



Ministerul Educației,
Culturii și Cercetării
al Republicii Moldova



Protecting Children. Providing Solutions.



EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

| UNITATE DE CURS

EDIȚIE REVĂZUTĂ ȘI COMPLETATĂ

CHIȘINĂU, 2017

Prezenta Unitate de curs a fost elaborată în conformitate cu Ordinul Ministerului Educației nr.108 din 02.03.2017

Aprobată prin: Decizia Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr.16 din 29.08.2017

Pus în aplicare prin: Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.60 din 30.08.2017

Coordonare generală: **Velișco Nadejda**, doctor, conferențiar universitar, șef Direcție, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Bulat Galina, doctor, manager de Proiect, Lumos Foundation Moldova

Autori:

Balan Vera, director, Liceul Teoretic „Petre Ștefănuță” Ialoveni

Bortă Liliana, cadru didactic de sprijin, grad didactic II, Liceul Teoretic Costești, Ialoveni

Botnari Valentina, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol

Bulat Galina, doctor, manager de Proiect, Lumos Foundation Moldova

Eftodi Agnesa, expert în educație incluzivă, Lumos Foundation Moldova

Gînu Domnica, doctor, conferențiar universitar, director, Lumos Foundation Moldova

Lisnic Elena, consultant superior, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Petrov Elena, doctor, conferențiar universitar, ANACIP

Prițcan Valentina, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Șevciuc Maia, doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova

Velișco Nadejda, doctor, conferențiar universitar, șef Direcție, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Recenzenți:

Bucun Nicolae, doctor habilitat, profesor universitar

Guțu Vladimir, doctor habilitat, profesor universitar

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Educație incluzivă : Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.

Referințe bibliogr. la sfârșitul cap. și în subsol. – Apare cu sprijinul Lumos Foundation Moldova.

ISBN 978-9975-87-298-0.

Cuprins



Abrevieri	6
Semne convenționale	7
Introducere	8
Cadrul conceptual și legislativ de dezvoltare a educației incluzive	
1.1. Educația incluzivă: concepte, abordări, definiții, dimensiuni	18
1.2. Cadrul internațional de politici privind dreptul la educație și educația incluzivă	29
1.3. Legislația națională în domeniul dezvoltării și promovării educației incluzive	33
Referințe bibliografice	38
Anexe	40
Anexa 1. Dimensiunile și indicatorii incluziunii (după Indexul incluziunii școlare)	40
Anexa 2. Sinteza celor mai importante documente de politici internaționale, care conțin referințe la dreptul la educație și educația incluzivă	42
Anexa 3. Sinteza celor mai importante documente de politici și acte normative naționale, care conțin referințe la dreptul la educație și educația incluzivă	44
Anexa 4. Lista actelor normative și a documentelor metodologice în domeniul educației incluzive	46



Managementul educației incluzive: structuri, instituții, servicii. Roluri și responsabilități	
2.1. Concepte de bază: management – management educațional – managementul educației incluzive	50
2.2. Niveluri de management în educația incluzivă. Instituții/structuri/servicii cu atribuții și responsabilități în implementarea educației incluzive	52
2.3. Managementul instituției de învățământ general din perspectiva educației incluzive	63
2.4. Servicii de educație incluzivă la nivel instituțional	77
2.5. Managementul clasei în context incluziv	91
Referințe bibliografice	99
Anexe	101
Anexa 1. Model Fișă de post a responsabilului EI din cadrul OLSDÎ	101

Anexa 2. Model Plan anual de activitate al Serviciului raional de asistență psihopedagogică	105
Anexa 3. Secvențe din Planul de dezvoltare instituțională din perspectiva educației incluzive (pentru instituția de tip liceal)	108
Anexa 4. Model Plan anual de activitate a Comisiei multidisciplinare intrașcolare	111
Anexa 5. Dosarul personal al copilului cu cerințe educaționale speciale asistat în Centrul de resurse pentru educația incluzivă	114
Anexa 6. Registrul de evidență a copiilor asistați în Centrul de resurse pentru educația incluzivă	115
Anexa 7. Model Plan de activitate al Centrului de resurse pentru educația incluzivă	115
Anexa 8. Modele Fișe de post, pe funcții de personal de suport	120

3

Cerințe educaționale speciale

3.1. Cerințe educaționale speciale: concepte, definiții, clasificări	132
3.2. Particularități de dezvoltare a copilului	138
3.3. Particularități de dezvoltare a copiilor cu CES	144
3.4. Identificarea CES	151
Referințe bibliografice	155
Anexe	157
Anexa 1. Selecție din Recomandările Raportului Warnock	157
Anexa 2. Particularitățile de vârstă ale dezvoltării copilului	158
Anexa 3. Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 99 din 26.02.2015)	162
Anexa 4. Model Fișă de observare și suport în identificarea CES	184
Anexa 5. Proces-verbal de evaluare inițială a dezvoltării copilului. Studiu de caz	186

4

Incluziunea educațională a copiilor cu CES

4.1. Concepte și tendințe actuale în abordarea individualizată a copilului	190
4.2. Suportul educațional	198
4.3. Planificarea și organizarea procesului educațional din perspectivă incluzivă. Procesul PEI	210
4.4. Adaptări și modificări în procesul incluziunii educaționale a copiilor cu CES și/sau dizabilități	230
4.5. Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva individualizării	243
Referințe bibliografice	253

Anexe	255
Anexa 1. Tipuri de servicii de suport pe categorii de CES	255
Anexa 2. Model Fișă de autoevaluare a demersului cadrului didactic (pentru etapa de Reflecție a proiectării didactice din perspectiva individualizării)	256
Anexa 3. Exemplu de planificare a activității cadrului didactic de sprijin de asistare a elevilor cu CES la lecție	257
Anexa 4. Model Fișă de monitorizare a elevului asistat de cadrul didactic de sprijin la lecție	258
Anexa 5. Structura-model a Planului educațional individualizat	259
Anexa 6. Fișă de înregistrare a modificărilor PEI	262
Anexa 7. Practici de adaptare a procesului educațional la dificultățile de învățare ale copiilor cu CES	262
Anexa 8. Recomandări orientative privind ajustările necesare pentru asigurarea incluziunii copiilor cu CES și/sau dizabilități, pe tipuri de cerințe și domenii de dezvoltare	264
Anexa 9. Tipuri de itemi pentru evaluarea curentă și finală	266



Tehnologii didactice incluzive

5.1. Tehnologii didactice: delimitări conceptuale	270
5.2. Tehnologiile didactice din perspectiva stilurilor de învățare	275
5.3. Tehnologiile didactice din perspectiva inteligențelor multiple	279
5.4. Tehnologii didactice asistive	282
5.5. Strategii didactice în asistența copiilor cu CES	284
Referințe bibliografice	300
Anexe	301
Anexa 1. Chestionarul VAK, pentru stabilirea stilului de învățare	301
Anexa 2. Chestionar pentru stabilirea profilului de inteligență	303
Anexa 3. Repere în elaborarea sarcinilor în cheia inteligențelor multiple	305
Anexa 4. Exemple de sarcini în funcție de tipul de inteligență	305
Anexa 5. Fișă de evaluare a strategiilor educaționale	308

Abrevieri

AECSEI	Agenția Europeană pentru Cerințe Speciale și Educație Incluzivă
APC	Administrația publică centrală
APL	Administrația publică locală
CD	Cadru didactic
CDS	Cadru didactic de sprijin
CES	Cerințe educaționale speciale
CG	Curriculum general
CGA	Curriculum general adaptat
CIF	Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății
CM	Curriculum modificat
CMI	Comisia multidisciplinară intrașcolară
CRAP	Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
CREI	Centrul de resurse pentru educația incluzivă
DGE	Direcția Generală Educație
EI	Educație incluzivă
ERRE	Evocare, Realizarea sensului, Reflecție, Extensie (Cadrul de planificare didactică)
HG	Hotărâre de Guvern
M&E	Monitorizare și evaluare
OCDE	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
ODD	Obiectivele de Dezvoltare Durabilă
ODM	Obiectivele de Dezvoltare a Mileniului
OLSDÎ	Organul local de specialitate în domeniul învățământului
OMS	Organizația Mondială a Sănătății
ONG	Organizație neguvernamentală
ONU	Organizația Națiunilor Unite
PEI	Planul educațional individualizat
PII	Planul individualizat de intervenție
PLD	Planificarea de lungă durată
SAP	Serviciul de asistență psihopedagogică
TIC	Tehnologia Informației și Comunicațiilor
TIM	Teoria Inteligențelor Multiple
UE	Uniunea Europeană
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	Fondul pentru Copii al Națiunilor Unite (United Nations Children's Fund)

Semne convenționale utilizate



Finalități



Concepte-cheie



Informații teoretice



Sugestii pentru activități practice. Dezbateri



Sugestii pentru activități practice. Lucru în perechi/în grup



Sugestii pentru activități practice. Lucru individual



Referințe bibliografice



Resurse suplimentare utile. Anexe

Introdurre





Potrivit studiilor internaționale privind evoluțiile la nivel mondial, în ultimele decenii s-au înregistrat progrese notabile în ceea ce privește protecția și asigurarea respectării drepturilor copiilor, în particular, a dreptului la educație. Există o abordare generală privind importanța educației și a asigurării accesului la educație pentru toți copiii, ca mod de realizare a altor drepturi fundamentale ale omului și mijloc de modelare a dezvoltării viitoare a umanității¹. Acest consens a fost tradus în acțiuni concrete care au propulsat procese ample, ce au contribuit la aducerea în mediile educaționale a milioane de copii, altădată respinși și excluși.

Totuși, deși există un cadru cuprinzător de instrumente, standarde și angajamente privind drepturile copilului și de monitorizare a progreselor realizate în acest domeniu, realitatea curentă pentru milioane de copii la nivel global contrastează puternic cu aceste angajamente și obiective².

Disparitățile economice și, parțial, cele socio-culturale, sărăcia, migrația, dispersarea familiilor, dizabilitatea sunt doar câțiva din factorii care determină riscul de izolare socială a unor categorii de indivizi, principiile coeziunii și solidarității umane fiind puternic afectate. Manifestarea cea mai evidentă a acestui fenomen este excluderea de la educație, cu repercusiuni puternice asupra inserției sociale, în general. Situația respectivă explică importanța deosebită acordată **educației incluzive** ca fenomen și proces promovat în scopul (re) stabilirii echității sociale.

Cele mai actuale orientări în domeniul incluziunii statuează importanța câtorva principii-cheie în vederea asigurării educației incluzive efective și de calitate. Unul din acestea vizează **formarea cadrelor didactice** (educatori, învățători, profesori, psihologi, logopezi etc.), astfel încât acestea să posede atitudinile, valorile și competențele corespunzătoare și necesare pentru activitate eficientă în mediul educațional incluziv³. Cadrele didactice profesioniste, bine instruite, sunt esențiale pentru realizarea demersului de incluziune, educație de calitate echitabilă și învățare de-a lungul vieții pentru toți⁴. Este vital ca fiecare cadru didactic, care activează la orice nivel al sistemului de învățământ, să fie pregătit pentru a organiza și realiza un proces educațional cuprinzător, ce creează acces și participare reală și asigură performanțele celor care învață.

Complexitatea atribuțiilor pe care le exercită zilnic cadrul didactic impune o foarte bună cunoaștere de către acesta a informațiilor care țin strict de specialitatea sa, dar și a unor conținuturi trans-disciplinare pentru a realiza obiectivele unei educații de calitate. În această ordine de idei, este necesar ca sistemul de formare inițială a cadrelor didactice să cuprindă programe ce abordează în complexitate problematica educației incluzive, să conducă spre dobândirea de astfel de cunoștințe și abilități care să asigure că toate cadrele didactice sunt familiarizate cu metodolo-

1 Inclusive Education defined by United Nations <http://inclusive-solutions.com/blog/inclusive-education-defined-united-nations/>

2 Fixing the Broken Promise of Education for All. Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. UNESCO, 2015 <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-global-report-en.pdf>

3 Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Makers. European Agency for Development in Special Needs Education, 2009.

4 Towards a disability inclusive education. #EduSummitOslo 6-7 July 2015 Education for development. Background paper for the Oslo Summit on Education for Development, pag.10 https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive

giile centrate pe copil, sunt capabile să predea în medii diferite și să realizeze în mod adecvat predarea diferențiată, să valorifice punctele forte ale copiilor și să răspundă necesităților lor.

Promovarea incluziunii și predarea din perspectivă incluzivă necesită o viziune largă și competențe specifice pe care trebuie să le posedate toate cadrele didactice, nu doar, cum se crede în mod eronat, cele care asistă direct un copil cu cerințe educaționale speciale. Educația incluzivă și sistemele de învățământ, în general, au evoluat până în punctul în care toate cadrele didactice trebuie să știe că diversitatea este prezentă în grupurile de copii la toate nivelurile de educație și că abordarea diferitelor cerințe ale copiilor este ceea ce marchează fundamental noile tendințe în educație.

În acest cadru general, pedagogii trebuie să fie pregătiți pentru inovarea continuă în domeniul tehnologiilor educaționale, astfel încât să răspundă necesităților diferite și în continuă schimbare ale celor care învață. Aspectul-cheie al inovării, care trebuie să guverneze predarea și procesul educațional în general, este flexibilitatea: **o abordare flexibilă și sensibilă la cerințele speciale ale fiecărui copil/tânăr constituie standardul de bază pe care se edifică sistemul de formare a cadrelor didactice.**

Pornind de la acest deziderat, a fost elaborată, aprobată (Ordinul Ministerului Educației nr.125 din 07.03.2012) și pusă în aplicare unitatea de curs universitar *Educație incluzivă*, destinată formării inițiale în învățământul superior la toate specialitățile domeniului de formare profesională **141 Educație și formarea profesorilor** (conform *Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățământ superior, ciclul I*, aprobat prin Legea nr.142-XVI din 07.07.2005). Cursul este implementat în formarea universitară începând cu 1 septembrie 2012, cu statut obligatoriu, în componența modulului psiho-pedagogic – standard de stat în formarea inițială a cadrelor didactice.

În perioada aprilie-iunie 2016, conform Dispoziției Ministerului Educației nr.141 din 04.04.2016, s-a realizat evaluarea implementării cursului *Educație incluzivă* și a formării inițiale în domeniu în universități. Una din concluziile de bază profilate în rezultatul evaluării a fost necesitatea revizuirii/actualizării conținutului și fortificării părții practice, aplicative a unității de curs. În acest scop, prin Ordinul Ministerului Educației nr.108 din 02.03.2017 a fost aprobat Planul de activități și constituit grupul de lucru pentru actualizarea cursului.

Prezentul suport constituie varianta revăzută/actualizată a cursului *Educație incluzivă*, care include cinci unități de conținut ce vizează cadrul conceptual al educației incluzive, cele mai importante orientări în domeniu furnizate de politicile internaționale și legislația națională, managementul educației incluzive, particularitățile de dezvoltare și abordarea individualizată a copiilor cu cerințe educaționale speciale în procesul incluziunii, suportul educațional acordat copiilor și tehnologiile didactice incluzive.

STRUCTURA UNITĂȚII DE CURS

Statutul	S0
Tipul	Unitate de curs obligatorie în cadrul <i>Modulului psihopedagogic</i> de formare a cadrelor didactice în învățământul superior (ciclurile I și II)
Durata programului:	60 de ore
teorie	10
seminar (laborator, aplicații practice)	38
lucru individual	12
Nr. credite ECTS	2

REPARTIZAREA ORELOR

Capitole unitate de curs	Nr. ore teorie	Nr. ore seminar	Nr. ore lucru individual
Capitolul I. Cadrul conceptual și legislativ de dezvoltare a educației incluzive	2	2	---
Capitolul II. Managementul educației incluzive: structuri, instituții, servicii. Roluri și responsabilități	2	4	2
Capitolul III. Cerințe educaționale speciale	2	4	2
Capitolul IV. Incluziunea educațională a copiilor cu CES	2	16	4
Capitolul V. Tehnologii didactice incluzive	2	12	4
TOTAL ore	10	38	12

OBIECTIVE ȘI FINALITĂȚI

Obiective

1. Formarea viziunii de ansamblu asupra celor mai importante concepte, definiții, principii privind educația incluzivă și asupra cadrului legislativ și de politici în domeniu.
2. Achiziționarea de cunoștințe și formarea capacității de orientare în nivelurile managementului educației incluzive și de determinare a rolurilor și responsabilităților subiecților implicați în implementarea educației de calitate.
3. Familiarizarea cu particularitățile de dezvoltare a copilului cu cerințe educaționale speciale și cu modalitățile de valorificare a acestora în procesul incluziunii.
4. Însușirea unor modele de analiză și acțiune operaționale în contexte educaționale concrete, prin aplicarea practică a principiilor educației incluzive în cadrul demersului educațional, în procese și contexte educaționale diferite.
5. Cunoașterea și înțelegerea esenței și modalităților de proiectare/elaborare/aplicare a adaptărilor în procesul incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale.
6. Formarea competențelor de identificare, proiectare și aplicare a celor mai adecvate tehnologii didactice în organizarea procesului educațional incluziv.

7. Dezvoltarea comportamentelor productive, a atitudinilor pozitive și deschise, a gândirii critice și relaționale despre structurile, procesele și valorile sistemului educațional, promovate pentru susținerea practicilor incluzive.

Finalități

La finalizarea cursului, studenții vor fi capabili **la nivel de cunoaștere și înțelegere:**

- să cunoască principalele teorii, concepte, principii în domeniul educației incluzive, precum și tezele de bază ale documentelor de politici și actelor legislative în domeniu, care fundamentează dezvoltarea educației incluzive în societățile moderne;
- să cunoască designul managementului educației incluzive și nivelurile de decizie și execuție în cadrul acestuia;
- să înțeleagă cerințele educaționale speciale ale copiilor, pornind de la cunoașterea particularităților de dezvoltare a lor;
- să analizeze noile tendințe în abordarea educației copiilor cu cerințe educaționale speciale și suportului educațional ca formă de sprijin în învățare;
- să însușească experiența, modelele internaționale și naționale de dezvoltare a educației incluzive și să identifice bunele practici aplicabile în activitatea profesională curentă;
- să cunoască cele mai adecvate modalități de sensibilizare comunitară în promovarea educației incluzive.

La nivel de aplicare:

- să coreleze conceptele teoretice cu aspectele practice ale dezvoltării educației incluzive;
- să contribuie la planificarea dezvoltării strategice (a sistemului raional/municipal și/sau a instituției de învățământ), planificarea activității subdiviziunilor instituționale, a propriei activități din perspectiva educației incluzive;
- să participe la identificarea cerințelor educaționale speciale ale copiilor;
- să proiecteze demersul educațional pe principii de diferențiere și individualizare;
- să adapteze procesul educațional la necesitățile copiilor cu cerințe educaționale speciale, prin participarea la evaluarea nivelului de dezvoltare a copiilor; elaborarea planurilor educaționale individualizate, modificărilor curriculare, altor adaptări, după caz;
- să aplice metode de predare/învățare/evaluare, materiale și activități corelate cu finalitățile de studiu proiectate în corespundere cu cerințele educaționale speciale ale copiilor, mediul de predare/învățare și resursele disponibile;
- să asigure adecvarea tehnologiilor didactice moderne la particularitățile procesului educațional incluziv.

La nivel de formulare de judecăți de valoare și atitudini:

- să argumenteze necesitatea și importanța valorificării în învățământul general a dimensiunilor incluziunii: politici, practici și culturi incluzive;

- să manifeste și să formeze și altora atitudini și percepții corecte privind asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii;
- să aibă capacitatea de a valoriza copilul cu cerințe educaționale speciale prin evidențierea potențialului acestuia.

La nivel de comunicare:

- să promoveze beneficiile educației incluzive în mediul educațional și în societate în general;
- să inițieze parteneriatele socio-educaționale prin colaborarea cu alte cadre didactice și non-didactice, cu familiile copiilor, cu alți parteneri pentru realizarea obiectivelor educației incluzive.

La nivel de autoinstruire:

- să își actualizeze continuu cunoștințele în domeniul educației incluzive;
- să-și dezvolte competențe relevante pentru realizarea/promovarea educației incluzive la nivel de unitate și sistem de învățământ.

Cadrul conceptual și legislativ de dezvoltare a educației incluzive

1



1.1. Educația incluzivă: concepte, abordări, definiții, dimensiuni

1.2. Cadrul internațional de politici privind dreptul la educație și educația incluzivă

1.3. Legislația națională în domeniul dezvoltării și promovării educației incluzive



Finalități

Ca rezultat al studierii acestui capitol, studenții:

- își vor forma o viziune de ansamblu asupra celor mai importante concepte, principii, viziuni privind educația incluzivă;
- vor cunoaște, vor înțelege și vor putea explica ideile de bază din cele mai importante documente de politici și acte normative, naționale și internaționale, în domeniul educației incluzive;
- vor recunoaște importanța și vor putea valorifica și aplica dimensiunile incluziunii: politici, practici și culturi incluzive;
- își vor forma atitudini corecte – pozitive și deschise – față de incluziune.



Concepte-cheie

- Marginalizare
- Excluziune
- Incluziune
- Educație incluzivă
- Educație pentru toți
- Educație de calitate
- Politici educaționale.

1.1. Educația incluzivă: concepte, abordări, definiții, dimensiuni



Evoluția educației, a conceptelor și principiilor privind dezvoltarea continuă a acestora a cunoscut o istorie sinuoasă, marcată de reformarea sistemelor sau a unor elemente ale acestora. Reformele au fost condiționate și de diferitele schimbări de ordin economic și socio-cultural care au generat, pe lângă efectele pozitive, repercusiuni cu impact negativ asupra exercitării plenare a drepturilor omului: marginalizare, izolare, excludere. Fenomenele marginalizării și excluziunii sociale, condiționate de segmentarea pe criterii economice (sărăcia fiind considerată principala cauză), cumulate cu factori de ordin social și cultural, precum și de factori personali (demotivare, dizabilitate etc.), au afectat cohorte întregi de populație, de diferite vârste, inclusiv copii.

Apărută inițial ca o metaforă care viza procesele prin care indivizii sau grupurile de indivizi sunt ”împinși la marginea societății”, în prezent *marginalizarea* se referă la efectul proceselor prin care indivizilor li se limitează drastic accesul la resursele economice, politice, educaționale și comunicaționale ale colectivităților⁵. Plasarea individului într-o poziție marginală este strâns legată de anomie, generând dezorientare personală, izolare, distanțare și inadaptare socială. Marginalizarea presupune, implicit, discriminare, izolare, etichetare etc. și în consecință – excludere.

În anumite contexte, termenul marginalizare este suprapus celui de *excluziune*, aceasta însemnând participare socială insuficientă și inadecvată, neintegrare socială. Excluziunea nu este doar un rezultat al circumstanțelor de moment, ea are repercusiuni asupra perspectivelor, aceasta însemnând că inserția socială viitoare a persoanei afectate nu va mai fi plenară. Dezavantajele excluziunii sociale sunt interrelaționate și este evident că, de exemplu, copiii cu acces redus la educație sau fără acces, în general, sunt supuși unui risc crescut de a fi excluși de pe piața muncii sau de a fi angajați pentru munci prost plătite, de a avea contacte sociale mai puține sau nepotrivite. Astfel, excluziunea afectează atât calitatea vieții oamenilor, cât și

⁵ Ferreol G., Neculau A. Minoritari, marginali, excluși. Iași: Polirom. 1996

echitatea și coeziunea societății ca întreg. Din aceste considerente, exclușiunea socială a fost recunoscută în cadrul UE și ONU, ca fiind una din principalele bariere în atingerea creșterii economice și dezvoltării durabile.

O manifestare evidentă a fenomenului excluderii este accesul redus la educație sau lipsa totală a acestuia. Excluderea de la educație nu înseamnă doar faptul că anumite categorii de copii nu sunt înrolați într-o instituție de învățământ. Fenomenul este multidimensional și ia diferite forme și expresii:

- *Excluderea de la accesul la o instituție/program de educație.* Dizabilitatea sau alte deficiențe de dezvoltare sunt privite ca motive serioase pentru accesul la educație, provoacă discriminare, prejudecăți, agresiune. Drumurile, clădirile sălile de studiu inadecvate nu permit accesul fără bariere. De asemenea, la unele niveluri de învățământ, taxele de studiu și altele aferente pot constitui impedimente serioase de acces.
- *Excluderea de la experiențele de învățare semnificative.* Instituțiile educaționale nu dețin resursele necesare pentru a răspunde cerințelor specifice ale celor ce învață. Procesul de predare și învățare nu este adaptat stilului și potențialului de învățare al copiilor, fapt care îi face să treacă prin experiențe negative și descurajante.
- *Excluderea de la recunoașterea rezultatelor învățării.* Rezultatele în învățare dobândite în cadrul unui proces adaptat și/sau non-formal nu sunt recunoscute, sunt considerate ne semnificative, nu sunt admisibile pentru certificare și nu permit accesul la alte oportunități de învățare.
- *Excluderea de la perspectivele de viață necesare pentru învățare.* Foarte mulți copii locuiesc în condiții neadecvate pentru sănătate și bunăstare, în condiții de nesiguranță sau siguranță limitată: locuințe necorespunzătoare, alimentație inadecvată sau chiar lipsa acesteia, lipsa obiectelor de vestimentație, a altor obiecte strict necesare etc.
- *Excluderea de la contribuția, prin competențele dobândite în rezultatul învățării, la dezvoltarea comunității și societății.* Calificările obținute sunt considerate de mică valoare, neimportante și nerelevante. Oportunitățile de muncă care corespund domeniului studiat sau de muncă în general sunt limitate. La naștere discriminarea care duce la exclușiunea socială, în general.

Răspunsul cel mai adecvat pentru fenomenul excluderii de la educație este inclușiunea/educația incluзивă, aceasta fiind precondiția de bază pentru eliminarea discrepanțelor și edificarea societăților moderne.

Conceptul *educație incluзивă* a luat naștere ca răspuns la abordările tradiționale și perimate, conform cărora anumite categorii de copii au fost excluși din școlile de masă din motivul dizabilității, dificultăților/problemelor de învățare, vulnerabilității familiei sau din alte motive.

Conceptul inclușiunii își are originile în *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (ONU, 1948), care recunoaște că toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și drepturi. Această declarație induce ideea că inclușiunea este acceptarea tuturor oamenilor, independent de diferențele dintre ei. Este vorba despre aprecierea persoanelor pentru ceea ce sunt și competențele lor, mai degrabă decât despre felul în care merg, vorbesc sau se comportă. Inclușiunea permite oamenilor

să valorifice diferențele dintre ei, prin aprecierea că fiecare persoană este unică în felul său.

Ulterior, conceptul a fost completat, îmbogățit, fiindu-i atribuite diferite nuanțe semantice. Organizații internaționale cu notorietate, precum UNESCO, UNICEF, Banca Mondială și altele, au lansat viziunea lor asupra EI și a conceptelor ce derivă din aceasta.



UNESCO declară că educația incluzivă se bazează pe dreptul tuturor copiilor la o educație de calitate care satisface necesitățile de bază de învățare și îmbogățește viața. Cu accent deosebit asupra grupurilor vulnerabile și marginalizate, educația incluzivă urmărește să dezvolte întregul potențial al fiecărui individ.

De asemenea, UNESCO a lansat termenul *educația cerințelor speciale*, acesta însemnând adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și incluziune.

Principiile-cheie cu impact asupra educației incluzive sunt prezentate în *Liniile Directoare UNESCO privind Incluziunea în Educație* (2009), care constată că EI este un proces de consolidare a capacității sistemului de învățământ de a ajunge la toți copiii. Un sistem educațional incluziv poate fi creat doar în cazul în care școlile obișnuite devin mult mai incluzive, cu alte cuvinte – când acestea devin mai bune pentru educarea tuturor copiilor din comunitățile în care sunt amplasate. *Orientările Politicii UNESCO* evidențiază următoarele principii cu privire la educația incluzivă:

- Incluziunea și calitatea sunt reciproce;
- Accesul și calitatea sunt legate și se consolidează reciproc;
- Calitatea și echitatea sunt esențiale pentru asigurarea educației incluzive.

Orientările Politicii UNESCO constituie resurse importante, deopotrivă, pentru elaboratorii de politici și decidenții din domeniul educațional, pentru cadre didactice și elevi, pentru liderii comunitari și membrii societății civile în eforturile acestora de promovare a incluziunii.



UNICEF promovează modelul școlii prietenoase copilului – un concept holistic (cu contribuție-cheie în asigurarea calității educației), care se referă la un mediu sigur, sănătos și protector de învățare. Școala prietenoasă copiilor este incluzivă, efectivă, sănătoasă și protectoare, încurajând participarea copiilor, familiilor și comunităților; se bazează pe respectarea drepturilor copilului, dă prioritate celor mai dezavantajați copii.

În viziunea UNICEF, școala prietenoasă copiilor:

- identifică copiii excluși și îi înrolează;

- recunoaște educația ca drept al fiecărui copil;
- contribuie la supravegherea (monitorizarea) drepturilor și bunăstării fiecărui copil din comunitate;
- nu exclude, nu discriminează și nu stereotipizează copiii în bază de diferențe;
- oferă educația obligatorie gratuită, accesibilă, în special pentru familiile și copiii în situații de risc;
- respectă diversitatea și asigură egalitatea în învățare pentru toți copiii;
- răspunde necesităților copiilor și diversității bazate pe gender, probleme sociale, etnice și pe nivel de abilitate⁶.

Banca Mondială susține că principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună, ori de câte ori este posibil, indiferent de orice dificultăți sau diferențe pot avea. Școlile incluzive trebuie să recunoască și să răspundă necesităților diverse ale elevilor.



Școlile trebuie să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de studiu adecvate, aranjamente organizaționale, strategii de predare, utilizarea resurselor și parteneriatelor cu comunitățile lor. În fiecare școală trebuie să existe servicii de sprijin potrivit necesităților speciale ale elevilor. Incluziunea nu ar trebui să fie privită ca ceva adăugat la o școală convențională. Acesta trebuie să fie privită ca parte intrinsecă a misiunii, filozofiei, valorilor, practicilor și activității școlii.

OCDE atenționează asupra unui aspect foarte important al promovării și asigurării implementării EI – cel legat de finanțare. Astfel se acreditează ideea că pentru abordarea adecvată a CES ale copiilor este necesară alocarea resurselor suplimentare care să sprijine educația atunci când elevii au anumite dificultăți de acces la curriculumul general⁷.



În accepțiunea OCDE, respectarea cerințelor speciale ale copiilor este o parte a dezvoltării unei societăți echitabile și incluzive, în care sunt recunoscute și protejate drepturile individuale.

⁶ Child Friendly Schools. Manual. UNICEF, 2006. https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf

⁷ Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision. OECD, 2012 <https://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf>

AECSEI consideră că misiunea sistemelor educaționale incluzive este de a asigura că toți elevii, de orice vârstă, beneficiază de oportunități educaționale semnificative și de înaltă calitate în comunitatea lor locală, alături de prietenii și colegii lor. Pentru ca această misiune să fie pusă în aplicare, legislația care orientează sistemele educaționale incluzive trebuie să fie susținută de angajamentul fundamental al asigurării dreptului fiecărui copil la oportunități educaționale incluzive și echitabile.

Politica care reglementează sistemele educaționale incluzive trebuie să ofere o viziune clară și conceptualizarea educației incluzive ca o abordare pentru îmbunătățirea oportunităților educaționale ale tuturor elevilor. Politica trebuie, de asemenea, să sublinieze în mod clar că implementarea eficientă a sistemelor educaționale incluzive este responsabilitatea partajată a tuturor educatorilor, a liderilor și a factorilor de decizie.

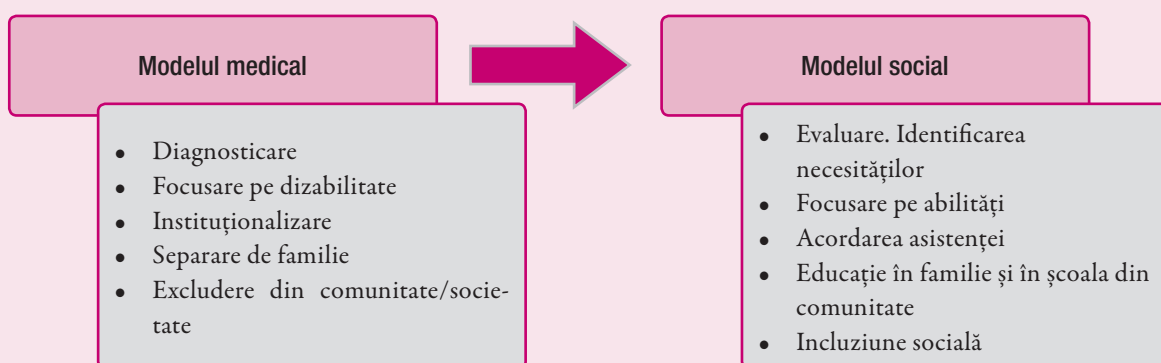
Principiile operaționale care reglementează implementarea structurilor și a procedurilor în cadrul sistemelor educaționale incluzive trebuie să fie cele ale echității, eficacității, eficienței și realizării rezultatelor tuturor părților interesate - elevilor, părinților și familiilor lor, profesioniștilor din domeniul educației, reprezentanților comunității și factorilor de decizie.

Schimbarea filozofiei și viziunii în ceea ce privește cerințele diferite și speciale ale indivizilor a condus spre schimbări profunde și în retorica educațională. Sub presiunea noilor abordări (inclusiv după aprobarea de către OMS a CIF, 2001), termeni de tipul *invalid/handicapat/needucabil* și *educație corecțională* au fost înlocuiți cu termenii *copil cu cerințe educaționale speciale* și *educația cerințelor speciale*.

Aceste schimbări au la bază trecerea de la *modelul medical* al abordării cerințelor speciale ale individului la *modelul social*. Diferențele între abordările celor două modele sunt principiale și se rezumă la următoarele:

Figura 1.1.

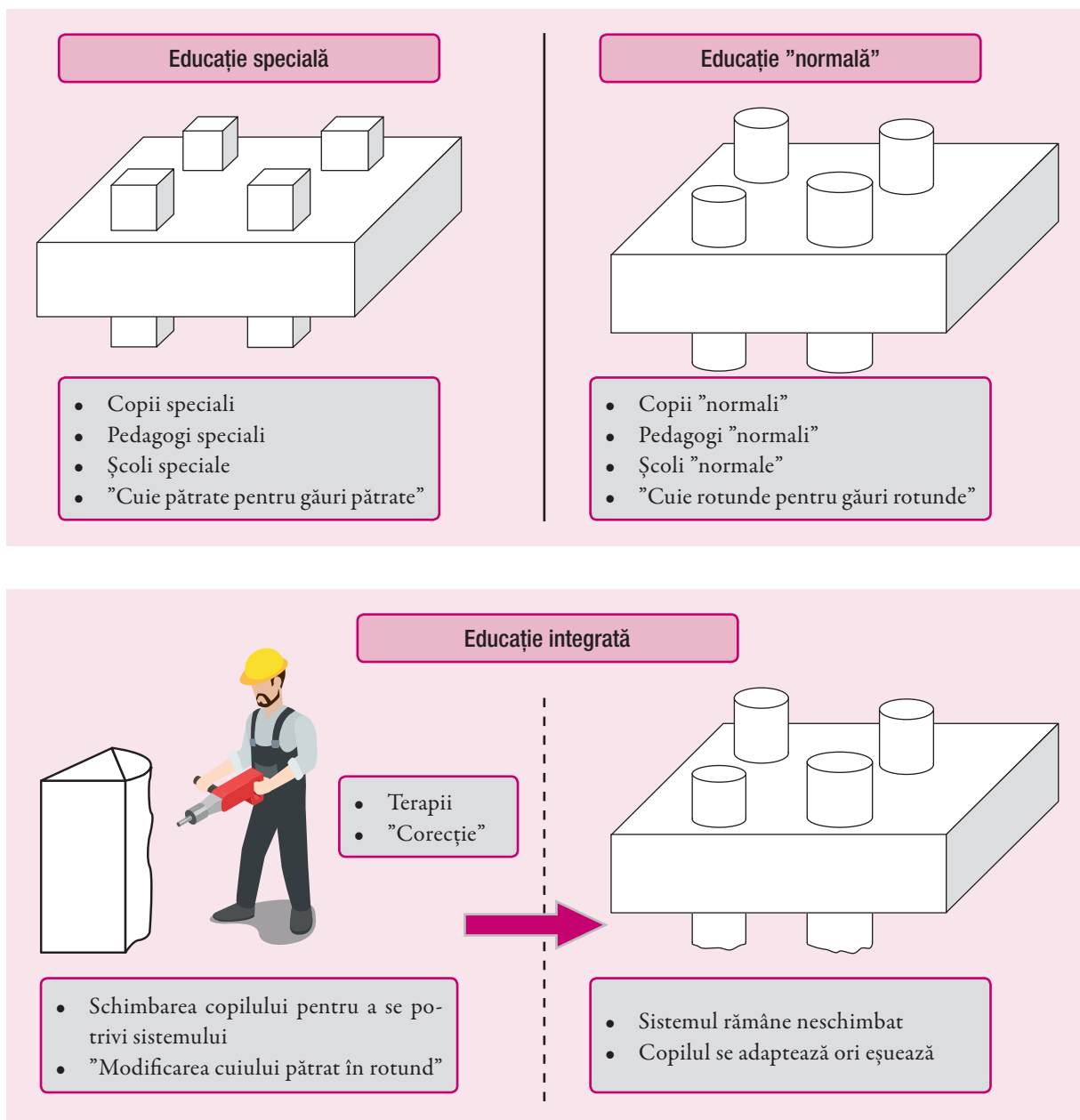
Modele în abordarea CES

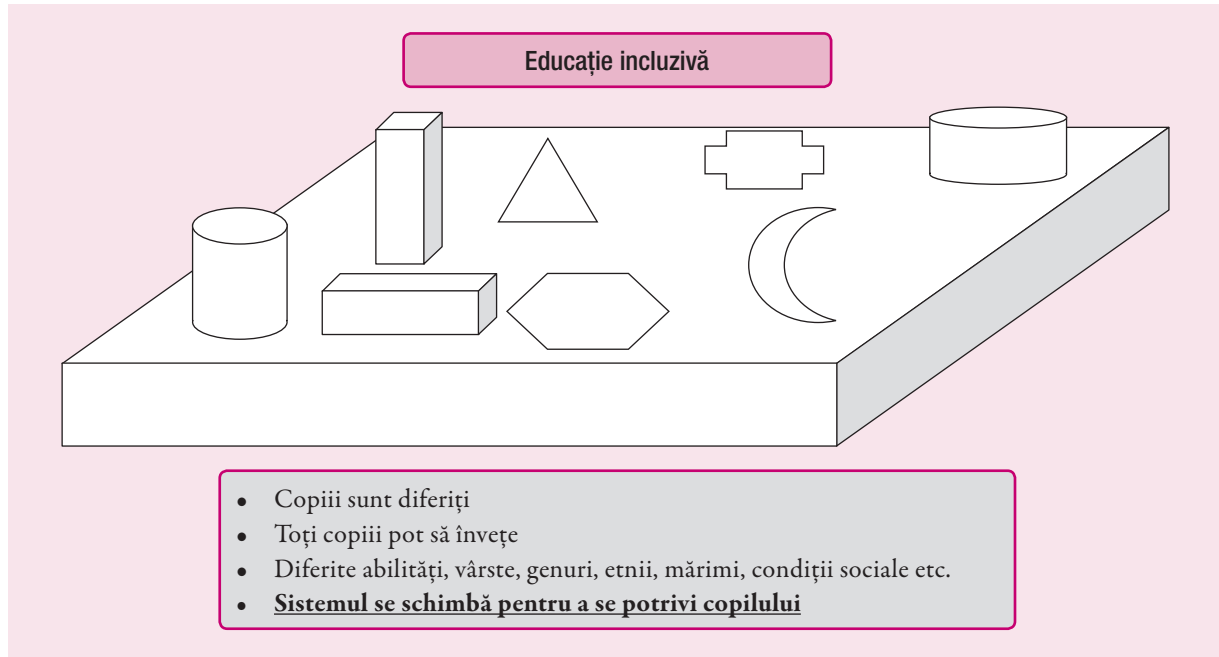


Conceptul EI s-a dezvoltat din cel al *integrării*, aplicat în perioada de tranziție la noile viziuni asupra educației copiilor cu cerințe speciale. Identificarea/constatarea diferențelor specifice ambelor concepte oferă posibilitatea evidențierii unor

aspecte principal importantă. Astfel, *integrarea* constă în asimilarea copilului în cadrul învățământului general, proces prin care se adaptează școlii, în timp ce aceasta rămâne, în cea mai mare parte, neschimbată, iar *incluziunea* presupune ca instituțiile și sistemul educațional, în general, să se schimbe și să se adapteze conținutului necesităților copiilor.

O prezentare foarte ilustrativă a evoluției conceptului este dată în imaginile de mai jos





Evoluția conceptului poate fi înțeleasă mai ușor prin elucidarea diferitor factori educaționali, trecuți prin diferite abordări:

Factori educaționali	Abordarea "specială"	Abordarea "integrată"	Abordarea "incluzivă"
Copilul.	Special.	Adus la "normalitate" maximum posibil.	Copilul este așa cum este.
Școala.	Specială.	O școală "normală" selectată.	O școală care activează în comunitatea de domiciliu a copilului.
Curriculumul.	Special.	Centrat pe discipline de studiu, pe proces.	Centrat pe copil
Cadrul didactic.	Pedagog special.	Cadre didactice la clasă neschimbate, capabile să învețe doar copiii "tipici"/"normali".	Cadre didactice la clasă, care dețin competențele necesare pentru abordarea individualizată și includerea efectivă în procesul educațional a fiecărui copil Cadre didactice de sprijin.
Mediul educațional.	Modificat/adaptat.	Neschimbat.	Cel mai puțin restrictiv, incluziv pentru toți copiii.
Oportunități de participare.	Participare generală, comună, indiferent de interesele individuale.	Parțiale.	Egale pentru toți copiii.
Dreptul copilului la educație.	Recunoscut, dar realizat într-un mod "special".	Recunoscut, dar nerealizat.	Recunoscut și realizat.

Trecerea în revistă a celor mai importante studii, documente și abordări privind incluziunea ne convinge că nu există, deocamdată, o înțelegere generală, universală asupra a ceea ce numim *educație incluzivă*. Nu vom găsi o definiție unică, exhaustivă, care să fie total corectă sau total greșită. Se consideră mai indicată combinația elementelor din diferite definiții pentru a o crea pe cea care se potrivește mai bine într-un anumit context: social, cultural, educațional. Sinteza celor mai diferite definiții/abordări permite a face anumite concluzii privind ceea ce este și ce nu este EI⁸.

⁸ După Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, vol.I. Modulul I: Cadrul conceptual și legislative de dezvoltare a educației incluzive. Chișinău: Lyceum, 2016.

Educația incluzivă este...

...un proces în continuă evoluție, schimbare și îmbunătățire a instituțiilor și sistemului de învățământ pentru a face educația cât mai prietenoasă și benefică pentru toți copiii.

...reconsiderarea culturii, politicilor și practicilor educaționale, astfel încât acestea să răspundă diversității copiilor și cerințelor acestora.

...flexibilizarea sistemului de învățământ, pentru ca acesta să fie adecvat cerințelor oricărui elev.

...un efort continuu de identificare și eliminare a barierelor din calea accesului copiilor la educație, participarea la procesul educațional, precum și realizarea performanțelor academice și sociale.

...abordarea fiecărui caz drept o situație unică, particulară.

...axarea pe soluționarea barierelor determinate de atitudini, politici, practici, medii și resurse.

...un proces participativ, care implică diverși actanți (cadre didactice, părinți, membri ai comunității, factori de decizie, lideri locali, reprezentanți ai ONG-urilor ș. a.)

...un proces care are loc atât în mediul școlar, cât și în afara sistemului formal de educație (în medii alternative de învățare, bazate pe comunitate).

Educația incluzivă nu este...

...un proiect unic, realizat într-o anumită perioadă de timp.

...concentrarea exclusivă pe includerea copiilor cu dizabilități în mediile generale de învățare.

...încercarea de a-i schimba pe cei ce învață, astfel încât aceștia să se poată potrivi mai convenabil cu un sistem de educație neschimbat.

...concentrarea exclusivă doar pe asigurarea accesului la școală/clasă.

...un set de formule sau acțiuni care pot fi folosite în orice situație.

...depășirea provocărilor/problemelor financiare și de mediu.

...un proiect care poate fi implementat doar de către oficiali din învățământ sau experți externi.

... un proces care are loc doar în învățământul formal.

În context național, educația incluzivă a fost definită pentru prima dată în *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*, care statuează că EI este o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane⁹. Potrivit Programului, educația incluzivă prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună.

Aproximativ aceeași definiție este dată și în *Codul Educației* în care EI este definită drept proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate în medii comune de învățare¹⁰.

Principiile de bază ale educației incluzive sunt cele consfințite în actele de politici educaționale, declarațiile forurilor mondiale în domeniu, în alte documente importante. Acestea vizează egalitatea și egalizarea șanselor; respectarea interesului superior al copilului; nondiscriminarea, toleranța și valorificarea diferențelor; individualizarea procesului de educație și dezvoltarea la maximum a potențialului fiecărui copil; designul universal, managementul participativ, cooperarea și parteneriatul social.

9 Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art.589.

10 Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 23.11.2014, art.634.

Transpuse în practica educațională, principiile EI se completează cu următoarele:

1. **Educația este universală.** Toți copiii învață într-un mediu comun, incluziv, alături de semenii lor.
2. **Educația este individualizată.** Performanța fiecărui copil depinde de gradul în care procesul de predare și învățare se bazează pe potențialul și interesele lui, valorifică forțele copilului și răspunde necesităților lui.
3. **Educația este flexibilă.** Procesul de predare și învățare este organizat și furnizat în așa fel încât este receptiv la schimbare și se adaptează continuu necesităților celor ce învață.

Astfel, în context incluziv, are loc trecerea de la învățarea bazată pe performanțe academice la învățarea bazată pe satisfacerea necesităților, însemnând achiziționarea de valori, atitudini, competențe pentru viața independentă și inserția socio-profesională.

Strâns legat de educația incluzivă este și conceptul *Educație pentru toți*, care a fost lansat în cadrul Conferinței internaționale în domeniul educației, ce a avut loc la Jomtien, Thailanda (5-8 martie 1990).

Potrivit Declarației Conferinței, statele lumii trebuie să-și construiască sistemele de educație pornind de la:

- dreptul fiecărui copil la educație;
- angajarea pentru o pedagogie centrată pe copil, în care diferențele individuale sunt considerate o provocare și nu un obstacol;
- ameliorarea calității educației și a formării cadrelor didactice;
- angajamentul pentru o abordare intersectorială și holistică a educației¹¹.

Conceptul a fost reafirmat în cadrul Conferinței mondiale "Acces și calitate", organizată de UNESCO la Salamanca, Spania (7-10 iunie 1994). Conferința a adoptat două documente importante: Declarația de la Salamanca și Cadrul de Acțiune care au la bază principiul recunoașterii necesității de a acționa pentru crearea **școlilor pentru toți** – a instituțiilor care să includă toți copiii, să respecte diferențele dintre aceștia, să sprijine copiii în activitatea lor de învățare și să răspundă cerințelor individuale.

La Salamanca a fost adoptată viziunea asupra educației incluzive și au fost făcute recomandări¹² care au rămas de referință pentru UNESCO și întreaga comunitate internațională, în toată perioada ulterioară:

- Școlile trebuie să includă în procesul educațional **toți copiii**, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora. Școlile trebuie să includă în egală măsură copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând popula-

11 Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s. World Declaration on Education for All. UNESCO, 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>

12 The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education "Access and Quality", Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

șiiilor locuind în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate.

- Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei **pedagogii centrate pe cel care învață**, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe. Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitoare, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; mai mult, ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și, în ultimă instanță, rentabilitatea întregului sistem educațional.
- Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia. Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte asigurând o **educație de calitate** pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosire optimă a resurselor și parteneriate cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.

Șase ani mai târziu, Forumul mondial al educației, organizat de UNESCO la Dakar, Senegal (26-28 aprilie 2000), a mobilizat întreaga comunitate internațională în jurul unui program comun de dezvoltare a educației. 164 de țări au aprobat atunci un cadru comun de acțiune și s-au angajat să realizeze obiectivele educației pentru toți¹³. Statele semnatare au convenit asupra faptului că trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de persoane cu dizabilități, ca parte integrantă a sistemului de învățământ.

În Republica Moldova, au fost aprobate, în consens cu politicile internaționale, Strategia și Planul Național de Acțiuni "Educație pentru Toți" (2003), care au promovat acțiuni importante pentru asigurarea/realizarea dreptului și accesului la educație:

- dezvoltarea politicilor de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul educațional comun;
- elaborarea suportului metodic adecvat, în special pentru instruirea copiilor cu dificultăți de învățare;
- integrarea socială a copiilor aflați în situații de dificultate, crearea condițiilor adecvate pentru dezvoltarea lor psihosocială;
- susținerea materială a copiilor din familiile socialmente vulnerabile.

Recunoscând faptul că toți copiii pot să învețe, **educația incluzivă de calitate** se centrează pe cei ce învață și se asigură că:

- Toate acțiunile desfășurate în mediul educațional sunt ghidate de interesul superior al copilului.

¹³ The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective Commitments. UNESCO, 2000 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

- Toți copiii sunt respectați ca indivizi. Punctele forte, abilitățile și diversitatea necesităților educaționale sunt recunoscute ca bază pentru proiectarea procesului educațional. Provocările în învățare sunt identificate, înțelese și adaptate.
- Toți copiii au dreptul să învețe într-un mediu pozitiv, prietenos.
- Mediul comun de învățare, inclusiv curriculumul și instruirea, este structurat și adaptat astfel încât toți copiii să își valorifice întregul potențial.
- Evaluarea învățării copiilor se realizează prin diverse modalități, este autentică, adecvată, relevantă și suficient de frecventă pentru a furniza informații privind evoluția copiilor.
- Personalul care lucrează cu copiii deține abilitățile, atitudinile și cunoștințele necesare pentru a asigura performanțe în învățarea copiilor, se dezvoltă profesional și respectă standardele profesionale stabilite.
- Toți copiii beneficiază de un spectru larg de programe, servicii, resurse, care respectă obiectivele individuale și cerințele lor educaționale, contribuie la dezvoltarea cognitivă, socială, psihologică, culturală.
- Sunt construite parteneriate cu părinții și grupurile comunitare; expertiza acestor grupuri este valorificată.
- Sunt puse în aplicare măsuri sistematice ce au ca scop prevenirea, evaluarea și identificarea timpurie a cerințelor speciale, precum și intervenția bazată pe dovezi.
- Agențiile de stat colaborează pentru a oferi servicii responsive, integrate la toate nivelurile de educație.

Așadar, educația incluzivă de calitate presupune relevanță, eficiență, eficacitate și adecvare la nevoile și așteptările beneficiarilor.

Dimensiunile de bază ale educației incluzive sunt explorate în cadrul *Indexului incluziunii* (Anexa 1), în conformitate cu care culturile, politicile și practicile definesc școala incluzivă¹⁴. Cele trei dimensiuni sunt prezentate în *Index* ca orientări de bază și criterii de evaluare a nivelului de dezvoltare a școlii incluzive. În demersul de stabilire și analiză a dimensiunilor incluziunii, autorii *Indexului incluziunii*¹⁵ pornesc de la necesitatea creării **culturilor** instituționale (concepții, atitudini, tradiții, obiceiuri), care susțin promovarea incluziunii. Dezvoltarea valorilor incluzive, împărtășite de întreaga comunitate școlară, determină schimbări importante pe celelalte dimensiuni.

Producerea **politicilor** incluzive asigură cadrul instituțional de dezvoltare a EI la nivelul instituției. Politicile sunt concepute în așa fel încât să asigure proiectarea proceselor, precum și să încurajeze toți subiecții educaționali să devină promotori activi ai incluziunii. Politicile oferă repere pentru strategii clare, care orientează comunitatea școlară și membrii acesteia spre dezvoltarea incluziunii reale, de calitate.

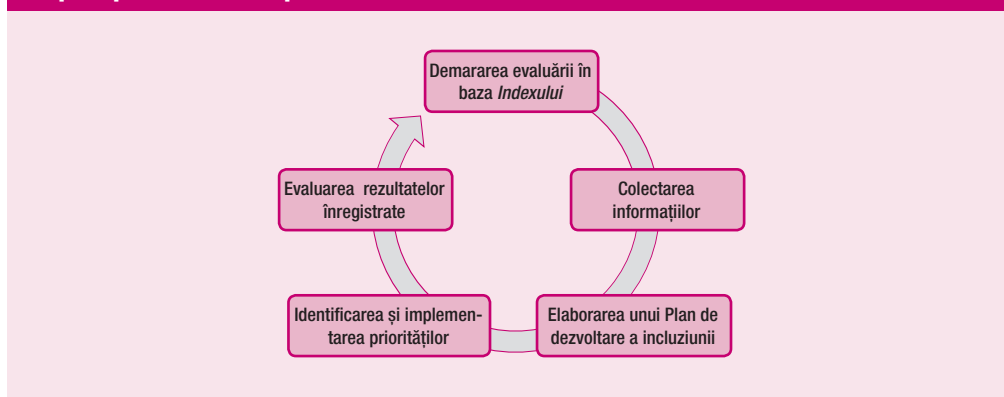
Desfășurarea și implementarea **practicilor** incluzive asigură transferul politicilor și culturii în activitate curentă, desfășurată la clasă și în afara ei, orientată spre includerea efectivă a tuturor copiilor în procesul educațional.

¹⁴ Termenul "școală" este folosit în sens larg, consemnând instituțiile de învățământ de toate nivelurile.

¹⁵ Booth T., Ainscow M. *Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Ediția a treia, revizuită și extinsă. Chișinău: Biotehdesign, 2015.

Fiecare din cele trei dimensiuni este structurată pe două secțiuni, care, la rândul lor, conțin seturi de indicatori, cunoscuți în mediul educațional drept indicatori ai incluziunii (Anexa 1). Dimensiunile și indicatorii incluziunii pot fi și sunt aplicați cu succes în procesul de evaluare și autoevaluare a gradului de dezvoltare a incluziunii într-o instituție educațională. Procesul respectiv este considerat unul ciclic și se realizează prin parcurgerea a cinci etape de bază.

Figura 1.2.
Etapele procesului de aplicare a *Indexului incluziunii*



În același timp, potrivit afirmațiilor autorilor, *Indexul* poate fi aplicat integral sau parțial, deoarece acesta nu este o alternativă care să urmărească creșterea performanțelor școlare, ci, mai degrabă, un set de orientări destinate să sprijine comunitățile școlare și membrii acestora (conducători, cadre didactice, copii, părinți) în eforturile lor de edificare a școlilor incluzive.

1.2. Cadrul internațional de politici privind dreptul la educație și educația incluzivă



La nivel internațional există o serie de convenții, declarații și rezoluții cu privire la educația incluzivă, care stau la baza tuturor proceselor în domeniu și constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea și realizarea politicilor și practicilor incluzive (Anexa 2). Aceste documente sunt, de asemenea, folosite ca principii directoare pentru promovarea valorilor incluziunii socio-educaționale și pentru stabilirea angajamentelor țărilor în realizarea educației incluzive.

Cele mai cunoscute documente aprobate la nivel internațional sunt: Declarația Universală a Drepturilor Omului, 1948; Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului, 1960; Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, 1989; Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, 2007, precum și declarațiile adoptate în cadrul diferitelor foruri internaționale de mare răsunet, menționate în sub-capitolul anterior.

Recunoașterea efectivă și pleneră a tuturor drepturilor copiilor este consfințită în Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, care este tratatul cu cea mai largă ratificare din istorie. Alături de alte importante documente internaționale, Convenția oferă un set complet de standarde obligatorii, care asigură o bază solidă

exercitării drepturilor copiilor, constituind, în același timp, o referință în promovarea și monitorizarea progreselor în concretizarea drepturilor copilului¹⁶.

O serie amplă de documente se referă expres la copiii cu cerințe educaționale speciale și/sau dizabilități și incluziunea lor în învățământul general. Unul dintre primele atare documente este Rezoluția Consiliului miniștrilor educației referitoare la integrarea copiilor cu dizabilități în școlile de masă, urmare căreia au fost aprobate *Regulile-standard privind Egalizarea Șanselor pentru Persoanele cu Dizabilități*, ONU, 1993¹⁷. Trei ani mai târziu, a fost aprobată *Rezoluția Consiliului European privind drepturile persoanelor cu dizabilități* (1996)¹⁸ – un angajament pentru acțiune al Consiliului, care creează oportunități largi pentru persoanele cu dizabilități.

În anul 2001, Parlamentul European a aprobat *Rezoluția Către o Europă fără bariere pentru persoanele cu dizabilități*¹⁹, iar în 2003 – *Rezoluția privind promovarea și protejarea drepturilor și demnității persoanelor cu dizabilități*²⁰, urmată, în același an, de *Rezoluția Consiliului European privind angajarea și integrarea socială a persoanelor cu dizabilități*²¹, precum și *Rezoluția cu privire la oportunități egale în educație și formare pentru elevii și studenții cu dizabilități*²². Aceste ultime documente sunt considerate principalele angajamente europene care ghidează statele membre, dar și cele care aspiră la integrarea în UE, în elaborarea politicilor educaționale incluzive.

În 2006 a fost aprobată *Recomandarea (2006)5 a Consiliului de Miniștri al Statelor Membre ale Consiliului Europei și Planul de acțiuni pentru promovarea drepturilor și participării depline a persoanelor cu dizabilități în societate: creșterea calității vieții persoanelor cu dizabilități în Europa 2006-2015*²³, iar în 2013 *Recomandarea (2013)2 a Consiliului de Miniștri al Statelor Membre ale Consiliului Europei pentru asigurarea incluziunii totale a copiilor și tinerilor cu dizabilități în societate*²⁴.

Articolul 24 (*Educația*) al Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (2007) recunoaște dreptul persoanelor cu dizabilități la educație și impune necesitatea asigurării de către stat a unui sistem de învățământ incluziv. Astfel, pentru realizarea dreptului la educație al persoanelor cu dizabilități, statele și-au luat angajamentul să asigure accesul la educație, să promoveze educația de calitate și să asigure respectarea drepturilor persoanelor cu dizabilități.

Consiliul European al miniștrilor educației a identificat, în procesul elaborării Agendei Lisabona 2010 (2007), abordarea cerințelor educaționale speciale drept unul dintre cele 16 obiective prioritare necesar a fi luate în considerare pe Agen-

16 Orientările Uniunii Europene pentru promovarea și protecția drepturilor copilului <https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/16031.ro07.pdf>

17 <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>

18 www.coe.int

19 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:52010DC0636>

20 www.eur-lex.europa.eu

21 Ibidem

22 Ibidem

23 https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805af657

24 <https://wcd.coe.int/ViewDoc>

dă²⁵. Următoarea Agendă – *Europa 2020* – a enunțat că obiectivele privind educația, în general, și copiii cu cerințe educaționale speciale, în particular, sunt din nou prioritize ca prioritate (2009).

Viziunile și opiniile copiilor și tinerilor cu cerințe educaționale speciale sunt prezentate în Declarația *Viziunea Tinerilor în domeniul Educației Incluzive* (Lisabona, 2007), care prevede o serie de propuneri referitoare la accesul în învățământul secundar, profesional și superior, agreate de către tineri cu cerințe speciale din 29 de țări.

În documentul final al sesiunii a 48-a a Conferinței Internaționale în domeniul Educației (2008), numită din perspectiva educației incluzive *Calea spre viitor (The Way of the Future)*²⁶, se conțin concluzii și recomandări importante:

- Decidenții în domeniul educației trebuie să recunoască faptul că educația incluzivă este un proces în desfășurare ce vizează oferirea educației de calitate pentru toți.
- Politicile educaționale trebuie să promoveze cultura și mediul școlar prietenos, care asigură învățarea eficientă și cuprinzătoare a tuturor copiilor.

În cadrul Conferinței Regionale în domeniul Educației (Istanbul, Turcia, 2013), care a reunit miniștrii educației din țările Europei Centrale și de Sud-Est și din Asia Centrală, au fost prezentate evoluțiile în asigurarea accesului la educație pentru toți copiii și semnalate tendințele de bază la acest capitol. Cu îngrijorare și cu apel pentru luarea de măsuri au fost enunțate anumite statistici privind asigurarea accesului la educație în țările Europei Centrale și de Sud-Est și din Asia Centrală²⁷.

Țările din regiune au aprobat Manifestul *Call for Action (Apel pentru Acțiune)*, calificat drept document care urmează să fundamenteze proiectarea și realizarea/implementarea politicilor educaționale. *Call for Action*, este reacția guvernelor și partenerilor lor la problemele constatate, prin care aceștia își asumă următoarele angajamente:

- Fiecare copil este în școală.
- Fiecare copil învață.
- Fiecare copil învață de timpuriu și este înrolat la timp.
- Fiecare copil este sprijinit de sisteme de guvernare efective și eficiente.

Apelul *Call for Action* are drept scop să stimuleze o mișcare regională generală pentru a include fiecare copil în educație de calitate.

Unul din cele mai recente documente ale Comisiei Europene – *Suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale*²⁸ (2013) – constată că există, la nivel european, un consens politic general privind importanța educației incluzive și a asigurării drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale la educație în medii comune. Se subliniază ideea că acordarea de sprijin pentru copiii cu cerințe educaționale speciale este o problemă care trebuie să preocupe guvernele și sistemele de educație, în sensul creării, dezvoltării și consolidării instituțiilor, structurilor, serviciilor de suport educațional.

25 http://arhiva.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_12998/Agenda-Lisabona.html

26 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

27 Education Equity Now. Including all Children in Quality Learning. Call for Action. UNICEF, 2013.

28 Support for children with special educational needs (SEN). European Commission. Bruxelles, 2013.

Subiectul educației incluzive a fost discutat și în cadrul Summitul-ui „Educație pentru dezvoltare”, organizat la 6-7 iulie 2015 la Oslo. În cartea de referință pregătită pentru Summit cu genericul „Către o educație incluzivă pentru copiii cu dizabilități” sunt formulate câteva mesaje-cheie²⁹, inclusiv:

- Incluziunea copiilor cu dizabilități este o problemă morală, economică și socială.
- Subiectul incluziunii copiilor cu dizabilități trebuie integrat în toate politicile și planurile naționale. Standardele de accesibilitate trebuie implementate și sprijinite prin dezvoltarea cooperării internaționale.
- Planificarea și bugetarea de către guvernele naționale și partenerii de dezvoltare trebuie să includă copiii cu dizabilități pentru a se asigura că aceștia nu vor mai rămâne în urmă.
- Există o nevoie imediată de raportare și monitorizare a proceselor de incluziune prin aplicarea de indicatori specifici ce țin de educația incluzivă a copiilor cu dizabilități, precum și necesitatea colectării sistematice de date dezagregate privind dizabilitățile, vârsta și sexul.

În documentele Summit-ului se menționează că, pentru a realiza o educație incluzivă de calitate, este necesar:

- să asigurăm standarde minime de accesibilitate pentru toate școlile;
- să investim în formarea cadrelor didactice astfel încât toți învățătorii/profesorii să fie capabili să răspundă diversității în clasă și, în particular, incluziunii copiilor cu dizabilități;
- să ne asigurăm că materialele/resursele de învățare sunt disponibile în format accesibil și sunt ușor de adaptat;
- să investim în tehnologii de asistență și dispozitive pentru copiii cu dizabilități etc.

Participanții la Forum au solicitat instituirea la nivel mondial a unui mecanism de educație incluzivă, care să susțină implementarea Obiectivelor Dezvoltării Durabile, formulate în cadrul conceptului Educației pentru toți, asigurând astfel copiilor cu dizabilități posibilitatea de a beneficia pe deplin de progresele globale în dezvoltarea educației³⁰.

Adoptarea de către ONU la finele anului 2015 a *Agendei 2030*, reprezintă un imbold puternic pentru soluționarea problemelor stringente globale. Acest program de acțiune în domeniul dezvoltării durabile conține un obiectiv (Obiectivul nr.4 – *Educație de calitate*), care presupune **garantarea unei educații de calitate, incluzive și echitabile, și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți.**

Toate documentele enumerate invocă drepturile fundamentale ale omului, cu precizarea că orice individ, indiferent de capacitatea lui fizică, intelectuală, materială de participare, are dreptul la educație și acest drept trebuie să fie asigurat pe baza

29 Towards a disability inclusive education. #EduSummitOslo 6-7 July 2015 Education for development. Background paper for the Oslo Summit on Education for Development, pag.10. https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive

30 Ibidem

egalității de șanse. Dreptul la educație este privit ca mijloc de afirmare și inserție socială a fiecărui individ.

Principiile ce se conțin în documentele de mai sus sunt defnitorii și fundamentale pentru edificarea și implementarea la nivel național a politicilor educaționale, în consens cu tendințele internaționale și orientările de bază referitoare la educația incluzivă de calitate.

1.3. Legislația națională în domeniul dezvoltării și promovării educației incluzive

În baza politicilor internaționale, în Republica Moldova a fost elaborat și adoptat cadrul normativ național care reglementează diferite aspecte specifice ale drepturilor civile, sociale, economice și culturale ale copiilor. Legea fundamentală a țării, alte legi organice și hotărâri guvernamentale asigură dreptul la învățatură, în particular, realizarea dreptului constituțional la educație al persoanelor cu cerințe educaționale speciale și aflate în dificultate, susținut și de alte drepturi conexe, cum ar fi dreptul la asigurarea sănătății, integrării/reintegrării sociale, la protecție și asistență specializată etc.

Angajamentele țării în ceea ce privește asigurarea efectivă a dreptului la educație al copiilor s-au realizat și se realizează în continuare pe diferite căi:

- prin ratificarea documentelor de politici internaționale (Convenția ONU cu privire la drepturile omului³¹, Convenția ONU cu privire la drepturile copilului³², Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități³³);
- participarea la realizarea obiectivelor de dezvoltare promovate pe plan mondial (ODM³⁴ și ODD³⁵);
- dezvoltarea politicilor la nivel național (Strategia și Planul național de reformă a sistemului rezidențial de îngrijire copilului pentru anii 2007-2012³⁶, Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, 2010-2013³⁷, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii

31 Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr.1298-XIII din 24.07.1997 privind ratificarea Convenției pentru apărarea drepturilor omului și libertăților fundamentale, precum și a unor protocoale adiționale la această Convenție www.lhr.md/docs/hot.parl.1298.doc

32 Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr.408-XIII din 12.12.1990 privind aderarea la Convenția internațională cu privire la drepturile copilului <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&cid=308983>

33 Legea nr.166 din 09.07.2010 pentru ratificarea Convenției Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități. Monitorul Oficial nr.126-128 din 23.07.2010, art. 428 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&cid=335376>

34 HG nr.288 din 15.03.2005 cu privire la aprobarea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova până în 2015 și Primului raport național "Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova". Monitorul Oficial nr.46-50 din 25.03.2005, art.340 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&cid=300778>

35 <http://www.md.undp.org/content/moldova/ro/home/sustainable-development-goals.html>

36 HG nr.784 din 09.07.2007 pentru aprobarea Strategiei naționale și Planului de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012. Monitorul Oficial nr.103-106 din 20.07.2007, art.823 <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&cid=324556&lang=1>

37 Legea nr.169 din 09.07.2010 pentru aprobarea Strategiei de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități. Monitorul Oficial nr.200-201 din 12.10.2010, art. 660 <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&cid=336276&lang=1>

2011-2020³⁸, Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020³⁹, Strategia "Educația 2020"⁴⁰).

Din punctul de vedere al asigurării cadrului normativ pentru promovarea și realizarea dreptului la educație al tuturor copiilor, legislația și politicile naționale conțin prevederi explicite, în acest sens. (Lista documentelor de politici și actelor normative în domeniu, cu cele mai importante prevederi, care asigură incluziunea socială și educațională a copiilor este prezentată în Anexa 3).

Dintre cele mai importante documente, relevante pentru constatarea de mai sus, pot fi menționate:

Codul Educației⁴¹

Codul reflectă principiile educaționale care stau la baza democratizării sistemului de învățământ (principiul echității, nediscriminării, incluziunii sociale), prevede formele de organizare instituțională a sistemului de educație națională, precum și abordarea subiecților educației în funcție de vârstă și capacități intelectuale, fizice etc.

Codul reglementează expres educația incluzivă și stabilește că învățământul pentru copiii cu CES este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale. Un capitol special al Codului, capitolul VI, este destinat învățământului pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale și educației incluzive.

Strategia Educația 2020

Conform acestui document de politică educațională națională, țara își propune să creeze, către anul 2020, un sistem de educație care este accesibil tuturor, care oferă educație de calitate, relevantă pentru societate și economie. Acest deziderat urmează a fi realizat inclusiv prin promovarea și asigurarea educației incluzive la nivel de sistem educațional, conform Obiectivului specific 1.6. al Strategiei. La modul concret, se preconizează creșterea anuală cu cel puțin 10% a accesului copiilor cu CES la învățământul general. În acest scop, se vor realiza activități pentru:

- Promovarea la nivel de familie, APL, comunități, instituții de învățământ a rolului educației incluzive în asigurarea șanselor egale la educație de calitate pentru toți copiii.

38 HG nr.523 din 11.07.2011 cu privire la probarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pe anii 2011-2020. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art. 589 <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&cid=339343&lang=1>

39 HG nr.434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020. Monitorul Oficial nr.160-166 din 20.06.2014, art.48 <http://lex.justice.md/md/353459/>

40 HG nr.944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 "Educația-2020". Monitorul Oficial nr.345-351 din 21.11.2014, art.1014 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&cid=355494>

41 Codul Educației nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art. nr.634

- Instituirea/ reorganizarea structurilor, formelor de suport, unităților de personal etc., pentru asigurarea asistenței psihopedagogice necesare dezvoltării copilului cu CES (servicii, centre, cadru didactic de sprijin, psiholog, asistent social etc.).
- Asigurarea infrastructurii și a condițiilor materiale propice pentru o educație incluzivă de calitate.

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020

Acest document creează cadrul normativ-strategic pentru realizarea tuturor proceselor derivate din promovarea educației incluzive la nivel național și constituie bază pentru dezvoltarea actelor normative în domeniu.

Obiectivele de bază ale Programului vizează:

- promovarea educației incluzive drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și/sau marginalizării copiilor;
- dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării educației incluzive;
- formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, în măsură să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale beneficiarilor;
- formarea unei culturi și a unei societăți incluzive.

Conform prevederilor Programului, educația incluzivă asigură șanse egale tuturor copiilor de a merge la aceeași școală și de a învăța împreună, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, religioasă și economică sau de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice.

Privite din această perspectivă, principalele **funcții** ale EI se referă la:

- satisfacerea necesităților educaționale ale tuturor membrilor comunității;
- schimbarea de atitudini, comportamente, conținuturi educaționale pentru a răspunde diversității copiilor;
- reformarea școlii și societății în ansamblu, astfel încât acestea să răspundă necesităților de educație ale tuturor copiilor;
- centrarea procesului de educație pe copil/elev, abordarea fundamentată pe interesele copilului, dezvoltarea respectului de sine, toleranță și acceptare;
- orientarea strategică spre trecerea de la adaptarea elevului la diferite școli la adaptarea învățământului la diferențele dintre elevi;
- ameliorarea continuă a calității educației.

Conform *Programului de dezvoltare a educației incluzive*, instituția de învățământ general trebuie să achiziționeze o serie de caracteristici care îi vor permite realizarea obiectivelor și funcțiilor promovate în Program:

- accent pe integrare, și nu pe ierarhizare și selectare;
- instruire individualizată, axată pe cerințele și capacitățile fiecăruia;
- deschidere spre aplicarea programelor opționale, complementare, adaptate la situații specifice;

- respectarea integrală a drepturilor copilului, în special a dreptului la educație în medii comune/generale;
- identificarea nevoilor beneficiarilor și referirea la alte servicii comunitare (servicii de sprijin familial, oportunități de educație non-formală etc.);
- implicarea familiei și comunității în procesul educațional.

În perioada de după aprobare, implementarea *Programului de dezvoltare a educației incluzive* a fost susținută prin elaborarea și aplicarea în sistemul educațional a unui șir de acte normative și documente metodologice care au facilitat promovarea educației incluzive la scară națională (Anexa 4).

Planul de acțiuni pe anii 2015-2017 pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020

Planul prevede realizarea următoarelor obiective:

- Asigurarea șanselor egale la o educație de calitate pentru fiecare copil, la toate nivelurile și ciclurile sistemului de învățământ;
- Formarea unei culturi și a unei societăți incluzive în vederea incluziunii în comunitate a copiilor și tinerilor cu cerințe educaționale speciale;
- Reintegrarea socio-educățională a copiilor aflați în instituțiile de tip rezidențial, în vederea reducerii, până în anul 2017, a numărului de copii plasați în aceste instituții cu 40% și reorganizării a cel puțin 25% din instituțiile de învățământ de tip rezidențial;
- Elaborarea și dezvoltarea cadrului de asigurare a calității pe dimensiunea educație incluzivă;
- Consolidarea capacităților instituționale la toate nivelurile de învățământ pentru asigurarea accesului, relevanței și calității educației incluzive;
- Asigurarea colaborării și transparenței în procesul dezvoltării EI.

Constatăm, astfel, că politicile și legislația Republicii Moldova asigură cadrul normativ de dezvoltare și promovare a educației incluzive atât la nivel de sistem, cât și la nivelul instituțiilor de învățământ, în consens cu directivele internaționale în domeniu și cu angajamentele naționale asumate.

Dezbateri



1. Explicați, pornind de la experiențele de viață și cunoștințele personale, principiile educației incluzive. Cum se transpun acestea în practica educațională curentă?
2. Argumentați actualitatea și importanța promovării educației incluzive ca abordare modernă a educației.
3. Argumentați necesitatea cunoașterii orientărilor internaționale în domeniul educației incluzive. În cazul dezacordului, expuneți argumentele contra.

Lucru în perechi/în grup



1. Stabiliți câte, cel puțin, trei beneficii ale educației incluzive pentru copil, cadru didactic, instituție, sistem, societate.
2. Elaborati lista activităților necesar a fi întreprinse la fiecare etapă din algoritmul procesului de aplicare a *Indexului incluziunii*. (Activitatea va fi realizată în cinci grupuri, câte unul pentru fiecare etapă a procesului reflectat în Figura 1.1.).
3. Demonstrați, în baza documentelor internaționale, că dreptul la educație, educația pentru toți și EI sunt priorități pe care și le asumă/trebuie să și le asume statele și guvernele.
4. Discutați, analizați și identificați progresele în demersul privind dezvoltarea educației incluzive, promovat la nivel european/internațional. Identificați progresele pe plan național.

Lucru individual



1. Sintetizați viziunea comună a organizațiilor/organismelor internaționale privind educația incluzivă.
2. Studiați Capitolului VI. *Învățământul pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale. Educația incluzivă* din Codul Educației. Deduceți și formulați sarcinile de bază ale cadrului didactic, pornind de la normele stipulate în capitolul respectiv al Codului.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Booth T., Ainscow M. Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli. Ediția a treia, revizuită și extinsă. Chișinău: Biotehdesign, 2015.
2. Child Friendly Schools. Manual. UNICEF, 2006. https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 23.11.2014, art.634.
4. Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision. OECD, 2012 <https://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf>
5. Education Equity Now. Including all Children in Quality Learning. Call for Action. UNICEF, 2013.
6. Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, vol. I. Chișinău: Lyceum, 2016.
7. Educație pentru toți și pentru fiecare. Accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF *Hai la școală!* București: UNICEF, 2015 http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Educatia-pentru-toti-si-pentru-fiecare_2015.pdf
8. Features of quality inclusive education for all http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_quality_IE_poster.pdf
9. Ferreol G., Neculau A. (coord.). Minoritari, marginali, excluși. Iași: Polirom, 1996.
10. Incluziunea în educație. Ghid de politici UNESCO (traducere RENINCO). București, 2011.
11. Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s. World Declaration on Education for All. UNESCO, 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
12. Neculau A., Boncu Șt. Perspective psihosociale în educație. în: Cosmovici A. & Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998.
13. Policy Guidelines on Inclusive Education. UNESCO, 2009.
14. Orientările Uniunii Europene pentru promovarea și protecția drepturilor copilului <https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/16031.ro07.pdf>
15. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art.589
16. Sărăcia și excluziunea socială a copiilor din Europa. O abordare din perspectiva drepturilor copiilor. Save the Children. Bruxelles, 2014.
17. Stan M.-D. Excluziunea de pe piața muncii <http://www.revistacalitateavietii.ro/2004/CV-3-4-04/10.pdf>
18. Strategia EUROPA 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii. Comisia Europeană. Bruxelles, 2010.
19. Support for children with special educational needs (SEN). European Commission. Bruxelles, 2013.

20. The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective Commitments. UNESCO, 2000 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
21. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education "Access and Quality", Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
22. www.coe.int
23. www.edu.md
24. www.eur-lex.europa.eu
25. www.european-agency.org
26. www.justice.md
27. www.inclusive-education-in-action.org
28. www.oecd.org
29. www.un.org
30. www.unesco.org
31. www.unicef.org
32. www.worldbank.org

**Anexa 1****Dimensiunile și indicatorii incluziunii
(după *Indexul incluziunii școlare*)****Dimensiunea A. Crearea culturilor incluzive****A.1. Consolidarea comunității**

- A.1.1. Fiecare se simte bine primit în școală.
- A.1.2. Elevii se ajută unul pe altul.
- A.1.3. Membrii personalului colaborează.
- A.1.4. Personalul și elevii se respect unii pe ceilalți.
- A.1.5. Există parteneriat între personal și părinți (tutori).
- A.1.6. Personalul administrative și pedagogii muncesc bine împreună.
- A.1.7. Întreaga comunitate locală este implicată în activitatea școlii.

A.2. Stabilirea valorilor incluzive

- A.2.1. Așteptările sunt mari față de performanțele tuturor elevilor.
- A.2.2. Personalul școlii, elevii și părinții/ tutorii împărtășesc filozofia incluziunii.
- A.2.3. Elevii sunt prețuiți și apreciați ca fiind egali.
- A.2.4. Personalul și elevii se respect atât pentru calitatea de ființe umane, cât și pentru rolul îndeplinit în școală.
- A.2.5. Personalul caută să înlăture barierele în învățare și participare în toate aspectele ce țin de activitatea școlii.
- A.2.6. Școală depune eforturi pentru reducerea tuturor formelor de discriminare.

Dimensiunea B. Crearea politicilor incluzive**B.1. Dezvoltarea practicilor specifice școlii pentru toți**

- B.1.1. Modalitățile de angajare și de promovare a personalului sunt corecte.
- B.1.2. Toți noii angajați sunt ajutați să-și găsească locul în școală.
- B.1.3. Școala îi accept pe toți elevii din circumscripția sa.
- B.1.4. Școala se preocupă de crearea condițiilor de accesibilitate tuturor persoanelor.
- B.1.5. Toți elevii noi sunt ajutați să-și găsească locul în școală.
- B.1.6. Școala este preocupată de crearea grupurilor de predare-învățare/clase astfel încât toți elevii să se simtă valorizați.

B.2. Organizarea suportului pentru diversitate

- B.2.1. Toate formele de sprijin sunt coordonate.
- B.2.2. Activitățile de perfecționare ajută cadrele didactice să răspundă diversității nevoilor elevilor.

B.2.3. Atitudinile și măsurile privind elevii cu nevoi educative speciale sunt incluzive.

B.2.4. Se folosesc toate instrumentele legale pentru a reduce barierele în învățare și participare ale tuturor elevilor.

B.2.5. Se acordă sprijin elevilor care au o altă limbă maternă decât limba română.

B.2.6. În sprijinul oferit copilului sunt coordonate aspectele de comportament, de adaptare curriculară și de suport în procesul învățării.

B.2.7. Presiunile pentru excludere din motive disciplinare sunt scăzute.

B.2.8. Barierele în învățare sunt reduse.

B.2.9. Violența de limbaj este redusă la minim.

Dimensiunea C. Desfășurarea unor practici incluzive

C.1. Dirijarea învățării

C.1.1. Predarea este planificată ținând cont de procesul de învățare a tuturor elevilor.

C.1.2. Lecțiile încurajează participarea tuturor elevilor.

C.1.3. Lecțiile stimulează înțelegerea și stimularea diferențelor.

C.1.4. Elevii sunt implicați active în propriul proces de învățare.

C.1.5. Elevii învață prin cooperare.

C.1.6. Evaluarea contribuie la creșterea performanțelor elevilor.

C.1.7. Disciplina în clasă se bazează pe respect reciproc.

C.1.8. Profesorii planifică, predau și evaluează în parteneriat.

C.1.9. Profesorii de sprijin susțin învățarea și participarea tuturor elevilor.

C.1.10. Tema de clasă contribuie la succesul procesului învățării tuturor.

C.1.11. Toți elevii participă la activitățile organizate în afara clasei.

C.2. Mobilizarea resurselor

C.2.1. Diferențele dintre elevi sunt folosite ca resurse pentru predare-învățare.

C.2.2. Experiența de viață a personalului este pusă în valoare la maxim.

C.2.3. Personalul antrenează diverse resurse pentru a susține învățarea și participarea elevilor.

C.2.4. Resursele comunității sunt cunoscute și școala recurge la ele.

C.2.5. Resursele școlii sunt distribuite corect astfel încât să susțină incluziune.

Sinteza celor mai importante documente de politici internaționale, care conțin referințe la dreptul la educație și educația incluzivă

Documente ONU	
Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948)	Orice persoana are dreptul la educație. Educația trebuie să fie gratuită, cel puțin în ceea ce privește învățământul elementar și general. Învățământul elementar este obligatoriu. Învățământul tehnic și profesional trebuie să fie accesibil tuturor, iar învățământul superior trebuie să fie, de asemenea, deschis tuturor, pe baza deplinei egalități, în funcție de merit. Statele trebuie să dezvolte sisteme de educație care să includă toți copiii, indiferent de capacitatea lor fizică, intelectuală sau financiară de participare.
Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului (1960)	Statele au angajamentul să furnizeze, să dezvolte și să aplice o politică națională menită să promoveze, prin metode adaptate circumstanțelor și obiceiurilor naționale, egalitatea de posibilități și de tratament în domeniul învățământului.
Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale (1966)	Orice persoană are dreptul la educație. Educația trebuie să urmărească deplina dezvoltare a personalității umane și a simțului demnității sale și să consolideze respectarea drepturilor omului și libertăților fundamentale.
Convenția cu privire la drepturile copilului (1989)	Toți copiii au dreptul la educație. Acest drept trebuie să fie asigurat progresiv și pe baza egalității de șanse, eliminând discriminarea în ceea ce privește dreptul lor la educație.
Regulile-standard privind egalitatea șanselor persoanelor cu dizabilități (1993)	Autoritățile din domeniul educației generale sunt responsabile pentru educarea persoanelor cu dizabilități în contexte integrate. Educația pentru persoanele cu dizabilități trebuie să fie parte integrantă a sistemului național de planificare a educației, a dezvoltării curriculare și a organizării școlare.
Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (2006)	Persoanele cu dizabilități au dreptul la educație și, pentru realizarea acestui drept, este necesară asigurarea unui sistem de învățământ incluziv la toate nivelurile de instruire. Persoanelor cu dizabilități le este garantat accesul la studii superioare, instruire profesională, educație pentru adulți și instruire continuă, fără discriminare și în măsură egală cu alte persoane.
Declarații ale forurilor mondiale în domeniul educației	
Declarația mondială privind educația pentru toți, Jomtien (1990)	Declarația recomandă statelor lumii să-și construiască sistemele de educație naționale pornind de la: <ul style="list-style-type: none"> • dreptul fiecărui copil la o educație completă primară și la o dezvoltare armonioasă; • angajarea pentru o pedagogie centrată pe copil, în care diferențele individuale sunt considerate o provocare și nu un obstacol; • ameliorarea calității educației și a formării cadrelor didactice; • angajamentul pentru o abordare intersectorială și holistică a educației.
Declarația de la Salamanca (1994)	Fiecare copil are dreptul fundamental la educație și fiecărui copil trebuie să i se ofere șansa de a ajunge la un anumit nivel și a se putea menține la un nivel acceptabil de învățare. Sistemele educaționale ar trebui proiectate și programele educaționale implementate în așa mod încât să țină seama de marea diversitate a copiilor. Școlile trebuie să-i primească pe toți copiii, indiferent de condiția lui fizică, intelectuală, socială, afectivă, lingvistică sau de orice altă natură. Trebuie să fie incluși copiii cu dizabilități și copiii talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copiii proveniți din zone izolate, din populații nomade sau care aparțin minorităților lingvistice, etnice sau culturale și copiii care provin din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate. Principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care aceștia le pot avea sau de diferențele care pot exista între ei. Școlile incluzive trebuie să recunoască și să răspundă necesităților diferite ale elevilor, ținând cont de existența atât a unor stiluri diferite de învățare, cât și a unor ritmuri diferite și asigurând o educație de calitate pentru toți, prin intermediul unor curriculum-uri adecvate, a unor măsuri organizaționale, strategii de predare, a unui anumit mod de utilizare a resurselor și parteneriatelor cu comunitățile din care fac parte. Trebuie să existe sprijin continuu și servicii corespunzătoare necesităților speciale.
Declarația Summit-ului mondial asupra dezvoltării sociale (Copenhaga, 1995)	Statele și-au exprimat hotărârea de a urmări realizarea accesului universal și echitabil la o educație de calitate. Factorii de decizie trebuie să asigure șanse educaționale egale, la toate nivelurile, pentru copiii și tinerii cu dizabilități, în contexte integrate, luând complet în considerare diferențele și situațiile individuale.
Forumul Mondial al Educației de la Dakar (2000)	Includerea copiilor cu cerințe speciale, a acelor din minoritățile etnice dezavantajate și din populații care migrează, din zone îndepărtate și izolate, din periferiile urbane și a altor copii excluși de la educație trebuie să fie parte a strategiilor necesare pentru atingerea educației primare universale până în anul 2015. Cerințele educaționale speciale ale persoanelor cu dizabilități solicită o atenție specială, de aceea trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de persoane cu dizabilități, ca parte integrantă a sistemului de învățământ.

