, C.L., Sindelar, P.T., (1991). *Direct Instruction in math word problems: Students with learning disabilities*. *Exceptional Children*, 58, 512-519.
- ✓ Yeo, R, Moore, K. (2003). *Including disabled people in poverty reduction work: "Nothing about us without us"*. *World Development*, 31, 571-590.
- ✓ *** (2017). Ordin Nr. 3124/2017 din 20 ianuarie 2017 privind aprobarea Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare. Publicat în MONITORUL OFICIAL NR. 117 din 10 februarie 2017.
- ✓ *** (2015). ORDIN Nr. 5081/2015 din 31 august 2015 privind organizarea și desfășurarea evaluării naționale pentru absolvenții clasei a VIII-a în anul școlar 2015-2016. Publicat în MONITORUL OFICIAL NR. 697 din 15 septembrie 2015
- ✓ *** (2011). Ordinul 5574 din 07.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă
- ✓ http://childhub.org/sites/default/files/1.10_feedback.pdf

Obiective specifice

După parcurgerea acestei unități tematice, cursanții vor fi capabili:

- să analizeze specificul activității diverselor instituții implicate în procesul de integrare a elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă;
- să proiecteze demersuri didactice și educaționale în care să valorifice colaborarea cu partenerii educaționali și cu comunitatea locală;
- să organizeze mediul de învățare în colaborare cu partenerii educaționali și cu comunitatea de părinți;
- să analizeze diverse modalități de intervenție în consilierea familiei în probleme specifice incluziunii elevilor cu CES;
- să utilizeze tehnici diverse de comunicare cu familia și diverse instituții din comunitatea locală aflate în legătură cu școala.

Competențe specifice

- integrarea, în procesul instructiv-educativ, a strategiilor incluzive care permit valorificarea relației școală-familie-comunitate în procesul de dezvoltare și integrare a elevilor cu cerințe educative speciale;
- comunicarea eficientă cu partenerii educaționali și cu comunitatea;
- gestionarea, într-o abordare integrată, a serviciilor oferite de diferite instituții, în vederea personalizării activităților educaționale în acord cu caracteristicile psiho-educative ale elevilor cu CES;
- dezvoltarea, alături de partenerii educaționali, de proiecte educaționale utile axei elev-școală-comunitate;
- aplicarea de strategii adecvate de consiliere a familiei, în probleme specifice activității școlare a elevilor.

Structura tematică

- 3.1. Parteneriatul cu familia copilului cu CES
- 3.2. Parteneriatul cu CSEI
- 3.3. Parteneriatul cu CJRAE
- 3.4. Parteneriatul cu DGASPC
- 3.5. Parteneriatul cu ONG-uri/organizații caritabile
- 3.6. Parteneriatul cu diverse instituții care pot contribui la integrarea socială și profesională a absolvenților cu CES

3.1. Parteneriatul cu familia copilului cu CES

Conform Anexei Nr. 16 a Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale, *părintele/tutorele legal instituit/reprezentantul legal al elevului se obligă:*

a) să-și asume responsabilitatea promovării, în educația elevului/copilului a principiilor, valorilor și normelor de conduită, susținute de școală;

b) să își asume, împreună cu elevul, responsabilitatea pentru orice faptă a elevului, desfășurată în afara școlii, dar care ar putea prejudicia prestigiul acesteia;

c) să respecte prevederile Regulamentului de Organizare și Funcționare a Unităților de Învățământ Preuniversitar și ale regulamentului intern al școlii;

d) să asigure frecvența zilnică și ținuta decentă a elevului la activitățile desfășurate în cadrul școlii și să informeze școala de îndată ce se impune absența acestuia de la program;

e) să informeze școala cu privire la orice aspect care poate contribui la îmbunătățirea situației școlare a copilului;

f) să dea curs solicitării conducerii școlii, ori de câte ori este necesar, de a se lua măsuri cu privire la conduita sau situația școlară a elevului;

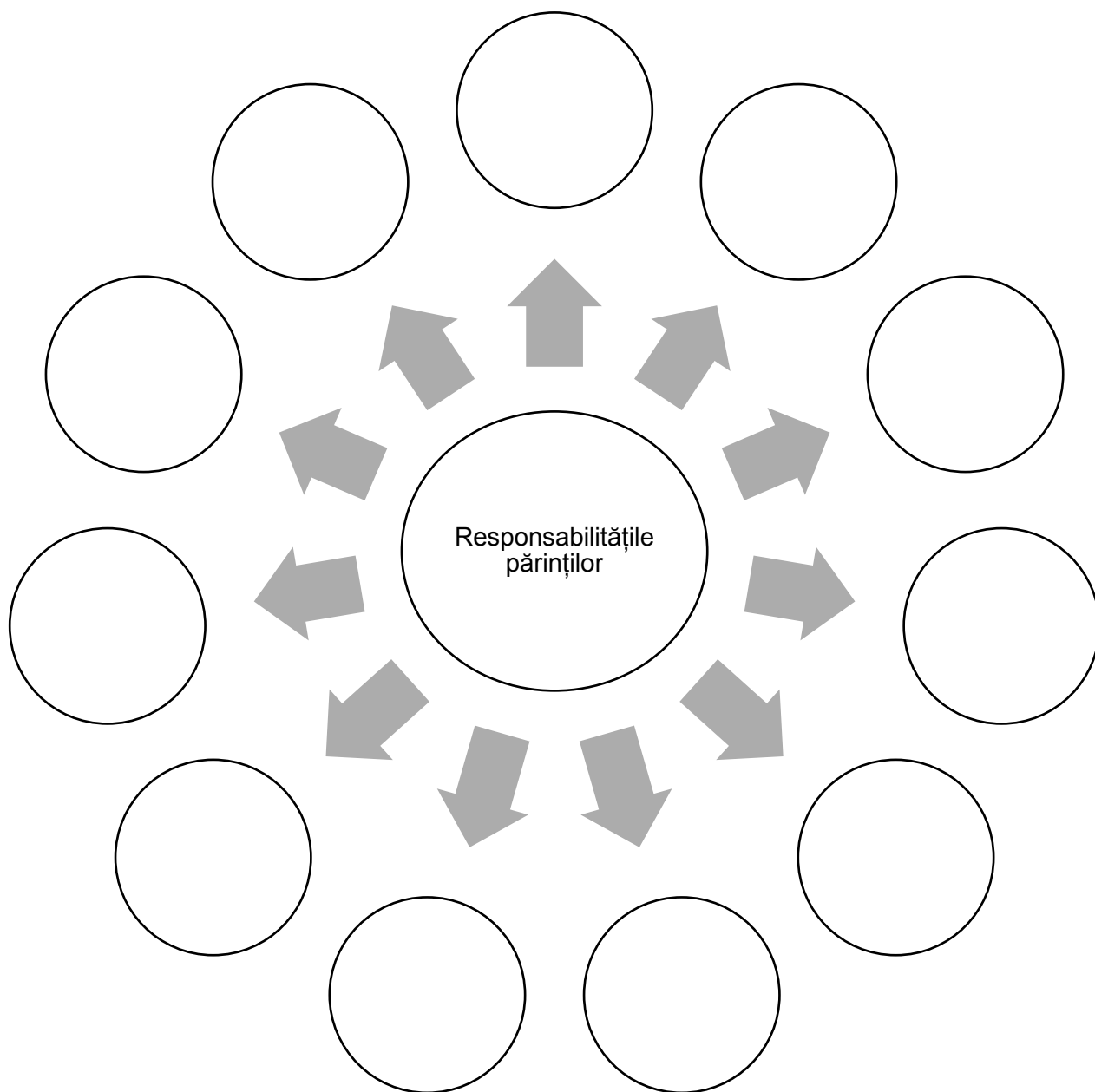
g) să se prezinte la școală, cel puțin o dată pe lună, pentru a discuta cu personalul didactic despre modul de implicare în activitatea, progresul și comportamentul propriului copil;

h) să îi asigure copilului, în limita posibilităților, materialele necesare bunei desfășurări a activităților școlare;

i) să trateze cu respect și considerație instituția școlară și pe reprezentanții acesteia.

Aplicație

Realizați o hartă conceptuală mănunchi cu principalele responsabilități ale părinților.