Declarația Conferinței Internaționale în domeniul Educației Calea spre viitor (2008)	Decidenții în domeniul educației trebuie să recunoască faptul că educația incluzivă este un proces în desfășurare ce vizează oferirea educației de calitate pentru toți. Politicile educaționale trebuie să promoveze cultura și mediul școlar prietenos, care asigură învățarea eficientă și cuprinzătoare a tuturor copiilor.
Forumul Mondial al Educației din Coreea (2015)	Nici un obiectiv educațional nu ar trebui considerat îndeplinit, decât dacă este îndeplinit de toți. Statele se angajează să facă schimbările necesare în politicile educaționale și să își concentreze eforturile asupra celor mai dezavantajați, în special a celor cu dizabilități, pentru a se asigura că nimeni nu este lăsat în urmă.
Summitul „Educație pentru dezvoltare” de la Oslo (2015)	Disponibilitatea dispozitivelor de asistență, cadre didactice bine instruite și sprijinite, un proces de instruire și materiale de învățare adecvate constituie precondiții necesare pentru a asigura ca copiii cu dizabilități să meargă la școală, să rămână în școală și să realizeze experiențe de învățare de succes.
Documente de politici europene	
Rezoluția Consiliului European cu privire la oportunități egale în educație și formare pentru elevii și studenții cu dizabilități (2003)	Documentul conține principalele angajamente europene care ghidează statele membre, dar și cele care aspiră la integrarea în UE, în elaborarea politicilor educaționale incluzive.
Recomandarea CM/Rec (2006)5 a Consiliului de Miniștri al Statelor Membre ale Consiliului Europei și Planul de acțiuni pentru promovarea drepturilor și participării depline a persoanelor cu dizabilități în societate: creșterea calității vieții persoanelor cu dizabilități în Europa 2006-2015	Cele 15 linii de acțiune ale Planului de Acțiuni al Consiliului Europei cu privire la persoanele cu dizabilități sunt complementare și stipulează toate obiectivele specifice pentru a construi societăți incluzive și participative, respectând drepturile fundamentale ale tuturor membrilor în diversitatea lor, inclusiv dreptul la educație (direcție de acțiune distinctă, nr. 4). Printre acțiunile specifice pe care trebuie să le întreprindă statele membre pentru dezvoltarea/promovarea educației incluzive se menționează: <ul style="list-style-type: none"> • încurajarea și sprijinirea dezvoltării sistemului educațional de tip unificat, incluzând învățământul general și cel specializat care promovează schimbul de experiență și o incluziune mai largă a copiilor cu dizabilități în comunitate; • evaluarea timpurie a cerințelor educaționale speciale ale copiilor cu dizabilități în scopul planificării intervențiilor educaționale; • monitorizarea implementării planurilor educaționale individualizate; • asigurarea sprijinului necesar pentru copiii cu dizabilități în cadrul sistemului de învățământ general pentru a facilita educația lor eficientă. <p>În cazuri excepționale, când cerințele educaționale speciale, evaluate profesional, nu sunt satisfăcute în cadrul sistemului de învățământ general, statele membre se vor asigura că sunt luate măsuri de sprijin alternative eficiente, în scopul incluziunii totale. Toate dispozițiile generale și speciale trebuie să încurajeze tranziția la învățământul general și să reflecte aceleași obiective și standarde.</p>
Declarația "Viziunea Tinerilor în domeniul Educației Incluzive" (Lisabona, 2007)	"Noi vedem o mulțime de beneficii ale educației incluzive... Avem nevoie să avem și să interacționăm cu prieteni cu sau fără necesități speciale... Educația incluzivă este reciproc benefică pentru noi și pentru toată lumea".
Agenda Europa 2020 (2009)	Educația copiilor cu cerințe educaționale speciale este o prioritate în domeniul educației în perspectiva anului 2020.
Documentul Comisiei Europene "Suport pentru copii cu cerințe educaționale speciale" (2013)	Există, la nivel european, un consens politic general privind importanța educației incluzive și a asigurării drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale la educație în medii comune. Se subliniază ideea că acordarea de sprijin pentru copii cu cerințe educaționale speciale este o problemă care trebuie să preocupe guvernele și sistemele de educație, în sensul creării, dezvoltării și consolidării instituțiilor, structurilor, serviciilor de suport educațional.
Recomandarea CM/Rec(2012)6 a Comitetului de Miniștri al Statelor membre privind protecția și promovarea drepturilor femeilor și fetelor cu dizabilități	Ține de responsabilitatea guvernelor statelor membre de a identifica și elimina toate obstacolele care împiedică participarea femeilor și fetelor cu dizabilități în societate și de a evita apariția unor noi obstacole, în calea spre asigurarea drepturilor egale și democratice tuturor persoanelor, prin recunoașterea faptului, că societatea în întregime ar trebui să beneficieze de diversitate și participarea egală a tuturor. Serviciile de consiliere, școlile și universitățile, furnizorii de formare profesională și factorii de decizie și formatorii din domeniul educației și reabilitării profesionale ar trebui să fie informați și pregătiți în mod corespunzător să ia măsurile necesare pentru a se asigura că femeile și fetele cu dizabilități beneficiază de educație și pregătire pentru angajare în piața forței de muncă care ar trebui să le asigure independența.
Recomandarea CM/Rec(2013)2 a Consiliului de Miniștri al Statelor Membre ale Consiliului Europei pentru asigurarea incluziunii totale a copiilor și tinerilor cu dizabilități în societate	Guvernele, împreună cu diverși actori publici și privați, trebuie să se angajeze: <ul style="list-style-type: none"> • să prioritizeze, monitorizeze și să susțină obligațiile juridice internaționale de a furniza o educație incluzivă, adaptată la nevoile individuale ale elevilor cu dizabilități, oferind, în același timp, sprijinul necesar și oportunitățile de a obține cele mai complete posibilități educaționale și sociale pentru copiii și tinerii cu dizabilități din copilărie și până la maturitate, de la etapa preșcolară până la intrarea pe piața muncii și în procesul învățării pe parcursul întregii vieți; • să elaboreze planuri de acțiune pentru a reforma sistemele educaționale pentru a fi incluzive. Perioada de tranziție și dezvoltarea profesională a personalului existent al instituțiilor de învățământ general, colegiilor și universităților ar trebui finanțate în mod corespunzător pentru a ajuta întregul sistem și actorii săi să pună în aplicare principiile educației incluzive și să fie mai eficiente în acest domeniu. Aceste planuri trebuie să fie strâns legate de politicile de dezinstiționalizare.

Sinteza celor mai importante documente de politici și acte normative naționale, care conțin referințe la dreptul la educație și educația incluzivă

Constituția Republicii Moldova (1994)	Prevede asigurarea dreptului la învățatură prin învățământ general obligatoriu, învățământ liceal, profesional, învățământ superior, precum și prin alte forme de instruire. Dreptul prioritar de a alege tipul și forma de instruire a copiilor revine părinților.
Legea privind drepturile copilului (1994)	Stipulează că toți copiii sunt egali în drepturi fără deosebire de rasă, naționalitate, origine etnică, sex, limbă, religie, convingeri, avere sau origine socială. Declară protecția de către stat și societate a copilului și familiei drept preocupare politică, socială și economică de prim ordin. Prevede asigurarea sănătății fizice și spirituale a copilului, acordarea unei griji deosebite și protecției sociale copiilor lipsiți temporar sau permanent de anturajul familiei sau care se află în alte condiții nefavorabile sau extreme. Statul garantează fiecărui copil dreptul la un nivel de viață adecvat dezvoltării sale fizice, intelectuale, spirituale și sociale.
Strategia Națională "Educație pentru Toți" (2003)	Prevede promovarea politicilor de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul educațional comun, elaborarea suportului metodic adecvat, în special pentru instruirea copiilor în situații deosebit de dificile de dezvoltare și/sau sociale; integrarea socială a copiilor aflați în situații deosebit de dificile, crearea condițiilor adecvate pentru dezvoltarea lor psihosocială; susținerea materială a copiilor din familiile socialmente vulnerabile; integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.
Strategia națională și Planul de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012 (2007)	Stabilește obiectivul de asigurare și respectare a dreptului copilului de a crește în mediul familial, precum și racordarea cadrului legal și instituțional de protecție a copilului și familiei la politicile internaționale; asigurarea accesului copilului și familiei la serviciile sociale de o bună calitate de tip familial și comunitar; consolidarea capacităților resurselor umane din sistem; dezvoltarea unui mecanism financiar eficient și flexibil care să prevadă redirectionarea resurselor financiare din sistemul rezidențial spre serviciile comunitare și de tip familial.
Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010)	Constată că exercitarea dreptului la educație în cadrul sistemului general de învățământ al persoanelor cu dizabilități se realizează sporadic din cauza adaptării reduse a căilor de acces în instituții, a mobilierului special, a programelor de învățământ etc. Prevede reglementarea serviciilor de intervenție timpurie și de educație incluzivă, urmate de instruirea specialiștilor din aceste domenii, precum și diversificarea serviciilor existente sociale, destinate persoanelor cu dizabilități, serviciile medico-sociale de intervenție timpurie și de educație incluzivă, orientarea, formarea și reabilitarea profesională. Un accent deosebit se pune pe asigurarea accesului persoanelor cu dizabilități la infrastructura socială, la mediul informațional și la piața forței de muncă.
Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 (2011)	Anunță angajamentele statului și stabilește responsabilitățile autorităților centrale și locale, ale sistemului și instituțiilor de învățământ în promovarea incluziunii prin dezvoltarea politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru toți copiii de a beneficia de drepturile firești de dezvoltare și educație în medii comune de învățare. Prevede reconsiderarea și adaptarea continuă a sistemului de învățământ în sensul creării unui mediu educațional prietenos, accesibil, în măsură să răspundă cerințelor tuturor copiilor.
Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar din perspectiva școlii prietenoase copilului (2013)	Standardele stabilesc: <ul style="list-style-type: none"> • respectarea interesului superior al copilului drept principii de bază în asigurarea calității educației; • individualizarea și abordarea inter/multidisciplinară ca precondiții pentru incluziunea în învățământul general a tuturor copiilor, iar prin aceasta – descreșterea efectelor excluderii sociale. Standardele vizează aspecte importante ale organizării instituționale și a procesului educațional centrat pe copil și necesitățile acestuia. Una din dimensiunile de bază ale Standardelor – <i>Incluziunea educațională</i> – prevede asigurarea de către instituțiile de învățământ primar și secundar a unor condiții obligatorii pentru promovarea educației incluzive de calitate: <ul style="list-style-type: none"> • Instituția educațională cuprinde toți copiii, indiferent de naționalitate, gen, origine și stare socială, apartenență politică sau religioasă, stare a sănătății și creează condiții optime pentru realizarea și dezvoltarea potențialului propriu în cadrul procesului educațional. • Toți copiii beneficiază de atitudine nediscriminatorie, și respectarea tuturor diferențelor. • Toți copiii beneficiază de un mediu accesibil și favorabil.

<p>Codul Educației (2014)</p>	<p>Stabilește că:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educația are ca misiune satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și societății; • Cetățenii Republicii Moldova au drepturi egale de acces la educație; • Învățământul pentru copiii și elevii cu CES este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, cu deficiențe senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale. • Statul asigură integrarea în sistemul de învățământ a copiilor și elevilor cu CES prin înscrierea copilului sau elevului cu CES în grupa sau clasa corespunzătoare din instituția de învățământ general; prin abordarea individualizată, determinarea formei de incluziune, examinarea și/sau reexaminarea complexă. • În instituțiile de învățământ general activează cadre didactice de sprijin abilitate pentru incluziunea copiilor și elevilor cu CES.
<p>Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 "Educația 2020" (2014)</p>	<p>Prevede crearea, către anul 2020, a unui sistem de educație care este accesibil tuturor, care oferă educație de calitate, relevantă pentru societate și economie. Acest deziderat urmează a fi realizat inclusiv prin promovarea și asigurarea educației incluzive la nivel de sistem educațional.</p>
<p>Planul de acțiuni pe anii 2015-2017 pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 (HG nr.858 din 17.12.2015)</p>	<p>Conține acțiuni concrete privind organizarea și funcționarea sistemului educațional și a altor sisteme, astfel încât educația incluzivă să se transfere de la stadiul politicilor la cel al funcționalității la nivel de comunitate, unitate educațională, copil, familie.</p> <p>Ariile de intervenție ale Planului vizează asigurarea accesului la educație prin consolidarea cadrului normativ, reorganizarea sistemului de învățământ special, consolidarea capacităților instituționale și profesionale la toate nivelurile de învățământ pentru asigurarea accesului, relevanței și calității educației incluzive.</p>

Lista actelor normative și a documentelor metodologice în domeniul educației incluzive

1. Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică (aprobat prin HG nr.732 din 16.09.2013).
2. Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică (aprobat prin HG nr.732 din 16.09.2013).
3. Regulamentul privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale (aprobat prin HG nr.351 din 29.05.2012).
4. Reglementări privind salarizarea cadrelor didactice de sprijin (completări la HG nr.381 din 13.04.2006, operate prin HG nr.791 din 23.10.2013).
5. Finanțarea în bază de cost-standard per elev a instituțiilor de învățământ primar și secundar general din subordinea APL de nivelul al doilea (aprobată prin HG nr.868 din 08.10.2014).
6. Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (aprobată prin Ordinul ME nr.99 din 26.02.2015).
7. Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă (aprobată prin Ordinul ME nr.100 din 26.02.2015).
8. Instrucțiunea de organizare a învățământului la domiciliu (aprobată prin Ordinul ME nr.98 din 26.02.2015).
9. Instrucțiunea privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu cerințe educaționale speciale (aprobată prin Ordinul ME nr.156 din 20.03.2015).
10. Reglementări și condiții specifice de evaluare finală și certificare a elevilor cu cerințe educaționale speciale din instituțiile de învățământ general obligatoriu, care au studiat după un plan educațional individualizat, în baza unui curriculum modificat (aprobat prin Ordinul ME nr.311 din 05.05.2015).
11. Structura-model și Ghidul de implementare a Planului educațional individualizat (aprobat prin Ordinul ME nr.952 din 06.12.2011).
12. Ghidul metodologic "Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive" (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 09.02.2012, Ordinul ME nr.139 din 15.03.2012).
13. Ghidul metodologic "Evaluarea dezvoltării copilului" (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 30.01.2015, Ordinul ME nr.158 din 23.03.2015).
14. Ghidul metodologic "Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale" (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 30.01.2015, Ordinul ME nr.158 din 23.03.2015).
15. Unitatea de curs *Educație incluzivă*. Modul obligatoriu pentru implementare în formarea inițială a cadrelor didactice la ciclul I al studiilor superioare (aprobată prin Ordinul ME nr.125 din 07.03.2012).
16. Curriculumul de formare continuă în domeniul educației incluzive (aprobat de Consiliul Științifico-didactic al IȘE, proces-verbal nr.8 din 26 iunie 2014).
17. Ghidul de implementare a Planului educațional individualizat, ediție revăzută (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 06.07.2017).
18. Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare” revăzută (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 06.07.2017).
19. Ghidul metodologic „Incluziunea copiilor cu tulburări din spectrul autist” (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 06.07.2017).

**Managementul
educației incluzive:
structuri, instituții,
servicii.**

**Roluri și
responsabilități**

2



2.1. Concepte de bază: management – management educațional – managementul educației incluzive

2.2. Niveluri de management în educația incluzivă. Instituții/structuri/servicii cu atribuții și responsabilități în implementarea educației incluzive

2.3. Managementul instituției de învățământ general din perspectiva educației incluzive

2.4. Servicii de educație incluzivă la nivel instituțional

2.5. Managementul clasei în context incluziv



Finalități

Ca rezultat al studierii acestui capitol, studenții:

- vor achiziționa cunoștințe și își vor forma competențe de orientare în nivelurile managementului educației incluzive;
- vor cunoaște și vor putea determina rolurile și responsabilitățile fiecărui nivel de management al educației incluzive;
- vor avea competențe de corelare a conceptelor teoretice privind educația incluzivă cu practica educațională curentă, în special în aspecte de planificare (strategică, operațională) a proceselor aferente dezvoltării educației incluzive;
- își vor forma atitudini și percepții corecte privind educația incluzivă, necesitatea, importanța și beneficiile acesteia.



Concepte-cheie

- Management
- Management educațional
- Managementul educației incluzive
- Școală incluzivă
- Structuri/serviciu de suport
- Personal de suport.

2.1. Concepte de bază: management – management educațional – managementul educației incluzive



Numit știință a lumii moderne, managementul este foarte sensibil la schimbările care au loc în societăți și sisteme și cunoaște o evoluție fulminantă sub presiunea diferitor factori: creșterea ritmului de inovare și nevoia de reacție rapidă la schimbare, complexitatea proceselor, relațiilor, avansarea tehnologiilor etc.

Privit din perspectivă generală, managementul este parte integrantă și poate fi asociat cu orice domeniu, presupunând organizarea și mobilizarea tuturor resurselor într-un sistem care să asigure realizarea obiectivelor domeniului și calitatea proceselor. Managementul influențează, astfel, direcțiile de activitate, prioritățile recunoscute și obiectivele de atins.

Fiind considerat un aspect implicit al organizării unui domeniu, managementul:

- se desfășoară într-un cadru organizațional structurat și cu roluri precise;
- este axat pe atingerea scopurilor și obiectivelor;
- se realizează prin efortul resurselor umane;
- utilizează/valorifică sisteme și proceduri pre-stabilite.

Implicând analiză, planificare, implementare și control, managementul se manifestă, cu diferită intensitate, pe multiple planuri: al procesului decizional, al structurilor organizaționale, al comunicării interne și externe etc. Cultura și calitatea managementului influențează eficiența proceselor, progresul și performanța domeniului.

Ca și alte domenii de activitate, învățământul tinde să devină un sistem deschis, receptiv la schimbare, capabil să corespundă standardelor de calitate impuse de cerințele timpului. Acest deziderat poate fi realizat prin promovarea și asigurarea unui management calitativ la toate nivelurile: la nivel de sistem, de unitate educațională și de individ (furnizor și receptor/beneficiar al educației).

În calitate de doctrină, managementul educațional se constituie dintr-o serie de principii și precepte legate, în primul rând, de actul educațional propriu-zis, desfășurat la clasă, principii și precepte rezultate din idei și ideologii fundamentale ale psihologiei sociologiei și eticii⁴².

Termenul ”management educațional” este cunoscut ca având diverse semnificații:

- Direcționarea sistemului și instituțiilor spre atingerea obiectivelor stabilite, prin realizarea unor procese determinate;
- Grupul de oameni/specialiști care administrează domeniul învățământului ca sistem și ca unități educaționale, care au autoritatea pentru a lua deciziile adecvate privind programele aplicate, resursele umane, finanțele, echipamentele etc., care asigură funcționarea domeniului.

Managementul educațional se bazează pe trei caracteristici:

- abordarea globală a tuturor elementelor educației și a aplicațiilor specifice funcției conducerii, la diverse niveluri;
- valorificarea optimă a resurselor pedagogice ale sistemului educației, prin funcțiile manageriale: planificare – organizare, orientare metodologică, reglare – autoreglare;
- asigurarea evoluției inovatoare de perspectivă a sistemului la diferite niveluri de organizare.

Managementului educațional este important și necesar, pentru că:


- asigură funcționarea efektivă și eficientă a domeniului;
- imprimă calitate proceselor din sector;
- contribuie la realizarea obiectivelor și atingerea finalităților educației;
- optimizează utilizarea resurselor;
- contribuie la instaurarea unor relații interpersonale pozitive și la motivarea personalului etc.

Numeroasele studii și cercetări la nivel mondial dovedesc că, prin finalitățile și procesele promovate, managementul constituie un element fundamental și indispensabil organizării și funcționării sistemelor, organizațiilor și chiar indivizilor. Rolul managementului este de a genera sistemul de organizare a unor procese în scopul ridicării/asigurării eficienței acestora.

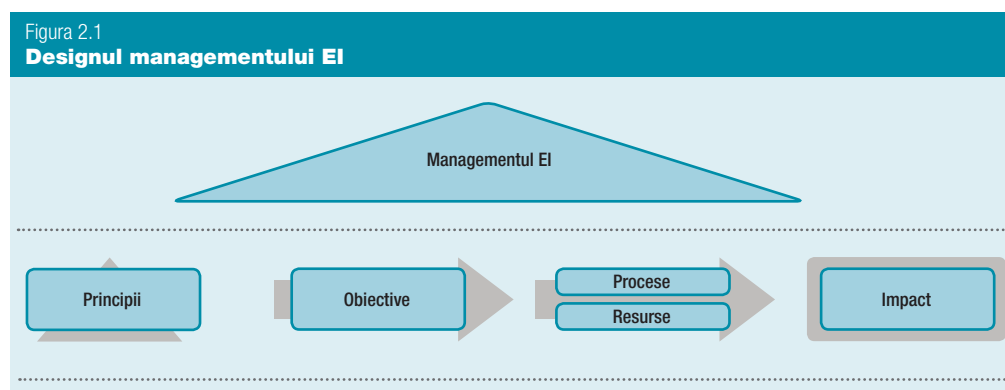
Dezvoltarea educației incluzive nu face excepție de la această constatare: și în contextul EI managementul vizează sistemul, instituțiile și indivizii, precum și toate resursele implicate: umane, informaționale, materiale, financiare, de timp. Fiind un proces complex care se derulează pe toată verticala sistemului educațional, EI necesită mecanisme clare de planificare, organizare, coordonare, orientare, îndrumare metodologică, reglare/autoreglare și colaborare, care țin de domeniul managementului. Managementul EI presupune adaptarea principiilor și metodologiilor proprii managementului general și subordonarea acestora principiilor și obiectivelor EI, realizate la diferite niveluri.

⁴² Ganihar N. N. Fundamentals of Educational Management. NE: Global Vision Publishing House, 2016.

2.2. Niveluri de management în educația incluzivă. Instituții/structuri/servicii cu atribuții și responsabilități în implementarea educației incluzive

 Trecerea în revistă a diferitor teorii și concepte privind educația incluzivă și a conceptelor conexe denotă complexitatea fenomenului și procesului incluziunii, abordarea sistemică și trans-sistemică a căroră este impusă de însăși esența acestora.

Designul managementului EI se prezintă ca un construct plurivalent, constituit din diferite elemente inter-relaționate.



La baza constructului stau *principiile* EI, deduse din politicile naționale și internaționale în domeniu:

- principiul drepturilor egale în domeniul educației;
- principiul egalizării șanselor;
- principiul interesului superior al copilului;
- principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- principiul intervenției timpurii;
- principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil;
- principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- principiul flexibilității în activitatea didactică;
- principiul designului universal care permite crearea unui mediu accesibil tuturor;
- principiul managementului educațional participativ;
- principiul cooperării și parteneriatului social.

Fiecare din principiile menționate fundamentează liniile directorii de acțiune și *obiectivele* stabilite în funcție de nivelul de management la care sunt abordate procesele EI (strategic, operațional/tactic) și de orizontul de timp alocat realizării lor (pe termen scurt, mediu și lung). Stabilirea celor mai potrivite obiective drept ținte dezirabile se face după studii și analize care furnizează informația necesară pentru proiectarea acestora.

La nivel *strategic*, obiectivele se vor referi la crearea, dezvoltarea, asigurarea sustenabilității sistemelor/instituțiilor/proceselor. Exemple de obiective strategice:

- Asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii.
- Asigurarea educației de calitate pentru copiii cu CES.
- Crearea sistemului de structuri și servicii de educație incluzivă.
- Dezvoltarea parteneriatelor socio-educaționale în procesul incluziunii copiilor cu CES.
- Sensibilizarea și mobilizarea comunitară în promovarea educației incluzive.

Obiectivele *operaționale*, cunoscute și ca obiective tactice, sunt sarcini pe termen scurt, care asigură realizarea obiectivelor strategice. Spre deosebire de țintele strategice, obiectivele operaționale trebuie să indice direcțiile concrete de acțiune și să reflecte rezultatele așteptate. În plus, obiectivele operaționale trebuie să fie bine definite, concentrate pe obiect, clar formulate astfel încât toți cei implicați să înțeleagă ce sarcini le revin pentru realizarea obiectivelor.

Exemple de obiective operaționale/tactice:

- Evaluarea și identificarea, referirea copiilor cu CES.
- Asigurarea relevanței planificărilor instituționale, ale structurilor, specialiștilor (semestriale, trimestriale, săptămânale, zilnice, per copil etc.).
- Consolidarea capacităților specialiștilor în abordarea CES ale copiilor (posibil cu concretizare: dezadaptare, dificultăți de învățare tulburări de comunicare etc.).
- Implicarea părinților în elaborarea și realizarea PEI.
- Organizarea Săptămânii/Zilei EI etc.

Obiectivele tactice se transpun în activități concrete, realizarea cărora contribuie la atingerea obiectivelor. Este vorba despre *procesele* EI, care asigură operaționalizarea filozofiei incluziunii în practică educațională curentă.

Procesele pot fi grupate, convențional, în două mari categorii:

1. cele care țin de re-setarea sistemului prin prisma noilor abordări educaționale: reconsiderarea rolului și atribuțiilor instituțiilor/structurilor și specialiștilor, crearea structurilor/serviciilor și funcțiilor noi, promovarea drepturilor, sensibilizare, formarea atitudinilor, cooperare etc.;
2. cele care se referă la organizarea efectivă a incluziunii: școlarizare, adaptare, organizarea asistenței și suportului, formare competențe, evaluare, certificare etc.

O altă clasificare, situează procesele EI pe niveluri de execuție, date fiind responsabilitățile care revin diferitor actanți în dezvoltarea și promovarea educației incluzive. Acestea sunt reflectate în subcapitolul următor.

Un element important al managementului EI sunt *resursele*, având, în acest context, semnificația totalității surselor și mijloacelor antrenate în dezvoltarea educației incluzive. Fără a fi exhaustivi, prezentăm doar câteva din tipurile de resurse:

- *Informative*: politici, legislație, metodologii, instrucțiuni, studii, cercetări, literatură etc.;
- *Informaționale*: site-uri, webinare, platforme cu informații electronice, pe diverse categorii;
- *Umane*: specialiștii angajați în implementarea EI și competențele lor;
- *Financiare*: bugete alocate pentru realizarea proceselor;
- *Materiale*: infrastructură, echipamente etc.

Esența designului managementului EI o constituie interconexiunea între principii, obiective, procese, și resurse astfel încât acestea să aibă *impact* asupra beneficiarilor EI. În acest context, se vor lua în considerare beneficiarii direcți și cei indirecti.

În mod firesc și evident, *beneficiarii direcți* ai educației incluzive sunt copiii. Deși teoretic EI vizează toți copiii, tinerii și chiar adulții, Programul de dezvoltare a educației incluzive expune o listă concretă a beneficiarilor direcți⁴³:

- copiii orfani, abandonati, lipsiți de îngrijire părintească;
- copiii din familiile defavorizate;
- copiii instituționalizați;
- copiii cu dizabilități; cu dificultăți de învățare și comunicare;
- copiii cu tulburări psihice, devieri de comportament sau emoționale, alte stări patologice;
- copiii minorităților naționale, grupurilor religioase sau lingvistice;
- copiii refugiaților sau copiii persoanelor intern deplasate;
- alte categorii de copii, tineri și adulți care, din diferite motive, sunt marginalizați sau excluși în procesul accederii și realizării unui program de educație.

În calitate de beneficiari indirecti, Programul menționează, în primul rând, familiile/părinții copiilor, dar și cadrele didactice, specialiștii din domeniile conexe, autoritățile de toate nivelurile, comunitățile și societatea ca întreg⁴⁴.

Stabilirea impactului EI urmează să se realizeze prin monitorizare și evaluare, prin colectarea periodică, în rezultatul unor proceduri riguroase și transparente, a informațiilor privind modul de realizare a proceselor planificate și analiza acestora prin raportare la obiectivele proiectate. Sinergia M&E este determinată de faptul că (1) furnizează informații și sugerează opțiuni pentru îmbunătățirea continuă a proceselor și, după caz, revizuirea obiectivelor, emiterea judecăților de valoare cu privire la eficiența proceselor; (2) generează cunoștințe/informații despre cele mai bune practici, despre problemele existente, lecțiile învățate etc.

În cadrul designului managementului EI, este important să se asigure coordonarea tuturor elementelor acestuia. Prezentăm mai jos un exemplu prin care se ilustrează coerența respectivă.

43 Pct. 58 din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art. 589

44 Pct. 59 din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art. 589

Matricea elementelor designului managementului EI (secvență-model)

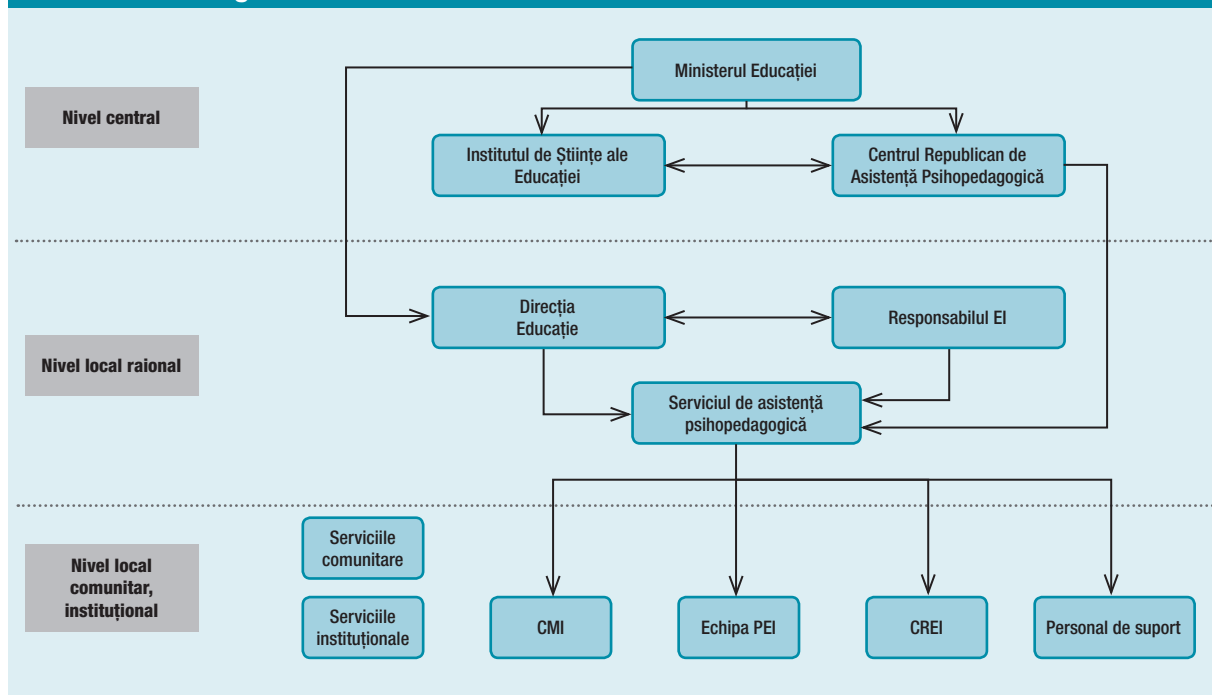
Principii	Obiective strategice	Obiective operaționale	Procese/activități	Resurse	Impact
Principiul drepturilor egale în domeniul educației	Asigurarea educației de calitate pentru copiii cu CES	Instituirea posturilor de personal de suport	<ul style="list-style-type: none"> Analiza necesităților instituției în personal de suport (bazată pe necesitățile copiilor înrolați). Planificarea tipurilor și numărului de unități de personal de suport. Formularea propunerilor de buget pentru instituirea tuturor posturilor noi. Recrutarea și pregătirea pentru intrarea în funcție a titularilor posturilor. Monitorizarea și evaluarea calității activității în lucrul cu copiii cu CES. 	Buget planificat pentru salarizarea unităților de personal de suport Resurse umane desemnate pentru sprijinirea titularilor posturilor noi (mentorat)	Impact asupra calității educației copiilor cu CES, exprimat în asistență calificată. Indicatori: <ul style="list-style-type: none"> Posturi instituite Specialiști angajați și formați Prestație profesională evaluată continuu și îmbunătățită
		Dezvoltarea competențelor profesionale ale angajaților în abordarea CES ale copiilor	<ul style="list-style-type: none"> Instituirea și organizarea activităților intrașcolare de formare continuă a personalului didactic: <ul style="list-style-type: none"> Seminarul permanent "Dezvoltarea practicilor incluzive". Ateliere de lucru (pe comisii metodice/arii curriculare): "Elaborarea PEI", "Modificarea curriculumului", "Elaborarea testelor individualizate" etc. 	Resurse metodologice: formatori, suporturi informative, materiale didactice	
		<ul style="list-style-type: none"> Promovarea bunelor practici înregistrate în cadrul școlii: <ul style="list-style-type: none"> Organizarea activităților demonstrative și de tip <i>coaching</i> Instituirea mentoratului Asistarea reciprocă etc. 	Plan de promovare elaborat, responsabilități delimitate, timp alocat		
		<ul style="list-style-type: none"> Delegarea angajaților la cursuri de formare continuă (conform ofertelor instituțiilor formatoare) 	Buget planificat pentru formarea continuă a angajaților		
		<ul style="list-style-type: none"> Organizarea și realizarea procesului de accedere la grade didactice a personalului de suport 	Plan de atestare Buget, sporuri la salarii		

Educația incluzivă se dezvoltă într-un cadru managerial, structurat pe niveluri, în care se regăsesc autoritățile, instituțiile, structurile și serviciile cu atribuții în domeniu, precum și specialiștii-parte a acestor entități. Privit din această perspectivă, managementul EI este determinant pentru organizarea instituțională și pentru organizarea activității angajaților: Fiecare subiect (entități și specialiști) trebuie să aibă o viziune clară asupra locului și rolului său în dezvoltarea și promovarea EI și asupra poziției sale în raport cu alți actanți în procesele EI.

În prezent în Republica Moldova managementul EI se structurează pe trei niveluri, după cum urmează:

Figura 2.2

Niveluri de management EI



După cum rezultă din figura de mai sus, cele mai multe servicii de suport se regăsesc la nivel comunitar/instituțional și este firesc să fie așa, deoarece anume acolo se află copilul care are nevoie de sprijin în învățare și dezvoltare.

Suplimentar la autoritățile, structurile, instituțiile și serviciile pe niveluri de management EI, la fiecare din cele trei niveluri se situează, respectiv, ministere, agenții, instituții din domenii conexe, cu atribuții directe sau indirecte în domeniul EI. La fel, la toate nivelurile pot fi/se regăsesc organizații neguvernamentale cu preocupare și expertiză în domeniu.

Atribuțiile fiecărui nivel de management reies din legislația care reglementează domeniul/domeniile și se rezumă, în principal, la următoarele:

1. La nivel *central*:

- Elaborarea și promovarea politicilor EI;
- Asigurarea cadrului normativ și metodologic pentru dezvoltarea EI;
- Realizarea proiectelor de cercetare în domeniu;
- Crearea și asigurarea funcționalității sistemului de formare inițială și continuă în domeniul EI;
- Asigurarea financiară a domeniului;
- Monitorizarea și evaluarea proceselor la nivel național în scopul asigurării calității acestora.

2. La nivel *local raional*:

- Implementarea politicilor de stat și asigurarea respectării actelor legislative în domeniu;
- Identificarea, evaluarea și evidența copiilor cu CES și/sau dizabilități;
- Asigurarea, în comun cu APL 1 și părinții, a școlarizării tuturor copiilor cu vârsta cuprinsă între 6(7) – 18 ani, inclusiv a celor cu CES și/sau dizabilități. Evidența copiilor;
- Crearea sistemelor de suport multidisciplinar pentru copiii cu CES: structuri, servicii, funcții;
- Planificarea și alocarea întemeiată a resurselor financiare pentru susținerea dezvoltării EI;
- Asigurarea dezvoltării profesionale continue și a creșterii competențelor personalului din învățământ pentru lucrul cu copiii cu CES;
- Monitorizarea și evaluarea proceselor la nivel raional/municipal în scopul asigurării calității acestora.

3. La nivel *local comunitar*:

- Aplicarea și asigurarea respectării prevederilor legislației în vigoare în ceea ce privește dreptul și accesul la educație al tuturor copiilor din teritoriul administrat;
- Contribuția la asigurarea, în comun cu părinții, a școlarizării copiilor, inclusiv a celor cu CES și/sau dizabilități;
- Crearea și finanțarea serviciilor în instituțiile al căror fondator este autoritatea locală de nivelul 1;
- Asigurarea protecției sociale a copiilor în situație de dificultate și abordării intersectoriale a cazurilor;
- Responsabilizarea părinților pentru școlarizarea copiilor și asigurarea educației/dezvoltării lor;
- Sensibilizarea și mobilizarea comunitară privind drepturile copiilor, inclusiv dreptul la educație.

La nivel *local, instituțional*:

- Dezvoltarea instituțională, a culturii, politicilor și practicilor incluzive;
- Crearea și asigurarea funcționării calitative a structurilor și serviciilor EI/de suport;
- Organizarea procesului educațional din perspectivă incluzivă, centrat pe cel ce învață, cu accent pe diferențiere și individualizare;
- Asigurarea mediului educațional incluziv, accesibil și prietenos copiilor;
- Crearea grupurilor de promotori ai incluziunii din copii, cadre didactice, părinți;
- Diseminarea și promovarea bunelor practici, a experiențelor pozitive.

În ierarhia sistemul de instituții publice/servicii cu atribuții în asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii, se evidențiază structurile de asistență psihopedagogică: Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică (SAP).

În conformitate cu legislația în vigoare⁴⁵, atribuțiile de bază ale **Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică** vizează:

- coordonarea și monitorizarea activității SAP;
- acordarea suportului metodologic SAP, autorităților APL, familiei copilului sau altor structuri în procesul dezvoltării EI la nivel de raion și instituție de învățământ;
- elaborarea metodologiilor de evaluare și asistență a copiilor pentru specialiștii serviciilor, psihologii instituțiilor de învățământ preșcolar, primar și secundar general, cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin, precum și pentru alți specialiști implicați în proces;
- elaborarea recomandărilor metodologice privind adaptările curriculare, dezvoltarea PEI, principiile de organizare a evaluărilor și susținerea probelor de evaluare pentru copiii cu CES;
- administrarea bazelor de date și monitorizarea, la nivel național, a situației tuturor copiilor beneficiari ai serviciilor de asistență psihopedagogică;
- inițierea și dezvoltarea parteneriatelor intersectoriale cu diferite structuri în vederea implementării programelor EI;
- organizarea și realizarea programelor de informare-educare-comunicare și sensibilizare publică în domeniile ce se înscriu în aria de activitate a Centrului;
- examinarea contestațiilor privind procesul de evaluare complexă a dezvoltării copiilor, stabilirea CES, acordarea asistenței psihopedagogice copilului și familiei, acordarea asistenței metodologice specialiștilor în lucrul cu copiii cu CES la nivel de SAP etc.

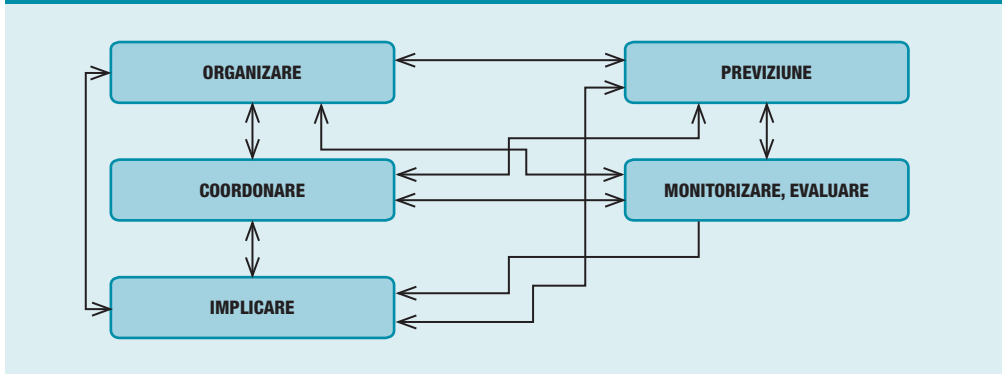
La nivel raional, procesul de dezvoltare a EI este coordonat de OLSDÎ, prin responsabilul EI, desemnat din rândul specialiștilor organului de specialitate și prin SAP, ca structură subordonată OLSDÎ.

Responsabilul EI exercită, în principal, următoarele atribuții manageriale:

1. Planificare: stabilirea obiectivelor de dezvoltare strategică a EI (pe termen scurt, mediu și lung); elaborarea planurilor în domeniu.
2. Organizare: asigurarea realizării obiectivelor stabilite, identificarea și asigurarea alocării resurselor necesare în acest sens (timp, oameni, finanțe).
3. Coordonare: asigurarea armonizării tuturor proceselor la nivel raional, deciziilor și activităților care să conducă la realizarea obiectivelor EI în teritoriu.
4. Antrenare: implicarea instituțiilor subordonate și a celor din domenii conexe în realizarea proceselor EI.
5. M&E: supervizarea derulării proceselor EI, estimarea nivelului de calitate, eficiență și relevanță a acestora, formularea propunerilor de îmbunătățire; acordarea asistenței metodologice subiecților EI pentru asigurarea calității EI.

⁴⁵ Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică. HG nr732 din 16.09.2013. Monitorul Oficial nr.206-211 din 20.09.2013, art.823

Figura 2.3
Funcțiile manageriale ale responsabilului EI



Funcțiile manageriale ale responsabilului EI sunt inter-relaționate, complexe și definitorii pentru implementarea cu succes a EI la nivel regional. Anume acest fapt face ca responsabilul EI să fie considerat un *focal-point* în sistemul de structuri și servicii EI. Atribuțiile concretizate ale responsabilului EI sunt precizate în Fișa de post, un model al căreia este dat în Anexa 1.

Alături de responsabilul EI, un rol determinant în dezvoltarea educației incluzive la nivel regional (raional, municipal) îl are **Serviciul de asistență psihopedagogică**, instituție din subordinea OLSDÎ. Deși creat relativ recent (2013), SAP s-a poziționat ferm în sistemul de structuri și servicii EI datorită importanței sarcinilor și responsabilităților în procesul dezvoltării EI. În conformitate cu actele normative care îi reglementează activitatea⁴⁶, SAP:

- realizează evaluarea complexă a dezvoltării copiilor pentru asigurarea incluziunii educaționale;
- stabilește CES și elaborează recomandări privind măsurile de intervenție și serviciile de suport adresate copiilor cu CES, în funcție de necesitățile lor specifice;
- realizează reevaluarea copiilor cu CES, cel puțin o dată pe an;
- emite recomandări privind formele de incluziune a copilului (totală, parțială, ocazională) și organizarea instruirii individuale a copiilor la domiciliu;
- acordă asistență psihopedagogică, logopedică, psihologică, precum și alte servicii, după caz, copilului inclus în instituțiile care nu dispun de servicii specializate;
- oferă suport metodologic privind asistența psihopedagogică și consilierea psihologică instituțiilor de învățământ preșcolar, primar, secundar general, precum și altor instituții implicate în realizarea intervențiilor menite să rezolve problemele cu care se confruntă copiii;
- colaborează cu comisiile multidisciplinare din instituțiile de învățământ în vederea evaluării copiilor și organizării proceselor EI;
- monitorizează, evaluează și supervizează activitatea specialiștilor implicați în procesele EI;
- administrează baze de date și monitorizează la nivel raional/municipal situația tuturor copiilor beneficiari ai serviciilor de asistență psihopedagogică;

⁴⁶ Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică. HG nr732 din 16.09.2013. Monitorul Oficial nr.206-211 din 20.09.2013, art.823.

- inițiază și dezvoltă parteneriate cu diferite structuri;
- desfășoară programe de informare-educare-comunicare și sensibilizare publică.

Funcțiile manageriale ale SAP trebuie să fie abordate dintr-o dublă perspectivă:

- a managementului *intern*, presupunând planificarea, organizarea și realizarea activităților SAP;
- a managementului *extern*, cu referire la planificarea, organizarea și acordarea suportului/asistenței metodologice în planificarea, organizarea și realizarea activităților altor instituții.

Formele de exercitare a funcțiilor manageriale ale SAP sunt cele proprii sistemului de educație și sunt reflectate în planurile de activitate ale SAP. Compartimentele planificării activității SAP derivă din atribuțiile de bază ale Serviciului și se referă la:

1. Analiza situației în domeniul de responsabilitate și stabilirea obiectivelor conform priorităților identificate în procesul analizei.
2. Organizarea instituțională. Managementul intern al SAP.
3. Evaluarea complexă a dezvoltării copiilor.
4. Asistența psihopedagogică a copiilor cu CES.
5. Acordarea asistenței metodologice instituțiilor, serviciilor și specialiștilor.
6. Consolidarea capacităților instituționale și ale specialiștilor SAP.
7. Dezvoltarea parteneriatelor pe domeniul de activitate.

Structura recomandată pentru Planul anual de activitate al SAP este prezentată în Anexa 2. Serviciile de asistență psihopedagogică pot adapta formatul Planului în funcție de context, obiective, priorități.

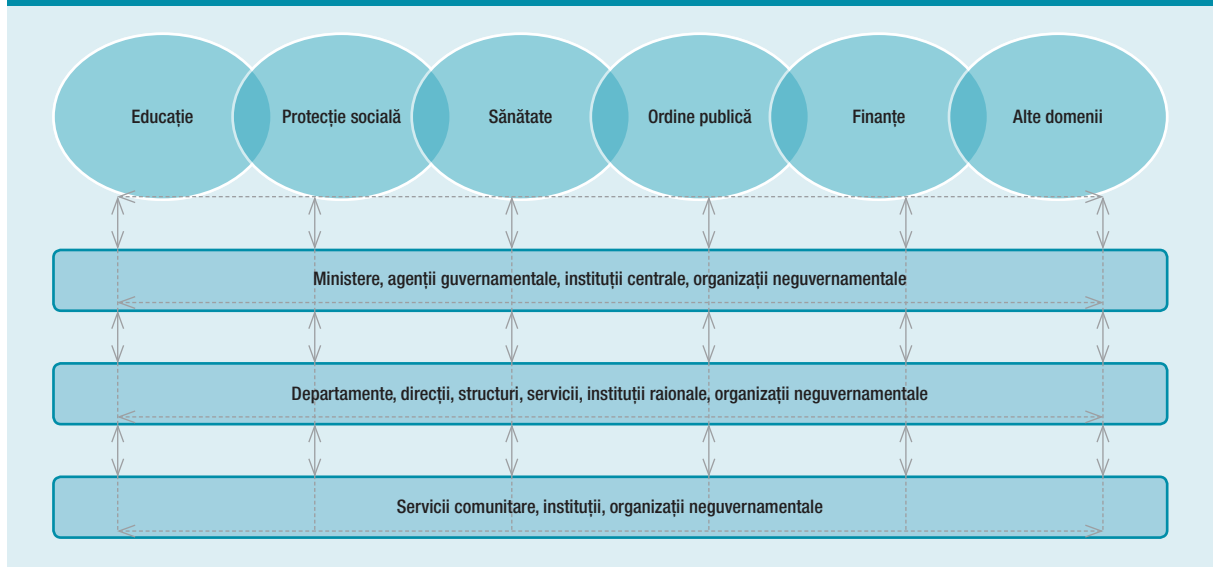
În procesul de promovare și dezvoltare a politicilor și practicilor incluzive, un rol important îl au **parteneriatele socio-educăționale** între toți actanții relevanți. Parteneriatele, formale și informale, se manifestă pe toată verticala, la toate nivelurile, dar și pe orizontală între sectoarele cu atribuții în domeniu, constituind o matrice de instituții și procese interconectate.

La *nivel central*, parteneriatul ia forma colaborării intersectoriale între ministerele și agențiile guvernamentale care împărtășesc aceleași viziuni privind dreptul la educație al tuturor copiilor și își asumă angajamentele conforme misiunii instituțiilor respective, pentru realizarea acestui drept. Domeniile cu cea mai directă implicare în problematica EI sunt educația, protecția/asistența socială și sănătatea. În scopul realizării efective și eficiente a colaborării pe domeniul EI și al drepturilor copiilor în general, la nivel central se constituie și activează Consiliul pentru implementarea Programului național de dezvoltare a educației incluzive⁴⁷ și Consiliul Național pentru Protecția Drepturilor Copilului⁴⁸.

⁴⁷ Creat prin Dispoziția ME nr.338 din 14.06.2010 (componența Consiliului modificată prin Dispoziția ME nr.27 din 02.02.2016). Reunește reprezentanți ai Ministerului Educației, Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Ministerului Sănătății, Ministerului Finanțelor și Ministerului Afacerilor Interne, precum și reprezentanți ai UNICEF și ONG-urilor active în domeniu.

⁴⁸ Instituit prin HG nr.1001 din 30.09.2005. Din componența Consiliului fac parte reprezentanți ai APC, Avocatul poporului pentru drepturile copilului, ai ONG-urilor, precum și reprezentantul UNICEF în Republica Moldova.

Figura 2.4
Rețeaua parteneriatelor în domeniul EI



La *nivel raional*, structurile și serviciile din domeniile de referință asigură funcționalitatea mecanismelor de colaborare intersectorială pentru implementarea educației incluzive. În majoritatea raioanelor, activează comitete de coordonare intersectorială a protecției și asigurării drepturilor copiilor, care monitorizează dezvoltarea educației incluzive la nivel de raion și contribuie, prin deciziile sale, la promovarea proceselor EI. Cele mai importante arii de colaborare sunt cele de interes comun, care vizează:

- Evaluarea multidisciplinară și identificarea necesităților copiilor și familiilor.
- Proiectarea și asigurarea furnizării celor mai adecvate forme de suport.
- Crearea și consolidarea serviciilor de suport educațional și a serviciilor sociale pentru copii și familie.
- Schimbul de date și informații.
- Asigurarea durabilității proceselor.

În mod evident, dezvoltarea cea mai amplă o au parteneriatele la *nivel instituțional*, acolo unde se află beneficiarii intervențiilor coordonate ale specialiștilor din diferite domenii.

Promovarea și dezvoltarea parteneriatelor în mediul educațional face o diferență reală și aduce plusvaloare procesului educațional prin contribuția la furnizarea de oportunități de sprijin și servicii adiționale, care contribuie la calitatea învățării și a bunăstării copiilor, în general. Este aproape un lucru comun și obișnuit ca instituțiile de învățământ, în special școlile, să colaboreze cu diverse organizații pentru a identifica și aplica noi modalități de a răspunde, la un nivel cât mai înalt de calitate, cerințelor individuale și specifice ale celor care învață.

În aceeași ordine de idei, tot mai insistent se vorbește despre rolul școlii în dezvoltarea și asigurarea coeziunii sociale, aceasta fiind considerată cel mai bine poziționată în centrul proceselor respective. În mod special, se accentuează rolul școlii în dezvoltarea gândirii critice a copiilor/tinerilor și promovarea unui etos incluziv general, care favorizează coeziunea. Pornind de la aceste idei de bază, fiecare școală își va proiecta propriile politici de parteneriat, le va consulta cu partenerii și va identifica cele mai adecvate forme, modalități, căi de realizare a lor.

Un rol distinct îl au parteneriatele în scopul promovării incluziunii educaționale, a culturii incluzive în general. Programele de succes în acest sens valorifică strategii care extind înțelegerea tradițională a conceptului de familie și a conexiunilor comunitare cu școlile ce promovează o cultură incluzivă cuprinzătoare, ce salută și încurajează participarea tuturor părților implicate. Aceste intenții și eforturi profund umane depind, în mare măsură, de modul în care procesele locale/școlare sunt planificate, implementate și evaluate. Intervențiile de succes sunt asigurate doar cu condiția creării unor echipe de promovare care să reunească reprezentanții tuturor părților interesate: școală, personal, copii, familii, membri ai comunității. Pentru a reuși în această privință, subiecții menționați se vor coaliza în vederea stabilirii cerințelor speciale ale copiilor și identificării resurselor (școlare, familiale, comunitare) disponibile și adecvate pentru abordarea necesităților constatate. Cerințele copiilor trebuie privite din diferite perspective (educațională, socială, medicală) și la fiecare etapă de intervenție în scopul satisfacerii cerințelor trebuie atrași un spectru larg de specialiști. În cadrul acestor procese, din nou, școala va deține leadership-ul și îi va ajuta pe toți actanții să îmbrățișeze ideea și filozofia incluziunii și să promoveze cultura incluzivă prin realizarea următoarelor:

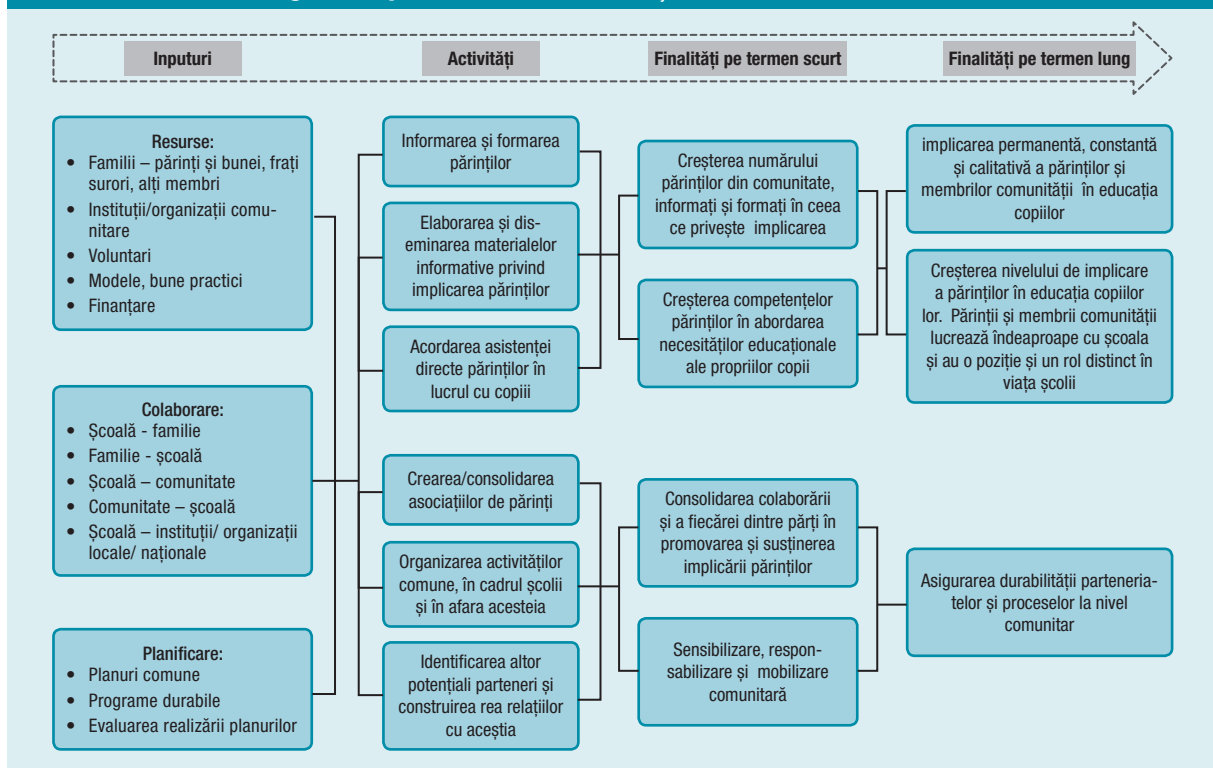
- **Concentrarea** eforturilor pe dezvoltarea relațiilor bazate pe încredere și respect cu familia și membrii comunității care promovează parteneriate semnificate în sprijinul educației.
- **Promovarea** ideii echității și implicării tuturor subiecților în procesul de luare a deciziilor. Membrii familiilor sunt invitați să participe, de la egal la egal cu personalul școlii, în planificare, implementare, evaluare.
- **Edificarea** conexiunilor durabile între școli și organizațiile/serviciile comunitare. Serviciile de la nivel local pot organiza în școală activități care să încurajeze învățarea, participarea și performanța școlară.

Constatăm, așadar, că în dezvoltarea și promovarea educației incluzive parteneriatul este foarte important și, practic, iminent pentru asigurarea calității și durabilității proceselor. Din această perspectivă, politicile și practicile educaționale trebuie să ia în considerare următoarele:

1. Există un consens cvasi-total privind valoarea implicării tuturor actanților în fenomenul și procesul educațional și necesitatea responsabilizării acestora pentru contribuția în realizarea obiectivelor educației.
2. Diferite intervenții trebuie să fie planificate pentru realizarea parteneriatelor și pentru responsabilizarea părților implicate.
3. Planificarea trebuie să articuleze necesitățile școlii, ale copiilor, familiilor și comunității și mecanismele care vor fi puse pe rol pentru a aborda necesitățile constatate, a obține rezultatele așteptate, ținând cont și de variațiile corespunzătoare în funcție de context.
4. Responsabilizarea va decurge din contextul și condițiile instituționale/locale concrete.
5. Proiectarea intervențiilor pentru anumite contexte trebuie să poarte un caracter iterativ, pornind de la o abordare mai largă/extinsă și ajungând, treptat, la situații din ce în ce mai detaliate și specifice.

Generalizând constatările și abordările de mai sus, propunem următorul *Mecanism de creare/asigurare a parteneriatelor în educație*, relevant pentru dezvoltarea parteneriatelor în contextul EI:

Figura 2.5.
Mecanism de creare/asigurare a parteneriatelor în educație



Avantajele furnizate de participarea și implicarea în parteneriate sunt evidente și acestea sunt determinate, înainte de toate, de oportunitățile de coalizare și amplificare a eforturilor și resurselor. Alianțele și parteneriatele de succes se bazează pe capacitatea părților de a împărtăși din punctele lor forte, din expertiza și din excelența lor, multiplicând, astfel, beneficiile reciproce – acesta este principiul și argumentul de bază în favoarea dezvoltării și implementării parteneriatelor.

Totuși, trebuie să se țină cont de faptul că parteneriatele nu pot rezolva toate problemele. Dar, dacă sunt bine gestionate, acestea oferă oportunități promițătoare pentru identificarea unor soluții calitative, eficiente și durabile.

2.3. Managementul instituției de învățământ general din perspectiva educației incluzive



Prin însăși esența sa, educația și școala de toate gradele ca furnizor de educație dintotdeauna este în căutarea celor mai eficiente modalități de promovare a echității și de creștere a performanței școlare a tuturor copiilor. Pornind de la această premisă, școala a constatat, la anumite perioade de timp, că modelele de segregare a copiilor după diferite criterii (gen, rasă, limbă, abilități/dizabilități,) reduc din calitatea învățării și creează bariere în acceptarea și formarea percepției diversității și a relațiilor efective între diferiți copii.

Pe parcursul evoluției școlii, savanții, experții, directorii, învățătorii inovatori au dezaprobat segregarea și școlile au renunțat la vechile principii și abordări, devenind, treptat, comune pentru fete și băieți, pentru copii de diferite rase, vorbind diferite limbi, pentru copii cu diferite abilități.

În ultimele decenii, acestei abordări s-au alăturat și decidenții politici și cei din domeniul educației, accentul fiind pus pe promovarea incluziunii drept cea mai corectă și echitabilă abordare a școlii moderne. Este vorba despre abordarea potrivit căreia în școală sunt valorificate diferențele, iar copiii, indiferent de particularitățile lor individuale, învață împreună.

Declarația de la Salamanca statuează că "...școlile trebuie să includă toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora. Școlile trebuie să includă, în egală măsură, copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând populațiilor care locuiesc în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau marginalizate"⁴⁹.

În Declarație se mai menționează că școlile incluzive sunt cele mai utile mijloace de combatere a discriminării, creând comunități primitoare, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți. Anume școlile furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și, în ultimă instanță, rentabilitatea întregului sistem educațional⁵⁰.

Principiile de bază care guvernează organizarea instituțională și funcționarea școlii incluzive se referă la următoarele:

1. Întreaga comunitate școlară împărtășește principiile și valorile incluziunii.

La nivel de instituție de învățământ există un consens general privind dreptul și asigurarea accesului tuturor copiilor la educație. Școala își asumă angajamentul pentru incluziunea/dezvoltarea copiilor cu CES și pentru realizarea unui proces educațional de calitate, incluziv și centrat pe potențialul și necesitățile copiilor.

2. Școala acceptă și valorifică diversitatea umană.

Copiii cu CES au diferite abilități, particularități, stiluri și necesități în învățare, luate în considerare de către instituția de învățământ, care proiectează și realizează procesul educațional ținând seama de diversitatea copiilor.

3. Școala își asumă angajamentul pentru a sprijini toți copiii.

Școlile de toate nivelurile au responsabilitatea de a integra în politicile și practicile instituționale principiile incluziunii. Prioritățile fiecărei instituții vor fi

⁴⁹ Declarația de la Salamanca. Direcții de Acțiune. Introducere, alin.3.

⁵⁰ Ibidem, art.3

stabilite în rezultatul analizei situației concrete a fiecărui copil și a instituției, în general. Politicile și practicile instituționale nu vor fi rigide și prescriptive, vor admite flexibilitate și adaptare continuă la necesitățile copiilor. Școlile se angajează în procese de (auto)evaluare pentru măsurarea gradului de incluziune.

4. Educația incluzivă este încorporată în toate tipurile de planificări realizate la nivelul școlii.

Principiile EI vor fi reflectate în documentele de dezvoltare instituțională (strategică și operațională), în planurile subdiviziunilor structurale, ale serviciilor de suport, ale angajaților. Administrația școlii realizează periodic analiza implementării planurilor, identifică noi priorități și re-planifică activitatea. Astfel, dezvoltarea EI devine un proces continuu și dinamic: nu există un punct până la care se realizează incluziunea, există abordarea generală care ghidează permanent toate procesele școlare.

5. Școala promovează educația incluzivă și beneficiile acesteia.

Instituția de învățământ ca entitate și toți subiecții ei sunt adepții filozofiei incluziunii și, pe lângă faptul că o implementează în toate procesele instituționale, promovează valorile incluziunii la nivel de comunitate. Se organizează evenimente extra-școală cu implicarea membrilor comunității, sunt diseminate bune practici și experiențe pozitive.

Sinteza literaturii de specialitate în domeniu, permite evidențierea următoarelor **elemente-cheie** pentru edificarea unei școli incluzive:

Includerea tuturor copiilor în medii comune de învățare

Școala își asumă angajamentul să creeze condiții pentru ca fiecare copil să fie binevenit, iar personalul va lucra pentru a promova un învățământ incluziv, cu clase în care învață grupuri eterogene de copii care comunică, relaționează, se joacă împreună.

Pentru ca acest lucru să se întâmple și să devină o parte din cultura școlii, toți subiecții școlari trebuie să se angajeze în realizarea dezideratului respectiv, să articuleze clar și fără echivoc adevărul la principiile incluziunii și să apere valorile incluziunii. Pentru majoritatea școlilor aceasta va însemna o schimbare radicală, care presupune re-setarea misiunii, viziunii, valorilor, obiectivelor și proceselor.

Instruirea autentică, pe diferite niveluri, pentru elevi cu diferite abilități

Școlile sunt, de obicei, structurate pe niveluri de clase (acestea, de regulă, corespund vârstei), învățarea efectuându-se pe programe/materiale standardizate, ca și cum, apriori, toți copiii dintr-o anumită clasă ar fi la fel, la același nivel de dezvoltare. Realitatea, totuși, este de așa natură că chiar și în cea mai incluzivă clasă sunt copii cu diferite abilități, necesități, interese. De aceea, în școala incluzivă proiectarea și furnizarea învățării se face pentru diferite niveluri, cu luarea în

considerare a diversității celor ce învață. Ideea nu este de a ”simplifica” materia de studiu, dar de a o adapta la potențialul și necesitățile copiilor, prin:

- proiectarea didactică pe mai multe niveluri;
- țintirea zonei proxime de dezvoltare;
- acordarea suportului și ”construcția” itinerarului pentru nivelurile următoare de învățare;
- utilizarea strategiilor didactice autentice, implicând copiii în procesul educațional efektiv, prin intermediul activităților care se referă la viața lor acasă și în comunitate și care îi conectează la lumea reală;
- angajarea în proces a inteligențelor multiple și a diferitor stiluri de învățare ale copiilor, creând trasee și modalități de învățare cât mai diferite;
- implicarea copiilor în activități în perechi, în grup, colaborative, astfel ca aceștia să învețe cât mai mult unii de la alții.

Școlile în care învățătorii predau în acest fel au puțini (sau deloc) copii ale căror necesități nu vor fi îndeplinite. Pentru cazurile în care strategiile de mai sus nu funcționează destul de eficient sunt recomandate adaptările/modificările de curriculum și identificarea formelor de lucru care funcționează pentru copilul concret. Strategiile folosite pentru instruirea unui copil și dovedite a fi eficiente sunt, ulterior, incorporate în strategiile generale de predare.

Edificarea comunității școlare și satisfacerea necesităților copiilor cu comportament provocator⁵¹

Pentru reușită și performanță școlară este necesar să se asigure un mediu prietenos, sigur, astfel încât copiii să fie predispuși învățării. Din aceste considerente, construirea comunității școlare este un factor critic, de o importanță crucială în educația incluzivă. Aceasta implică mai multe dimensiuni:

- Relații colaborative, respectuoase, de sprijin între personalul școlii, părinți, comunitate.
- Relații strânse între copii, astfel încât ei să se cunoască și să se susțină unii pe alții. Pot fi aplicate diferite forme de sprijin: *parteneri de la egal la egal, cercurile de suport, pacificatorii, ședințele la clasă* etc.
- Oferirea copiilor a dreptului de alege și pregătirea lor pentru asumarea responsabilității. Copiii se simt mai sigur, au alegere, nu se simt constrânși.

În școala incluzivă copiii trebuie să se simtă nu ”controlați”, ci ajutați să înțeleagă consecințele comportamentului provocator, iar personalul trebuie să însușească

51 *Comportamentul provocator* este un termen generic pentru manifestările de comportament considerate inadecvate din punct de vedere cultural, având o astfel de intensitate, frecvență sau durată încât siguranța persoanei în cauză sau a altor persoane este pusă în pericol grav. Se mai poate referi la comportamentul care poate limita sau interzice, la modul serios, accesul la utilizarea facilităților comunitare obișnuite (după Emerson E. *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Severe Learning Disabilities*. Cambridge University Press., 1995). *Comportamentul provocator* mai este cunoscut și sub denumirile ”comportament care provoacă”, ”comportament dificil”, ”comportament cu probleme sau problematic”, ”comportament social inacceptabil”. În general, semnificația termenului e că acest tip de comportament constituie o provocare pentru specialiști și îngrijitori. Pentru abordarea corectă a comportamentelor provocatoare se vor lua în considerare următoarele aspecte de bază: (1) Toate comportamentele sunt o formă de comunicare ; (2) Întotdeauna există un motiv pentru comportamentul provocator; (3) Pot fi o multitudine de cauze în spatele unui comportament provocator; (4) Adulții pot să învețe să înțeleagă și să interpreteze comportamentul provocator al copiilor; (5) Comportamentul provocator poate fi redus/abordat prin suport, nu prin metode punitive.

ideea că un astfel de comportament este, de fapt, modul de a comunica al copilului și că acesta are nevoie de ajutor. Personalul va fi pregătit, format pentru punerea în aplicare a unor strategii alternative, pentru a putea comunica cu copilul și pentru a-l putea ajuta.

Acordarea de suport personalului

Sprijinirea cadrelor didactice în lucrul cu copiii cu diferite niveluri de dezvoltare, abilități și necesități este extrem de importantă, în special din perspectiva promovării culturii incluzive în școală. Abordarea tradițională, când predarea se făcea la/de la același nivel, nu funcționează în școala incluzivă și proiectarea și predarea didactică structurată pe mai multe niveluri urmează a fi inoculată în practica educațională curentă.

De asemenea, școala incluzivă trebuie să recruteze/încadreze, alături de cadrele didactice de predare, și alți specialiști: cadre didactice de sprijin, psihopedagogi, psihologi, logopezi, asistenți sociali, terapeuți ocupaționali ș. a. Toți acești angajați colaborează între ei, se sprijină reciproc și își coordonează demersurile/intervențiile pentru a răspunde necesităților tuturor copiilor.

Colaborarea cu părinții

Părinții copiilor cu CES trec, în mod obișnuit, prin multe dificultăți cu copiii lor. În școala tradițională ei primesc, de regulă, feedback foarte negativ, copiii fiind etichetați și marginalizați până la izolare și chiar excludere și plasare în școli separate/speciale.

În școala incluzivă, aceste situații sunt valorificate și utilizate în scopul consolidării relației școală-familie/părinți. Părinții devin parteneri școlii în furnizarea unei educații incluzive de calitate pentru copilul lor, dar și pentru alți copii din școală.

Procesul de luare a deciziilor: leadership, democrație, împuternicire

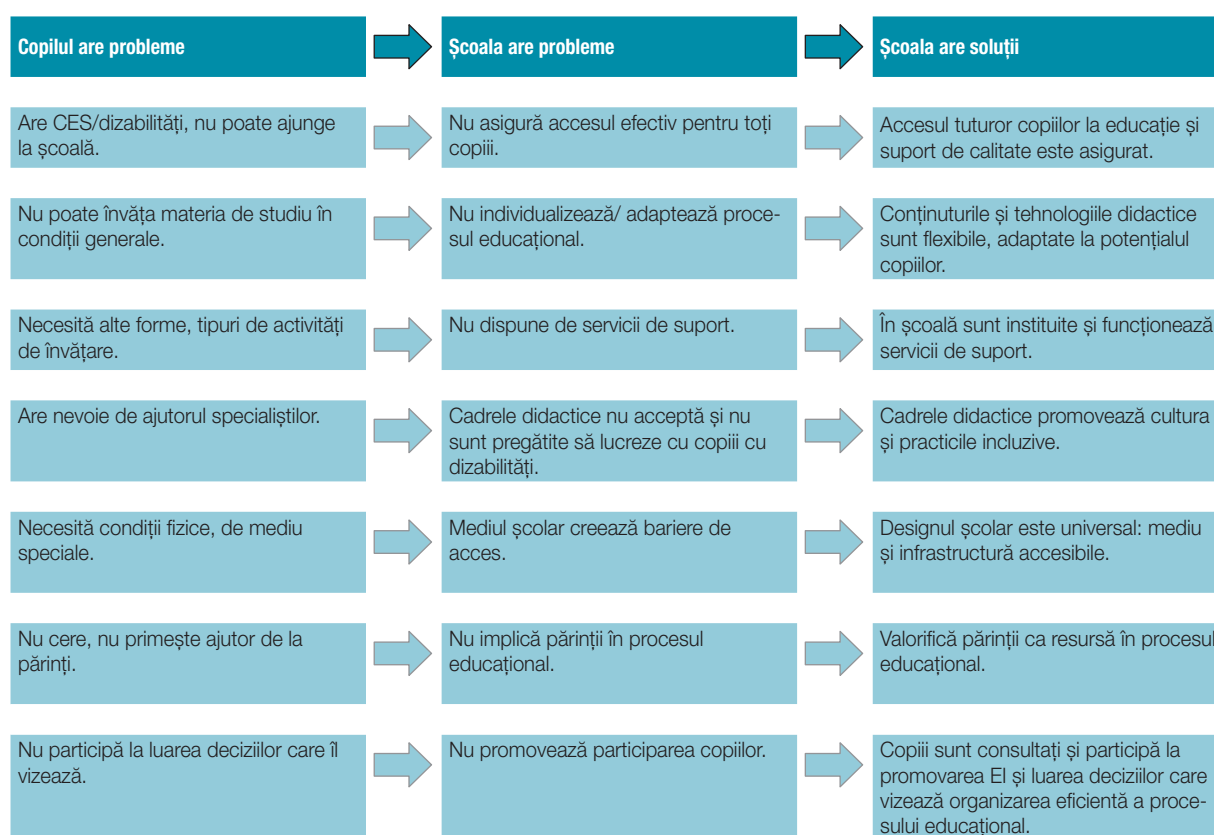
Pornind de la faptul că trăim într-o lume cu puternice tendințe de segregare și excludere, nu este surprinzător faptul că edificarea școlii incluzive poate fi (și este!) o sarcină deosebit de dificilă. Esențiale în aceste procese sunt următoarele trei elemente care trebuie să fundamenteze procesul de luare a deciziilor în școală:

- *Leadership*. Primordial în edificarea școlii incluzive este interesul superior al copilului. Acest principiu guvernează organizarea instituțională, funcționarea școlii, procesul educațional și toate procesele aferente. În mod evident, școala incluzivă nu își neglijează angajații (se preocupă de dezvoltarea profesională, de motivare și alte aspecte), însă toate lucrurile sunt determinate de viziunea comună privind copiii.
- *Democrație*. Deși copiii primează, școala incluzivă creează condiții pentru ca toți subiecții educaționali – personalul, copiii, părinții să aibă un cuvânt de spus și să participe la crearea culturii incluzive.
- *Împuternicire*. În mod similar, toți subiecții trebuie să fie împuterniciți și să contribuie la realizarea viziunii comune privind construirea școlii incluzive re-

ale. În special, este important să fie încurajați copiii pentru a participa la procesul de luare a deciziilor, pentru a-și anunța viziunile și promova drepturile (a se vedea sub-compartimentul *Participarea copiilor*).

Elementele-cheie pentru crearea unei școli incluzive pot fi detaliate în multe alte aspecte și lista de elemente poate fi continuată. Aspectele enumerate contribuie la transferul principiilor EI în practica școlară și la dezvoltarea incluziunii ca filozofie instituțională și proces educațional.

Trecerea de la teorie la practică trebuie să se facă, în primul rând, prin reconsiderarea abordărilor și identificarea/stabilirea/instaurarea parametrilor care definesc instituția incluzivă. Cea mai simplă tălmăcire a acestei schimbări este necesitatea trecerii de la probleme la soluții:



Baza dezvoltării instituționale, inclusiv a dezvoltării EI în școala generală, o constituie planificarea strategică. Planurile/strategiile de dezvoltare instituțională definesc politica școlii în domeniul EI, conțin prevederi referitoare la promovarea EI în instituția de învățământ și în afara acesteia; creează/asigură condiții pentru incluziunea tuturor copiilor (prin crearea structurilor instituționale și serviciilor de suport, instituirea posturilor de personal de suport etc.). În Anexa 3 este prezentată secvența unui Plan de dezvoltare instituțională, cu activități din perspectiva EI, care, în practica curentă va fi adaptat/completat în funcție de context, priorități, obiective.

Promovarea EI presupune și reconsiderarea principiilor de organizare a conținutului activității structurilor organizaționale, consultative și administrative

ale școlii. Fiecare dintre acestea își asumă roluri și responsabilități noi, iar demersurile lor sunt coordonate la toate etapele.

Structuri instituționale	Atribuții de bază în domeniul EI
Consiliul de administrație	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobă lista copiilor cu CES, beneficiari de servicii de suport. • Aprobă normarea activității CDS. • Aprobă acordarea altor forme de suport copiilor în dificultate (alimentație, suport școlarizare etc.). • Efectuează monitorizarea curentă a proceselor EI etc.
Consiliul profesoral	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobă planurile de activitate ale CMI, CREI, CDS. • Aprobă PEI. • Examinează, periodic, activitatea (calitatea, eficiența) structurilor/serviciilor de suport și progresele copiilor beneficiari. • Aprobă admiterea la examenele de finalizare a studiilor a copiilor care au studiat în bază de PEI etc.
Consiliul diriginților	<ul style="list-style-type: none"> • Propune tematica orelor de dirigenție relevantă domeniului respectării drepturilor copiilor, asigurării dreptului la educație, educației incluzive. • Dezbate probleme privind incluziunea copiilor cu CES și/sau dizabilități în clasă/școală. • Propune și realizează schimb de bune practici și promovare a experiențelor pozitive în lucrul cu copiii cu CES și/sau dizabilități în afara orelor. • Sprijină și încurajează implicarea copiilor în procesul de luare a deciziilor care îi vizează.
Comisia metodică	<ul style="list-style-type: none"> • Consiliază cadrele didactice în procesul PEI, în particular în elaborarea modificărilor curriculare. • Analizează periodic, din punct de vedere metodologic, evoluția școlară a copiilor cu CES la disciplinele din aria curriculară. • Coordonează procesul de elaborare a testelor individualizate pentru susținerea examenelor de certificare de către copii cu CES/PEI. • Propune și realizează activități de interasistență, de schimb de bune practici și promovare a experiențelor pozitive de asistență a copiilor la ore. • Orientează activitatea cadrelor didactice spre crearea și funcționarea unui sistem instituțional de suport educațional pentru toți copiii.

Participarea copiilor în școala incluzivă

În calitate de organ consultativ care se instituie și activează în școala generală, **Consiliul elevilor** este abilitat cu dreptul de participa în toate procesele instituționale. Participarea copiilor implică încurajarea și sprijinirea lor pentru a-și face cunoscut punctul de vedere pe problemele care îi afectează⁵². Transpusă în practică, participarea înseamnă ascultarea copiilor de către adulți, acordarea libertății de exprimare și promovare a viziunilor lor atunci când se iau decizii care îi privesc. Angajarea copiilor în dialog și schimb de opinii cu adulții, pe principii de respect reciproc, le permite să învețe modalități constructive de influență asupra lumii din jurul lor.

Participarea copiilor trebuie să fie autentică și semnificativă. Este recomandabil ca procesul să înceapă printre înșiși copiii – în acest fel le va fi mai ușor să se exprime în propriile realități în termenii lor, în anunțarea propriilor preocupări și formularea propriilor aspirații. Această viziune reclamă o schimbare radicală în gândirea și comportamentul adulților: de la o abordare exclusivă la o abordare **incluzivă** a copiilor și capacităților acestora. Problema este și mai sensibilă atunci când se referă la copiii cu CES și/sau dizabilități – aceștia sunt, de regulă, percepuți ca *obiect* al participării, consumatori activi și dependenți de sistem (sisteme) și de adulți (părinți, pedagogi, alți specialiști). Noile abordări pledează pentru transformarea copiilor în *subiect* activ al participării, partener al adulților și persoană responsabilă pentru acțiunile sale.

52 Child Participation. UNICEF <https://www.unicef.org/sowc03/contents/childparticipation.html>

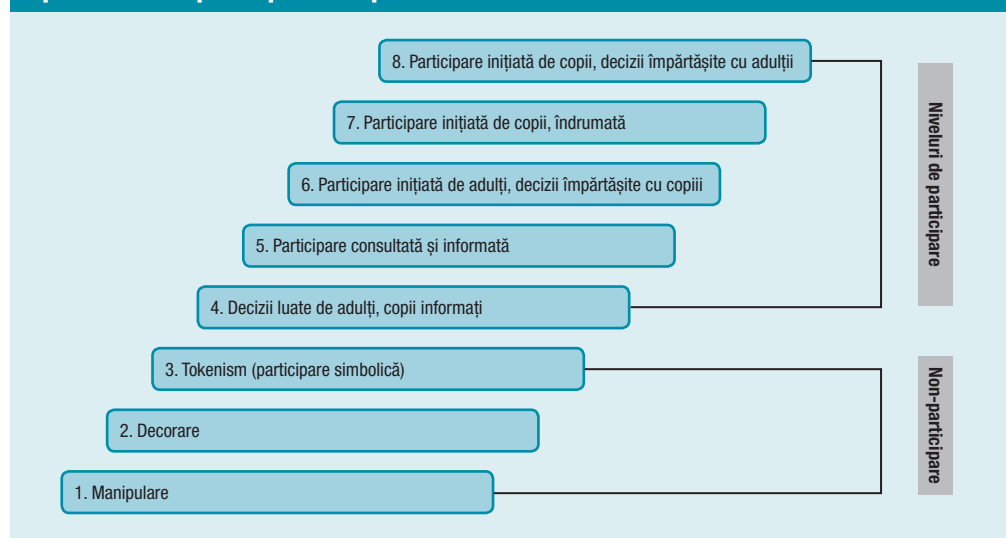
Participarea are numeroase beneficii asupra dezvoltării copiilor, precum și asupra altor aspecte:

- Copiii devin mai pregătiți pentru viață și pentru asumarea rolurilor de membru plenar al societății.
- Fiind consultați/ascultați pe subiecte care îi vizează, copiii contribuie la crearea unor politici și practici mai calitative și mai relevante pentru cei cărora se adresează.
- Copiii articulează problemele cu care se confruntă și înaintează soluții pentru acestea.
- Copiii devin mai potentați: își extind sfera de cunoaștere, achiziționează noi abilități (de comunicare, de cercetare și analiză etc.).

În școala incluzivă participarea copiilor face parte din elementele-cheie ale incluziunii. Copiii cu CES (cu dificultăți de învățare, cu dizabilități, din familii vulnerabile), altădată neglijați și excluși, lipsiți de inițiativă, motivație și acțiune, devin parte a tuturor proceselor.

Figura 2.6.

Opt niveluri de participare a copiilor⁵³



Modalitățile de implicare a copiilor în procesul de luare a deciziilor la nivelul școlii sunt foarte variate. Doar câteva exemple⁵⁴:

1. **Acordarea de responsabilități**, în clasă și în școală, prin care copiii să contribuie la bunul mers al vieții școlare, ca de exemplu: responsabil de activitățile extrașcolare, de revista clasei /școlii, de site-ul școlii etc. Se recomandă ca elevii să concureze pentru pozițiile respective, prezentând un program de activitate propriu.
2. Consultarea copiilor în vederea **elaborării regulilor intrașcolare** (participând la stabilirea regulilor, copiii vor fi mai motivați să le respecte). Regulile trebuie să fie corecte și să corespundă necesităților copiilor. Dacă copiii consi-

⁵³ Adaptare după: Hart R. Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF, Florence, Italy, 1992

⁵⁴ După Bulat G., Solovei R., Balan V. Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continua a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, vol.I. Modulul II: Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive. Chișinău: Lyceum, 2016.

- deră că anumite reguli nu sunt necesare sau sunt discriminatorii, conducerea școlii și personalul didactic trebuie să le permită să propună schimbări.
3. Implicarea elevilor în **amenajarea spațiului școlar**, prin acordarea dreptului de a decide cum este mai potrivit să arate diverse locații: sala de clasă, holurile școlii, curtea/grădinița școlii ș.a. Totodată, copiilor li se atribuie și responsabilitatea de a participa nemijlocit în amenajare/dotare.
 4. Crearea unui **mediu bazat pe încredere** – prin folosirea unor modalități de desfășurare a activităților care să le permită elevilor să lucreze împreună, să-și dezvolte stima de sine, să comunice, să-și exprime părerea în legătură cu diferite aspecte ale vieții școlare.
 5. **Informarea permanentă** a copiilor în legătură cu tot ce se planifică și se întâmplă în școală – o bună circulație a informației în școală nu numai că sprijină desfășurarea activității, dar este un mod eficient de a-i face pe toți să se simtă importanți și implicați în comunitatea educațională.