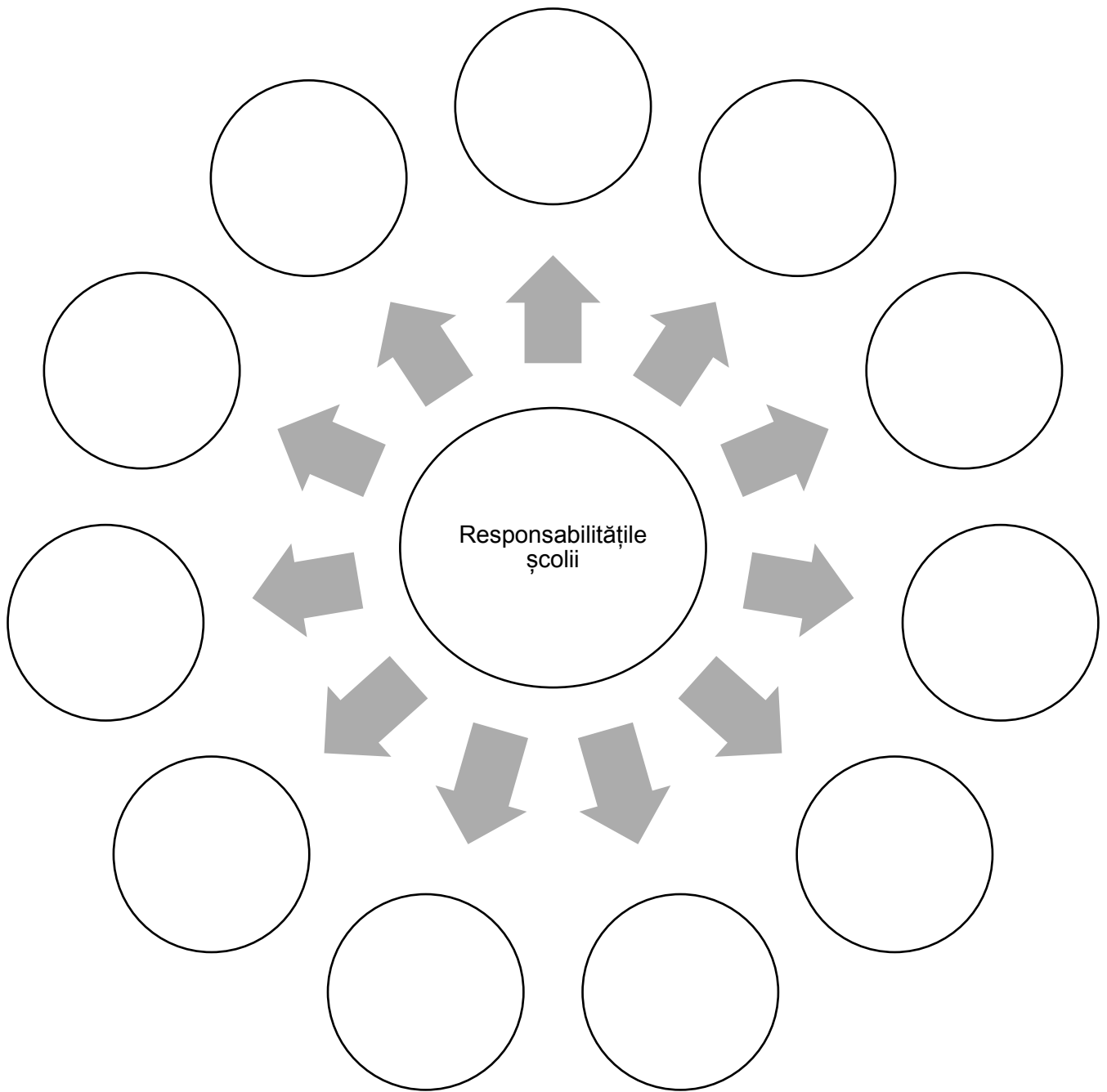


Conform Anexei Nr. 16 a Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale, *școala se obligă:*

- a) să elibereze însoțitorului personal al elevului cu CES legitimație de acces în unitatea de învățământ, în baza dosarului depus la secretariatul școlii care va conține: cererea părintelui, convenția încheiată între părinte și însoțitorul personal al elevului cu CES, copii după cărțile de identitate ale părintelui și însoțitorului, copie după actul de studiu al însoțitorului (studii medii), evaluarea psihologică al însoțitorului, adeverință de la medicul de familie/medicina muncii;
- b) să asigure însoțitorului personal condițiile necesare desfășurării activității de sprijin și supraveghere;
- c) să informeze părintele, în timp util, despre toate schimbările care se produc în orarul școlii, în organizarea resurse umane implicate, precum și despre absențele elevului;
- d) să informeze CJRAE Brașov despre încheierea acordului de parteneriat, precum și despre modificările aduse acestui acord sau despre rezilierea lui;
- e) să asigure funcționarea eficientă a echipei pedagogice implicate în educația elevului;
- f) să asigure securitatea și siguranța elevilor pe perioada prezenței acestora în spațiul în care se derulează programul educativ;
- g) să dea dovada de respect și considerație în relațiile cu elevii și părinții acestora/reprezentanții lor legali, într-un raport de egalitate;
- h) să nu desfășoare acțiuni de natură să afecteze imaginea publică a elevului, viața intimă, privată și familială a elevului;
- i) să trateze cu profesionalism și responsabilitate orice situație specială legată de educația elevului/copilului;
- j) să stabilească, de comun acord cu părinții, calendarul întâlnirilor periodice și să îl pună în aplicare;
- k) să asigure accesul egal la educație pentru toți copiii, cu interzicerea oricărui tip de discriminare;
- l) să analizeze și să decidă, prompt și responsabil, referitor la orice solicitare din partea părintelui/însoțitorului personal/elevului ;
- m) să asigure transparența tuturor activităților derulate, organizate/aprobate de școală;
- n) să ia în considerare, să analizeze și să răspundă oricărei sesizări din partea însoțitorului personal/elevilor sau a părinților referitoare la rele practici în școală;
- o) să aducă la cunoștința însoțitorilor personali/elevilor și părinților prevederile regulamentului intern al școlii;
- p) să explice clar toate prevederile prezentului contract celorlalte părți semnatare.

Aplicație

Realizați o hartă conceptuală mănunchi cu principalele responsabilități ale școlii.



3.2. Parteneriatul cu CSEI

Centrul școlar pentru educație incluzivă este o unitate de învățământ cu personalitate juridică, care face parte din rețeaua școlară, fiind organizată de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, având ca scop și finalitate recuperarea, compensarea, reabilitarea și integrarea școlară și socială a diferitelor categorii de copii/elevi/tineri cu deficiențe.