Alături de cadre didactice și părinți, copiii sunt membri ai grupurilor de *promotori ai educației incluzive*, organizează și realizează acțiuni de *advocacy*. Un aspect important legat de participarea copiilor este implicarea în activități de voluntariat. Reprezentând o formă de educație non-formală foarte accesibilă și eficientă, acțiunile de voluntariat contribuie la dezvoltarea spiritului civic al elevilor, lucrul în echipă, toleranța, dorința de a lucra în parteneriat și de a învăța lucruri utile pentru viață. Activitățile de voluntariat dezvoltă abilitățile de comunicare și cooperare pe diferite nivele: elev – elev, elev – cadru didactic, cadru didactic – cadru didactic. Pe de altă parte, voluntariatul consolidează percepția individuală asupra personalității proprii a elevului, asupra valorilor existente în societate, conferind sentimentul de apartenență la comunitate prin faptul că fiecare poate fi util și poate aduce bucurie semenilor.

De reținut că voluntariatul începe cu pași mici, de la lucruri mai simple, însă prin consecvență, insistență și caracter constant al activităților, spiritul acestui fenomen se extinde și capătă calitate.

În scopul creșterii gradului de implicare a copiilor în dezvoltarea și promovarea EI pot fi realizate diferite tipuri de activități:

- crearea grupului de mentori din rândul elevilor, care să ofere sprijin și asistență individualizată unul-la-unul colegilor lor cu CES și/sau dizabilități;
- încurajarea implicării copiilor cu CES în activitățile structurilor de guvernare existente în instituție și comunitate, pentru a asigura participarea lor la procesul decizional;
- încurajarea și susținerea copiilor pentru a-și exprima opiniile și viziunile privind drepturile lor.

Colaborarea cu familia în școala incluzivă

Un element distinct al școlii incluzive este și colaborarea cu familia/părinții, în calitate de parteneri educaționali. Este bine cunoscut rolul incontestabil al familiei în consolidarea și asigurarea calității educației propriului copil, iar prin acesta – a întregului proces de educație. Studiile în domeniu demonstrează faptul că atunci când există o relație pozitivă și convingătoare între familie și școală, copiii au doar

de câștigat, iar beneficiile sunt evidente, inclusiv în ceea ce privește îmbunătățirea performanțelor academice. Această relație nu ține și nu trebuie să țină cont de particularitățile familiilor: situație socio-economică, etnie, context cultural etc. și este favorabilă pentru copii la orice vârstă. Familiile trebuie să își încurajeze copiii, să vorbească cu ei despre ceea ce se întâmplă la școală, să îi convingă despre importanța învățării și efectuării temelor, să îi susțină în proiectarea unor planuri de viitor ș.a.m.d. Cu alte cuvinte, toate familiile pot să aibă și au efecte pozitive asupra învățării copiilor.

Efectul programelor și intervențiilor care angajează familiile în sprijinirea copiilor lor în procesul nemijlocit de învățare este direct proporțional cu bunăstarea copiilor, implicarea familiei având un *efect determinant* asupra prestației copilului la școală, indiferent că e vorba despre rezultate academice, comportamente sociale, relaționare etc. La fel de important este și *efectul protectiv*: fiind sprijiniți de către părinți, copiii se simt mai siguri și protejați și, pe termen lung, dezvoltă calități importante în ceea ce privește respectul de sine.

Proiectarea unor mecanisme sistemice de implicare a părinților în educația propriilor copii și în funcționarea instituțiilor de învățământ în general se poate realiza în baza *Cadrului celor Șase Zone ale Implicării Părinților*⁵⁵:

Parenting	Comunicare	Voluntariat
Acordarea sprijinului familial, asistarea familiilor în ceea ce privește dobândirea abilităților parentale, înțelegerea particularităților de dezvoltare a copiilor la diferite vârste și stabilirea/asigurarea în familie a condițiilor de învățare pentru copii la fiecare vârstă și nivel de educație.	Școala comunică cu familiile și informează referitor la programul școlar și progresele copiilor. Comunicarea se realizează în sens dublu: școală-familie și familie-școală. Comunicarea trebuie să fie eficientă și fiabilă.	Școala organizează sesiuni de informare și formare pentru a recruta și a implica familiile drept segmente ale comunității care pot fi voluntari în diverse activități în cadrul școlii. Instituția de învățământ desemnează responsabili (diriginții sau alți specialiști) pentru a lucra cu voluntarii care sprijină școala. Programarea activității voluntarilor trebuie să fie flexibilă, iar activitățile realizate – semnificative.
Învățarea acasă (la domiciliu)	Luarea deciziilor	Colaborarea cu comunitatea
Școală promovează activități prin care să asigure implicarea familiilor în procesul de învățare al copilului, atunci când acesta este acasă, în special, în realizarea temelor pentru acasă (dar nu se limitează doar la aceasta).	Școala include familia în calitate de participanți în procesul de luare a deciziilor la nivel instituțional, în administrarea instituțională, în programe de advocacy, prin asigurarea calității de membru și reprezentare în diferite consilii, comitete, comisii etc.	Diferite probleme/aspecte din organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ, inclusiv cele ce țin de resursele și serviciile adresate copiilor și familiilor, sunt coordonate cu autoritățile locale, cu alte grupuri comunitare: de afaceri, culturale sau altele care există în comunitatea concretă.

În procesul de valorizare a părinților, școala trebuie să procedeze la evaluări din care să rezulte cunoștințele și competența părinților, care pot fi antrenate în organizarea și funcționarea instituțională și în lucrul concret/direct cu copiii. Ca resursă educațională, familia trebuie să fie valorizată prin, cel puțin, următoarele modalități:

- Recunoașterea experienței și cunoștințelor referitoare la copii;
- Respectarea dreptului la exprimarea alegerilor și priorităților;
- Implicarea în procesul de luare a deciziilor;
- Recunoașterea și respectarea diferențelor;
- Recunoașterea rolului în procesul instruirii și dezvoltării copiilor.

⁵⁵ Adaptare după Epstein J. L., Salinas K. Schools and family Partnership. Encyclopedia of Education Research, 6th edition, New York: Macmillan. 1992

Programele eficiente de implicare a părinților în educație trebuie să fie construite pe următoarele ipoteze de bază:

- Mediul educațional primar provine din familie.
- Implicarea părinților în educația copilului este un factor major în îmbunătățirea eficienței școlare, a calității educației și performanței școlare.
- Beneficiile implicării părinților nu se limitează la nivelurile de școlaritate preșcolar și primar, ci se extind la nivelurile următoare.
- Copiii au cel mai mult de câștigat atunci când se implică părinții: copiii nu privesc școala și familia ca două instituții/medii separate, dar ca un tot întreg.

Colaborarea școală-familie se poate realiza în diverse domenii, cu aplicarea diferitor strategii:

Domenii de colaborare	Implicații	Strategii pentru facilitarea implicării
Obligații de bază ale familiei	Asigurarea necesităților de bază, precum sănătatea și siguranța.	Sprijinirea familiilor în asigurarea mediului familial sigur în care își pot ajuta copiii să învețe.
Obligații de bază ale școlii	Comunicarea permanentă și colaborarea cu familiile, prin diferite modalități.	Proiectarea formelor eficiente de comunicare școală-familie și familie-școală referitor la programul școlar și progresele copiilor.
Implicarea părinților în cadrul școlii	Părinții se implica ca voluntari în organizarea activităților școlare.	Planificarea și organizarea activităților desfășurate cu implicarea părinților.
Implicarea părinților în activitatea de învățare a copilului acasă	Ajutarea copiilor în realizarea temelor pentru acasă, în procesul de tranziție, orientare profesională, planificare a carierei etc.	Furnizarea informației și suportului pentru părinți în ceea ce privește ajutorul pe care ei pot să îl acorde copiilor lor în realizarea temelor pentru acasă și în alte activități curriculare, în luarea deciziilor, planificare.
Implicarea părinților în procesul de luare a deciziilor, guvernarea școlii, advocacy	Participarea ca membru al asociațiilor de părinți, comitetelor părințești sau în alte organe/consilii de administrare școlară.	Includerea părinților în procesul decizional școlar, identificarea și înaintarea liderilor dintre părinți.
Colaborarea cu comunitatea	Asigurarea legăturii cu organizațiile care au responsabilități în ceea ce privește educația copiilor (sociale, de sănătate, altele).	Identificarea și integrarea în viața școlară a resurselor și serviciilor comunitare în vederea consolidării capacității școlii de a răspunde necesităților copiilor, a capacităților familiilor și, finalmente, a capacității de învățare a copiilor.

Exemple de activități comune cu/pentru părinții:

- Organizarea activităților rezultate din evaluarea anticipată a necesităților părinților în diferite forme de suport care să le consolideze competențele parenting;
- Organizarea trainingurilor și consilierea în ceea ce privește acordarea ajutorului în învățare. Elaborarea, în acest scop, a unor prospecte, fișe, leaflete etc.;
- Stabilirea zilelor ușilor deschise pentru părinți și încurajarea acestora pentru participare;
- Stabilirea unor modalități eficiente de comunicare a rezultatelor pozitive în dezvoltarea copiilor și situația lor școlară;
- Organizarea periodică a activităților de tipul ”Întrebă directorul școlii”;
- Confecționarea, asamblarea unor panouri informative pentru părinți, a altor materiale informative;
- Organizarea ”Cutiei cu sugestii de la părinți”. Examinarea sugestiilor și oferirea răspunsurilor la acestea;
- Realizarea chestionărilor periodice printre părinți pentru identificarea aspectelor din organizarea/funcționarea instituțională care necesită îmbunătățiri etc.;

- Organizarea reuniunilor cu părinții în alte locații decât cea școlară (în parc, la picnic, la biserică etc.).

În implicarea parentală efectivă există numeroase **bariere**: atât pentru școli, cât și pentru părinți. Unele bariere sunt determinate de resursele limitate, în timp ce altele (cele mai multe) provin din percepții, atitudini, convingeri.

Bariere	Soluții de depășire
Nivelul diferit de implicare al părinților. Abilități parentale reduse	Școala, în comun cu alți actanți comunitari, organizează sesiuni/stagii de formare pentru părinți în aspect de consolidare a capacităților lor în a-și ajuta copiii să învețe și să se dezvolte.
Lipsa/insuficiența comunicării	Personalul de conducere și didactic din școli se asigură că între ei și părinții copiilor există o comunicare constantă și pe înțelesul tuturor.
Lipsa de interes	Școala și comunitatea promovează ideea necesității și importanței implicării părinților în îmbunătățirea continuă a calității educației: sunt organizate ședințe, traininguri, campanii de sensibilizare comunitară și comunicare etc.
Lipsa/Insuficiența timpului	Conducerea și personalul școlii planifică activitățile cu părinții, alocă suficient timp pentru realizarea acestor activități.
Disconfortul părinților în relaționarea cu școala	Școala se asigură că toți membrii de personal acceptă și valorizează părinții în calitate de co-educatori; valorifică cunoștințele și experiența lor în lucrul cu copiii.
Tensiunea în relațiile dintre părinți și cadrele didactice	Școala se asigură că are puse pe rol mecanisme clare și fiabile de soluționare a potențialelor conflicte între părinți și membrii de personal. Orice astfel de situații sunt tratate cu atenție de către conducerea școlii până la eliminarea totală a problemei.
Impresia părinților că școala, cadrele didactice le subestimează copilul	Școala creează și implementează politici (sisteme, mecanisme) transparente de informare obiectivă a părinților referitor la situația și evoluția școlară a copiilor (ținând seama de confidențialitatea datelor cu caracter personal).
Impresia cadrelor didactice că părinții le subminează autoritatea, pun la îndoială și nu le respectă opiniile, deciziile	Școala și părinții se pun de acord (de regulă, prin semnarea unor angajamente mutuale la înrolarea copiilor) că se vor trata reciproc pe principii de respectare a demnității umane și vor rezolva, prin comunicare, orice neînțelegere survenită în relațiile lor.
Mobilitatea	Școala apelează la forme netradiționale de comunicare (email, skype) pentru a relaționa cu părinții plecați din țară.
Discriminarea și snobismul	Școala implică în organele de conducere părinți aparținând diferitor grupuri culturale, socio-economice și religioase, astfel dând de înțeles că promovează egalitatea și echitatea și nu admite discriminarea.

Implicarea părinților în activitățile școlii incluzive are beneficii evidente în ceea ce privește:

- responsabilizarea și participarea efectivă la educația copiilor;
- creșterea respectului de sine;
- formarea unei viziuni corecte despre școală și pedagogi;
- formarea părinților ca promotori ai educației incluzive și agenți ai schimbării în comunitate.

Pornind de la obiectivele și specificul activității, lucrul cu părinții se desfășoară în următoarele forme:

- ședințe generale de informare;
- sesiuni de educație parentală privind rolul și responsabilitățile părinților în procesul creșterii și educației copiilor;
- consiliere individuală și de grup.

Ședințele de informare se organizează, de regulă, la începutul unor perioade de demarare/reluare a activității, dar pot fi convocate și mai des, având în vedere specificul activității într-o instituție concretă. Aceste activități vor fi pregătite în prealabil, agenda ședințelor fiind comunicată, în caz de necesitate, părinților cu suficient timp înainte de

desfășurarea activității, astfel încât aceștia să fie informați și pregătiți pentru implicare adecvată. Ședințele sunt organizate și realizate cu luarea în considerare a principiului confidențialității datelor cu caracter personal, a altor informații protejate.

În cazul copiilor cu CES, școala incluzivă este obligată să informeze părinții despre toate drepturile și obligațiile lor în calitate de parteneri ai instituției de învățământ, despre evoluția, progresele copilului, respectând principiul obiectivității și evitând prezentările cu tentă subiectivă. Școala oferă părinților dreptul la reclamații, în nume personal, fără teama de consecințe. În astfel de cazuri, instituția de învățământ reacționează prompt la orice reclamație parvenită din partea părinților, evaluează situația invocată conform procedurilor instituționale și informează reclamantul (reclamanții) asupra rezultatelor evaluării și măsurilor întreprinse.

Educația parentală se realizează prin organizarea, cu o anumită periodicitate (stabilită în conformitate cu necesitățile de formare) a unor activități informative și formative, orientate spre consolidarea capacității părinților, formarea de atitudini corespunzătoare rolurilor lor sociale, corectarea/ameliorarea comportamentelor de risc și practicilor parentale.

Având ca punct de plecare profilul copiilor (cu și fără CES) și necesitățile acestora, conținutul programelor de instruire a părinților va include tematici variate:

- Drepturile omului. Drepturile copilului. Drepturile și obligațiile părinților.
- Sănătatea și dezvoltarea psiho-socială a copiilor. Stimularea timpurie a dezvoltării copiilor.
- Importanța școlarizării și a frecventării școlii.
- Rolul părinților în procesul PEI.
- Riscurile și consecințele abandonului școlar.
- Consecințele abuzului fizic, emoțional și verbal al copilului. Consecințele violenței și neglijării.
- Comunicarea cu copiii.
- Prevenirea accidentelor copiilor.
- Prevenirea instaurării comportamentelor vicioase ale copiilor (fumat, consum de droguri, alcool etc.).
- Alimentația sănătoasă a copiilor.
- Igiena locuinței și igiena personală etc.

În realizarea activităților instructive vor fi implicați diferite categorii de specialiști din cadrul școlii și din afara acesteia: cadre didactice, psihologi, asistenți sociali, cadre medicale, juriști.

În școlile incluzive, părinții copiilor au un rol important în procesul PEI, manifestat, în principal, prin furnizarea informațiilor despre copil, dar și informațiilor despre familie, relevante pentru acordarea asistenței și asigurarea progreselor în dezvoltarea copilului.

La modul concret, părinții:

- oferă informații utile la elaborarea și realizarea curriculumului individualizat pentru copil (de ex., talentul și abilitățile pe care le manifestă copilul, stilul și

modul de învățare acasă, interesele, preocupările, preferințele/non-preferințele copilului etc.);

- consolidează și asigură continuitate procesului educațional realizat la școală, oferind copilului acasă posibilități pentru dezvoltare și aplicare în practică a competențelor formate/dezvoltate în procesul educațional;
- furnizează o informație retroactivă privind modul în care copilul transferă competențele formate în situații cotidiene acasă și în comunitate;
- menține o comunicare deschisă cu instituția de învățământ⁵⁶.

Implicarea părinților în procesul PEI necesită eforturi susținute din ambele părți: nu ne putem imagina că toți părinții copiilor cu PEI vor fi fericiți să participe la acest proces! E de competența învățătorilor, diriginților, cadrelor didactice, a psihologului, a întregii școli să încurajeze părinții pentru acest act. În calitate de sugestii pentru sprijinirea/încurajarea participării părinților pot fi propuse următoarele forme de colaborare:

- comunicarea deschisă și cu regularitate cu părinții și copilul;
- utilizarea în comunicare a unui limbaj simplu;
- oferirea posibilității să indice cum și în ce măsură aceștia intenționează/pot să se implice în procesul de elaborare a PEI;
- informarea, în prealabil, despre convocarea echipei PEI și despre subiectele care urmează a fi abordate în cadrul întrunirii echipei;
- asigurarea și încurajarea părinților pentru formularea și expunerea oricăror comentarii, opinii, luări de atitudine în procesul de elaborare a PEI;
- prezentarea, la necesitate, a comentariilor/tălmăcirilor/clarificărilor pentru o mai bună înțelegere a așteptărilor școlii față de părinți⁵⁷.

Dat fiind specificul familiilor copiilor cu CES, cu cât participarea părinților la activitățile de incluziune se va extinde pe o perioadă mai mare, cu atât va crește probabilitatea de a obține rezultatele scontate.

Așadar, colaborarea cu părinții este crucială pentru crearea, în comun, a unui mediu în care copiii se simt fericiți și protejați, se simt atașați de familie și se pot dezvolta la potențialul lor maxim. În acest mediu, specialiștii și părinții colaborează pentru a oferi copiilor cele mai bogate experiențe de învățare.

Evaluarea dezvoltării școlii incluzive

În contextul implementării EI în școala generală, sunt aplicate diferite instrumente care pot facilita evaluarea/autoevaluarea gradului de incluziune al școlii. Evaluarea se face prin analiza situației în baza unor indicatori structurați în fișe de evaluare, liste de control, alte atare instrumente. Prezentăm mai jos un astfel de instrument.

⁵⁶ Eftodi A. Planul educațional individualizat. Ghid de implementare. Chișinău, Cetatea de Sus, 2012.

⁵⁷ Ibidem

Model listă de control pentru evaluarea/autoevaluarea nivelului de incluziune al școlii generale		
Nr. crt.	Indicator	Constatări
1.	În strategiile școlii este reflectată filozofia incluzivă sau acestea conțin o formulare explicită privind promovarea și adeziunea la principiile EI.	
2.	Școala oferă/crează oportunități personalului pentru pregătire/formare în domeniul EI.	
3.	Administrația școlii promovează incluziunea în documentele scrise, în prezentări, în decizii cu privire la proces, personal, spații etc.	
4.	Cadrele didactice acceptă toții copiii, fără discriminare, etichetare.	
5.	Copiii nu sunt segregați: toți învață împreună. Copii cu CES și/sau dizabilități și necesități multiple se găsesc în clase cu copiii de vârsta lor.	
6.	Toți copiii au acces la curriculum, primind, după caz, sprijinul necesar.	
7.	Adaptări și modificări curriculare se dezvoltă la necesitate, urmând cerințele în domeniu.	
8.	Elevii sunt promovați la nivelurile următoare de învățământ.	
9.	Copiii cu dizabilități sunt incluși în toate formele/tipurile de activități.	
10.	Școala organizează activități care facilitează/încurajează interacțiunea dintre copii cu și fără CES/dizabilități.	
11.	Copiii cu dizabilități au acces în toate spațiile școlii.	
12.	Cadrele didactice colaborează pentru realizarea obiectivelor PEI ale fiecărui copil.	
13.	Cadrele didactice aplică cele mai eficiente și incluzive tehnologii didactice; fac schimb de experiență în acest sens, se ajută reciproc.	
14.	În școală este încurajată participarea copiilor și autodeterminarea.	
15.	În școală sunt asigurate servicii de suport educațional și conexe, furnizate pe principii de transdisciplinaritate. Toți specialiștii planifică și realizează în comun intervențiile de suport pentru copiii cu CES și/sau dizabilități.	

Indicatorii din lista de control de mai sus pot fi completați, reformulați, adaptați, în funcție de diferite criterii stabilite de cei care aplică instrumentul de evaluare/autoevaluare.

Constatăm, așadar, că o instituție de învățământ care își propune să promoveze educația incluzivă va inocula dimensiunea respectivă în toate aspectele de management și se va asigura, că dezvoltarea instituțională, procesul educațional, resursele și integral cultura organizațională sunt subordonate principiilor EI.

2.4. Servicii de educație incluzivă la nivel instituțional

După cum s-a menționat în compartimentele anterioare, cele mai multe servicii de educație incluzivă au fost create și activează, în prezent, la nivelul instituției de învățământ, în comunitate, acolo unde se află copiii care necesită sprijin și asistență pentru a achiziționa sistemul de competențe ce contribuie la formarea lor ca personalități integre și membri cu drepturi depline ai societății.

Dezvoltarea rețelei de servicii de suport s-a realizat în conformitate cu Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020⁵⁸, care prevede că pentru asigurarea EI, la nivel de comunitate sunt dezvoltate diferite tipuri de servicii:

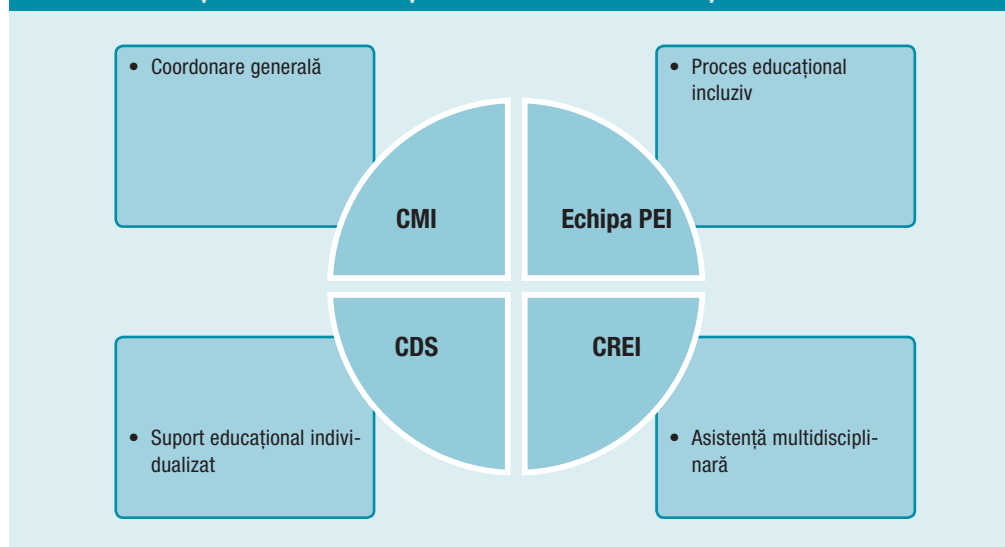
- de identificare, evaluare a dezvoltării copiilor și intervenție timpurie;
- psihopedagogice, de recuperare și reabilitare a dezvoltării;

⁵⁸ Pct. 64 din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011, pct.64. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art.589.

- psihologice: de asistență și consiliere pentru copii, familie, cadre didactice, comunitate;
- de suport, educațional și non-educațional;
- de asistență specializată (transport, deplasare și accesibilizare) etc.

În acest context, în instituțiile de învățământ primar și secundar (și parțial – în grădinițe) au fost create/instituite structuri și servicii cu atribuții exprese în sprijinirea incluziunii educaționale a copiilor cu CES și prevenirii instituționalizării copiilor, în general. Aceste structuri și servicii asigură, la etapa actuală, un continuum de suport EI, furnizat de școala incluzivă.

Figura 2.7.
Sistemul instituțional de structuri și servicii EI la nivel instituțional



Comisia multidisciplinară intrașcolară

CMI este structura de coordonare generală a proceselor EI la nivelul școlii. În componența CMI intră, în calitate de membri permanenți, directorul adjunct pentru instruire (care, de regulă, este și președintele Comisiei), psihologul școlar, cadrul didactic de sprijin, un învățător și un profesor, deținători de grade didactice, învățătorul sau dirigintele elevului cazul căruia este examinat în comisie. În funcție de necesitate, componența comisiei se suplimentează cu alți membri: logoped, medic, asistent social etc. Componența comisiei este aprobată anual prin ordinul directorului instituției de învățământ.

În scopul realizării misiunii pentru care a fost creată, CMI îndeplinește următoarele atribuții de bază:

- evaluarea inițială a copiilor considerați ca având dificultăți de învățare și/sau probleme de dezvoltare (de adaptare școlară, comunicare, de realizare a obiectivelor curriculare etc.);
- identificarea potențialului copiilor și a modalităților de creștere a acestui potențial, prin determinarea necesităților specifice și a măsurilor de intervenție/serviciilor de sprijin care pot fi acordate în instituția de învățământ;

- referirea copiilor care prezintă anumite dificultăți și probleme de învățare către SAP pentru constatarea/confirmarea CES;
- coordonarea procesului de asistență a copiilor cu CES în instituția de învățământ în scopul asigurării incluziunii reale și efective;
- identificarea constrângerilor (organizatorice, didactice, bugetare etc.) care pot interveni în cazuri concrete de incluziune a copiilor cu CES și formularea/înaintarea soluțiilor pentru constrângerile constatate;
- coordonarea elaborării și înaintarea Consiliului profesoral pentru aprobare a PEI pentru fiecare elev cu CES;
- examinarea, determinarea și înaintarea Consiliului profesoral pentru aprobare a condițiilor de promovare a elevilor cu CES în clasa următoare și de admitere a acestora la examenele de finalizare a studiilor;
- monitorizarea asigurării condițiilor adecvate pentru încadrarea copiilor cu CES în mediul școlar general și cuprinderii acestora în programul educațional;
- acordarea asistenței metodologice cadrelor didactice în realizarea adaptărilor curriculare, în stabilirea celor mai adecvate tehnologii de predare-evaluare în cadrul procesului educațional incluziv;
- informarea părinților/reprezentanților legali privind forma, obiectivele de educație și dezvoltare a copilului lor;
- colaborarea cu instituțiile educaționale și structurile de suport cu atribuții în acordarea asistenței copiilor cu CES;
- valorificarea și promovarea practicilor pozitive, a experiențelor avansate în domeniu.

Examinarea în cadrul CMI se face pe parcursul a cel mult șapte zile lucrătoare de la data constatării necesității unei atare evaluări și presupune examinarea/analiza capacității de învățare a copilului, a comportamentelor și manifestărilor în diferite contexte. Metodologia cu privire la evaluarea dezvoltării copilului⁵⁹ recomandă instrumentele care pot fi aplicate de către CMI în evaluarea inițială a dezvoltării copiilor. Instrucțiunile de aplicare a diferitor instrumente se pot consulta în Ghidul metodologic ”Evaluarea dezvoltării copilului”⁶⁰.

Constatățile CMI se vor referi la particularitățile copilului pe domeniile dezvoltării fizice, cognitive, a abilităților de limbaj și comunicare, a comportamentului socio-emoțional și adaptiv. Aceste constatări servesc temei pentru formularea uneia din următoarele concluzii:

- Copilul nu prezintă deficiențe de dezvoltare și dificultăți de învățare care necesită intervenții suplimentare celor promovate, în mod regulamentar, la clasă.
- Copilul atestă deficiențe în dezvoltare și dificultăți de învățare (de regulă tranzitorii), care pot fi remediate prin acordarea suportului educațional, cu resursele instituției.
- Copilul prezintă probleme de dezvoltare care necesită a fi evaluate complex în cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică.

59 Ordinul Ministerului Educației nr.99 din 26.02.2015.

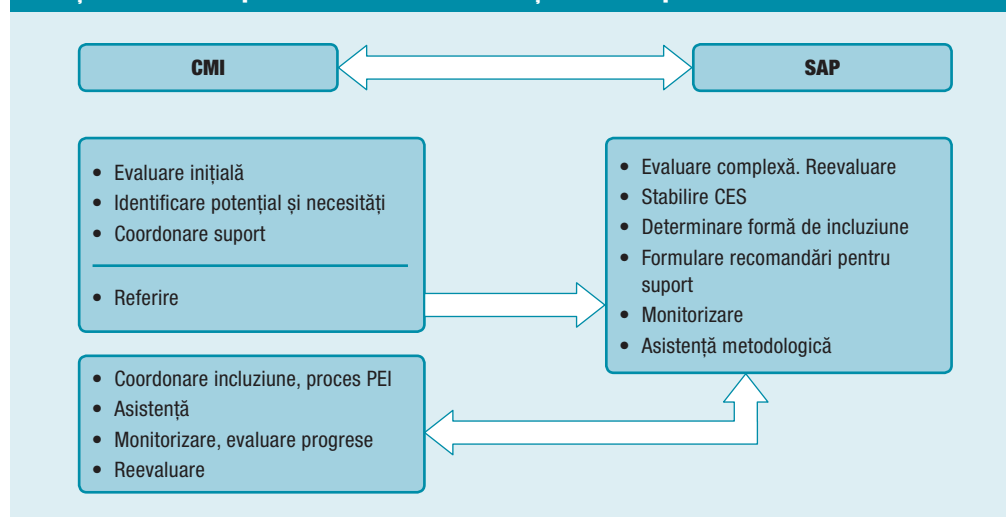
60 Bulat G., Gînu D., Rusu N. Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic. Chișinău, Bons Offices, 2015.

Ca și orice alte structuri/subdiviziuni ale școlii, CMI activează în baza planului anual de activitate (Anexa 4), parte a planificării instituționale generale.

CMI duc evidența copiilor examinați într-un registru special, care conține informații despre copil, familie, data examinării/reexaminării, progresul școlar, formele de asistență acordată etc. Documentația perfectată în cadrul CMI mai include planurile și rapoartele de activitate, procesele verbale ale ședințelor, alte materiale, după caz.

Activitatea CMI este monitorizată de către administrația instituției, iar Consiliul profesoral audiază, cu o anumită periodicitate, rapoartele de activitate ale CMI, alte aspecte ale activității Comisiei. CMI este monitorizat și de către SAP, care, de asemenea, îi acordă asistență metodologică pe subiecte ce țin de evaluarea și asistența psihopedagogică a copiilor.

Figura 2.8.
Relația CMI-SAP în procesul incluziunii educaționale a copiilor cu CES



Echipa PEI

După cum s-a menționat mai sus, una din sarcinile de bază ale CMI este coordonarea procesului de elaborare, implementare, revizuire a planurilor educaționale individualizate, care, conform reglementărilor în vigoare, se elaborează de către Echipa PEI. În instituția de învățământ general se constituie atâtea echipe PEI câți copii necesită această modalitate de organizare a procesului educațional (copiii cu CES cărora SAP le-a recomandat predare-învățare-evaluare în bază de PEI). Componența echipei PEI, recomandată de CMI, se constituie din cadrele didactice care predau copilului concret, dirigintele clasei, personalul de suport existent în instituție, alți specialiști, după caz. În fiecare echipă este desemnat un coordonator, care asigură convocarea ședințelor echipei, colectarea informațiilor din alte surse decât cele școlare (din familie, comunitate), și structurează/scrie propriu-zis planul, după prezentarea de către membrii echipei a informațiilor/contribuțiilor corespunzătoare. Componența fiecărei echipe este aprobată prin ordin de către directorul instituției de învățământ.

Este important ca în calitate de membri ai echipei PEI (sau, cel puțin, ca furnizori de informație pentru elaborarea PEI) să intervină copiii înșiși și părinții acestora.

Sarcinile și atribuțiile concrete ale membrilor echipei PEI sunt descrise detaliat în Capitolul IV al prezentei unități de curs.

Centrul de resurse pentru educația incluzivă

În sistemul de structuri și servicii EI la nivel instituțional un loc important îl are CREI, subdiviziune structurală a instituției de învățământ care dezvoltă și realizează diferite programe de asistență, având drept scop facilitarea, alături de alte servicii, a incluziunii educaționale a copiilor cu CES și abilitarea lor pentru viața independentă, prin:

- planificarea și realizarea activităților de suport educațional pentru copiii cu CES;
- acordarea serviciilor specializate de asistență psihologică, logopedică, alte tipuri de asistență în funcție de necesitățile copiilor și resursele instituționale;
- asigurarea coordonării tuturor intervențiilor de sprijin și crearea condițiilor pentru desfășurarea activităților de suport cu copiii;
- organizarea activităților comune cu copiii cu și fără CES de promovare a drepturilor copiilor și de pledare pentru educația incluzivă;
- furnizarea asistenței metodologice cadrelor didactice și nedidactice implicate în lucrul cu copiii cu CES;
- desfășurarea programelor de informare și sensibilizare comunitară privind beneficiile EI.

Deși este creat expres pentru sprijinirea copiilor cu CES, beneficiari ai CREI pot fi toți copiii din instituția de învățământ, precum și copiii din comunitate. Identificarea beneficiarilor este un proces ce se realizează, de regulă, prin examinarea cazurilor în cadrul CMI, al Consiliului local pentru protecția drepturilor copilului sau ca urmare a evaluării complexe a copiilor de către SAP. De asemenea, rezultatele evaluării sociale a familiei sunt considerate temei pentru intrarea unui copil în evidențele CREI și acordarea suportului corespunzător (Cazurile respective sunt referite de asistentul social comunitar sau de SAP ca urmare a adresării organului raional/municipal de protecție a copiilor).

Proiectarea și realizarea programelor de suport derulate în CREI se face cu luarea în considerare a contingentului de copii asistați. De regulă, este vorba despre următoarele situații:

- Copilul prezintă probleme/dificultăți de dezvoltare și necesită suport educațional suplimentar (nu reușește, fără sprijin, să achiziționeze finalitățile conform curriculumului general, în condiții generale).
- Copilul este în situație de risc de abandon școlar/neșcolarizare (nu este supravegheat de părinți sau de persoanele adulte în grija cărora se află; nu frecventează deloc sau nu frecventează cu regularitate școala).
- Copilul se confruntă cu atitudinea necorespunzătoare a părinților cu privire la creșterea și educarea copiilor (părinții/familia nu îi asigură condiții adecvate de

învățare și/sau trai; copilul nu este trimis la școală, nu este lăsat să învețe; este exploatat prin muncă în gospodărie sau în afara acesteia).

- Copilul crește și este educat într-un mediu/climat inadecvat (grad avansat de sărăcie în care nevoile de bază ale copilului nu sunt satisfăcute; violență fizică sau verbală, vicii care afectează climatul familial și capacitățile parentale – alcoolism, consum de droguri ș.a.).

Pentru fiecare beneficiar al CREI se perfectează un Dosar (Anexa 5), completat conform *Metodologiei de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar*, aprobată de ME⁶¹.

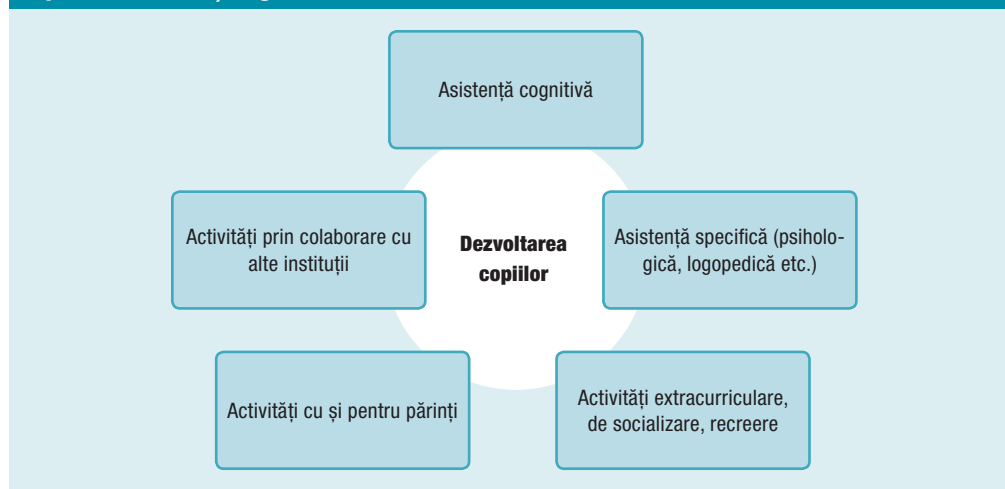
Evidența copiilor, beneficiari ai CREI, se duce în baza unui Registru special, în care sunt consemnate unele date personale ale copilului (nume, vârstă), informații privind clasa, categoria CES (dacă este), forma de incluziune școlară, formele de suport educațional și alte date relevante (Anexa 6).

Copiii din evidențele CREI, de regulă, studiază în baza PEI și beneficiază de programe de suport educațional, realizate în diferite forme, în funcție de necesitățile și potențialul lor. Totodată, CREI este un spațiu deschis tuturor copiilor (cu sau fără CES), cadrelor didactice, părinților, comunității, spațiu în care toți acești actori co-participă în realizarea diferitor activități, conform misiunii centrului, concentrând resursele comunitare existente și orientându-le în direcția dezvoltării fiecărui copil. În acest fel, CREI poate fi considerat un centru multifuncțional, în special pentru faptul că acoperă necesitățile membrilor comunității cu oferta de servicii disponibile, în așa fel încât să răspundă cât mai eficient acestor necesități, iar satisfacția beneficiarilor să fie cât mai mare.

Activitățile de bază desfășurate în CREI sunt planificate și organizate pe principii integrate, asigurând dezvoltarea holistică a copiilor.

Figura 2.9.

Tipuri de activități organizate în CREI



Tipurile, formele de suport educațional acordat copiilor asistați în CREI vor fi detalizate în capitolele următoare.

61 Ordinul Ministerului Educației nr.100 din 26.02.2015.

În activitatea CREI poate fi implicat întreg personalul instituției de învățământ (cadre didactice și nedidactice), specialiștii din comunitate (asistentul social, asistentul personal, alții), precum și părinții. Un rol special îl are cadrul didactic de sprijin care, de regulă, este coordonatorul CREI și asigură buna funcționare a Centrului.

Specialiștii implicați în activitatea CREI respectele normele deontologiei profesionale, care presupune integritate morală și psihică, profesionalism și onestitate, manifestate prin:

- respectarea drepturilor copiilor;
- respectarea personalității copilului și a valorilor acestuia, indiferent de naționalitate, etnie, religie, sex, abilități fizice sau intelectuale, statut socio-economic;
- respectarea părinților/reprezentanților legali ai copilului, reprezentanților diferitor instituții cu care colaborează;
- exercitarea calificată și calitativă a atribuțiilor de funcție, onorarea integrală a angajamentelor stipulate în fișa postului;
- sesizarea și implicarea instanțelor superioare, a organelor abilitate în caz de constatare a oricărei situații de risc pentru viața și securitatea copilului;
- preocuparea permanentă pentru formare profesională continuă;
- păstrarea în siguranță a informațiilor încredințate sau aduse la cunoștință în contextul atribuțiilor de funcție, cu excepția celor prevăzute de legislație, protejând copilul de orice formă de exploatare, abuz⁶².

Funcționarea CREI este organizată în conformitate cu Planul anual de activitate (Anexa 7), coordonat cu CMI/administrația instituției de învățământ și specialiștii care lucrează cu beneficiarii Centrului. Planul anual de activitate al CREI este aprobat de către directorul instituției.

În scopul bunei organizări a activităților, coordonatorul CREI elaborează, în comun cu specialiștii implicați în procesele derulate în Centru, orarul de lucru. Pot fi stabilite diferite astfel de planificări: zilnice (pentru specialist, pentru copil), săptămânale sau pentru o altă durată:

Model orar săptămânal (per copil)							
Copilul _____							
Ziua	Ora	Suport educațional					Suport non-educational (se va specifica tipul)
		învățare/terapie cognitivă		asistență psihologică	asistență logopedică	terapii ocupaționale	
		în clasă	în CREI				
Luni							
Marti							
Miercuri							
Joi							
Vineri							

62 Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar. Ordinul Ministerului Educației nr.100 din 26.02.2015.

Specialiștii implicații în activitatea CREI duc evidența serviciilor prestate în scopul cuantificării volumului de asistență și înregistrării rezultatelor în evoluția copiilor. Un model de evidență a serviciilor:

Evidența prestării serviciilor în CREI					
Nr. crt.	Data	Copilul	Tipul activității	Durata activității	Mențiuni (rezultate, dinamică etc.)

Monitorizarea și evaluarea progreselor în dezvoltarea copiilor asistați în CREI este extrem de importantă din punctul de vedere al estimării impactului și eficienței intervențiilor de suport. M&E se poate face prin diferite metode, inclusiv prin aplicarea diferitor instrumente, formulare. Prezentăm mai jos un model de Fișă de monitorizare:

Fișă de monitorizare a progresului în dezvoltarea copilului					
Copil _____					
Specialist _____, funcția _____					
Data	Evoluția dezvoltării pe domenii				Observații
	Cognitiv	Socio-afectiv	Limbaaj, comunicare	Motor	
Note metodologice privind completarea: <ol style="list-style-type: none"> Fișa este un instrument obligatoriu pentru completare de către fiecare specialist. Înregistrările în fișă se vor face în fiecare zi în care specialistul a realizat activități de asistență a copilului. În rubrica "Observații" specialistul va nota, după caz: <ul style="list-style-type: none"> factorii (locație, tehnologii, intensitate, durată, frecvență etc.) care au condiționat progresele; etapa zilei (segmentul de orar) când copilul a reușit ceva esențial sau nu a putut/a refuzat să se implice în activitatea programată; alte informații relevante pentru monitorizarea progreselor. 					

Din punct de vedere metodologic, activitatea CREI este coordonată de SAP, care instruește și asistă metodologic personalul angajat în prestarea serviciilor, precum și contribuie la asigurarea activității Centrului cu diferite materiale metodice pentru informare și asistență, proiecte didactice-model, recomandări, metodologii, alte materiale.

Calitatea activității CREI și impactul/eficiența serviciilor prestate este evaluată periodic de către administrația instituției de învățământ și SAP. Rezultatele evaluărilor sunt reflectate în rapoartele anuale ale unității educaționale.

Personalul de suport

În calitate de agent al schimbării, cadrul didactic contemporan este în situația să renunțe la unele din rolurile sale tradiționale și să își asume sarcini noi, dictate de esența educației moderne. Noile abordări privind educația pentru toți, tehnologiile informaționale aplicate, promovarea parteneriatelor socio-educative, dezvolta-

rea profesională continuă sunt provocări care reclamă noi roluri și responsabilități ale cadrelor didactice.

În același context, incluziunea în învățământul general a unui număr tot mai mare de copii cu CES, mulți dintre care cu dizabilități, impune reconsiderarea rolurilor și atribuțiilor personalului didactic din perspectiva responsabilității pentru succesul și eficiența demersului educațional. Particularitățile procesului educațional incluziv cer ca fiecare educator, învățător, profesor, psiholog școlar, bibliotecar etc. să fie pregătit pentru lucrul cu copiii cu cerințe speciale.

În managementul EI, în dependență de perspectiva din care este privit, personalul didactic se regăsește la două niveluri: (1) *de executor*, dacă ne referim la rolul de implementator al politicilor, directivelor, instrucțiunilor și (2) *de manager*, dacă ne referim la rolul său de administrator al activităților cu copiii (în clasă, în CREI, în alte locații).

Operaționalizarea obiectivelor stabilite pentru incluziunea copiilor depinde, în mare parte, de *aptitudinea pedagogică*, a personalului, considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul educațional, care îi conferă cadrului didactic capacitatea de a fi flexibil și de a acționa adecvat în situații educaționale concrete. Componentele aptitudinii pedagogice sunt:

- *competența științifică* – pregătirea de specialitate, metodică; capacitatea de inovare pedagogică etc.;
- *competența psihopedagogică* – capacitatea de a evalua, cunoaște și orienta personalitatea copiilor; capacitatea de a determina gradul de dificultate al materiei de studiu și de a o accesibiliza prin metode și mijloace adecvate; capacitatea de a genera noi modele și situații de învățare, în funcție de cerințele celor educați; de a face ca fiecare copil să se dezvolte și să progreseze conform propriului potențial;
- *competența psihosocială* – capacitatea de relaționare, comunicare, asumare de roluri etc.

Calitatea aptitudinii pedagogice a cadrului didactic îi conferă acestuia posibilitatea și capacitatea de a fi flexibil și a acționa adecvat în situații educaționale concrete.

Un alt concept corelat cu cel de aptitudine pedagogică este *competența didactică*, rezultată din trăsăturile caracteristice ale cadrului didactic și eficiența actului educațional⁶³. Acest concept are o sferă de cuprindere mai largă, presupunând, pe lângă cunoștințe, și capacitatea de aplicare a lor, obținerea de rezultate notabile în activitatea didactică. Competența didactică este operaționalizată în diferite competențe specifice⁶⁴:

- *Cognitive*: cunoștințe de specialitate, cunoștințe din domenii conexe/afere, cunoștințe de cultură generală;
- *Afective*: înțelegere, implicare, empatie;

63 Marcus S. Competența didactică. Editura ALL. București, 1999.

64 Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. În: Marcus S. Competența didactică. București: ALL 1999.

- *Exploratorii*: avansarea în practica/experiența pedagogică, utilizarea noilor tehnologii educaționale, analiză, cercetare, inovare;
- *De performanță*: asigurarea eficienței actului educațional, obținerea rezultatelor de către **toți** elevii, performarea în cariera didactică.

Deținerea celor mai strălucite competențe pedagogice nu va asigura, însă, o educație de calitate a copiilor: este nevoie de calități *personale, umane*, care vor susține relația copil-cadru didactic și vor asigura obținerea performanțelor.

Indiferent de funcția pe care o ocupă, personalul care realizează educația incluzivă trebuie să posede **cunoștințe** referitoare la:

- cadrul normativ privind drepturile copilului și protecția acestora;
- politicile naționale și internaționale privind accesul la educație al copiilor cu CES;
- cadrul metodologic de dezvoltare a educației incluzive;
- particularitățile de vârstă și individuale ale dezvoltării copiilor;
- pedagogia centrată pe copil și psihopedagogia cerințelor educaționale speciale;
- tehnologiile specifice de predare-învățare-evaluare pentru diferite categorii de CES;
- modalitățile de adaptare/modificare, flexibilizare, diferențiere de curriculum pentru elevii cu CES;
- tehnologiile de elaborare/adaptare a materialelor didactice și modalități de utilizare a acestora;
- particularități ale managementului clasei în cazul elevilor cu CES;
- oportunități de colaborare și modalități de sprijin pentru familiile elevilor cu CES;
- rețele de organizații, instituții, specialiști care pot acorda servicii de suport elevilor cu CES.

Pornind de la misiunea de bază a personalului didactic în procesul educațional incluziv – valorificarea maximă a potențialului copiilor și asigurarea dezvoltării lor – acesta se va concentra pe realizarea unor activități didactice tradiționale, dar și a activităților noi, dictate de noile abordări ale actului educațional și noile roluri ale cadrului didactic. Astfel, în context incluziv, cadrele didactice au următoarele **responsabilități generale**:

- Identificarea, evaluarea și asistența copiilor cu CES;
- Acordarea suportului educațional conform necesităților identificate;
- Dezvoltarea parteneriatelor cu diferiți profesioniști care asistă copiii cu CES;
- Colaborarea eficientă cu părinții;
- Promovarea în rândul elevilor, cadrelor didactice și părinților a ideii acceptării și sprijinirii elevilor cu CES;
- Implicarea comunității pentru asigurarea șanselor egale la educație tuturor copiilor.

Alături de cadrele didactice de predare, în scopul asigurării unei abordări calitative și calificate a necesităților elevilor cu CES, în procesul de asistență urmează să fie

implicat și personal specializat, precum cadrul didactic de sprijin, psihologul, logopedul, diferiți terapeuți, alt personal calificat.

Cadrul didactic de sprijin

În structura personalului de suport, un rol de bază îi revine cadrului didactic de sprijin (CDS), care are o dublă semnificație în context educațional incluziv:

1. serviciu de sprijin, parte a pachetului minim de servicii de educație incluzivă⁶⁵;
2. funcție didactică, specialist calificat în domeniul pedagogiei, psihopedagogiei și psihopedagogiei speciale, care acordă asistență psihopedagogică copiilor cu CES⁶⁶.

Instituirea posturilor de CDS se face prin decizia directorului instituției de învățământ, la recomandarea SAP, în baza rezultatelor evaluării nivelului de dezvoltare a copiilor cu CES. Cadrul didactic de sprijin poate fi încadrat la orice nivel al învățământului general (preșcolar, primar, secundar) și poate trece de la un nivel de învățământ la altul. Dacă numărul de elevi este mai mic decât cel stabilit, unitatea de cadru didactic de sprijin se poate fragmenta, fiind planificată activitatea prin cumul sau cu ora, conform legislației în vigoare.

Sarcina de bază a CDS este asigurarea asistenței psihopedagogice copiilor cu CES, în vederea valorificării potențialului, asigurării dezvoltării psihofizice, integrale și armonioase a personalității acestora, conform particularităților individuale.

Pornind de la misiunea cu care este investit, CDS exercită, în principal, următoarele atribuții:

- facilitează și susține incluziunea școlară a copilului cu CES;
- participă, în comun cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști, la elaborarea PEI;
- colaborează cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști pentru realizarea obiectivelor PEI și stabilirea modalităților concrete de lucru cu copiii cu CES;
- elaborează și implementează strategii de sprijin în toate ariile curriculare, precum și identifică resursele necesare și adecvate realizării acestora;
- realizează activități de recuperare educațională, individuale sau în grup, asistă copiii cu CES în pregătirea temelor pentru acasă;
- propune și realizează materiale didactice individualizate în funcție de dificultățile de învățare ale elevilor;
- coordonează activitatea CREI din instituție;
- acordă consultanță și colaborează cu familiile copiilor care beneficiază de serviciile CDS;

65 Conform HG nr.351 din 29.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului privind redirectionarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale. Monitorul Oficial nr.113-118 din 08.06.2012, art.393 și HG nr.868 din 08.10.2014 privind aprobarea Regulamentului de formare și utilizare a fondului pentru educația incluzivă, Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art.930.

66 Conform Codul Educației, nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art.634.

- participă, ca formator, în cadrul programelor de informare/formare a cadrelor didactice în probleme ce țin de EI, de diseminare a cunoștințelor și experiențelor cu privire la asistența copiilor cu CES.

Pentru a-și realiza cu succes misiunea, atribuțiile și sarcinile concrete, în procesul de asistență și abilitare/reabilitare a copilului cu CES, cadrul didactic de sprijin realizează activități în:

- grupa/clasa în care este inclus copilul cu CES;
- în CREI;
- în familia copilului asistat;
- în alte instituții din comunitate (unități educaționale, de agrement etc.), în care însoțește copilul.

Numărul de ore atribuite activității cadrului didactic de sprijin în diverse locații va fi stabilit de comun acord cu învățătorii sau profesorii, agreat în cadrul ședinței CMI și consemnat în PEI. Totuși, este recomandabil ca cel puțin 50 la sută din orele de asistență să fie dedicate acordării suportului la lecții, pentru a favoriza/facilita încadrarea copilului în procesul educațional efectiv⁶⁷.

Având calitatea de serviciu de suport educațional, CDS realizează planificarea anuală a activității, care se înscrie în managementul instituțional general de dezvoltare a EI. Nu există o planificare-model a activității CDS, specialiștii având libertatea să determine propriile formate de planuri. Totuși, pornind de la conținutul activității și practica deja încetățenită în sistem, se recomandă ca planul anual de activitate al CDS să aibă următoarele compartimente (cu exemple de activități orientative/recomandabile):

Compartimente	Activități
Organizarea și proiectarea activității	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborarea planurilor de activitate: <ul style="list-style-type: none"> • anual; • semestrial; • lunare • săptămânale. 2. Elaborarea listei documentației perfectate de CDS. 3. Elaborarea formularelor de documente. 4. Amenajarea spațiului (spațiilor) de lucru etc.
Evidența elevilor cu CES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participarea la examinările din CMI, examinările rapoartelor de evaluare complexă a dezvoltării copiilor în scopul identificării celor care necesită suport educațional. 2. Determinarea listei copiilor cu CES, asistați de CDS. 3. Perfectarea/completarea Registrului de evidență a copiilor asistați. 4. Perfectarea/completarea dosarelor copiilor asistați etc.
Organizarea/realizarea activităților de suport educațional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Stabilirea tipurilor de activități/programe de suport educațional. 2. Stabilirea grupului de specialiști care vor fi implicați în realizarea activităților de suport educațional. 3. Identificarea resurselor pentru realizarea activităților de suport educațional. 4. Înaintarea demersurilor administrației instituției pentru referirea copiilor către serviciile specializate. 5. Efectuarea evaluării periodice a progresului înregistrat de către copii. 6. Analiza eficienței, impactului activităților de suport educațional etc.

⁶⁷ Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău. Bons Offices, 2015

Compartimente	Activități
Activități în contextul PEI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea copiilor care necesită PEI. 2. Participarea la elaborarea PEI. 3. Realizarea obiectivelor PEI. 4. Participarea la elaborarea și implementarea adaptărilor/modificărilor curriculare. 5. Stabilirea modalităților concrete de lucru cu copiii. 6. Participarea la evaluarea, revizuirea și actualizarea PEI etc.
Evaluarea progresului școlar al copiilor asistați	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborarea și aplicarea Fișei de monitorizare a evoluției copilului. 2. Elaborarea și aplicarea testelor de evaluare. 3. Informarea subiecților relevanți privind evoluția copiilor etc.
Coordonarea activității CREI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea copiilor asistați în CREI. 2. Elaborarea planului/programului de activitate a Centrului. 3. Stabilirea modalităților de colaborare cu alți profesioniști pentru realizarea activităților în CREI. 4. Amenajarea/dotarea centrului etc.
Comunicare, informare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informarea personalului didactic din instituție. 2. Participarea la activități comunitare de sensibilizare a opiniei publice. 3. Completarea, actualizarea compartimentelor panoului <i>Educația incluzivă</i>
Dezvoltare profesională	<ol style="list-style-type: none"> 1. Studierea și analiza documentelor de politici, actelor normative. 2. Studiul practicilor naționale și internaționale. 3. Participarea la activități metodic-științifice organizate la nivel instituțional, raional și național etc.
Raportare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborarea și prezentarea rapoartelor de activitate: <ul style="list-style-type: none"> • Consiliului de administrație; • Consiliului profesoral; • DGE (SAP); • Adunării generale a părinților etc. 2. Prezentarea altor rapoarte, informații etc.

În procesul de planificare a activității CDS, proiectul de plan va fi consultat cu diverși factori instituționali (CMI, echipa PEI, directorul adjunct) în vederea coordonării demersurilor tuturor specialiștilor și evitării dublărilor în activitate sau a omiterii unor activități importante. Planul anual de activitate al CDS este aprobat de către directorul instituției.

Ca și alți specialiști implicați în asistența copiilor cu CES, cadrul didactic de sprijin elaborează planuri săptămânale și zilnice de activitate. Proiectarea activităților curente se va face în baza demersurilor metodologice, realizate în procesul predării materiilor concrete în clasa în care învață elevul asistat. Totodată, planurile curente vor admite flexibilitate, adaptare în dependență de starea copilului la zi, evoluția activităților, de alți factori.

Model de planificare zilnică a activității CDS (per copil):

Copilul _____					
Ziua săptămânii	Activitatea	Strategii didactice aplicate	Materiale necesare	Teme/sarcini de realizat	Progrese (rezultate așteptate)
Luni					
Marți					
Miercuri					
Joi					
Vineri					

Dimensionarea activității CDS se va face cu luarea în considerare a rolurilor pe care le comportă funcția acestuia:

CDS cooperează cu:	CDS coordonează/realizează:	CDS este consilier pentru:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> alte cadre didactice	<input type="checkbox"/> evaluări	<input type="checkbox"/> copii
<input type="checkbox"/> copii și familiile lor	<input type="checkbox"/> intervenții de suport	<input type="checkbox"/> familii
<input type="checkbox"/> instituții comunitare	<input type="checkbox"/> adaptări	<input type="checkbox"/> colegi
<input type="checkbox"/> specialiști din comunitate	<input type="checkbox"/> relațiile cu familia și comunitatea	<input type="checkbox"/> comunitate

Fiind o activitate planică care se încadrează într-un cadru organizatoric-instituțional concret, activitatea CDS va fi reflectată în documentația perfectată/dusă de către acesta. La nivel de management instituțional general și, în particular, la nivel de management al CREI se vor evidenția necesități privind completarea anumitor dosare și perfectarea unor documente concrete.

Rolul CDS în procesul asistenței copiilor cu CES incluși în învățământul general este extrem de important, deoarece îi asigură copilului suportul direct, nemijlocit, fără ca acesta să fie exclus din mediul educațional. Practica demonstrează că CDS, ca specialist și serviciu de EI, contribuie esențial la diminuarea/eliminarea dificultăților de învățare ale copiilor și dezvoltarea competențelor necesare pentru integrarea cu succes în societate. Punerea în valoare a acestui rol este asociată beneficiilor incontestabile pentru copii.

Psihologul

Având misiunea de a facilita adaptarea copiilor la mediul educațional și de a maximiza potențialul de participare școlară și socială, psihologul exercită următoarele sarcini de bază:

- *evaluare*: raportarea la normele și standardele existente, prin aplicarea diferitor metode, instrumente specifice pentru a estima nivelul de dezvoltare a proceselor psihice, precum și personalitatea copilului în ansamblu;
- *asistență*: consultarea, consilierea, acompanierea copiilor care prezintă anumite deficiențe în dezvoltare în vederea remedierii, diminuării și eliminării acestora;
- *prevenirea* intrării copiilor în situații de dificultate;
- *asistență, consiliere* a cadrelor didactice, părinților sau reprezentanților acestora, altor adulți care lucrează cu copiii cu CES.

Concretizate în atribuții de funcție, aceste sarcini se referă la:

- a. planificarea activității;
- b. identificarea/adaptarea/elaborarea metodelor și instrumentelor de evaluare și asistență psihologică a copiilor;
- c. realizarea evaluărilor și a reevaluărilor periodice ale copiilor incluși în programele de asistență;
- d. organizarea și desfășurarea activităților de consiliere psihologică, individuală și în grup, a copiilor, cadrelor didactice și altor specialiști/persoane care asistă copilul, a părinților;
- e. formularea recomandărilor în procesul de elaborare și realizare a PEI;
- f. participarea la elaborarea recomandărilor metodice pentru cadrele didactice la clasă în probleme de abordare a copiilor cu CES;
- g. organizarea, în domeniul de competență, a seminarelor, meselor rotunde, atelierelor, altor activități;
- h. analiza eficienței, impactului activităților realizate asupra dezvoltării copilului etc.

Aceste activități vor fi realizate de psihologul școlar în calitate de membru al CMI, în baza planurilor de activitate, elaborate în consens cu politicile instituționale privind suportul educațional.

Logopedul

Ca și în cazul psihologului, sarcinile de bază ale logopedului reies din orientările de bază ale asistenței copiilor cu CES: evaluare/identificare și abilitare/reabilitare.

În funcție de resursele existente și de necesitățile copiilor incluși, instituțiile de învățământ pot angaja psihopedagogi/specialiști în diverse terapii: ludoterapie, ergoterapie, kinetoterapie, art-terapie, meloterapie etc. Atât sarcinile de bază, cât și atribuțiile concrete ale specialiștilor în prestarea diferitor terapii vor fi formulate în Fișele de post., luându-se în considerare statutul lor de personal de suport. În Anexa 8 sunt prezentate câteva modele de fișe pentru posturile de personal de suport.

2.5. Managementul clasei în context incluziv



Din perspectiva tematicii abordate, clasa incluzivă poate fi definită drept contextul educațional în care învață împreună copii cu și fără CES. Totodată, categoriile, complexitatea, severitatea CES poate fi foarte diferită de la dificultăți ușoare și moderate de învățare până la comportamente provocatoare și necesități de asistență complexe. Prezența în clasa de elevi a copiilor cu diferit potențial de învățare și diferite necesități conferă un alt nivel de complexitate managementului clasei, solicitând profesorului la clasă competențe speciale de proiectare, structurare a demersului didactic⁶⁸.

68 Polirstok S. Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. In: Creative Education, No.6, 2015, p.927-933.

Managementul clasei din perspectivă incluzivă presupune, înainte de toate, crearea condițiilor pentru **asigurarea accesului la curriculum**. Aceasta înseamnă crearea oportunităților prin activități, spațiu și materiale, astfel încât toți elevii să poată învăța. Cel puțin următoarele câteva elemente de bază ar contribui la asigurarea unui mediu cât mai incluziv la clasă:

Așezarea "incluzivă" a meselor

Nu există o piesă de mobilier mai importantă într-o sală de clasă incluzivă decât o masă suficient de mare pentru grupuri mici de elevi.

Mobilierul trebuie să fie așezat în clasă în așa fel încât să permită organizarea activităților în grup. Elevii pot lucra împreună pe proiecte comune, pot comunica. Masa este, de obicei, plasată într-o zonă proeminentă a sălii de clasă și facilitează numeroase oportunități pentru ca toți copiii să se simtă membri ai grupului.

Tehnologiile

Tehnologiile sunt vitale pentru sala de clasă a sec.21. Tehnologiile nu doar permit elevilor să țină pasul cu lumea în schimbare, ci oferă acces la curriculum pentru elevii cu cerințe speciale. Fie că este vorba de un computer, de i-Pad, de echipamente audio/vizuale sau de dispozitive de asistență, tehnologia poate juca diverse roluri în sala de clasă incluzivă. Tehnologiile pot oferi softuri educaționale pentru accesibilizarea curriculumului, în special pentru copiii cu CES, și diferențierea sarcinilor, modalităților de învățare. Tehnologia se adresează majorității grupurilor de copii și încurajează incluziunea în numeroase moduri.

Materialele manipulative

Pentru unii copii, manipularea cu obiecte/lucruri este cea mai eficientă metodă de învățare. Materialele manipulative pot sprijini procesul de învățare, permițând copiilor să-și demonstreze cunoștințele, să dezvolte noi niveluri de înțelegere și să exploreze concepte mai profunde. Manipulativele pot fi ușor grupate, plasate în recipiente de plastic și puse pe rafturi. Utile pentru toate vârstele, materialele manipulative sunt o modalitate ușoară de a face o clasă mai incluzivă.

Dispozitivele vizuale

Dispozitivele vizuale sunt, fără îndoială, niște elemente foarte importante în clasa incluzivă. Acestea atrag atenția copiilor, explică o idee sau ajută elevul să înțeleagă o lecție. Dispozitivele vizuale sunt în mai multe forme și ar trebui să existe o varietate disponibilă într-o sală de clasă pentru a facilita incluziunea. Câteva exemple: orare, postere, linii de numere, diagrame, grafice, organizatori grafici, smart-board, televizor sau i-Pad. Clasele incluzive au întotdeauna numeroase tipuri de dispozitive vizuale la îndemână pentru a ajuta la livrarea, adaptarea sau modificarea unei lecții.

Sistemul de management al comportamentului pozitiv

Un sistem de management al comportamentului pozitiv poate susține și menține un mediu de învățare sigur și optim. Permite profesorului să evidențieze și să consolideze punctele tari ale elevilor concreți, să le ofere îndrumări de comportament adecvat. Sprijinirea comportamentului elevilor, menținerea unui mediu de învățare calm și furnizarea de rutine previzibile ajută la oferirea/crearea condițiilor de învățare optime.

Cărți cu nivel ridicat de interes

Clasele incluzive recunosc că elevii învață în moduri și la niveluri diferite. Profesorii nu numai că doresc să ofere lecții care abordează abilitățile variate ale copiilor, ci și le oferă materiale didactice pe care toți copiii le pot folosi. Pe lângă manuale, o clasă incluzivă ar trebui să ofere și cărți care pot fi citite pentru bucuria copiilor. Oferirea de cărți adecvate vârstei (editate sau audio), interesante și care pot fi citite de cititori la diferite niveluri, reprezintă o modalitate importantă de a face o clasă mai incluzivă.

Graficul de lucru

Graficul de lucru servește mai multor scopuri într-o sală de clasă. În primul rând, ajută la menținerea bunei desfășurări a activităților la clasă. În al doilea rând, el ajută elevilor să se orienteze mai ușor în programul școlar. În cele din urmă, și cel mai important, permite tuturor elevilor să contribuie la organizarea cu succes a activităților în sala de clasă.

Stocul de informații despre elevi

Deoarece o clasă incluzivă este binevoitoare cu copiii cu diferite abilități, este extrem de important ca profesorii să urmărească punctele forte și nevoile fiecărui elev. Datele importante cum ar fi evaluările, observațiile, PEI-urile și alte informații pot fi păstrate împreună, într-un singur loc. Profesorii pot folosi aceste informații pentru a se asigura că toți elevii sunt incluși și participă la programul clasei. Un profesor poate combina cu ușurință informațiile utile în a sprijini elevi în procesul de învățare și accesul la curriculumul incluziv.

Jocurile

Jocurile sunt adesea folosite de profesori pentru a consolida un nou concept. Ele au, de asemenea, un rol important în predarea competențelor sociale și a muncii în echipă. Deoarece alegerile jocului sunt nesfârșite, ele oferă multe moduri diferite în care un elev poate participa. Cel mai important lucru este că jocurile permit copiilor să se relaxeze în mediul de învățare, să se bucure de compania semenilor și să formeze relații.

Un element definitoriu al managementului clasei în context incluziv îl constituie *managementul conținuturilor*, care se referă, în principal, la modul de organizare a conținutului predării, stilul predării propriu-zise. În acest proces intervin elemente importante, precum:

- alegerea și coordonarea materialelor de predare-învățare (manuale, materiale demonstrative, distributive);
- identificarea strategiilor de predare, adecvate potențialului de învățare al copiilor;
- coordonarea colectivului de elevi (antrenarea în activități prealabile sau succesoare desfășurării lecției (de exemplu, căutarea informațiilor suplimentare la o temă anumită, elaborarea proiectelor, eseurilor, referatelor la temă etc.), așezarea în bănci, crearea grupurilor etc.);
- coordonarea lucrului individual;
- evaluarea și aprecierea continuă a eforturilor copiilor;
- gestionarea timpului și altor resurse;
- ordonarea mediului (așezarea mobilierului, echipamentelor) etc.

Din perspectiva strategiilor didactice, managementul conținuturilor este determinant pentru asigurarea reușitei activităților la clasă. Deciziile cadrului didactic în ceea ce privește strategiile de învățare vor fi influențate de cunoștințele sale referitoare la copii, potențialul, interesele și capacitatea de participare a acestora.

Din punctul de vedere al conținutului învățării și realizării finalităților educaționale, în cazul copiilor cu CES vor fi aplicate adaptări psihopedagogice și modificări curriculare, corespunzătoare (a se vedea capitolul IV).

La fel de important este și *managementul relațiilor inter-personale*, care, în sens larg, vizează clasa ca microsistem social, în care se concentrează responsabilitățile și așteptările subiecților procesului educațional. Managementul relațiilor se refe-

ră la întreg spectrul de relații cadru didactic-elev, cadru didactic-cadru didactic, cadru didactic-părinți, cadru didactic-comunitate etc. Acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru și de comunicare care să valorizeze atât pe cei care învață, cât și pe cei care îi învață. Altfel spus, cultura organizațională a clasei ca microsistem va fi determinată și de calitatea relațiilor inter-personale, dar și de cultura comunității în care funcționează (școlară și socială). Școala ca entitate trebuie să colaboreze strâns cu comunitatea și această legătură urmează a fi modificată continuu în conformitate cu dinamica socială, în general.

Privit dintr-o altă perspectivă, managementul clasei presupune crearea unui mediu de învățare bine gestionat, cu structuri și rutine clare pentru toți. Cele mai cunoscute strategii în acest sens sunt următoarele:

1. Crearea în clasă a unui mediu încurajator/suportiv

Este vorba despre ceea ce în învățământ se numește, de regulă, cu termenul climat psihologic. Școala și, implicit, clasa trebuie să fie un mediu sigur și protector unde copilul vrea să vină să învețe, fără teamă: copiii trebuie să se simtă confortabil și în siguranță în clasă, să pună întrebări și să își expună opinia fără frica de fi pedepsit, criticat sau intimidat. O clasă în care "temperatura emoțională" este caldă și congenială este aceea în care copiii vor fi mai dispuși să învețe⁶⁹.

Fără voia lor, profesorii se lasă, deseori, prinși în ceea ce în literatura de specialitate se numește "ciclul de comportament aversiv reciproc": cu cât mai mult ei încearcă să limiteze comportamentul necorespunzător al copiilor prin utilizarea metodelor de dezaprobare și pedeapsă, cu atât mai mult comportamentul considerat neadecvat se afirmă⁷⁰. Acest ciclu de interacțiune poate continua și se escaladează, în timp, ajungând la cote greu de administrat. Experții susțin că schimbarea comportamentului neadecvat al copiilor necesită schimbarea comportamentului profesorului⁷¹. Iată de ce este recomandată crearea mediului incluziv, în care se construiesc alte cicluri "de interacțiune reciprocă", unde toți actanții se înțeleg și colaborează.

Așadar, reținem că aprobarea și dezaprobarea sunt reciproce și de felul comportamentului pe care îl abordăm în sala de clasă va depinde calitatea actului educațional realizat în acea sală.

2. Aplicarea metodei ignorării selective

Considerată una dintre cele mai dificile de aplicat tehnici de operare în managementul clasei, ignorarea planificată este folosită pentru a reduce devierile de comportament. Această metodă are efecte scontate cu condiția utilizării adecvate, care va depinde, în cea mai mare măsură, de capacitatea cadrului didactic de a identifica situația când tehnica respectivă va funcționa. La modul practic, profesorul are câteva alegeri. El ar trebui să își anunțe dezaprobarea privind comportamentul

69 Wong H. Wong R. The Classroom Management Book. Mountainside, CA: Wong Publishing, 2014.

70 Ibidem

71 Shauerman B., Hall J. Positive Behavioral Supports for Classroom (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2012.

problematic sau să ignore comportamentul necorespunzător sau să dea exemple de comportamente adecvate.

Ultima opțiune este cea corectă, deoarece abordează problema din perspectivă pozitivă. Ignorarea selectivă a comportamentelor dezaprobatore este doar o parte a procesului. Profesorul trebuie să angajeze copiii în dezvoltarea comportamentelor corecte, nedăunătoare pentru ei și pentru alții. Ignorarea selectivă oferă profesorului o strategie alternativă care poate ajuta la limitarea dezaprobării și la concentrarea pe menținerea în sala de clasă a unei atmosfere prietenoase, incluzive, sigure din punct de vedere emoțional și bine reglementate.

3. Concentrarea pe structură și rutină

Crearea unui mediu de clasă în condiții de siguranță din punct de vedere emoțional, în care copiii pot reuși, implică nu numai un nivel ridicat de interacțiune între elevi și profesori, dar necesită, de asemenea, accentul pe structură și rutină. Copiii, în special cei cu dificultăți de învățare și de comportament ușoare până la moderate, însușesc mai ușor lucrurile structurate (spații, mobilier, obiecte, procese) și rutina. Structurarea și rutina îi ajută pe copii să învețe, să însușească scheme de acțiune și comportamente adecvate și compatibile mediului școlar și statutului de elev.

Copiii cu CES trebuie să fie pregătiți, în avans, pentru orice modificare a programului zilnic sau a rutinei. Pentru unii din ei vor fi necesare memento-uri cu privire la schimbările așteptate.

Structura și rutina implică, de asemenea, comportamente care sprijină performanța academică. Astfel, profesorul poate forma/consolida abilitatea de a asculta a copilului, dând instrucțiuni repetitive. Dacă executarea sarcinii necesită mai mulți pași, aceasta este împărțită pe segmente ordonate de la primul până la ultimul pas. O astfel de procedură deliberată va diminua din întrebările nejustificate despre ce trebuie de făcut.

Atunci când selectează sarcini academice, profesorul trebuie să fie încrezător că fiecare elev are capacitatea de a-și îndeplini sarcina care îi este atribuită. Mai mult, el trebuie să știe dacă elevul concret va realiza această sarcină singur sau cu instrucțiuni suplimentare/complementare sau cu suportul cadrului de sprijin. Efectuarea unei sarcini independente, prin definiție, ar necesita sprijin adăugător puțin sau deloc. Aceasta va depinde de abilitatea pedagogului de a identifica sarcinile conform potențialului copiilor.

4. De-escaladarea crizelor de comportament

Crizele de comportament ale copiilor trebuie abordate de către cadrul didactic din perspectivă *profesională* și nu *personală*. Aceasta înseamnă că el va apela la metodele și tehnicile de diminuare a comportamentelor provocatoare, menținând controlul asupra situației din clasă și neadmițând escaladarea crizei de comportament. În general, este indicat să fie evitate și prevenite astfel de situații. În acest scop, profesorii trebuie să recunoască situațiile de ”înfierbântare” și potențialele consecințe,

să păstreze distanța față de spațiul copilului, să schimbe tonalitatea (dacă mai de vreme a ridicat-o), să utilizeze un limbaj calm, concentrat, scurt etc.

5. Creșterea locusului de control al copiilor

O componentă importantă a managementului clasei este de a ajuta elevii să recunoască faptul că unele dintre alegerile pe care le fac cu privire la comportamentele lor sunt mai bune decât altele. Atunci când fac alegeri bune, acestea trebuie să fie aprobate, consolidate și celebrate. Atunci când fac alegeri greșite, nepotrivite, ei trebuie să înțeleagă de ce au optat pentru o astfel de alegere și ce opțiuni alternative ar fi avut, dacă ar fi făcut alegeri mai bune. Copiii, în special cei cu dificultăți de învățare și comportamente provocatoare, necesită să fie învățați să își asume și accepte responsabilitatea pentru alegerile care le fac. Acest tip de responsabilitate este identificat în literatura de specialitate ca „*locus intern de control*”⁷². Cei mai mulți dintre copiii cu dificultăți de învățare și comportamente provocatoare îi învinovătesc pe alții sau identifică factori externi pentru alegerile problematice pe care le fac – este vina oricui, cu siguranță nu a lor! Astfel de situații sunt denumite drept „*locus extern de control*”⁷³.

În scopul formării abilității copiilor de a-și asuma responsabilitatea pentru alegerile făcute, sunt câțiva pași de urmat:

- Copilul este rugat să își explice comportamentul și ce s-a întâmplat; să identifice ce reguli ale clasei/școlii a încălcat;
- Copilul este ajutat să exploreze și alte opțiuni pentru a răspunde la aceeași situație data viitoare;
- Odată identificate alternativele, apare și întrebarea: Care este cea mai bună alegere? Care este cea mai bună a doua opțiune? De ce? ș.a.m.d.

Urmând acest algoritm, profesorii reușesc să ajute copiii să recunoască faptul că comportamentul este guvernat situațional și că este posibil ca o singură modalitate de a răspunde situației să nu fie adecvată, având în vedere diferiți factori. Cel mai important element în această procedură este întrebarea despre data viitoare când se prezintă o situație specifică. O bună intervenție comportamentală ar trebui întotdeauna să se concentreze asupra modului de a îmbunătăți situația de data viitoare⁷⁴.

6. Limitarea utilizării pedepsei

În mod tradițional, majoritatea modelelor de management al clasei se bazează pe metode punitive. Copiii cu probleme de deficit de atenție, în virtutea particularităților de dezvoltare, deseori prezintă sensibilitate redusă la recompense și pedepse (o consecință neurologică a tulburării). În timp, se întâmplă că pedepsele ușoare nu au efectul scontat și atunci profesorii au tentația să crească pedep-

72 Polirstok S. Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. In: Creative Education, No.6, 2015, p.927-933.

73 Ibidem

74 Polirstok S. Developing Emotional Intelligence in Children and Adolescents with Nonverbal Learning Disabilities and Attention Deficits: Strategies for Teachers and Parents. Educating the Creative Mind Conference Proceedings, Union, NJ: Kean University, 2010.

sele ca severitate și durată. Problema cu această abordare este faptul că utilizarea pedepsei nu învață comportamentul ținut și doar generează resentimente din partea copiilor: pedeapsa ușoară, aversivă produce un comportament evitant, și nu rezultatul de a-l ajuta pe copil să învețe să se comporte mai adecvat. Cheia pentru profesori este să folosească în mod predominant suporturi și strategii de comportament pozitiv. De prea multe ori profesorii folosesc strategiile de pedeapsă ca o primă opțiune în gestionarea comportamentului provocator. O formă frecventă de pedeapsă este excluderea de la activitățile extracurriculare, or pentru copiii cu dificultăți de învățare/tulburări de comportament acestea sunt ocazii așteptate cu nerăbdare, deoarece sunt mai puțin academice și copiii tind/speră să exceleze în aceste activități. Eliminarea privilegiilor sau a activităților favorizate, cum ar fi cele extradidactice, este emoțională și generează resentimente și rezistența la pedeapsă.

Dezbateri



1. Explicați, pornind de la experiențele de viață și cunoștințele personale, importanța managementului în societățile moderne, în general, și în educație, în particular.
2. Argumentați necesitatea aplicării principiilor managementului în domeniul educației incluzive. În cazul dezacordului, expuneți argumentele contra.
3. Expuneți punctul de vedere/explicați elementele designului managementului EI (Figura 2.1.) și relația dintre acestea. Identificați, dacă sunt, elemente-lipsă sau elemente în plus.
4. Examinați nivelurile managementului EI și explicați relația dintre acestea.

Lucru în perechi/în grup



1. Analizați organizarea și funcționarea școlii în care ați învățat din perspectivă incluzivă. Ce ați constatat?
2. Identificați 5 particularități/elemente de bază ale școlii incluzive. Transpuneți/transformați aceste elemente în activități de inclus în Planul strategic de dezvoltare instituțională a școlii.
3. Examinați *Lista de control pentru evaluarea/autoevaluarea nivelului de incluziune al școlii generale*, propuneți alți cel puțin 5 indicatori pentru completarea *Listei*.
4. Formulați 3-4 argumente pentru crearea serviciilor de educație incluzivă la nivel instituțional.
5. Argumentați importanța implicării copiilor în procesele școlare, în general, și în EI, în particular.

Lucru individual



1. Scrieți un eseu de 1000 de cuvinte privind importanța managementului în dezvoltarea politicilor și practicilor EI.
2. Examinați Regulamentul de organizare și funcționare a Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică. Identificați acele atribuții ale Centrului care vizează suportul de care poate beneficia instituția de învățământ și cadrul didactic în procesul dezvoltării practicilor EI.
3. Examinați lista atribuțiilor de bază ale Serviciului de asistență psihopedagogică și identificați-le pe acelea care au legătură nemijlocită cu activitatea instituției de învățământ și a cadrului didactic. Argumentați opțiunile.
4. Examinați *Standardele de calitate a instituțiilor de învățământ preuniversitar din Republica Moldova* pe domeniul Management și selectați indicatorii cu relevanță pentru educația incluzivă.
5. Formulați 4-5 propuneri de eficientizare a lucrului cu părinții în școala generală. Specificați particularitățile lucrului cu părinții copiilor cu CES.



1. Ainscow M., Booth T., Dyson A. (coord.). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge, 2006.
2. Băran-Pescaru A. *Parteneriat în educație*. București: Aramis Print, 2004.
3. Child Participation. UNICEF <https://www.unicef.org/sowc03/contents/childparticipation.html>
4. Bulat G., Gînu D., Rusu N. *Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic*. Chișinău: Bons Offices, 2015.
5. Bulat G., Rusu N. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic*. Chișinău: Bons Offices, 2015.
6. Bulat G., Solovei R., Balan V. *Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, vol.I. Modulul II: Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive*. Chișinău: Lyceum, 2016.
7. Cara A. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu de politici publice, IPP*. Chișinău: Lexon-Prim, 2014.
8. Chicu V., Cojocaru V., Galben S., Ivanova L. *Educația incluzivă. Repere metodologice*. Chișinău: Bons Offices, 2006.
9. Christenson S. L., Sheridan S. M. *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford, 2001.
10. *Codul Educației nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014*.
11. *Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă și publicată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995*.
12. Eftodi A. *Planul educațional individualizat. Ghid de implementare*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012.
13. Epstein J. L., Salinas K. *Schools and family Partnership. Encyclopaedia of Education Research, 6th edition, New York: Macmillan, 1992*.
14. Ganihar N. N. *Fundamentals of Educational Management*. NY: Global Vision Publishing House, 2016.
15. Gherghinescu R. *Conceptul de competență didactică. În: Marcus S. Competența didactică*. București: ALL, 1999.
16. Gherguț A. *Management general și strategic în educație. Ghid practic*. Iași: Polirom, 2007.
17. Gogfrey C. *Parteneriat școală-familie-comunitate. Ghid pentru cadrele didactice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.
18. Guțu V., Dării L. *Managementul schimbării/inovațiilor în învățământ. În: Management Educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013.
19. Hart A. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence, Italy: UNICEF, 1992.
20. Henderson A., Mapp K., Johnson V., Davies D. *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. NY: The New Press, 2007.
21. Iosifescu Ș. (coord.). *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: IȘE-MEC, 2001.

22. Key Elements to Building an Inclusive School. Whole Schooling Research Project. Renaissance Community Press. Wayne State University, Detroit, Michigan <http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/Key%20elements%20incl%20schl.pdf>
23. Lontos L. B. At-Risk Families&Schools: Becoming Partners. University of Oregon. Eric Clearinghouse, 1992.
24. Marcus S. Competența didactică. București: Editura ALL, 1999.
25. Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr.100 din 26.02.2015. www.edu.md
26. Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr.99 din 25.02.2015. www.edu.md
27. Partners in Education. A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships. SEDL, 2013.
28. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art. 589.
29. Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică. HG nr.732 din 16.09.2013. Monitorul Oficial nr.206-211 din 20.09.2013, art.823.
30. Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică. HG nr.732 din 16.09.2013. Monitorul Oficial nr.206-211 din 20.09.2013, art.823.
31. Reynolds A. and Clements M. Parental Involvement and Children's School Success. In *School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*, edited by E. Patrikakou et al. NY: Teachers College Press, 2005.
32. Polirstok S. Developing Emotional Intelligence in Children and Adolescents with Nonverbal Learning Disabilities and Attention Deficits: Strategies for Teachers and Parents. *Educating the Creative Mind Conference Proceedings*, Union, NJ: Kean University, 2010.
33. Polirstok S. Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. In: *Creative Education*, No.6, 2015.
34. Popescu M. Implicarea comunității în procesul de educație. *Centrul Educația 2000*. București: Corint, 2000.
35. Solovei R. Aspecte ale managementului școlii incluzive. În: *Management Educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013.
36. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului: www.edu.md
37. Shauerman B., Hall J. *Positive Behavioral Supports for Classroom* (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2012.
38. Tennyson R. *The Partnering Toolbook*. International Business Leaders Forum and the Global Alliance for Improved Nutrition, 2003.
39. Velea S. Școala prietenoasă copilului. Raport de evaluare externă a Inițiativei „Școala prietenoasă copilului” (2007-2011). Republica Moldova. Chișinău, 2012.
40. Wong H., Wong R. *The Classroom Management Book*. Mountainside, CA: Wong Publishing, 2014.



Anexa 1

Model Fișă de post a responsabilului EI din cadrul OLSDÎ

Denumirea postului	Responsabil de dezvoltarea și promovarea educației incluzive	Nivelul funcției	De conducere/ execuție
Categoria	Funcționar public	Nivelul de salarizare	Salariu, sporuri, premii, adaosuri la salariu, conform legislației în vigoare
Calificarea	Studii superioare în domeniu	Vechime	Cel puțin 3 ani vechime în activitatea de administrare a învățământului
Încadrarea pe post	Titular	Normarea activității	8 ore zilnic/40 de ore săptămânal
Coordonare internă	Cu specialiștii din cadrul OLSDÎ	Subordonare	Șefului OLSDÎ

Scopul general al postului

Coordonarea proceselor de dezvoltare și promovare a educației incluzive în raion/municipiu.

Sarcini de bază

1. Promovarea politicii de stat și asigurarea realizării legislației în domeniu.
2. Organizarea și coordonarea activităților pentru realizarea prevederilor politicii de stat, actelor normative și documentelor metodologice în domeniul dezvoltării educației incluzive.
3. Coordonarea managementului educației incluzive la nivelul raionului/municipiului.
4. Monitorizarea activității Serviciului de asistență psihopedagogică, a instituțiilor de învățământ în vederea asigurării accesului la educație pentru toți copiii, asistenței calitative și calificate a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES).
5. Acordarea asistenței metodologice instituțiilor de învățământ, specialiștilor în abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale.
6. Sensibilizarea opiniei publice, promovarea beneficiilor EI.

Atribuțiile și responsabilitățile de bază ale titularului postului

1. Organizează și asigură elaborarea și implementarea Planului strategic de dezvoltare a educației incluzive în raion/municipiu.
2. Elaborează, coordonează și propune spre includere în Planul anual de activitate al OLSDÎ a măsurilor conforme Planului strategic de dezvoltare a educației incluzive în raion.
3. Elaborează, propune spre aprobare și realizează Planul anual de activitate a responsabilului EI.
4. Participă la planificarea și realizarea inspecției școlare din perspectiva EI.
5. Organizează activități de evaluare a calității EI în instituțiile de învățământ.
6. Elaborează și propune spre utilizare instrumente pentru evaluarea calității educației incluzive în instituții/raion.