Corpul profesoral din Centrele pentru Educație Incluzivă este alcătuit din:

- a) profesor pentru învățământ preșcolar;
- b) profesor psihopedagog;
- c) profesor de educație specială pentru activitățile de predare în învățământul primar pentru elevi cu deficiențe senzoriale;
- d) profesor de educație specială pentru activitățile de predare în învățământul primar și gimnazial pentru elevi cu deficiențe mintale;
- e) profesor, cu diferite specialități, pentru activitățile de predare în învățământul gimnazial, liceal și postliceal pentru elevi cu deficiențe senzoriale;
- f) profesor psihopedagog, profesor psiholog școlar, profesor logoped, profesor de psihodiagnoză, kinetoterapeut;
- g) profesor-educator;
- h) profesor de instruire practică pentru activitățile de instruire practică;
- i) profesor itinerant și de sprijin;
- j) profesor de educație specială pentru școlarizarea la domiciliu.

Centrul școlar pentru educație incluzivă asigură următoarele servicii specializate:

- a) educație specială și specializată a copiilor/elevilor/tinerilor cu dizabilități;
- b) compensare prin terapii specifice pentru copiii/elevii cu dificultăți de învățare, dificultăți de dezvoltare, dificultăți de adaptare, tulburări de limbaj, tulburări de comportament, dizabilități mintale, senzoriale, fizice, neuromotorii și asociate;
- c) evaluarea psihopedagogică a competențelor fundamentale la finalul claselor a II-a, a IV-a, a VI-a și a IX-a;
- d) evaluarea, diagnosticarea, orientarea școlară și profesională a elevilor din clasa a IX-a;
- e) asistență educațională și terapeutic-recuperatorie pentru copiii/elevii cu CES integrați în unitățile de învățământ de masă;
- f) informare și consiliere pentru părinți;
- g) informarea și consilierea cadrelor didactice;
- h) cercetare psihopedagogică și elaborare de studii de specialitate;
- i) testare și consiliere psihologică.

De serviciile centrului școlar pentru educație incluzivă beneficiază:

- a) preșcolari și școlari din învățământul special și din cel de masă;
- b) părinți sau aparținători legali ai copiilor;
- c) personalul angajat în unitățile de învățământ sau în alte instituții care acționează în domeniul educației speciale a copiilor;
- d) elevi/studenti care efectuează module de practică pedagogică;
- e) membri ai comunității locale (Ordin 5555 REGULAMENT-CADRU privind organizarea și funcționarea centrelor școlare pentru educație incluzivă).

Cum credeți că va pot ajuta Centrele Școlare Incluzive în integrarea elevilor cu CES?

Există mai multe modalități prin care școlile speciale pot coopera cu cele de masă (Heggarty, 1989, citat în Vrăsmaș și colab., 2005).

1. La nivelul autorităților

Fiecare școală specială cu program de zi trebuie să stabilească relații formale cu o școală generală de același nivel, cu scopul:

- facilitării interacțiunii dintre elevii și cadrele didactice din cele 2 școli;
- asigurării asistenței necesare școlii de masă care integrează copii cu CES;
- dezvoltării curriculumului și resurselor din ambele școli.

2. La nivelul școlilor, prin inițiativa unor directori sau a unor cadre didactice.

Exemple de acțiuni:

Colaborarea dintre elevi:

- unii elevi din școli speciale pot frecventa parțial școli de masă. Scopul unor asemenea inițiative este de a facilita, progresiv, trecerea elevilor din școala specială în cea de masă.
- elevii din școlile de masă pot vizita, în grupuri mici sau în grup lărgit, școlile speciale pentru a se familiariza cu copiii cu nevoi speciale

Colaborarea dintre profesori

- cooperarea personalului de la școala specială cu școala de masă, prin elaborarea unor activități de predare la clasele unde sunt integrați elevi cu CES.

Școala specială, centru de resurse (Vrăsmaș și colab., 2005, p. 38)

Funcții ale centrelor de resurse pentru CES:

1. evaluare, expertiză a copiilor;
2. consiliere, consultant și suport necesar pentru profesori și părinți;
3. informare, dezvoltare profesională pentru cadrele didactice;
4. informare și sensibilizare pentru familii;
5. asigurare de material și echipamente specific;
6. oferire de informații asupra serviciilor disponibile;
7. asigurarea de sprijin direct în învățare.

Modele de bune practici

Parteneriatul la nivelul școlilor

Educația în afara școlii - Natura în sprijinul educației (Lupu, 2016)

OBIECTIVUL GENERAL/SCOPUL

- Asigurarea accesului copiilor cu nevoi speciale la condiții și modele de viață școlară similare cu cele ale celorlalți elevi.

Activitatea 1

Titlul activității: „Povestea frunzelor” – lecție de abilități practice

Tipul activității: activitate practică

Responsabil: cadru didactic învățământ de masă, cadru didactic învățământ special

Grup țintă: elevi tipici, elevi cu nevoi speciale din Școlile Speciale

Obiective specifice:

- să adune frunze de diferite feluri pentru a realiza o compoziție plastică
- să realizeze diferite compoziții după propria imaginație

Locul desfășurării: arealul Tâmpa, Brașov

Perioada de desfășurare: octombrie

Modalități de evaluare:

- expunerea celor mai reușite lucrări

Descrierea activității: Se va realiza deplasarea în pădure. Se va discuta despre cauzele care determină căderea frunzelor copacilor în anotimpul toamna. Elevii vor colecta frunze de diferite forme. Elevii vor elabora compoziții plastice cu frunze pe baza imaginației proprii. Se încurajează lucrul în echipă.