7. Planifică și asigură realizarea activităților de prevenire a instituționalizării copiilor în dificultate.
8. Asistă Serviciul de asistență psihopedagogică în:
 - 8.1. planificarea și organizarea activităților de evaluare complexă a dezvoltării copilului, asistenței psihopedagogice a copilului cu CES;
 - 8.2. organizarea și ținerea evidenței copiilor cu CES;
 - 8.3. planificarea și organizarea activităților de asistență metodologică;
9. Monitorizează și acordă suport metodologic instituțiilor de învățământ prin:
 - 9.1. elaborarea recomandărilor privind planificarea strategică și anuală din perspectiva educației incluzive;
 - 9.2. consultarea în elaborarea, realizarea, revizuirea planurilor educaționale individualizate (PEI);
 - 9.3. organizarea seminarelor, atelierelor de lucru în perfectarea și realizarea adaptărilor curriculare;
 - 9.4. organizarea, la nivel de catedre metodice, a reuniunilor/dezbaterilor în vederea identificării strategiilor adecvate de evaluare a progresului școlar al copiilor cu PEI;
 - 9.5. elaborarea recomandărilor privind implicarea părinților în procesul educațional;
 - 9.6. supravegherea organizării examenelor de finalizare a învățământului obligatoriu pentru copiii cu CES prin reglementări și proceduri specifice;
 - 9.7. oferirea de consultanță în constituirea, planificarea și organizarea activității Comisiilor multidisciplinare intrașcolare (CMI);
 - 9.8. coordonarea organizării și desfășurării concursului pentru selectarea instituțiilor de învățământ în care se creează centre de resurse pentru educația incluzivă;
 - 9.9. analiza, estimarea necesarului și recrutarea resurselor umane pentru asistența copiilor cu CES;
 - 9.10. formularea recomandărilor privind valorificarea optimă a resurselor umane antrenate în evaluarea și asistența copiilor cu CES;
 - 9.11. planificarea și organizarea activităților de asistență metodologică cadrelor didactice de sprijin;
 - 9.12. diseminarea celor mai bune practici privind asistența individualizată a copiilor cu CES;
10. Planifică și asigură realizarea activităților de dezvoltare profesională continuă a personalului din perspectiva educației incluzive.
11. Oferă consultanță specialiștilor din subdiviziunile direcției, instituțiilor de învățământ privind asistența individualizată a copilului.
12. Organizează grupuri de lucru și coordonează activitatea de elaborare a recomandărilor metodologice privind asistența psihopedagogică a copiilor cu CES.
13. Prezintă, semestrial, Consiliului de administrație al DGE informații privind dezvoltarea și promovarea educației incluzive în raion.
14. Analizează eficiența, impactul activităților de asistență psihopedagogică asupra dezvoltării copiilor și prezintă concluziile și recomandările respective Consiliului consultativ al DGE.
15. Analizează și generalizează rapoartele anuale ale instituțiilor de învățământ din raion privind dezvoltarea și promovarea educației incluzive.

16. Perfectează rapoarte anuale ale DGE privind dezvoltarea și promovarea educației incluzive în raion.
17. Sprijină și încurajează activitățile vizând cooperarea de specialitate între diferite categorii de specialiști implicați în asistența copiilor cu CES (cadre didactice de sprijin, psihologi, alte).
18. Dezvoltă parteneriate cu organele/structurile raionale din domeniile învățământului, protecției copilului, ocrotirii sănătății, asistenței sociale, altor domenii relevante, precum și cu autoritățile administrației publice locale și centrale, cu instituții de formare și cercetare.
19. Organizează lunar ședințe comune de lucru cu SAP, cu participarea, la necesitate, a reprezentanților altor structuri cu atribuții în asistența copilului și a familiei.
20. Propune, în coordonare cu instituțiile de învățământ, candidaturi pentru acordarea mențiunilor, distincțiilor în domeniu.
21. Planifică și realizează activități de sensibilizare a opiniei publice în domeniul educației incluzive, diseminare a experienței avansate în domeniu.

Împuternicirile responsabilului EI

1. Solicitarea diferitor informații publice ce țin de domeniul educației incluzive.
2. Solicitarea prezentării de către instituțiile de învățământ a informațiilor privind evidența, evaluarea, asistența copiilor cu CES.
3. Solicitarea realizării și prezentării de analize privind impactul activității de asistență psihopedagogică a SAP și instituțiilor de învățământ asupra dezvoltării copiilor, dinamica progresului în dezvoltarea acestora.
4. Convocarea, la necesitate, a diferitor factori de decizie pentru examinarea problemelor copiilor cu CES.
5. Formularea recomandărilor, coordonate cu SAP, privind oportunitatea dezvoltării unor servicii de asistență a copiilor cu CES (centru de resurse pentru educație incluzivă, organizarea meditațiilor, suport în pregătirea temelor pentru acasă, abilitare/reabilitare, recuperare/compensare pentru elevii cu CES incluși în învățământul general, orientare școlară și vocațională/profesională etc.).
6. Sesizarea organelor de resort privind diferite situații de dificultate în care se află copilul.
7. Colaborarea cu structurile mass-media în vederea promovării educației incluzive.

Ponderea ierarhică

Responsabilul EI este subordonat șefului DGE.

Responsabilul EI nu are personal subordonat.

Cui îi raportează titularul funcției

Responsabilul EI îi raportează șefului și/sau șefului adjunct al DGE.

Cine îi raportează titularului funcției

Responsabilului EI îi raportează șeful SAP, președinții comisiilor multidisciplinare intrașcolare.

Pe cine îl substituie

Responsabilul EI nu substituie nici un titular al posturilor DGE sau instituțiilor de învățământ.

Cine îl substituie

Responsabilul EI poate fi substituit, temporar, în caz de necesitate, de unul din șefii subdiviziunilor structurale ale DGE (șef secție, șef Centru metodic). Delegarea responsabilităților respective se formalizează prin ordin al șefului DGE.

Cooperarea internă

Cu șefii și colaboratorii subdiviziunilor DGE.

Cooperarea externă

- Cu organele/structurile raionale din domeniile protecției copilului, ocrotirii sănătății, asistenței sociale, altor domenii relevante, precum și cu autoritățile administrației publice locale și centrale, cu instituții de formare și cercetare;
- Cu prestatorii de servicii;
- Cu managerii diferitor proiecte și programe promovate la nivel local și național, în domeniul protecției drepturilor copilului;
- Cu organizații, instituții neguvernamentale din țară și de peste hotare cu atribuții în domeniul de competență.

Cerințele funcției față de persoană

- Încadrarea în normele în vigoare privind condițiile în care se consideră apt de muncă.
- Studii superioare în domeniul pedagogiei, psihologiei, psihopedagogiei.
- Experiență profesională de minimum 5 ani în domeniile pedagogiei, psihologiei sau psihopedagogiei.
- Cunoștințe: legislația în domeniu; organizarea și funcționarea sistemului de învățământ; protecția drepturilor copilului; politici și practici naționale și de peste hotare în domeniul educației incluzive.
- Competențe lingvistice (cunoașterea unei limbi de circulație internațională) și de operare la calculator: Word, Excel, Power Point, Internet.
- Abilități: planificare, organizare, luare a deciziilor, abilități de lucru cu informația, analiză și sinteză, elaborare a documentelor, argumentare, prezentare, instruire, motivare, mobilizare de sine și a echipelor cu care lucrează, soluționarea de probleme, aplanare de conflicte, comunicare eficientă.
- Atitudini/comportamente: respect față de oameni, spirit de inițiativă, creativitate, flexibilitate, disciplină, responsabilitate, rezistentă la efort și stres, asumarea responsabilităților, tendință spre dezvoltare profesională continuă.

Model Plan anual de activitate al Serviciului raional de asistență psihopedagogică

Coordonat:

Șef DGE

” _____ ” _____ 201_____

DIRECȚIA GENERALĂ EDUCAȚIE

SERVICIUL DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ

PLANUL DE ACTIVITATE

PENTRU ANUL DE STUDII _____

OBIECTIVE

Obiectiv general:

Asigurarea și respectarea drepturilor copiilor la dezvoltare, educație, protecție, (re) integrare în comunitate și socializare.

Obiective specifice:

1. Evaluarea complexă a dezvoltării copiilor cu cerințe educaționale speciale din instituțiile de învățământ preuniversitare și preșcolare și identificarea timpurie a necesităților lor specifice.
2. Elaborarea recomandărilor privind serviciile de suport pentru asigurarea incluziunii școlare a copiilor cu cerințe educaționale speciale.
3. Acordarea asistenței psihopedagogice copilului aflat în situații de dificultate, elaborarea recomandărilor privind traseul educațional și serviciile de suport.
4. Organizarea și acordarea asistenței metodologice în abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale din raion.
5. Dezvoltarea parteneriatelor în asigurarea și respectarea drepturilor copiilor.
6. Promovarea activității Serviciului.

Structura recomandată a Planului:

Nr. crt.	Activități	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare	Note, comentarii privind realizarea

Exemple de activități și indicatori de realizare, pe compartimente de planificare:

Nr. crt.	Activități	Indicatori de realizare
Organizarea instituțională. Managementul intern		
1.	Analiza activității SAP în semestrul precedent al anului de studii.	Raport de activitate pentru semestrul precedent, cu activități de perspectivă stabilite
2.	Planificarea și organizarea activității Serviciului pentru semestrul următor	Planuri de activitate semestrial/unar/săptămânal
3.	Revizuirea /completarea listelor copiilor cu CES.	Baza de date a copiilor cu CES revizuită și completată
4.	Analiza eșantionului de copii propuși spre a fi evaluați, stabilirea priorităților de evaluare a lor de către SAP.	Programul de evaluare (copii, orar, localități etc.)
5.	Elaborarea/diseminarea orarului de evaluare/asistență a copiilor cu CES.	Orare de evaluare/asistență
6.	Perfectarea rapoartelor privind activitatea SAP.	Rapoarte de activitate săptămânale, lunare, semestriale, anuale
7.	Organizarea ședințelor de planificare și raportare.	Procese verbale ale ședințelor
8.	Revizuirea responsabilităților specialiștilor SAP.	Ordine interne emise
9.	Monitorizarea/evaluarea activității specialiștilor SAP.	Fișe de monitorizare a activității
10.	Perfectarea/completarea registrelor, dosarelor conform nomenclatorului.	Registre și dosare completate
11.	Informarea opiniei publice despre activitatea SAP: <ul style="list-style-type: none"> • elaborarea unui pliant; • prezentarea informațiilor despre Serviciu la ședințele cu directorii instituțiilor de învățământ din raion; • publicații pe site-ul Consiliului raional, în presa periodică etc. 	Comunicate de presă, numărul de prezenți la seminare organizate de DÎ, etc.
12.	Elaborarea/realizarea planului de acțiuni pentru evaluarea/incluziunea școlară a copiilor dezinstiționali: <ul style="list-style-type: none"> • identificarea/stabilirea listei copiilor; • evaluarea copiilor; • pregătirea instituțiilor de învățământ, în care vor fi înscriși copiii (informarea instituției, mese rotunde, seminare, ateliere); • monitorizarea procesului de incluziune. 	Plan de acțiuni SAP Lista copiilor Rapoarte de evaluare perfectate Nr. mese rotunde, vizite, discuții, activități socio-animative etc. Nr. vizite de monitorizare
13.	Asigurarea condițiilor de funcționare a SAP: <ul style="list-style-type: none"> • asigurarea funcționalității transportului; • elaborarea listei de procurări și procurarea materialelor pentru desfășurarea activității SAP etc. 	Condiții asigurate pentru fiecare specialist
Evaluarea complexă a dezvoltării copiilor		
14.	Identificarea/adaptarea instrumentelor de evaluare pe domenii de evaluare.	Mape cu materiale/ instrumente pe tipuri de evaluare
15.	Evaluarea complexă (psihologică, pedagogică, logopedică, medicală, socială) a dezvoltării copiilor cu CES, conform planului de evaluare, elaborat în baza referințelor din școli.	Nr. copii evaluați
16.	Perfectarea rapoartelor de evaluare complexă: <ul style="list-style-type: none"> • perfectarea rapoartelor de specialist; • ședințele de analiză a rezultatelor evaluării; • perfectarea raportului final, cu formularea recomandărilor. 	Nr. rapoarte de evaluare perfectate
17.	Organizarea înregistrării rapoartelor.	Registru completat
18.	Transmiterea rapoartelor de evaluare complexă în instituțiile de învățământ.	Numărul de rapoarte transmise
Asistența psihopedagogică a copiilor cu CES		
19.	Elaborarea/aprobarea/diseminarea orarului de asistență în instituțiile de învățământ din raion .	Orarul aprobat
20.	Elaborarea/diseminarea/ realizarea programelor de asistență psihopedagogică a copiilor cu CES.	Programe individualizate de asistență

Nr. crt.	Activități	Indicatori de realizare
21.	Monitorizarea realizării recomandărilor SAP și impactului asistenței psihopedagogice acordate copiilor cu CES, cu stabilirea intervențiilor ulterioare.	Nr. vizite de monitorizare, note, fișe etc.
22.	Referirea copiilor cu CES spre instituții/servicii specializate	Nr. copii cu CES referiți
Activitatea metodologică a instituțiilor, serviciilor, specialiștilor		
23.	Activitatea de elaborare a materialelor metodice: <ul style="list-style-type: none"> • schema-model a Programului de asistență psihologică, logopedică. • schema-model a Programului de intervenție individualizată (psihologică, logopedică). 	Schema-model a Programului de asistență psihologică, logopedică, pedagogică.
24.	Asistența instituțiilor de învățământ în elaborarea și realizarea planurilor educaționale individualizate	Nr. ateliere de lucru, nr. PEI elaborate cu asistența SAP
25.	Consultarea beneficiarilor pe domeniile de competență ale SAP	Nr. consultații, vizite, discuții etc.
26.	Seminare, mese rotunde, ateliere	
27.	Ateliere de lucru în instituțiile de învățământ unde au fost evaluați copii: <ul style="list-style-type: none"> • "Elaborarea și realizarea PEI": • "Evaluarea/monitorizarea progresului școlar al copiilor cu CES incluși în învățământul general" 	Nr. ateliere, nr. participanți
28.	Mese rotunde "Sensibilizarea comunității în vederea formării culturii incluzive", cu părinți, cadre didactice, reprezentanță APL I etc., în instituțiile de învățământ:	Nr. mese rotunde, nr. participanți, nr. instituții reprezentate
29.	Planificarea și realizarea vizitelor în instituțiile de învățământ, în vederea monitorizării procesului de incluziune școlară a copiilor cu CES.	Fișe de monitorizare, note etc.
Consolidarea capacităților instituționale și ale specialiștilor SAP		
30.	Autoinstruirea permanentă a specialiștilor SAP	Teze, notițe, articole etc.
31.	Instruirea în cadrul SAP: <ul style="list-style-type: none"> • Focus-grup, schimb de cunoștințe și experiență. Tematici orientative: • Adaptări și modificări curriculare; • Monitorizarea implementării programului de asistență individualizată etc. 	Nr. ședințe, ateliere probleme abordate etc.
32.	Formarea continuă a specialiștilor: <ul style="list-style-type: none"> • studierea și analiza prestărilor de cursuri de formare pe specialități • elaborarea unui orar de plecare a specialiștilor SAP la cursuri de formare; • formarea propriu-zisă a specialiștilor SAP. 	Certificate de formare, materiale de suport
33.	Participarea specialiștilor SAP în seminarele organizate de CRAP.	Seturi materiale
34.	Deplasări la nivel național în vederea schimbului de experiență.	Nr. deplasări, materiale de suport
Dezvoltarea parteneriatelor pe domeniul de activitate		
35.	Ședințe lunare/săptămânale cu șefii/specialiștii SAP-CASCF.	Nr. ședințe, procese verbale
36.	Ședințe săptămânale la DGE - cu șeful Centrului metodic al DGE, inspectorii, metodiști.	Nr. ședințe, nr. activități în parteneriat
37.	Stabilirea mecanismelor de colaborare/parteneriat cu instituțiile de învățământ, APL I, părinții și societatea civilă.	Nr. vizite, probleme de lucru soluționate
38.	Identificarea partenerilor potențiali (ONG, sponsori etc.) și stabilirea mecanismelor de colaborare.	Acorduri de parteneriat

Secvențe din Planul de dezvoltare instituțională din perspectiva EI (pentru instituția de tip liceal)

Componenta RESURSE UMANE

Nr. crt.	Probleme	Obiective	Acțiuni	Responsabili	Indicatori de performanță
1.	Personalul didactic și nedidactic este insuficient pregătit în domeniul educației incluzive.	Formarea/creșterea competențelor personalului pentru lucrul cu copiii cu CES și/sau dizabilități. Identificarea oportunităților de formare continuă a cadrelor didactice.	<ul style="list-style-type: none"> Evaluarea, analiza rezultatelor evaluări și identificarea necesităților de formare. Elaborarea și implementarea Planului de formare continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și asistenței individualizate a copiilor. Studierea ofertelor pe domenii de necesități identificate. Delegarea cadrelor didactice la cursuri/stagii de formare. Organizarea formărilor în domeniul EI în instituția de învățământ. 	Directorul Directorii adjuncți Responsabilii de comisii metodice Coordonatorii de servicii	Program de formare elaborat, aprobat Nr. cadre formate Nr. ore parcurse Nr. copii asistați Acord de colaborare cu instituții formatoare încheiat
2.	Insuficiența cadrelor didactice, prestatori de programe de suport educațional.	Asigurarea instituției, procesului educațional cu personal de suport.	<ul style="list-style-type: none"> Atragerea și selectarea de personal didactic competent, prestatori de programe de suport educațional. Organizarea discuțiilor cu reprezentanții SAP, în vederea identificării potențialilor prestatori de programe de suport educațional. Motivarea cadrelor didactice, prestatori de programe de suport educațional pentru profesionalizare continuă. Identificarea voluntarilor, parteneri în prestarea serviciilor. 	Administrația liceului Coordonatorii de servicii	Nr. cadre identificate Nr. cadre formate
3.	„Școala experienței avansate” funcționează sporadic.	Eficiențizarea activităților în cadrul „Școlii experienței avansate”, inclusiv a activităților de promovare a EI.	<ul style="list-style-type: none"> Revizuirea/actualizarea Planului de activitate al „Școlii experienței avansate”. Realizarea Planului. Crearea unui mediu adecvat instruirii studenților-practicieni în colaborare cu facultățile pedagogice. 	Directorul liceului Director adjunct responsabil de activitatea metodică și activitatea CMI	Nr. cadre implicate în diseminarea experienței Competențe metodologice dezvoltate a profesorilor beneficiari ai „Școlii experienței avansate”
4.	Cadrelor didactice utilizează insuficient tehnologiile informaționale în predare.	Stimularea formării profesionale continue a cadrelor pentru promovarea didacticii moderne, cu accent pe utilizarea tehnologiilor didactice asistive.	<ul style="list-style-type: none"> Elaborarea și realizarea Planului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în domeniul utilizării TIC ca mijloc de instruire. Formarea competențelor de utilizare a softurilor educaționale, inclusiv a softurilor pentru lucrul cu elevii cu CES. 	Directorul liceului Director adjunct responsabil de activitatea metodică Profesorul de informatică	Plan elaborat și realizat Nr. cadre instruite Nr. cadre care aplică TIC

Componenta CURRICULUM

Nr. crt.	Probleme	Obiective	Acțiuni	Responsabili	Indicatori de performanță
1.	Necesitățile de educație ale beneficiarilor sunt puțin studiate.	Identificarea cererii și a necesităților de educație ale beneficiarilor.	<ul style="list-style-type: none"> Identificarea necesităților și a potențialului de învățare al copiilor cu CES: evaluare primară, referire SAP. 	Directorii adjuncți CMI Diriginții Cadrele pe discipline școlare	Necesități identificate, structurate, prioritizate
2.	Dificultăți în elaborarea PEI, inclusiv a curriculumului individualizat.	Planificarea, dezvoltarea și instituționalizarea unor practici pozitive de lucru privind elaborarea PEI și a curriculumului individualizat	<ul style="list-style-type: none"> Organizarea atelierelor practice privind procesul PEI Identificarea și evidențierea celor mai reușite modele de adaptare a curriculumului general la potențialul și necesitățile copiilor cu CES. Promovarea/diseminarea practicilor. 	Directorul liceului Director adjunct/ președinte CMI	PEI elaborate Curricula individualizate elaborate Nr. copii beneficiari
3.	Monitorizarea și evaluarea internă se realizează necorespunzător.	Proiectarea și implementarea unui sistem de monitorizare și evaluare, stimulativ pentru toată comunitatea școlară	<ul style="list-style-type: none"> Stabilirea și aplicarea unui set de indicatori sintetici și obiectivi pentru monitorizarea/evaluarea activității instituției pe diferite dimensiuni: performanța și reușita școlară (inclusiv progresul copiilor cu CES), dezvoltarea curriculară, prestația personalului didactic etc. 	Directorul liceului Directorii adjuncți Responsabili comisiilor metodice	Rapoarte privind rezultatele monitorizării/evaluării Deciziile de îmbunătățire continuă și asigurare a calității proceselor instituționale

Componenta ACTIVITATEA EXTRAȘCOLARĂ

Nr. crt.	Probleme	Obiective	Acțiuni	Responsabili	Indicatori de performanță
1.	Activitățile extrașcolare organizate nu țin cont de necesitățile și interesele tuturor copiilor.	Identificarea cererii și necesităților de activități extrașcolare.	<ul style="list-style-type: none"> Aplicarea chestionarelor de identificare a necesităților. Prioritizarea necesităților. Elaborarea unui Plan de acțiuni pentru satisfacerea necesităților în activități extracurriculare. Organizarea centrelor/cercurilor/cluburilor, altor forme de activitate pe interese. 	Directorul Directorii adjuncți Diriginții Coordonatorii serviciilor Copiii	Chestionare aplicate și date procesate Necesități identificate Nr. cercuri pe interese create la solicitarea copiilor
2.	Biblioteca este implicată sporadic în activitatea extrașcolară a instituției.	Valorificarea potențialului educațional al bibliotecii școlare	<ul style="list-style-type: none"> Dotarea bibliotecii cu calculatoare. Completarea bazei de date a bibliotecii școlare. Completarea Planului de activitate al bibliotecii cu o serie de activități cu caracter extrașcolar. Achiziționarea literaturii necesare pentru completarea fondului bibliotecii școlare. 	Directorul liceului Bibliotecarul Copiii	Prezența tehnologiilor moderne în bibliotecă Nr. de activități extrașcolare organizate cu concursul bibliotecii Lot de carte

Componenta DEZVOLTAREA BAZEI DIDACTICE ȘI MATERIALE

Nr. crt.	Probleme	Obiective	Acțiuni	Responsabili	Indicatori de performanță
1.	Echipamentele tehnice nu corespund, ca număr și caracteristici tehnice, necesităților reale.	Modernizarea bazei didactice	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea și identificarea necesităților concrete, pe cabinete/săli de clasă, pentru CREI. • Elaborarea Planului de dotare a cabinetelor de studii cu calculatoare, videoproiectoare, ecrane, table interactive. • Procurarea tehnicii de calcul noi, conform necesităților. • Procurarea softurilor educaționale, inclusiv pentru lucrul individualizat cu elevii cu CES. 	Directorul Responsabilii de cabinete Diriginții Coordonatorii serviciilor Copiii	Nr. unități de tehnică înlocuită Nr. săli dotate Nr. copii care au acces la tehnica nouă
2.	Comisiile metodice dispun de puține mijloace de instruire și materiale didactice, inclusiv pentru elevii cu CES.	Asigurarea bazei didactice cu mijloacele de instruire și materialele didactice	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea și identificarea necesității de mijloace de instruire și materiale didactice pentru fiecare catedră de specialitate. • Elaborarea unui Plan de dotare. • Procurarea mijloacelor de instruire și a materialelor didactice necesare, inclusiv pentru elevii cu CES. 	Directorul Responsabilii de comisii metodice Cadrele didactice pe discipline școlare Cadrele didactice de sprijin Copiii	Nr. săli dotate Nr. copii beneficiari ai mijloacelor de instruire
3.	Mobilierul școlar în unele cabinete este uzat și inaccesibil.	Crearea mediului incluziv, prietenos învățării	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea stării mobilierului școlar din punctul de vedere al accesibilității pentru copii, inclusiv pentru copiii cu CES și/sau dizabilități. • Elaborarea listei de necesități și a Planului de procurare/adaptare a mobilierului. • Procurarea mobilierului pentru cel puțin 5 cabinete în următorii cinci ani. 	Directorul Diriginții Coordonatorii de servicii Copiii	Nr. articole de mobilier înlocuite Nr. articole de mobilier adaptate Nr. copii beneficiari

Model Plan anual de activitate a Comisiei multidisciplinare intrașcolare

Director _____

(semnătura)

201__

Planul de activitate
a Comisiei multidisciplinare intrașcolare din _____
 (denumirea instituției)
pentru anul școlar _____

Nr. crt.	Activități	Termene de realizare	Responsabil	Parteneri	Indicatori de realizare
Aspecte organizatorice					
1.	Aprobarea/actualizarea componenței nominale a CMI.	August	Președinte CMI	Administrația liceului	Ordinul de constituire a CMI
2.	Repartizarea sarcinilor membrilor CMI.	August	Președinte CMI	Administrația liceului	Proces-verbal al ședinței CMI
3.	Studierea actelor normative cu referință la educația incluzivă.	Sistematic	Membrii CMI	Cadrele didactice din instituție	Documente studiate, nr. ședințe de examinare, nr. participanți
4.	Identificarea partenerilor în activitatea CMI	August-septembrie	Președinte, membrii CMI	Administrația liceului, SAP	Lista partenerilor
5.	Perfectarea Planului anual de activitate a CMI.	Septembrie	Președinte CMI	Administrația liceului, SAP	Planul aprobat
6.	Perfectarea/completarea/actualizarea documentației CMI.	Septembrie	Președinte CMI	SAP	Registre, mape cu documente conform recomandărilor
Evidența elevilor cu cerințe educaționale speciale					
7.	Evaluarea inițială a elevilor înscși în instituție în anul de studii ____.	Septembrie	Membrii CMI	Diriginții, asistentul social, medicul de familie, părinții	Procese-verbale de evaluare inițială
8.	Referirea elevilor, la necesitate, spre evaluare complexă și multidisciplinară, către SAP.	August-octombrie	Președinte și membrii CMI	Administrația liceului	Nr. referințe către SAP
9.	Actualizarea listei și completarea registrului de evidență a elevilor cu CES.	Septembrie-octombrie	Președinte CMI	Diriginții, asistentul social, medicul de familie	Liste perfectate, registrul completat
10.	Examinarea rapoartelor SAP de evaluare complexă a dezvoltării copiilor, în vederea identificării elevilor care necesită asistența cadrului didactic de sprijin.	August	Membrii CMI	Administrația instituției	Ordin privind aprobarea listei elevilor care vor fi asistați de cadrul didactic de sprijin
11.	Identificarea elevilor cu CES asistați în CREI.	August-septembrie	Membrii CMI	Diriginții	Ordin privind lista elevilor asistați în Centrul de resurse
12.	Identificarea și perfectarea listei elevilor care necesită PEI.	August-septembrie	Membrii CMI	Diriginții	Listă perfectată
Probleme pentru examinare în cadrul consiliului profesoral					
13.	Aprobarea planurilor educaționale individualizate pentru elevii cu CES	Septembrie	Președinte CMI	Echipele PEI	Proces-verbal al Consiliului profesoral, Nr. PEI-uri aprobate
14.	Dezvoltarea și promovarea dimensiunilor instituționale ale educației incluzive: desfășurarea și promovarea practicilor incluzive, politici instituționale incluzive, cultura incluzivă	Noiembrie	Președinte și membrii CMI	Administrația liceului, Direcția rațională învățământ, SAP	Raport privind analiza dimensiunilor instituționale ale educației incluzive, proces-verbal al Consiliului profesoral, nr. participanți

Nr. crt.	Activități	Termene de realizare	Responsabil	Parteneri	Indicatori de realizare
15.	Progresul școlar al elevilor cu CES	Decembrie, mai	Președinte și membri CMI	Dirigenții claselor în care sunt înscriși elevii cu CES, membrii echipelor PEI	Proces-verbal al Consiliului profesoral
16.	Eficiența activității CMI, cadrului didactic de sprijin și a Centrului de resurse în asistența educațională a elevilor cu CES	Aprilie	Președinte și membri CMI, cadrul didactic de sprijin	Administrația liceului, SAP, DRÎ	Raport privind analiza eficienței structurilor și serviciilor respective, proces-verbal al Consiliului profesoral, nr. participanți
17.	Promovarea și admiterea la examene de absolvire a elevilor cu PEI	Mai	Președinte și membri CMI, cadrul didactic de sprijin	Membrii echipelor PEI	Proces-verbal al Consiliului profesoral, nr. participanți
Elaborarea, realizarea, monitorizarea planurilor educaționale individualizate					
18.	Constituirea echipelor PEI.	August-septembrie	Președinte CMI	Administrația liceului	Ordin privind constituirea echipelor PEI, nr. echipe PEI
19.	Ședințe de lucru cu echipele PEI „Scopul, funcțiile și structura Planului educațional individualizat”.	Septembrie	Președinte CMI	SAP	Nr. Ședințe, nr. participanți
20.	Monitorizarea și acordarea asistenței în procesul PEI.	Pe parcursul anului	Președinte și membri CMI	SAP	Nr. ședințe de lucru
21.	Ateliere de consultanță în elaborarea și realizarea adaptărilor curriculare.	În procesul PEI	Președinte și membri CMI	SAP	Nr. persoane asistate
22.	Examinarea și coordonarea PEI-urilor elaborate.	Septembrie	Membrii CMI	Coordonatorii echipelor PEI	Nr. PEI-uri examinate
23.	Prezentarea PEI-urilor elaborate, spre aprobare, Consiliului profesoral.	Septembrie-octombrie	Președinte CMI	Administrația Liceului	Nr. PEI-uri aprobate, proces-verbal al Consiliului profesoral
24.	Ședințe de revizuire/actualizare a PEI-urilor.	Semestrial	Președinte CMI	Membrii echipelor PEI	Nr. ședințe, nr. PEI revizuite
25.	Formularea și înaintarea către Consiliul profesoral pentru aprobare a condițiilor de promovare a elevilor cu CES în clasa următoare și de admitere a acestora la examenele de finalizare a învățământului gimnazial.	Mai	Președinte și membri CMI	Membrii echipelor PEI	Nr. elevi cu CES promovați în clasa următoare, Nr. elevi admiși la examene
Asistența metodologică					
26.	Asistență metodologică echipelor PEI în elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea PEI.	Conform orarului	Membrii CMI	SAP	Nr. ședințe de consultanță, nr. persoane asistate
27.	Seminar cu cadrele didactice ale liceului "Dimensiunile instituționale ale educației incluzive: desfășurarea și promovarea practicilor incluzive, politici instituționale incluzive, cultura incluzivă”.	Octombrie	Membrii CMI	SAP	Agenda, nr. participanți
28.	Ateliere de lucru pe catedre metodice: "Elaborarea și realizarea modificărilor curriculare"; "Evaluarea progresului școlar al elevului cu CES", "Organizarea procesului educațional la clasa în care sunt înscriși elevi cu PEI”.	Conform orarului	Membrii CMI	SAP	Nr. participanți Nr. ședințe, Proces-verbal al ședinței
29.	Asistență directă cadrelor didactice în procesul PEI.	Sistematic	Membrii CMI	Administrația liceului, SAP	Nr. cadre asistate, Registru de evidență a asistenței
30.	Asistență metodologică cadrelor didactice în elaborarea probei individualizate de examene pentru absolvirea învățământului gimnazial	Mai	Membrii CMI	Administrația liceului, DÎ, SAP	Nr. cadre asistate, nr. probe individualizate elaborate
Lucrul cu părinții					
31.	Ședință generală cu părinții "Educația incluzivă: necesitate, importanță, beneficii”.	Septembrie Octombrie	Membrii CMI	Administrația liceului, DÎ, SAP	Nr. participanți
32.	Masă rotundă cu părinții elevilor cu CES "Scopul și funcțiile PEI în incluziunea școlară a elevului cu CES”.	Octombrie	Cadrul didactic de sprijin	CMI, Administrația liceului, SAP	Nr. participanți
33.	Ședințe de lucru cu părinții elevilor cu CES "Implicarea părinților în procesul PEI”.	Octombrie-noiembrie	Cadrul didactic de sprijin	CMI, Administrația liceului, SAP	Nr. participanți
34.	Ședință de lucru cu părinții elevilor cu CES din clasele a IX-a "Oportunități de încadrare în sesiunea de examene a elevului cu CES”.	Aprilie	CMI	Administrația liceului, SAP	Nr. participanți

Nr. crt.	Activități	Termene de realizare	Responsabil	Parteneri	Indicatori de realizare
35.	Ședință de lucru că părinții elevilor asistați în CREI "Asistența multidisciplinară a copilului în CREI"	Octombrie	Cadrul didactic de sprijin	Administrația liceului, Membrii CMI	Nr. participanți
Activitatea de raportare					
36.	Perfectarea rapoartelor semestriale de activitate a CMI	Decembrie, iunie	Președinte CMI	Cadrele didactice pe discipline școlare CDS Psihologul școlar	Rapoarte perfectate
37.	Perfectarea raportului anual de activitate a CMI	Iunie	Președinte CMI	Cadrele didactice pe discipline școlare CDS Psihologul școlar	Raport perfectat făcut public
38.	Perfectarea rapoartelor de monitorizare a progresului școlar al elevilor cu PEI	Decembrie, mai	Membrii CMI	Cadrele didactice pe discipline școlare Diriginții	Rapoarte perfectate

Anexa 5

Dosarul personal al copilului cu cerințe educaționale speciale asistat în CREI

1. Informații generale despre copil:

- nume, prenume;
- clasa;
- data nașterii;
- domiciliul;
- informații despre părinți (nume, prenume, locul de muncă, date de contact etc.);
- traseul educațional (alte instituții în care a învățat, forma de incluziune etc.).

2. Raportul de evaluare complexă (dacă există).

3. Planul educațional individualizat (copii ale actualului și celor precedente, dacă este/au fost).

4. Programul personalizat de intervenție (intervenții psihologice, logopedice, terapii specifice).

5. Orarul prestării serviciilor individualizate.

6. Fișa de evidență a serviciilor prestate:

Anul de studii _____

Data	Servicii prestate pe domenii de intervenție:											
	Psihologic			Pedagogic			Logopedic			Terapii specifice		
	tipul activității	durata	prestatorul	tipul activității	durata	prestatorul	tipul activității	durata	prestatorul	tipul activității	durata	prestatorul

7. Fișa de monitorizare a copilului asistat:

(Se completează lunar de către personalul implicat în desfășurarea activităților în CREI)

Data înregistrării informației privind dinamica dezvoltării copilului	Sursa de informare (profesorii pe discipline, CMI, SAP, alte)	Descrierea succintă a dinamicii dezvoltării copilului	Data evaluării/înregistrării ulterioare	Note (recomandări, propuneri)

8. Materiale de evaluare (teste, chestionare, desene, alte lucrări realizate de copil în procesul de evaluare).

9. Fișa de evidență a lucrului cu părinții:

Data	Tipul activității	Rezumatul concluziilor, recomandări	Note

10. Alte materiale relevante.

Anexa 6**Registru de evidență a copiilor asistați în CREI**

Anul de studii _____

Nr. crt.	Numele, prenumele elevului	Ziua, luna, anul nașterii	Anul înscrierii în instituția de învățământ	Clasa	Categorია CES	Forma de incluziune	Cadru didactic de sprijin		PEI	Data revizuirii PEI	Suportul psihopedagogic oferit
							da	nu			
...											

Anexa 7**Model Plan de activitate al Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă**Coordonat
Președinte CMIAprobat
Director
 » _____ 201 _____ Instituția de învățământ _____
 » _____ 201 _____
CENTRUL DE RESURSE PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Planul de activitate pentru anul de studii _____

Obiective generale:

1. Asistența copiilor cu CES, incluși în procesul educațional general.
2. Asigurarea dezvoltării copiilor cu CES în funcție de potențialul și particularitățile individuale ale acestora.
3. Dezvoltarea parteneriatului socio-educațional în promovarea educației incluzive.

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
Activități organizatorice					
1.	Elaborarea Planului anual de activitate a CREI.	August	Coordonator CREI	CMI, SAP	Planul aprobat
2.	Precizarea planurilor semestriale de activitate a CREI.	August, decembrie	Coordonator CREI	CMI, SAP	Planuri elaborate

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
3.	Delimitarea și amenajarea spațiilor pentru activitățile de suport educațional și terapii specifice.	August	Coordonator CREI	CMI, prestatori servicii	Spații amenajate
4.	Perfectarea documentației CREI.	August-septembrie	Coordonator CREI	CMI, Prestatori servicii Administrația instituției, SAP	Registre/mape tematice/ dosare etc.
5.	Elaborarea ciclogramei de prestare a serviciilor de suport educațional.	August, decembrie	Coordonator CREI	CMI	Ciclograma elaborată, aprobată
6.	Prezentarea informației în cadrul ședinței generale a angajaților instituției despre misiunea și rolul CREI.	August	Coordonator CREI	Administrația instituției	Proces-verbal al ședinței
7.	Elaborarea și distribuirea materialului informațional (fișe, pliante, fluturași) pentru diseminarea informației despre CREI în comunitate.	August	Coordonator CREI	Voluntari	Material elaborat, nr. exemplare distribuite
Organizarea și realizarea activităților de suport educațional					
<i>Asistență educațională și suport în pregătirea temelor</i>					
8.	Examinarea și analiza rapoartelor de evaluare complexă a dezvoltării copilului și a PEI-urilor aprobate, pentru identificarea copiilor care necesită asistență educațională.	Semestrial	CMI Echipele PEI	Administrația instituției	Rapoartele de evaluare PEI
9.	Identificarea grupului de elevi care necesită asistență educațională (la lecții, în CREI, în grupa de meditații).	Septembrie	CMI Coordonator CREI	Administrația instituției	Lista elevilor, aprobată în modul stabilit
10.	Planificarea și desfășurarea activităților de asistență educațională.	Conform orarului	Cadre didactice/de sprijin Educator meditații	Părinți, elevi din liceu, alte persoane	Plan activități, nr. de activități (ore), nr. de copii participanți în activitățile de meditații
11.	Delegarea responsabilităților de organizare și desfășurare a activităților de asistență educațională.	Septembrie	Administrația instituției	CMI, coordonator CREI	Nume persoană/persoane numite în funcție
12.	Perfectarea orarului activităților de asistență educațională.	Septembrie	Cadre didactice/de sprijin Educator meditații	CMI	Orar perfectat
13.	Elaborarea materialelor didactice de suport individualizat pentru activitățile de asistență educațională.	Sistematic	Cadre didactice/de sprijin Educator meditații	Voluntari, părinți	Scheme, fișe, mulaje, ma- chete, texte adaptate etc.
14.	Realizarea activităților de asistență educațională.	Conform orarului	Cadre didactice/de sprijin Educator meditații	Voluntari, părinți	Planuri, orare Programe de suport Fișe de evaluare
<i>Consiliere psihologică</i>					
15.	Examinarea și analiza rapoartelor de evaluare complexă a dezvoltării copilului și a PEI-urilor aprobate pentru identificarea copiilor care necesită asistență psihologică.	Semestrial	Psihologul	CMI, SAP	Lista copiilor care necesită asistență psihologică
16.	Constituirea grupurilor pe tipuri de asistență (individualizată/grup).	Septembrie, decembrie, la necesitate	Psihologul	SAP	Liste de grupuri de copii pe tipuri de asistență
17.	Planificarea asistenței psihologice (de lungă durată și curentă).	Semestrial (septembrie, ianuarie), sistematic	Psihologul	SAP, Coordonator CREI	Planuri anuale/semestri- ale aprobate, planuri ale activităților curente
18.	Elaborarea orarului realizării ședințelor (individuale/de grup).	Septembrie, decembrie, la necesitate	Psihologul	Coordonator CREI, SAP	Orar perfectat

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
19.	Realizarea asistenței psihologice.	Conform orarului	Psihologul	SAP, Coordonator CREI	Nr. ședințe, nr. copii asistați
<i>Asistență logopedică</i>					
20.	Examinarea și analiza rapoartelor de evaluare complexă și multidisciplinară a dezvoltării copilului și a PEI-urilor aprobate pentru identificarea copiilor care necesită terapie logopedică.	Semestrial	Coordonator CREI, CMI	SAP, Logoped CMF	Lista de copii care necesită asistență logopedică
21.	Identificarea și angajarea specialistului prestator de servicii logopedice.	La necesitate	Administrația instituției	SAP, DE, CMF	Persoana identificată, contract de prestare a serviciilor
22.	Elaborarea orarului ședințelor.	August, decembrie	Coordonator CREI	SAP, CMF	Orar perfectat
23.	Realizarea terapiei logopedice.	Conform orarului	Logoped (din instituție sau din cadrul SAP) învățător CDS	SAP	Plan, orar, fișe logopedice
<i>Terapii specifice: ludo-, ergo-, art-</i>					
24.	Identificarea necesităților/opportunităților pentru prestarea terapilor specifice: ludoterapie, ergo-terapie, art-terapie (resurse financiare, umane, materiale).	August	Administrația instituției	CMI	Surse identificate
25.	Capacitarea resurselor umane identificate drept potențiali prestatori de servicii (ludoterapie, ergoterapie, arte-terapie): identificarea formatorilor; planificarea și realizarea sesiunilor de formare a cadrelor implicate.	August-octombrie	Administrația instituției	DE SAP ONG-uri	Nr. sesiuni, nr. persoane capacitate
26.	Elaborarea orarului desfășurării activităților (ludoterapie, ergoterapie, arte-terapie).	Septembrie-octombrie	Coordonator CREI		Orar perfectat
27.	Planificarea activităților (planificare de lungă durată și curentă).		Specialiștii desemnați	CMI	Planuri anuale/semestriale aprobate, planuri ale activităților curente
28.	Desfășurarea activităților de ludoterapie, ergoterapie, arte-terapie.	Conform orarului	Specialiștii desemnați	Voluntari	Nr. ședințe, nr. copii asistați
<i>Activități extra-curriculare și de recreere</i>					
29.	Identificarea intereselor, preferințelor copiilor în organizarea activităților extra-curriculare și de recreere (discuții în cadrul întrunirii copiilor asistați în CREI, diriginților, părinților, colegilor de clasă).	Septembrie	Coordonator CREI	Diriginți, părinți,	Nr. participanți, listă de activități preferate de copii
30.	Înscrierea copiilor asistați în CREI în cercuri și alte activități extracurriculare din cadrul instituției.	Septembrie	Coordonator CREI, diriginți, psiholog	CMI, conducătorii cercurilor extra-curriculare	Nr. copii înscriși în cercurile pe interese (extra-curriculare), liste pe tipuri de activități
31.	Organizarea activităților tematice în cadrul CREI, cu participarea colectivelor claselor în care sunt înscriși copiii asistați în CREI. Exemple de activități tematice: "Toamna – anotimp de aur", "În așteptarea lui Moș Crăciun" etc.	Conform orarului	Coordonator CREI	Director adjunct educație, diriginți, părinți, cadre didactice	Scenariu, nr. participanți pe fiecare activitate, fotografii, imprimări video
32.	Dezbateri. Exemple teme: Ce înseamnă încrederea în oameni? Cum este un prieten adevărat? Îmi iubesc mama nu pentru că e frumoasă, ci pentru că e a mea etc.	Conform orarului	Coordonator CREI	Director adjunct educație, diriginți, părinți, cadre didactice	Nr. participanți, pe fiecare activitate, fotografii, imprimări video
33.	Expoziții de desene, de lucrări confecționate de copii, de fotografii executate de copii, origami etc.	Conform orarului	Coordonator CREI	Director adjunct educație, diriginți, părinți, cadre didactice	Nr. expoziții, lucrări prezentate, participanți, vizitatori, fotografii, imprimări video

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
34.	Excursii în aer liber, în parc, la întreprinderi etc.	Conform orarului	Coordonator CREI	Director adjunct educație, dirigenți, părinți, cadre didactice	Nr. participanți, nr. parteneri în organizare, eseuri ale copiilor cu privire la activitatea realizată, fotografii, imprimări video
Elaborarea materialelor didactice pentru asistența educațională individualizată					
35.	Identificarea necesităților și perfectarea listelor de materiale, pe tipuri și discipline de studiu (fișe, scheme, tăblițe, texte adaptate, muleje etc.).	Septembrie-octombrie	Profesorii la discipline școlare	Coordonator CREI, CMI, psiholog	Liste de materiale, pe tipuri și discipline de studiu
36.	Identificare a resurselor (materiale și umane) pentru elaborarea materialelor.	Octombrie	Consiliul de administrație	APL, DGE	Nr. grupuri de lucru constituite, listă persoane identificate, liste de materiale necesare și sursele de procurare
37.	Organizarea atelierelor de lucru, activităților de tip master-class pentru confecționarea/producerea materialelor didactice	Pe parcursul anului, la necesitate	Coordonatorii echipelor de lucru	SAP, DGE	Materiale confecționate (tipuri, nr.)
Activități metodice și de formare continuă					
38.	Evaluarea necesităților în activități metodice și de formare continuă.	Septembrie	Administrația instituției	SAP, DGE	Chestionare Necesități constatate
39.	Seminar metodic pentru șefii comisiilor metodice "Asistența educațională individualizată a copiilor cu CES".	Noiembrie	CMI	Coordonator CREI, SAP	Agenda seminar, număr participanți
40.	Ateliere de lucru în cadrul comisiilor metodice "Modalități de elaborare și realizare a adaptărilor curriculare la disciplina școlară".	Octombrie-noiembrie	CMI	SAP, DGE	Nr. ateliere, agende, liste participanți
41.	Seminar pentru dirigenții elevilor din clasele în care sunt copii cu CES "Rolul dirigenților în incluziunea școlară a copilului cu CES".	Februarie	CMI	SAP, DGE	Agenda seminar, număr participanți
42.	Masă rotundă cu elevii claselor în care sunt înscriși copii cu CES "Diversitatea ne unește".	Octombrie	CMI, psiholog, dirigenții claselor	SAP, DGE	Agenda, număr participanți
43.	Masă rotundă cu profesorii pe discipline școlare (care predau în clasele în care sunt elevi cu CES) "Diversificarea și individualizarea procesului educațional"	Noiembrie, martie	CMI	Coordonator CR, SAP, DGE	Agendă, număr participanți
44.	Consultarea/consilierea specialiștilor care acordă asistență individualizată elevilor cu CES.	La necesitate	Psihologul, CMI	SAP, DGE	Nr. adresări, consultații acordate
45.	Elaborarea articolelor privind bunele practici în asistența individualizată a elevilor, activitatea CREI, CMI și prezentarea lor spre publicare în mass-media (locală, de specialitate), pe site-uri web etc.).	Periodic	Coordonator CREI	CMI, cadrele didactice și manageriale	Nr. publicații
46.	Perfectarea listei de literatură metodică pentru promovarea și dezvoltarea educației inclusive.	Septembrie	Coordonator CREI	CMI, Administrația instituției, SAP, DGE	Listă perfectată, nr. titluri de carte/articole etc.
47.	Identificarea site-urilor web – resurse de materiale-suport pentru asistența individualizată a elevilor cu CES, soft-urilor, link-urilor utile etc.	Octombrie	Coordonator CREI	CMI, Administrația instituției, SAP, DGE	Listă de web- site-uri perfectată și afișată în CREI și Cabinetul metodic
Activități pentru/ou părinți					
Activități pentru părinți					
48.	Studiu în vederea identificării necesităților de capacitate a părinților.	Octombrie-noiembrie	Coordonator CREI	CMI, SAP, Administrația instituției, dirigenții, părinți	Program de realizare a studiului, instrumente, nr. respondenți, listă de necesități identificate

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
49.	Instiutirea seminarului permanent pentru părinți. Tematici recomandate: Particularități de dezvoltare a copilului; Oportunități de implicare a părinților în procesul educațional; Sănătatea copilului: cum o menținem și fortificăm; Orientarea profesională a copilului; Pregătirea copilului pentru viață; Inter-relaționarea în familie; Medierea conflictelor etc.	Lunar	Coordonator CREI	Psiholog, CMI, SAP, specialiști terapii specifice, diriginți, părinți, asistentul medical	Agende seminare, număr formatori, nr. participanți, materiale-suport
50.	Ședință de informare a părinților elevilor care necesită PEI, în vederea explicării scopului PEI în dezvoltarea copilului	Septembrie	CMI	Coordonator CREI, psiholog, administrația, diriginți	Nr. participanți
51.	Consilierea părinților (educațională, psihologică, socială etc.	La necesitate	Coordonator CREI	CMI, psiholog, SAP, DGE, APL	Nr. ședințe de consiliere, nr. și categorii de prestatori de servicii, nr. persoane consiliate
52.	Evaluarea impactului activităților de capacitate a părinților, prin: Elaborarea chestionarelor pentru părinți, cadre didactice, copii; Aplicarea chestionarelor; Analiza rezultatelor; Prezentarea rezultatelor în cadrul ședințelor Consiliului profesoral.	Martie-aprilie	Coordonator CREI	CMI, psiholog, SAP, DE, CASCF, APL	Tipuri chestionare elaborate, nr. indicatori pe fiecare tip Nr. respondenți pe categorii Raport de evaluare Informație perfectată, proces-verbal al ședinței Consiliului profesoral
Activități cu părinți					
53.	Ședințe ale echipelor PEI, cu participarea părinților.	Conform orarului activităților echipelor PEI	Coordonatorii echipelor PEI	CMI	Nr. ședințe, număr părinți participanți
54.	Implicarea părinților în organizarea evenimentelor culturale, spectacolelor, excursiilor etc. pentru copii.	Conform orarului	Coordonator CREI	Diriginți	Nr. activități, nr. părinți implicați
55.	Implicarea părinților în organizarea unor terapii specifice: ludoterapie, ergoterapie, meloterapie, art-terapie.	Conform orarului	Coordonator CREI	Specialiștii terapii specifice	Nr. activități, nr. părinți implicați în activități
Dezvoltarea parteneriatelor					
56.	Lansarea inițiativelor de parteneriat: invitații, întâlniri și discuții cu eventuale parteneri	La început de semestru	Coordonator CREI	CMI, Administrația instituției, părinți, ONG	Nr. parteneri identificați Nr. acorduri încheiate
57.	Întâlniri cu partenerii, în vederea proiectării activităților comune, precizării angajamentelor etc.	Pe parcursul anului	Coordonator CREI	CMI, Administrația instituției, partenerii	Nr. programe, activități comune proiectate și realizate
58.	Organizarea meselor rotunde, altor tipuri de activități	Pe parcurs, conform orarului	Coordonator CREI	Administrația instituției Partenerii	Nr. activități organizate, impact

Modele Fișe de post, pe funcții de personal de suport

FIȘA POSTULUI – CADRU DIDACTIC DE SPRIJIN

Denumirea postului	Cadru didactic de sprijin	Nivelul funcției	De execuție
Categoria	Personal didactic	Nivelul de salarizare	Salariu, sporuri, premii, adaosuri la salariu, conform legislației în vigoare
Calificarea	Studii superioare de licență (deținerea diplomei de master va constitui un avantaj)	Vechime	Cel puțin 3 ani vechime în activitate pedagogică
Încadrarea pe post	Titular	Normarea activității	7 ore zilnic/35 de ore săptămânal Asistența a 10 copii cu CES/5 copii cu dizabilități severe
Coordonare internă	Cu membrii personalului didactic, nedi-dactic și auxiliar	Subordonare	Directorul instituției

Scopul general al postului:

Asigurarea asistenței psihopedagogice a copiilor cu CES, în vederea valorificării potențialului, asigurării dezvoltării psihofizice, integrale și armonioase a personalității acestora, conform particularităților individuale.

Atribuțiile și responsabilitățile de bază ale titularului postului:

1. Își organizează activitatea în conformitate cu prevederile actelor normative în vigoare, dispozițiilor administrației instituției de învățământ, asigurând satisfacerea necesităților de dezvoltare și respectarea, în toate activitățile realizate, a interesului superior al copilului.
2. Își proiectează și realizează activitatea în baza planurilor anuale, lunare, zilnice de activitate, aprobate în modul stabilit de instituția de învățământ.
3. Participă, în limitele competențelor, la evaluarea dezvoltării copiilor.
4. Interpretează calitativ datele obținute în procesul evaluării și le valorifică în demersurile ulterioare.
5. Participă la pregătirea copiilor pentru înrolare.
6. Participă la procesul PEI, prin elaborare, realizare, monitorizare, revizuire a PEI pentru fiecare copil din asistență.
7. Organizează și asigură realizarea zilnică a programelor/activităților educaționale cu și pentru copiii asistați, în particular:
 - Activități de predare-învățare-evaluare, individual sau în grupuri mici;
 - Asistență, însoțire a copilului la ore;
 - Terapii cognitive individuale;
 - Îndrumare și sprijin copiilor în pregătirea temelor pentru acasă;
 - Terapii ocupaționale;
 - Organizare, supraveghere a activităților extracurriculare, de recreere și petrecere a timpului liber.
8. Aplică în lucrul cu copiii tehnologii educaționale care sunt adaptate la potențialul și necesitățile copiilor asistați și care răspund necesităților acestora.

9. Elaborează, confecționează, îmbunătățește și adaptează materiale didactice/de învățare pentru lucrul cu copiii asistați; se preocupă de actualizarea continuă a materialelor aplicate.
10. Utilizează în activitatea cu copiii echipamente speciale, materiale didactice din dotare, asigură respectarea regulilor de securitate și siguranța copiilor pe perioada utilizării diferitor echipamente, dispozitive.
11. Verifică/asigură prezența copiilor asistați la activitățile de studiu individual și în sala de clasă.
12. Organizează și/sau însoțește copilul/copiii asistați în activități educaționale derulate în afara instituției (vizite în comunitate, excursii școlare, evenimente sportive etc.).
13. Tratează cu respect copiii asistați și cultivă relații similare între copii. Oferă copiilor asistați dreptul de a alege activitățile în funcție de interesele și preferințele acestora.
14. Inițiază, organizează și stimulează activități educaționale care contribuie la îmbunătățirea permanentă a relațiilor între copiii asistați.
15. Se preocupă permanent de creșterea competențelor/progreselor copiilor asistați. Monitorizează și înregistrează progresele copiilor.
16. Încurajează și formează comportamente pozitive și social-adekvate în rândul copiilor asistați. Identifică și aplică soluții adecvate pentru gestionarea corectă și în mod eficient a comportamentelor copiilor, în corespundere cu necesitățile lor de dezvoltare.
17. Analizează eficiența, impactul activităților de asistență psihopedagogică asupra dezvoltării copiilor asistați.
18. Asigură și este responsabil de securitatea vieții și sănătății copiilor în cadrul activităților și în pauzele dintre activități, în conformitate cu orarul aprobat.
19. Cunoaște și aplică reglementările specifice activităților curente (orar al activităților zilnice, regim alimentar, îngrijire etc.).
20. Elaborează, actualizează, completează documentele necesare privind asistența psihopedagogică (fișe psihopedagogice, fișe de monitorizare a progreselor copiilor etc.).
21. Perfectează/elaborează rapoarte post-asistență psihopedagogică a copiilor asistați, cu formularea concluziilor privind progresul copiilor și recomandărilor privind asistența acestora pentru perioada următoare.
22. Participă la activitatea structurilor, serviciilor intrașcolare: CMI, echipele PEI, Consiliul profesoral etc.
23. Colaborează cu cadrele didactice la clasă, cu psihologul școlar, cu alți specialiști în vederea furnizării suportului educațional la un nivel înalt de calitate.
24. Informează și consiliază/asistă metodologic cadrele didactice la clasă cu privire la modalitățile de abordare a copiilor cu CES.
25. Colaborează cu părinții copiilor asistați. Valorifică experiența acestora în asistența copiilor.
26. Se instruieste/autoinstruieste continuu în scopul dezvoltării și actualizării competențelor profesionale.
27. Participă la activități de diseminare a propriei experiențe în lucrul cu copiii cu CES.
28. Respectă normele etice în exercitarea atribuțiilor, secretul profesional, confidențialitatea în ceea ce privește informațiile referitoare la copii, familiile lor, datele cu caracter personal.

29. Păstrează în bună ordine și integritate bunurile materiale utilizate.
30. Respectă Regulamentul de ordine internă al instituției de învățământ programul de lucru stabilit în cadrul instituției de învățământ.
31. Întocmește rapoarte de activitate, în modul stabilit în cadrul instituției de învățământ.
32. Exerciță și alte sarcini care derivă din atribuțiile de bază ale cadrului didactic de sprijin. Se implică în activități complementare promovate în instituția de învățământ.

FIȘA POSTULUI – PSIHOLOG ȘCOLAR

Denumirea postului	Psiholog	Nivelul funcției	De execuție
Categoria	Personal didactic	Nivelul de salarizare	Salariu, sporuri, premii, adaosuri la salariu, conform legislației în vigoare
Calificarea	Studii superioare de licență (deținerea diplomei de master va constitui un avantaj)	Vechime	Cel puțin 3 ani vechime în activitate pedagogică
Încadrarea pe post	Titular	Normarea activității	7 ore zilnic/35 de ore săptămânal
Coordonare internă	Cu membrii personalului didactic, nedidactic și auxiliar	Subordonare	Directorului instituției

Scopul general al postului

Asigurarea asistenței psihologice copiilor cu CES, în vederea sprijinirii dezvoltării cognitive, psiho-sociale și a comportamentelor copiilor și fortificării potențialului lor de participare școlară și socială.

Atribuțiile și responsabilitățile de bază ale titularului postului:

1. Își organizează activitatea în conformitate cu prevederile actelor normative în vigoare, dispozițiilor administrației instituției de învățământ, asigurând respectarea, în toate activitățile realizate, a interesului superior al copilului.
2. Își proiectează și realizează activitatea în baza planurilor anuale, lunare, zilnice de activitate, aprobate în modul stabilit de instituția de învățământ.
3. Participă, în limitele competențelor, la evaluarea dezvoltării copiilor candidați pentru înrolare și la pregătirea copiilor pentru înrolare.
4. Interpretează calitativ datele obținute în procesul diferitor evaluări și le valorifică în demersurile ulterioare.
5. Participă la procesul PEI, prin elaborare, realizare, monitorizare, revizuire a PEI pentru fiecare copil din asistență.
6. Elaborează și realizează programe individualizate de asistență psihologică pentru fiecare copil asistat, cu caracter preventiv și/sau de intervenție.
7. Coordonează planurile individualizate de asistență cu alți specialiști care asistă copiii.
8. Selectează/elaborează, adaptează și aplică instrumente de evaluare psihologică pentru copiii asistați.
9. Desfășoară activități de stimulare a dezvoltării cognitive, psiho-sociale și a comportamentelor și oferă asistență psihologică a copiilor în probleme de:
 - facilitare a incluziunii copilului în mediul școlar, a adaptării la situații noi;
 - optimizare a proceselor de dezvoltare și maturizare psiho-socio-afectivă;

- dezvoltare cognitivă a copilului (gândire, atenție, memorie, limbaj);
 - stimulare senzorială și stimulare a creativității și spontaneității copiilor;
 - depășire a situațiilor de criză etc.
10. Încurajează și formează comportamente pozitive și social-adevuate în rândul copiilor asistați. Gestionează corect și în mod eficient comportamentele provocatoare.
 11. Identifică și utilizează cele mai adecvate tehnologii/instrumente de lucru, în funcție de potențialul și necesitățile individuale ale fiecărui copil asistat.
 12. Răspunde de precizia evaluărilor dezvoltării psihice a copiilor.
 13. Realizează, după caz, atunci când este indicat/adevuat, programe, activități de orientare și consiliere profesională și pregătește copilul pentru incluziunea socială.
 14. Tratează cu respect copiii asistați și cultivă relații similare între copii. Oferă copiilor asistați dreptul de a alege activitățile în funcție de interesele și preferințele acestora.
 15. Inițiază, organizează și stimulează activități educaționale care contribuie la îmbunătățirea permanentă a relațiilor între copiii cu și fără CES.
 16. Asigură și este responsabil de securitatea vieții și sănătății copiilor în cadrul activităților și în pauzele dintre activități, în conformitate cu orarul aprobat.
 17. Se preocupă permanent de creșterea competențelor/progreselor copiilor asistați. Monitorizează și înregistrează progresele copiilor.
 18. Analizează eficiența, impactul activităților de asistență psihologică asupra dezvoltării copiilor asistați.
 19. Analizează eficiența tehnologiilor educaționale/metodelor de lucru aplicate de ale cadre didactice în scopul identificării celor mai adecvate abordări în lucrul cu copiii și motivării acestora pentru învățare.
 20. Întocmește, actualizează, completează documentele necesare privind asistența psihologică (fișe de evaluare, fișe de monitorizare a progreselor copiilor etc.).
 21. Perfectează/elaborează rapoarte post-asistență, cu formularea concluziilor privind progresul copiilor și recomandărilor privind asistența acestora pentru perioada următoare.
 22. Participă la activitatea structurilor, serviciilor intrașcolare: CMI, echipele PEI, Consiliul profesoral etc.
 23. Contribuie la îmbunătățirea permanentă a relațiilor/climatului psihologic dintre copii și dintre copii și adulți (personalul instituției de învățământ, părinții).
 24. Sprijină și consiliază personalul didactic, nedidactic și auxiliar din instituția de învățământ în probleme de asistență individualizată a copiilor.
 25. Sprijină și consiliază părinții copiilor. Valorifică experiența acestora în asistența copiilor.
 26. Se instruieste/autoinstruieste continuu în scopul dezvoltării și actualizării competențelor profesionale.
 27. Participă la activități de diseminare a propriei experiențe în lucrul cu copiii cu CES.
 28. Respectă secretul profesional, confidențialitatea în ceea ce privește informațiile referitoare la copii, familiile lor, date cu caracter personal.
 29. Răspunde de amenajarea cabinetului psihologic.
 30. Colaborează cu personalul didactic și nedidactic în procesul de amenajare a spațiilor de învățare/abilitare/recreere etc.; selectare a materialelor adecvate

pentru asistența psihopedagogică a copiilor; consiliere a copiilor și părinților, orientare școlară și profesională.

31. Păstrează în bună ordine și integritate bunurile materiale utilizate.
32. Respectă Regulamentul de ordine internă al instituției de învățământ și programul de lucru stabilit în cadrul instituției de învățământ.
33. Întocmește rapoarte de activitate, în modul stabilit în cadrul instituției de învățământ.
34. Exerciță și alte sarcini care derivă din atribuțiile de bază ale psihologului. Se implică în activități complementare promovate în instituția de învățământ.

FIȘA POSTULUI – LOGOPED ȘCOLAR

Denumirea postului	Logoped	Nivelul funcției	De execuție
Categoria	Personal didactic	Nivelul de salarizare	Salariu, sporuri, premii, adaosuri la salariu, conform legislației în vigoare
Calificarea	Studii superioare de licență (deținerea diplomei de master va constitui un avantaj)	Vechime	Cel puțin 3 ani vechime în activitate pedagogică
Încadrarea pe post	Titular	Normarea activității	7 ore zilnic/35 de ore săptămânal
Coordonare internă	Cu membrii personalului didactic, nedi-dactic și auxiliar	Subordonare	Directorului instituției

Scopul general al funcției:

Asigurarea asistenței logopedice copiilor cu tulburări de limbaj și comunicare în vederea incluziunii școlare și sociale optime a acestora.

Atribuțiile și responsabilitățile de bază ale titularului postului:

1. Își organizează activitatea în conformitate cu prevederile actelor normative în vigoare, dispozițiilor administrației instituției de învățământ, asigurând respectarea, în toate activitățile realizate, a interesului superior al copilului.
2. Își proiectează și realizează activitatea în baza planurilor anuale, lunare, zilnice de activitate, aprobate în modul stabilit de instituția de învățământ.
3. Participă, în limitele competențelor, la evaluarea dezvoltării copiilor candidați pentru înrolare și la pregătirea copiilor pentru înrolare.
4. Interpretează calitativ datele obținute în procesul evaluării și le valorifică în demersurile ulterioare.
5. Participă la procesul PEI, prin elaborare, realizare, monitorizare, revizuire a PEI pentru fiecare copil din asistență.
6. Elaborează și realizează programe individualizate de asistență logopedică pentru fiecare copil asistat (parte a PEI), cu caracter preventiv și/sau de intervenție, pentru diferite tipuri de tulburări/deficiențe:
 - tulburări de pronunție/articulare;
 - tulburări de ritm și fluență a vorbirii;
 - tulburări ale limbajului scris-citit;
 - tulburări de dezvoltare a limbajului;
 - tulburări de voce/fonație;
 - alte tulburări de limbaj care afectează adaptarea școlară și socială a copiilor.
7. Coordonează programele individualizate de asistență cu alți specialiști care asistă copiii.

8. Selectează/elaborează, adaptează și aplică instrumente de evaluare logopedică pentru copiii asistați.
9. Desfășoară activități de asistență logopedică în scopul:
 - corectării, recuperării, compensării tulburărilor de limbaj și comunicare, adaptării și integrării educaționale și sociale a copiilor;
 - dezvoltării cognitive a copiilor;
 - diminuării riscului de eșec școlar al copiilor asistați.
10. Identifică și utilizează cele mai adecvate tehnologii/instrumente de lucru, în funcție de potențialul și necesitățile individuale ale fiecărui copil asistat.
11. Urmărește în activitățile de asistență/terapie logopedică:
 - exersarea abilității de receptare a mesajului verbal și non-verbal;
 - formarea și exersarea abilității de structurare a mesajului oral;
 - formarea abilităților în plan lexico-grafic;
 - dezvoltarea comunicării în context școlar și social-integrator.
12. Elaborează, identifică, selectează și utilizează în activitatea de terapie-compensare-recuperare materiale didactice accesibile și adecvate potențialului copiilor asistați.
13. Amenajează cabinetul logopedic în corespundere cu tipurile de activitate logopedică și în funcție de necesitățile copiilor asistați.
14. Tratează cu respect copiii asistați și cultivă relații similare între copii. Oferă copiilor asistați dreptul de a alege activitățile în funcție de interesele și preferințele acestora.
15. Asigură și este responsabil de securitatea vieții și sănătății copiilor în cadrul activităților și în pauzele dintre activități, în conformitate cu orarul aprobat.
16. Se preocupă permanent de creșterea competențelor/progreselor copiilor asistați. Monitorizează și înregistrează progresele copiilor.
17. Încurajează și formează comportamente pozitive și social-adecvate în rândul copiilor asistați. Gestionează corect și în mod eficient comportamentele provocatoare.
18. Analizează eficiența, impactul activităților de asistență logopedică asupra dezvoltării copiilor asistați.
19. Perfectează (elaborează, completează, actualizează) documentele de evidență a copiilor cu tulburări de limbaj și a lucrului efectuat cu aceștia (registre de evidență, formulare, fișe logopedice, programe de terapie logopedică, fișe de monitorizare a progreselor copiilor etc.).
20. Perfectează/elaborează rapoarte post-asistență, cu formularea concluziilor privind progresul copiilor și recomandărilor privind asistența acestora pentru perioada următoare.
21. Participă la activitatea structurilor, serviciilor intrașcolare: CMI, echipele PEI, Consiliul profesoral etc.
22. Sprijină și consiliază cadrele didactice în abordarea individualizată a copiilor cu tulburări de limbaj și comunicare.
23. Organizează activități metodice și de îndrumare/consiliere a cadrelor didactice din instituția de învățământ în vederea sprijinirii procesului de corectare a tulburărilor ușoare de limbaj.
24. Sprijină și consiliază părinții copiilor. Valorifică experiența acestora în asistența copiilor, atribuindu-le rolul de co-terapeut în realizarea demersului de asistență logopedică.

25. Se instruește/autoinstruește continuu în scopul dezvoltării și actualizării competențelor profesionale.
26. Participă la activități de diseminare a propriei experiențe în lucrul cu copiii cu CES.
27. Respectă secretul profesional, confidențialitatea în ceea ce privește informațiile referitoare la copii, familiile lor, date cu caracter personal.
28. Păstrează în bună ordine și integritate bunurile materiale utilizate.
29. Respectă Regulamentul de ordine internă al instituției de învățământ și programul de lucru stabilit în cadrul instituției de învățământ.
30. Întocmește rapoarte de activitate, în modul stabilit în cadrul instituției de învățământ.
31. Exerciță și alte sarcini care derivă din atribuțiile de bază ale logopedului. Se implică în activități complementare promovate în /instituția de învățământ.

FIȘA POSTULUI – KINETOTERAPEUT

Denumirea postului	Kineto-terapeut	Nivelul funcției	De execuție
Categoria	Personal nedidactic	Nivelul de salarizare	Salariu, sporuri, premii, adaosuri la salariu, conform legislației în vigoare
Calificarea	Studii superioare sau medii de specialitate Certificare specializată	Vechime	Cel puțin 3 ani
Încadrarea pe post	Titular	Normarea activității	8 ore zilnic/40 de ore săptămânal
Coordonare internă	Cu membrii personalului didactic, nedidactic și auxiliar	Subordonare	Directorului instituției

Scopul general al postului:

Formarea/consolidarea independenței funcționale a copiilor cu dizabilități; prevenirea sau recuperarea deficiențelor motorii prin utilizarea tehnicilor kinetice, masajului și terapiilor.

Atribuțiile și responsabilitățile de bază ale titularului postului:

1. Își organizează activitatea în conformitate cu prevederile actelor normative în vigoare, dispozițiilor administrației instituției de învățământ, asigurând respectarea, în toate activitățile realizate, a interesului superior al copilului.
2. Își proiectează și realizează activitatea în baza planurilor anuale, lunare, zilnice de activitate, aprobate în modul stabilit de instituția de învățământ.
3. Participă, în limitele competențelor, la evaluarea dezvoltării copiilor candidați pentru înrolare și la pregătirea copiilor pentru înrolare, inclusiv prin informarea acestora cu privire la echipamentele, dispozitivele și inventarul destinat facilitării mobilității copiilor și participării acestora la procesul educațional.
4. Interpretează calitativ datele obținute în procesul evaluării și le valorifică în demersurile ulterioare.
5. Participă la procesul PEI, prin elaborare, realizare, monitorizare, revizuire a PEI pentru fiecare copil din asistență.
6. Elaborează și implementează programe individualizate de kinetoterapie, hidroterapie, masaj pentru fiecare copil asistat, bazate pe prescripțiile medicilor specialiști, cu caracter preventiv și/sau de intervenție, prin realizarea terapiilor orientate spre:

- favorizarea proceselor naturale de creștere și dezvoltare;
 - reabilitarea fizică/restabilirea anumitor funcții ale corpului copiilor;
 - întreținerea mobilității articulare;
 - prevenirea atrofiilor musculare și conservarea supleței mușchilor;
 - menținerea troficității țesuturilor moi;
 - fortificarea capacității de deplasare/mersului;
 - formarea/asigurarea autonomiei și capacității de autoadministrare cât mai mari în cazul copiilor, utilizatori de fotolii rulante;
 - asigurarea funcțiilor vitale.
7. Utilizează tehnici, procedee, exerciții în corespundere cu obiectivele fixate și în funcție de nivelul conduitei motore a copilului.
 8. Evaluează /reevaluează progresele în dezvoltarea psihomotore a copilului, adaptează planul de asistență în funcție de progresul înregistrat.
 9. Implică părinții în implementarea programelor de asistență prin kinetoterapie, hidroterapie, masaj.
 10. Asigură pregătirea locului de muncă în/pentru orele de activitate.
 11. Se informează și supraveghează starea copiilor până la, în timpul și după procedurile kinetoterapeutice. Asigură securitatea copiilor pe întreaga durată a sesiunilor de kinetoterapie.
 12. Tratează copiii asistați cu respect, demnitate și sollicitudine și le oferă dreptul de a alege activitățile în funcție de interesele și preferințele acestora.
 13. Informează părinții copiilor referitor la terapiile efectuate, impactul și efectele acestora asupra dezvoltării copiilor.
 14. Duce evidența zilnică a programelor de kinetoterapie efectuate și monitorizează progresele în dezvoltarea copiilor.
 15. Este responsabil de calitatea serviciilor/procedurilor de recuperare aplicate.
 16. Încurajează și formează comportamente pozitive și social-adevrate în rândul copiilor asistați. Gestionează corect și în mod eficient comportamentele provocatoare.
 17. Perfectează/elaborează rapoarte post-asistență, cu formularea concluziilor privind progresul copiilor și recomandărilor privind asistența acestora pentru perioada următoare.
 18. Monitorizează/verifică permanent starea de funcționare a aparatelor din dotare și este responsabil de utilizarea în bune condiții a acestora. Răspunde material, prin recuperarea pagubelor produse, pentru orice distrugere, degradare, dispariție din vina sa a obiectelor de inventar kinetoterapeutic.
 19. Monitorizează păstrarea, depozitarea corectă/corespunzătoare a materialelor, substanțelor necesare pentru aplicarea procedurilor kinetoterapeutice.
 20. Controlează deconectarea tuturor aparatelor electrice și închiderea surselor de apă după finalizarea procedurilor.
 21. Formulează și înaintează conducerii școlii propuneri privind necesitățile de dotare a sălilor de kinetoterapie (aparate, dispozitive, soluții medicamentoase necesare la aplicarea procedurilor, obiecte de igienă, agenți de curățare etc.).
 22. Se îngrijește de schimbarea, ori de câte ori este nevoie, a echipamentului/uniformei de lucru, în scopul menținerii igienei și aspectului estetic personal.
 23. Elaborează actualizează, completează documentația aferentă activității (orar de prestare a serviciilor/procedurilor, fișa de prestarea/evidență a serviciilor, completarea compartimentului respectiv din fișa individuală de dezvoltare, de monitorizare a progreselor copiilor, rapoarte post-asistență etc.).

24. Participă la activitatea structurilor, serviciilor intrașcolare: CMI, echipele PEI, Consiliul profesoral etc.
25. Colaborează cu personalul didactic, nedidactic și auxiliar în vederea identificării celor mai adecvate modalități de abordare individualizată a copiilor.
26. Se instruește/autoinstruește continuu în scopul dezvoltării și actualizării competențelor profesionale.
27. Participă la activități de diseminare a propriei experiențe în lucrul cu copiii cu dizabilități.
28. Respectă secretul profesional, confidențialitatea în ceea ce privește informațiile referitoare la copii, familiile lor, date cu caracter personal.
29. Păstrează în bună ordine și integritate bunurile materiale utilizate.
30. Însușește și respectă prevederile legislației și normele din domeniul securității muncii, sănătății.
31. Asigură și răspunde de aplicarea, respectarea normelor sanitaro-igienice și de securitate în procesul de realizare a procedurilor terapeutice.
32. Respectă Regulamentul de ordine internă al instituției de învățământ programul de lucru stabilit în cadrul instituției de învățământ.
33. Întocmește rapoarte de activitate, în modul stabilit în cadrul instituției de învățământ.
34. Exerciță și alte sarcini care derivă din atribuțiile de bază ale kinetoterapeutului. Se implică în activități complementare promovate în instituția de învățământ.

Cerințe educaționale speciale

3



3.1. Cerințe educaționale speciale: concepte, definiții, clasificări

3.2. Particularități de dezvoltare a copilului

3.3. Particularități de dezvoltare a copiilor cu CES

3.4. Identificarea CES



Finalități

Ca rezultat al studierii acestui capitol, studenții:

- vor poseda cunoștințe și vor deține capacități de definire și clasificare a cerințelor educaționale speciale (CES);
- vor putea determina particularitățile de dezvoltare a copilului în diverse perioade ontogenetice;
- vor deține competențe de identificare a CES;
- vor deține competențe de corelare a conceptelor teoretice ale ritmului de dezvoltare individuală cu practica educațională curentă, în special în aspecte de identificare CES, elaborarea PEI, crearea mediilor de învățare ajustate la necesitățile individuale ale copiilor;
- vor avea atitudini și percepții corecte privind CES și școala incluzivă, vor putea valorifica individualitatea ca dimensiune a diversității umane.



Concepte-cheie

- Cerințe educaționale speciale
- Dezvoltare
- Dezvoltare tipică/atipică
- Particularități de dezvoltare
- Indicatori și niveluri de dezvoltare
- Zona actuală și zona proximală a dezvoltării
- Schimbări evolutive
- Schimbări situative
- Perioade senzitive.

3.1. Cerințe educaționale speciale: concepte, definiții, clasificări



Conceptul cerințelor speciale/cerințelor educaționale speciale a cunoscut o evoluție sinuoasă în ultimele câteva decenii, fiind disputată însăși raționalitatea și temeinicia existenței acestuia. Utilizată, preponderent, în raport cu copiii cu dizabilități, sintagma *cerințe educaționale speciale* a fost lansată la momentul publicării Raportului Warnock (Marea Britanie, 1978). Raportul Warnock a ”răsturnat” concepțiile și precepțiile existente cu privire la copiii ”diferiți” și a demonstrat că necesitățile umane sunt foarte complexe, iar cele educaționale se pot regăsi într-o multitudine de forme. Sintagma *cerințe educaționale speciale* demonstrează că criteriul educațional a reușit să coordoneze criteriile medicale, psihologice și sociologice de evaluare și orientare școlară a elevilor cu diverse probleme de dezvoltare. Pornind de la aceste idei de bază, Raportului Warnock a stabilit trei principii-cheie:

- Termenul ”copii cu cerințe educaționale speciale” ar trebui utilizat cu referire la copiii cu dificultăți de învățare, care necesită suport special pentru depășirea acestor dificultăți.
- Copiii cu cerințe speciale trebuie să fie instruiți în școlile generale și trebuie să existe o viziune ”pozitivă și provocatoare” asupra cerințelor speciale, care evidențiază abilitățile și potențialul copiilor.
- Școlile trebuie să țină cont de faptul că cerințele educaționale speciale pot fi tranzitorii și că programele de instruire trebuie furnizate în așa fel ca aceste cerințe să fie satisfăcute⁷⁵.

⁷⁵ Special educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and Young People <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

Deși formulate cu circa 40 de ani în urmă, multe din cele peste 220 de Recomandări din Raportul Warnock sunt actuale și valabile și astăzi și constituie puncte-cheie în abordarea CES (Anexa 1).

După Raportul Warnock, abia în august 1990, în cadrul Congresului Internațional al Educației Speciale de la Cardiff care a avut ca temă paradigma ”*Cerințele Educaționale Speciale – Reale sau Artificiale?*”, s-au făcut precizările de rigoare și s-a decis că CES este termenul care reflectă exact problemele de învățare.

Conceptul a fost preluat apoi de UNESCO, dezvoltat și îmbogățit cu noi semnificații. La Seminarul subregional organizat de UNESCO la Viena în noiembrie 1992, s-a accentuat ideea că CES este termenul adecvat pentru definirea necesităților educaționale specifice, manifestate de către persoanele cu diverse probleme de învățare, determinate sau nu de o dizabilitate.

Ulterior, în 1994, la Conferința de la Salamanca, cunoscută drept evenimentul mondial remarcabil în cadrul căruia a fost, pentru prima dată, adoptată viziunea asupra educației incluzive, UNESCO a reinterpretat educația specială, înlocuind-o, ca termen și concept, cu *educația cerințelor speciale*. Rațiunea acestei schimbări terminologice este legată de faptul că *educația specială* sugerează, mai degrabă, o abordare exclusivă și, prin urmare, discriminatoare, în timp ce *educația cerințelor speciale* pune accentul pe faptul că anumiți copii pot avea anumite cerințe speciale și acestea pot fi satisfăcute în medii de învățare obișnuite, incluzive (nu doar în medii educaționale separate). Conceptul exprimat în *educația cerințelor speciale* se referă la un învățământ puternic individualizat, bazat pe flexibilizare și adaptare continuă a demersului educațional pentru a răspunde necesităților copiilor. Acest tip de educație presupune:

- educație adaptată particularităților individuale;
- educație adaptată caracteristicilor unei anumite deficiențe/dificultăți/dizabilități;
- educație printr-o intervenție specifică (reabilitare/recuperare) corespunzătoare;
- activități educaționale complementare celor din educația generală⁷⁶.

Un alt episod important în evoluția conceptului CES s-a produs în a. 1995, când UNESCO a lansat clasificarea oficială a CES.

Dincolo de importanța universal recunoscută și acceptată a sprijinirii copiilor cu CES, nu există, deocamdată, un consens general la nivel european și global referitor la definirea cerințelor educaționale speciale. Formularea unei astfel de definiții este obstrucționată de absența unui sistem armonizat de clasificare a dificultăților individuale de învățare. Există diferențe semnificative între definițiile promovate/utilizate în diferite țări și între semnificațiile sociale pe care se bazează aceste definiții.

Rețeaua de Experți în Științele Sociale ale Educației și Formării (Network of Experts in Social Sciences of Education and Training – NESSET) face distincția

76 Vlad E. Evaluarea în actul educațional terapeutic. București: Pro Humanitate, 1999.

între dificultăți *normative* și *non-normative*. Astfel, dificultățile fizice și senzoriale se înscriu în categoria celor normative, în cazul în care există un acord general privind ceea ce constituie funcționarea normală și, ca rezultat, sunt disponibile măsuri relativ obiective de evaluare. NESSE numește non-normative acele tipuri de dificultăți referitor la care există un acord mai restrâns privind funcționarea normală și în cazul cărora aprecierea profesională joacă un rol mult mai mare în identificare (de ex., dificultățile legate de deficiențe emoționale, comportamentale, spectrul autist etc.). Categoriile normative tind să aibă o incidență scăzută, în timp ce categoriile non-normative tind să fie cu incidența ridicată, reprezentând majoritatea copiilor identificați ca având CES⁷⁷.

Promovat inițial în literatura anglo-saxonă și dezvoltat în politicile educaționale și de sănătate din multe țări, conceptul CES este asociat, iar în unele cazuri suprapus celui de dificultăți de învățare. În cea mai simplă și simplistă accepțiune, dificultățile de învățare sunt definite drept dificultăți întâmpinate de către un elev în timpul carierei sale școlare⁷⁸. Aceste situații, variate și diverse, pot fi urmărite în diferit context, având la bază cauze complexe. Dificultățile de învățare sunt de tipuri diferite și, de multe ori, ele nu sunt consecința unei cauze specifice concrete, ci se datorează variatelor combinații de mai mulți factori care se referă atât la elev, cât și la contextul în care acesta învață.

Din perspectivă etiologică, dificultățile de învățare se divizează în două mari categorii:

- *Propriu-zise*: determinate de deficiențe și incapacități greu vizibile (ascunse), aferente doar individului, țin de deficiențele și incapacitățile lui generate de factori genetici, de boli, traumatisme, accidente etc.
- *Induse*: determinate de mediul în care se află copilul și influențele acestuia, dar și de particularitățile de dezvoltare specifice. Pot apărea pe parcursul și la finalul ciclului de învățare. Există diferite cauze care condiționează dificultățile de învățare induse: insuficiența timpului de învățare; lacunele anterioare în procesul de învățare; absența unor strategii și tehnici de învățare eficiente, adaptată copilului concret; lipsa unui regim organizat de muncă; calitatea redusă a procesului educațional la clasă; suprasolicitarea școlară; absenteismul etc.⁷⁹

Elevii cu CES, prin urmare, trăiesc o situație particulară, de regulă, nefavorabilă în procesul de învățare și dezvoltare: această situație poate fi manifestată în context organic, biologic sau de familie, social, de mediu, sau combinații ale acestora. Un elev cu CES poate avea o afecțiune gravă a creierului, sau disfuncție cerebrală și perceptiv ușoară, sau conflicte familiale grave, sau situații condiționate de mediul social și cultural diferit sau privat, poate fi marcat de reacții emoționale neadecvate și/sau tulburări de comportament etc.

77 Riddell S. Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU, An independent report prepared for the European Commission by the NESSET network of experts. NESSE 2012: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>

78 Cornoldi C., Oachill J. V. Reading comprehension difficulties: Processes and intervention. NJ, 2013 .

79 Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

Aceste și alte situații cauzează în mod direct sau indirect - prin acțiunea altor factori mediatori - dificultăți, obstacole sau întârzieri în procesele de învățare. Dificultățile respective pot fi la nivel global și generalizat (de exemplu, autism) sau specifice (de exemplu, dislexie); de gravitate ușoară sau severă; permanente sau tranzitorii.

În Clasificarea Internațională a Funcționării, Dizabilității și Sănătății (CIF), se regăsesc următoarele abordări ale cerințelor educaționale speciale:

- orice dificultate evolutivă de funcționare și participare, care poate fi permanentă sau tranzitorie;
- dificultate reflectată asupra activității de învățare;
- dificultate condiționată de diferiți factori (de sănătate, mediu ș.a.);
- dificultate din care derivă necesitatea individualizării procesului educațional.