Activitatea 2

Titlul activității: „Cu ce se mândrește pădurea” – lecție de cunoaștere a mediului

Tipul activității: activitate practică

Responsabil: cadru didactic învățământ de masă, cadru didactic învățământ special

Grup țintă: elevi tipici, elevi cu nevoi speciale din Școlile Speciale

Obiective specifice:

- să observe arborii existenți în pădure
- să efectueze comparații între diferite specii de arbori
- să observe elementele pădurii
- să-și exprime ceea ce simt

Locul desfășurării: arealul Tâmpa, Brașov

Perioada de desfășurare: octombrie - noiembrie

Descrierea activității: Se va realiza deplasarea în pădure. Elevii vor fi informați asupra aspectului scoarței anumitor specii de copaci, asupra formei frunzelor respectivilor arbori. Elevii vor fi puși în situația să compare, descoperind asemănări și deosebiri între diferiți arbori. Vor fi puși în situația de a recunoaște arbori și alte plante din pădure. Elevii vor observa toate elementele din pădure și astfel se va descrie pădurea în anotimpul toamna. Se va purta o conversație în legătură cu sentimentele și starea elevilor determinate de deplasarea în pădure.

Activitate 3

Titlul activității: „Culorile pădurii” – lecție de educație plastică

Tipul activității: activitate practică

Responsabil: cadru didactic învățământ de masă, cadru didactic învățământ special

Grup țintă: elevi tipici, elevi cu nevoi speciale din Școlile Speciale

Obiective specifice:

- să sesizeze transformările care au loc în pădure în anotimpul primăvara
- să utilizeze elemente naturale în tehnicile folosite
- să redea în picturile lor pădurea

Locul desfășurării: arealul Tâmpa

Perioada de desfășurare: aprilie

Mijloace: bloc de desen, acuarele, recipient pentru apă, crenguțe

Modalități de evaluare:

- expoziție cu lucrările realizate

Descrierea activității: Se va realiza deplasarea în pădure. Se va discuta despre transformările care au loc în pădure primăvara, despre culorile care vor fi folosite, combinarea acestora. Se vor demonstra diferite tehnici de a picta anumiți copaci. Elevii vor picta pădurea pe baza observației directe. Vor fi puși în situația de a recunoaște arbori și alte plante din pădure.

Activitatea 4

Titlul activității: „La sfat cu pădurea” – lecție de comunicare

Tipul activității: activitate practică

Responsabil: cadru didactic învățământ de masă, cadru didactic învățământ special

Grup țintă: elevi tipici, elevi cu nevoi speciale din Școlile Speciale

Obiective specifice:

- să creeze texte scurte despre pădure, lucrând în echipe
- să-și imagineze ce sfaturi ar putea primi de la pădure
- să participe activ la jocul de rol

Locul desfășurării: arealul Tâmpa

Data/Perioada de desfășurare: mai

Mijloace: coli de hârtie, instrumente de scris

Descrierea activității: Se va realiza deplasarea în pădure. Se va discuta despre comportamentul anumitor persoane în pădure. Elevii vor fi puși în situația de a-și imagina ce sfaturi ar putea primi de la pădure. Elevii vor compune texte scurte, lucrând în echipe. Vor fi puși în rolul pădurii sau a altor viețuitoare din pădure și vor dialoga.

Elaborați, în echipe, schița unui proiect educațional prin care școala de masă să colaboreze cu școala specială.

SCHIȚA UNUI PROIECT EDUCATIV

A. DENUMIREA PROIECTULUI – TITLUL

a. Titlul (mesaj – slogan)

.....
.....
.....

b. Tipul de educație în care se încadrează

.....
.....
.....

c. Tipul de proiect (municipal, interjudețean, național, internațional)

.....

B. APLICANTUL

.....

C. CONTEXT

- argumentarea proiectului

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

D. DESCRIEREA PROIECTULUI

scop

.....
.....
.....

obiective

.....
.....
.....
.....

grup țintă

.....
.....
.....

durata

.....

calendarul activităților (diagrama activităților)

.....
.....
.....
.....

metode și tehnici de lucru, forme de organizare;

.....
.....
.....
.....

rezultate (de preferință măsurabile și producere de materiale, ca: postere, CD, broșuri, pliante, film)

.....
.....
.....

resurse umane (proprie, parteneriale, voluntari)

.....
.....
.....

parteneri (interni: palate, cluburi, școli din județ/alte județe; externi: organizații non-guvernamentale, guvernamentale)

.....
.....
.....

E. EVALUARE – CALITATE

I. Evaluare internă a proiectului (coerență scop – obiective - activități – metode – evaluare - indicatori)

II. Evaluare externă a proiectului (indicatori)

F. SUSTENABILITATEA PROIECTULUI

posibilitatea de dezvoltare/continuare ulterioară a proiectului prin autofinanțare sau prin atragerea de noi parteneri

.....
.....
.....

G. BUGETUL PROIECTULUI

- menționarea surselor de finanțare;
- precizarea costurilor detaliate pe activități – sursa de finanțare,
- menționarea bugetului total

3.3. Parteneriatul cu CJRAE

Cum credeți că va poate ajuta CJRAE în integrarea elevilor cu CES?