Din perspectiva CIF, pot fi identificate trei grupuri de factori/zona din care derivă CES (apud. D. Ianes)⁸⁰:

Zona: Funcțională Corporală Cognitivă	<ul style="list-style-type: none"> • Maladii acute sau cronice, leziuni sau anomalii cromozomiale sau ale componentelor structural ale corpului. • Dificultăți motorii sau senzoriale, dificultăți de atenție și/sau memorie. • Lipsa autonomiei personale. • Dificultăți sociale, de gestionare a timpului, în planificarea acțiunilor, dificultăți în aplicarea cunoștințelor, dificultăți lingvistice.
Zona relațională	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultăți de auto-control, probleme comportamentale și emoționale, stima de sine scăzută. • Lipsă sau insuficiență de motivație și de curiozitate, dificultăți în relațiile cu colegii, cadrele didactice, alți adulți.
Zona ambientală	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme de familie, prejudecăți și ostilitate culturale, medii defavorizate. • Dificultăți socio-economice. • Dificultăți de comunicare sau de colaborare între agențiile (școală, servicii, organizații) implicate în educație sau formare profesională.

Astfel, CES:

- Desemnează cerințele specifice față de educație, derivate sau nu dintr-o dizabilitate, care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației, cerințe care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare adecvată.
- Semnifică „un continuum” al problemelor speciale în educație, de la dizabilități grave și profunde la dificultăți ușoare de învățare, care impune individualizarea evaluării și demersului educațional, o analiză plurifactorială și dinamică a cauzelor eșecului școlar. Desigur că în acest context, se subliniază importanța evaluării copilului din perspectiva educațională (în termeni de potențial de învățare și de curriculum) și apoi a intervenției educaționale specifice, diferențiate și adaptate particularităților individuale.
- Exprimă nevoia de a se acorda unor copii o asistență educațională suplimentară (un fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi de egalizarea șanselor, de acces și participare, de integrare școlară și socială.

În context național, definiția CES este dată în art. 3 al Codului Educației în conformitate cu care CES sunt definite drept necesități educaționale ale copilului/

⁸⁰ Ianes D., Cramerotti S. (2005), Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita (Guida 2005-2007), Trento, Erickson, pp. 15-17.

elevului/studentului, care implică o școlarizare adaptată particularităților individuale sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin acțiuni de reabilitare sau recuperare corespunzătoare⁸¹.

În relație cu cerințele educaționale speciale, art.32 al Codului face referință la incluziunea în învățământ a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, cu deficiențe senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale.

Clasificarea CES

În baza studiilor și cercetărilor în domeniu, CES pot fi clasificate în două grupuri mari:

I. Cerințe educaționale speciale, condiționate de o dizabilitate;

II. Cerințe educaționale speciale, care nu sunt condiționate de o dizabilitate.

În grupul I se includ deficiențele în/de dezvoltare, denumite conform legislației dizabilități și se referă, de fapt, la clasificarea UNESCO, 1995, având cea mai largă utilizare la nivel global.

- Dificultăți/dizabilități de învățare;
- Dificultăți/dizabilități intelectuale/dizabilități severe de învățare;
- Tulburări (dezordini) de limbaj;
- Deficiențe fizice/neuromotorii;
- Deficiențe de văz;
- Deficiențe de auz;
- Tulburări emoționale (afective) și de comportament.

Clasificarea UNESCO sugerează că fiecare tip de dizabilitate conferă dezvoltării copilului anumite caracteristici/particularități, iar cunoașterea acestora este definitorie în procesul de evaluare a dezvoltării copilului pentru constatarea necesităților lui și în procesul proiectării, ca răspuns la cerințele educaționale speciale, a programelor/serviciilor de suport educațional, destinate remedierii deficiențelor/dificultăților.

La grupul II se referă problemele de învățare survenite din anumite situații de risc în care pot nimeri copiii (din medii defavorizate socio-economic, aparținând unor grupări etnice minoritare, copiii străzii, care au boli cronice și incurabile, exploatați, maltratați sau abuzați etc.), situații care afectează capacitatea de învățare a copiilor⁸². În acest caz, conceptul *cerințe educaționale speciale* se suprapune pe conceptul *situație de risc*, care, în prezent, se extinde cu noi și noi aspecte, identificând riscurile de ordin biologic, social și educațional care afectează dezvoltarea copilului și performanțele lui în învățare.

81 Codul Educației nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art. nr.634.

82 Completare făcută de UNESCO în 1997.

De cele mai dese ori, la grupul II se atribuie așa-numitele CES *tranzitorii*, care se "instaurează" grație unor factori externi ce periclitează motivația și capacitatea de învățare a copilului și care, cu suportul adecvat, pot fi remediate. CES tranzitorii, mai puțin complicate, necesită, de asemenea, identificare, evaluarea particularităților de manifestare și planificarea/furnizarea serviciilor de suport educațional, deoarece, lăsate fără atenție, acestea se pot transforma în dificultăți grave de învățare. În schimb, intervențiile timpurii, calificate și calitative, pot determina procesul invers: de transformare a CES complexe în probleme mai puțin grave sau chiar pot favoriza remedierea lor completă.

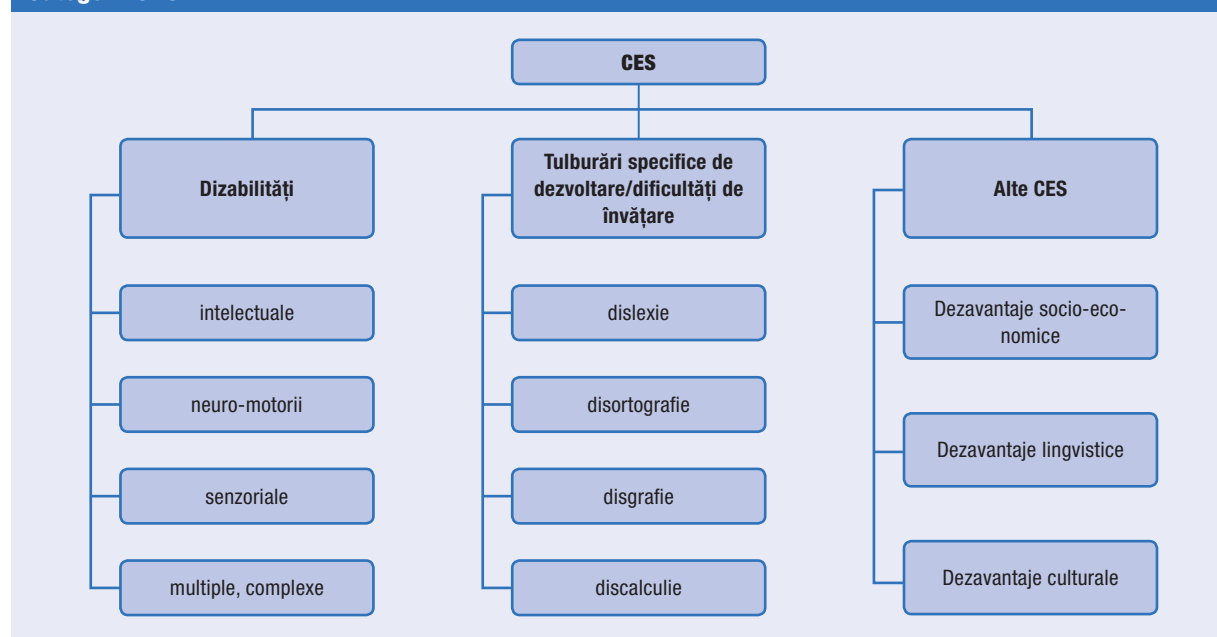
O altă clasificare a CES este dată de OCDE care, întemeindu-se pe ISCED, se referă la următoarele trei grupuri de cerințe:

- Categoria A: dizabilități care au cauze biologice/organice clare;
- Categoria B: dificultăți de învățare care nu derivă dintr-o dizabilitate;
- Categoria C: dificultăți ce rezultă din dezavantaje socio-economice, culturale și/sau lingvistice.

Clasificarea OCDE este aplicabilă, în special, în proiectarea și alocarea bugetelor destinate dezvoltării educației incluzive/incluziunii copiilor cu CES în învățământul general. Finanțarea pe categorii de CES conform clasificării OCDE presupune atribuirea la costul standard per copil a unor coeficienți de ajustare pentru fiecare categorie CES, în funcție de pachetul de servicii alocate/acordate, și combinarea acestora în cazul dizabilităților asociate.

Considerând toate tipurile de clasificări ale CES, putem generaliza următoarele categorii:

Figura 3.1.
Categoriile CES



3.2. Particularități de dezvoltare a copilului



Dezvoltarea este definită ca un proces de schimbare în care copilul ajunge să stăpânească simțirea, mișcarea, gândirea, limbajul, interacțiunea cu semenii și cu obiectele din mediu de viață, să achiziționeze cunoștințe, deprinderi și comportamente noi de adaptare și cunoaștere.

Dezvoltarea, în accepțiunea multor cercetători (J. Piaget, L. Vâgotskii, E. Erikson etc.), **este stadială** și fiecare stadiu reprezintă o structură de ansamblu, o calitate specifică, ce se bazează și reiese din stadiul anterior, pregătind stadiul următor. Ordinea în care se succed stadiile este invariabilă și au un șir de caracteristici.

Dezvoltarea se produce în baza situațiilor sociale integrale, în care este inclus copilul în fiecare etapă a vieții sale, precum și în baza învățării (Vîgotskii L.S.). Dezvoltarea copilului reprezintă procesul continuu de transformare, de schimbare și de maturizare a structurilor și funcțiilor psihofizice (nivel fizic, psihic, social și de personalitate).

Dezvoltarea fizică este domeniul vizibil care preocupă specialiștii și părinții din primele clipe de viață ale copilului. Dezvoltarea și maturizarea fizică asigură miracolul dezvoltării psihice, sociale și a personalității copilului.

Dezvoltarea psihică reprezintă formarea sistemelor funcționale și schimbarea/transformarea calitativă a funcțiilor, proceselor, însușirilor și stărilor psihice. Dezvoltarea psihică este caracteristica dinamică a proceselor psihice ale vieții în cadrul aceluiași segment de vârstă, condiții de dezvoltare (istorice, ontogenetice, sociale etc.).

Particularitățile dezvoltării fizice și psihice sunt determinate de un șir de factori care imprimă dezvoltării caracteristici individuale specifice, ce se regăsesc în domeniile de dezvoltare ale copilului: fizic/motor, cognitiv, limbaj și comunicare, social și afectiv, precum și în particularitățile de adaptare etc.

Particularitățile de vârstă reprezintă acele caracteristici psihofizice, specifice majorității copiilor de o anumită vârstă cronologică (Anexa 2).

Particularitățile individuale sunt caracteristicile particulare, specifice fiecărui individ uman, fiecărui copil în parte, la o anumită vârstă.

Dezvoltarea implică modificarea echilibrului între asimilarea realității și adaptarea/acomodarea la condițiile subiective și circumstanțiale concrete ale vieții (U. Șchiopu, 1997).

Dezvoltarea psihică are la bază conduite și atitudini noi, ca formare de instrumente de adaptare din ce în ce mai complexe și ca formare de modalități de satisfacere a trebuințelor, precum și formare de noi trebuințe și mijloace de satisfacere a acestora. O accepțiune generală a termenului de "dezvoltare" este aceea, conform căreia dezvoltarea este un ansamblu de etape determinate temporal, care conduc un organism viu dintr-un stadiu elementar către unul mai elaborat și mai complex,

provizoriu sau definitiv. Mecanismele care asigură sau permit trecerea dintr-o etapă în alta se circumscriu dezvoltării.

Dezvoltarea presupune modificări complexe bio-psihosociale ale individului ierarhizate în timp. Schimbările sunt bine structurate pe vârste, deși vârsta în sine nu le explică.

Transformările cantitative și calitative, ce definesc dezvoltarea, pot fi clasificate în trei mari categorii, în funcție de specificul dezvoltării: fizice, psihice, sociale.

Cercetările determină următoarele coordonate ale dezvoltării:

- descrierea schimbărilor fizice, psihice și sociale în procesul dezvoltării copilului;
- explicarea cauzelor aferente schimbărilor;
- stabilirea nivelului de dezvoltare, a punctelor forte și punctelor slabe;
- planificarea și asigurarea asistenței copilului.

Cercetările în domeniul psihologiei dezvoltării conțin, în primul rând, descrieri ale principalelor particularități ale etapelor de dezvoltare a copilului, respectiv aspecte specifice ale dezvoltării fizice, psihice, afective, cognitive, precum și aspecte ale dezvoltării personalității copilului, în contextul interacțiunilor sociale ale acestuia. Explicațiile oferite de psihologia copilului se referă la corelarea unor factori ce au influență asupra modului în care ființa umană își construiește funcțiile și procesele psihice, precum și caracteristicile dominante de vârstă.

Determinarea gradului dezvoltării copilului se realizează în funcție de indicatorii de medie pe vârste, care stau la baza recomandărilor și au rolul de a influența asupra calității educației la vârstele mici, precum și asupra calității dezvoltării umane. Dezvoltarea înseamnă a crește, a se maturiza și a învăța. Ea presupune niște procese complexe, influențate de ereditate, mediu și calitatea îngrijirii.

Dezvoltarea este un proces continuu, care guvernează evoluția ființei umane de-a lungul întregii vieți, cruciali fiind primii ani de viață, în special, primele 12 luni.

Creșterea se referă la modificări fizice, care sunt, în primul rând, cantitative și dimensionale. Maturizarea este un termen folosit pentru a descrie schimbări relativ independente de mediul de dezvoltare și îngrijire a copilului. Aceste schimbări sunt atribuite schimbărilor genetice sau celor fiziologice (M. Zlate, 1993).

Corelația creșterii și maturizării psihofizice se referă la legăturile ce se stabilesc între toate părțile, funcțiile și procesele din organism, în timpul creșterii și maturizării sale. Descrierea stadiilor și statisticile arată nivelul „tipic” al dezvoltării și evidențiază variații multiple ale vitezei de dezvoltare.

Variația vitezei de dezvoltare este o caracteristică individuală, care indică asupra faptului că, deși secvența dezvoltării este aceeași pentru toți copiii, nu toți o vor parcurge în același timp și cu o viteză constantă pe toată durata stadiului. În toate aspectele dezvoltării umane există o interacțiune între maturizare și învățare.

Învățarea, în sens larg fiind definită ca rezultat al experienței, este în corelație directă cu procesele de maturizare fizică și psihică.

Psihologia explică dezvoltarea ființei umane ca fiind un proces complex și integrator, care se realizează în trei planuri fundamentale: biologic, psihic și social.

Dezvoltarea biologică se referă la procesele de creștere și maturizare fizică, la transformările biochimiei interne a organismului, la schimbările cantitative și calitative ale activității nervoase superioare, care stau la baza evoluției dezvoltării proceselor, funcțiilor psihice și sociale ale copilului.

Dezvoltarea psihică se referă la apariția și manifestarea proceselor, însușirilor, stărilor și structurilor psihice. Dezvoltarea socială reprezintă planul care implică o continuă amplificare a posibilităților de relaționare cu ceilalți și o acordare cât mai bună a propriei conduite cu diversitatea cerințelor sociale. Între aceste trei planuri ale dezvoltării ființei umane se realizează interacțiuni și interinfluențe multiple și variate, astfel încât se caracterizează ca fiind o entitate bio-psiho-socială. Referindu-se la un aspect al relației dintre dezvoltarea psihică și cea biologică, J. Piaget (1973) sublinia: „...intelența este un caz particular al adaptării biologice”. Bazându-ne pe cercetările lui J. Piaget, H. Wallon, Skinner” dezvoltarea psihică este un proces de formare continuă a proceselor, însușirilor și structurilor psihice, schimbarea și restructurarea lor la niveluri funcționale tot mai înalte. Dezvoltarea este și un rezultat al multiplelor și variatelor interacțiuni, care fac ființa umană să dobândească unele caracteristici prin care se deosebește de alte fenomene de dezvoltare din univers”.

Dezvoltarea psihică are în ansamblu, o direcție calitativ ascendentă, nu se desfășoară simplu sau liniar. În accepțiunea lui H. Wallon, dezvoltarea psihică are un curs spiralat, care presupune ascensiune, dar și momente de revenire, de repetare, de reluare, dar pe o nouă bază a proceselor și structurilor psihice.

Dezvoltarea psihică este întotdeauna concretă și personală, având particularități proprii ce aparțin fiecărui individ, denumite particularități individuale de dezvoltare, care se formează din:

- zestrea ereditară proprie de care dispune fiecare ființă umană și în care se regăsesc toate caracteristicile specifice, dar într-o manifestare diferențiată;
- experiențele acumulate, prin traversarea diferitor medii sociale, cu influențe variate, specifice asupra dezvoltării.

Diferențierea dezvoltării psihice poate rezulta și din coincidența mai multor factori implicați în procesul dezvoltării, inclusiv, intervenția unor evenimente de viață. Particularitățile individuale se regăsesc în toate domeniile dezvoltării: afectiv, fizic/motor, cognitiv, psihosocial, limbaj, precum și în următoarele componente ale dezvoltării:

- durata procesului de apariție și manifestare a unor structuri psihice;
- viteza de instalare și expresie a funcțiilor psihice;
- ritmicitatea producerii fenomenelor psihice;

- conținutul psihocomportamental al schimbărilor produse în structurile psihice;
- efectul adaptativ pe care îl aduce dezvoltarea în cadrul diferitor etape;
- rezonanța pe care o au aceste schimbări în alte planuri ale vieții psihice în ansamblu.

Dezvoltarea psihică este sistemică. Apariția oricărei noi însușiri sau substructuri psihice se reflectă la nivelul întregului sistem psihic, modificându-l, într-o măsura mai mica sau mai mare.

Dezvoltarea psihică este stadială. Dezvoltarea psihică nu este o trecere insesizabilă de la un stadiu la altul sau o simplă juxtapunere de elemente nou dobândite, ci este unitatea continuităților și discontinuităților, care se produc în procesul dezvoltării. Unele funcții sunt conservate, iar altele se schimbă, modifică, transformă rapid, formând conținutul unui nou stadiu psihic. Cercetările au pus în evidență stadialitatea diverselor planuri ale vieții psihice. Astfel, H. Wallon a urmărit și descris stadialitatea afectivă, J. Piaget - stadialitatea inteligenței, S. Freud și E. Erikson - stadialitatea corelării afectivității cu întreaga personalitate. Prin urmare, a fost demonstrat că un anumit stadiu de dezvoltare psihică se deosebește de un altul prin nivelul și proprietățile proceselor, însușirilor și structurilor psihice, prin conexiunile dintre ele și prin eficiența lor adaptativă. Un stadiu al dezvoltării este precedat de procese preparatorii și, odată instalat, în interiorul lui se pregătesc premise pentru un nou stadiu, această trecere fiind un indiciu de dezvoltare *tipică*, în timp ce rămânerea într-un stadiu, peste anumite limite, este semnul apariției unei dizabilități/întârzierii în dezvoltare, al unei stagnări periculoase.

Dezvoltarea psihică este un concept fundamental al psihologiei dezvoltării, fiind un proces foarte complex și multideterminat. În cercetările referitoare la particularitățile de dezvoltare s-a observat marea diferență dintre manifestările vieții psihice imediat după naștere și dezvoltarea ei la vârsta adultă, iar drumul parcurs a fost echivalat cu ceea ce spunem că este procesul de dezvoltare psihică umană. Aceasta complexitate se exprimă:

- în primul rând, în numărul foarte mare de componente ale psihicului uman care, pe de o parte, sunt prezente imediat după naștere, pe de altă parte, cele mai multe se dobândesc pe parcursul vieții;
- în al doilea rând, această complexitate se exprimă în nenumăratele relații care se stabilesc între multiple componente și în diverse moduri de organizare;
- în al treilea rând, complexitatea se exprimă și în faptul că de-a lungul vieții diversele intervale au o dinamică specifică.

În ceea ce privește multideterminarea procesului de dezvoltare psihică, cercetările au arătat că orice achiziție, în plan psihic, mai simplă sau mai complexă, nu poate fi legată de un singur factor, intern sau extern. Au fost definite două grupuri de factori care influențează dezvoltarea: factori fundamentali și factori compensatori.

Factorii fundamentali sunt: **ereditatea, mediul și educația**. Ei au fost considerați factori fundamentali, deoarece:

- dacă unul dintre aceștia nu acționează, atunci dezvoltarea psihică fie nu se produce, fie este compromisă;

- dacă nu se realizează la timp interacțiunea acestor factori, dezvoltarea psihică este limitată sau perturbată;
- dacă unul dintre acești factori acționează insuficient, apar de asemenea, limite în dezvoltarea psihicului.

Totodată, factorii fundamentali interacționează cu factorii compensatori, care intervin frecvent alături de cei fundamentali și facilitează sau modifică într-o direcție sau alta acțiunea acestora. Cei mai relevanți factori compensatori pentru dezvoltarea copilului sunt: evenimentele de viață semnificative pentru dezvoltare și coparticiparea la propria dezvoltare.

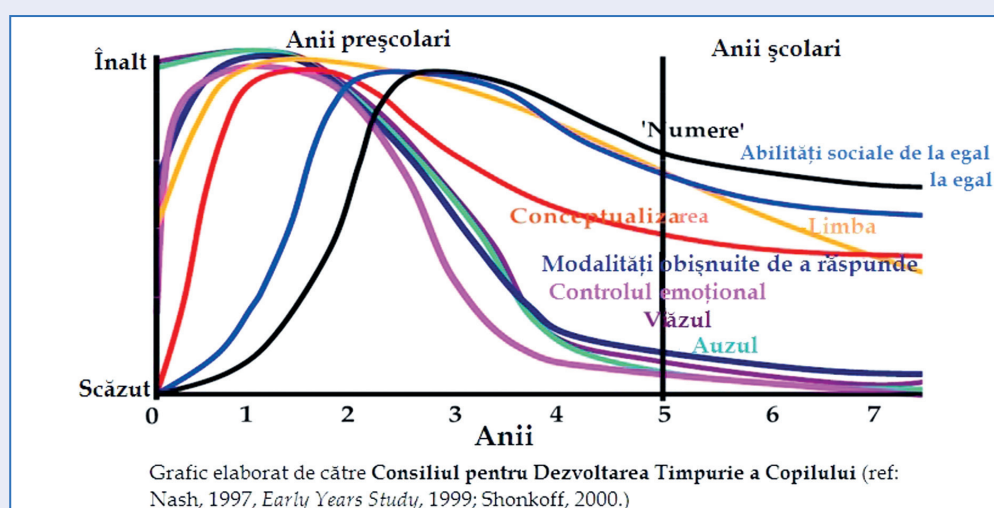
Psihologia modernă a stabilit că factorii de mediu și educație acționează prin intermediul condițiilor interne psihice, a particularităților individuale.

Condițiile interne, la rândul lor, sunt constituite din ansamblul activității psihice, iar aceasta este dependentă de mediul de viață al copilului - de nenumăratele lui influențe neorganizate și organizate. Structura și calitatea funcțiilor psihicului (inteligența, afectivitatea, adaptarea și mobilitatea lor) se datorează eredității, mediului și, în special, educației, care prin acțiune sau inacțiune, determină conținuturile și valoarea morală și socială a personalității copilului.

Diversitatea psihologică umană are, cu certitudine, și o rădăcină ereditară (constituție, biotip, baze comportamentale etc.), dar nu se reduce la aceasta.

Procesele de creștere și maturizare creează premise optime pentru dezvoltarea psihică, așa numitele perioade sensibile sau critice. Anticiparea sau pierderea perioadelor senzitive influențează negativ procesele de dezvoltare, atât fizică, cât și psihică, și socială (dezvoltarea mersului, limbajului, operațiilor gândirii, relaționării cu semenii etc.). Considerând toate cercetările cu referire la perioadele senzitive, putem concludi că varstele mici sunt extrem de importante pentru valorificarea potențialului de dezvoltare a copilului.

Figura 3.2.
Perioade de sensibilitate maximă în dezvoltarea timpurie



Perioada senzitivă este perioada de vârstă caracterizată de sensibilitate maximă pentru formarea anumitor funcții psihice (percepție vizuală, auditivă, control emoțional – perioada senzitivă 0-2 ani, formarea vocabularului – 2-3 ani, formarea mișcărilor grațioase - 4-5 ani etc.).

Mediul, ca factor al dezvoltării psihice, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale. Mediul posedă însușiri de densitate (bogăție sau sărăcie a condițiilor solicitante), de intensitate (solicitări foarte intense, medii sau slabe), precum și de modificare a ritmului dezvoltării (atât suprasolicitările de mare intensitate, cât și lipsa solicitărilor, pot afecta dezvoltarea psihică).

Acțiunea mediului poate fi directă (alimentație, climă) sau indirectă, prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activități dominante, tip de organizare socială, nivel de trai, grad de cultură și civilizație etc.). Influențele mediului pot veni din imediata apropiere a individului (obiecte, persoane, situații zilnice), iar atunci când sunt favorabile, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcție a potențialului copilului.

Dezvoltarea psihică a copilului este măsurată în baza indicatorilor:

- stăpânirea activă a mediului ambiant;
- unitatea personalității, echilibrul dintre: eu-sine-supraeu;
- capacitatea de a percepe adecvat lumea și propria ființă/persoană.

Pe parcursul dezvoltării ontogenetice, copilul se schimbă, se transformă, atât în plan fizic, cât și în plan psihosocial.

În procesul de asistență psihopedagogică specialiștii evaluează dezvoltarea psihică a copilului din perspectiva particularităților individuale, raportate la standardele de vârstă. Constatarea nivelului de dezvoltare stă la baza elaborării programului de asistență a copilului, orientat spre valorificarea la maxim a potențialul fizic și psihosocial al copilului.

Dezvoltarea copilului în plan psihologic este interpretată drept schimbare, modificare, transformare, atât cantitativă, cât și calitativă. Transformările în dezvoltarea psihică se manifestă în comportament, pe parcursul trecerii de la o perioadă de vârstă la alta.

Schimbările, modificările din cadrul vârstelor sunt de mai multe feluri: evolutive, revoluționare, situative. Schimbările evolutive au loc predictiv, urmând legile generale de dezvoltare umană. Schimbările revoluționare se produc în rezultatul crizelor de vârstă, cantitatea schimbărilor revoluționare transformă în calitate nouă funcțiile și procesele psihice, precum și achizițiile sociale și cognitive etc. Schimbările evolutive și revoluționare transformă individul în personalitate, ele fiind stabile și ireversibile.

Schimbările situative sunt condiționate de influențele mediului social, educației organizate și a învățării spontane. Ele asigură formarea și dezvoltarea personalității

la nivelul comportamentului social, cunoștințelor, deprinderilor și abilităților. Schimbările situative sunt instabile și reversibile, aceste schimbări pot fi depășite prin asistență și exersare permanentă.

Dezvoltarea fiecărui copil are particularități și trăsături individuale, specifice, care necesită evaluare, abordare și înțelegere holistică. Cercetările în domeniul psihologiei dezvoltării constată și confirmă că toți copiii au aceleași cerințe în procesul de creștere și dezvoltare: necesitatea de afecțiune și securitate, de apreciere și atitudine binevoitoare/pozitivă, de încurajare și încredere în sine, de responsabilizare și independență etc., având în același timp și cerințe speciale, particulare, individuale.

Familia are rolul principal în evoluția optimală a dezvoltării copilului, exercită influențe multiple, atât în plan psihic și fizic, cât și în plan social, creează condiții de obținere a unei identități sociale, oferă protecție, securitate, confort, condiții de creștere, educație, de satisfacere a necesităților, permite însușirea regulilor elementare de conduită, igienă, alimentație etc. Totodată, în acest demers complex, numit *dezvoltare*, familia va fi sprijinită de instituția de educație, cadrele didactice și diferiți specialiști, care sunt implicați în procesul de abilitare/reabilitare a dezvoltării copilului.

Asigurarea șanselor egale în educație are la bază particularitățile dezvoltării individuale, care creează posibilitatea valorizării oricăror particularități psihice. În acest context, educația devine condiția principală pentru dezvoltarea particularităților psihice ale copilului, fapt ce contribuie la valorificarea potențialului uman.

3.3. Particularități de dezvoltare a copiilor cu cerințe educaționale speciale



Activitatea psihică a copilului este produsul unui proces evolutiv complex, care se dezvoltă de-a lungul vieții individului (dezvoltare ontogenetică), se construiește sub influența circumstanțelor, exprimându-se semnificativ în personalitatea și comportamentul copilului. Ființă, cu desăvârșire neajutorată în momentul nașterii, copilul se dezvoltă neîncetat, parcurgând o serie de etape, cu particularități anatomice, fiziologice și psihologice distincte.

Dezvoltarea organismului uman, după cum a fost reliefat anterior, se desfășoară pe mai multe paliere- fizică, psihică și socială, fiind totodată unitară, determinând evoluția individului în ansamblul său.

Dezvoltarea psihică a copilului cu CES se referă la formarea proceselor și însușirilor psihice, la ansamblul schimbărilor succesive și coerente, transformărilor cantitativ-calitative implicate în procesul de formare a funcțiilor psihice și a trăsăturilor de personalitate de-a lungul perioadei copilăriei și adolescenței, precum și la restructurarea lor pe parcursul întregii vieți la “nivele funcționale” tot mai înalte (Anexa 2).

Fiecare secvență a dezvoltării psihice trebuie privită concomitent ca rezultanță a etapelor anterioare și ca premisă a celor viitoare (J. Piaget, L. Vâgotski, B.F.

Skinner). La nivel individual, psihogeneza se înscrie într-un cadru socio-cultural, în care sunt rezumate, selectate și concentrate rezultatele întregii dezvoltări istorice. Dezvoltarea ontogenetică se construiește pe moștenirea social-istorică, contribuie astfel la accelerarea procesului complex al dezvoltării individuale.

Dezvoltarea psihică a copilului se realizează sub influența a trei factori: ereditatea, educația și mediul. Totodată, în dezvoltarea psihică se pot manifesta două tipuri de decalaje în dezvoltare: transversal și orizontal. Transversal arată că, la aceeași vârstă cronologică, gradul de dezvoltare al fiecărui palier sau aspect de dezvoltare este diferit, iar orizontal, arată că în cadrul aceluiași gen de activitate psihică sau palier al dezvoltării, același gen de activitate psihică se poate manifesta diferit la vârste cronologice diferite, în funcție de conținuturi diferite ale învățării. Stadiul de vârstă cronologică nu este identic și nu se suprapune exact pe stadiile de dezvoltare ale diverselor procese psihice. De-a lungul dezvoltării evolutive a copilului cu CES, există un decalaj între ritmurile de dezvoltare ale proceselor psihice, decalaj datorat ritmurilor diferite de derulare a acestor procese, ceea ce conduce la decalaje între vârsta cronologică - vârsta biologică și vârsta psihică. Vârsta psihică poate fi diferită pentru aspecte psihice diferite, chiar dacă momentul cronologic este același.

Preocuparea cercetătorilor pentru un pattern universal de dezvoltare a condiționat caracterizarea dezvoltării „tipice” a copiilor. Metoda clasică de stabilire a „baremului” de dezvoltare caracteristic fiecărei vârste a fost cea a stabilirii unei VALORI NORMATIVE, pentru fiecare variabilă aleasă, în scopul descrierii dezvoltării copilului. Scalele de dezvoltare se bazează pe utilizarea unor „norme” stabilite statistic. Există norme stabilite pentru orice aspect în dezvoltare, de la mersul independent la rostirea primelor propoziții din două cuvinte, de la citirea unor cuvinte simple la prima dragoste (Berger, 1986). S-a conchis ca acei copii care nu urmează traseul comun de dezvoltare, atestă, probabil, fie un deficit psihofizic, fie o lipsă de ordin familial sau cultural.

În ultima vreme se consideră, din ce în ce mai mult, că diferențele sunt determinate de căi alternative de dezvoltare, și nu de căi „inferioare” de evoluție. Tendința actuală este de a recunoaște mai degrabă unicitatea fiecărui copil și, implicit, a fiecărei familii sau a fiecărei culturi. Această abordare depășește comunitatea științifică, reflectându-se la nivelul așa-numitului simț comun că suntem „diferiți, dar egali.” Din această perspectivă, fiecare individ este considerat ca reprezentând o combinație unică de puncte „tari” și puncte „slabe”, de avantaje și dezavantaje pentru propria dezvoltare.

De fapt, întregul comportament uman poate fi văzut evoluând pe un continuum, un capăt al continuumului fiind reprezentat de aspectele intolerabile, total neacceptate, iar celălalt - de aspecte apreciate drept excelente. Majoritatea faptelor de comportament se plasează între acești doi poli, în intervalul pe care noi îl identificăm cu dezvoltarea tipică.

Comportamentul considerat „patologic” sau *atipic* și cel considerat „normal” sau *tipic*, se află pe același continuum (Ziegler, D. J, 1963). Altfel, ideea unui continu-

um tipic-atipic este susținută și de noile abordări ale științei psihologice (Plomin Robert, 2013).

După definiția dată de Sroufe & Rutter (1984), vorbim despre dezvoltare ”atipică” în raport cu:

- tendința de dezvoltare deviantă sau întârziată ca tip sau severitate a manifestărilor particularităților de dezvoltare, de vârstă și individuale;
- problemele comportamentale, intelectuale, emoționale sau de natură „psihiatrică” (după teoriile tradiționale);
- un risc crescut de probleme datorită unor factori fiziologici, genetici, de mediu, sociali sau experimentali.

Continuumul tipic-atipic este un concept care are implicații serioase pentru înțelegerea funcționării umane în toate etapele de dezvoltare (Achenbach, 1997) și, mai ales, în acele perioade care presupun schimbări radicale (de ex., din copilăria timpurie până la vârsta adolescenței).

Prezența unei condiții atipice nu implică, neapărat, o dezvoltare atipică globală. În literatura de specialitate sunt descrise mai multe tipuri de raporturi între tipic și atipic (Herbert, 2003) și anume:

- Dezvoltare întârziată. În acest caz, dezvoltarea atipică este mai lentă, chiar dacă etapele parcurse sunt similare celor caracteristice unei evoluții tipice, totuși, este posibil ca stadiile cele mai avansate să nu fie atinse niciodată.
- Dezvoltare specioasă. Procesele de dezvoltare sunt fundamental diferite de cele tipice, în consecință, pot să apară comportamente care lipsesc în dezvoltarea tipică.
- Dezvoltare compensatorie. În acest caz traiectoria dezvoltării atipice este diferită, chiar dacă punctul final este același cu cel al dezvoltării tipice.
- Dezvoltare lacunară. Se exprimă prin absența unui anumit aspect al dezvoltării.
- Dezvoltare tipică manifestată la copiii atipici. Se referă la aspecte ale dezvoltării care pot fi tipice și se înscriu în limitele de variație a dezvoltării tipice.

Asistența copiilor cu dezvoltare atipică are drept scop adaptarea la condiția atipică. În acest proces continuu al dezvoltării copiilor este important să cunoaștem ce consecințe au, pe termen lung, anumite pattern-uri de adaptare la propria condiție atipică, atunci când dorim să știm care sunt acei copii care au nevoie de ajutor și cum anume putem să-i ajutăm. În acest sens, Bybee și Ziegler (1992) au arătat că atât copiii cu dezvoltare tipică, cât și cei cu dezvoltare atipică, de aceeași vârstă mintală, apelează la ajutorul adultului, căutând sugestii de rezolvare, atunci când au de a face cu o sarcină nouă sau complexă. În cazul unei sarcini simple, însă, doar copiii cu dezvoltare atipică caută ajutorul adultului. Ulterior, autorii au lansat concluzia că toate persoanele, indiferent de vârstă, abilitați sau nivelul de pregătire, caută sugestii în mediu, atunci când situațiile trăite sunt ambigue, nefamiliare sau de neînțeles. Prin comparație, persoanele cu dezvoltare atipică sau cu experiența repetată a unor eșecuri (așa-numita neajutorare învățată) sunt exagerat de dependente de sprijinul extern, necesită ajutorul celorlalți, în circumstanțe în care de fapt ar fi capabile să se descurce. Așadar, aceiași factori sunt relevanți și pentru

populațiile tipice și pentru cele atipice, dar manifestările lor pot fi afectate de anumite caracteristici sau circumstanțe de viață.

În scopul prevenirii întârzierilor în dezvoltare, la momentul identificării unor probleme, este importantă cunoașterea/estimarea nivelului de dezvoltare, întrucât o tulburare/întârziere sau deviere într-o arie specifică de comportament se poate manifesta în mod diferit pe parcursul dezvoltării. Efectele pe termen lung ale unor deficite cognitive sau ale unui mediu inadecvat pot genera probleme în multe domenii de dezvoltare, inclusiv cele care nu erau în mod evident legate de problema primară. Spre exemplu, deficitul în domeniul afectiv poate fi precursorul unor posibile probleme în domeniul cognitiv, deoarece experiența de viață plină de eșecuri ulterior va influența performanța cognitivă, dezvoltarea devenind deficitară la nivelul tuturor domeniilor de dezvoltare.

Deoarece de-a lungul dezvoltării apar variații atât de mari, de la un context la altul și de la un partener de interacțiune la altul, eforturile de a distinge tipicul de atipic sunt justificate și trebuie să fie amplificate. Sub incidența dezvoltării atipice intră acele probleme de ordin fizic sau psihologic, care apar sau au un impact semnificativ asupra dezvoltării copilului, la o anumită vârstă. Unele probleme sunt tranzitorii, dar pot reapare; altele presupun instalarea cerințelor speciale pe parcursul întregii vieți. Există numeroase încercări de clasificare a acestor probleme de dezvoltare, cea mai recentă sistematizare fiind propusa de Herbert (2003):

- Tulburări pervasive de dezvoltare (autism, sindromul Asperger etc.).
- Boli genetice (sindromul Down, sindromul Turner, boala Tay-Sachs etc.).
- Dizabilități fizice (dizabilități de văz, de auz, paralizie cerebrală etc.).
- Tulburări de învățare (moderate sau severe).
- Leziuni cerebrale (traume, accidente etc.).
- Tulburări emoționale și comportamentale (anxietate, depresie, anorexie etc.).
- Tulburări psihiatrice (depresie bipolară, schizofrenie etc.).
- Tulburări de personalitate.
- Boli pediatrie cronice/persistente (cancer, diabet, astm bronșic etc.).
- Traume și evenimente de viață negative (război, cataclisme naturale, abuz, neglijare etc.).

Din clipa în care copilul se naște, dezvoltarea lui începe să fie monitorizată printr-o varietate de moduri: luarea în greutate, creșterea în înălțime, starea de veghe - starea de somn, mișcare, vorbire, reacție emoțională, joc, interacțiune, comunicare, rezultate școlare, adaptarea la condiții noi de viață etc. Toate aceste lucruri se fac pentru a putea fi identificate orice semne ale unei dezvoltări care nu urmează traseul tipic.

Dezvoltarea particulară se referă și la schimbările prin care copilul își rafinează cunoștințele, comportamentele și abilitățile. **Dezvoltarea tipică** ne oferă o imagine generală cu privire la progresul copilului în raport cu semenii săi. **Dezvoltarea atipică** apare atunci când un copil fie se situează în urma, fie se află înaintea celorlalți copii de aceeași vârstă, în oricare din ariile de dezvoltare fizică și motricitate (fină și grosieră; sărituri, alergat, desenat, construit), cognitivă (gândire,

înțelegere, rezolvare de probleme), socială (inițierea contactului cu alt copil, jocuri de grup), limbaj și autonomie (îmbrăcarea, mâncatul, spălarea).

Chiar dacă fiecare copil este unic, având propriul ritm de creștere, există și situații în care apar îngrijorări legate de dezvoltarea fizică: copilul nu ia în greutate sau nu crește în înălțime într-un ritm recunoscut ca standard de vârstă. Aceste semne ale *dezvoltării atipice* pot fi cauzate de probleme de sănătate sau de anumite condiții de mediu, afectând pe termen lung dezvoltarea copilului.

Dezvoltarea motricității fine și grosiere sunt, de asemenea, dimensiuni ale dezvoltării fizice, de care trebuie să se țină cont în procesul evaluării nivelului de dezvoltare. Există dezvoltare atipică la nivel motor, care se exprimă prin întârzierea formării unei sau mai multor abilități motrice. De exemplu, un copil de 3 luni, cu dezvoltare tipică, ridică capul și pieptul atunci când este culcat pe burtă, apucă obiecte, iar copilul cu dezvoltare atipică nu face nici un progres în învățarea acestora. Intervenția timpurie, în acest caz, este extrem de importantă, întrucât aceste dificultăți nu dispar cu timpul, ci persistă în lipsa unui demers în acest sens (Fig.3.2).

Dezvoltarea socială deseori evoluează atipic. Abilitățile sociale îl ajută pe copil să aibă prieteni, să dezvolte relații apropiate cu membrii familiei și cu alți adulți din mediul de viață. Din interacțiunile cu ceilalți copilul învață care sunt comportamentele adecvate, regulile sociale, își dezvoltă abilități și cunoștințe noi. De aceea, este important ca părinții să acorde atenție abilităților sociale ale copilului și, dacă observă dificultăți, să se adreseze unui specialist.

Dezvoltarea cognitivă, ca domeniu al dezvoltării, înglobează în sine procesele și funcțiile psihice: memorie, gândire, atenție, înțelegere, planificare, rezolvare de probleme, funcții executive, aceasta arie a dezvoltării fiind într-o interacțiune directă cu domeniile social, afectiv, limbaj, motor.

Copiii care au întârziere în dezvoltarea cognitivă vor avea nevoie de intervenție specifică, individualizată, de educație incluzivă și programe individualizate de lucru, în funcție de necesitățile identificate.

Abilitățile de viață independentă se referă la abilitățile adaptive de viață, care ajută copilul să funcționeze cât mai independent posibil. Nivelul de dezvoltare al deprinderilor de viață independentă este corelat cu vârsta copilului. Cunoașterea semnelor unei dezvoltări atipice este importantă pentru a iniția cât mai timpuriu asistența, care să-l ajute pe copil să progreseze către o viață independentă.

Limbajul și comunicarea este domeniul extrem de important pentru evoluția dezvoltării copilului. Totodată, în acest domeniu, este riscant să stabilești nivelul/gradul de dezvoltare a anumitor achiziții, în funcție de vârstă. Există, într-adevăr, variații mari între copii în ceea ce privește achiziția limbajului. Semnele unei dezvoltări atipice a limbajului se exprimă în nedezvoltarea totală a limbajului, întârziere semnificativă în dezvoltarea vorbirii prin comparație cu copiii de aceeași vârstă, menținerea unei pronunții defectuoase după 4 ani etc.

Copiii sunt diferiții și parcurg etapele dezvoltării într-un mod individual. În dezvoltarea sa, fiecare copil are nevoie de grijă și stimulare permanentă din partea adulților care îl îngrijesc, educă, asistă.

Datorită specificului de dezvoltare, altor factori care influențează dezvoltarea, pot surveni dezechilibre și întârzieri și/sau variate tulburări în dezvoltarea copilului. Dezvoltarea copilului cu CES comportă un șir de dezechilibre și particularități specifice, semnificative pentru organizarea procesului de învățare și abilitare/ reabilitare a dezvoltării acestuia.

Dezechilibrele și particularitățile specifice în dezvoltarea copilului sunt provocate de diferite cauze și factori, care intervin în procesul evoluției ontogenetice a copilului.

Dezechilibrele, dificultățile sau dizabilitățile în dezvoltarea copilului le putem regăsi la diferite etape de dezvoltare ale copilului, cele mai frecvente fiind întârzierile în dezvoltare (Fig.3.3).

Întârzierile în dezvoltarea copilului pot fi consecința factorilor ereditari, accidentelor biologice, sociale sau a unei îngrijiri neadecvate a copilului din fragedă copilărie (subalimentație, neglijare, afecțiuni somatice, tratamente necorespunzătoare etc.).

Întârzierile în dezvoltarea copilului se manifestă prin particularități specifice:

- stări somatice labile (apatici, plângăreți, bolnăvicioși etc.);
- contact emoțional rigid și instabil;
- probleme de comunicare și limbaj;
- capacitate redusă de orientare în timp și spațiu;
- activitatea de joc/ de învățare neadecvată vârstei etc.

Copiii care atestă întârzieri în dezvoltare reușesc, de obicei cu asistența psihopedagogică adecvată, să depășească dezechilibrele de dezvoltare, adaptându-se optim la condițiile școlare și sociale.

Tulburările de dezvoltare sunt ansamblu de manifestări somatice, neurologice, neurovegetative, psihologice, dispoziționale, cognitive și comportamentale determinate organic sau simptomatic (funcțional sau social).

Tulburările de dezvoltare au evoluție continuă, progresivă, deseori, ireversibilă. Copiii cu tulburări de dezvoltare atestă cerințe educaționale speciale.

Tulburările în dezvoltarea copilului:

- apar la oricare etapă de vârstă (cel mai frecvent la vârstele mici de 0 - 3 ani);
- prezintă manifestări somatice, neurologice, psihologice, sunt progresive;
- determină o dizabilitate mintală/intelectuală, psihomotorie sau senzorială;
- limitează funcționarea adecvată a copilului, în cel puțin, trei din domeniile: mobilitate, limbaj, comunicare, învățare, autoservire, autonomie și independență personală etc.;
- solicită asistență educațională individualizată;

- reclamă stimulare și sprijin complementar pentru a reuși să se includă în procesele școlare etc.

Tulburările de dezvoltare sunt definite drept:

- primare;
- secundare;
- terțiare.

Tulburările primare sunt de origine morfologică sau/și neurologică, condiționate organic. Tulburările de origine primară, datorită caracterului lor anatomofiziologic (de regulă), sunt mai rezistente la intervențiile de rehabilitare. Tulburarea primară este rezultatul leziunii organice. Tulburările secundare și terțiare (derivate), sunt condiționate de leziunea organică și lipsa sau tardivitatea intervențiilor de abilitare/reabilitare.

Tulburările cu caracter secundar pot fi prevenite, depășite/excluse prin intervenții medicale și psihopedagogice adecvate particularităților individuale de dezvoltare, bazate pe abordare multidisciplinară, identificare și intervenție timpurie.

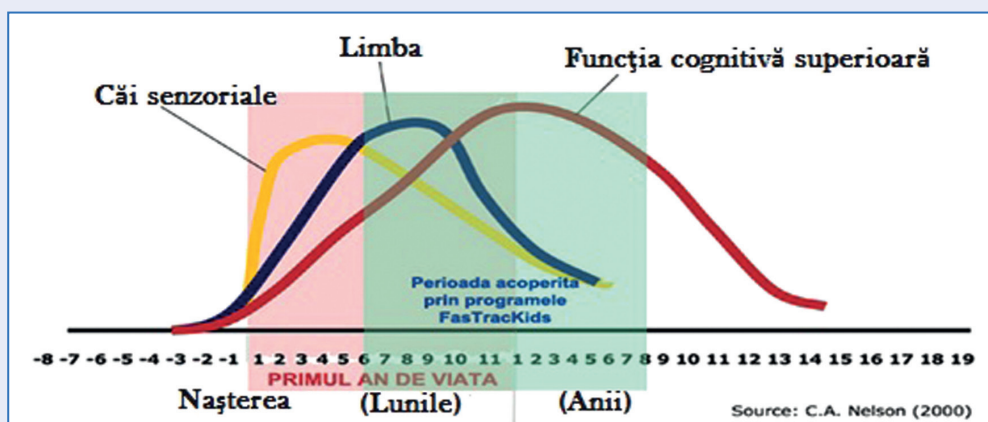
Pornind de la legea compensării dezvoltării copilului, constatăm că:

- orice tulburare primară de dezvoltare duce la tulburări secundare și terțiare;
- orice tulburare de dezvoltare solicită un stimul exterior, asistență specializată pentru compensarea/diminuarea consecințelor acesteia.

Dezechilibrele, tulburările de dezvoltare neasistate precoce și adecvat duc la instalarea dizabilităților.

Figura 3.3.

Dezvoltarea creierului uman



Abilitarea și reabilitarea dezvoltării copiilor cu dizabilități pornește de la potențialul individual al copilului, nivelul actual al dezvoltării (zona actuală și zona proximală de dezvoltare a copilului) și particularitățile de vârstă specifice dezvoltării, în special, focalizată pe valorificarea perioadelor senzitive.

3.4. Identificarea cerințelor educaționale speciale



Identificarea problemelor în dezvoltarea copilului și, implicit, a cerințelor educaționale speciale este extrem de importantă din perspectiva intervenției timpurii, în rezultatul căreia deficiențele/dificultățile pot fi reduse sau chiar remediate.

În practica internațională există diferite proceduri de identificare a CES, aplicate de diferite organe de specialitate. Comună pentru toate metodologiile existente este necesitatea identificării precoce a problemelor și adresarea acestora specialiștilor.

În Republica Moldova, identificarea problemelor în dezvoltarea copilului și cerințelor lui speciale de educație, se face de către organe/structuri specializate la nivel local/instituțional, regional și național.

Analiza problematicii prin prisma atribuțiilor sistemelor în procesul de identificare, referire și intervenție în cazul depistării copiilor cu probleme în dezvoltare demonstrează că legislația indică cel puțin doi actanți importați care se află în proximitatea familiei (și, respectiv, a copilului) și care trebuie să se informeze reciproc și să acționeze, în continuare, conform procedurilor prescrise: lucrătorul medical (medicul de familie/asistentul medical comunitar) și asistentul social comunitar. De regulă, lucrătorul medical este cel dintâi specialist care ar trebui să identifice eventuale probleme în dezvoltarea copiilor și să direcționeze părinții către instituțiile abilitate cu determinarea dizabilității, iar ulterior să refere copilul spre servicii de reabilitare/recuperare. Acest demers, în sine, nu este suficient, deoarece, de regulă, dizabilitatea copilului este asociată cu serioase probleme sociale și educaționale. Este necesară intervenția intersectorială, astfel încât profesioniștii din diferite domenii să acționeze în comun, pentru a oferi copilului suportul necesar, în bază de principii integrate.

Realitatea demonstrează că evaluarea copiilor cu deficiențe în dezvoltare la o vârstă mică reprezintă o problemă majoră. Pentru mulți copii, identificarea dizabilității și direcționarea către serviciile competente se face abia după intrarea în sistemul de educație. În cazul în care în instituția de învățământ cadrele didactice suspectează că un copil are probleme de dezvoltare sau de învățare, acestea ar trebui să ia în considerare următoarele:

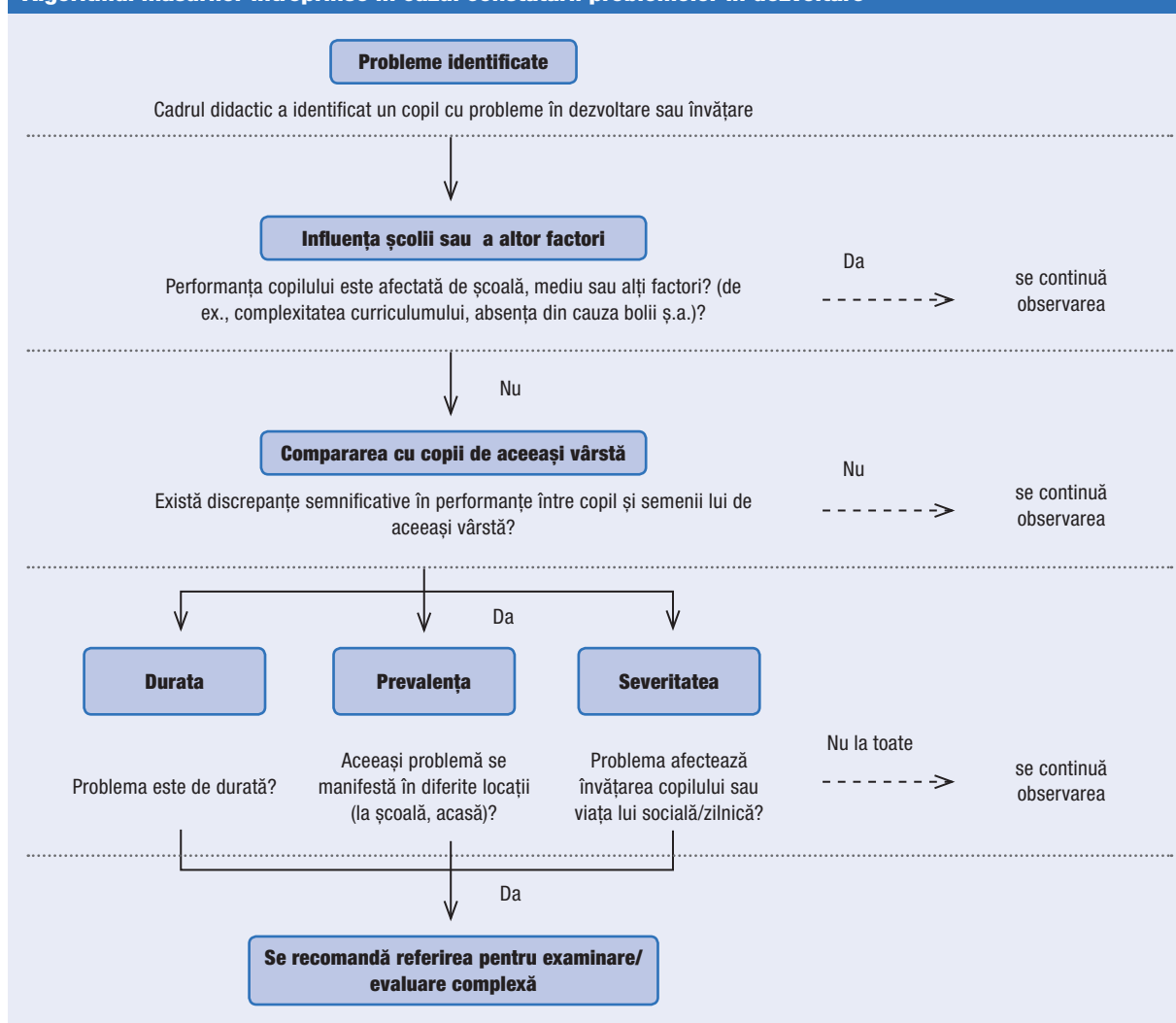
- Progresul în dezvoltare al diferitor copii este diferit. Este perfect normal ca unii copii să atingă anumite rezultate la anumite etape, iar alții mai târziu decât tendința generală.
- Pot exista decalaje în dezvoltarea copiilor de aceeași vârstă. Unii copii, în special la vârste mici, pot avea nevoie de mai mult timp și asistență pentru a-și forma abilități de învățare și însuși cunoștințe noi. cadrele didactice trebuie să își ajusteze așteptările în corespundere cu potențialul copilului.
- Performanța copiilor poate varia în diferite contexte de învățare, de aceea cadrele didactice trebuie să comunice între ele și să comunice și cu părinții pentru a avea o mai bună înțelegere asupra comportamentelor copiilor în diferite circumstanțe.
- În cazul în care copiii absentează de la școală pentru o perioadă îndelungată, din cauza bolii sau din alte motive, aceștia pot avea dificultăți în a re-entra în programul educațional cu aceeași viteză, abnegație, dorință. În astfel de situații,

cadrele didactice și, după caz, părinții ar trebui să acorde un volum mai mare de asistență copiilor și să monitorizeze re-adaptarea lor.

În cazul existenței îngrijorărilor cu privire la dezvoltarea copiilor, aceștia trebuie să fie observați îndeaproape în perioada adaptării lor școlare. În cazul în care preocuparea este doar tranzitorie sau în cazul în care copiii au performanțe puțin mai reduse în doar unul sau două domenii de dezvoltare (de exemplu limba, capacitatea cognitivă, abilități motorii fine etc.), nu există nici un motiv justificat pentru alarmă. Însă, dacă există discrepanțe vizibile și persistente în dezvoltare, comparativ cu cea a semenilor, cadrele didactice și părinții ar trebui să fie atenți și să decidă acțiunile ulterioare de realizat.

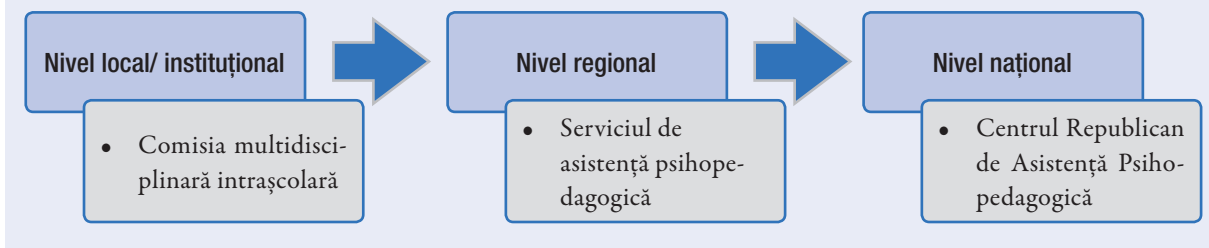
Figura 3.4.

Algoritmul măsurilor întreprinse în cazul constatării problemelor în dezvoltare



În Republica Moldova, identificarea problemelor în dezvoltarea copilului și cerințelor lui speciale de educație, se face de către organe/structuri specializate la nivel local/instituțional, regional și național.

Figura 3.5.
Niveluri de evaluare/identificare a CES



Responsabilitățile și atribuțiile fiecărui nivel sunt descrise în Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr.99 din 26.02.2015 (Anexa 3).

De reținut că metoda de bază și cea mai frecvent utilizată în procesul identificării CES este **observarea copilului**. Ca metodă de evaluare psihopedagogică, observarea (sau observația) constă în urmărirea atentă, intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări ale comportamentului individului, în scopul sesizării unor aspecte esențiale ale dezvoltării lui. Însuși cuvântul „observare“ semnifică constatarea exactă a unui fenomen, fapt, cu ajutorul unor mijloace de investigație, urmată de studierea aprofundată a constatărilor. Observatorul este doar un „fotograf“ al faptului, iar observația trebuie să redea exact natura fenomenului observat.

În procesul de observare participă toți adulții care au atribuții în asistența copilului:

- **Personalul didactic** (educatori, învățători, profesori, cadre didactice de sprijin, psihologi, logopezi) sunt împuternici să realizeze o observare pedagogică profesionistă. Contribuția lor permite identificarea celor mai relevante informații, constatări privind copilul, particularitățile lui de dezvoltare.
- **Părinții**, care cunosc cel mai bine propriul copil, istoria dezvoltării lui, aspecte ale vieții de familie, practicile educaționale utilizate în familie, relația familiei cu instituția de învățământ, planurile de viitor ale familiei vizavi de copil. În toate cazurile, părinții vor fi subiecți importanți în luarea deciziilor privind copilul – fie că acestea vizează situația copilului în familie sau în școală.
- **Profesioniștii din domeniile non-educaționale** (sănătate, asistență socială, ordine publică) care, în virtutea atribuțiilor, interacționează cu copilul. Aceștia pot aduce noi aspecte, analize și argumente complementare privind cerințele speciale ale copilului: de dezvoltare sau educaționale.

Observarea se desfășoară, de regulă, nu în cadrul unui singur episod evaluativ, ci într-o perioadă mai îndelungată, suficientă pentru formularea unor constatări și concluzii pertinente. Recurența operațiunilor copilului, în situații diferite, permite identificarea dificultăților și a cauzelor acestora.

Pentru eficientizarea activității de observare pot fi utilizate diverse instrumente: fișe de observare, scheme etc. În Anexa 4 este dat un model de fișă de observare a copilului cu referință la condițiile privind viața de familie și funcțiile senzitivo-motorii, psiho-afective, psiho-sociale, cognitive, de comprehensivitate, instrumentale.

Dezbateri



1. Organizați dezbateri la tema ”Cerințe educaționale speciale – reale sau artificiale?”.
2. Expuneți argumentele pro sau contra pentru una din Recomandările Raportului Warnock din Anexa 1.
3. Argumentați importanța identificării timpurii a CES.
4. Descrieți 5 factori de risc din mediul de creștere a copilului care pot afecta dezvoltarea.
5. Organizați dezbateri la tema ”Dezvoltare tipică vs dezvoltare atipică”.

Lucru în perechi/în grup



1. Examinați constatările incluse în procesul-verbal de evaluare inițială a dezvoltării copilului dat în Anexa 5. Constați existența/inexistența îngrijorărilor întemeiate pentru referirea cazului către SAP în vederea evaluării complexe a dezvoltării copilului.
2. Discutați în perechi și identificați, cel puțin, 5 exemple de CES care nu sunt condiționate de dizabilități. Explicați de ce aceste situații ale copiilor sunt considerate ca CES.
3. Descrieți cum v-a influențat dezvoltarea timpurii și mediul în care ați trăit?
4. Argumentați importanța prevenirii întârzierilor în dezvoltare și a identificării timpurii a dezvoltării atipice a copilului.

Lucru individual



1. Examinați *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului* și alcătuiți, în formă grafică, algoritmul evaluării dezvoltării copilului (inițială și complexă) și identificării CES.
2. Examinați *Setul de instrumente de evaluare*, prezentat în Anexa 4 la *Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului*, recomandate pentru evaluarea inițială și încadrați-le în 3 grupuri:
 - instrumente pe care le puteți folosi cu ușurință;
 - instrumente, modul de utilizare al cărora urmează să îl însușiți;
 - instrumente pe care nu le veți folosi în activitatea de evaluare.

Prezentați argumente pentru fiecare opțiune.

3. Descrieți modul în care contextele istorice influențează percepția asupra dezvoltării copilului.
4. Argumentați în care contexte profesionale se aplică cunoștințele despre dezvoltarea copilului?



1. Baltes, P. B., & Smith, J.). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135. 2003.
2. Birch A. Psihologia dezvoltării. București: Editura Tehnică, 2000.
3. Bulat G., Gînu D., Rusu N. Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015.
4. Bochner S., Jones J. Child Language Development: Learning to Talk. Whurr Publishers, London. 2003.
5. Codul Educației nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art. nr.634.
6. Cornoldi C., Oachill J. V. Reading comprehension difficulties: Processes and intervention. NJ, 2013.
7. Collin C., Benson N., et. Psihologie. Idei fundamentale. București: Litera, 2015.
8. Early Childhood Development and Disability: A discussion paper, p. 7. WHO & UNICEF. 2012.
9. Enăchescu E. Repere psihologice în cunoașterea și descoperirea elevului. București: Aramis, 2009.
10. Factsheet 352. Disability and Health. WHO. 2015. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>
11. Gardner H. Assessment in context. In: P. Murphy (Ed.). Learners, learning and assessment. London: Open University/Paul Chapman Publishing, 1999.
12. Gînu D. Copilul cu cerințe educative speciale. Chișinău: Pontos, 2002.
13. Gînu D. et. Copilul cu dizabilități neuromotorii. Ghid pentru specialiști. Chișinău: Valinex, 2010.
14. Harwood R., Miller S. A., Vasta R. Psihologia copilului. București: Polirom, 2010.
15. Herbert, M. Typical and atypical development. From conception to adolescence. BPS Blackwell, Oxford. 2003.
16. Ianes D. Verso la didattica inclusiva: Bisogni Educativi Speciali su base ICF-OMS. Edizioni Centro Studi Erickson. 2013.
17. Initial Assessment of Learning and Support Needs and Planning Learning to Meet Needs. Good Practice Series. Sheffield: Crown Copyright, 2001.
18. Jacqueline Bideaud, Olivier Houde, Jean-Louis Pardinielli et Quadrigé. L'homme en développement. Published by Presses Universitaires de France – PUF. 2004.
19. Lerner J. W. Stages of the Assessment Process, <http://www.readingrockets.org/article/stages-assessment-process>
20. Maulik P & Darmstadt G.L. Childhood disability in Low and Middle-Income Countries. *Pediatrics*, 120. Supplement 1. 2007.
21. Miller N. <http://www.parentcompanion.org/article/the-4-stages-of-adaptation-stage-1-surviving>. 1997.
22. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010.
23. Piaget, J.; Inhelder, B. Psihologia copilului. Chișinău: Cartier, 2005.

24. Piaget, J. Psihologia inteligenței. Ed. a 2-a. București: Ed. Șt., 1998.
25. Plomin, R. Genetics and Behaviour. The psychologist. 01/2013. <http://www.psychometric-assessment.com/wp>
26. Riddell S. Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU, An independent report prepared for the European Commission by the NESSET network of experts. NESSE 2012: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
27. Rivera R.G. Supplement: Family Structure across Europe and children's psychological health. 2014. <http://worldfamilymap.org/2014/articles/supplement>
28. Sethi, D., Bellis, M, Hughes, K., Gilbert, R., Mitis, F., & Galea, G. European report on preventing child maltreatment. 2014. WHO Europe. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf?ua=1
29. Special educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and Young People <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
30. Sroufe L. A., Rutter M. (1984) Child Development. The Domain of Developmental Psychopathology, Vol. 55, No. 1 (Feb., 1984), pp. 17-29, Published by: Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development. <http://www.jstor.org/stable/1129832>
31. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vîrstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1985.
32. Team around the Child. <http://www.teamaroundthechild.com/tacmodel/the-tac-approach.html>
33. Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health – ICF <http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf?ua=1> WHO. 2002
34. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
35. Vlad E. Evaluarea în actul educațional terapeutic. București: Pro Humanitate, 1999.
36. Ziegler, D. J., Hjelle, L. L. Personality Theories: Basic Assumptions, Research and Applications. Published by McGraw-Hill Publishing Co. 1992.
37. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
38. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз, 1997.
39. Гальперин, П. Введение в психологию. М.: Кн. Дом «Университет», 2000.
40. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 p.

**Anexa 1****Selecție din Recomandările Raportului Warnock**

- Termenul „copii cu dificultăți de învățare” ar trebui utilizat pentru a descrie copiii care sunt în prezent clasificați ca fiind ”sub-normali” din punct de vedere educațional și cei cu dificultăți educaționale;
- Educația copiilor cu dizabilități sau dificultăți semnificative în dezvoltare și învățare trebuie să înceapă cât mai curând posibil, fără o limită minimă de vârstă;
- Autoritățile locale din domeniul educației ar trebui să fie împuternicite să solicite evaluarea multidisciplinară a copiilor de orice vârstă;
- Autoritățile locale din domeniul educației trebuie să țină evidența copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- Revizuirea progresului copiilor cu cerințe educaționale speciale trebuie să se efectueze, cel puțin, o dată pe an;
- Școlile generale (obișnuite) ar trebui să delege responsabilitatea pentru CES unui cadru didactic/de conducere special desemnat;
- Unitățile speciale ar trebui, ori de câte ori este posibil, să fie atașate și să funcționeze ca parte a școlilor generale/obișnuite;
- Plasarea copiilor cu CES (care se află în îngrijire socială) în școlile generale ar trebui să se facă cu participarea reprezentanților domeniului de asistență socială;
- Cerințele educaționale speciale ale unui elev trebuie reevaluate cu cel puțin doi ani înainte ca acesta să părăsească școala;
- Acolo și când este în interesul lor, copiilor cu cerințe educaționale speciale ar trebui să li se permită să rămână în școală dincolo de vârsta maximă a învățământului obligatoriu;
- Tinerii cu cerințe educaționale speciale ar trebui să beneficieze de sprijinul necesar pentru a urma cursuri de formare vocațională și/sau continuă;
- În unitățile de învățământ post-secundar și terțiar trebuie să fie desemnat un membru al personalului responsabil cu asistența studenților cu cerințe speciale;
- Instituțiile de învățământ superior ar trebui să formuleze și să facă publică politica proprie privind admiterea elevilor cu dizabilități sau dificultăți semnificative;
- Asociațiile profesionale ar trebui să joace un rol mult mai important în încurajarea angajatorilor de a oferi oportunități de angajare și formare pentru persoanele cu dizabilități;
- Toate cursurile de formare inițială a cadrelor didactice ar trebui să includă un element/modul de educație a cerințelor speciale;
- Ar trebui să existe mai multe oportunități pentru persoanele cu dizabilități de a deveni ele înseși cadre didactice;
- În cadrul fiecărei autorități locale în domeniul învățământului trebuie să fie un specialist cu responsabilități în educația copiilor cu cerințe speciale;
- Sunt necesari mai mulți psihologi în instituțiile de educație;
- Autoritățile sanitare ar trebui să dispună de resurse adecvate pentru promovarea serviciilor eficiente de sănătate a copiilor în școli obișnuite și speciale;

- Echipe multidisciplinare mixte ar trebui (de sănătate, educație și sociale) ar trebui să coopereze între ele pentru abordarea copiilor cu cerințe speciale în școli obișnuite;
- Ar trebui creat un Comitet consultativ național pentru copiii cu cerințe educaționale speciale care să consilieze guvernul cu privire la furnizarea de servicii educaționale și la coordonarea acestora cu alte servicii;
- Autoritățile din domeniul învățământului trebuie să creeze centre de cercetare, dezvoltare și instruire continuă în educația cerințelor speciale, la care cadrele didactice să poată beneficia de ajutor pentru dezvoltarea lor profesională.

Anexa 2

Particularitățile de vârstă ale dezvoltării copilului de 0 - 1 an

Particularități		Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
1.	Dezvoltarea somatică este spectaculoasă, greutatea copilului se triplează.	<ul style="list-style-type: none"> • Asigurarea satisfacerii necesităților fiziologice. • Protecție, dragoste și atenție. Mediu sigur. Alimentație nutritivă, adecvată și suficientă.
2.	Dezvoltarea emoțională intensă. Contactul emoțional cu adultul este fundamental pentru dezvoltarea copilului!!!	<ul style="list-style-type: none"> • Oferirea diversilor stimulenți senzoriali, utilizând jucării și obiecte. • Favorizarea dezvoltării atașamentului față de mamă sau îngrijitor.
3.	Dezvoltarea motorie accelerată. Însușirea limbajului și a mersului – achiziții definitorii pentru dezvoltarea psihofizică a copilului.	<ul style="list-style-type: none"> • Stimularea tactilă și motorie - prin joc, băi de aer, de apă, masaj, exerciții de stimulare a mișcării. • Asigurarea spațiului de explorare, satisfacerea curiozității, comunicare.
4.	Dezvoltarea intensă a comunicării emoționale cu adultul care îl îngrijește.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare afectivă cu voce blândă, modelarea vocii, dezvoltarea limbajului, cititul poeziilor, poveștilor, cântece de leagăn.

Particularitățile de vârstă ale dezvoltării copilului de 1 - 3 ani

Particularități		Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
1.	Dezvoltarea fizică are un ritm inegal pentru diferite segmente ale corpului.	<ul style="list-style-type: none"> • Sprijinirea copilului în inițiativele de explorare a mediului de viață. • Stimularea efortului psihofizic al copilului și favorizarea dezvoltării lui.
2.	Activism maxim în cunoașterea mediului de viață.	<ul style="list-style-type: none"> • Stimularea și sprijinirea dezvoltării independenței copilului.

Particularități	Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
3. Adaptarea activă la mediul de viață. Experiențele senzomotorii cunosc o dezvoltare ascendentă. Copilul trăiește afectiv intens bucuriile și nemulțumirile. Dezvoltă comportamente independente – ”eu singur”, fac singur.	<ul style="list-style-type: none"> • Stimularea, sprijinirea și încurajarea acțiunilor și activităților independente ale copilului. • Manifestarea parteneriatului egal de joacă de către adult. Oferirea ocaziilor de experimentare și exprimare.
4. Dezvoltarea identității personale. Răspunde la nume, vorbește despre sine, percepe pe ceilalți independent de propria persoană. Copilul învață deprinderi de autoservire și igienă, se implică în activități multiple și diverse.	<ul style="list-style-type: none"> • Stimularea, confirmarea, aprecierea, încurajarea prin joc și comunicare a activității și curiozității copilului. • Crearea situațiilor de învățare, comunicare. • Oferirea mediilor stimulative și sigure.
5. Vorbirea este una din achizițiile cele mai importante la această vârstă. Vârsta întrebărilor. Interacționează și comunică verbal cu semenii, cu adulții, are nevoie să fie înțeles. Exersează și vorbește monologat, cu jucăriile, obiectele, plantele, caută parteneri de comunicare și de joc.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicarea, vorbirea și joaca cu copilul în toate situațiile și condițiile cotidiene. • Implicarea copilului în diverse activități adecvate vârstei și dezvoltării psihofizice.
6. Emoțiile și sentimentele intelectuale cunosc o dezvoltare intensă. Trăirile emoționale sunt generate de comunicarea cu adultul.	<ul style="list-style-type: none"> • Stimularea și sprijinirea în formă atractivă și accesibilă a curiozității copilului. Aprecierea trăirilor emoționale ale copilului. Oferirea modelelor de comportament afectiv.
7. Egocentrismul infantil este un stadiu de dezvoltare nu o premisă morală. Copilul face efort să învețe lucrurile și viața, să-și câștige independența (mers, limbaj, abilități de îmbrăcare și igienă etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Încurajarea, protejarea, ghidarea copilului, cu răbdare și multă atenție, în această etapă. • Non-reprimarea și non-penalizarea acțiunilor și inițiativelor copilului!

Particularitățile de vârstă ale dezvoltării copilului de 4 – 6/7 ani

Particularități	Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
1. Dezvoltare motorie accelerată. Vârsta grației.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorizarea dezvoltării relațiilor de colaborare cu semenii. Joaca și comunicarea activă și intensă cu copilul. • Crearea situațiilor de exprimare a emoțiilor, trăirilor afective prin mișcare, stimularea activităților motorii. • Utilizarea jocurilor dinamice și de rol în activitățile cu copilul.

Particularități		Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
2.	Dezvoltarea însușirilor caracteriale: atitudinea față de sine, față de alții și față de lucruri.	<ul style="list-style-type: none"> • Oferirea ocaziilor și multiplelor șanse de învățare și experimentare a conduitelor și deprinderilor însușite. Preluarea rolurilor sociale prin joc.
3.	Dezvoltarea intensă a funcțiilor de autoreglare emoțională. Capacitate înaltă de adaptare la mediul social nou, asumare de roluri sociale. Învăță ușor prin imitație comportamentele și normele sociale. Respectarea regulilor de joc, de rol, de autoservire, igienice, comportamentale etc. Dezvoltarea emoțională și motorie îi facilitează adaptarea și integrarea în grupul de copii.	<ul style="list-style-type: none"> • Oferirea modelelor de comportamente sociale adecvate: salutare, mulțumire, pauză în comunicare cu adulții și semenii etc. • Favorizarea comunicării interpersonale, crearea situațiilor de învățare a rolurilor sociale, regulilor, normelor de conduită etc. • Oferirea șanselor și modelelor multiple de învățare a comportamentelor și trăirilor emoționale.
4.	Deprinderile intelectuale, motorii, sociale devin proprii fiecărui copil de această vârstă. Se formează în ritm intens deprinderile grafice și sonore. Se automatizează deprinderile de autoservire.	<ul style="list-style-type: none"> • Stimularea, prin toate activitățile (spontane și planificate), a proceselor de cunoaștere, deprinderilor motorii și grafice.

Particularitățile de vârstă ale dezvoltării copilului de 8 – 10/11 ani

Particularități		Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
1.	Modificări antropometrice: creșterea în înălțime, masa corpului, dentiția, ritmul trepidant al acumulărilor capacităților intelectuale și grafice, motorii, lingvistice etc. Activitățile școlare favorizează instalarea stărilor de oboseală cu variații individuale de la un copil la altul. Această vârstă se distinge prin latență sexuală, se disting primele semne ale sexualității. Băieții și fetele încep să se separe în grupuri în mod spontan.	<ul style="list-style-type: none"> • Crearea condițiilor adecvate pentru dezvoltarea deprinderilor de comunicare, grafice și școlare, manifestarea înțelegerii și toleranței față de atitudinile și reacțiile dezechilibrate ale copilului, acordarea înțelegerii și toleranței. • Încurajarea și aprecierea pozitivă a rezultatelor și efortului copilului, sprijinirea copilului în cunoașterea propriului corp, ajutorul în crearea unei stări confortabile la copil, discutarea schimbărilor care se produc (individual și cu multă grijă).

Particularități	Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
2. Deprinderile școlare (scris, citit, calcul, comunicare), de autoservire/ autoadministrare (îmbrăcare, dezbrăcare, pregătirea temelor, ordonarea lucrurilor personale etc., igienă, alimentație) se consolidează, se transformă în obișnuințe.	<ul style="list-style-type: none"> Stimularea și aprecierea permanentă a rezultatelor și efortului copilului, oricât de modeste ar fi acestea, dezvoltarea încrederii în sine a copilului, în propriile forțe etc.
3. Imaginea de sine se formează prin preluarea modelelor de la părinți și adulții din preajmă. Imaginile parentale interiorizate de către copil îi oferă siguranță și îi sporesc independența.	<ul style="list-style-type: none"> Încurajarea, confirmarea și aprecierea comportamentelor copilului, sprijinirea dezvoltării încrederii în sine, oferirea modelelor de comportament civilizate. Exigențele pedagogului influențează formarea personalității copilului – acțiunea educativă va corespunde nivelului de înțelegere a copilului.
4. Socializarea conduitei este achiziția principală a acestei vârste. Discordanțe între dorințe și posibilități. Încăpățânarea este o caracteristică de vârstă.	<ul style="list-style-type: none"> Diminuarea discordanțelor, orientarea spre activități independente, stimularea colaborării și competiției. Părinții oferă modele de comportament care sunt foarte apreciate și preluate de copiii de această vârstă.
5. Adaptarea la mediul școlar este fluctuantă și dificilă la începutul și sfârșitul perioadei de vârstă. Atitudinile și relațiile interpersonale în grupul de copii sunt determinate de reușita școlară.	<ul style="list-style-type: none"> Sprijinirea și stimularea copilului în activitățile zilnice, aprecierea efortului copilului, alternarea activității de învățare cu activitatea de joc, alte activități de timp liber. Aprecierea publică a reușitelor copilului, crearea situațiilor de reușită pentru fiecare copil, promovarea, sprijinirea copilului în relațiile de prietenie, colaborare cu alți copii.

Particularitățile de vârstă ale dezvoltării copilului de 12 ani – 15/16 ani

Particularități	Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
1. Discordanțe între dorințe și posibilități. Încăpățânarea este o caracteristică de vârstă. Distanțarea de familie.	<ul style="list-style-type: none"> Diminuarea discordanțelor, orientarea spre activități independente, stimularea colaborării și competiției. Aprecierea constructivă a acțiunilor copilului.
2. Imaginea de sine este raportată la grupul de referință. Sentimente morale, necesitatea apartenenței la grup. Conduita suportă modificări fundamentale.	<ul style="list-style-type: none"> Încurajarea și aprecierea comportamentelor copilului. Manifestarea înțelegerii copilului.

Particularități	Acțiuni de stimulare a dezvoltării copilului
3. Ritmul accelerat în achiziționarea capacităților intelectuale, lingvistice, de relaționare, de comunicare etc. Autonomie emoțională. Dezvoltare fizică și somatică intensă. Disconfort psihic, determinat de maturizarea fizică intensă. Sentimente/trăiri psihice manifestate cu o mai mare putere.	<ul style="list-style-type: none"> • Crearea condițiilor adecvate pentru dezvoltarea deprinderilor de comunicare, relaționare și independență în acțiuni. Manifestarea înțelegerii și toleranței față de atitudinile și reacțiile dezechilibrate ale copilului. • Acordarea de sprijin și încurajare. • Aprecieri pozitivă a rezultatelor și efortului copilului.

Anexa 3

Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr.99 din 26.02.2015)

I. Prevederi generale

1. Metodologia cu privire la evaluarea dezvoltării copilului (în continuare - Metodologie) este elaborată în temeiul pct.81, lit.f) din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.523 din 11 iulie 2011, Codului Educației, promulgat prin Decretul Președintelui nr. 1345 din 03 octombrie 2014.
2. Prezenta Metodologie stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare a dezvoltării copilului, la diferite niveluri, și este obligatorie pentru aplicare în activitatea structurilor cu atribuții în domeniu.
3. În sensul prezentei Metodologii, evaluarea dezvoltării copilului se definește drept un proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare a particularităților individuale ale copilului pe domenii de dezvoltare, a capacității de învățare a acestuia și de identificare a potențialului actual și a potențialului optim.
4. Finalitatea procesului de evaluare este de a orienta decizia și acțiunea educațională și de a stabili serviciile educaționale optime în funcție de nevoile specifice ale copilului cu cerințe educaționale speciale.
5. Cerințe educaționale speciale sunt necesități educaționale ale copilului, care implică o școlarizare adaptată particularităților individuale sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin acțiuni de rehabilitare sau recuperare corespunzătoare.
6. Beneficiari ai procesului de evaluare sunt:
 - a. beneficiari direcți: copiii cu anumite dificultăți în dezvoltare sau în realizarea procesului educațional.
 - b. beneficiari indirecti: familia, cadrele didactice, alți specialiști de suport în îngrijire și educație, instituțiile de învățământ, comunitatea.

II. Principiile și obiectivele evaluării dezvoltării copilului

1. Procesul de evaluare este, în toate cazurile, subordonat interesului superior al copilului și se realizează în baza următoarelor principii:
 - a. principiul abordării individualizate și complexe;
 - b. principiul intervenției multidisciplinare;
 - c. principiul participării la proces (copil/părinte/reprezentant legal al copilului);
 - d. principiul relevanței și eficienței;
 - e. principiul confidențialității.
2. În procesul de evaluare/reevaluare a dezvoltării copilului se realizează următoarele obiective:
 - a. colectarea, din diferite surse (educațională, asistență medicală, asistență socială, familie), procesarea și interpretarea informației relevante pentru constatarea nivelului de dezvoltare a copilului;
 - b. stabilirea nivelului actual de dezvoltare, a potențialului și a necesităților speciale pe domenii de dezvoltare;
 - c. identificarea cerințelor educaționale speciale și a serviciilor de suport, potrivit legislației în vigoare;
 - d. stabilirea unui traseu educațional optimal prin programe de intervenție și suport care răspund interesului superior al copilului și necesităților lui de dezvoltare;
 - e. evaluarea eficienței programelor de intervenție, stabilirea și evaluarea progreselor în dezvoltarea copiilor.
3. În scopul asigurării calității procesului, evaluarea dezvoltării copilului va întruni următoarele caracteristici:
 - a. centrată pe interesul superior al copilului: se va alege forma optimă de protecție a copilului derivată din nevoile lui;
 - b. colaborativă: în procesul realizării evaluării, specialiștii implicați vor colabora și își vor coordona demersurile pentru a asigura o abordare comprehensivă în colectarea, interpretarea și valorificarea datelor evaluării;
 - c. dezvoltativă: evaluarea sprijină copiii în procesul de dezvoltare prin promovarea unor abordări focalizate pe identificarea potențialului real și a necesităților de dezvoltare ale copilului;
 - d. accesibilă: rezultatele evaluării trebuie să fie pe înțelesul tuturor celor implicați și utilizate eficient în procesul de satisfacere a necesităților copilului;
 - e. transparentă: scopurile evaluării trebuie să fie clare pentru toți, copii și membrii familiilor lor; instituțiile implicate trebuie să aibă acces la informațiile relevante care le vizează;
 - f. multidisciplinară: evaluarea necesită o abordare complexă a aspectelor relevante (educație, grad de adaptare psihosocială, sănătate, situație socio-economică etc.), precum și a interacțiunii dintre acestea;
 - g. unitară: evaluarea trebuie să urmărească și să opereze cu aceleași obiective, criterii, metodologii pentru toți copiii;
 - h. flexibilă: echipa multidisciplinară decide, de la caz la caz, necesitatea evaluării copilului pe toate domeniile de dezvoltare, pe unele, sau pe un singur domeniu.