CJRAE/CMBRAE - unitate specializată a învățământului preuniversitar, cu personalitate juridică, coordonată metodologic de inspectoratul școlar, care desfășoară servicii de asistență psihoeducațională pentru părinți, copii și cadre didactice și care coordonează, monitorizează și evaluează, la nivel județean, activitatea și serviciile educaționale oferite de către centrele logopedice interșcolare și cabinetele logopedice, centrele și cabinetele de asistență psihopedagogică, mediatorii școlari;

Asistența psihoeducațională a copiilor, elevilor și tinerilor cu CES

Asistența psihoeducațională reprezintă un ansamblu de servicii specializate pentru copiii/elevii/tinerii cu CES vizând, după caz: consiliere psihopedagogică, terapii specifice, recuperator-compensatorii, ancheta socială, mediere școlară.

Scopul asistenței psihoeducaționale îl reprezintă oferirea de sprijin pedagogic și psihologic copiilor cu CES în vederea optimizării procesului educațional, adaptării și integrării sociale și profesionale.

Personalul abilitat pentru activitățile de asistență psihoeducațională poate fi, după caz: profesor în centre și cabinete de asistență psihopedagogică, profesor logoped, cadru didactic itinerant/de sprijin/domiciliu, profesor psihopedagog, profesor de psihopedagogie specială, kinetoterapeut, profesor educator, profesor preparator, învățător-educator, educator, asistent social, mediator școlar.

Activitățile de asistență **psihoeducațională se derulează în parteneriat educațional, în vederea asigurării de șanse egale copiilor/elevilor/tinerilor cu CES.**

Monitorizarea activităților de asistență psihoeducațională este realizată, după caz, de **SEOSP** din cadrul CJRAE/ CMBRAE sau de către **CIEC** din cadrul școlilor speciale.

Orientarea școlară și profesională a copiilor, elevilor și tinerilor cu CES

Orientarea școlară și profesională este ansamblul de norme, metode și tehnici prin care se asigură educație și formare profesională de calitate, în acord cu particularitățile fizice, fiziologice și psihologice ale individului.

Scopul orientării școlare și profesionale vizează valorificarea potențialului aptitudinal, a intereselor, aspirațiilor, cunoștințelor, abilităților, deprinderilor și a altor particularități psihocomportamentale, precum și consilierea asupra modului de integrare socioprofesională adecvată în vederea asigurării egalității de șanse.

Orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor/elevilor/tinerilor cu CES se realizează de către **COSP**, la propunerea SEOSP din cadrul CJRAE/CMBRAE.

Categoriile de copii/elevi care beneficiază de serviciile educaționale de sprijin sunt:

- a) copiii/elevi cu certificat de orientare școlară și profesională eliberat de comisia de evaluare și orientare școlară și profesională din cadrul CJRAE/ CMBRAE;
- b) copiii/elevi cu dificultăți de învățare, de dezvoltare sau de adaptare școlară care se găsesc la un moment dat în situație de eșec școlar sau în risc de abandon școlar și beneficiază de servicii de educație remedială/consiliere psihopedagogică din partea cadrelor didactice de la clasă/consilierului școlar/profesorului logoped etc.

În funcție de evoluția elevului, cadrele didactice care au lucrat cu acesta pot recomanda evaluarea de către comisia din cadrul CJRAE/CMBRAE în vederea asigurării unui profesor itinerant și de sprijin. (ORDIN Nr. 5555 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională)

3.4. Parteneriatul cu DGASPC

DGASPC, înființată în 1997, este instituția publică aflată în subordinea consiliilor județene care coordonează modul în care se aplică politicile și strategiile sociale în domeniul protecției copiilor, inclusiv cei cu dizabilități.

Din anul 2001, în cadrul DGASPC s-a înființat SEC, care are sarcina de a efectua evaluarea inițială și de a verifica dacă sunt îndeplinite criteriile medico-psihosociale de încadrare în grad de handicap, aprobate prin Ordinul nr. 725/12709 din 2002.

În cadrul acestui serviciu sunt angajați:

- un medic pediatru,
- un medic de neuropsihiatrie infantilă,
- un psiholog,
- un psihopedagog,
- un asistent social (Grasu, 2012).

Care credeți că este rolul cadrului didactic în acest demers?

Rolul cadrului didactic în acest demers

Dosarul de evaluare inițială cuprinde:

1. un traseu educațional în care profesorul diriginte sau învățătorul de la clasă recomandă, după caz, școală specială, școală de masă, școală de masă cu profesor de sprijin, curriculum adaptat sau adaptarea cerințelor sau programei școlare
2. caracterizare psihopedagogică făcută de învățător sau profesorul diriginte, în care este descris progresul școlar al copilului, comportamentul în cadrul școlii, familiei, grupului de prieteni etc.

Evaluarea inițială este coordonată de un manager de caz, cu contribuția tuturor angajaților SEC.

Evaluarea are un caracter interinstituțional. Astfel, copilul este evaluat în instituțiile sanitare, în cele sociale sau în cele de învățământ, iar specialiștii serviciului fac propria lor evaluare, comparând, în acest fel, informațiile.