III. Tipuri de evaluare a dezvoltării copilului

1. În funcție de nivelurile la care se realizează și obiectivele urmărite, evaluarea dezvoltării copilului poate fi inițială, complexă și specifică.
2. Evaluarea inițială se realizează în cazul existenței unor semne privind potențialele probleme de dezvoltare ale copilului, sesizate de către părinți, medicul de familie sau cadrele didactice în urma observărilor, rezultatelor școlare, comportamentului copilului și aplicării Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului (Anexa 1).
3. Evaluarea inițială se desfășoară în cadrul instituției de învățământ de către Comisia multidisciplinară intrașcolară și presupune:
 - a. identificarea nivelului actual de dezvoltare a copilului, a particularităților și potențialului lui de dezvoltare;
 - b. estimarea gradului de corespundere a nivelului de dezvoltare a copilului cu nivelul caracteristic vârstei respective;
 - c. stabilirea programelor de intervenție personalizată.
4. În vederea realizării unei evaluări comprehensive, cantitative și calitative, Serviciul de asistență psihopedagogică realizează evaluarea complexă a dezvoltării copilului.
5. Evaluarea complexă se realizează în scopul:
 - a. constatării și estimării, din punct de vedere cantitativ și calitativ, a particularităților dezvoltării și potențialului copilului;
 - b. identificării cerințelor educaționale speciale ale copilului;
 - c. recomandării celei mai adecvate forme de incluziune educațională;
 - d. stabilirii și recomandării programelor de suport educațional, de suport specific (asistență/consiere psihologică, logopedică, ocupațională, etc.)
6. În cadrul evaluării complexe, specialiștii Serviciului de asistență psihopedagogică realizează evaluarea următoarelor domenii de dezvoltare:
 - a. evaluarea dezvoltării fizice;
 - b. evaluarea dezvoltării abilităților de limbaj și comunicare;
 - c. evaluarea dezvoltării cognitive;
 - d. evaluarea dezvoltării socio-emoționale;
 - e. evaluarea dezvoltării comportamentului adaptiv;
 - f. alte domenii, în funcție de caz.
7. Evaluarea specifică, se realizează în cazul când în urma evaluării complexe a copilului se determină anumite dificultăți de dezvoltare într-un domeniu concret și sunt necesare investigații specifice, cu aplicarea unor instrumente standardizate, observări de durată ale copilului în mediile ambientale.
8. Evaluarea dezvoltării copilului se realizează prin raportare la standarde și norme, la criterii și individ.
9. Evaluarea prin raportare la standarde și norme măsoară performanțele într-un anumit domeniu de dezvoltare, bazându-se pe standarde validate național.
10. Evaluarea prin raportare la criterii determină punctele forte și punctele slabe prin referire la un set de deprinderi raportate la vârsta cronologică, presupuse a fi esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a copilului.
11. Evaluarea prin raportare la individ măsoară progresul copilului pe parcursul dezvoltării lui individuale, în contexte obișnuite de viață, în funcție de potențialul copilului.

12. În anumite cazuri, în scopul asigurării caracterului complex al evaluării, pot fi solicitate instituțiilor de resort evaluări complementare, medicală și socială, care să elucideze, respectiv:
 - a. starea de sănătate a copilului, cu specificarea factorilor care pot determina dificultățile de învățare, de integrare socială și problemele de comportament;
 - b. problemele din mediul familial și școlar, problemele socio-economice care pot determina dificultățile de învățare, de integrare socială și probleme de comportament și pot afecta dezvoltarea armonioasă a copilului.
13. Evaluarea medicală și evaluarea socială se realizează, de către serviciile specializate: medicul de familie, asistentul social comunitar, specialiștii Direcției Asistență Socială și protecție a Familiei, Centrului de Asistență Socială a Copilului și Familiei, din teritoriul unde are domiciliu copilul evaluat.
14. Datele evaluărilor complementare vor fi valorificate în procesul identificării serviciilor de suport acordate copilului și familiei acestuia.
15. Toate tipurile de evaluare sunt orientate spre stabilirea aspectelor pozitive din dezvoltarea copilului, ca punct de plecare în activitatea de recuperare (reabilitare) și de determinare a abilităților și disponibilităților imediate pentru dezvoltare.

IV. Organizarea procesului de evaluare

1. Procesul de evaluare se declanșează după identificarea copilului care se presupune că are probleme de dezvoltare și/sau se află în situație de insecuritate, marginalizare, excluziune sau dificultate.
2. Vor fi considerate cazuri, care necesită evaluarea dezvoltării copilului, următoarele:
 - a. cazuri identificate de reprezentanții instituțiilor de învățământ, medico-sanitare, de asistență socială, ordine publică, altor autorități și instituții publice cu atribuții în domeniul protecției copilului;
 - b. cazuri referite de către părinți sau reprezentanții legali ai copilului;
 - c. cazuri de adresare în nume propriu a tinerilor cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani.
3. Evaluarea dezvoltării copilului se realizează, în mod obligator, cu acordul scris al părinților sau reprezentanților legali ai copilului, în limba maternă a copilului pentru asigurarea obiectivității și gradului de înțelegere adecvată.
4. În cazul în care părintele / reprezentantul legal al copilului refuză să accepte evaluarea copilului și/sau recomandările Serviciului de asistență psihopedagogică, în interesul superior al copilului, autoritatea tutelară locală și teritorială, iau decizii privind aplicarea măsurilor de protecție pentru copil.
5. În procesul evaluării se va ține cont de:
 - a. asigurarea unui cadru natural, unui spațiu sigur și protector în procesul evaluării etc.;
 - b. starea fizică și emoțională generală a copilului la momentul inițierii evaluării și în proces;
 - c. viteza, ritmul propriu al copilului, capacitatea de a asculta și a înțelege mesajul verbal, demonstrațiile etc.;
 - d. particularitățile vârstei cronologice și particularitățile individuale de dezvoltare ale copilului.

6. Evaluarea inițială se realizează în instituția de învățământ de către Comisia multidisciplinară intrașcolară și presupune examinarea rezultatelor unor teste de evaluare, analiza capacităților de învățare ale copilului, a comportamentului în diferite contexte, manifestărilor psiho-socio-emoționale observabile, în baza cărora, instituția decide, după caz că :
 - a. copilul nu prezintă deficiențe de dezvoltare, dificultăți de învățare, probleme comportamentale care necesită intervenții suplimentare dar care pot fi realizate, în mod regulamentar, la clasă;
 - b. copilul atestă deficiențe în dezvoltare, dificultăți de învățare, care, cu un anumit suport educațional, pot fi remediate cu resursele instituției;
 - c. copilul prezintă probleme de dezvoltare, învățare, comportament care necesită a fi evaluate de către specialiști calificați în cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică.
7. Evaluarea inițială se realizează pe parcursul a cel mult șapte zile lucrătoare de la data constatării necesității unei atare evaluări.
8. Rezultatele evaluării inițiale efectuate de către Comisia multidisciplinară intrașcolară se consemnează într-un Proces-verbal de evaluare a dezvoltării copilului (Anexa 2). Procesele-verbale ale ședințelor Comisiei multidisciplinare intrașcolare se înregistrează într-un Registru special de evidență.
9. Adresarea cazului către Serviciul de asistență psihopedagogică se va face de către instituția de învățământ în baza Referinței de solicitare a evaluării complexe a dezvoltării copilului (Anexa 3).
10. Evaluarea complexă a dezvoltării copilului se realizează de către Serviciul de asistență psihopedagogică în baza unui plan elaborat în acest sens, după cum urmează :
 - a. Serviciul de asistență psihopedagogică anunță, în scris, instituțiile de învățământ referitor la evaluarea copiilor, cu cel puțin 2 săptămâni înainte, prezentând lista copiilor incluși în procesul respectiv.
 - b. Serviciul de asistență psihopedagogică planifică și evaluarea cazurilor ce țin de adresarea directă a părinților, de referirea de către anumite instituții și structuri din domeniul de protecție și suport pentru copil(autorități locale, centre de plasament, comunitare, etc.), sau a copilului/tânărului (16-18 ani).
 - c. Evaluarea complexă a dezvoltării copilului va fi realizată în cel mult o luna de zile de la referirea cazului.
11. Evaluarea complexă a dezvoltării copilului se poate realiza în instituția de învățământ, la domiciliul copilului sau la sediul Serviciului de asistență psihopedagogică. Instituția de învățământ informează părinții copiilor care urmează a fi evaluați despre scopul, data și locația în care se va desfășura evaluarea.
12. În funcție de cazurile evaluate, este anunțat și implicat Centrul medicilor de familie, Centrul de asistență socială a familiei și copilului/organul de asistență socială, alte organe/instituții relevante, după caz.
13. Rezultatele evaluării complexe se examinează în ședința comună a echipei Serviciului de asistență psihopedagogică, prin informare reciprocă, coordonarea datelor și formularea, prin consens, a concluziilor generale vizând evaluarea.
14. În rezultatul evaluării complexe, Serviciul de asistență psihopedagogică elaborează un Raport care conține concluzii și recomandări corespunzătoare, precum și concluzia generală de identificare/neidentificare a cerințelor educaționale speciale, perioada de reevaluare și serviciile de suport.

15. În funcție de rezultatele evaluării dezvoltării copilului, de potențialul și necesitățile identificate, se stabilește forma de incluziune în activități la nivel de clasă și instituție (totală, parțială, ocazională).
16. Rezultatele evaluării complexe vor sta la baza elaborării Planului educațional individualizat, stabilirii serviciilor de suport și a recomandărilor pentru părinți-reprezentanți legali ai copilului, cadre didactice, alți specialiști care asistă copilul în procesul de abilitare/reabilitare.
17. În cazul în care este necesară o evaluare strict direcționată cu implicarea unor instrumente standardizate și a unor specialiști de profil, se va realiza evaluarea specifică (probleme de comportament antisocial, agresiv, situații de risc pentru copil și semenii lui, condiții medicale); în cazul în care limitele competențelor Serviciului vor fi depășite, cazul va fi referit spre examinare către Centrul republican de asistență psihopedagogică.
18. Pe parcurs, Comisia multidisciplinară intrașcolară și, după caz, Serviciul de asistență psihopedagogică monitorizează și efectuează evaluarea continuă a copilului pentru constatarea progreselor la nivelul performanței școlare și a dezvoltării acestuia.

V. Reevaluarea

1. Reevaluarea dezvoltării copilului se realizează în scopul:
 - a. constatării progreselor sau regreselor în dezvoltarea copilului;
 - b. identificării unor noi necesități;
 - c. modificării intervențiilor anterior planificate și/sau proiectarea unor programe noi de intervenție;
 - d. pregătirii etapei de tranziție;
 - e. aprecierii calității serviciilor prestate;
 - f. asigurării dezvoltării progresive a copilului.
2. Obiect al reevaluării dezvoltării copilului pot fi:
 - a. performanțele copilului: progresul școlar; progresele legate de adaptare, socializare, comunicare, autoafirmare etc.; remedierea stării de sănătate etc.;
 - b. dificultățile copilului: impedimente/probleme în realizarea obiectivelor planului educațional individualizat; probleme de ordin social, probleme privind adaptarea socializarea, comunicarea, autoafirmarea etc.; probleme generate de starea de sănătate etc.
3. Reevaluarea dezvoltării copilului de către Serviciul de asistență psihopedagogică se va realiza prin parcurgerea consecutivă a următoarelor etape:
 - a. examinarea raportului de evaluare complexă;
 - b. colectarea prealabilă a informațiilor din instituțiile de învățământ unde sunt școlarizați copiii care urmează a fi reevaluați;
 - c. elaborarea programului de reevaluare: orar, echipă(e), instrumente, etc.;
 - d. realizarea procesului propriu-zis;
 - e. organizarea ședinței de examinare a rezultatelor;
 - f. elaborarea Raportului de reevaluare;
 - g. prezentarea raportului și identificarea soluțiilor pentru depășirea dificultăților cu care se confruntă copilul în cadrul unei ședințe comune a membrilor echipei de evaluare din cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică și comisiei multidisciplinare intrașcolare.

4. Copilul cu cerințe educaționale speciale, identificat și asistat în instituția de învățământ, este reevaluat de către Comisia multidisciplinară intrașcolară conform periodicității stabilite de comisie, dar nu mai rar decât o dată în semestru.
5. Copilul luat în evidența Serviciului de asistență psihopedagogică este reevaluat, de regulă, o dată în an. În caz de necesitate, Serviciul poate decide reevaluarea cu o altă periodicitate. Rezultatele reevaluărilor servesc temei pentru actualizarea Planului educațional individualizat și a serviciilor de suport.
6. Reevaluarea anticipată poate fi solicitată de:
 - a. părinții/reprezentanții legali ai copilului, în cazul în care aceștia contestă concluziile evaluării inițiale;
 - b. instituția de învățământ, în cazul unor probleme majore, care depășesc competențele și resursele instituției.
7. Reevaluarea este precedată de colectarea informațiilor privind evoluția copilului, conform obiectivelor Planului educațional individualizat. Sursa principală de informație o vor servi datele din monitorizările curente ale evoluției copilului, furnizate de instituția de învățământ, părinți, alte surse relevante.
8. Reevaluările se planifică și se realizează pe toate domeniile de dezvoltare (cognitiv, psiho-social, fizic etc.) sau doar pe unele, în funcție de necesități și de informațiile existente privind evoluția dezvoltării copilului.
9. Reevaluarea copilului din clasele finale ale nivelurilor de școlaritate va urmări stabilirea condițiilor specifice de susținere a examenelor de finalizare a ciclului de școlaritate respectiv și facilitarea tranziției copilului la un alt nivel de învățământ.
10. În rezultatul reevaluării periodice a copilului luat în evidența Serviciului de asistență psihopedagogică se perfectează un Raport de reevaluare, conform formularului anexă la prezenta Metodologie (Anexa 5).
11. În funcție de rezultate, acțiunile post-reevaluare vizează:
 - a. menținerea/eliminarea cerințelor educaționale speciale ale copilului;
 - b. revizuirea planului educațional individualizat și/sau a altor planuri/programe de asistență individualizată;
 - c. alte intervenții.

VI. Metode și tehnici de evaluare

1. Evaluarea dezvoltării copilului se efectuează în baza metodelor și instrumentelor aprobate și validate în modul stabilit: validate la nivel internațional, adaptate și aprobate de Ministerul Educației, alte instituții autorizate.
2. În scopul asigurării caracterului comprehensiv, pentru a constata și demonstra nivelul de dezvoltare a copilului, pot fi aplicate metode formale și metode non-formale.
3. În categoria metodelor formale se înscriu: aplicarea testelor standardizate și chestionarelor aprobate oficial, observarea formală a activității și comportamentelor copilului, interviurile structurate etc.
4. În calitate de metode non-formale pot fi aplicate: portofoliul, observarea în diverse contexte în relații directe și indirecte, analiza/studierea produselor activității școlare, interviurile nestructurate, etc.
5. Pentru fiecare metodă, pot fi aplicate diverse tehnici de realizare. În calitate de tehnici de evaluare a dezvoltării copilului se recomandă Setul de instrumente

- de evaluare, aplicat, după caz, atât în procesul evaluării inițiale, cât și în evaluarea complexă (Anexa 4).
6. În funcție de domeniu, nivelul și subiectul evaluării, specialiștii pot elabora/dezvolta instrumente proprii (fișe de evaluare, liste de control) sau le pot adapta pe cele existente, menționate în Anexa 4 la prezenta Metodologie.
 7. Specialiștii implicați în evaluarea dezvoltării copilului vor selecta instrumentarul de evaluare relevant și adecvat domeniului, în funcție de vârsta și particularitățile de dezvoltare ale copilului evaluat, obiectivele evaluării.
 8. În scopul asigurării relevanței metodelor și tehnicilor de evaluare, în procesul de aplicare, se va asigura că acestea întrunesc următoarele caracteristici de bază:
 - a. validitate: permit colectarea dovezilor care să fie suficiente pentru emiterea unor judecăți de valoare și care pot fi acceptate;
 - b. fiabilitate: asigură funcționarea instrumentelor și metodelor aplicate în contexte concrete;
 - c. flexibilitate: permit ajustarea în funcție de particularitățile subiecților supuși evaluării;
 - d. corectitudine: nu admit discriminarea celor evaluați, oferă date obiective exclud subiectivismul.
 9. Instrumentele de evaluare standardizate pot fi aplicate doar de specialiști în domeniu, care au formarea respectivă în aplicarea și descifrarea/interpretarea rezultatelor acestora.
 10. În funcție de necesitate și de disponibilitatea unor sau alte documente, anticipat sau în procesul evaluării, pot fi examinate recomandările medicale, rapoartele de evaluare a situației copilului atât intrașcolare (ale dirigintei, psihologului, lucrătorului medical școlar, altor specialiști), cât și externe (ale asistentului social, medicului de familie, altor actori comunitari), Planul educațional individualizat al copilului, alte documente relevante.

VII. Procesarea și interpretarea datelor evaluării

1. Informațiile acumulate în rezultatul aplicării diferitelor instrumente de evaluare a dezvoltării copilului se supun acțiunii de procesare, care presupune organizarea datelor colectate, prelucrarea analitică a acestora, sintetizarea și sistematizarea pe categorii relevante inclusiv în format electronic.
2. Procesarea poate fi:
 - a. cantitativă: ordonarea datelor statistice acumulate prin chestionare, aplicare de liste de control etc., efectuarea calculelor (frecvența manifestărilor, procentaj, medii) identificarea evidențelor care să susțină sau să infirme unele ipoteze etc.
 - b. calitativă: descrierea detaliată a informațiilor relevante colectate, atribuirea de sensuri, raportarea la valori și descriptori etc.
3. Interpretarea rezultatelor, parte a procesului de evaluare, presupune încadrarea informațiilor colectate în criterii, norme, standarde, raportarea la individ și emiterăa unor judecăți de valoare legate de evaluarea realizată.
4. Interpretarea poate fi:
 - a. specializată: efectuată de către specialist, pe domeniul său de activitate, nu mai târziu de două zile de la finalizarea evaluării, încheiată prin for-

mularea concluziilor și recomandărilor pe domeniul evaluat. Interpretarea specializată va anticipa ședința de examinare a rezultatelor evaluării complexe.

- b. multidisciplinară: efectuată în echipă, în ședințe comune de examinare a rezultatelor evaluării, în cadrul cărora fiecare specialist expune constatările-cheie și informațiile relevante și prezintă concluziile și recomandările pe domeniul evaluat. Interpretarea multidisciplinară se va realiza nu mai târziu de cinci zile de la finalizarea evaluării.

VIII. Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului

1. Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului (Anexa 5) se perfectează de către Serviciul de asistență psihopedagogică în scopul înregistrării informațiilor relevante privind nivelul de dezvoltare a copilului, a necesităților, cerințelor speciale și formelor de suport recomandate pentru asigurarea dezvoltării acestuia.
2. Raportul cuprinde următoarele informații:
 - a. date generale despre copil
 - b. date despre familia copilului (părinți, frați, surori)/reprezentanții legali
 - c. condiții de trai a familiei (descriere succintă ale aspectelor relevante)
 - d. date privind starea de sănătate a copilului (descriere succintă)
 - e. traseul educațional al copilului
 - f. domenii evaluate (constatări)concluzie generală;
 - g. concluzia generală;
 - h. recomandări concrete pentru specialiști și familie
 - i. componența echipei de evaluare.
3. Perfectarea Raportului de evaluare complexă este un proces realizat în echipa Serviciului de asistență psihopedagogică, cu contribuția fiecărui specialist. Specialiștii Serviciului introduc în Raport rezultatele evaluării, pe domenii, concluziile și recomandările derivate din rezultatele evaluării.
4. Pentru completarea integrală a Raportului, șeful Serviciului de asistență psihopedagogică desemnează un responsabil din rândul specialiștilor Serviciului.
5. Elaborarea/completarea Raportului se realizează după cum urmează:
 - a. compartimentele I-V se completează de către responsabilul de Raport în baza actelor ce se conțin în dosarul copilului, a altor informații relevante culese din discuțiile cu părinții, reprezentanții legali, reprezentanții instituției de învățământ, membrii familiei lărgite, din alte surse;
 - b. compartimentul VI se completează de către specialiștii Serviciului în rezultatul evaluării complexe pe domenii specifice și prin culegerea de informații relevante din sursele indicate la lit. a);
 - c. compartimentele VII-VIII se completează de către responsabilul de Raport, prin coordonare cu specialiștii și șeful Serviciului.
6. Raportul se elaborează/completează după cel mult cincisprezece zile de la efectuarea evaluării.
7. Toți semnatarii Raportului de evaluare a dezvoltării copilului își asumă responsabilitatea pentru veridicitatea datelor incluse în Raport.
8. Raportul se perfectează în două exemplare, care se păstrează, respectiv, în cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică și în dosarul copilului evaluat, ce se află în instituția de învățământ în care este școlarizat copilul.
9. Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului, înregistrat în registrele Serviciului de asistență psihopedagogică cu număr special, se transmite instituției de învățământ contra semnătură.

10. Instituția de învățământ aduce la cunoștință Raportul părinților/reprezentanților legali ai copilului contra semnătură.
11. Raportul de evaluare complexă a copilului se păstrează în cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică și în instituția de învățământ în dosarul copilului în conformitate cu legislația în vigoare.

IX. Exigențe etice și deontologice în procesul de evaluare a dezvoltării copilului

1. Subiecții implicați în procesul de evaluare a dezvoltării copilului sînt obligați să însușească și să respecte Codul de etică, precum și anumite norme specifice etice și de comportament, care vizează obligații și responsabilități profesionale și morale privind satisfacerea necesităților și intereselor beneficiarilor, fără ca prin activitatea lor să le aducă prejudicii de natură fizică, psihică sau morală și fără să le lezeze demnitatea.
2. În acord cu deontologia profesională, principiul de bază al căreia este respectarea drepturilor și demnității oricărei persoane, specialiștii care realizează evaluarea dezvoltării copilului se vor asigura de respectarea următoarelor reguli:
 - a. respectarea personalității copilului și a valorilor acestuia, indiferent de naționalitate, etnie, religie, sex, abilități fizice sau intelectuale, statut socio-economic;
 - b. respectarea părinților/reprezentanților legali ai copilului, reprezentanților diferitor instituții cu care colaborează în procesul evaluării;
 - c. aplicarea practicilor prin care se respectă drepturile legale, civice, morale și prin care nu se aduc prejudicii demnității persoanei;
 - d. obținerea acordului părinților/reprezentanților legali pentru evaluarea copilului, fără exercitarea presiunilor asupra acestora;
 - e. oferirea informațiilor privind copilul, întemeiate pe o evaluare obiectivă, susținută științific și metodologic, precizând limitele afirmațiilor, concluziilor și recomandărilor lor.
3. Specialiștii în atribuțiile cărora intră evaluarea dezvoltării copilului sunt obligați să manifeste un grad înalt de integritate morală și profesională în relațiile cu beneficiarii direcți și indirecti, cu colegii de serviciu, cu alți parteneri. În promovarea acestui principiu se vor respecta următoarele reguli:
 - a. neadmiterea distorsiunilor, omisiunilor și informațiilor false în activitatea de evaluare și interpretare a rezultatelor evaluării;
 - b. evitarea implicării persoanelor care pot prezenta un conflict de interese sau care pot reduce capacitatea de a fi obiectivi sau imparțiali;
 - c. abținerea de la exercitarea unor atribuții profesionale atunci când, din motive de ordin personal sau de alt ordin, poate fi afectată obiectivitatea sau eficiența acțiunii profesionale;
 - d. promovarea obiectivității și onestității în activitatea profesională și în relațiile cu beneficiarii, colegii și alți parteneri în domeniul de activitate profesională;
 - e. predispunerea pozitivă, stimularea capacităților de inițiativă, autonomie și responsabilitate a beneficiarilor direcți și indirecti;
 - f. evitarea/excluderea poziției autoritare în activitatea de evaluare;
 - g. promovarea respectului reciproc, axarea relațiilor profesionale pe comunicare adecvată și constructivă;
 - h. abordarea/adoptarea unei ținute vestimentare și a unei imagini exterioare decente etc.
4. În conformitate cu principiul responsabilității profesionale și sociale, specialiștii implicați în evaluarea dezvoltării copilului contribuie la asigurarea bunăstării beneficiarilor direcți și indirecti și sunt obligați să consolideze domeniul de activitate prin:
 - a. exercitarea calificată și calitativă a atribuțiilor de funcție, onorarea integrală a angajamentelor stipulate în fișa postului;

- b. utilizarea celor mai adecvate tehnologii în domeniul de competență profesională;
 - c. sesizarea și implicarea instanțelor superioare, a organelor abilitate în caz de constatare a oricărei situații de risc pentru viața și securitatea copilului;
 - d. consultarea cu alți specialiști, inclusiv din alte instituții, în scopul asigurării evaluării holistice și comprehensive;
 - e. preocupare permanentă pentru formare profesională continuă.
5. Specialiștii responsabili de evaluarea dezvoltării copilului se vor asigura de confidențialitatea informațiilor personale utilizate în procesul evaluării în conformitate cu legislația în vigoare.

Anexa 1 (la Metodologie)

Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului

Nr. d/o	Aspecte verificate	Da	Nu	Parțial
1.	Copilul cunoaște date elementare despre identitatea sa			
2.	Copilul corespunde normelor de vârstă în dezvoltarea fizică (greutate, înălțime, motricitate etc.)			
3.	Mișcărilor copilului sunt abile și coordonate			
4.	Copilul folosește instrumente și suporturi de scris sau efectuează sarcini motrice specifice abilităților practice (decupare, lipire, modelare, etc.)			
5.	Copilul posedă abilități de autodeservire			
6.	Copilul se orientează în spațiul clasei, școlii			
7.	Copilul se orientează în timp			
8.	Copilul stabilește ușor contact cu alte persoane			
9.	Copilul respectă regulile școlare și sociale			
10.	Copilul manifestă un comportament echilibrat și binevoitor			
11.	Copilul înțelege situațiile în care se află și manifestă un comportament potrivit situației			
12.	Copilul se implică în activități extracurriculare			
13.	Copilul reacționează la stimulii externi (strigătul pe nume, zgomot, sunete)			
14.	Copilul înțelege mesajele adresate de la o distanță mare de interlocutor			
15.	Copilul ține cartea prea aproape/prea departe în timp ce citește			
16.	Copilul citește și copie de pe tablă, fără a omite litere sau cuvinte			
17.	Copilul deosebește/potrivește culorile			
18.	Copilul utilizează limbajul nonverbal de comunicare (gesturi, mimică)			
19.	Copilul poate expune corect mesaje			
20.	Copilul înțelege mesajele doar după câteva repetări ale acestora			
21.	Copilul manifestă probleme de pronunție			
22.	Copilul menține atenția în timp ce efectuează o sarcină propusă			
23.	Copilul necesită timp suplimentar în învățarea/executarea unei sarcini			
24.	Copilul omite litere sau cuvinte când citește fragmente de text			
25.	Copilul diferențiază grafemele, de ex: "b - d", "p - q", "u - n" și cifrele ca "9- 6"			
26.	Copilul diferențiază fonemele de ex: b-p, d-t, k-h, m-n, j-ș etc.			
27.	Copilul poate găsi o literă, un cuvânt în textul dat			

Nr. d/o	Aspecte verificate	Da	Nu	Parțial
28.	Copilul utilizează semnele punctuației în procesul citirii-scrierii			
29.	Copilul utilizează corect simbolurile matematice și înțelege relațiile dintre numere și mulțimi			
30.	Copilul poate îndeplini instrucțiuni complexe de felul: „Găsește obiectul galben în partea dreaptă a mesei, în colțul de sus”			

Anexa 2 (la Metodologie)

Proces-verbal de evaluare a dezvoltării copilului nr. _____ (evaluarea inițială)

Data _____

Date generale despre copil			
Nume, prenume:		Vârsta:	Clasa:
Rezultatele evaluării			
Constatări pe domeniul dezvoltării fizice (statut fizic, motorica grosieră, fină, mod de deplasare)			
Constatări pe domeniul dezvoltării abilităților de limbaj/comunicare (limbaj verbal/nonverbal, nivel de dezvoltare și utilizare)			
Constatări pe domeniul dezvoltării cognitive: (nivel de achiziții generale, percepere, orientare, atenție, memorie, gândire, etc.)			
Constatări pe domeniul dezvoltării comportamentului socio-emoțional/relaționare (competențe sociale, afectivitate/ emotivitate, nivel și mod de relaționare cu semenii, persoanele adulte)			
Constatări pe domeniul dezvoltării comportamentului adaptiv (nivel de adaptare școlară, socială, nivel de autoadministrare)			
Concluzii/Recomandări			

Comisia multidisciplinară intrașcolară (Nume, Semnături)

Model de referință pentru evaluarea complexă a dezvoltării copilului

(Instituția de învățământ)

Nr. _____

din _____

Serviciul de asistență psihopedagogică

În temeiul deciziei Comisiei multidisciplinare intrașcolare, proces-verbal nr. ____ din _____ 20____, se referă pentru evaluare complexă

elevul/a/ _____, clasa _____

data nașterii _____.

Anexe:

1. Proces-verbal de evaluare a dezvoltării copilului
- 2.....
3.

III. Instituția de învățământ

dispune nu dispune
de acordul părinților pentru desfășurarea procesului de evaluare

Președinte CMI

Semnătura _____

Director al instituției de învățământ

Semnătura _____

L.Ș.

Model de referință pentru evaluarea complexă a dezvoltării copiilor

_____ (Instituția de învățământ)

Nr. _____

din _____

Serviciul de asistență psihopedagogică

În temeiul deciziei Comisiei multidisciplinare intrașcolare, procese-verbale

nr. _____

din _____ 20____, se referă pentru evaluare complexă

Elevii din clasa/clasele _____

II. Anexe:

1. Procese-verbale de evaluare a dezvoltării copilului
2. Lista/copii
3.

III. Instituția de învățământ

dispune nu dispune

de acordul părinților pentru desfășurarea procesului de evaluare

Președinte CMI

Director al instituției de învățământ

Semnătura _____

Semnătura _____

L.Ș.

Notă: Lista/copii ar trebui să conțină: NP al copilului, data de naștere, clasa, numărul procesului verbal, anexe.

Setul de instrumente de evaluare

Evaluare inițială

Metode de evaluare	Instrumente, probe, teste
Metoda biografică	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza dosarului personal al copilului: (mediul social de origine și condițiile materiale; traseul educațional; evenimente ale vieții personale a copilului).
Metoda convorbirii	<ul style="list-style-type: none"> • Convorbirea : • Convorbirea standardizată (dirijată, structurată), liberă (spontană) • Convorbirea semi-standardizată, semi-structurată
Metoda observării	<ul style="list-style-type: none"> • Grila de observare • Fișa de observare • Caiet de observare
Metoda analizei produselor activității	<p>Produse ale activității executate prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenele copilului • Eseurile • Colajele • Aplicațiile • Construcțiile de obiecte • Asamblarea obiectelor • Caietele la discipline
Metoda chestionării	<ul style="list-style-type: none"> • Listă de control/întrebări (anexa 1)
Metoda testelor Domeniul cognitiv	<ul style="list-style-type: none"> • Discuția cu copilul (N. Gudkina) • Discuția cu părinții (A. Vengher) • Dictare grafică (D. Elkonin) • Testul Bender–Santukci • Testul "Căsuța" (N. Gudkina) • Testul GV-lyrasek • "Al 4-lea de prisos" • Linii înclicite • Asemănări și deosebiri • Proba de corectură (Toulouse-Pieron) • "Găsește și bifează" (R.S. Nemov) • Tehnica Schulte • Metodica Kraepelin • Memoria auditivă - "10 cuvinte" (L. Stog) • Memoria auditivă de cifre • Memoria vizuală de cuvinte • "Reține și clasifică" • Matricele progresive standard Raven seriile A, Ab, B (color); seriile A,B,C,D,E • "Cuburile Kohs" • Incastrele Seguen • Înțelegerea povestirilor cu sens ascuns • Tehnica „ Formarea analogiilor simple/compuse" • Proba de evaluare a capacității cititului • Proba evaluării deprinderilor de scris • Completarea de povești după desen/serie de desene
Domeniul fizic/motor	<ul style="list-style-type: none"> • Grila indicatorilor antropometrici – (înălțime, greutate, constituția copilului), reper pentru vârsta biologică • Probe de evaluare a stadiului de maturizare a mișcărilor fundamentale (mers, alergare, săritură, cățărare, trecere peste obstacole) • Probe de evaluare a deprinderilor locomotorii/ manevrare (aruncare, prindere, lovire, respingere, rulare, azvârlire) • Probe de evaluare a stabilității (răsuciri, întoarceri, menținerea echilibrului, rostogolirea) • Proba de orientare spațială Piaget-Head • Incastrele Sequen
Domeniul limbaj/comunicare	<ul style="list-style-type: none"> • Proba de completare a lacunelor • Studiarea vocabularului și a expresivității verbale • Studiarea vocabularului și a nivelului comprehensiunii • generale • Recunoașterea cuvintelor • Povestiri secvențiale • Vorbirea dialogată

Metode de evaluare	Instrumente, probe, teste
Domeniul socio-emoțional	<ul style="list-style-type: none"> • Imagini stupide și imagini cu subiect • Proba "Casă. Copac. Om" (J. Buck) • Desenul kinetic al familiei (R. Burns, S. Kaufman) • Autoaprecierea stărilor psihice (Eysenck) • Anxietatea școlară (Fillips) • Scala de anxietate (J. Taylor) • Tehnica de examinare a climatului psihologic în colectivul de elevi (traducere și adaptare L. Savca) • Sociometria (J. Moreno) • Grila de observare a interacțiunii dintre membrii grupului (R. F. Bales) • Metodica „Scărița” • Testul de autoapreciere (Dembo-Rubinștein)
Domeniul comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionar de personalitate (K. Leongard, H. Schmieschek) • "Animalul inexistent" (Marțincovski) • Propoziții neterminate (J.M. Sachs, S. Levy) • Criteriile agresivității / schema observării unui copil (G. Lavrentieva, T. Titarenko) • Test de ostilitate (traducere și adaptare N. Perciun)

Evaluarea complexă

Metode de evaluare	Instrumente de evaluare
Metoda biografică	<ul style="list-style-type: none"> • Dosarul personal (mediul social de origine și condițiile materiale; traseul educațional; evenimente ale vieții personale a copilului) • Fișa de evaluare inițială • Certificatul medical original și copia (dacă este).
Metoda convorbirii	<ul style="list-style-type: none"> • Standardizată (dirijată, structurată) • Liberă (spontană) • Semi-standardizată, semi-structurată
Metoda observării	<ul style="list-style-type: none"> • Grila de observare • Fișa de observare
Metoda analizei produselor activității	<ul style="list-style-type: none"> • Desenul • Compunerea • Colajul • Modelarea • Construcția de obiecte • Discriminarea și asamblarea obiectelor • Caietele la discipline
Metoda chestionării	<ul style="list-style-type: none"> • Listă de control/întrebări
Metoda testelor Domeniul cognitiv	<ul style="list-style-type: none"> • Linii încâlcite • Asemănări și deosebiri • Testul "Căsuța" (N. Gudkina) • Proba de corectură (Toulouse-Pieron) • "Găsește și bifează" (R.S. Nemov) • Tehnica Schulte • Metodica Kraepelin • Memoria auditivă - "10 cuvinte" (L. Stog) • Memoria auditivă de cifre • Memoria vizuală de cuvinte • "Reține și clasifică" • "Al 4-lea de prisos" • Matricele progresive standard Raven seriile A, Ab, B (color); seriile A,B,C,D,E • "Cuburile Kohs" • Incastrele Seguen • Testul GV-Iyrasek • Înțelegerea povestirilor cu sens ascuns • Tehnica „Formarea analogiilor simple/compuse" • Completarea de povești • Testul "Labirintul" • Asociere de cuvinte • WISC (Wechsler)

Metode de evaluare	Instrumente de evaluare
Domeniul fizic/motor	<ul style="list-style-type: none"> • Grila indicatorilor antropometrici – (înălțime, greutate, constituția copilului), reper pentru vârsta biologică • Probe de evaluare a stadiului de maturizare a mișcărilor fundamentale (mers, alergare, săritură, cățărare, trecere peste obstacole) • Probe de evaluare a deprinderilor locomotorii/ manevrare (aruncare, prindere, lovire, respingere, rulare) • Probe de evaluare a stabilității (răsuciri, întoarceri, menținerea echilibrului, rostogolirea) • Scala Ozeretzki • Proba de orientare spațială Piaget-Head • Proba de lateralitate Harris
Domeniul limbaj/comunicare	<ul style="list-style-type: none"> • Corectarea propozițiilor semantic incorecte • Probe pentru cunoașterea vârstei lingvistice • (A. Descoedres) • Proba de citire Bovet • Proba de vocabular Rey
Domeniul socio-emoțional	<ul style="list-style-type: none"> • Testul Goodenough ("Omulețul") • Testul de autoapreciere (Dembo-Rubinștein) • Proba "Casă. Copac. Om" (J. Buck) • Desenul kinetic al familiei (R. Burns, S. Kaufman) • "Animalul inexistent" (Marțincovski) • Autoaprecierea stărilor psihice (Eysenck) • Tehnica de examinare a climatului psihologic în colectivul de elevi (traducere și adaptare L. Savca) • Anxietatea școlară (Filips) • Metodica Rene Jely • Testul Rozenzweig • Grila de observare a interacțiunii dintre membrii grupului • (R. F. Bales)
Domeniul comporta-mental	<ul style="list-style-type: none"> • Chestionar de personalitate (K. Leongard H. Schmieschek) • Animalul inexistent" (Marțincovski) • Propoziții neterminate (J.M. Sachs, S. Levy) • Chestionar de agresivitate (Buss și Dark) • Criteriile agresivității/schema observării unui copil (G. Lavrentieva, T. Titarenco) • Test de ostilitate (traducere și adaptare N. Perciun) • Hand-test (Testul mâinii)

**Notă: Testele de evaluare recomandate pentru utilizarea în cadrul procesului de evaluare complexă a dezvoltării copilului pot fi aplicate doar de specialiștii în domeniu, care au formarea respectivă în aplicarea și descifrarea/interpretarea rezultatelor acestora.*

RAPORT DE EVALUARE COMPLEXĂ A DEZVOLTĂRII COPILULUI

(se elaborează în varianta electronică)

Nr. _____ din _____ 20

I. Date generale despre copil

Numele, Prenumele: _____

Data, locul nașterii: _____

Domiciliul: _____

Instituția de învățământ: _____

Clasa/grupa: _____

II. Date despre familia copilului (părinți, frați, surori) și reprezentării legali

Mama: _____

Tata: _____

Data nașterii: _____

Data nașterii: _____

Studii (incomplete, gimnaziale, profesionale, superioare): _____

Studii (incomplete, gimnaziale, profesionale, superioare): _____

Locul de muncă/ocupație: _____

Locul de muncă/ocupație: _____

Frați, surori (nume, prenume, vîrsta): _____

Reprezentantul legal: _____

Domiciliul: _____

Locul de muncă/ocupație: _____

III. Condiții de viață a familiei (descriere succintă)

Date relevante despre climatul familial, relațiile dintre membrii familiei:

Date relevante despre resursele familiei, situație economică, locuință:

Date relevante despre familia extinsă:

IV. Date privind starea sănătății

Date despre dezvoltarea copilului/anamneza (sursa):

Diagnoza medicală (sursa):

V. Traseul educațional (educație preșcolară/școlarizare)

Perioada	Denumirea instituției/ clasa	Momente relevante

VI. Domenii de evaluare

- **Dezvoltare fizică (statut fizic, motorica grosieră, fină, mod de deplasare)**

Competențe (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini)	Necesități	Recomandări

- **Dezvoltarea abilităților de limbaj/comunicare (limbaj verbal/nonverbal, nivel de dezvoltare și utilizare)**

Competențe (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini)	Necesități	Recomandări

- **Dezvoltare cognitivă (nivel de achiziții generale, percepere, orientare, atenție, memorie, gândire etc.)**

Competențe (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini)	Necesități	Recomandări

- **Comportament socio-emoțional/relaționare (competențe sociale, afectivitate, emotivitate, nivel și mod de relaționare cu semenii, persoanele adulte)**

Competențe (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini)	Necesități	Recomandări

- **Dezvoltarea comportamentului adaptativ (nivel de adaptare școlară, socială, nivel de autoadministrare, influențele de mediu asupra copilului)**

Competențe (cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini)	Necesități	Recomandări

VII. Concluzie generală

Cerințe educaționale speciale (specificare): da <input type="checkbox"/> nu <input type="checkbox"/>			
Forma de incluziune (specificare): totală <input type="checkbox"/> parțială <input type="checkbox"/> ocazională <input type="checkbox"/>			
Planul educațional individualizat (specificare): da <input type="checkbox"/> nu <input type="checkbox"/>			
Servicii de suport			
Servicii/forme de suport	Activități/ locul desfășurării	Perioada	Specialist/ Responsabil
CDS (la clasă/CREI)			
Suport cognitiv (terapie cognitivă, meditații, suport în pregătirea temelor pentru acasă)			
Asistență psihologică			
Asistență logopedică			
Terapii specifice de dezvoltare (ludoterapie, kinetoterapie, ergoterapie etc.)			
Altele (asistent personal, alimentație gratuită, manuale etc.)			
Reevaluare: Planificată (perioada, data) <input type="checkbox"/> La solicitare <input type="checkbox"/>		Scopul reevaluării:	Domeniu/i de reevaluare:

VIII. Recomandări

Specialiști implicați/părinți	Acțiuni/măsururi	Perioada pentru care se stabilesc	Responsabil de realizare
Recomandări pentru cadrul didactic de sprijin			
Recomandări pentru cadrele didactice			
Recomandări pentru psihologul școlar			
Recomandări pentru logoped			
Recomandări pentru alți specialiști în terapii specifice de dezvoltare			
Recomandări pentru părinți (necesitatea unui asistent personal, consultația medicului de familie, consultarea/evaluarea asistentului social)			

Specialiști implicați/părinți	Acțiuni/măsururi	Perioada pentru care se stabilesc	Responsabil de realizare
Recomandări privind pregătirea mediului fizic			

Componenta echipei de evaluare:

Șef Serviciu de Asistență Psihopedagogică _____
(nume, prenume, semnătură)

Responsabil de perfectarea raportului _____
(nume, prenume, semnătură)

Psiholog _____
(nume, prenume, semnătură)

Psihopedagog _____
(nume, prenume, semnătură)

Pedagog _____
(nume, prenume, semnătură)

Logoped _____
(nume, prenume, semnătură)

Kinetoterapeut _____
(nume, prenume, semnătură)

Data semnării Raportului _____

Adus la cunoștința părintelui/ reprezentantului legal:

Nume, prenume: _____

Data _____ Semnătura _____

Prezentat în instituția de învățământ: Data _____

Recepționat (nume, prenume, funcția, semnătura) _____

RAPORT DE REEVALUARE A DEZVOLTĂRII COPILULUI

Anexă la Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului

Nr. _____ din _____ 201__

Data reevaluării _____

1. Copil (nume, prenume): _____

vârsta _____ clasa/grupa _____ instituția/localitatea _____

2. Scopul reevaluării: _____

3. Rezultatele reevaluării

<i>Domeniul de reevaluare</i>	<i>Competențe</i>	<i>Necesități</i>	<i>Concluzii/ Recomandări</i>	<i>Comentarii</i>

4. Concluzie generală:

Cerințe educaționale speciale (specificare): da <input type="checkbox"/> nu <input type="checkbox"/>	Forma de incluziune (specificare): totală <input type="checkbox"/> parțială <input type="checkbox"/> ocazională <input type="checkbox"/>	Plan educațional individualizat (specificare): da <input type="checkbox"/> nu <input type="checkbox"/>	Servicii de suport:

5. Componenta echipei de reevaluare:

Șef Serviciu de Asistență Psihopedagogică _____
(nume, prenume, semnătură)

Responsabil de perfectarea raportului _____
(nume, prenume, semnătură)

Psiholog _____
(nume, prenume, semnătură)

Psihopedagog _____
(nume, prenume, semnătură)

Pedagog _____
(nume, prenume, semnătură)

Logoped _____
(nume, prenume, semnătură)

Kinetoterapeut _____
(nume, prenume, semnătură)

Data semnării Raportului _____

Adus la cunoștința părintelui/ reprezentantului legal:

Nume, prenume: _____

Data _____ Semnătura _____

Prezentat în instituția de învățământ: Data _____

Recepționat (nume, prenume, funcția, semnătura) _____

Notă: În cazul în care intervin schimbări în următoarele compartimente din Raportul complex de evaluare: I. *Date generale despre copil*; II. *Date despre familia copilului (părinți, frați, surori) / reprezentanții legali*; III. *Condiții de viață a familiei (descriere succintă)*; IV. *Date despre sănătatea copilului (descriere succintă)*, acestea din urmă se introduc în rubrica "Comentarii".

Anexa 4

Model Fișă de observare și suport în identificarea CES

Nume, prenume copil _____

Anul școlar _____ Clasa _____

Perioada observării _____

1. Condiții privind viață de familie:

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități (din perspectiva incluziunii școlare)
Mediul familial		
Viziunea părinților privind incluziunea școlară		
Proiectul parental pentru copii (așteptările părinților)		

2. Funcții senzitivo-motorii

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități din perspectiva incluziunii școlare
Coordonare motrică globală		
Motricitate fină		
Vorbire		
Auz (perceperea sunetelor și capacitatea de a le înțelege)		

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități din perspectiva incluziunii școlare
Vedere (capacitatea de a distinge și de a identifica)		

3. Funcții psiho-afective

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități din perspectiva incluziunii școlare
Stima de sine		
Autonomia emoțională		
Gestionarea emoțiilor		
Expectanțe		

4. Funcții psiho-sociale

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități din perspectiva incluziunii școlare
Respectarea normelor de viață		
Conformitatea/corespunderea relațiilor cu alte persoane normelor sociale		
Controlul/gestionarea propriului comportament		

5. Funcții cognitive

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități din perspectiva incluziunii școlare
Memorie		
Atenție		
Exprimare și comunicare		
Autonomie		
Stări de oboseală		
Tempou și viteză de executare a sarcinilor		
Orientare în timp		
Orientare în spațiu		

6. Funcții de comprehensivitate

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități din perspectiva incluziunii școlare
Înțelegerea sensului școlii și de învățare		
Înțelegerea sensului activității		
Gestionarea dificultăților în învățare		

7. Funcții instrumentale

Aspecte observate	Constatări	Eventuale necesități din perspectiva incluziunii școlare
Perceperea informațiilor		
Mobilizare/accesare de cunoștințe		
Punerea în aplicare a inferențe		
Anticipare și planificare		
Raportarea rezultatelor propriilor acțiuni		

Anexa 5

Proces - verbal de evaluare inițială a dezvoltării copilului. Studiu de caz

Proces-verbal nr. _____					
Data:					
Date generale despre copil					
Nume, prenume:	Elena	Vârsta:	8 ani	Clasa:	II-a
Rezultatele evaluării:					
Constatări pe domeniul dezvoltării fizice (statut fizic, motricitate grosieră, fină, mod de deplasare)					
<p>Elena vine la școală însoțită de mamă. Fetița merge independent, ridică scările la etajul doi unde este amplasată sala de clasă. La lecțiile de educație fizică, de obicei, stă așezată pe scaun. În spațiul clasei se mișcă liber, dar încet, cu atenție. În timpul liber, timp de joacă, afară, pe teren, mai mult studiază pietricele, frunze decât se implică în activitățile dinamice. Se poate așeza și ridica de la masă, lent realizează niște acțiuni fizice (scoaterea rechizitelor din ghiozdan, punerea lor la loc, ordonarea unor obiecte). Ține creionul, pixul, des schimbă pixul dintr-o mână în alta, poate trasa linii. Mai ușor manipulează cu obiecte mai mari (cuburi, piese de construit).</p>					
Constatări pe domeniul dezvoltării abilităților de limbaj/comunicare (limbaj verbal/nonverbal, nivel de dezvoltare și utilizare)					
<p>Elena comunică foarte puțin în mediul educațional, o face mai mult prin gesturi, vocabularul verbal constă din unele cuvinte ce țin de persoanele apropiate, obiectele foarte cunoscute, acțiuni cunoscute (mama, tata, Irina, cană, masă, mașină, vreau, da etc.), înțelege un mesaj simplu adresat, dar după câteva repetări ("vină la masă", "așază-te pe scaun", "ia creionul de culoare roșie"). De obicei, utilizează și gesturi când cere ceva.</p>					

Constatări pe domeniul dezvoltării cognitive (nivel de achiziții generale, percepere, orientare, atenție, memorie, gândire, etc.)

Elena se include în realizarea unei sarcini pentru un timp foarte scurt, des abandonează sarcina chiar din momentul când îi este propusă; discriminează culori (roșu, albastru verde, negru, alb, galben); poate indica cu degetul spre obiectul de o anumită culoare, poate răsfoi o carte, dar necesită ajutor să găsească pagina necesară; recunoaște la cerere cifrele 1, 3; încearcă să ordoneze obiecte după model. A început să recunoască litera "A" din mai multe litere.

Constatări pe domeniul dezvoltării comportamentului socio-emoțional/relaționare (competențe sociale, afectivitate/ emotivitate, nivel și mod de relaționare cu semenii, persoanele adulte)

De obicei, Elena vine cu plăcere la școală, îi place să se afle printre copii, dar mai des este un observator pasiv al jocurilor inițiate de către copii, deseori se poate retrage, poate investiga spațiul clasei timp îndelungat. În cea mai mare parte a timpului este un băiat liniștit, agreeat de către colegi. Uneori se împotrivește să vină la școală și în aceste zile, de obicei, este agitată, o așteaptă pe mamă la ușă. În timpul recreațiilor, de obicei, se mișcă prin spațiul clasei, mai puțin este interesată de ocupațiile copiilor. Se comportă liniștit și poate răspunde la o solicitare din partea unei persoane adulte necunoscute. Uneori poate da dovada de stări emoționale schimbătoare, poate zâmbi, apoi poate deveni tristă, izolată, alteori aruncă obiecte.

Constatări pe domeniul dezvoltării comportamentului adaptiv (nivel de adaptare școlară, socială, nivel de autoadministrare)

Copilul este primul an în școala dată, fiind transferat după clasa I-a. Este însoțită de mamă spre și de la școală. Prin spațiul clasei se poate deplasa independent; poate merge la baie; la cantina școlii merge împreună cu grupul de copii. Mănâncă independent, la fel, împreună cu grupul de copii, se poate deplasa la bibliotecă, sala de festivități; necesită ghidare în ordonarea lucrurilor personale, în orientarea ce ține de momentele principale ale zilei, orarul lecțiilor. Se agită în situații noi, necunoscute (o schimbare de orar, de exemplu sau aflarea într-un spațiu nou).

Concluzii/Recomandări

...

Comisia multidisciplinară intrașcolară (Nume, Semnături)

Incluziunea educațională a copiilor cu CES

4



4.1. Concepte și tendințe actuale în abordarea individualizată a copilului

4.2. Suportul educațional

4.3. Planificarea și organizarea procesului educațional din perspectivă incluzivă. Procesul PEI

4.4. Adaptări și modificări în procesul incluziunii educaționale a copiilor cu CES și/sau dizabilități

4.5. Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva individualizării



Finalități

Ca rezultat al studierii acestui capitol, studenții:

- vor achiziționa cunoștințe privind conceptele și cele mai noi tendințe în abordarea individualizată a copilului;
- vor cunoaște și vor putea proiecta, organiza și furniza diverse forme de suport educațional copiilor cu CES;
- vor avea competențe de planificare și organizare a procesului educațional conform principiilor educației incluzive;
- își vor forma abilitățile necesare în calitate de participant la procesul PEI, achiziționând competențe de adaptare și modificare a curriculumului general;
- vor cunoaște și vor putea aplica/realiza procedurile specifice subscrise evaluării cunoștințelor/progreselor copiilor cu CES.



Concepte-cheie

- Abordarea individualizată
- Identificarea și intervenția timpurie
- Abordarea holistică
- Centrarea pe copil
- Suportul educațional
- Plan educațional individualizat
- Curriculum general cu adaptări
- Curriculum modificat
- Mediu incluziv
- Design universal
- Evaluare.

4.1. Concepte și tendințe actuale în abordarea individualizată a copilului



Abordarea individualizată se referă la politicile și practicile educaționale orientate spre identificarea și valorizarea punctelor forte ale copiilor. Această viziune implică trecerea de la o abordare deficitară, care pune accentul pe probleme și patologii, la abordarea din perspectiva a ceea ce poate și reușește mai bine individul. Din punct de vedere istoric, sistemele care lucrează cu copiii au pus accentul pe furnizarea eficientă de servicii, concentrându-se pe ceea ce e în neregulă cu copilul și mai puțin, sau deloc, pe ceea ce poate. Astfel au luat naștere sisteme de protecție și îngrijire punitive și stigmatizatoare în abordări.

O revizuire a literaturii de specialitate sugerează că abordarea individualizată este o viziune filozofică generală, care este aplicată în domeniile de bază ce vizează copilul și necesitățile lui, inclusiv în educație, și aplicarea căreia este în beneficiul copiilor prin:

- influențarea gradului de implicare a lor în programele/serviciile de suport;
- creșterea eficacității intervențiilor și crearea rețelelor de sprijin multidisciplinar;
- implicarea și responsabilizarea familiilor în valorificarea punctelor forte ale propriilor copii⁸³.

Abordarea individualizată este strâns legată de principiul respectării interesului superior al copilului, ceea ce presupune că toate intervențiile care vizează copilul se vor face cu luarea în considerare a ceea ce este esențial în beneficiul copilului.

83 Green B. L., McAllister C. I., Tarte J. M. The strengths-based practices inventory: A tool for measuring strengths-based service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society*, 85(3), 327–334, 2004.

Conceptele de bază aferente acestei abordări sunt: identificarea și intervenția timpurie, abordarea holistică, centrarea pe copil.

Identificarea și intervenția timpurie

În contextul dezvoltării educației incluzive și a diferitelor modele de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale, un rol extrem de important îl au identificarea și intervenția timpurie. *Identificarea* se referă la detectarea unor probleme, reale sau potențiale, privind dezvoltarea copilului de la cele mai mici vârste (probleme comportamentale, de dezvoltare emoțională, intelectuală). Subiectul se referă la detectarea precoce a debutului timpuriu al acelor indicatori care induc ideea existenței unor tulburări sau deficiențe în dezvoltarea copilului.

Identificarea timpurie atrage după sine necesitatea *intervenției timpurii*, care presupune crearea conexiunilor între furnizorii de servicii cu responsabilități în abordarea și asigurarea dezvoltării copiilor. Intervenția timpurie este definită ca un sistem de servicii medicale, sociale și psihopedagogice oferite copiilor pentru identificarea, evaluarea și asistența tulburărilor de dezvoltare și a riscurilor de apariție a acestora, în vederea stimulării dezvoltării fizice, motorii, senzoriale, inclusiv a vederii și auzului, dezvoltării cognitive, comunicative, sociale, psiho-emoționale și a celei adaptive⁸⁴.

Intervenția timpurie trebuie să înceapă, în mod evident și natural, în familie, interacțiunea dintre părinți și copil fiind extrem de importantă. La fel de importantă este considerată experiența părinților în îngrijirea copilului, precum și sprijinirea părinților pentru a asigura sănătatea și siguranța copilului. Din această perspectivă, intervenția timpurie este un sistem conceput pentru a sprijini modelele familiale de interacțiune care promovează și determină buna dezvoltare a copilului⁸⁵.

În accepțiunea Agenției Europene pentru Dezvoltarea Educației Speciale, intervenția timpurie este un complex de servicii/resurse pentru copiii mici și familiile lor, de activități/măsurii realizate cu scopul de a sprijini copilul/familia⁸⁶. În aceeași ordine de idei, Asociația Europeană de Intervenție Timpurie constată că intervenția timpurie se constituie din diferite activități destinate asigurării dezvoltării copilului și sprijinirii părinților, care sunt efectuate în mod direct și imediat după determinarea statutului și nivelului de dezvoltare al copilului⁸⁷.

Deși există mai multe definiții emise de diferite entități, esența lor este aceeași: identificarea de la vârste cât mai timpurii a problemelor în dezvoltarea copiilor este crucială și sistemele trebuie să intervină, la fel de timpuriu, prin oferirea unei game largi de servicii de sprijin. Suportul este necesar de la primele etape de viață a

84 Regulamentul-cadru privind organizarea și funcționarea serviciilor de intervenție timpurie și a standardelor minime de calitate pentru serviciile de intervenție timpurie. HG nr.816 din 30.06.2016. Monitorul Oficial nr.193-203 din 08.07.2016, art.880.

85 Guralnick M. J. Early intervention for young children with developmental delays: Contributions of the developmental systems approach. In: H. Sukkar, C.J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.). **Early childhood intervention: Working with families of young children**, pp. 17-35. Oxon, UK: Routledge, 2017.

86 Early Childhood Intervention Analysis of Situations in Europe. Key Aspects and Recommendations. Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Education, 2005 https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf

87 www.eurlyad.eu

copiilor cu tulburări de dezvoltare sau cu risc de apariție a acestora, iar implicarea părinților, familiei și a mediului în care se află copilul în intervenția timpurie trebuie să devină o normă de acțiune în abordarea copiilor și a necesităților lor.

Elementele de bază ale intervenției timpurii:

1. Există un cadru comun de acțiune pentru toate componentele sistemului de intervenție timpurie.
2. Integrarea și coordonarea la toate nivelurile este evidentă. Aceasta presupune evaluări interdisciplinare, evaluări pentru planificarea intervențiilor, elaborarea și implementarea planurilor de intervenție comprehensive și integrarea la nivel de sisteme.
3. Incluziunea și participarea copiilor și a familiilor în programe și activități comunitare este maximală.
4. Procedurile de identificare timpurie sunt elaborate și puse în aplicare.
5. Se efectuează evaluări periodice pentru colectarea/analiza feedbackului.
6. Promovarea intervențiilor timpurii ține cont de diferențele culturale, contextuale.
7. Intervențiile se bazează pe dovezi.
8. Sistemele recunosc interdependența tuturor componentelor intervenției timpurii și mențin această perspectivă.

Identificarea și intervenția timpurie devin extrem de importante în abordarea copiilor cu dizabilități, deoarece constituie punctul de pornire în proiectarea și realizarea tuturor demersurilor ulterioare pentru abilitarea lor. Pentru mulți copii, identificarea dizabilității și direcționarea către serviciile competente se face abia după intrarea în sistemul de învățământ. Această abordare a intervenției timpurii este, în cele mai multe cazuri, unilaterală, deoarece nu se asigură multidisciplinartatea intervenției, copiii cu dizabilități având nevoie, în egală măsură, de serviciile medicilor, psihologilor, pedagogilor, asistenților sociali, kinetoterapeuților, altor terapeuți⁸⁸.

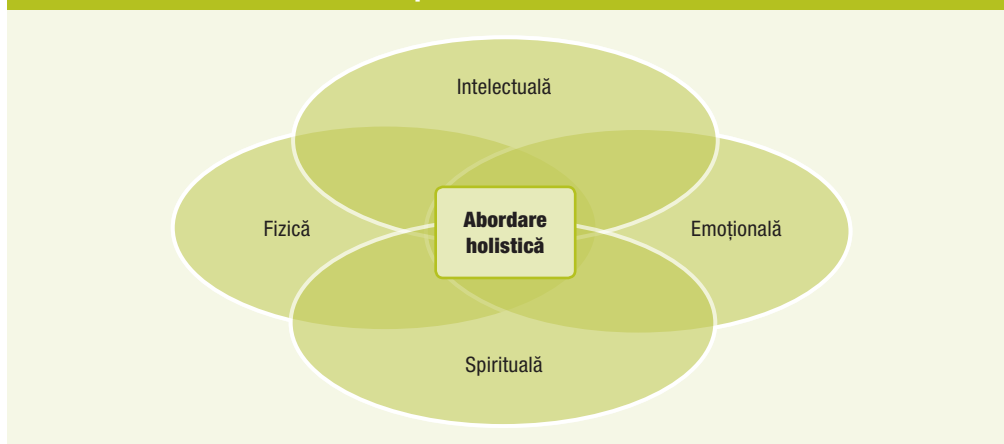
Lipsa mecanismelor explicite și a serviciilor pentru depistarea și intervenția timpurie, precum și lipsa resurselor umane și materiale, afectează șansele de recuperare ale acestor copii, iar depistarea tardivă exclude șansele de intervenție timpurie – cea mai eficientă formă de răspuns la situația copiilor cu dizabilități.

Abordarea holistică

De rând cu identificarea și intervenția timpurie, un alt concept derivat din principiul individualizării este *abordarea holistică*, însemnând, la modul general, o viziune potrivit căreia personalitatea umană este considerată un construct multidimensional, bio-psiho-social, cu multitudinea de aspecte/fațete ce rezultă din această abordare: materiale și imateriale, conștiente și inconștiente, raționale și iraționale.

⁸⁸ Identificarea necesităților pentru dezvoltarea unui sistem național de intervenție timpurie pentru copiii cu dizabilități. Studiu realizat de Centrul "SocioPolis", la solicitarea Soros Foundation Moldova/Open Society Mental Health Initiative, Chisinau, 2008. <http://sociopolis.md/uploads/0/images/large/ei-assesment-moldova.pdf>

Figura 4.1.
Abordarea holistică a dezvoltării copilului



Contextualizată în învățământ, abordarea holistică presupune adoptarea unui model de educație care, adițional la componenta tradițională, academică, țintește dezvoltarea personalității copilului ca un tot întreg – cu emoții, abilități sociale, credințe spirituale, participare comunitară și inserție socială generală. Abordarea holistică în educație se bazează pe premisa că fiecare persoană își găsește identitatea, sensul și scopul în viață prin legăturile cu comunitatea, cu lumea naturală și cu valorile spirituale.

Această viziune (deși nu foarte nouă, dar modernizată) este tot mai frecvent abordată atât de factorii de decizie din educație, cât și de practicieni, pornind de la curențele educației: sistemele educaționale actuale nu garantează, în mod neapărat, un adult bine echilibrat și sănătos pe toate planurile, chiar dacă rezultatele lui școlare arată că a studiat toate materiile. În special, psihologii insistă asupra faptului că modelele educaționale să ia în considerare persoana ca întreg și să contribuie la dezvoltarea, perfecționarea fiecărei părți a acestui întreg. Raționamentele de bază în susținerea acestei aserțiuni sunt următoarele⁸⁹:

- **Emoțiile au impact asupra învățării.** Creierul este un organ complex care nu poate fi fracturat în părți și bucăți separate. Un copil care se simte încrezător și sănătos va fi mai în măsură să audieze o prelegere sau să însușească un material nou, dacă starea emoțională a lui la momentul învățării este echilibrată.
- **Învățarea nu se referă doar la achiziționarea de cunoștințe.** Procesul de învățare nu poate să însemne doar memorarea unor concepte, fapte. Cunoștințele trebuie să fie aplicate la viața reală, în care există și alte concepte, fapte.
- **Sănătatea emoțională este crucială pentru succesul învățării.** În cea mai simplă explicație, succesul înseamnă că un individ poate interacționa cu mediul într-un mod semnificativ și util. În cazul apariției unor probleme emoționale (depresie, anxietate etc.), este afectată capacitatea persoanei de a-și manifesta competențele.
- **Creativitatea este necesară pentru inovare.** Creativitatea nu poate fi exprimată decât dacă starea de spirit a individului este de așa natură încât va fi capabil să aplice cunoștințele într-un mod inovator. Este ca în ierarhia nevoilor după

89 După Holistic Teaching: 20 reasons Why Educators Should Consider a Student's Emotional Well-Being <http://www.opencolleges.edu.au/informed/other/holistic-teaching-20-reasons-why-educators-should-consider-a-students-emotional-well-being/>

Maslow: individul nu va genera creativitate, dacă nu sunt satisfăcute alte nevoi primare și probleme.

- **Inspirația conduce dorința de a afla mai multe.** Inspirația este un sentiment care îi motivează pe copii să investigheze lucrurile în profunzime. Atunci când o temă/materie inspiră pe cineva să facă propriile cercetări, aceasta va consolida procesul de învățare. Totuși, o persoană care nu se simte bine din punct de vedere emoțional nu va avea inspirație pentru lucruri noi, necunoscute, complexe etc.
- **Pozitivismul promovează productivitatea.** Sentimentele pozitive determină starea de bine, care promovează/contribuie la o mai bună concentrare, care, la rândul ei, duce la creșterea productivității. Cu cât mai pozitivă este persoana, cu atât are mai multe oportunități de învățare!
- **Depresia reduce capacitatea de învățare.** Această stare are influențe puternice asupra încrederii, inspirației și creativității. Din aceste considerente, pedagogii trebuie să urmărească starea copiilor și să re-seteze procesul de învățare, ținând seama de tulburările emoționale ale copiilor.
- **Există niveluri de inteligență.** Aplicarea teoriei inteligențelor multiple este cea mai evidentă demonstrație a abordării holistice a învățării. Din acest motiv, cei care furnizează educația trebuie să țină cont de toate tipurile de inteligență în organizarea/realizarea actului educațional.
- **Perspectiva individului asupra lumii înconjurătoare este colorată de bunăstarea emoțională.** Percepția individuală este o componentă crucială a succesului. Dacă un individ nu se poate vedea pe sine ca pe cineva care poate oferi ceva și altora, cunoștințele/competențele achiziționate în procesul de învățare nu se vor reproduce în nici un scop tangibil.
- **Conectarea vieții reale, cunoștințelor și emoțiilor face ca învățarea să fie mai semnificativă.** Învățarea ca proces nu are loc într-un vid: este mult mai probabil ca un copil să fie mai motivat să învețe atunci când vede cum conceptele și valorile învățate îi influențează viața într-un mod semnificativ. Aceasta este o condiție și pentru conținutul programelor/curriculum-urilor.
- **Abordarea holistică este foarte indicată pentru copiii cu dizabilități de învățare.** Este vorba despre diferențele în potențialul de învățare: viteză, stil, productivitate etc. Procesul educațional care ia în considerare abilitățile (sau dizabilitățile) copiilor va fi adaptat la potențialul de învățare al acestora într-un mod care să ofere șanse egale pentru toți.
- **Abordarea holistică este foarte indicată pentru copiii cu dizabilități intelectuale.** Este cunoscut faptul că, de-a lungul timpului, persoanele cu dizabilități intelectuale au fost ostracizate și izolate/excluse din mediile comune de învățare. Deoarece acest tip de tulburări/deficiențe necesită o abordare holistică, educația îi poate ajuta în reducerea frustrării și cultivarea încrederii în propriul potențial.
- **Bunăstarea emoțională contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale.** Indiferent de materia școlară, conținutul de învățare trebuie să ofere situații de aplicare a cunoștințelor/competențelor într-un cadru interpersonal. Cunoștințele ar trebui să aibă un impact exponențial, în creștere, fiind împărtășite cu diferite persoane.

Abordarea holistică a dezvoltării copilului și a furnizării învățării capătă semnificații speciale în contextul educației incluzive. Astfel, potrivit UNESCO, dezvoltarea

educației incluzive va viza, între altele, crearea și promovarea unei abordări holistice a educației care să garanteze că grupurile marginalizate și excluse sunt incluse în toate activitățile educaționale⁹⁰.

Centrarea pe copil

Centrarea pe copil vizează abordarea potrivit căreia în toate intervențiile ce vizează copilul, cerințele individuale, interesele, preferințele, alegerile etc. vor fi prioritare și vor governa toate acțiunile adulților în raport cu copilul, iar acțiunile adulților vor fi adaptate la nivelul de dezvoltare și punctele forte ale copilului.

Cu referire la educație, învățarea centrată pe copil presupune o gamă largă de programe educaționale, experiențe de învățare, abordări instructive și strategii de suport educațional orientate spre satisfacerea nevoilor, intereselor, aspirațiilor copiilor. Pentru a realiza acest obiectiv, instituțiile de învățământ și personalul didactic au la dispoziție o multitudine de metode de la modificarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare până la modificarea integrală a conținutului învățării.

Fiind folosit pe scară largă, termenul *centrarea pe copil* este, deseori, aplicat neadecvat în practica educațională. Există câteva principii directoare în acest sens, care clarifică esența conceptului:

- Toți copiii au dreptul la o educație care îi ajută să crească și să se dezvolte la maximum. Această premisă de bază este însăși esența conceptului centrării pe copil.
- Fiecare copil este un individ unic și special. Respectiv, educația trebuie să țină seama de unicitatea copiilor, să țină cont de vârstă, potențial, temperament, stil de învățare etc.
- Copiii sunt participanți activi la propria lor educație și dezvoltare. Aceasta presupune că ei ar trebui să fie implicați în toate procesele aferente actului educațional care îi vizează. Sugestiile copiilor, preferințele, stilurile de învățare și interesele sunt luate în considerare în planificarea și implementarea practicilor educaționale.
- Importanța învățării centrate pe copil derivă și dintr-o abordare societală mai largă, conform căreia societatea este din ce în ce mai interesată ca școala de toate nivelurile să ”producă” cetățeni integri, sănătoși fizic și spiritual, având cunoștințe și competențe care îi abilitază pentru viața independentă. Preocuparea pentru bunăstarea copiilor pe toate domeniile de dezvoltare este tot mai evidentă și atestă o conștientizare tot mai accentuată de către publicul larg.

Învățarea centrată pe copil a apărut, cel mai probabil, ca răspuns la abordări tradiționale “centrate pe școală”, deoarece instituțiile sunt deseori organizate și gestionate în moduri care funcționează bine organizațional, dar care ar putea să nu reflecte cele mai eficiente modalități de educare a copiilor. De exemplu, este mult mai ușor de gestionat procesul educațional – dintr-o perspectivă instituțională,

⁹⁰ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

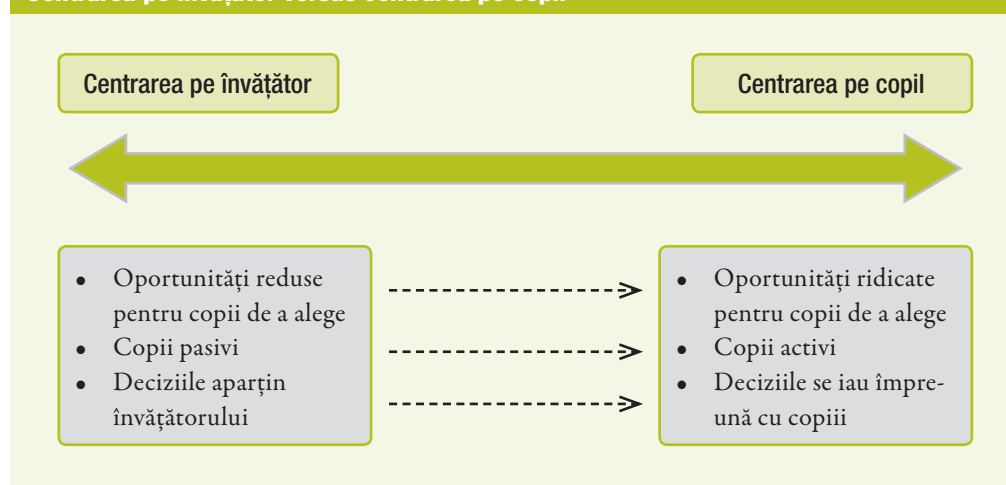
administrativă sau logistică – dacă toți copiii sunt învățați în același mod, în baza unui program predeterminat ce nu poate fi schimbat, cu aceleași manuale și resurse educaționale, în aceleași săli de clasă, sub supravegherea acelorași profesori.

Adepții învățării centrate pe copil tind să schimbe tendințele anterioare de organizare a educației și să plaseze în centrul proceselor copilul, învățarea căruia devine obiectivul principal – adică toate considerațiile care nu îmbunătățesc sau facilitează în vreun fel învățarea vor deveni secundare. Motivul principal este acela că școlile de toate gradele și procesele din acestea ar trebui proiectate pentru a spori învățarea, nu pentru a îmbunătăți eficiența organizațională.

Potrivit unor glosare internaționale⁹¹, termenul își are originile în anii 30 ai secolului trecut (dacă nu și mai devreme), când în SUA au fost folosiți termenii *centrarea pe învățător* și *centrarea pe copil*, pentru a descrie două abordări distincte ale instruirii. *Centrarea pe învățător* se referă, în mod obișnuit, pe situațiile de învățare în care învățătorul deține controlul total asupra modului de învățare – adică când, unde, cum și în ce ritm învață copilul. În procesul educațional centrat pe învățător, acesta, de regulă, este cel care transmite conținutul învățării (citește cu voce, dă instrucțiuni, demonstrează etc.), în timp ce copiii sunt pasivi: ascultă, fac notițe, răspund scurt la întrebări (dacă sunt întrebați), rezolvă teste (în liniște). De asemenea, învățătorul poate aplica strategii de predare-învățare care îi sunt cunoscute, familiare, preferate, dar care ar putea să nu funcționeze la fel de bine pentru toți copiii și care sunt dovedite a fi cele mai eficiente pentru optimizarea procesului de învățare.

Figura 4.2.

Centrarea pe învățător versus centrarea pe copil



De partea cealaltă, *centrarea pe copil* implică organizarea educației într-un mod în care copilul devine subiect al învățării: i se oferă oportunități de a conduce activități de învățare, de a participa activ la discuții, de a proiecta propriile trasee și moduri de învățare și a explora subiecte care îl interesează etc. Învățarea centrată pe copil presupune re-setarea procesului, dar și a mediului educațional. De exemplu, aranjarea băncilor în cerc, semicerc sau în grupuri mici este considerată mult mai adecvată decât înșiruirea tradițională în rânduri, când copiii stau unii în

91 Student-Centered Learning. The Glossary of Education Reform <http://edglossary.org/student-centered-learning/>

spatele altora. La fel, practicarea experiențelor de învățare în alte locații decât sala de clasă și chiar școala este mai potrivită intereselor copiilor și facilitează învățarea.

Cercetătorii din domeniul educației consideră că în școala modernă nu există vreo una din cele două abordări în stare ”pură” – mai persistă centrarea pe învățător, dar și centrarea pe elev este tot mai considerată în procesul de proiectare și furnizare a educației⁹².

Diferențele evidente între cele două abordări pot fi urmărite mai jos, prin compararea ambelor concepte pe aceiași indicatori:

Centrarea pe învățător	Centrarea pe copil
<ul style="list-style-type: none"> • Metodele de instruire includ cursuri/prelegeri, discuții conduse de cadrul didactic, lucrul cu manualul. • Abilitățile de instruire utilizate includ prezentări, dare de indicații, demonstrarea de către cadrul didactic. • Cadrul didactic este furnizorul de informații. • Scopul este de a acoperi tot conținutul de învățare, cunoștințele și aptitudinile. • Aranjamentul în sala de clasă al băncilor este de preferat în rânduri, cu învățătorul în fața clasei. • Modelul de conversație este, de regulă, învățător-elev-învățător-elev. • Învățarea se face în grup mare: o singură formă de furnizare a educației și evaluare. • Predarea se face în baza unui singur text/conținut. • Se face evaluarea întregii clase, cu utilizarea aceluiași standard de evaluare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodele de instruire includ învățarea prin cooperare (lucrul în grupuri), dezbaterile, sarcinile stimulative. • Abilitățile de instruire utilizate includ acompanierea, facilitarea, monitorizarea. • Cadrul didactic este ghidul care îi ajută pe copii să înțeleagă informația. • Scopul este ca toți copiii să înțeleagă conținutul, cunoștințele și aptitudinile. • Aranjamentul în sala de clasă al băncilor este de preferat a fi cât mai flexibil, mesele, scaunele fiind mișcate în funcție de sarcinile de realizat. • Modelul de conversație este învățător-elev-elev-învățător. • Învățarea are loc în grup mare și în grupuri mici, flexibile. • Se folosesc mai multe texte, la diferite niveluri de lectură, furnizate pe același subiect sau aceeași temă. • Se utilizează multiple opțiuni de evaluare.

Conceptul *centrarea pe copil* este încă în dezvoltare, susținătorii acestuia fiind preocupați de definirea cât mai exactă a respectivei abordări. Până la moment, au fost identificate câteva caracteristici fundamentale:

1. Predarea și învățarea sunt ”personalizate”, ceea ce înseamnă că abordează cerințele speciale și necesitățile distincte de învățare, interesele, aspirațiile copiilor concreți.
2. Copiii progresa în educație atunci când li se demonstrează ca au dobândit cunoștințele și abilitățile pe care le așteaptă.
3. Există o mare doză de flexibilitate în procesul de învățare: copiii pot învăța ”oricând și oriunde”, adică în afara clasei tradiționale și a mediului școlar clasic (Este vorba despre învățământul la distanță, educația non- și informală etc.).
4. Copiii au oportunitatea de face alegeri în privința propriului parcurs de învățare și de a contribui la proiectarea experiențelor de învățare.

92 Nave B. Student-Centered Learning. Nine Classrooms in Action. Harvard EdCast, 2015

4.2. Suportul educațional



După cum s-a demonstrat în capitolele anterioare, incluziunea educațională a copiilor cu CES este în cel mai direct mod legată de organizarea și furnizarea suportului adițional în învățare, acesta având diferite forme, tipuri, modalități de acordare.

Support educațional este un termen generic, utilizat pentru denumirea activităților, programelor și serviciilor de sprijin acordate copilului, care, din anumite motive, nu poate studia conform unui program standard, nu poate însuși materia conform curriculumului de bază și necesită pregătire și sprijin adiționale. Premisa de bază de la care se pornește în proiectarea și acordarea suportului educațional este că **toți copiii pot învăța și înregistra progrese.**

Necesitatea suportului educațional poate fi determinată de dificultățile de învățare și/sau de o dizabilitate. Suportul educațional se referă la acele servicii care asigură atât independența în viața de zi cu zi a persoanei cu dizabilități, cât și exercitarea drepturilor ei.

Ca și oricare ale procese, acordarea suportului educațional eficient se întemeiază pe o serie de **principii** de bază, de care urmează să țină cont responsabilii cu organizarea/realizarea activităților de suport:

1. Promovarea și realizarea unor politici instituționale coerente și efective.
2. Intervenția timpurie intensivă.
3. Prevenirea eșecului școlar.
4. Direcționarea resurselor către elevii care au cele mai mari necesități.
5. Colaborarea între actorii relevanți. Implicarea părinților.

Implementarea acestor principii în planificarea strategică și cea operațională, precum și în activitatea educațională curentă presupune re-setarea etosului instituțional, a filozofiei promovare în instituție, a organizării instituționale și, în general, a tuturor proceselor desfășurate. Astfel, instituțiile care adoptă organizarea/acordarea suportului educațional în calitate de răspuns prompt la cerințele educaționale individuale ale copiilor:

- vor aborda holistic suportul educațional la nivel de politici instituționale, structuri și activități de sprijin;
- vor sprijini copiii care se confruntă cu dificultăți de învățare printr-o abordare multidisciplinară în cadrul comisiilor intrașcolare;
- vor elabora/dezvolta și aplica planuri educaționale individualizate pentru fiecare copil cu probleme de învățare, bazate pe evaluarea necesităților;
- vor oferi programe de suport educațional copiilor cu cele mai evidente necesități în vederea creșterii performanței lor academice și dezvoltării multilaterale;
- vor pune un accent deosebit pe consolidarea învățării și pe prevenirea dificultăților de învățare;
- vor organiza activități suplimentare cu copiii încadrați în programele de suport educațional;
- vor implementa programe de prevenire a eșecului școlar;

- vor stabili și dezvolta parteneriate eficiente cu părinții, inclusiv prin dezvoltarea programelor de educație parentală și sprijin familial.

Suportul educațional se organizează/furnizează în **scopul** optimizării procesului de predare-învățare în vederea abilitării elevilor cu dificultăți de învățare să realizeze și să achiziționeze niveluri adecvate de competențe înainte de a părăsi sistemul educațional. Acest scop poate fi atins cel mai eficient prin implementarea unor politici și abordări școlare care țintesc necesitățile specifice și speciale de învățare ale copiilor. Atare politici și abordări pot fi dezvoltate prin intermediul unor consultări largi, care vor coordona demersurile cadrelor didactice, ale părinților și ale altor actori cu atribuții în lucrul cu copiii.

Obiectivele subsidiare care rezultă din scopul suportului educațional se referă la:

- asigurarea participării și accesului copiilor cu dificultăți de învățare la niveluri de educație conform vârstei lor;
- stabilirea unor programe de intervenție timpurie și a altor programe concepute pentru a îmbunătăți învățarea și a preveni/diminua dificultățile în procesul de învățare;
- dezvoltarea respectului de sine (pozitiv) al copiilor cu dificultăți de învățare și a atitudinilor pozitive față de școală ca instituție și proces de învățare;
- abilitarea copiilor cu dificultăți de învățare pentru automonitorizare și independență;
- furnizarea suportului și a materialelor didactice adiționale;
- promovarea colaborării între cadrele didactice;
- implicarea părinților în sprijinirea copiilor lor prin intermediul unor programe eficiente de suport al părinților.

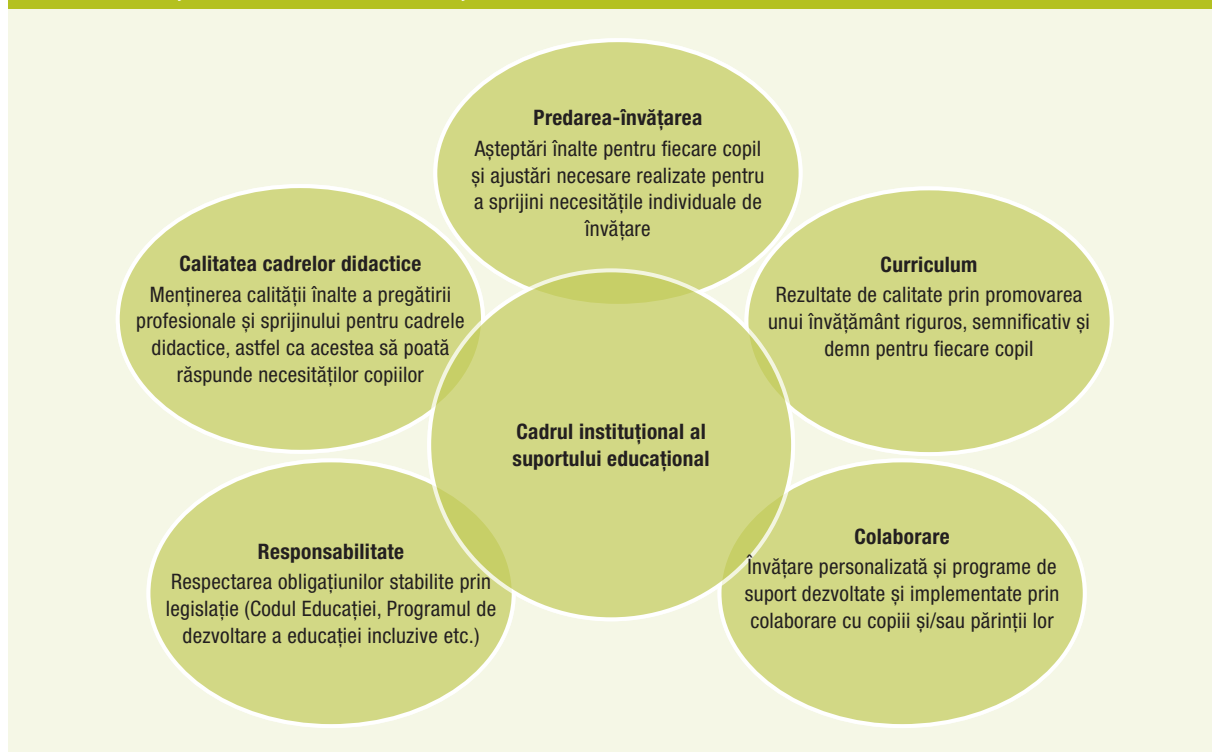
Pentru a asigura succesul intervențiilor în cadrul suportului educațional, se vor lua în considerare următorii **factori**:

1. **Responsabilitate instituțională generală** privind suportul educațional: cultura instituțională, politicile, practicile și managementul instituției sunt proiectate în așa fel încât să fie abordate toate necesitățile educaționale ale copiilor.
2. **Necesități identificate timpuriu**: educatorii, învățătorii, diriginții, cadrele didactice pe discipline școlare dețin competențele necesare pentru detectarea, de la cele mai timpurii etape de școlarizare, a cerințelor speciale ale copiilor.
3. **Sisteme instituționale de suport multidisciplinar**: instituțiile dezvoltă sisteme clare și relevante de identificare, evidență a copiilor cu CES și organizare, acordare și documentare a intervențiilor de suport.
4. **Continuum în furnizarea suportului**: există un proces continuu de planificare, revizuire și îmbunătățire a acordării suportului educațional.
5. **Participarea copiilor**: doleanțele, viziunile, opiniile elevilor sunt luate în considerare pentru asigurarea realizării obiectivelor ce vizează progresul lor.
6. **Colaborarea intra-, inter- instituțională**: toți subiecții relevanți pentru/ în planificarea, organizarea și oferirea suportului educațional (autoritățile, specialiștii, părinții) lucrează în parteneriat.

Rezumând scopul obiectivele și factorii de bază menționați mai sus, pot fi relevate elementele-cheie ce constituie temelia edificării unor sisteme intrașcolare de su-

port educațional, care au în atenție cerințele speciale ale fiecărui copil ce necesită suport adițional în învățare.

Figura 4.3.
Cadrul instituțional al suportului educațional



Acordarea suportului educațional se realizează în baza unui proces riguros de planificare care vizează întreaga unitate de învățământ și care include diferite compartimente⁹³:

Obiectivele suportului educațional

Obiectivele suportului educațional derivă din obiectivele de bază ale instituției de învățământ și reflectă politica instituțională în domeniul sprijinirii incluziunii copiilor cu CES.