Reevaluarea copiilor cu dizabilități are loc după un an de zile. În această perioadă, managerul de caz din cadrul SEC are sarcina de a monitoriza situația copilului pentru a constata dacă au fost puse în aplicare măsurile propuse, dacă ele s-au dovedit eficiente sau dacă este necesar ca ele să fie regândite (Grasu, 2012).

Să exersăm!

Gândiți-vă la un copil cu nevoi speciale din clasa dvs. Completați Fișa privind traseul educațional.

FIȘĂ PRIVIND TRASEUL EDUCAȚIONAL

Nume și prenume copil _____

Data nașterii _____

Grădinița/Școala _____

Grupa/Clasa _____

Programe educaționale la vârsta preșcolară (grădiniță, centre de zi, centre de recuperare timpurie etc.). Se vor preciza: denumirea instituției, tipul programului, rezultatele obținute:

Pregătirea școlară. Se vor preciza: denumirea instituției, tipul de școlarizare, rezultatele obținute

Activități de sprijin anterioare și prezente (inclusiv extrașcolare):

Comportamentul în timpul activităților școlare anterioare și prezente

Comportamentul în afara școlii

Atenția _____

Motivația de învățare _____

Receptivitate, participare și implicare

Relatii sociale (cu colegii și profesorii)

Capacitate de adaptare la cerințele școlare:

Recomandări pentru forma de școlarizare:

Grădiniță specială	
Grădiniță de masă	
Școala generală	
Școala generală cu profesor de sprijin	
Școala generală cu curriculum adaptat	
Școala specială	
Școlarizare la domiciliu	
Frecvență redusă în grupa sau școala specială	

Alte servicii/programe educaționale (specificați)

Numele persoanei care a completat fișa _____ Semnătura

Data

Director,

3.5. Parteneriatul cu ONG-uri/organizații caritabile

Organizațiile neguvernamentale împreună cu școlile pot desfășura, și pe alocuri chiar se întâmplă acest lucru, programe de parteneriat în vederea recuperării, integrării sociale și profesionale a copiilor/tinerilor cu dizabilități. Programele de parteneriat pot îmbrăca forme diverse: sprijin reciproc în integrarea copiilor cu dizabilități în școală, campanii de promovare a imaginii persoanelor cu dizabilități în școli, consilierea/educarea și informarea părinților, a cadrelor didactice, organizarea unor centre integrate de socializare/recuperare/educare a copiilor cu dizabilități etc.

O.N.G.-urile, apariție din ce în ce mai prezentă în câmpul comunitar din ultimul deceniu, au o activitate foarte diversă și cu un impact educațional important asupra comunității locale. Proiectele adresate în mod explicit educației au în vedere următoarele aspecte:

- ✓ consilierea și orientarea vocațională;
- ✓ consilierea părinților și educația familiei;
- ✓ formarea formatorilor pentru domenii specifice;
- ✓ sensibilizarea opiniei publice și a agenților economici față de problemele școlii;
- ✓ facilitarea obținerii unor resurse materiale și financiare;
- ✓ facilitarea încheierii de parteneriate;
- ✓ sensibilizarea instituțiilor și categoriilor comunitare în raport cu școala și educația.

Parteneriatul cu ONG-uri poate aduce școlii beneficii importante prin valorificarea potențialului de care dispun acești parteneri în domenii cum ar fi:

- ✓ identificarea nevoilor de educație la nivel comunitar;
- ✓ pregătirea resurselor umane implicate în educație;
- ✓ educația și consilierea adulților;
- ✓ promovarea drepturilor copiilor și adolescenților;
- ✓ atragere și alocarea de resurse financiare;
- ✓ identificarea de parteneri și derularea parteneriatelor;
- ✓ promovarea imaginii instituționale în diferite medii sociale.

Dacă ne raportăm la tipul principal de beneficiari cărora li se adresează acțiunile/proiectele/programele derulate de ONG-uri întâlnim:

- ✓ organizații care au ca principali beneficiari copiii și aici avem mai multe categorii: copii proveniți din familii cu probleme sociale (sărace, imigranți, de diverse etnii, monoparentale etc.), copii cu handicap (diverse handicapuri), copii supradotați, copiii dintr-o anumită arie geografică (sate izolate, județe, localități etc.), copiii străzii, copii traficați, copiii abuzați, copiii exploatați prin muncă, copii cu diverse afecțiuni, copii de o anumită vârstă (preșcolari, școlari, adolescenți, studenți etc.), copii delincvenți reținuți sau nu etc.
- ✓ organizații care au ca beneficiari părinții/familiiile: ale părinților copiilor dintr-o școală, ale părinților care îngrijesc copii cu diverse handicapuri, ale părinților care au copii cu preocupări într-un anumit domeniu;
- ✓ organizații ale cadrelor didactice: ale cadrelor didactice cu o anumită specializare, ale cadrelor didactice cu preocupări într-un anumit domeniu;
- ✓ organizații mixte, care au mai multe categorii de beneficiari.

3.6. Parteneriatul cu diverse instituții care pot contribui la integrarea socială și profesională a absolvenților cu CES

În contextul unei societăți democratice și al unei economii de piață, în România este important a se realiza un echilibru între cererea și oferta de educație. Astfel, parteneriatul pentru educație dintre școală și agenții economici este o premisa importantă pentru realizarea acestui echilibru. Cooperarea cu agenții economici poate fi obstrucționată de bariere și disfuncții inerente unei societăți în schimbare:

- ✓ lacune legislative în domeniul parteneriatului;
 - ✓ contextul social-economic nefavorabil;
 - ✓ atitudini și comportamente reticente care decurg din percepții eronate, presupuziții și prejudecăți cu privire la școală, educație și agenții economici;
 - ✓ lipsa unor structuri, mecanisme, modalități care să faciliteze cooperarea.
- Realizarea unui parteneriat eficient cu agenții economici, trebuie să aibă în vedere:
- ✓ cunoașterea legislației care reglementează acest parteneriat;
 - ✓ identificarea partenerilor potențiali printre agenții economici;
 - ✓ nevoile concrete formulate de agenții economici cu privire la forța de muncă;
 - ✓ găsirea căilor de sensibilizare și cointeresare a agenților economici;
 - ✓ modalitățile concrete de colaborare cu agenții economici;
 - ✓ exersarea cooperării, colaborării și parteneriatului.

GLOSAR DE TERMENI

CEAC – Comisia de evaluare și asigurare a calității

CES – Cerințe educaționale speciale

ISJ – Inspectoratul școlar județean

DPC – Direcția de protecție a copilului

DGASPC – Direcția generală de asistență și protecția copilului

PIP – Program de intervenție personalizat

CIEC – Comisia internă de expertiză complexă

CSEI – Centrul școlar pentru educație incluzivă

COSP – Comisia de orientare școlară și profesională

SEOSP – Serviciul de evaluare și orientare școlară și profesională

CJRAE – Centrul județean de resurse și asistență educațională

Rezumat

Incluziunea socială și educațională reprezintă un proces care cuprinde o serie de măsuri de sprijin și intervenție cu scopul de a facilita accesul la educație și viața socială a tuturor copiilor. Acest proces se poate realiza numai în condițiile în care există o colaborare eficientă între diferiții parteneri implicați în formarea și dezvoltarea copilului: familia, școala, comunitatea, CJRAE, CSEI, DGASPC-ul. Însă, acestor instituții li se adaugă și altele care, prin specificul activităților și serviciilor pe care le oferă, contribuie la integrarea socială și profesională a copiilor și tinerilor cu cerințe educative speciale: organizații nonguvernamentale, organizații caritabile, ITM-ul ș.a.m.d. Prin intermediul acestei unități de învățare, ne propunem să oferim un ghid de bune practici în ceea ce privește dezvoltarea parteneriatului familie–școală–comunitate în vederea unei mai eficiente aplicării a principiilor incluziunii educaționale și sociale.

Test de evaluare

1. Cine eliberează certificatul OSP?
2. Cine solicită evaluarea unui copil care prezintă posibile dizabilități?
3. Care este diferența dintre certificatul OSP și certificatul de handicap? Ce instituții eliberează aceste certificate?
4. Care este rolul CJRAE în integrarea elevului cu CES în învățământul de masă?
5. Cum poate ajuta CSEI în integrarea elevului cu CES în învățământul de masă?

Bibliografie:

- ✓ Baba, L., Borca, C., Runceanu, L., Vrăsmaș, E. *Parteneriat pentru educație incluzivă – raport*. Lucrare elaborată în cadrul Proiectului *Parteneriat pentru educație incluzivă (2007-2009)*. București: Editura Corint.
- ✓ Baran-Pescaru, A. (2004). *Parteneriat în educație - familie-școală-comunitate*. București: Editura Aramis.
- ✓ Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă*.
- ✓ <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Romanian.pdf>
- ✓ Gherguț, A., Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Iași: Polirom.
- ✓ Gherguț, A., Frumos, L., Raus, G. (2016). *Educația specială. Ghid metodologic*. Iași: Polirom.
- ✓ Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom.
- ✓ Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom.
- ✓ Gherguț, A. (2007). *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Polirom.
- ✓ Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom.
- ✓ McConkey, R., Bernard da Costa, A.M., Holdsworth, J., Jonsson, T. (2002). *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive: ghid pentru profesori*, București, Editura RO Media.
- ✓ Puri, M., Abraham, G. (2004). *Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators, and Planners. Within Walls, Without Boundaries*. New Delhi/Thousand Oaks/London: SAGE Publications.
- ✓ Roșan, A. (coord.) (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom.
- ✓ Vrăsmaș, E., Nicolae, S., Vrăsmaș, T. (coord.). (2008). *Pași spre educația incluzivă în România*. Publicat cu ajutorul Reprezentanței UNICEF în România.
- ✓ Vrăsmaș, T. (coord.) (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale*. București: Editura Vanemonde.
- ✓ *** (2005). Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației, aprobată prin Legea nr. 87/2006
- ✓ *** (2011). *Legea Educației Naționale*, Monitorul oficial al României, anul 179 (XXIII) – nr. 18, 10 ianuarie 2011, <http://www.edu.ro/>
- ✓ *** (2011) OM 5574 – *Metodologia privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*, <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/16577>