Roluri și responsabilități în procesul acordării suportului educațional

Sunt stabiliți subiecții implicați în acordarea suportului educațional: Consiliul profesoral, Consiliul de administrație, învățătorul/dirigintele, profesorii la clasă, cadrul didactic de sprijin, părinții, precum și rolurile și responsabilitățile fiecărei părți, în acord cu necesitățile copiilor.

Identificarea și selectarea copiilor care necesită suport educațional

Este foarte important ca procedurile și criteriile de identificare a copiilor încadrați în programele de suport educațional să fie clar descrise, agreate de toți cei implicați

⁹³ Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale., Ghid metodologic. Chișinău: Bons offices, 2015.

și aprobate în modul stabilit. Identificarea și selectarea copiilor care necesită suport educațional ar trebui să implice:

- aplicarea, administrarea și interpretarea adecvată a unor instrumente de evaluare (liste de control, teste, chestionare) de către învățătorul/profesorii la clasă;
- stabilirea listei prealabile a copiilor pentru evaluare în cadrul CMI;
- determinarea naturii intervențiilor necesare a fi furnizate (meditații, consiliere, suport educațional unul-la-unul etc.);
- identificarea obiectivelor de învățare (competențelor de format) și elaborarea Planului educațional individualizat pentru fiecare elev inclus în programul de suport educațional (conform procesului PEI).

Programarea suportului educațional

În procesul programării se va ține cont de următoarele pre-condiții:

- Programarea poartă un caracter flexibil, determinat de necesitățile și evoluția copilului.
- Suportul educațional este adițional la programul școlar de bază.
- Suportul educațional într-un domeniu nu se desfășoară în detrimentul activităților realizate în aceeași arie curriculară.
- Se evită suprasolicitarea elevilor încadrați în programele de suport educațional.

Servicii instituționale de suport educațional

Directorul unității de învățământ va avea responsabilitatea de bază pentru dezvoltarea și punerea în aplicare a politicii de acordare a suportului educațional și de furnizare a serviciilor de sprijin (la clasă, în CREI, în procesul educației non-formale). Măsurile relevante în acest sens vor fi incluse în Planul de activitate al instituției.

Organizarea orelor suplimentare

Planurile instituționale includ parametrii de bază ai organizării orelor suplimentare (meditațiilor), inclusiv procedurile pentru evaluare și selecție a elevilor, planificarea și realizarea orelor, evaluarea rezultatelor și revizuirea.

Strategii de prevenire a dificultăților de învățare

Dificultățile de învățare pot fi prevenite sau, cel puțin, atenuate prin aplicarea unor programe de sprijin corespunzătoare. Planul instituțional ar trebui să indice strategii care să conțină:

- dezvoltarea de abordări individualizate/diferențiate în procesul de predare-învățare și furnizarea de sprijin suplimentar;
- punerea în aplicare a programelor de implicare a părinților;
- monitorizarea continuă și evaluarea necesităților copiilor pentru facilitarea identificării timpurii a unor posibile dificultăți de învățare.

Strategii de implementare a programelor de intervenție timpurie

Principiile intervenției timpurii stau la baza politicilor școlare privind suportul educațional. Rezultatele diferitelor cercetări indică asupra faptului că promovarea unor programe intensive de intervenție timpurie în ciclul școlar primar este un răspuns eficient și o reacție adecvată la așteptările copiilor cu rezultate reduse la învățatură sau cu dificultăți de învățare. Conform practicilor internaționale (Marea Britanie, Irlanda, Danemarca etc.), s-au dovedit a fi cele mai de succes programe de îmbunătățire a realizărilor elevilor cele care întrunesc următoarele caracteristici:

- au o durată determinată de 13-20 de săptămâni;
- se bazează pe așteptările comune ale tuturor celor implicați;
- implică predarea în grupuri mici sau unul-la-unul atunci când activitatea în grup nu este eficientă;
- sunt intensive, în termeni de frecvență a activităților (zilnic, dacă e posibil) și ritm de instruire;
- accentuează activitățile de dezvoltare a limbajului oral, de punere a bazelor pentru lectura semnificativă și pentru dezvoltarea continuă a competențelor lingvistice și de înțelegere a celor citite;
- angajează elevii în activități de citire supervizată, oral și în gând, a textelor cu un nivel adecvat de complexitate și de monitorizare a înțelegerii acestor texte;
- subliniază interconexiunea dintre ascultare, vorbire, citire și scriere;
- se concentrează pe dezvoltarea unor proceduri și concepte schematice în matematică.

Programul de lucru al cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional

Programul de lucru al cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional va fi stabilit în conformitate cu fișele de post ale acestora și obiectivele stabilite pentru fiecare copil. Programul de lucru va conține lecții, dar și activități non-predare: observare, evaluare, completarea dosarelor, relaționarea cu serviciile de suport, consilierea altor cadre didactice și a părinților etc.

Identificarea resurselor pentru suportul educațional

Instituția de învățământ determină și identifică resursele necesare pentru realizarea/acordarea suportului educațional: teste, materiale didactice, literatură, echipamente etc., disponibile în instituție. De asemenea, se precizează cum se va proceda în situațiile când instituția nu dispune de resursele necesare pentru furnizarea suportului calitativ și calificat. La fel, trebuie să fie abordată problema accesului cadrelor didactice/de sprijin la aceste resurse.

Resursele necesare acordării suportului educațional vor fi considerate în procesul planificării resurselor globale necesare funcționării instituției și derulării procesului educațional.

Referirea copiilor la servicii specializate

Planul cu privire la suportul educațional trebuie să indice și procedurile de referire a copiilor la evaluări specializate psihologice, logopedice, medicale și de alt gen. CMI sau cadrul didactic responsabil (de regulă, cadrul didactic de sprijin, responsabilul de educație incluzivă) vor fi cei care vor ține legătura cu serviciile de evaluare și, atunci când este cazul, vor lua măsurile necesare pentru planificarea și acordarea suportului educațional adițional copiilor cu CES constatate.

Responsabilii vor determina, prin coordonare cu toate părțile relevante, programul sau combinația de programe de suport care vor răspunde cel mai bine necesităților copiilor cu CES, asigurându-se, astfel, că intervențiile sunt accesate în modul corespunzător.

Implicarea părinților

Părinții sunt implicați la fiecare etapă de lucru cu copiii cu dificultăți de învățare, încadrați într-un program de suport educațional: de la evaluarea inițială până la stabilirea obiectivelor de învățare bazate pe necesitățile copilului și elaborarea/implementarea PEI. De asemenea, aceștia vor fi informați asupra naturii activităților care pot fi realizate cu copiii acasă, în afara programului școlar.

Pot fi organizate și alte activități pentru a spori implicarea părinților în procesul de sprijinire a copiilor lor, care ar include sesiuni de informare pe următoarele subiecte:

- Scopul și procedurile acordării suportului educațional.
- Motivarea copiilor pentru învățatură.
- Crearea unui mediu casnic favorabil dezvoltării interesului pentru învățare.
- Acordarea sprijinului în efectuarea temelor pentru acasă.
- Selectarea cărților care vor fi citite cu interes de către copii.
- Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor de viață.

Părinții sunt încurajați să contacteze cadrele didactice/de sprijin permanent, în special atunci când constată/presupun regrese în evoluția copilului lor, dar și atunci când identifică anumiți factori care determină un progres vădit al copilului. Părinții sunt informați asupra rezultatelor fiecărei revizui a PEI.

Monitorizarea progresului școlar al fiecărui elev

Procedurile specifice de monitorizare a progresului elevilor care beneficiază de suport educațional adițional vor include:

- Monitorizarea permanentă a realizării obiectivelor suportului educațional (folosind planurile săptămânale sau alte planificări existente);
- Analiza detaliată a progreselor înregistrate la sfârșitul fiecărei perioade de învățare (lună, trimestru, semestru etc.) în corelație cu PEI (dacă acesta există) sau cu alte profiluri/caracteristici ale copilului. Această revizuire trebuie să detalizeze progresele copilului la data efectuării evaluării și să culmineze cu luarea

deciziei privind nivelul de suport de care elevul va avea nevoie în continuare, precum și forma acestui suport. De asemenea, când se va considera oportun, vor fi revizuite obiectivele și activitățile planificate pentru copilul concret.

Luarea deciziilor privind continuarea /întreruperea acordării suportului educațional

În planurile de activitate vor fi incluse proceduri și criterii aplicate în procesul luării deciziilor privind continuarea sau întreruperea acordării suportului educațional. Progresele înregistrate de fiecare elev, beneficiar al suportului educațional, vor fi evaluate la finele fiecărui termen de acordare a suportului educațional (de regulă, conform PEI) și vor determina suportul educațional viitor. În funcție de nevoile elevilor, vor fi revizuite inclusiv frecvența și intensitatea activităților de suport.

Politicile școlii în privința continuării/întreruperii acordării suportului educațional vor avea implicații asupra numărului de elevi beneficiari și numărul de ore alocate pentru derularea activităților respective.

Decizia de continuare a suportului educațional rezultă din revizuirea PEI pentru a reflecta orice schimbare ce rezultă, la rândul ei, din revizuirea progreselor copiilor.

Evidența datelor, informațiilor relevante

Instituțiile vor stabili și aproba proceduri pentru evidența tuturor datelor și informațiilor referitoare la copilul încadrat în programul (programele) de suport educațional. Responsabil de evidența acestor date și informații va fi cadrul didactic de sprijin sau învățătorul/dirigintele în lipsa CDS. Informațiile de bază se vor conține în PEI sau în alte profiluri/caracteristici ale copiilor. Evidența datelor este importantă, în special, în contextul constatării progreselor elevilor. Alte înregistrări care fac dovada progresului școlar al elevilor sunt rezultatele diferitor evaluări curente, teste etc. Toate înregistrările se vor stoca în dosarul elevului.

Strategii de comunicare /informare

În Planul privind organizarea/furnizarea suportului educațional vor fi incluse și modalitățile de comunicare între învățător/diriginte și profesorii pe discipline școlare, cadrul didactic de sprijin și părinții elevilor, astfel ca fiecare să fie informat despre necesitățile de învățare ale elevilor, rolul lor în satisfacerea acestor nevoi și progresele înregistrate de copii în rezultatul acordării suportului educațional.

În cazul în care se constată că elevul are probleme de învățare (scoruri reduse la evaluările curente), părinții acestuia vor fi informați referitor la dificultățile cu care se confruntă copilul, evaluarea care urmează a fi efectuată pentru stabilirea potențialului și necesităților lui, serviciile de sprijin/suport educațional care pot fi furnizate de către instituție sau de către agenții specializate – comunitare, regionale sau naționale.

Comunicarea între subiecții implicați în procesul de furnizare/recepționare a suportului educațional va fi constantă și bazată pe informații relevante.

Monitorizarea implementării Planului/programului instituțional de acordare a suportului educațional

Instituția va stabili proceduri de monitorizare a realizării programului de suport educațional. Cele mai indicate în acest sens sunt ședințele de monitorizare, desfășurate cu o anumită regularitate (de ex., semestrial), în cadrul cărora se convoacă specialiștii implicați în furnizarea suportului educațional. Pe agenda ședințelor respective vor fi subiecte precum:

- Dezvoltarea și implementarea programelor de prevenire și intervenție timpurie;
- Aplicarea procedurilor școlare de evaluare a dezvoltării elevilor;
- Implicarea profesorilor la clasă și a părinților în activități ce vizează selecția copiilor pentru încadrare în programele de suport educațional și planificarea programelor;
- Punerea în aplicare a criteriilor adecvate pentru continuarea/reducerea/suspendarea suportului educațional la sfârșitul perioadei de școlarizare (semestru, an școlar);
- Progresele elevilor, înregistrate ca rezultat al suportului educațional, raportate la obiectivele PEI;
- Referirea copiilor pentru evaluări, asistență și măsuri adiționale;
- Coordonarea activităților de suport educațional cu alte servicii de sprijin;
- Adecvarea resurselor pentru suportul educațional.

Rezultatele monitorizării vor fi făcute publice în Consiliul de administrație și în Consiliul profesoral al instituției de învățământ și prezentate, la necesitate, instanțelor ierarhice.

Revizuirea politicii instituționale de acordare a suportului educațional

O revizuire comprehensivă a politicii instituționale de acordare a suportului educațional se va realiza nu mai rar decât o dată la doi ani. Revizuirea va considera punctele de vedere ale directorului școlii, responsabilului de educația incluzivă, CMI, cadrului didactic de sprijin, altor cadre didactice, ale părinților. Temei pentru revizuire vor fi rezultatele monitorizării desfășurării activităților de suport educațional.

În procesul de planificare a organizării suportului educațional instituția de învățământ poate proiecta activități pe toate cele 18 compartimente expuse mai sus sau doar pe unele dintre acestea. Important este ca aceste activități să fie parte a planificării instituționale, deoarece numai în așa mod instituția se va asigura că acordarea suportului educațional este un proces organizat, sistemic, care va avea impact asupra dezvoltării copiilor.

Tipuri/forme de suport educațional

În funcție de criteriile care se iau ca bază, suportul educațional se clasifică în diferite tipuri/forme⁹⁴:

Criterii	Tipuri programe/activități de suport
După natura dificultăților de învățare ale beneficiarilor	Pentru copii cu: <ul style="list-style-type: none"> dizabilități intelectuale; dizabilități senzoriale; tulburări emoționale; probleme de comportament, de comunicare și relaționare etc.
După nivelul de școlaritate	Realizate: <ul style="list-style-type: none"> la momentul școlarizării; pe parcursul ciclului primar; în perioada de tranziție (de la un nivel de învățământ la altul); pe parcursul ciclului secundar; la finalizarea studiilor, în procesul certificării etc.
După numărul beneficiarilor	Organizate/realizate: <ul style="list-style-type: none"> individual; în pereche; în grup mic (3-4 copii); în grup mare (8-12 copii); cu clasa integral.
După nivelul la care se realizează	Realizate la: <ul style="list-style-type: none"> nivelul clasei; nivelul școlii; nivel extra școală (servicii comunitare, servicii specializate, alte niveluri).
După conținutul programului	De tipul: <ul style="list-style-type: none"> asistență orientată spre dezvoltarea competențelor specifice: citit, scris, calcul etc.; asistență în efectuarea temelor pentru acasă; consiliere (psihologică, logopedică); terapii.
După raporturile de asistență	Realizate: <ul style="list-style-type: none"> unul-la-unul, cu participarea unui tutore; cu participarea unui tutore la un grup mic; cu participarea mai multor tutori pentru un grup mai mare.
După frecvența desfășurării	Realizate: <ul style="list-style-type: none"> zilnic; de 2 (3) ori pe săptămână; săptămânal; cu o altă frecvență.
După locul desfășurării	Desfășurate în/la: <ul style="list-style-type: none"> sala de clasă; CREI; biblioteca; domiciliul copilului; alte organizații/servicii comunitare etc.
După timpul desfășurării	Desfășurate: <ul style="list-style-type: none"> înainte de lecții; în timpul lecțiilor; după lecții; în zilele de odihnă.
După personalul implicat	Furnizate de: <ul style="list-style-type: none"> cadre didactice la clasă; cadre didactice de sprijin; terapiști; voluntari etc.
După sursa de finanțare	Asigurate/finanțate din: <ul style="list-style-type: none"> buget; sursele donatorilor; sursele părinților; alte surse legale.

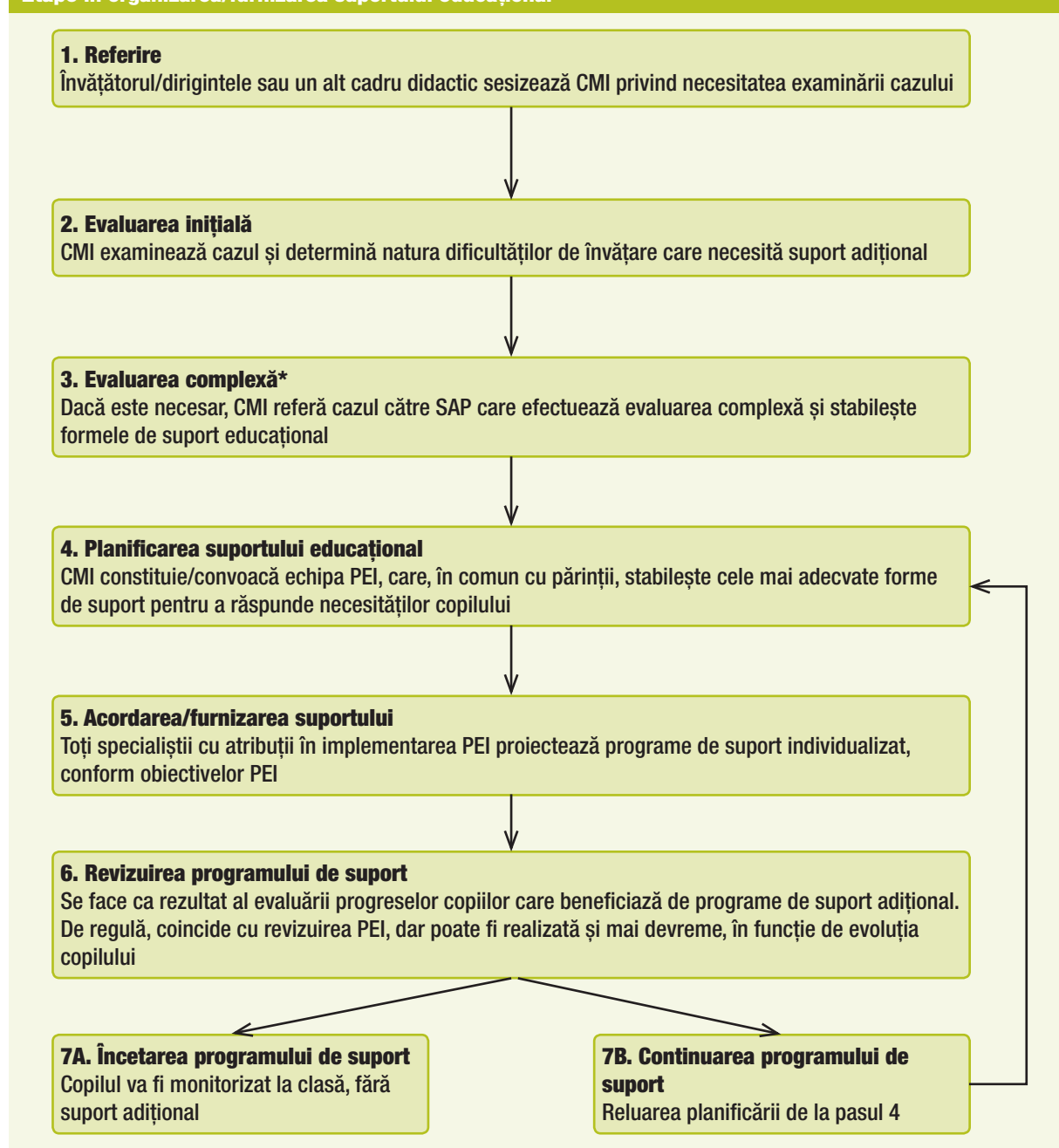
⁹⁴ Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale., Ghid metodologic. Chișinău: Bons offices, 2015.

Indiferent ce forme de suport educațional vor fi organizate/acordate, se va urmări ca acest proces să fie unul global, în care este implicată întreaga instituție, și ca toți copiii cu CES să beneficieze de suport adecvat, corespunzător necesităților lor.

Data fiind diversitatea mare a necesităților copiilor, este dificil de stabilit algoritmi unici de aplicat în procesul de furnizare de suport adițional în învățare. Totuși, anumiți pași sunt considerați obligatorii și parcurgerea consecutivă a lor imprimă procesului coerență și logică interioară.

Figura 4.4.

Etape în organizarea/furnizarea suportului educațional



*Această etapă poate fi omisă din procesul de planificare a suportului educațional, dacă CMI constată lipsa necesității evaluării complexe.

În procesul de proiectare a programelor de suport pentru facilitarea incluziunii copiilor cu CES trebuie să se țină cont de faptul că educația cerințelor speciale ale

copiilor presupune o viziune mai extinsă și completează intervenția educațională cu forme de sprijin non-educațional, de reabilitare/recuperare, de asistență socială etc. (Anexa 1). Este vorba de planificarea și acordarea serviciilor de suport, educațional și non-educațional, și realizarea de activități specifice, care să susțină și să stimuleze învățarea eficientă⁹⁵. Privite din această perspectivă, serviciile de suport trebuie să fie proiectate și furnizate pe principii integrate, adică să răspundă adecvat cerințelor specifice ale copiilor pe toate domeniile de dezvoltare.

Resurse pentru suportul educațional

Calitatea și eficiența incluziunii educaționale a copiilor cu CES va depinde, în mare măsură, de calitatea și relevanța resurselor antrenate în procesul respectiv. Pentru ca CES să fie abordate corect, sistemul de învățământ trebuie să dispună de resurse suplimentare (didactice, financiare, materiale, umane), planificate și alocate conform necesităților copiilor.

Primele și foarte importante sunt resursele didactice, materializate în strategii, tehnici, modalități de lucru cu copiii cu CES. La ora actuală, un suport metodic valoros în acest sens îl constituie *Pachetul de resurse UNESCO pentru profesori „Cerințe speciale în clasă” (Pachetul de resurse CES)*⁹⁶, aplicat în peste 60 de țări ale lumii. *Pachetul de resurse CES* sintetizează tehnologiile pe care le pot folosi cadrele didactice în acordarea suportului educațional.

Pachetul de resurse CES, deși conține o serie de idei și exemple practice, pune accentul pe inovarea pedagogică, pe valorizarea experiențelor, flexibilitate și creativitate în realizarea actului educațional. În acest sens, se promovează o abordare curriculară centrată pe copil și pe soluționarea problemelor de învățare cu care se confruntă copiii cu CES, școala ca furnizor de educație urmând să considere următoarele ipoteze:

- Orice copil poate avea dificultăți de învățare.
- Dificultățile copiilor urmează a fi privite ca oportunități de dezvoltare și îmbunătățire continuă a procesului educațional.
- Soluțiile identificate pentru unii elevi pot duce la crearea unor condiții mai bune de învățare pentru toți elevii.
- Cadrele didactice implicate în lucrul cu copiii cu CES au nevoie să li se asigure sprijinul necesar.

Resursa esențială în procesul acordării suportului educațional rămâne a fi cadrul didactic (educatorul, învățătorul, cadrul didactic pe discipline școlare, cadrul didactic de sprijin etc.), care, în contextul promovării educației incluzive și asigurării incluziunii educaționale a copiilor cu diferite necesități, achiziționează roluri și competențe noi. Atribuțiile cadrelor didactice și ale altor specialiști implicați în lucrul cu copiii cu CES diferă și în funcție de nivelul de suport organizat/acordat:

95 International Standard Classification of Education. ISCED, 2011. UNESCO Institute for Statistics, 2012.

96 Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.

Nivel	Specialiști, responsabilități
Support la nivelul clasei	<p>Cadrul didactic la clasă, responsabil pentru:</p> <ul style="list-style-type: none"> • crearea condițiilor în clasă și furnizarea unei instruirii diferențiate/individualizate; • lucrul curent cu elevul; • furnizarea programelor/intervențiilor de suport realizabile la nivelul clasei, inclusiv asistenta cadrului didactic de sprijin; • consultarea cu alte cadre didactice, cu părinții elevilor cu CES și, atunci când este indicat, cu elevii; • referirea cazurilor către structurile specializate la nivelul școlii (CMI, CREI, altele). <p>Psihologul și alți profesioniști din școală sprijină lucrul cadrului didactic la clasă, prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participare la evaluarea copilului; • elaborarea PEI; • identificarea și sugerarea cadrelor didactice pe discipline școlare a celor mai adecvate strategii/tehnologii de lucru cu copiii cu CES; • contribuție la asistența metodologică a cadrelor didactice pe discipline școlare.
Support la nivelul școlii	<p>Cadrul didactic la clasă:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participă la asigurarea condițiilor în instituție pentru reducerea barierelor în procesul de incluziune a copiilor cu CES; • contribuie la procesul de reevaluare și revizuire a PEI; • determină propriile necesități de suport în dezvoltarea profesională. <p>Cadrul didactic de sprijin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participă la evaluarea/reevaluarea copiilor; • contribuie la elaborarea, implementarea și revizuirea PEI; • este responsabil pentru acordarea suportului educațional, individualizat sau în grupuri mici, în clasă sau în afara clasei. <p>Psihologul și alți profesioniști ajută cadrul didactic la clasă să organizeze suportul educațional astfel încât să răspundă cât mai adecvat și calitativ necesităților copiilor cu CES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • participă la evaluarea/reevaluarea copiilor; • contribuie la elaborarea, implementarea și revizuirea PEI; • acordă suport specializat: consiliere psihologică, terapii specifice, reabilitare etc. • consultă și asistă metodologic cadrele didactice; • furnizează activități non-formale etc.
Support extra-școală	<p>În funcție de complexitatea CES, în abordarea unor anumite cazuri vor fi implicați specialiști din afara instituției de învățământ, care vor contribui la:</p> <ul style="list-style-type: none"> • implicarea directă/indirectă în evaluarea/reevaluarea copiilor în echipă multidisciplinară; • elaborarea PEI, a altor planuri/programe de intervenție coordonată și suport; • realizarea PEI; • evaluarea/monitorizarea eficienței programelor de suport; • capacitatea cadrelor didactice la clasă pentru abordarea corectă a copiilor cu CES etc.

În procesul de planificare și furnizare a suportului educațional, instituția de învățământ, integral, trebuie să devină o resursă pentru acordarea suportului, prin:

1. Asigurarea unui management eficient al tuturor proceselor derulate în instituție, orientat spre satisfacerea necesităților copiilor.
2. Împărțirea de către întreg personalul școlii a încrederii că fiecare copil poate să reușească.
3. Recunoașterea necesității susținerii cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional.
4. Flexibilizarea și diferențierea procesului educațional în funcție de potențialul și necesitățile tuturor copiilor.
5. Analiza sistematică a eficienței și impactului activităților realizate și a progreselor înregistrate.

Impactul acordării suportului educațional se va reflecta în:

- îmbunătățirea capacității de învățare a copiilor cu performanțe reduse/dificultăți de învățare;
- consolidarea competențelor de bază și a strategiilor de învățare la nivelul care le va permite copiilor să accedă la o participare deplină la curriculumul general;
- atingerea unor rezultate adecvate ale competențelor de citit-scris și calcul;
- aplicarea unor strategii de învățare independentă;

- formarea atitudinilor pozitive și a respectului de sine;
- dezvoltarea și promovarea parteneriatelor între profesorii la clasă, cadrele de sprijin și părinți în proiectarea și aplicarea unor programe de suport educațional;
- implementarea unui sistem de monitorizare a progreselor copiilor.

Calitatea, eficiența și durabilitatea intervențiilor de suport educațional va depinde de acceptarea de către instituția de învățământ și a personalului acesteia a inovațiilor, a experiențelor noi și a schimbării, în general. Doar inovarea pedagogică continuă va stimula și alimenta resursele instituționale pentru prestarea suportului adecvat, la un nivel înalt de calitate.

4.3. Planificarea și organizarea procesului educațional din perspectivă incluzivă. Procesul PEI



Proiectarea didactică, abordată drept un proces complex, reprezintă o funcție managerială importantă la orice nivel al sistemului educațional.

Termenul *proiectare* este definit:

- în sens *tradițional* (planificare): împărțirea timpului și materiei sub forma planului calendaristic, sistemului de lecții, planului tematic, proiectului de lecție;
- în sens *modern* (*design instrucțional*): act de anticipare, prefigurare a demersului didactic, în termeni care să-l facă traductibil în practică⁹⁷.

Proiectarea în sine ca proces este o *construcție* organizată procedural. Din perspectivă constructivistă, este una anticipativă și procedurală, pentru că se raportează la situații concrete și oferă soluții, arată cum se rezolvă teoretic o problemă a instruirii, apoi tehnologia de rezolvare practică⁹⁸. Totodată, *proiectarea constructivistă* se axează pe formarea abilităților de construire a cunoașterii de către elevii înșiși, pornind de la ideea individualizării procesului educațional, inclusiv a proiectării.

Principiile care stau la baza elaborării unei strategii de proiectare individualizată sunt:

- centrarea procesului educațional pe copil și nu pe conținuturi;
- adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare la comunitatea de instruire și la fiecare elev, în parte;
- asigurarea caracterului flexibil al procedurilor/activităților de predare-învățare-evaluare;
- asigurarea șanselor egale fiecărui copil prin adaptare la ritmul, stilul de învățare, tipul de inteligență;
- alternarea eficientă a formelor de organizare a procesului educațional (frontal, în grup, în perechi și individual);
- utilizarea metodelor activ-participative;
- implicarea elevilor în luarea deciziilor în procesul de proiectare;
- asigurarea conexiunii inter/intra/transdisciplinare;
- axarea pe progresul individual în realizarea evaluării bazate pe competențe.

⁹⁷ Ionescu M., Radu I. (coord.). Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită. Editura "Dacia", Cluj-Napoca, 2001.

⁹⁸ Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Educația XXI. București: Ed. Aramis, 2006

Proiectarea procesului educațional din perspectivă incluzivă presupune coordonarea demersurilor cadrelor didactice (pe discipline școlare și CDS), care au, în acest sens, diferite responsabilități:

Tip de proiectare	Responsabil	Responsabilități
Proiectare de lungă durată	Cadrul didactic la disciplina de studiu	Elaborarea: <ul style="list-style-type: none"> Planului/proiectării anuale/semestriale/la disciplina de studiu pentru clasa respectivă; Curriculumului modificat, în contextul PEI, la necesitate.
Proiectare curentă (planul pe unități de învățare sau planul lecției)	Cadrul didactic la disciplina de studiu	<ul style="list-style-type: none"> Elaborarea planului lecției/activității; Precizarea, în cadrul aceluiași plan, a aspectelor privind încadrarea în procesul educațional a elevului/elevilor cu CES la diferite etape ale lecției: activități specifice (diferite de cele propuse celorlalți elevi), materiale-suport (fișe de lucru individual, scheme, algoritmi, desene, mulaje etc.), strategii concrete de evaluare.
Proiectare a activității de asistare a elevului la lecție	CDS	Elaborarea: <ul style="list-style-type: none"> Orarului asistării elevului/elevilor cu CES la lecție; Planului de asistare a elevului/elevilor la lecție. În cazul când în clasă sunt doi sau mai mulți elevi pe care cadrul didactic de sprijin îi asistă, acesta va elabora un singur plan de asistare, în care va preciza activitățile comune cu aceștia, precum și activitățile individuale.

Cadrul didactic realizează proiectarea individualizată etapizat, prin parcurgerea a cinci etape consecutive importante:

1. Documentarea.
2. Planificarea de lungă durată.
3. Proiectarea unităților de învățare.
4. Proiectarea lecției.
5. Reflecția.

Etapa 1. Documentarea

Un prim-pas în elaborarea proiectării didactice, este consultarea documentelor, actelor normative care reglementează procesul educațional:

- Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal;
- Curriculumul național la disciplină;
- Standardele de eficiență a învățării la disciplină;
- Referențialul de evaluare a competențelor specifice;
- Planul educațional individualizat (PEI);
- Manualul.

Planul-cadru reglementează alocările orare pentru fiecare disciplină, inclusiv și orele disponibile pentru opționale, de aceea numărul de ore alocate săptămânal este o informație necesară pentru a realiza proiectarea la disciplină.

Curriculumul la disciplină reprezintă un document normativ care orientează întreaga activitate a cadrului didactic. În general, curriculumul are o structură comună pentru toate disciplinele: note generale, competențe generale/transversale și competențe specifice la disciplină, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice și de evaluare. Totodată, curriculumul constituie și o ofertă flexibilă care îi permite cadrului didactic adaptarea activității didactice la necesitățile educaționale individuale ale copiilor.

Standardele de eficiență reprezintă un set de afirmații care reflectă așteptările privind ceea ce ar trebui să știe și să poată face elevii în fiecare domeniu de învățare, la o anumită treaptă școlară. Standardele reprezintă un document ce informează asupra așteptărilor pe care le pot avea cadrele didactice, toți acei care participă la creșterea, dezvoltarea și educația copiilor. Ele reflectă finalitățile educaționale (competențele), care conțin, implicit, cele mai importante valori, orientează și îmbunătățesc practicile în acord cu specificul dezvoltării copilului într-o anumită perioadă a vieții, având în vedere în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui. Standardele educaționale pentru fiecare arie curriculară și fiecare disciplină școlară conțin (1) competențele generale, corelate cu sistemul de competențe-cheie europene; (2) competențele specifice, structurate pe domenii: cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, integrarea (inclusiv, formarea atitudinilor).

Referențialul de evaluare, în general, este un sistem structurat de criterii, de puncte de reper sau indicatori de bază, cărui se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formare, ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii. În acest sens, *referențialul de evaluare* este un instrument în care rezultatele învățării vor fi aplicate și în funcție de care vor fi evaluate, fiind structurat pe niveluri de învățământ, domenii specifice disciplinei, standardele de eficiență a învățării, competența specifică, produse de măsurare a competenței, criterii de evaluare a produselor, indicatori de competență.

Planul educațional individualizat este un instrument de organizare și realizare coordonată a procesului educațional pentru elevii cu CES, care facilitează incluziunea lor în procesul educațional general, asigură dezvoltarea psihofizică în funcție de potențialul acestora. Abordarea individualizată a necesităților pornește de la potențialul actual de dezvoltare a copilului, de aceea consultarea PEI-ului dă posibilitate cadrului didactic să identifice punctele forte, interesele și necesitățile elevului, fapt care contribuie la realizarea unei proiectări individualizate calitative.

Manualul este un instrument didactic flexibil care facilitează activitatea cadrului didactic în procesul de proiectare-predare-evaluare. Totodată, este unul dintre suporturile de lucru în clasă pe care cadrul didactic îl folosește în funcție de interesele reale ale grupului-țintă și nivelul de înțelegere al elevilor, de oferta de realizare a curriculumului la disciplină și a adaptărilor curriculare/curriculumului modificat.

Etapa 2. Proiectarea de lungă durată (PLD)

Proiectarea de lungă durată individualizată stă la baza elaborării curriculumului modificat și constituie un suport în realizarea proiectării pe unități de învățare sau a lecției. În procesul de realizare a PLD, cadrul didactic:

- determină unitățile de învățare;
- stabilește succesiunea unităților de învățare (ordinea unităților de învățare poate fi schimbată, păstrând logica internă);
- selectează competențele specifice pe unități de conținut, pentru elevii cu CES cărora le este recomandat CM: ia decizii privind simplificarea, comasarea, ex-

- cluderea unor finalități (la necesitate); monitorizează distribuția echitabilă a competențelor, elaborând o matrice a competențelor;
- selectează/modifică conținuturile adecvate competențelor specifice pentru copilul cu CES. La necesitate, unele conținuturi pot fi excluse, simplificate, comasate;
- alocă timpul necesar (ore-lecții) pentru fiecare unitate de învățare și conținuturile corespunzătoare (numărul de ore pentru evaluarea sumativă, analiza evaluării, dar și pentru individualizare);
- selectează/adaptează strategiile de predare-învățare-evaluare în funcție de clasă, de cerințele speciale ale elevilor, de finalități și conținuturi, pentru a asigura progresul în raport cu finalitățile planificate;
- selectează/adaptează strategiile/metodele de evaluare sumativă la fiecare unitate de învățare, în funcție de necesitățile elevului cu CES;
- identifică resursele necesare realizării finalităților stabilite;
- oferă servicii de consultanță elevului și părinților/altor reprezentanți legali în parcurgerea demersului educațional la disciplina de studiu;
- completează rubricile corespunzătoare din PEI.

Etapa 3. Proiectarea pe unități de învățare

Unitatea de învățare este un concept relativ nou în proiectarea didactică, introdus odată cu implementarea Curriculumului modernizat (2010). Ea reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă și are următoarele caracteristici în contextul proiectării individualizate:

- determină formarea unor comportamente specifice, generate de integrarea competențelor specifice;
- este unitară din punct de vedere tematic;
- se desfășoară sistematic și continuu pe o anumită perioadă de timp (8 - 12 lecții);
- se finalizează cu o evaluare sumativă.

Proiectarea pe unitate de învățare presupune formularea și identificarea răspunsurilor la o serie de întrebări:

Întrebări	Descriere
Cum voi face?	<ul style="list-style-type: none"> • Ce activități de învățare sunt potrivite pentru formarea/dezvoltarea competențelor specifice? • Cum se pretează conținuturilor curriculare? • Ce activități de învățare se potrivesc la etapele cadrului ERRE? • Cum vor fi implicați elevii cu CES? • Care este stilul de învățare dominant în clasă/a elevului cu CES? • Care sunt inteligențele multiple ce predomină în cazul elevului cu CES?
Cu ce?	<ul style="list-style-type: none"> • Ce resurse voi folosi pentru dezvoltarea competențelor elevilor? • Ce resurse voi folosi pentru elevul cu CES?
Cât?	<ul style="list-style-type: none"> • Cât timp se alocă pentru fiecare activitate? • Ce tip de evaluare voi realiza? • Ce strategii/tehnici de evaluare voi aplica? • Cum voi evalua progresul elevului cu CES?

Planificarea unităților de învățare derivă din planificarea de lungă durată din care preia competențele specifice și conținuturile. Pentru elevul cu CES, nu se elaborează un plan separat, dar se suplimentează proiectul pe unități de conținut sau cel al lecției cu specificări privind strategiile didactice, activitățile individuale,

de grup sau frontale, în care acesta va fi implicat, materialele didactice care vor fi utilizate etc.

Proiectele unităților de învățare se fac treptat, pe parcursul anului, înainte de începerea fiecărei unități de învățare.

O proiectare de calitate pe unități de învățare admite excluderea planificării curente (zilnice). În cazul copilului cu CES, proiectarea pe unități de învățare reflectă în ansamblu abordarea individualizată a acestuia, asigurând, astfel, corelarea optimă între componentele curriculare.

Model de proiectare pe unități de învățare						
Proiectare pe unități de învățare la <i>Limba și literatura română</i>						
Clasa: Disciplina:				Nr. de ore Perioada:		
Competențele specifice: Subcompetențele (de indicat cele modificate pentru elevul cu CES)						
Lecția nr./etapele	Conținutul/ subiectul orei	Obiective operaționale	Activități de învățare	Timp	Resurse	Metode de evaluare
Evocare						
Realizarea sensului						
Reflecție						
Extindere						
Se indică modificările și/sau adaptările care se specifică pentru copilul cu CES, la necesitate.						

Etapa 4. Proiectarea lecției

În cazul proiectării curente a fiecărei lecții separat, în funcție de scopurile lecției, cadrul didactic poate folosi diverse modele de structurare a demersului didactic. În proiectarea eficientă a lecției în clasa în care sunt copii cu CES, cadrul didactic anticipează răspunsul la următoarele întrebări:

- Cum voi corela activitatea la lecție cu lecția anterioară?
- Care sunt activitățile pe care le voi organiza? (Rămân la activitățile planificate în proiectul unității de învățare sau elimin/adaug și alte activități? În ce succesiune?)
- Cum îl voi implica pe elevul cu CES la oră (individual, în grup)?
- Cum voi alterna activitățile individuale cu cele de lucru în grup, în perechi, frontale?
- Ce resurse pot folosi? (Completez/elimin materialele planificate anterior?)
- Ce materiale am pregătit pentru elevul cu CES?
- Ce teme pentru acasă individualizate le voi propune elevilor?
- Care sunt punctele de vârf ale lecției?
- Cât timp aloc fiecărei activități?

Un rol important în planificarea individualizată revine formulării *sarcinilor de învățare* care trebuie gradate, conform principiilor didactice: de la simplu spre complex, de la concret la abstract, de la particular la general, asigurând accesibilitate și performanță. Acestea, în ansamblu, se bazează pe achizițiile anterioare și

experiența copilului. Atunci când un elev întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini de învățare este recomandabil ca sarcina să fie segmentată pe pași pentru a o efectua.

O modalitate eficientă în proiectarea și formularea sarcinilor pentru elevii cu dificultăți în învățare, dar și pentru cei dotați, este *scara curriculară*, care reprezintă o strategie didactică de individualizare, prin care se realizează adaptarea activităților de învățare la capacitățile și necesitățile specifice de învățare ale copiilor cu CES⁹⁹:

Constatări	Întrebări	Adaptarea sarcinii
	1. Elevul poate să îndeplinească sarcina propusă clasei?	Să scrie o dictare din 40-50 de cuvinte.
Dacă nu, poate	2. Elevul poate să realizeze activitatea, dar cu finalități modificate?	O dictare cu mai puține cuvinte.
Dacă nu, poate	3. Elevul poate să facă aceeași activitate adaptată, dar cu așteptări adaptate și ajutorul unor materiale didactice?	Să copieze un text scris cu litere mai mari dintr-o fișă de lucru.
Dacă nu, poate	4. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu așteptării mai mici?	Să scrie un șir de cuvinte funcționale, din mediul obișnuit al elevului.
Dacă nu, atunci poate	5. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu materiale didactice adaptate?	Să îndeplinească un exercițiu de verificare a ortografiei pe calculator.
Dacă nu, poate	6. Elevul poate să facă o activitate diferită sau paralelă?	Să învețe un program de scriere pe calculator, prin care să-și verifice ortografia cu ajutorul dicționarului.
Dacă nu, poate	7. Elevul poate să facă o activitate practică și funcțională cu ajutor?	Să rezolve cuvinte-puzzle sau o integrată cu ajutorul unui coleg.

Scara curriculară este constituită din 7 „trepte” prin care se poate determina atât gradul de dificultate a sarcinii de lucru, cât și suportul necesar de acordat elevului la realizarea sarcinii date. Acest instrument de proiectare poate fi aplicat individual, dar și adaptat pentru o clasă. În procesul de proiectare graduală a sarcinilor, în scopul asigurării participării în realizarea activităților, cadrul didactic va ține cont de particularitățile individuale de dezvoltare și potențialul copilului.

Etapa 5. Reflecția

Reflecția este un exercițiu de autoevaluare pe care îl realizează cadrul didactic după o lecție sau mai multe în vederea identificării punctelor forte și a necesităților, pentru a produce schimbări calitative asupra procesului.

Cea mai bună imagine a eficienței proiectării demersului didactic se reflectă, de fapt, în achizițiile și competențele dezvoltate/formate elevilor. Un rol important al auto-reflecției este acela de a analiza în ce măsură a fost realizabil/realizat și eficient demersul proiectat. Autoevaluarea vizează atât demersul didactic la nivel global (anual), intermediar (unitate de învățare), cât și la nivelul fiecărei lecții.

Ca instrumente de reflecție pot fi utilizate fișe de autoevaluare (Anexa 2), dar și tehnici care se pretează autoevaluării/reflecției: *jurnalul reflexiv*, *pagină de jurnal* etc.

⁹⁹ După Hadârcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012

Reflecția, indiferent în ce formă este realizată, poate fi structurată pornind de la întrebările:

- Care este părerea mea despre lecție?
- În ce măsură am respectat/am modificat scenariul pentru această lecție? De ce am făcut aceste modificări?
- Care sunt aspectele care mi-au reușit?
- Care sunt aspectele care nu mi-au reușit? De ce?
- Dacă aș relua lecția, ce aspecte aș modifica?
- La ce ar trebui să atrag atenție în proiectarea și organizare activităților ulterioare?

Constatările și concluziile relevante, derivate din etapa de reflecție, vor servi drept temei pentru a îmbunătăți proiectarea curentă ulterioară, din perspectiva necesităților copilului cu CES. Se recomandă ca acestea să fie înregistrate, inclusiv în fișa de monitorizare a evoluției în dezvoltarea copilului.

Planificarea asistenței copilului la lecție de către cadrul didactic de sprijin (CDS)

Asistarea copilului cu CES la lecție constituie una dintre atribuțiile cadrului didactic de sprijin și este orientată spre realizarea următoarelor *obiective*:

- motivarea și încurajarea copilului de a se implica în procesul educațional;
- facilitarea încadrării efective în procesul educațional;
- adecvarea demersului educațional la potențialul copilului;
- asigurarea progresului în dezvoltarea copilului (dezvoltare de competențe).

Pentru ca sprijinul acordat copilului de către CDS nemijlocit la lecție să fie eficient, această activitate se va planifica, organiza și, în mod obligatoriu, se va coordona cu cadrul didactic la clasă (Anexa 3). Astfel, se va face:

- Precizarea competențelor/abilităților copilului la disciplina școlară:
 - rezultate monitorizare PEI;
 - analiza evoluției dezvoltării copilului;
 - analiza rezultatelor școlare la disciplina de studiu.
- Cooperarea cu cadrul didactic la clasă pentru:
 - informare reciprocă;
 - precizarea tipului, structurii, temei lecției;
 - selectarea strategiilor educaționale care vor fi utilizate la lecție.

În procesul pregătirii asistenței, cadrul didactic de sprijin va respecta cerințele și particularitățile procesului educațional incluziv, după cum urmează:

- La nivel de planificare/organizare:
 - axarea pe obiectivele PEI, Curriculumul individualizat;
 - stabilirea obiectivelor comune prin cooperare și parteneriat cu cadrul didactic la clasă;
 - selectarea și utilizarea suportului educațional adecvat necesităților elevului cu CES;

- utilizarea tehnologiilor incluzive eficiente.
- La nivel de realizare:
 - acordarea de suport calitativ și calificat;
 - dozarea echilibrată a sarcinilor;
 - asigurarea flexibilității;
 - motivarea și stimularea învățării.

Asistența copilului cu CES de către CDS la lecție îi oferă acestuia posibilitatea de a observa copilul în diferite contexte de învățare și de a le identifica pe cele mai adecvate pentru copilul concret. Astfel, atunci când copilul asistat participă, de exemplu, în activități de grup, în procesul de observare, CDS va preciza nivelul de implicare a copilului în activitatea respectivă, limitele de socializare, nivelul de responsabilitate manifestată de copil ș.a.m.d. De asemenea, va observa comportamentul celorlalți elevi din grup, identificând colegii cu care copilul asistat ar fi maximal compatibil și s-ar implica eficient în realizarea sarcinilor delegate grupului.

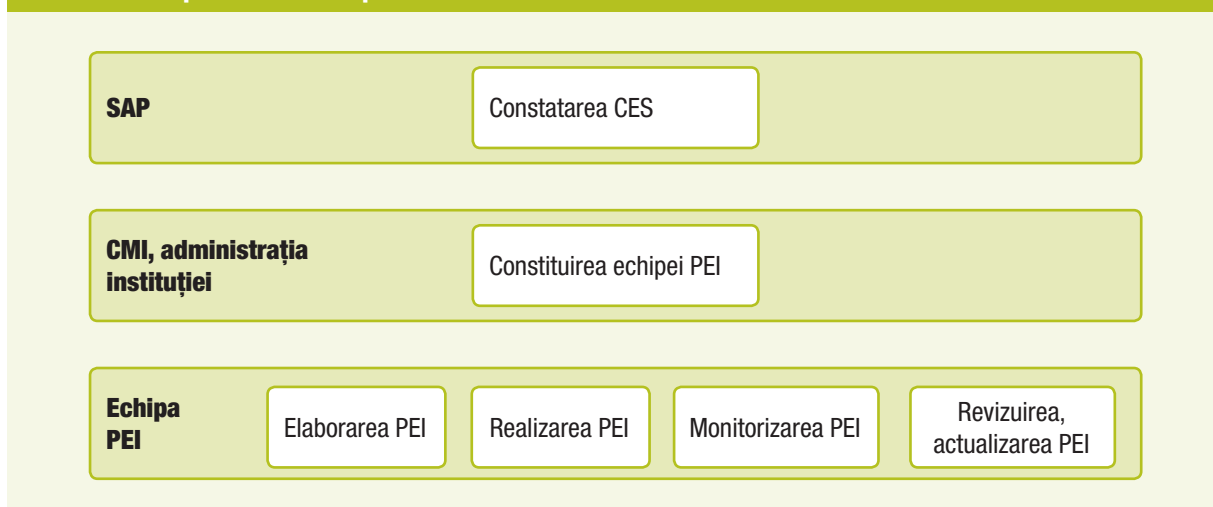
Pentru înregistrarea calitativă a datelor observării, CDS poate completa fișe de observare/ monitorizare (Anexa 4). Analiza rezultatelor observării furnizează cadrelor didactice informația necesară pentru optimizarea planificării și realizării procesului educațional și pentru identificarea celor mai eficiente și relevante strategii de asistență a copiilor cu CES.

Procesul PEI

În conformitate cu prevederile normative în vigoare, pentru fiecare elev cu CES se elaborează un plan educațional individualizat (PEI), parte componentă a pachetului de documente curriculare, instrument de organizare și realizare coordonată a procesului educațional pentru copilul CES.

Acțiunile de elaborare, realizare, monitorizare, revizuire/actualizare a planului educațional individualizat, realizate după constatarea/stabilirea CES ale copilului, se constituie într-un proces integru, coordonat, denumit **procesul PEI**, realizat la și prin implicarea diferitor niveluri de responsabilitate:

Figura 4.5.
Niveluri de responsabilitate în procesul PEI



Constatarea CES

Identificarea cerințelor educaționale speciale se efectuează de către SAP, în rezultatul evaluării complexe a dezvoltării copilului (a se vedea informațiile din cap. III).

Constituirea echipei PEI

În scopul elaborării PEI, se constituie, din specialiștii cu atribuții în asistența copiilor cu CES, echipa PEI. Componenta echipei PEI este recomandată de CMI și aprobată prin ordin de către directorul instituției de învățământ. În componența echipei PEI intră, de regulă: învățătorul/dirigintele clasei în care este inclus copilul, învățătorul/profesorii la clasă, cadrul didactic de sprijin, psihologul, logopedul, alți specialiști, după caz. În procesul PEI se relevă câteva niveluri de responsabilitate, fiecare din acestea având atribuții distincte în asigurarea unui proces coerent, coordonat și calitativ.

Roluri și responsabilități în procesul PEI

Administrația instituției:

- Aprobă componența CMI și a echipei PEI;
- Desemnează specialistul responsabil de coordonarea activității de elaborare a PEI;
- Facilitează colaborarea în procesul de planificare, evaluare, realizare a PEI;
- Monitorizează procesul de elaborare a PEI și respectarea recomandărilor SAP;
- Asigură discutarea/examinarea și aprobarea PEI în cadrul Consiliului profesoral al instituției (în termen nu mai mare de 30 zile de la data recepționării Raportului de evaluare complexă a dezvoltării copilului (cazul primului an în care copilului i se elaborează PEI) și către începutul fiecărui an de studii (cazul când copilul a avut în anul precedent PEI));
- Validează, prin ordin, decizia Consiliului profesoral privind aprobarea PEI și/sau a modificărilor în urma revizuirii/actualizării PEI;
- Asigură evaluarea activității cadrelor didactice implicate în realizarea PEI;
- Monitorizează realizarea prevederilor incluse în Planul de tranziție;
- Încurajează implicarea părinților și a elevului în procesul PEI.

Dirigintele clasei:

- Are rolul de coordonator al procesului PEI;
- Acumulează și comunică echipei informația pe care o cunoaște cu referință la punctele forte, necesitățile și interesele elevului;
- Coordonează elaborarea adaptărilor psihopedagogice;
- Prezintă recomandări privind adaptările de mediu (ambientale) adecvate CES ale elevului și monitorizează realizarea acestora;
- Coordonează activitatea de stabilire a finalităților de învățare în consens cu CES ale elevului;
- Examinează, împreună cu profesorii la clasă, eficiența strategiilor/tehnologiilor didactice (activităților de învățare) individualizate;

- Examinează, împreună cu profesorii la clasă și alți specialiști care asistă copilul, la începutul fiecărui semestru, nivelul de atingere/formare a finalităților/competențelor planificate în curriculumul individualizat și pe domenii de dezvoltare;
- Ține legătură permanentă cu părinții/alți reprezentanți legali ai elevului, cadrele didactice la discipline de studiu, cadrele didactice de sprijin.

Psihologul școlar:

- Acumulează și comunică echipei informația cu referință la punctele forte, necesitățile, interesele și caracteristicile specifice ale elevului (limbajul, gândirea, imaginația, memoria, atenția, tipul de inteligență, afectivitatea/emotivitatea, temperamentul, stilul de învățare);
- Formulează recomandări membrilor echipei privind planificarea activităților de asistență a elevului în conformitate cu cerințele educaționale speciale și caracteristicile specifice ale acestuia;
- Prezintă recomandări privind adaptările ambientale adecvate cerințelor educaționale speciale ale elevului;
- Planifică și realizează asistența psihologică a elevului;
- Concretizează adaptările psihopedagogice necesare în organizarea procesului educațional;
- Colaborează cu toți specialiștii implicați în elaborarea/ realizarea/monitorizarea PEI.

Învățătorul/profesorul la clasă:

- Furnizează informații privind rezultatele evaluării competențelor elevului în materia respectivă de studiu, pentru a identifica punctele forte și necesitățile elevului;
- Proiectează și realizează adaptările și/sau modificările curriculare la disciplina de studiu, formulează finalitățile de învățare;
- Corelează proiectarea didactică (de lungă și de scurtă durată) cu PEI, prin stabilirea obiectivelor specifice pentru elevul cu CES;
- Identifică cele mai adecvate strategii/tehnologii didactice la disciplina de studiu, care asigură progrese în dezvoltarea copilului;
- Determină și realizează strategii de evaluare adecvate necesităților copilului;
- Identifică resursele necesare realizării finalităților stabilite;
- Oferă servicii de consultanță elevului și părinților/altor reprezentanți legali în parcurgerea demersului educațional la disciplina de studiu;
- Creează cadrul relațional adecvat în clasă pentru toți (profesor-elev, elev-elev);
- Colaborează cu toți specialiștii implicați în elaborarea/realizarea/evaluarea PEI.

Cadrul didactic de sprijin:

- Planifică și realizează asistența individualizată a elevului cu CES (la clasă, în CREI);
- Ajută elevul în realizarea activităților de învățare, în coordonare cu învățătorul/profesorii la clasă;

- Urmărește progresul elevului privind finalitățile de învățare descrise în PEI, în coordonare cu învățătorul/profesorii la clasă;
- Supraveghează nivelul de atingere a finalităților indicate în PEI și consemnează realizările și progresele elevului;
- Colaborează cu toți specialiștii implicați în procesul PEI.

Logopedul:

- Participă la procesul de elaborare, realizare, monitorizare, revizuire/actualizare a PEI;
- Elaborează și realizează programe individuale de asistență logopedică pentru copil;
- Coordonează programele de asistență cu alți specialiști;
- Selectează/elaborează, adaptează și aplică instrumente de evaluare logopedică;
- Identifică și/sau elaborează materiale didactice accesibile și adecvate copilului;
- Sprijină și consiliază cadrele didactice și părinții în abordarea individualizată a copilului cu tulburări de limbaj.

Kinetoterapeutul:

- Participă la procesul PEI, prin elaborare, realizare, monitorizare, revizuire/actualizare a PEI;
- Elaborează și realizează programe individualizate de abilitare/reabilitare fizică a copilului;
- Utilizează tehnici corespunzătoare vârstei și potențialului copilului;
- Evaluează/reevaluează progresul în dezvoltarea psihomotorie a copilului și adaptează planul de asistență în funcție de rezultat;
- Implică părinții în implementarea programelor de asistență kinetoterapeutică;
- Colaborează cu personalul didactic, nedidactic și auxiliar în abordarea individualizată a copilului.

Părinții/alți reprezentanți legali ai copilului:

- Furnizează informații la zi privind copilul (stilul și modul de învățare acasă, pregătirea temelor etc.);
- Oferă informații importante care ajută la elaborarea adaptărilor curriculare pentru copil (de exemplu, despre talentul și abilitățile pe care le manifestă copilul acasă și în comunitate, despre preocupările, preferințele/non-preferințele copilului, despre modul propriu de învățare, despre interesele acestuia și modul de reacționare în diverse situații);
- Consolidează și asigură continuitate demersului educațional și non-educațional realizat de personalul din instituția de învățământ, oferind copilului acasă posibilități pentru dezvoltare și aplicare în practică a competențelor;
- Furnizează informații privind modul în care copilul transferă/ poate transfera competențele achiziționate în cadrul școlii în situații cotidiene acasă și în comunitate;
- Se implică în luarea deciziilor vizând copilul și în realizarea programelor de abilitare/reabilitare continuă a dezvoltării acestuia;
- Asigură frecvența școlară a copilului;

- Colaborează cu instituția de învățământ în scopul realizării obiectivelor.

Copilul:

- Informează despre punctele forte, preferințele, non-preferințele personale, stilul și modul de învățare preferat etc.;
- Este implicat și ia parte la luarea deciziilor care îl vizează în contextul procesului PEI;
- Oferă informații privind conformitatea strategiilor/tehnologiilor didactice individualizate, strategiilor de evaluare individualizate etc., stilului și potențialului său de învățare;
- Informează despre nivelul de adecvare (comoditate, utilitate) a adaptărilor ambientale, echipamentului specializat;
- Se încadrează în procesul educațional conform prevederilor PEI.

Elaborarea PEI

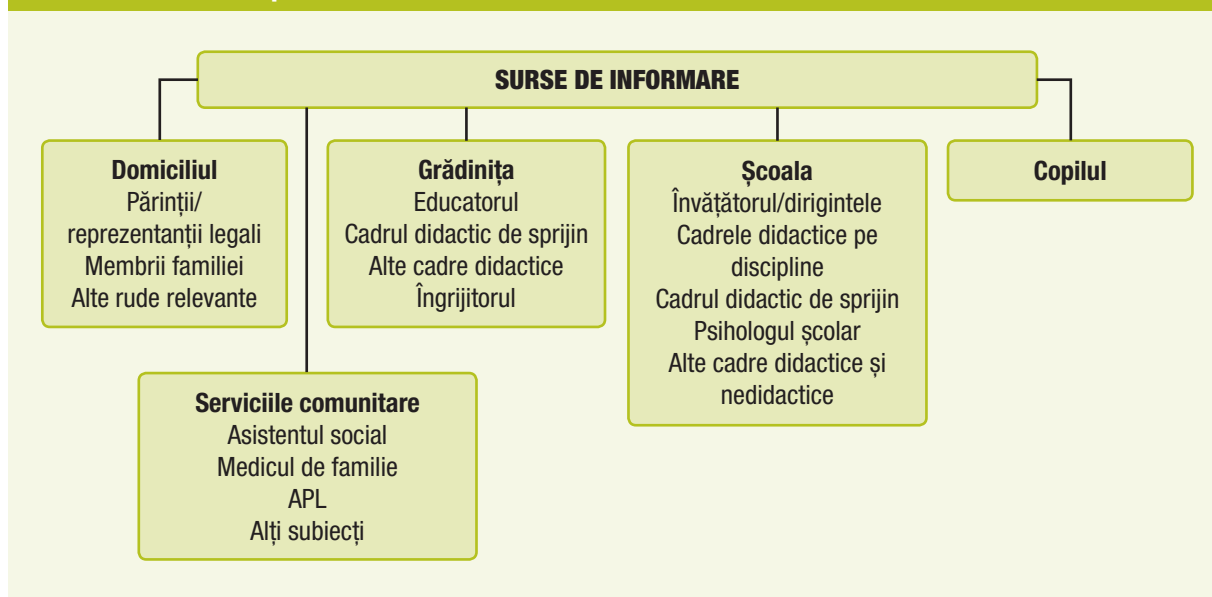
În procesul de elaborare a PEI este importantă cooperarea între toți specialiștii care asistă copilul în vederea asigurării consensului și percepției comune privind cele mai adecvate modalități de incluziune educațională a copilului și de satisfacere a necesităților lui. În acest scop, membrii echipei PEI acționează prin consens și:

- identifică cât mai corect/precis punctele forte, interesele și necesitățile elevului;
- convin asupra informațiilor colectate și a concluziilor privind tipul de curriculum pentru acesta (general, modificat);
- stabilesc competențele pe care trebuie să le achiziționeze elevul în perioada planificată (finalitățile educaționale);
- corelează finalitățile curriculumului general cu finalitățile individualizate stabilite în PEI;
- stabilesc modul și nivelul de prestare a serviciilor de sprijin;
- sugerează/recomandă strategii/tehnologii educaționale adecvate necesităților elevului;
- formulează decizii privind integrarea serviciilor de sprijin în clasă, la nivel de instituție, CREI sau alte servicii disponibile în comunitate.

Un prim pas în elaborarea PEI îl constituie colectarea informațiilor despre elev. Informația colectată trebuie să reflecte rezultatele școlare, competențele copilului, asiduitatea, comportamentul, abilitățile de comunicare, preferințele și non-preferințele, abilitățile de rezolvare a problemelor, stilul de învățare, particularitățile de dezvoltare, mobilitatea și aspecte pedagogice specifice care caracterizează necesitățile individuale ale acestuia.

Informația trebuie să parvină din diverse surse și să fie accesibilă tuturor membrilor echipei PEI, pentru a asigura o viziune globală asupra nivelului de dezvoltare a copilului și pentru identificarea formei optime de incluziune școlară și încadrare în procesul educațional.

Figura 4.6.
Surse de informare în procesul PEI



Eventuale informații care pot parveni din diferite surse ar fi următoarele:

- Părinții pot relata despre evoluția dezvoltării copilului, personalitatea lui, punctele forte și necesitățile, preferințele și non-preferințele, accesibilitatea demersului educațional pentru copil etc.
- Însuși copilul poate oferi informații privind propria percepție asupra punctelor forte și a necesităților sale, interesele, preferințele în materie de studiu, stilul de învățare, factorii care îi blochează/ perturbă procesul de învățare, modul de dezvoltare a relațiilor interpersonale etc.
- Cadrele didactice vor prezenta informații doveditoare privind punctele forte și necesitățile copilului, programele de studiu în baza cărora a fost realizat procesul educațional la etapa anterioară, strategiile și tehnologiile didactice care au condiționat rezultate bune în învățare (sau care au fost insuficient de adecvate) etc.
- Psihologul școlar va prezenta echipei PEI informațiile referitoare la particularitățile de dezvoltare a copilului, starea de spirit (generală și în situații specifice), punctele forte și necesitățile, comportamentul relațional și adaptiv al copilului etc.
- Specialiștii din serviciile comunitare vor oferi, după caz, instituției de învățământ informații relevante privind dezvoltarea fizică și starea de sănătate a copilului, cu specificarea factorilor care pot determina dificultăți de învățare.

În calitate de surse de informare în procesul PEI pot interveni rezultatele evaluărilor și recomandările SAP, dosarul elevului, PEI precedent, lucrările actuale ale elevului, rezultatele observațiilor asupra comportamentelor elevului în diverse contexte educaționale etc.

Documentele școlare de bază care reprezintă o sursă de informare obiectivă sunt dosarul elevului și catalogul clasei. Studiarea *dosarului elevului* permite acumularea informației despre:

- statutul juridic;
- traseul educațional;
- deciziile, recomandările anterioare ale SAP cu referință la forma de incluziune, serviciile de suport recomandate ș.a.;
- PEI precedent al elevului;
- nivelul de dezvoltare reflectat în fișa de monitorizare a progresului, precum și în rapoartele de evaluare a situației copilului atât la nivel de școală (ale dirigintei, psihologului, medicului, altor specialiști), cât și externe (ale asistentului social, medicului de familie, altor specialiști comunitari).

Catalogul clasei constituie sursa de examinare a evoluției școlare a elevului la discipline de studiu, a frecvenței la ore; permite efectuarea unor analize comparative a evoluției școlare pe arii curriculare și discipline școlare.

În contextul procesului PEI, pot fi consultate și alte documente școlare care vizează dezvoltarea copilului (procesele-verbale ale consiliului profesoral, planurile și rapoartele de activitate a instituției, cartela medicală a elevului etc.). La fel, informații utile despre copil pot fi colectate și din diverse fișe de interviuri, evaluări, discuții și jocuri de rol cu acesta etc.

O sursă de colectare a informațiilor veridice despre copil este *observarea* acestuia, care se realizează în scop de precizare a unor date. Observarea copilului îi permite învățătorului/profesorului la clasă, psihologului, CDS și altor specialiști:

- să înțeleagă cum reacționează elevul la mesajul scris, verbal și non-verbal, cum abordează noile sarcini, dacă perseverează în lucru, cum interacționează cu alte persoane, cum se organizează și își gestionează timpul și resursele, cum reacționează la receptorii auditivi/vizuali/verbal direcți și indirecti;
- să conștientizeze impactul anumitor factori de mediu asupra incluziunii elevului în proces educațional, cum ar fi lumina, întunericul, temperatura, ambianța fizică a clasei, culorile, perioada (orele) zilei când este implicat în activități, activitățile de rutină, orarul;
- să deducă cum reacționează elevul la schimbarea comportamentului/atitudinii CDS, cum interacționează cu alți elevi, cum reacționează la indicațiile/recomandările/adresările dirigintei, cadrelor didactice de predare și de sprijin, psihologului, directorului, directorului adjunct, altor specialiști.

Rezultatele observării elevului pot fi înregistrate în diferite moduri: note informative privind evenimentele la clasă, liste de control, date despre frecvența/cauza manifestării anumitor comportamente, înregistrări audio și video, note corespunzătoare observărilor formale și non-formale făcute de către membrii familiei, prieteni și colegii de clasă, personalul didactic și de sprijin (acțiunile descrise mai sus vor fi realizate cu respectarea obligatorie a normelor privind viața privată).

Cu o doză de relativitate, pot fi observate și rezultatele autoevaluării elevului.

Lucrările/preocupările actuale ale elevului reprezintă surse fidele de informare pentru identificarea punctelor forte, a necesităților, a preocupărilor, a talentului elevului. Acestea pot fi un jurnal personal, o agendă, lucrări scrise, lucrări artistice

și albume, înregistrări audio și video, teme pentru acasă, teste la discipline de studiu ș. a. Concluziile făcute în rezultatul examinării lucrărilor vor fi formulate de către psihologul școlar sau cu consultarea obligatorie a acestuia.

Examinarea aspectelor ce țin de viața personală/privată poate fi realizată doar cu consimțământul elevului/părinților/altor reprezentanți legali.

Informațiile acumulate, precizate, cu deciziile coordonate și agreeate de către toți membrii echipei PEI, se introduc în compartimentele PEI, conform structurii-model (Anexa 5).

În procesul de elaborare a PEI, se va ține cont de următoarele precizări privind compartimentele Planului:

În compartimentul 1 – ***Date generale despre elev*** – se indică numele, prenumele copilului, clasa în care este înscris și forma de incluziune, recomandată de SAP:

- ***Incluziune totală.*** Elevul este inclus în procesul educațional în condiții generale, participă la toate activitățile de program. Elevul poate parcurge unele discipline școlare prin curriculum general cu adaptări sau prin curriculum modificat.
- ***Incluziune parțială.*** Elevul este inclus în procesul educațional, înscris în clasa conform vârstei, dar, în funcție de particularitățile individuale de dezvoltare și, respectiv, de capacitatea de participare la procesul educațional, nu este prezent la toate orele conform orarului clasei, fiind asistat la lecții și în afara acestora de către CDS. Restul activităților sunt planificate drept lucru individual sau în grupuri mici, în CREI sau în alte locații.
- ***Incluziune ocazională.*** Este recomandată pentru elevul cu CES și dizabilități severe/profunde și necesități complexe, care, de regulă, sunt în imposibilitate de deplasare și necesită asistență specializată (de exemplu, instruire la domiciliu, cu participare ocazională, în scop de socializare, la diferite activități extrașcolare în cadrul clasei/școlii).

În funcție de evoluția dezvoltării copilului, în rezultatul reevaluării complexe a dezvoltării, SAP poate recomanda trecerea de la o formă de incluziune la alta. Modificările respective vor fi consemnate în fișa de înregistrare a rezultatelor revizuirii/actualizării PEI (Anexa 6).

La compartimentul 2 – ***Particularități individuale de dezvoltare a elevului*** – se vor indica particularitățile pe domeniile: fizic, limbaj și comunicare, cognitiv, socio-emoțional, comportament adaptiv.

Particularitățile individuale de dezvoltare a elevului vor fi expuse în conformitate cu constatările din Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului, elaborat și prezentat în instituția de învățământ de către SAP, precum și din constatările unor evaluări conexe, suplimentare (dacă atare evaluări au fost realizate).

În cazul când dezvoltarea copilului pe un anumit domeniu este în conformitate cu normele de vârstă, nu se va face descrierea particularităților. Se va consemna o simplă constatare de tipul: "Dezvoltarea fizică este în conformitate cu vârsta",

”Competențele cognitive corespund vârstei”, ”Dezvoltarea limbajului și a comunicării este în evoluție conform vârstei”, ”Particularitățile dezvoltării pe domeniul socio-emoțional corespund vârstei”, ”Comportamentul adaptiv fără abateri de la normele de vârstă”.

Odată precizate particularitățile individuale ale copilului pe diferite domenii de dezvoltare, sunt identificate punctele forte ale copilului pe fiecare domeniu. Drept exemple de puncte forte pot fi:

- în domeniul fizic: deplasare fără suport; abilități de scriere etc.
- în domeniul limbaj și comunicare: limbaj expresiv – expresivitate orală; înțelegerea mesajelor orale etc.
- în domeniul cognitiv: stilul și modul de învățare - vizual, auditiv, kinestezic; abilități organizatorice/de gestionare a timpului; interes sporit față de lumea animală etc.
- în domeniul socio-emoțional: se intimidează față de maturi, dar are încredere în ei; intră ușor în contact cu persoane străine; își recunoaște emoțiile de bucurie/tristețe/furie; își gestionează accesele de furie etc.
- în domeniul comportamentului adaptiv: se orientează în spațiul clasei/școlii; respectă regulile etc.

Cunoașterea particularităților individuale de dezvoltare a copilului va facilita identificarea necesităților lui de învățare și dezvoltare. Necesitățile copilului constituie punct de pornire în elaborarea strategiilor eficiente de abordare individualizată a copilului în toate domeniile de asistență. Pot fi indicate drept necesități ale copilului:

- în domeniul fizic: ”Suport pentru deplasare: cadru de mers, bare de suport” etc.
- în domeniul limbaj și comunicare: ”Stimulare multisenzorială”, ”Formarea abilităților de comunicare alternativă” etc.
- în domeniul cognitiv: ”Recuperare educațională”, ”Dezvoltarea memoriei vizuale”, ”Dezvoltarea percepției temporale”, ”Tehnologii asistive”, ”Perioadă mai îndelungată pentru concentrare asupra sarcinii” etc.
- în domeniul socio-emoțional: ”Transfer gradual de atașament”, ”Fortificarea încrederii în sine”, ”Prezența unui adult alături, în scop de protecție și diminuare a stării de frică” etc.
- în domeniul comportamentului adaptiv: ”Dezvoltarea percepției spațiale” etc.

La compartimentul 3 – *Servicii de suport ce urmează a fi prestate* – se referă toate formele de intervenții de suport (educațional și non-educațional), organizate și realizate ca răspuns la necesitățile de învățare și dezvoltare ale copilului concret. La acestea se referă: serviciile de asistență în procesul de învățare, de consultanță/consiliere, toate tipurile de terapii.

Serviciile cu caracter educațional vor fi precizate de către echipa PEI, în conformitate cu necesitățile copilului și recomandările SAP, coordonate cu CMI din perspectiva oportunităților de realizare.

În compartimentul respectiv al PEI se va indica denumirea serviciului, specialiștii prestatori (cadre didactice pe discipline școlare, CDS, psiholog, logoped, terapeut, asistent personal etc.), perioada și frecvența prestării serviciului. Un exemplu:

Denumirea serviciului	Specialistul	Perioada acordării	Frecvența
Recuperare educațională. Limba română	Învățătorul/profesorul la disciplină	Septembrie-decembrie	2 ori/săptămână
Recuperare educațională. Matematica	Învățătorul/profesorul la disciplină	Septembrie-decembrie	2 ori/săptămână
Asistență educațională individualizată	Cadrul didactic de sprijin - asistență individualizată	Septembrie-decembrie	4 zile/săptămână 2 ore/zi
Consiliere psihologică	Psihologul școlar (sau de la SAP)	Octombrie-decembrie	1 dată/săptămână
Kinetoterapie	Kinetoterapeutul (SAP, Echipa mobilă etc.)	Octombrie-noiembrie	3 ori/săptămână

În compartimentul 4 al PEI – *Tip curriculum la discipline de studiu* – se indică disciplinele de studiu, conform Planului-cadru la clasa în care este înscris elevul și se bifează tipul de curriculum, stabilit de echipa PEI, pentru fiecare disciplină școlară, respectiv:

- Curriculum general – CG;
- Curriculum general cu adaptări – CGA;
- Curriculum modificat – CM.

La compartimentul 5 – *Adaptări* – se va prezenta informația privind adaptările efectuate/operate în procesul incluziunii educaționale a copilului, ținându-se cont de faptul că în PEI sunt proiectate adaptări psihopedagogice, în materie de evaluare și ambientale. De asemenea, în acest compartiment se va specifica, după caz, echipamentul specializat necesar elevului pentru facilitarea incluziunii educaționale.

În compartimentul 6 – *Evaluări* – se includ informațiile privind toate tipurile de evaluări, stabilite de SAP, instituția de învățământ (actuală și/sau precedentă), medicul de familie, alți specialiști. Totodată, vor fi incluse și evaluările periodice pentru înregistrarea progresului școlar, dar și evaluările finale, pentru certificare. Planificarea evaluărilor poate fi completată/suplimentată și în procesul de revizuire/actualizare a PEI.

Compartimentul 7 – *Activități de pregătire a tranziției copilului* – are drept scop planificarea procesului de trecere a copilului cu CES la alte niveluri de învățământ și la serviciile conexe, cu accent pe satisfacerea cerințelor speciale și pregătirea, după caz, pentru angajare și viață independentă.

Pregătirea tranziției este parte integrantă a procesului educațional și presupune realizarea unui șir de activități coordonate, care:

- sunt proiectate în cadrul unui proces participativ, orientat spre rezultat, și vizează diferite posibile trasee de mișcare a copilului: de la un nivel de învățământ la altul, de la școală spre alte niveluri de învățământ post-școlar (inclusiv, învățământ post-secundar, formare vocațională, pentru angajare asistată, in-

struire continuă, învățământ pentru adulți), la servicii pentru adulți, la viață independentă și participare comunitară;

- sunt bazate pe necesitățile copiilor și iau în considerare preferințele și interesele lor;
- includ instrucțiuni, servicii conexe, experiențe comunitare, evaluarea predispozițiilor vocaționale, formarea de competențe vocaționale și, dacă este indicat, formarea de abilități pentru viața de zi cu zi.

La proiectarea acestui compartiment al PEI se va ține cont de următoarele recomandări:

- pentru copiii care trec de la învățământul primar la cel gimnazial – tranziția se pregătește în anul de finalizare a învățământului primar;
- pentru copiii care sunt pregătiți pentru părăsirea instituției de învățământ – de la vârsta de 14 ani.

Compartimentul 8 – *Activități de consultare a părinților/altor reprezentanți legali în procesul PEI* – se referă la implicarea și participarea părinților/altor reprezentanți legali în procesul PEI. La etapa de elaborare, părinții pot prezenta echipei PEI informații relevante privind copilul și particularitățile lui de dezvoltare și, respectiv, învățare, ajutând, astfel, echipa PEI să asigure consecvență și continuitate programelor individualizate pentru elev. Părinții sunt implicați și la etapa de realizare a PEI, administrația instituției de învățământ și personalul didactic sprijinind/încurajând participarea lor, prin:

- comunicare deschisă și cu regularitate;
- acordarea posibilității de a informa cum și în ce măsură aceștia intenționează/pot să se implice în procesul PEI;
- informarea cu privire la ședințele echipei PEI și subiectele care urmează a fi abordate;
- împărtășirea strategiilor educaționale alese/stabilite și consultarea punctului de vedere al acestora;
- prezentarea, la necesitate, a comentariilor/tălmăcirilor/clarificărilor etc.

Părinții/alți reprezentanți legali și elevul confirmă, prin semnătură, că PEI a fost consultat cu ei. În cazul în care părinții/alți reprezentanți legali sau elevul refuză consultarea PEI, se va face consemnarea respectivă, urmată de semnătura acestora.

După elaborarea și aprobarea PEI, CMI și echipa PEI trebuie să se asigure că toate persoanele care urmează să asiste elevul cunosc conținutul documentului respectiv.

Varianta originală a PEI se păstrează în dosarul elevului.

Realizarea PEI

Responsabili de realizarea PEI sunt toți membrii echipei PEI. În dependență de poziția didactică (sau non-didactică) pe care o are, fiecare specialist își va construi demersul didactic în așa fel încât să asigure realizarea obiectivelor PEI, conform necesităților copilului.

Coordonatorul echipei PEI, împuternicit prin ordinul de aprobare a componenței echipei, se va asigura că planul va fi realizat și că elevul va beneficia de asistența stabilită conform PEI. După cum s-a menționat anterior, cele mai frecvente tipuri de asistență sunt:

- Asistență educațională:
 - asistența elevului la clasă, realizată de învățător/profesor, în conformitate cu finalitățile educaționale stabilite;
 - recuperare educațională;
 - asistența elevului de către CDS (la clasă, în CREI, în alte spații în care elevul este inclus în activități);
 - adaptarea strategiilor didactice la potențialul și necesitățile elevului;
 - adaptarea materialelor didactice etc.;
 - asistența psihologică, logopedică, în conformitate cu PEI.
- Asistență non-educațională:
 - re/abilitare fizică, kinetoterapie;
 - terapii specifice;
 - asistență medicală;
 - transport specializat;
 - alimentație;
 - asigurare cu echipament specializat.

În procesul de realizare a PEI, cadrele didactice și nedidactice colaborează, se informează reciproc despre eficiența tehnologiilor utilizate în predare-învățare-evaluare, despre evoluția copilului pe domenii de dezvoltare etc.

Monitorizarea/revizuirea/actualizarea PEI

Monitorizarea PEI constituie o activitate inerentă procesului PEI, care se realizează continuu, având drept obiective următoarele:

- stabilirea conformității PEI cerințelor educaționale speciale ale copilului;
- estimarea nivelului de relevanță a PEI;
- corectitudinea distribuirii rolurilor în procesul de elaborare și realizare a PEI;
- identificarea unor blocaje/impedimente în realizarea PEI și a soluțiilor pentru înlăturarea acestora;
- precizarea impactului realizării PEI asupra dezvoltării copilului;
- revizuirea/actualizarea PEI.

Toți specialiștii care asistă copilul au responsabilități de monitorizare a PEI în domeniul respectiv de asistență. În rezultatul monitorizării PEI, aceștia urmează să facă concluzii asupra eficienței strategiilor de intervenție în domeniul respectiv. Rezultatele monitorizării PEI se examinează periodic în cadrul ședințelor CMI, care decide asupra modificării/actualizării PEI.

PEI se actualizează, de regulă, semestrial. În urma revizuirii/actualizării pot fi modificate anumite compartimente ale PEI și modificările vor depinde, în cea mai

mare parte, de rezultatele evaluării progreselor copilului în perioada de implementare a PEI.

Monitorizarea evoluției în dezvoltarea elevului se face pe domenii de dezvoltare și discipline de studiu pe parcursul semestrelor academice, indicatorii de progres înregistrându-se la data identificării unor astfel de evoluții.

În procesul de asistență a copilului pe domeniul de competență, fiecare membru al echipei PEI, monitorizează progresele în dezvoltarea copilului, rezultatele fiind înscrise în Fișa de monitorizare (conform Anexa 2 la Structura-model PEI):

Domeniul de dezvoltare	Data	Nume, prenume specialist	Progrese înregistrate	
			sem. I	sem. II
Fizic				
Limbaj și comunicare				
Cognitiv				
Socio-emoțional				
Comportament adaptiv				

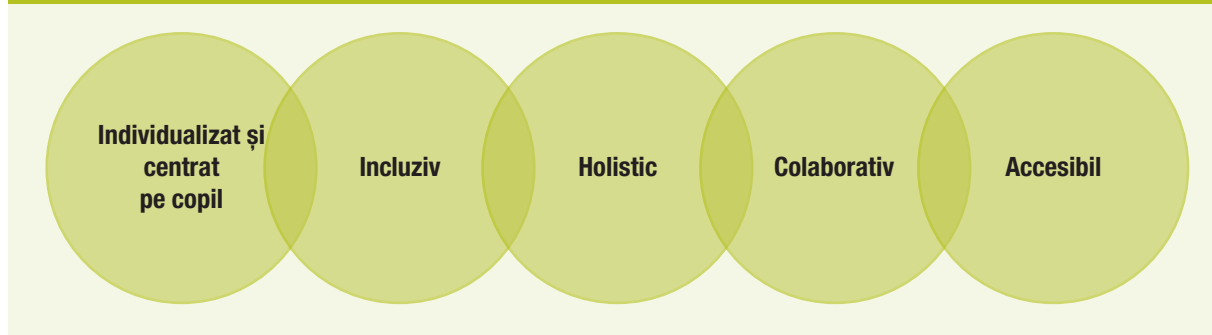
În compartimentul respectiv al PEI se va înregistra dinamica în dezvoltarea copilului pe fiecare domeniu de dezvoltare în parte. Situațiile înregistrate/rezultatele obținute vor fi raportate la nivelul de dezvoltare și necesitățile copilului (compartimentul 2) la momentul elaborării PEI. De exemplu, dacă la necesități pe domeniul dezvoltării fizice va fi indicat *Dezvoltarea motricității fine (mânuierea instrumentelor de scriere) și dezvoltarea abilităților de scriere*, atunci la progrese înregistrate trebuie să apară rezultatele obținute la acest aspect – de exemplu, *Mânuieste singur, în poziție corectă, pixul și creionul și scrie independent după repere (puncte/linii întrerupte)*.

Evaluarea progresului elevului pentru care se realizează un PEI, ca și pentru toți elevii, trebuie să devină un proces continuu. Rezultatele evaluării constituie sursa de informații care servesc drept temelie pentru modificarea strategiilor pedagogice, pentru a identifica parametrii optimi de învățare și dezvoltare maximă pentru elev. Este important a examina, periodic, eficacitatea strategiilor și adaptărilor.

Rezultatele monitorizării evoluției constituie temelie pentru revizuirea și modificarea/actualizarea PEI. În rezultatul revizuirii PEI, nu este necesar a elabora un nou PEI. Modificările operate, aprobate de CMI, se anexează la PEI elevului, cu indicarea datei și a nr. procesului-verbal în care este consemnată decizia respectivă (Anexa 6). Modificările sunt aduse la cunoștința tuturor subiecților implicați în procesul PEI, inclusiv elevului și părinților.

Respectarea pașilor în elaborarea PEI și a recomandărilor privind implementarea/realizarea va asigura calitatea întregului proces și, ceea ce este mai important, calitatea suportului de care va beneficia copilul cu CES.


Figura 4.7.
Caracteristici-cheie ale PEI eficient și de calitate



Caracteristicile de bază menționate mai sus alcătuiesc cadrul de referință al PEI, în conformitate cu care planul:

- se centrează pe necesitățile copilului și conține informații privind formele de suport stabilite pentru a răspunde necesităților copilului concret;
- conține activități care asigură incluziunea educațională efectivă a copilului;
- abordează copilul prin prisma integralității și asigură dezvoltarea lui holistică, pe toate domeniile;
- presupune o colaborare productivă și autentică între toți subiecții procesului PEI, inclusiv cu copilul și părinții acestuia;
- este scris/exprimit într-un format și limbaj accesibil celor pe care îi vizează – copilul și adulții cu atribuții în elaborarea/realizarea PEI.

4.4. Adaptări și modificări în procesul incluziunii educaționale a copiilor cu CES și/sau dizabilități

 După cum s-a demonstrat în subcompartimentele de mai sus, individualizarea reprezintă o dimensiune deosebit de importantă a organizării procesului și furnizării suportului educațional, având drept scop asigurarea accesului efectiv la educație de calitate pentru toți copiii. Abordarea respectivă este determinată de necesitatea de a favoriza dezvoltarea optimă a competențelor fiecărui copil prin individualizarea sarcinilor didactice, a modalităților de realizare a lor, a gradului de efort și a procedurilor de reglare a acestora potrivit particularităților individuale de dezvoltare.

Drept punct de pornire în proiectarea procesului educațional individualizat intervine ipoteza potrivit căreia sunt copii cu cerințe speciale în învățare, care (1) fie necesită sprijin suplimentar pentru atingerea nivelurilor de competențe conform curriculumului general, (2) fie necesită modificarea curriculumului astfel încât acesta să devină accesibil copiilor respectivi. Din această perspectivă, în realizarea procesului educațional individualizat se aplică **adaptările curriculare**, care pot avea loc pe două căi:

- prin aplicarea curriculumului general cu adaptări psihopedagogice, în materie de evaluare și ambientale;
- prin modificarea curriculumului general.

Aplicarea curriculumului general cu adaptări

Acest tip de individualizare presupune că elevul cu CES va parcurge materia de studiu conform curriculumului general, beneficiind de strategii individualizate de predare-învățare-evaluare care sunt corelate/adaptate la potențialul elevului și care vor asigura realizarea finalităților educaționale generale. În cazul dat, se va considera că elevul cu CES realizează curriculumul general cu adaptări (CGA), fapt consemnat în PEI.

PEI poate prevedea următoarele tipuri de adaptări:

- *Adaptări psihopedagogice* – modificările operate în proiectarea și realizarea fiecărei componente a procesului educațional: predare, învățare, evaluare, pentru a facilita încadrarea copilului în procesul educațional eficient și a-i asigura progresul în dezvoltare.
- *Adaptări în materie de evaluare* – modificarea metodelor/tehnichilor de evaluare, pentru a ajuta elevul să demonstreze competențele achiziționate.
- *Adaptări ambientale* – schimbări în mediul fizic al clasei sau al instituției care să asigure accesul eficient al copilului la procesul de învățare. La același compartiment, se referă și *tehnologiile specializate*, inclusiv cele asistive, utilizate pentru a recupera (compensa) sau substitui anumite funcții ale organismului și pentru a facilita implicarea activă a elevului cu CES în procesul educațional, precum și interacțiunea și comunicarea în mediul școlar.

Exemple adaptări psihopedagogice:

- sarcini/activități în perechi/grup;
- sarcini individuale, diferențiate;
- instrucțiuni pe etape (pași), algoritmi;
- instrucțiuni simplificate (adaptate), repetate; reformulări;
- utilizarea tehnicilor mnemonice;
- oferirea unui rezumat/scheme a lecției/textului;
- liste de reguli/cerințe;
- lecturi ghidate, însoțite de imagini, tabele, diagrame;
- expunerea, la tablă/poster a materialului important;
- sprijin în gestionarea timpului;
- divizarea sarcinilor mai mari în sarcini mai mici;
- sarcini cu o durată mai scurtă;
- pauze mai frecvente; aplicarea tehnicilor de relaxare;
- sisteme de comunicare auxiliare și de suplینire;
- înregistrări audio/video;
- repere color; coduri de culori;
- etc.

Exemple adaptări în materie de evaluare:

- test individualizat;
- reducerea numărului de sarcini utilizate pentru evaluarea unui concept sau a unei competențe;
- susținerea testului la calculator;
- timp suplimentar pentru realizarea sarcinilor de evaluare;
- ajustări în formatul testului de evaluare: caracterele literelor mai evidențiate/mai mari, semne fondate pe diferite culori, format simplificat, cu indicarea spațiilor pentru scriere etc.
- prezența unui asistent individual, care, după caz, va transmite oral informația din test, va înscrie răspunsurile dictate de elev la itemii din test; va acorda servicii de asistență personală etc.;
- pauze mai frecvente;
- reamintirea condițiilor sarcinii;
- sisteme de comunicare auxiliare;
- înregistrări pe bande sonore;
- adaptarea locului susținerii probei de evaluare;
- etc.

O listă mai desfășurată de exemple/practici de adaptare a procesului educațional la dificultățile de învățare ale copiilor cu CES este dată în Anexa 7.

Informații detaliate privind adaptarea mediului de învățare în scopul facilitării incluziunii copiilor cu CES sunt prezentate în subcompartimentul respectiv al prezentului capitol.

Planificarea și realizarea adecvată a adaptărilor diminuează/elimină dificultățile de învățare ale copilului cu CES și asigură achiziționarea competențelor conform curriculumului general.

Modificarea curriculumului general

Individualizarea procesului educațional prin **modificări curriculare** presupune modificarea finalităților educaționale și a conținuturilor din curriculumul general și adaptarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare, în funcție de potențialul elevului. În cazul dat, se va considera că elevul cu CES realizează un curriculumul modificat (CM).

În cazul CM la disciplina școlară, cadrul didactic stabilește, în comun cu alți specialiști care asistă copilul, finalități adecvate nivelului de dezvoltare, potențialului și necesităților educaționale ale copilului, finalități care asigură încadrarea efectivă a copilului în procesul educațional, în vederea pregătirii lui pentru viață. Modificările curriculare pot viza componentele structurale ale curriculumului: finalitățile, conținuturile.

Modificările curriculare pot fi realizate prin:

- **Simplificare** – proces care vizează reducerea parțială a gradului de complexitate a finalităților și/sau conținuturilor.
- **Excludere** – proces care poate fi realizat la nivel de plan-cadru sau disciplină școlară. La nivel de plan-cadru, elevul nu va studia una sau unele discipline școlare, exigențele față de studiul cărora nu sunt compatibile cu potențialul acestuia. La nivel de disciplină școlară, modificările curriculare prin excludere presupun omiterea unor finalități, conținuturi, pe care elevul cu CES nu le poate accesa/achiziționa.
- **Comasare** – proces realizat, de asemenea, la cele două niveluri. La nivel de plan-cadru, modificările curriculare prin comasare se realizează prin integrarea a două sau mai multe discipline școlare (este recomandată comasarea/integrarea pe arii curriculare). Pentru copiii cu CES, care atestă dizabilități severe, se admite predarea integrată a două sau mai multe discipline școlare, în baza unor arii multidisciplinare/integrate, care asigură pregătirea acestora pentru viață. La nivel de disciplină școlară, comasarea presupune integrarea atât a conținuturilor, cât și, mai ales, a finalităților.

Din perspectivă curriculară, modificarea vizează finalitățile educaționale, conținuturile și/sau strategiile/tehnologiile didactice.

Finalități educaționale (se indică competențele specifice modificate)	Conținuturi (se vor indica conținuturile curricu- lare modificate)	Strategii/ tehnologii didactice (activități de învățare con- form CES ale elevului)	Strategii de evaluare (se vor indica strategiile specifice de evaluare pentru fiecare finalitate proiectată)	Note privind rezulta- tele monitorizării (nivelul de atingere a finalităților)

La discreția cadrului didactic, strategiile-tehnologiile didactice și cele de evaluare pot fi încadrate într-o singură rubrică.

La stabilirea și formularea *finalităților educaționale*, se va ține cont de potențialul și nivelul de dezvoltare al elevului. În cazul disciplinelor de studiu care necesită modificări curriculare, finalitățile educaționale se precizează în enunțuri care descriu competențele ce urmează a fi achiziționate la finele cursului respectiv. Toate

finalitățile educaționale se descriu în rezultate măsurabile și sunt evaluate la finele unei etape de învățare. Este important ca finalitățile să fie formulate clar, astfel încât părinții și, după caz, elevul să înțeleagă ce va fi capabil să cunoască și să facă la finele capitolului/semestrului/anului.

Conținuturile reflectă acele subiecte/teme care permit dezvoltarea competenței stipulate în rubrica *Finalități educaționale*, prin anumite activități de învățare/tehnologii didactice. Ele pot fi selectate din CG sau stabilite în funcție de abilitățile și posibilitățile de învățare și dezvoltare ale copilului.

Pentru fiecare finalitate formulată e necesar a stabili *strategiile/tehnologiile didactice* corespunzătoare – acele tipuri, forme, modalități, activități de învățare care îl vor ajuta pe copil să atingă finalitățile de învățare stabilite. Se va ține cont de faptul ca diferiți specialiști lucrează cu copilul cu CES, prin urmare, strategiile/tehnologiile didactice vor fi specifice domeniului respectiv de asistență.

În tabelul de mai jos este dat un exercițiu de modificare a curriculumului la *Limba și literatura română*, clasa a IV-a – secvență în cadrul unei competențe specifice.

Competență specifică: Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.	
Finalități curriculum general (subcompetențe)	Finalități curriculum modificat (subcompetențe)
1.1.Compararea viziunii despre modalitățile de exprimare orală (dialogată, monologată și descriptivă) în scopul de a evidenția esența vorbirii.	1.1.Identificarea și numirea modalității de exprimare orală (dialogată, monologată și descriptivă) în scopul evidențierii persoanelor implicate în comunicare.
1.2.Conștientizarea rolurilor de emițător sau destinatar al mesajului în scopul racordării limbajului la situația de comunicare.	1.2.Identificarea rolului de emițător sau destinatar al mesajului, în cazul unei situații de comunicare orală.
1.3.Receptarea corectă a unui mesaj în funcție de mijloacele suplimentare de transpunere a informației.	1.3.Receptarea corectă a unui mesaj în funcție de mijloacele suplimentare de transpunere a informației.
1.4.Verbalizarea conținuturilor unor imagini în diverse forme: dialogată, monologată, descriptivă, îmbinând și comunicarea nonverbală.	1.4.Verbalizarea conținuturilor unor imagini în diverse forme: dialogată, monologată, descriptivă, îmbinând și comunicarea nonverbală, în cel puțin 3 enunțuri.
1.5.Interpretarea relațiilor, faptelor relatate (evenimente, întâmplări, informații), ținând cont de succesiunea desfășurării subiectului.	1.5.Interpretarea relațiilor, faptelor relatate (evenimente, întâmplări, informații), ținând cont de succesiunea desfășurării subiectului, utilizând imagini-secvențe din text/întâmplare.
1.6.Identificarea dialogului și a elementelor de descriere în textele narative și argumentarea semnificației lor.	1.6.Identificarea dialogului în textele narative.
1.7.Construirea unui text oral pe baza planului de idei propriu sau elaborat în grup.	1.7.Construirea unui text oral, din cel puțin 4 propoziții, în baza imaginilor.
1.8.Reproducerea orală a unui fragment dintr-un text narativ, a unei informații libere sau tematice, alese independent, la dorință, din diferite alte surse, în fața publicului din clasă.	1.8.Reproducerea orală a unui fragment dintr-un text narativ, a unei informații libere sau tematice, alese independent, la dorință, din diferite alte surse, în pereche/grup mic/în fața publicului din clasă (la alegerea copilului).
1.9.Conștientizarea rolului utilizării de către autor a dialogului și descrierii în textul narativ.	1.9.Precizarea rolului persoanelor în cadrul unui dialog, în situații cotidiene, prin simularea unor dialoguri tematice („La cumpărături”, „La medic”, „La spectacol”, „La muzeu” etc.).
1.10.Reproducerea integrală și succesivă, prin cuvinte proprii, a conținutului unui text citit sau audiat.	1.10.Reproducerea selectivă, prin cuvinte proprii, a conținutului unui text citit sau audiat.

În exemplul de mai sus una din finalitățile prevăzute de curriculumul general a rămas neschimbată (1.3.), iar restul au fost simplificate.

Abordarea curriculumului pe principii și din perspectiva integrată este un aspect foarte important pentru asigurarea incluziunii școlare a copiilor cu CES, deoarece creează posibilități copilului să exploreze, în mod global, mai multe domenii de cunoaștere, subordonate unor aspecte particulare ale realității înconjurătoare, asigurându-i achiziția unor concepte și legități fundamentale de cunoaștere a realității.

Abordarea integrată (inter- și intradisciplinară) a conținuturilor permite:

- considerarea necesităților copiilor în vederea asigurării pregătirii pentru viață și a integrării în societate;
- abordarea unor subiecte de interes pentru aceștia în cadrul unor teme-proiecte sugerate de curriculum;
- implicarea activă a elevului ca organizator al propriei învățări/cunoașteri;
- relaționarea cu experiențele și evenimentele curente și semnificative din viața elevului.

În tabelul de mai jos sunt date exemple de conexiuni interdisciplinare în cadrul disciplinelor școlare:

Exemple de abordare integrată a conținuturilor disciplinelor școlare¹⁰⁰

Tema Nutriția						
Conexiuni intradisciplinare (în cadrul ariei curriculare)						
Geografie	Biologie	Chimie				
<ul style="list-style-type: none"> • zonele naturale (adaptarea omului la diverse zone) 	<ul style="list-style-type: none"> • sistemul digestiv • dinții și îngrijirea lor • lanțul trofic 	<ul style="list-style-type: none"> • substanțe din componența alimentelor • procesul de transformare a alimentelor în substanțe hrănitoare • siguranța produselor chimice de uz casnic • medicamente • măsuri de prevenire a consumului de substanțe toxice (nicotină, alcool etc.) 				
Conexiuni interdisciplinare						
Limba și Literatura română	Matematica	Științe	Istoria	Educația tehnologică	Educația plastică	Educația fizică
<ul style="list-style-type: none"> • Consultarea și lecturarea cărților de recomandări culinare. • Redactarea regulilor și respectarea lor în timpul servirii mesei. • Alcătuirea de liste cu termeni specifici domeniului. • Realizarea de spoturi publicitare privind reclamarea unui produs alimentar, sau a unei alimentații sănătoase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Măsurarea masei, înălțimii, temperaturii corpului etc. • Estimarea, compararea acestora. • Construirea de tabele ce reprezintă valorile calorice ale unor produse alimentare. • Ierarhizarea alimentelor conform unei nutriții sănătoase 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemul digestiv. • Dinții. • Componentele de bază ale produselor alimentare. • Prezentări de rețete cu degustări. • Investigații. • Proiect „Moduri de nutriție ale omului: vegetarian, omnivoră”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proiect „Evoluția hranei pe parcursul etapelor istorice”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regimul alimentar. • Arta culinară: aplicații cu expoziții. • Materiale aplicative pentru înțelegerea funcției aparatului digestiv. • Discuții cu diverși specialiști: medici, bucătari. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcătuirea și machetarea broșurilor de bucate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rolul și locul sportului în funcționarea normală a organelor interne.

¹⁰⁰ După Galben-Panciuc Z., Botgros I., Galben S. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011.

În cazul modificărilor curriculare prin comasare și integrării disciplinelor, competențele de format vor fi, de asemenea, integrate, având formulări de tipul: Achiziții fundamentale, Deprinderi de autoadministrare, Dezvoltare personală etc.

Elaborarea curriculumului modificat ține de competența cadrului didactic la disciplina respectivă, care realizează modificările în colaborare cu alți specialiști care asistă copilul. În procesul de elaborare a CM, în vederea racordării sarcinilor de învățare cu potențialul copilului, cadrele didactice vor ține cont de principiile clasice ale pedagogiei:

- legătura teoriei cu practica;
- însușirea temeinică, conștientă și activă a cunoștințelor;
- sistematizarea și continuitatea cunoștințelor;
- accesibilitatea sau respectarea particularităților de vârstă și individuale.

Individualizarea procesului educațional pentru copilul cu CES nu implică obligatoriu adaptări sau modificări curriculare la toate disciplinele de studiu: copilul poate studia unele discipline în baza curriculumului general (CG), iar altele în baza curriculumului general, dar cu adaptări ale strategiilor de predare-învățare-evaluare (CGA) sau în baza curriculumului modificat (CM).

În funcție de evoluția în dezvoltare a copilului, adaptările și modificările curriculare pot fi tranzitive: de la modificări la adaptări ale procesului educațional și viceversa.

Adaptarea materialelor didactice ca mijloc de individualizare a procesului educațional

Unul din elementele importante ale individualizării procesului educațional este adaptarea materialelor de învățare, efectuată în scopul asigurării accesului copiilor cu CES la curriculum și, în general, la informația relevantă învățării.

Ca și proces, adaptările se bazează, înainte de toate, pe evaluarea conținuturilor de învățare, care, în mod tradițional, sunt expuse în manuale. În calitate de suport de bază în procesul de predare-învățare, manualul școlar este elaborat pentru serii/generații de copii și nu ține cont de potențialul diferit și de necesitățile specifice, diferite ale unui copil concret. Cele mai evidente probleme pe care le prezintă manualele școlare din punctul de vedere al inadecvării lor la diversitatea cerințelor copiilor, pot fi rezumate la următoarele:

- Conținutul de învățare nu corespunde întocmai obiectivelor curriculare sau obiectivelor PEI.
- Materia de studiu este prea voluminoasă și complexă/complicată pentru înțelegere.
- Sarcinile propuse nu pot fi realizate în timpul alocat.
- Realizarea sarcinilor necesită utilizarea dotărilor, echipamentelor, materialelor de sprijin adiționale, care nu sunt disponibile.
- Conținuturile nu îi angajează pe elevi, nu îi stimulează, nu le satisfac interesele/așteptările.

Pentru eficientizarea procesului de predare-învățare și valorificarea manualului în calitate de resursă educațională, sunt necesare adaptările. Adaptările se vor materializa prin intervenții de răspuns la problemele legate de manualele școlare, enumerate mai sus. Astfel, vor fi necesare, cel puțin, următoarele tipuri de adaptări:

- Ajustarea conținutului materiei de studiu la obiectivele PEI;
- Reducerea volumului conținuturilor, comasare sau excluderea unor părți ale materiei de studiu;
- Segmentarea sarcinilor, alocarea timpului de realizare a acestora, ținând seama de ritmul și potențialul de învățare al fiecărui elev;
- Prepararea, anticipată, a diferitelor suporturi care să sprijine învățarea: echipamente speciale, materiale adiționale, dispozitive etc.;
- Prelucrarea conținutului învățării și transformarea acestuia într-o informație atractivă pentru copii, în acord cu interesele, preferințele și disponibilitățile fiecăruia.

Procesul de adaptare a materialelor de învățare presupune, la modul concret, identificarea de către cadrele didactice a mijloacelor specifice prin care actul educațional răspunde cerințelor fiecărui elev.

În scopul asigurării eficienței tehnologiilor și materialelor folosite în activități individuale sau de grup, este important să se ia în considerare unele principii de bază, general aplicabile, dar și principii specifice, recomandabile în cazul lucrului cu copiii cu CES, aplicate în mod creativ prin prisma cunoștințelor și abilităților cadrului didactic.

Principiile de bază luate în considerare în adaptarea procesului educațional, în general, și a materialelor didactice, în particular, sunt derivate din cercetări și studii importante, realizate pe parcursul mai multor ani de către organizațiile europene care sprijină incluziunea copiilor cu dizabilități în școala generală. În opinia promotorilor acestor principii, adaptările de succes:

- sunt parte a planului instituțional de organizare și furnizare a suportului educațional pentru copiii cu CES;
- sunt dezvoltate în scopul de a forma competențe;
- sunt fezabile pentru implementare;
- au un scop bine definit, care este explicit pentru copii, pentru alți specialiști, pentru părinți și, dacă este necesar, pentru colegi;
- sunt aplicate pe o perioadă determinată cu tendința de diminuare sau chiar eliminare;
- sunt în beneficiul tuturor copiilor;
- sunt intuitive, atractive, interesante;
- nu atrag atenție excesivă copiilor cu CES și nu pun copiii în situații potențial stânjenitoare;
- sunt evaluate continuu¹⁰¹.

¹⁰¹ Making Adaptations for Disabled Students. Teacher Vision in partnership with the Council of Exceptional Children, <https://www.teachervision.com/teaching-methods/learning-disabilities/6714.html?detoured=1>),

Alte reguli importante în adaptarea materialelor didactice:

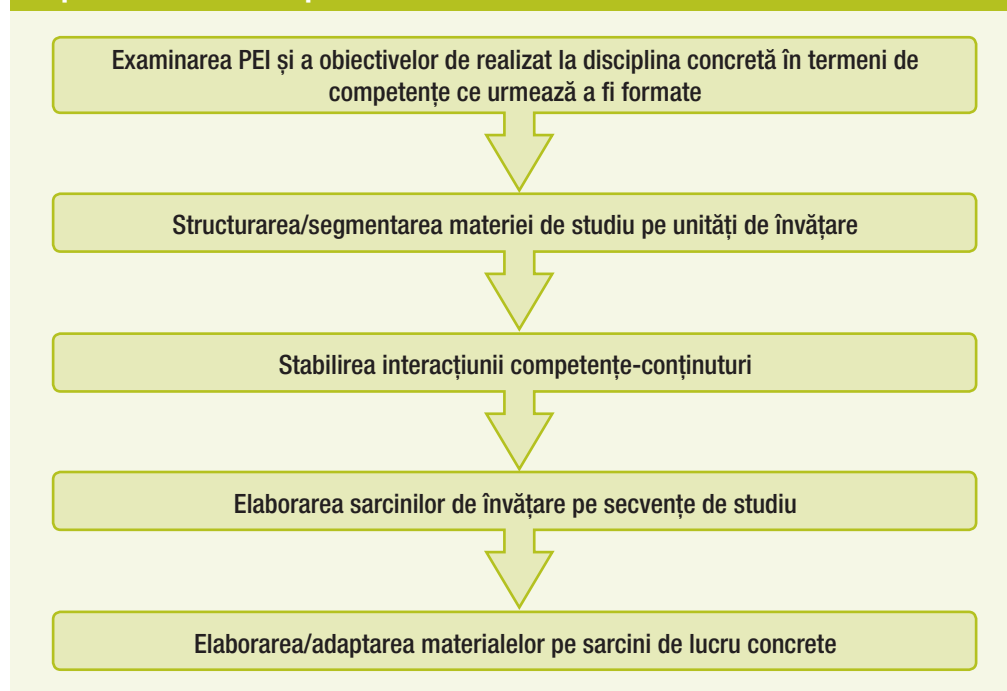
- Cu referire la limbaj, adaptările presupun:
 - înlocuirea termenilor foarte tehnici și specifici;
 - folosirea celor mai simple expresii;
 - includerea treptată a termenilor specifici în vocabularul elevului concret etc.
- Cu referire la design, adaptările trebuie:
 - să fie intuitive și ușor de folosit;
 - să facă apel la cât mai mulți analizatori;
 - să nu creeze risc de accidente;
 - să fie folosite cu minimum de efort fizic etc.

Un indiciu important pentru realizarea adaptărilor de succes este și utilizarea schemelor, graficelor, tabelelor, imaginilor etc.

Procesul de elaborare/adaptare a materialelor didactice pentru copii cu CES, care studiază conform PEI, se va realiza prin parcurgerea consecutivă a următoarelor etape:

Figura 4.8.

Etapele de elaborare/adaptare a materialelor didactice



Examinarea PEI și a obiectivelor de realizat în termeni de competențe ce urmează a fi formate constituie punctul de pornire în proiectarea și realizarea tuturor intervențiilor de suport, inclusiv în elaborarea/adaptarea materialelor didactice.

De exemplu, dacă conform obiectivelor PEI al elevului cu dificultăți de învățare se prevede formarea competenței de a număra din 2 în 2, toți specialiștii care lucrează cu/asistă acest copil (învățătorul, cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar) vor planifica și realiza activități, vor produce materiale de predare-învățare care să sprijine atingerea obiectivului formulat:

- fișe matematice cu exerciții de tipul:
 - recunoașterea numerelor;
 - așezarea în ordine corespunzătoare;
 - eliminarea ”intrusului” din șirul logic;
 - compararea și asocierea numerelor/obiectelor;
 - ordonarea-serierea-clasificarea numerelor/obiectelor etc.
- editarea fișelor cu catrene conținând cifre, numere; învățarea pe de rost a catrenelor;
- identificarea obiectelor-pereche din mediul înconjurător etc.

Structurarea materiei pe unități mai mici de învățare se va face prin:

- segmentarea materiei (text, exercițiu, problemă) pe unități, fără a periclita logica internă a conținutului;
- editarea ”segmentelor” pe fișe separate;
- aranjarea în ordine logică și executarea/rezolvarea consecutivă.

Suplimentar, pot fi operate și alte adaptări:

- Includerea unui volum restrâns de informație pe aceeași pagină;
- Organizarea informațiilor în funcție de importanța lor;
- Sublinierea informațiilor esențiale cu alte culori;
- Mărirea sau, după caz, micșorarea caracterelor cu care este scris textul;
- Editarea textului în alfabet Braille.

Stabilirea interacțiunii competențe-conținuturi este importantă din perspectiva utilizării celor mai adecvate materiale, care să contribuie, în fapt, la realizarea obiectivelor învățării și la progresul copiilor. Prima și cea mai importantă regulă la acest compartiment este să se folosească materiale de predare intuitive și ușor de folosit. În pregătirea acestor materiale, cadrele didactice vor ține cont, așa cum s-a menționat, de potențialul și necesitățile copiilor, dar și de stilul lor de învățare.

Revenind la exemplul prezentat mai sus, vom constata că pentru formarea competenței de numărare din 2 în 2 cele mai adecvate materiale sunt obiectele din lumea înconjurătoare, pe care copilul le cunoaște și le recunoaște, le poate manipula. Mai puțin sau deloc adecvată ar putea fi, în acest caz, utilizarea unor suporturi audio cu conținutul sarcinilor care vizează competența ce urmează a fi achiziționată.

Pentru *elaborarea sarcinilor de învățare pe secvențe de studiu* determinantă va fi capacitatea cadrului didactic și implicarea/coordonarea eforturilor tuturor specialiștilor și inter-relaționarea activităților de suport astfel încât acestea să răspundă, într-un grad cât mai înalt de calitate, necesităților de dezvoltare ale copilului. La modul concret, se presupune că pedagogul la clasă va crea, prin coordonare cu cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar, logopedul și alți specialiști, sarcini concrete derivate din secvențele de studiu deja stabilite. Procesul respectiv poate avea și o altă perspectivă: cadrul didactic de sprijin va elabora sarcini de

învățare, luând în considerare competențele de format în baza materiei de studiu predate la lecție. În acest context, este necesar ca specialiștii să colaboreze între ei, să facă schimb de informații, să asigure continuitatea suportului acordat, iar demersurile lor să convergă spre realizarea acelorași obiective. Procesul PEI este cadrul de referință cel mai adecvat pentru sincronizarea intervențiilor tuturor specialiștilor.

Elaborarea/adaptarea materialelor pe sarcini de lucru concrete este etapa la care "se produc" propriu-zis materialele de predare-învățare. Din nou, măiestria pedagogică își va lăsa amprenta pe aceste "produse". Totuși, necesitățile copilului cărui îi sunt adresate materialele adaptate vor fi punctul de pornire în conceptualizarea și realizarea adaptărilor.

O metodă rezultativă în adaptarea materialelor pentru sarcini concrete este tehnica *Easy read* (tradusă literalmente *ușor de citit*), constând în transformarea informațiilor pentru a fi mai ușor de înțeles persoanelor cu dificultăți de învățare. Procedurile de bază ale tehnicii *easy read* sunt:

- reducerea dimensiunii textului;
- separarea textului în alineate și frazelor mari în enunțuri mai scurte;
- înlocuirea neologismelor, cuvintelor rar utilizate în vorbirea curentă cu sinonimele acestora;
- excluderea abrevierilor;
- folosirea unor imagini/simboluri.

Se consideră că este corect ca adaptarea/transformarea textelor prin tehnica *easy read* să se realizeze împreună cu persoanele pentru care aceste informații se modifică, astfel încât informațiile să fie accesibile și utile.

Tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) au un rol important în elaborarea/adaptarea materialelor didactice și a procesului de predare/învățare în general. Cel mai simplu computer, poate fi folosit în calitate de dispozitiv, echipament pentru citit-scris, audiere, vizualizare, desen, grafică, modelare etc. Totodată, pot fi folosite computere mai avansate, adaptate persoanelor cu dizabilități fizice, senzoriale. Folosirea TIC creează oportunități și pentru aplicarea softurilor educaționale atât pentru formarea/achiziționarea competențelor școlare de bază, cât și pentru realizarea diferitelor terapii specifice, activităților recreative etc.

Totuși, chiar dacă în ultimii ani au apărut materiale-suport pe diferite discipline școlare, chiar dacă acestea sunt bine lucrate, calitative, ușor de utilizat, implicarea celui care predă este definitorie și competența pedagogică este cea care va face ca materialele să fie adecvate scopului, să fie acceptate și utilizate cu plăcere de către copii, care sunt în centrul procesului educațional. În acest fel, identificarea, elaborarea și aplicarea/utilizarea adecvată a materialelor didactice în procesul de predare-învățare va deveni o premisă determinantă pentru asigurarea calității demersului educațional.

Adaptarea mediului de învățare din perspectiva abordării individualizate a cerințelor copiilor

Crearea unui mediu educațional sigur și prietenos este o condiție iminentă pentru asigurarea succesului incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe speciale și a performanțelor lor academice și sociale. Acest lucru devine și mai important în cazul copiilor cu dizabilități.

Câteva din cele mai esențiale considerații privind adaptarea mediului de învățare (indiferent de tipul instituției educaționale) sunt:

- Asigurarea unui mediu sigur și accesibil prin eliminarea barierelor arhitecturale, pragurilor, obiectelor aglomerate, prin construcția pantelor de acces și instalarea barelor de sprijin.
- Potrivirea/adaptarea corespunzătoare a luminii, nivelului de zgomot, ventilației, culorilor etc.
- Adaptarea mobilierului în sensul adecvării acestuia la particularitățile copiilor, al oferirii unor piese de mobilier confortabil și atractiv în sălile de clasă, în sălile pentru desfășurarea intervențiilor de suport și în spațiile de uz comun, astfel încât mediul să fie primitiv și plăcut.
- Accesibilizarea dotărilor, echipamentelor, altor resurse educaționale.

Principiile de bază ale adaptării mediului școlar la necesitățile copiilor cu dizabilități derivă din modelul social al abordării dizabilității și se focusează pe proiectarea mediului în felul în care acesta să nu creeze bariere pentru participarea și activitatea copiilor. Principalele caracteristici ale unui astfel de mediu sunt: siguranța, accesibilitatea, conveniența, flexibilitatea, adaptabilitatea, durabilitatea, lejeritatea în utilizare.

Se va ține cont de faptul că chiar și un mediu incluziv în cel mai înalt grad nu va putea răspunde *întotdeauna* necesităților *tuturor* copiilor, însă mediul proiectat și adaptat care ia în considerare marea diversitate a indivizilor, va elimina, pe parcurs și în proces, barierele în calea participării lor. În acest sens, este vorba despre *designul universal*, care, potrivit Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, presupune:

- proiectarea produselor, mediului, programelor și serviciilor astfel încât să poată fi utilizate de către toți;
- alocarea dispozitivelor de asistare pentru anumite grupuri de persoane cu dizabilități, atunci când este necesar.

Din această perspectivă, vor fi luate în considerare cele mai importante principii ale Designului Universal¹⁰²:

¹⁰² Cele șapte principii de bază au fost elaborate în a.1997 de către un grup de autori (cercetători, arhitecți, designeri, ingineri, proiectanți), condus de Ronald Mace de la Universitatea din Carolina de Nord (SUA). Scopul principiilor este acela de a ghida proiectarea mediilor și produselor. De asemenea, principiile pot fi utilizate și în procesul de evaluare a proiectelor (construcțiilor, edificiilor, interioarelor, produselor) deja existente, precum și în educarea atât a designerilor, cât și a consumatorilor cu privire la universalitatea mediilor și produselor.

Principiul 1. Utilizare echitabilă – Designul este util și potrivit persoanelor cu diferite abilități

- Asigură mijloace pentru toți utilizatorii: identice, ori de câte ori este posibil, sau echivalente atunci când atare posibilități nu există.
- Evită izolarea sau stigmatizarea oricărui utilizator.
- Asigură condiții pentru intimitate, securitate și siguranță pentru toți utilizatorii.
- Este atractiv pentru toți utilizatorii.

Principiul 2. Flexibilitate în utilizare – Designul răspunde unei game largi de preferințe și abilități individuale

- Oferă posibilitatea alegerii metodelor de utilizare.
- Presupune posibilitatea de acces/utilizare pentru dreptaci și stângaci.
- Facilitează acuratețea/exactitatea și precizia în utilizare.
- Oferă adaptabilitate la potențialul utilizatorului.

Principiul 3. Utilizare simplă și intuitivă – Designul este ușor de înțeles (indiferent de experiența, cunoștințele, abilitățile de comunicare ori nivelul de concentrare al utilizatorului)

- Elimină complexitatea inutilă.
- Este în concordanță cu așteptările utilizatorilor.
- Conține informații, semne de comunicare.
- Aranjează informațiile în corespundere cu importanța lor.

Principiul 4. Informații perceptibile – Designul oferă informațiile necesare în mod eficient pentru utilizatori, indiferent de condițiile ambientale sau abilitățile senzoriale ale utilizatorilor

- Face apel la diferite moduri de prezentare redundantă a informațiilor esențiale (verbale, tactile, auditive, pictoriale etc.).
- Furnizează un contrast adecvat între informațiile esențiale și ambientul lor.
- Maximizează lizibilitatea informațiilor esențiale.
- Oferă compatibilitate cu o varietate de tehnici sau dispozitive folosite de persoanele cu limitări senzoriale.

Principiul 5. Toleranța pentru eroare – Designul minimizează riscurile și consecințele negative ale acțiunilor accidentale sau neintenționate

- Aranjează elementele pentru a minimiza riscurile și erorile: elementele cele mai utilizate, cele mai accesibile; elemente periculoase eliminate, izolate sau ecranate.
- Afișează avertismente de pericole și erori.
- Furnizează caracteristicile de siguranță ale mediului.
- Descurajează acțiunile inconștiente în sarcini care necesită vigilență.

Principiul 6. Efort fizic redus/diminuat – Designul poate fi utilizat în mod eficient și confortabil, cu minimum de efort

- Permite utilizatorului să mențină o poziție neutră a corpului.
- Reclamă utilizarea rezonabilă a forțelor de operare.
- Minimizați acțiunile repetitive.
- Minimizați efortul fizic susținut.

Principiul 7. Dimensiune și spații pentru abordare și utilizare – Designul asigură dimensiuni și spații corespunzătoare pentru apropiere, manipulare, ajungere/atingere și utilizare, indiferent de mărimea corpului, postura sau mobilitatea utilizatorului

- Oferă o linie clară de vizualizare a elementelor importante pentru orice utilizator așezat sau în picioare.
- Asigură la îndemâna tuturor (utilizatori așezați sau în picioare) diverse componente de design.
- Asigură adecvarea și aderența la diferite dimensiuni.
- Furnizează spații adecvate pentru utilizarea tehnologiilor asistive, dispozitivelor de asistență sau asistența personală.

Principiile menționate sunt, în esență, fundamentale pentru conceptul stabilirii comunității educaționale durabile, accesibile pentru copiii cu diferite probleme de dezvoltare. Adaptarea mediului educațional, în acest caz, va prevedea ajustări de design, inclusiv cele ce țin de managementul clasei, și dotări conform cerințelor copiilor (Anexa 8).

În conformitate cu Ghidul UNESCO *Îmbrățișând diversitatea. Set de instrumente pentru crearea mediilor incluzive, prietenoase învățării*, mediul educațional - formal și non-formal – trebuie să fie prietenos învățării, ceea ce înseamnă prietenos copiilor, dar și pedagogilor, pentru că aceștia alcătuiesc o comunitate educațională integrală¹⁰³. Astfel, mediul incluziv generează beneficii tuturor subiecților implicați, însă, în mod firesc, cei mai avantajați sunt copiii. Ei:

- învață împreună și valorifică relațiile lor, indiferent de potențialul și abilitățile lor;
- învață că este normal să fii diferit de alții;
- învață să se bucure de a fi cu alți copii care sunt diferiți;
- învață modul de a fi sensibil și a se adapta la diferențe;
- învață cum să interacționeze în mod activ cu semenii și cu profesorii;
- devin mai încrezători și își consolidează respectul de sine prin faptul că învață să îi respecte pe ceilalți;
- devin mai pregătiți pentru viață.

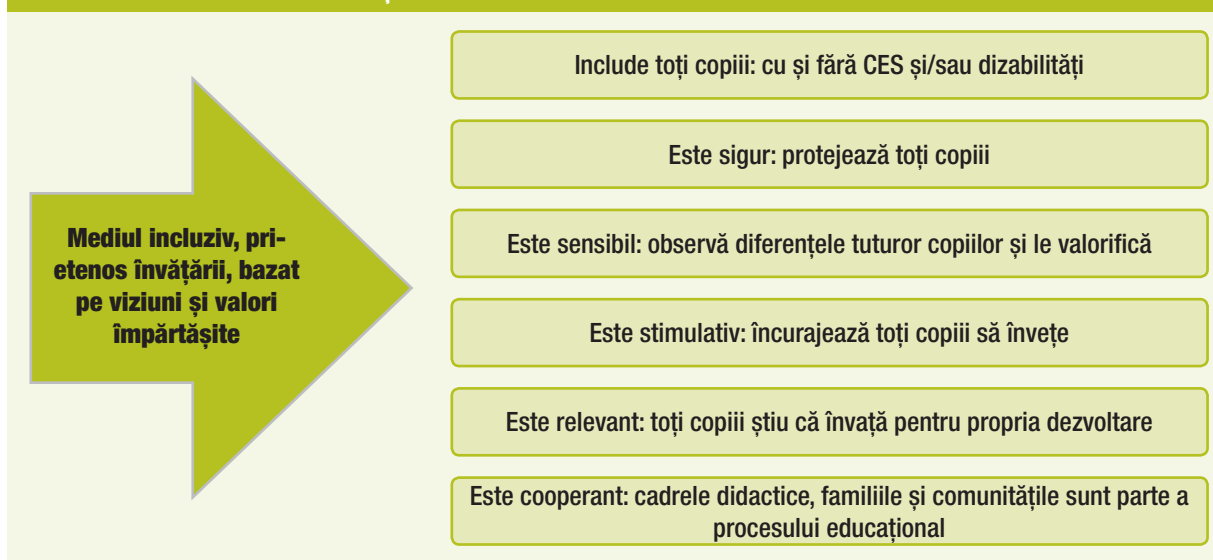
Într-un mediu educațional incluziv și cadrele didactice au beneficii:

- Au mai multe oportunități de a crea noi modalități de predare diferitor grupuri de copii.

¹⁰³ Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. UNESCO, 2005

- Dobândesc cunoștințe și competențe noi prin faptul că cercetează, creează și identifică modalități de depășire a provocărilor generate de prezența în sala de clasă a diferitor grupuri de copii.
- Dezvoltă atitudini și abordări pozitive față de diversitate, în general, și față de diversitatea cerințelor umane, în particular.
- Colaborează cu alți colegi/specialiști, fac schimb de experiențe și bune practici și, în acest fel, își dezvoltă continuu competențele profesionale.
- Celebrează progresele în dezvoltarea copiilor, înregistrate grație contribuției lor directe.
- Sunt mai satisfăcuți de munca care o prestează.

Figura 4.9.

Caracteristicile mediului de învățare incluziv

Crearea mediului incluziv și prietenos învățării este un proces continuu: chiar dacă se realizează mai multe schimbări la nivel de grupă, clasă, instituție nu putem spune că am ajuns până în punctul în care am creat un mediu total incluziv. În grupă/clasă/instituție oricând poate veni un copil care va necesita alte schimbări, adaptări, ajustări. Aceasta este filozofia educației incluzive și de esența ei trebuie să se țină cont și în crearea mediului educațional incluziv.

4.5. Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva individualizării



Fiecare dintre elementele componente ale procesului educațional – predarea, învățarea, evaluarea – sunt deschise, corelative, interacționează și se condiționează reciproc, producând rezultate școlare, reprezentate prin competențe. Rezultatele învățării/competențele sunt evaluate pe parcursul școlarității prin evaluare formativă/continuă, precum și prin evaluare sumativă/finală.

Evaluarea, în context educațional, reprezintă un proces complex de măsurare, apreciere, analiză și interpretare a datelor prin intermediul unor instrumente de evaluare, în scopul emiterii unor judecăți de valoare asupra rezultatelor obținute din acest proces și adoptării unor decizii pedagogice care se impun. Evaluarea are rolul de a sprijini activitatea de învățare și de formare a competențelor școlare, de a măsura progresul elevilor, de a cultiva și consolida motivația învățării, de a

reglementa activitatea cadrului didactic și a elevilor și de a-i obișnui pe elevi cu aprecierea.

Literatura de specialitate indică opt componente importante, valorificate în evaluarea progresului școlar al elevilor, inclusiv a celor cu CES:

- Obiectul evaluării (ce vom evalua?);
- Criteriile evaluării (în raport cu ce evaluăm?);
- Operațiile evaluării (ce pași vom urma în procesul evaluării?);
- Strategiile (ce acțiuni de evaluare proiectăm/coordonăm?);
- Tipurile/formele de evaluare (în ce scop evaluăm?);
- Metodele, tehnicile, instrumentele (cum vom evalua?);
- Timpul evaluării (când vom evalua?);
- Agenții evaluării (cine realizează evaluarea?).

Evaluarea progresului școlar al elevilor cu CES se realizează în conformitate cu reglementările normative și metodologice generale, cu luarea în considerare a particularităților individuale de dezvoltare și a potențialului acestora.

O evaluare corectă, obiectivă și echitabilă se realizează în contextul unei relații bine structurate dintre procesele predare-învățare-evaluare. Din această perspectivă, e absolut necesar să ne asigurăm că au fost selectate corect conținuturile predate, iar tehnologiile educaționale:

- au fost adecvate obiectivelor;
- au favorizat și stimulat învățarea;
- au fost adaptate la necesitățile individuale ale elevilor.

Evaluarea rezultatelor școlare se realizează în corelare eficientă cu aspectele curriculare. Relația între curriculum și evaluare este esențială și presupune mai multe exigențe metodologice:

1. Asigurarea modului unitar de proiectare curriculară, cu accent distinct pe definirea obiectivelor, identificarea conținuturilor și selectarea strategiilor de evaluare. Acest deziderat poate fi realizat pe două căi:
 - alegerea strategiilor de evaluare imediat după formularea obiectivelor și precizarea tehnologiilor/strategiilor de predare-învățare;
 - operaționalizarea completă a obiectivelor (după tehnica Mager¹⁰⁴).
2. Fundamentarea evaluării progreselor școlare pe standardele curriculare. În cazul elevilor cu CES standardele vor viza CGA și CM. Cu cât standardele curriculare și de evaluare sunt mai bine determinate, cu atât cresc șansele ca tehnologiile de evaluare să asigure respectarea principiilor validității, fidelității, obiectivității. Din acest punct de vedere, rolul cadrelor didactice nu este numai acela de a urmări realizarea standardelor educaționale, ci și de a participa

¹⁰⁴ Tehnica Mager presupune operaționalizare obiectivelor prin trei acțiuni succesive: (1) identificarea comportamentului final, în termeni de performanțe așteptate în rezultatul învățării; (2) descrierea condițiilor (externe/interne) în care se presupune manifestarea comportamentului dorit (în sensul că fiecare cadru didactic va stabili ce materiale, cadru de acțiune i se oferă celui ce învață pentru a-l ajuta să demonstreze ca și-a însușit un anumit comportament); (3) stabilirea criteriului de performanță – descrierea nivelului de realizare a performanței-standard de obținut.

la revizuirea, reconstrucția lor, după caz. Dintr-o perspectivă mai largă, putem afirma că rezultatele învățării, identificate și apreciate prin metode de evaluare adecvate, reprezintă un feedback constructiv al procesului educațional în ansamblu.

3. Selectarea și adecvarea strategiilor de evaluare în funcție de particularitățile de dezvoltare a copilului, potențialul și necesitățile acestuia.

Evaluarea rezultatelor școlare ale copilului cu CES se realizează prin raportare la copil și prin raportare la curriculum. Raportarea evaluării la copil presupune măsurarea progresului individual al acestuia. În cadrul raportării evaluării la curriculum, se apreciază performanțele elevului, axate pe adaptări ale procesului educațional sau modificări curriculare.

Evaluarea progresului școlar al copiilor cu CES care parcurg materia de studiu la disciplină prin curriculum general cu adaptări (CGA) se realizează în baza **reglementărilor generale** privind conținutul evaluării, cu adaptarea tehnologiilor de evaluare.

Adaptarea tehnologiilor în evaluarea progresului școlar al copiilor care parcurg disciplina școlară prin CGA, indiferent de tipul de evaluare, vizează:

- timpul destinat efectuării evaluării;
- ambientul/locul desfășurării evaluării;
- modalitățile de percepere a sarcinii de către copilul cu CES;
- forma de evaluare (scrisă, orală);
- echipamentul specializat.

Evaluarea progresului școlar al copiilor încadrați în procesul educațional prin curriculum modificat (CM) se realizează în baza **probelor/sarcinilor individualizate**, bazate pe finalitățile și conținuturile stabilite în CM, cu/sau fără adaptarea tehnologiilor de evaluare.

Probele/sarcinile individualizate sunt elaborate de către cadrul didactic la disciplina școlară, în conformitate cu PEI.

Adaptarea tehnologiilor în evaluarea progresului școlar al copiilor încadrați în procesul educațional prin modificări curriculare vizează aceleași aspecte ca și în cazul evaluării copiilor încadrați în procesul educațional prin CGA, indiferent de tipul de evaluare.

Evaluarea finală și certificarea în cadrul procesului educațional incluziv

Din perspectiva principiilor docimasticii (tehnica examenelor) și doxologiei (studierea sistematică a rolului evaluării în procesul educațional), procesul complex de evaluare finală a rezultatelor școlare ale elevilor cu CES impune:

- Reconsiderarea criteriilor de evaluare, având la bază raportarea la obiectivele stabilite în PEI al elevului;
- Adaptarea procesului și a condițiilor de evaluare;

- Diversificarea formelor, mijloacelor și instrumentelor de evaluare;
- Extinderea utilizării testului docimologic ca instrument de evaluare;
- Extinderea evaluării asupra tuturor competențelor și personalității elevului;
- Proiectarea oportunităților de integrare socială.

Fiind un proces cu impact puternic asupra subiecților educației, evaluarea finală poate fi abordată atât din perspectiva cadrului didactic, cât și a elevului.

Funcțiile evaluării finale din perspectiva cadrului didactic sunt următoarele:

- *Funcția constatativă*, prin care se arată în ce măsură competențele achiziționate de elev corespund obiectivelor stabilite (generale sau individuale);
- *Funcția de feedback continuu*, care asigură îmbunătățirea permanentă a procesului educațional;
- *Funcția de apreciere a eficacității și eficienței procesului educațional*, prin analiza și optimizarea raporturilor: obiective-rezultate obținute; rezultate obținute-resurse utilizate; rezultate-calitatea proceselor de instruire inițiate și finalizate în școală și în afara școlii;
- *Funcția de prognosticare a necesităților și disponibilităților viitoare ale elevilor* (această funcție poate fi referită și la elev).

Din perspectiva elevului, evaluarea finală are următoarele funcții:

- *Funcția certificativă*: se certifică modul și nivelul de achiziționare a competențelor pentru ciclul de învățământ respectiv.
- *Funcția de formare la elevi a unei imagini de sine și a unei capacități autoevaluative optime*, cu efecte pozitive asupra interesului și gradului de angajare în procesul de învățare și socializare.

Încadrarea elevilor cu CES, care au parcurs disciplina școlară prin curriculum general cu adaptări sau prin curriculum modificat, în sesiunea de evaluare finală și certificare se realizează în conformitate cu reglementările generale, suplimentate cu precizări specifice, aprobate de Ministerului Educației, inclusiv:

- Metodologia de organizare și desfășurare a evaluării finale în învățământul primar (Ordinul nr.1058 din 02.11.2015);
- Metodologia de organizare și desfășurare a examenelor de absolvire a învățământului gimnazial (Ordinul nr.1058 din 02.11.2015);
- Instrucțiunea privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu CES (Ordinul nr.156 din 25.03.2015);
- Reglementări și condiții specifice de evaluare finală și certificare a elevilor cu cerințe educaționale speciale din instituțiile de învățământ general obligatoriu care au studiat după un Plan educațional individualizat, în baza unui curriculum modificat (Ordinul nr.311 din 05.05.2015);
- Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar (Ordinul nr.638 din 30.06.2016).

Evaluarea la finele unui nivel de învățământ se face prin examene și/sau evaluări naționale, funcția dominantă fiind cea de constatare și evaluare. În cazul evaluării finale a copiilor cu CES, se admit probe de evaluare individualizate doar la nivelul învățământului primar și gimnazial, aprobate de Comisia raională/municipală de examene.

Încadrarea elevului cu CES în sesiunea de evaluare finală și certificare se realizează în baza următorului algoritm:

1. În rezultatul monitorizării copiilor cu CES, CMI întocmește lista elevilor din clasele absolvente, pe niveluri de învățământ, care au parcurs disciplinele de examene prin adaptări sau modificări curriculare și perfectează nota informativă privind parcursul educațional al fiecărui elev. Informația trebuie să reflecte tipul de curriculum în baza căruia elevul a parcurs disciplinele școlare de examen în anul de promovare/absolvire a nivelului respectiv de învățământ, strategiile de evaluare precizate, adaptările psihopedagogice și ambientale, tehnologiile asistive/echipamentul specializat/adaptat la necesitățile individuale ale elevului, utilizate în organizarea și desfășurarea procesului educațional, alte informații relevante.
CMI, prin coordonare cu echipa PEI a fiecărui elev, prezintă Consiliului profesoral, spre examinare și decizie, până la demararea sesiunii de evaluare finală, propuneri argumentate cu referință la modul de organizare a evaluării finale pentru fiecare elev cu CES.
2. Consiliul profesoral examinează propunerile și argumentele CMI și decide asupra modului de încadrare a elevului cu CES în sesiunea de evaluare finală. Drept temelie în luarea deciziei Consiliului profesoral servesc cerințele Instrucțiunii privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu CES (Ordinul nr.156 din 25.03.2015) și ale Reglementărilor și condițiilor specifice de evaluare finală și certificare a elevilor cu CES din instituțiile de învățământ general obligatoriu care au studiat după un PEI, în baza unui curriculum modificat (Ordinul nr.311 din 05.05. 2015).

Astfel, pentru elevii care au realizat obiectivele curriculumului general cu adaptări, Consiliul profesoral poate decide asigurarea condițiilor speciale de examinare, inclusiv:

- Extinderea timpului destinat efectuării lucrării scrise;
- Adaptarea spațiului în care se realizează evaluarea (acces în instituție și în sala de examen, iluminare specială, separare de un grup mare, reducerea/amplificarea stimulanzilor vizuali sau auditivi, excluderea factorilor perturbatori, în funcție de necesitățile elevului);
- Tehnologii asistive (instrumente, echipamente, sisteme tehnice pentru compensarea, limitarea sau neutralizarea deficienței, dizabilității);
- Susținerea examenului la calculator;
- Desemnarea unui asistent individual, pentru candidații care sunt în imposibilitatea fizică de a citi/scrie testul de examene;
- Susținerea probelor de examene în afara locației instituției de învățământ, în cazul copiilor imobilizați la pat (temporar sau permanent).

În cazul candidaților care au parcurs disciplinele de examen în baza curriculum-ului modificat, Consiliul profesoral confirmă necesitatea susținerii examenului/testării naționale prin probă de evaluare individualizată (test personalizat). Această situație nu exclude și necesitatea adaptării condițiilor de susținere a probei de evaluare.

Decizia Consiliului profesoral, însoțită de pachetul de documente conform reglementărilor Ministerului Educației, se transmite Comisiei raionale de examene.

3. Comisia raională de examene, în comun cu SAP (se recomandă a include un reprezentant SAP în componența comisiei), examinează dosarul fiecărui elev cu CES, candidat la examenele de finalizare în condiții specifice, verifică dacă condițiile solicitate de instituție sunt în corespundere cu necesitățile elevului și conforme reglementărilor în vigoare și le înaintează, spre aprobare și validare, Comisiei naționale de examene. Decizia finală privind modul de încadrare a elevului în sesiunea de evaluare finală se transmite instituției.
4. Administrația instituției asigură condițiile pentru susținerea examenelor, conforme necesităților fiecărui elev cu CES. În acest scop, după caz, administrația:
 - Coordonează procesul de elaborare a probelor individualizate de evaluare și delegă responsabilități concrete CMI, care planifică și asigură realizarea activităților de formare a cadrelor didactice ce vor elabora probele personalizate de examen, monitorizează conformitatea probei elaborate cu PEI, și, în mod special, cu obiectivele, conținuturile și strategiile educaționale stipulate în curriculumul individualizat la disciplinele de studiu.
 - Realizează adaptări ale spațiului în care elevii vor susține probele de evaluare și asigură accesul și condițiile conforme necesităților acestora.
 - Asigură echipamentul necesar pentru facilitarea realizării probei de examen.
 - Desemnează, la necesitate, asistentul personal pentru candidat. În calitate de asistent personal la proba de examen poate fi desemnat cadrul didactic de sprijin sau un cadru didactic la altă disciplină școlară.
 - Asigură transport pentru deplasare, în zilele de examen, la locul imobilizării candidatului.
 - Desemnează responsabili de elaborarea probelor individualizate de evaluare. De regulă, proba de evaluare finală pentru elevul cu CES o elaborează profesorul la clasă la disciplina de examen/testare națională;

Procesul de elaborare a probei individualizate de examen se desfășoară prin parcurgerea consecutivă a următoarelor etape:

- identificarea unităților de conținut reprezentative;
- stabilirea competențelor de evaluat;
- elaborarea matricei de specificații corespunzătoare unităților de conținut alese și competențelor de evaluat asociate;
- construirea itemilor de evaluare;
- construirea testului de evaluare;
- redactarea baremului de corectare.

Testul elaborat se remite, spre aprobare, Comisiei raionale de examene. Pentru asigurarea conformității acestuia cu obiectivele curriculare stabilite pentru fiecare elev, testul individualizat se însoțește de curriculumul individualizat (modificat) la disciplina respectivă.

5. Comisia raională de examene examinează testul, verifică în ce măsură corespunde cu obiectivele, conținuturile și strategiile de evaluare stipulate în curriculumul individualizat al elevului la disciplina respectivă și decide asupra aprobării acestuia. În cazul unor nonconformități cu referință la exigențele docimologice sau la curriculumul individualizat, îl remite, cu obiecțiile și recomandările de rigoare, spre modificare/definitivare instituției de învățământ. În acest caz, instituția este obligată să refacă testul și să îl re-trimită spre aprobare Comisiei raionale de examene.

Testul aprobat se remite în instituție în ziua examenului, împreună cu pachetul de teste pentru întreg eșantionul de candidați la examenul respectiv/testarea națională.

Proba de evaluare realizată se remite Comisiei raionale de examene, în condițiile specificate în reglementările Ministerului Educației, împreună cu testele tuturor candidaților.

Verificarea și aprecierea testului individualizat se realizează de comisia din componența căreia face parte profesorul la clasă, care a elaborat testul și un alt membru, care are experiență în elaborarea și realizarea curriculumului modificat. Verificarea se efectuează în conformitate cu matricea de specificații și baremul de corectare, elaborat și aprobat în condițiile organizării evaluării la disciplina de studiu.

Rezultatul verificării se transmite în instituție, în formatul indicat în *Metodologia de organizare a examenelor de absolvire/testării naționale*, aprobată de Ministerul Educației.

6. Administrația instituției prezintă Consiliului profesoral, spre examinare, rezultatele examenelor și validează decizia privind absolvirea și certificarea elevului. Instituția certifică nivelul de studii, prin eliberarea documentului de format aprobat de Ministerul Educației, în funcție de tipul de curriculum prin care a parcurs disciplinele școlare (serie generală sau serie specifică).

Dacă elevul a parcurs una sau mai multe discipline școlare în baza curriculumului modificat, a susținut unul sau mai multe examene de absolvire în bază de test/probă de evaluare individualizat(ă), conformă curriculumului modificat, elevului i se eliberează certificat de studii gimnaziale serie specifică (ASG/PEI).

Pentru unii absolvenții din învățământul gimnazial, elevi cu CES (dizabilități severe), care au parcurs disciplinele școlare prin modificări curriculare, părinții/reprezentanții legali pot solicita, în scris, neîncadrarea acestora în sesiunea de examene. Finalizarea învățământului gimnazial în acest caz, se va confirma printr-un certificat eliberat de instituția de învățământ, semnat de director.

Proba de evaluare individualizată

Evaluarea finală, de regulă, se realizează în baza testului docimologic. *Testul docimologic* reprezintă un instrument de evaluare complex, format dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (itemi), ce permit măsurarea și aprecierea nivelului de competențe achiziționate de elev. Rezultatul testului docimologic constituie și un indicator de eficiență a activității profesorului, deoarece oferă, pe baza unor măsurători și aprecieri, informații pertinente cu privire la modul de realizare a obiectivelor educaționale, la direcțiile de intervenție pentru ameliorarea și/sau optimizarea demersului didactic.

Analizate din perspectiva avantajelor, testele docimologice asigură:

- obiectivitate sporită (datorită corelării între obiectivele și conținuturile în conformitate cu care a parcurs programul școlar respectiv și itemii testului);
- rigurozitate în măsurarea nivelului de achiziționare de către elev a competențelor și în aprecierea modului de rezolvare a itemilor/ probelor;
- oportunități de adoptare, în timp util, a deciziilor privind organizarea și realizarea procesului educațional.

Totodată, testele docimologice sunt marcate și de unele dezavantaje, precum:

- solicită efort pentru elaborare;
- necesită competențe specifice de alternare a diferitor tipuri de itemi și de cuantificare diferențiată a acestora (punctaje maxim și minim);
- consumă timp;
- pot inhiba elevii cu un înalt nivel de emotivitate.

Întru asigurarea relevanței și calității testului docimologic, procesul de elaborare urmează să fie realizat prin parcurgerea consecutivă a câtorva etape¹⁰⁵:

1. Stabilirea obiectivelor (informative, formative) urmărite;
2. Stabilirea materiei (teme, capitole, etc.) din care se va susține testarea;
3. Elaborarea itemilor (întrebări închise/deschise; itemi obiectivi/semiobiectivi/subiectivi – cu variantele aferente) și a etaloanelor de corectare (rezolvările vizate);
4. Cuantificarea testului (atribuirea punctajelor: maxim specific și minim acceptat; echivalarea în note/calificative);
5. Organizarea testului (înștiințarea elevilor, prezentarea instrucțiunilor de lucru, precizarea timpului de realizare, asigurarea condițiilor de aplicare a testului);
6. Aplicarea testului;
7. Notarea rezultatelor obținute (transformarea punctajului obținut în notă).

În elaborarea unui test docimologic este important a stabili numărul de itemi și modul de formulare a lor. Itemii trebuie să fie reprezentativi și relevanți. Testul trebuie să fie clar redactat, astfel încât elevul să înțeleagă, din formularea întrebării, ce sarcină are de rezolvat. Pentru elevii cu CES, la necesitate, testul va fi redactat cu caractere mai mari, în rânduri spațiate, cu evidențieri color etc. Din perspectiva gra-

¹⁰⁵ Tănase M. Evaluarea – component esențială a procesului instructiv-educativ (ediție on-line), 2011

dului de dificultate, itemii trebuie să fie eșalonați logic. Punctajul maximal acordat fiecărui item trebuie să corespundă gradului de dificultate al întrebării/probei.

În structura oricărui test docimologic se regăsesc următoarele componente:

- obiectivele evaluării, aplicării testului, stabilite în corelație cu conținuturile de învățământ;
- conținuturile itemilor;
- rezolvările itemilor și modul de acordare a punctajelor;
- performanța maximă specifică, ceea ce reprezintă punctajul maxim acordat fiecărui item în parte și testului, în general;
- performanța minimă admisă, care indică punctajul minimal pentru nota satisfăcătoare (în sistemul de notare în vigoare, nota "5").

Obiectivele evaluării se stabilesc în corelație cu conținuturile de evaluat, competențele de aplicare în practică a celor învățate.

Conținuturile itemilor se vor corela cu cele stabilite în curriculumul individualizat al elevului cu CES. În scopul evitării unor abordări subiective, rezolvarea itemilor trebuie specificată de către profesorul care a elaborat testul. Formularea răspunsului e necesar a fi structurată pe componente ale răspunsului, care vor fi cuantificate, iar suma punctajului pe fiecare componentă va coincide cu punctajul maxim acordat pentru rezolvarea itemului.

Itemii trebuie să fie formulați clar; construcția itemilor trebuie să fie organizată în așa fel, încât răspunsurile obținute să nu admită interpretări diferite, iar notarea să se poată face obiectiv, pe baza unui punctaj stabilit anterior. Pentru aceasta, în abordarea aspectelor care vizează atât realizarea itemilor, cât și construirea testului, este important să se țină cont de următoarele:

- Fiecare item este o entitate de sine stătătoare, care presupune existența cel puțin a unui obiectiv didactic vizat.
- Itemii se formulează prin raportare la prevederile obiectivelor și la conținuturile de învățat, astfel încât, prin formatul și conținutul lor, să permită aprecierea capacităților de prelucrare a informațiilor, de aplicare în condiții variate a deprinderilor intelectuale formate.
- Din perspectiva redactării, în formularea itemului se utilizează cuvinte sau expresii care sunt specifice nivelului de dezvoltare a elevului, într-o manieră succintă și sugestivă. De asemenea, trebuie evitate formulările neclare sau ambigue care-l pun în dificultate pe elev, reducându-i capacitatea de a se concentra asupra întrebării.
- În redactarea variantelor de răspuns se vor evita repetările inutile, care măresc timpul destinat citirii lor.
- Numărul itemilor dintr-un test se stabilește în funcție de complexitatea obiectivelor didactice și a conținuturilor de învățat corespunzătoare, de dificultatea și diversitatea itemilor.

La elaborarea probelor de evaluare individualizate se va lua în considerare și diversitatea tipurilor de itemi (Anexa 9).

Sugestii pentru activități practice

Dezbateri



1. Explicați, bazându-vă pe informațiile din prezentul capitol, semnificația fiecăruia din conceptele-cheie menționate la începutul capitolului.
2. Argumentați teza potrivit căreia suportul educațional trebuie să fie politică instituțională generală.
3. Argumentați necesitatea individualizării procesului educațional pentru copiii cu CES.
4. Explicați care ar fi acțiunile dvs., în calitate de cadru didactic, pentru realizarea fiecărei etape a planificării didactice.
5. Explicați, în baza propriei viziuni, funcțiile evaluării finale din perspectiva cadrului didactic.

Lucru în perechi/în grup



1. Analizați, discutați și identificați conceptele relaționate abordării individualizate în învățământ.
2. Elaborați, pe studiu de caz, secvențe PEI: Grupurile/perechile lucrează pe același studiu de caz. Fiecare grup/pereche elaborează un compartiment al PEI, după care informațiile elaborate sunt compilate într-un singur PEI.
3. Identificați 4 tipuri de CES și stabiliți, pentru fiecare, câte 5 exemple de adaptări (de tehnologii, materiale, mediu etc.).
4. Redați, în formă grafică, procesul de organizare a evaluării finale a copiilor cu CES, care au studiat în bază de PEI și susțin examenele conform testului individualizat.
5. Formulați două obiective de evaluare a progresului școlar al unui copil cu CES (pe un caz simulat). Exersați operaționalizarea obiectivelor stabilite, utilizând procedura Mager.

Lucru individual



1. Descrieți (din situații cunoscute sau virtuale) profilul unui copil cu CES și elaborați pentru acesta Planul educațional individualizat.
2. Realizați o schemă/un algoritm al procesului de elaborare și realizare a curriculumului modificat pentru un elev cu CES.
3. Elaborați un model propriu al Fișei de autoevaluare a activității de proiectare didactică.
4. Elaborați/produceți materiale didactice adaptate pentru copii cu CES, specificând natura necesităților abordate (cel puțin 5 exemple de adaptări).
5. Elaborați un plan de acțiuni de adaptare a mediului școlar în cazul incluziunii unui copil cu deficiențe de auz.
6. Elaborați câte, cel puțin, 5 exemple pe fiecare tip de itemi conform Anexei 9, pentru evaluarea finală la o disciplină de studiu.



1. Adaptations for Children with Disabilities. The Head Start Leaders Guide to Positive Child Outcomes. HHS/ACF/ACYF/HSB, 2003.
2. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Chișinău: Bons Offices 2015.
3. Child Friendly School Manual. UNICEF, 2006. https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf
4. Clasificarea Internațională a funcționării, dizabilității și sănătății. Organizația Mondială a Sănătății. Geneva, 2001.
5. Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art. nr.634.
6. Communication Technology in Special Education. Analytical Survey. Moscow: UNESCO Institute for Information Technology in Education (IITE). 2000.
7. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
8. Crețu C.. Curriculum diferențiat personalizat. Iași: Polirom, 1998.
9. Curriculumul Național. Chișinău, 2010.
10. Danii A., Popovici D.-V., Racu A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007.
11. Design universal pentru învățare. Ghid pentru profesori și specialiști în educație. Timișoara: Mirton, 2008.
12. Designing for disabled children and children with special educational needs. Guidance for mainstream and special schools. Building Bulletin 102. Department for children, Schools and Families. United Kingdom, 2014. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/276698/Building_Bulletin_102_designing_for_disabled_children_and_children_with_SEN.pdf
13. Egalitatea și nediscriminarea pe înțelesul tuturor. Ghid practic. Coaliția Nediscriminare. Chișinău: "Depol promo", 2014.
14. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
15. Galben-Panciuc Z., Bbotgros I., Galben S. Ghid de implementare a Curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ. Chișinău: Lyceum, 2011.
16. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație (ediția a II-a). Iași: Polirom, 2006.
17. Green B. L., McAllister C. I., Tarte J. M. The strengths-based practices inventory: A tool for measuring strengths-based service delivery in early childhood and family support programs. *Families in Society*, 85(3), 327–334, 2004.
18. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, 2005. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
19. Guralnick M. J. Early intervention for young children with developmental delays: Contributions of the developmental systems approach. In: H. Sukkar, C.J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.). *Early childhood intervention: Working with families of young children*, pp. 17-35. Oxon, UK: Routledge, 2017.

20. Hadârcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012.
21. Holistic Teaching: 20 reasons Why Educators Should Consider a Student's Emotional Well-Being <http://www.opencolleges.edu.au/informed/other/holistic-teaching-20-reasons-why-educators-should-consider-a-students-emotional-well-being/>
22. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Educația XXI. București: Aramis, 2006.
23. ICTs in Education for People with special needs. Specialized Training Course. UNESCO, 2006.
24. Identificarea necesităților pentru dezvoltarea unui sistem național de intervenție timpurie pentru copiii cu dizabilități. Studiu realizat de Centrul "SocioPolis", la solicitarea Soros Foundation Moldova/Open Society Mental Health Initiative, Chisinau, 2008. <http://sociopolis.md/uploads/0/images/large/ei-assesment-moldova.pdf>
25. Ionescu M., Radu I. (coord.). Didactica modernă, ediția a II-a, revizuită. Cluj-Napoca: Dacia, 2001.
26. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori. Programul PHARE, UE. WYG International Ltd (IMC Consulting Ltd), 2002.
27. Koegel L. K., Koegel R. L., Ashbaugh K., Bradshaw J. The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders, 2014.
28. La planification de l'enseignement individualise. Normes et lignes directrices. Guide des educateurs. Ile-di-Prince-Edouard. Canada, 2005.
29. Learning Support Guidelines. National Reading Initiative. Department of Education and Science, Dublin, Ireland, 2000.
30. Making Adaptations for Disabled Students. Teacher Vision in partnership with the Council of Exceptional Children, <https://www.teachervision.com/teaching-methods/learning-disabilities/6714.html?detoured=1>
31. Nave B. Student-Centered Learning. Nine Classrooms in Action. Harvard: EdCast, 2015.
32. Prenton K. Planificarea în contextul ameliorării școlare. Dezvoltarea unei școli incluzive. Ghidul managerului din învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.
33. Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, Chișinău, 2013.
34. Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități. Legea nr169 din 09.07.2010. Monitorul Oficial nr.200-201 din 12.10.2010
35. Student-Centered Learning. The Glossary of Education Reform <http://edglossary.org/student-centered-learning/>
36. Tănase M. Evaluarea – component esențială a procesului instructiv-educativ (ediție on-line), 2011.
37. Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.
38. Utilizarea TIC în procesul de predare-învățare în clasele care includ copii cu CES. Ghid elaborat în cadrul Proiectului "Școala românească – mediu incluziv". Brașov: Foton, 2011.
39. Vrăsmaș E. Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație, București: Aramis, 2007.



Anexa 1

Tipuri de servicii de suport pe categorii de CES

Categoriile de beneficiari	Servicii/intervenții de suport pentru asigurarea incluziunii educaționale a copiilor cu CES		Tehnologii asistive
	suport educațional	suport non-educational	
Copii cu dificultăți/ dizabilități de învățare	<ul style="list-style-type: none"> Individualizarea procesului educațional: PEI/PII, adaptări/ modificări curriculare Suport în pregătirea temelor pentru acasă (meditații) Asistență psihologică 	<ul style="list-style-type: none"> Alimentație 	<ul style="list-style-type: none"> Dispozitive tehnice, electronice Softuri specializate
Copii cu întârzieri/deficiențe mintale, dificultăți/ dizabilități intelectuale/dizabilități severe de învățare	<ul style="list-style-type: none"> Individualizarea procesului educațional: PEI/PII, modificări curriculare Cadru didactic de sprijin Suport în pregătirea temelor pentru acasă (meditații) Asistență psihologică Asistență logopedică 	<ul style="list-style-type: none"> Asistent personal Alimentație (inclusiv alimentare/hrănire specializată) Echipa mobilă 	<ul style="list-style-type: none"> Dispozitive tehnice, electronice Softuri specializate
Copii cu tulburări (dezordini) de limbaj	<ul style="list-style-type: none"> Individualizarea procesului educațional: PEI/PII (cu sau fără adaptări curriculare) Asistență logopedică Asistență psihologică 	<ul style="list-style-type: none"> Alimentație 	<ul style="list-style-type: none"> Dispozitive tehnice, electronice Softuri specializate
Copii cu dizabilități fizice/ neuromotorii	<ul style="list-style-type: none"> Individualizarea procesului educațional: PEI/PII, adaptări curriculare Cadru didactic de sprijin Asistență psihologică Asistență logopedică 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptarea mediului de învățare și a spațiilor de uz comun Asistent personal Fizio-, kinetoterapie Alimentație Transport specializat Echipa mobilă 	<ul style="list-style-type: none"> Echipe de mobilitate (scaun rulant, cadru de mers, verticalizator, altele)
Copii cu deficiențe de vâz	<ul style="list-style-type: none"> Individualizarea procesului educațional: PEI/PII, adaptarea tehnologiilor și a materialelor didactice Cadru didactic de sprijin/Tiflopedagog Asistență psihologică 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptarea mediului de învățare Asistent personal 	<ul style="list-style-type: none"> Tehnologii Braille Dispozitive speciale Texte imprimate cu litere mari Softuri specializate
Copii cu deficiențe de auz	<ul style="list-style-type: none"> Individualizarea procesului educațional: PEI/PII, adaptarea tehnologiilor și a materialelor didactice Cadru didactic de sprijin/Surdopedagog Asistență psihologică Asistență logopedică 	<ul style="list-style-type: none"> Adaptarea mediului de învățare Asistent personal 	<ul style="list-style-type: none"> Dispozitive și sisteme speciale Softuri specializate
Copii cu tulburări emoționale (afective) și de comportament	<ul style="list-style-type: none"> Individualizarea procesului educațional: PEI/PII, adaptarea tehnologiilor didactice Asistență psihologică Cadru didactic de sprijin Suport în pregătirea temelor pentru acasă (meditații) 	<ul style="list-style-type: none"> Asistent personal 	
Copii cu dificultăți de învățare care nu sunt condiționate de o dizabilitate (cerințe speciale tranzitorii)	<ul style="list-style-type: none"> Elaborarea PEI/PII pentru stabilirea serviciilor/suportului necesar Suport în pregătirea temelor pentru acasă (meditații) Asistență psihologică 	<ul style="list-style-type: none"> Suport școlarizare: <ul style="list-style-type: none"> o scutire plată chirie manuale o pachet rechizite școlare o pachet îmbrăcăminte/ încălțăminte o sprijin familial 	

**Model Fișă de autoevaluare a demersului cadrului didactic
(pentru etapa de *Reflecție* a proiectării didactice din perspectiva
individualizării)**

Criterii	Descriere, indicatori	Constatări
Abordare didactică	<ul style="list-style-type: none"> • adecvată pentru domeniile curriculare la disciplină • reflectă diversitatea de elevi în clasă etc. 	
Competențe	<ul style="list-style-type: none"> • sunt proiectate spre realizare în timp suficient • sunt modificate, la necesitate, pentru copilul cu CES etc. 	
Conținuturi	<ul style="list-style-type: none"> • corespund celor curriculare (inclusiv, CGA, CM) • adecvate vârstei, potențialului copiilor etc. 	
Coerență	<ul style="list-style-type: none"> • există legături între conținuturi • prezintă succesiune logică și gradată (de la simplu la complex) etc. 	
Corelații	<ul style="list-style-type: none"> • corelații clare între competențe – conținuturi – activități de învățare – resurse – evaluare • corelații între: <ul style="list-style-type: none"> ○ competențe – competențe modificate ○ conținuturi – conținuturi modificate; ○ activități de învățare – activități de învățare adaptate ○ resurse - resurse adaptate (materiale, de timp etc.) ○ strategii de evaluare – strategii de evaluare adaptate etc. 	
Activități didactice	<ul style="list-style-type: none"> • diversificate • stimulative • asigură participarea tuturor • realizate prin forme de organizare adecvate etc. 	
Resurse	<ul style="list-style-type: none"> • adaptate la necesitățile educaționale ale copilului cu CES • implicare relevantă a resurselor umane (cadru didactic la clasă, CDS, alți specialiști, asistenți, colegi) • materialele didactice variate (adaptate la CES) • management eficient al timpului etc. 	

Anexa 3

Exemplu de planificare a activității cadrului didactic de sprijin de asistare a elevilor cu CES la lecție

Plan de asistare a elevilor la lecție

Disciplina: Matematica cl. a V-a

Elevul/elevii asistați : E1, E2, E3

Profesor la disciplină: _____

CDS: _____

Subiectul lecției: Compararea numerelor zecimale

Obiectivele lecției:

- La finele lecției elevii asistați vor fi capabili:
 - O₁. să recunoască și să scrie, în bază de schemă, numere zecimale;
 - O₂. să compare numere zecimale, cu suportul fișelor și exemplurilor similare;
 - O₃. să aplice modalitățile de comparare a numerelor (explicații suplimentare, mai multe variante de răspuns).

Etapele lecției	Activitățile cu copilul în cadrul lecției						
Evocare	<ul style="list-style-type: none"> • Ordonarea și verificarea materialelor de învățare (manuale, caiete, rechizite, scheme). • Sprijin și încurajare pentru implicare în activitățile propuse de profesorul la clasă, prin: <ul style="list-style-type: none"> ○ Explicarea repetată a sarcinii; ○ Simplificarea/reformularea sarcinii; ○ Utilizarea schemelor pentru formularea răspunsurilor. 						
Realizarea sensului	<ul style="list-style-type: none"> • În baza schemei de comparare a fracțiilor zecimale, se verifică cu elevul exercițiile rezolvate acasă; se explică, repetat, modul de utilizare a schemei de comparare și se precizează corectitudinea comparării. • Suport, prin întrebări/concretizări suplimentare și utilizare de scheme la tema lecției, în formularea variantelor de răspuns la întrebările oferite de către cadrul didactic la clasă. • Însușirea algoritmului de reprezentare a fracțiilor ordinare sub formă de fracție zecimală, prin utilizarea modelului (cu dozare graduală a complexității sarcinii): Reprezentați numerele sub formă de fracție, apoi comparați-le: <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> 1) $5,2 = \frac{52}{10}$ $5,3 = \frac{53}{10}$ $\frac{52}{10} \quad \square \quad \frac{\square}{10}$ </td> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> 2) $3,4 = \frac{\square}{\square}$ $3,6 = \frac{\square}{\square}$ $\frac{\square}{\square} \quad \square \quad \frac{\square}{\square}$ </td> <td style="width: 33%; padding: 5px;"> 3) $2,5 = \frac{\square}{\square}$ $2,7 = \frac{\square}{\square}$ 4) $\frac{\square}{\square} \quad \square \quad \frac{\square}{\square}$ </td> </tr> </table> </div>	1) $5,2 = \frac{52}{10}$ $5,3 = \frac{53}{10}$ $\frac{52}{10} \quad \square \quad \frac{\square}{10}$	2) $3,4 = \frac{\square}{\square}$ $3,6 = \frac{\square}{\square}$ $\frac{\square}{\square} \quad \square \quad \frac{\square}{\square}$	3) $2,5 = \frac{\square}{\square}$ $2,7 = \frac{\square}{\square}$ 4) $\frac{\square}{\square} \quad \square \quad \frac{\square}{\square}$			
1) $5,2 = \frac{52}{10}$ $5,3 = \frac{53}{10}$ $\frac{52}{10} \quad \square \quad \frac{\square}{10}$	2) $3,4 = \frac{\square}{\square}$ $3,6 = \frac{\square}{\square}$ $\frac{\square}{\square} \quad \square \quad \frac{\square}{\square}$	3) $2,5 = \frac{\square}{\square}$ $2,7 = \frac{\square}{\square}$ 4) $\frac{\square}{\square} \quad \square \quad \frac{\square}{\square}$					
Reflecție	<ul style="list-style-type: none"> • Pentru citirea și scrierea fracțiilor zecimale 3,45 și 12,34 i se propune elevului să utilizeze schema: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Partea întreagă</th> <th style="width: 33%;">Cifra zecimilor</th> <th style="width: 33%;">Cifra sutimilor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • În baza schemei, elevul va compara fracțiile. 	Partea întreagă	Cifra zecimilor	Cifra sutimilor			
Partea întreagă	Cifra zecimilor	Cifra sutimilor					
Extensie: Tema pentru acasă	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea temei pentru acasă (individual pentru elevul cu CES). • Verificarea dacă elevul a înțeles ce și cum trebuie să rezolve acasă. 						

Model Fișă de monitorizare a elevului asistat de cadrul didactic de sprijin la lecție

Comportamentul elevului asistat

- Manifestă inițiativă și implicare în activitatea grupului:

Permanent Uneori Niciodată

- Acceptă și respectă regulile de activitate în grup (nu întrerupe colegii, nu le încurcă în realizarea sarcinii)

Permanent Uneori Niciodată

- Demonstrează un nivel de responsabilitate în exercitarea sarcinii de grup:

Înalt
Satisfăcător
Ușor sesizabil
Nesatisfăcător

- Nivelul stării de bine a elevului în cadrul activității în grup:

0
1
2
3
4
5

Notă: Ultimul indicator se apreciază prin acordare de punctaj în ordine crescătoare: de la 0 la 5

Comportamentul elevilor din grupul de lucru

- Elevii încurajează implicarea colegului în activitate

	1	2	3	4	5
E1.					
E2.					
E3.					
...					

- Elevii ajută colegul în realizarea sarcinilor

	1	2	3	4	5
E1.					
E2.					
E3.					
...					

- Elevii își asumă responsabilitate pentru rezultatele implicării colegului în activitatea grupului

	1	2	3	4	5
E1.					
E2.					
E3.					
...					

Notă: CDS va aprecia comportamentul colegilor de grup ai copilului asistat prin acordare de punctaj în ordine crescătoare: de la 1 la 5

Structura-model a Planului educațional individualizat

(Instituția de învățământ)

Aprobat:

(directorul instituției)

” _____ ” _____ 20__

PLAN EDUCAȚIONAL INDIVIDUALIZAT

Perioada de realizare _____

1. Date generale despre elev

Numele, prenumele elevului _____

Data nașterii _____

Clasa _____

Recomandarea Serviciului de asistență psihopedagogică privind formele de incluziune a elevului:

- totală
 parțială
 ocazională

2. Particularități individuale de dezvoltare a elevului

Domeniu de dezvoltare	Descriere succintă a nivelului actual	Puncte forte	Necesități
Fizic			
Limbaj și comunicare			
Cognitiv			
Socio-emoțional			
Comportament adaptiv			

3. Servicii de suport ce urmează a fi prestate

Denumirea serviciului	Specialistul care va presta, locul	Data încadrării elevului în serviciu	Perioada / frecvența

4. Tip curriculum la discipline de studiu

Nr. crt.	Disciplina de studiu	CG	CGA	CM	Nr. crt.	Disciplina de studiu	CG	CGA	CM
1.					1.				
2.					2.				
3.					3.				
4.					4.				
5.					5.				
6.					6.				
7.					7.				
8.					8.				
9.					9.				
10.					10.				

Este scutit de studierea unor discipline școlare sau unele discipline sunt excluse/comasate

Nu

Da (*se indică disciplina/disciplinele*)

5. Adaptări

Adaptări psihopedagogice	Adaptări în materie de evaluare	Adaptări ambientale

Necesită echipament specializat:

Nu

Da (*a indica echipamentul necesar*)

6. Evaluări

Domeniul de evaluare	Perioada/data	Note privind rezultatele evaluării

7. Activități de pregătire a tranziției elevului

Activitatea planificată	Periodicitatea/data	Responsabil	Parteneri	Rezultate scontate

8. Activități de consultare a părinților/altor reprezentanți legali în procesul PEI

Activitatea planificată	Data	Responsabil	Rezultate scontate

Surse de informare în procesul de elaborare a PEI (se bifează)

- Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului (SAP)
- PEI precedent
- Părinții/reprezentantul legal al copilului
- Elevul
- Alte (de indicat)

Membrii echipei de elaborare a PEI

Nume, prenume	Funcția	Semnătura

Consultarea PEI cu părinții/reprezentantul legal și elevul

PEI a fost consultat cu părinții/reprezentantul legal:

Numele, prenumele părintelui/reprezentantului legal _____

Semnătura _____ Data _____

PEI a fost consultat cu elevul:

Semnătura _____ Data _____

Anexa 6

Fișă de înregistrare a modificărilor PEI

Modificări PEI

(aprobate în ședința CMI din _____, proces-verbal nr. _____)

Elevul: _____ Clasa _____

Compartimentul PEI	Modificările operate

Președinte CMI _____

Anexa 7

Practici de adaptare a procesului educațional la dificultățile de învățare ale copiilor cu CES¹⁰⁶

Dificultăți de învățare prin ascultare

- Predarea și învățarea, anticipată, până la desfășurarea lecției, a cuvintelor și conceptelor dificile.
- Stabilirea unor motive rezonabile pentru copil de a asculta materia predată.
- Aplicarea tehnologiilor care stimulează activitatea intelectuală, punerea întrebărilor ajutătoare.
- Furnizarea/folosirea ghidurilor, schemelor, graficelor, fișelor de lucru.
- Folosirea materialelor ilustrative.
- Folosirea imaginației ("Închide ochii și imaginează-ți").
- Evidențierea enunțurilor importante, esențiale cu markere colorate.
- Divizarea sarcinilor, textelor pe pași mici, distincți, oferind explicații la fiecare pas.
- Oferirea de directive orale și scrise.
- Repetarea de către elev a directivelor.
- Efectuarea pauzelor mici atunci când sunt enunțate sarcinile, pentru a da posibilitate ca elevii să proceseze informația.
- Furnizarea de sarcini scrise și de manipulare.
- Formularea enunțurilor concrete și concise (De ex., "lonuț, te rog să te așezi" în loc de "lonuț, te rog să ieși loc în scaunul tău").

Dificultăți de exprimare verbală/orală

- Acceptarea unor forme alternative de schimb de informații, cum ar fi: rapoarte/informații scrise, creații artistice, eseuri, diagrame, grafice etc.
- Formularea de întrebări care cer/presupun răspunsuri scurte.
- Oferirea de sarcini de tipul continuă propoziția, descrie imaginea etc.
- Stabilirea regulilor pentru discuțiile în clasă (de ex., ridicarea mâinii atunci când vrei să comunici ceva).
- Învățarea elevului să pună întrebări în clasă.
- Învățarea limbajului specific non-verbal (limbajul trupului).
- Acordarea timpului necesar/suficient pentru ca elevul să formuleze mesajul verbal.
- Includerea treptată/graduală a elevului în activități care presupun exprimare orală: în pereche, în grup mic, în grup mare.

Dificultăți de citire

- Identificarea textelor ușor lizibile și inteligibile sau adaptarea textelor.
- Propunerea textelor scrise în format evidențiat.
- Înregistrarea textului (textelor) la magnetofon.
- Citirea textului, în voce, de către un coleg sau de către părinți.
- Reducerea volumului textului de citit.
- Înlocuirea termenilor foarte tehnici și specifici.
- Folosirea celor mai simple expresii.
- Includerea treptată a termenilor specifici în vocabularul elevului.
- Consolidarea vocabularului.
- Aplicarea metodelor alternative pentru a stimula participarea elevului (de ex., jocul de rol, dramatizarea etc.).
- Acordarea timpului suplimentar pentru lectură.
- Elaborarea și oferirea sumarelor.
- Formularea de întrebări pre-lectură.
- Extragerea ideilor principale pe carduri/fișe, aranjarea lor conform ordinii logice a textului.
- Reducerea numărului de idei noi, necunoscute.
- Însușirea prealabilă a vocabularului care poate crea dificultăți în timpul citirii.
- Folosirea, dacă e cazul, a textelor cu fonturi mai mari.
- Utilizarea imaginilor însoțitoare, a molașelor, obiectelor reale/naturale.
- Apelarea la experiențele copilului în scopul creării unui cadru de referință pentru însușirea conceptelor noi.

¹⁰⁶ După Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău: Bons offices, 2015.

Dificultăți de scriere

- Identificarea și propunerea sarcinilor care implică mai puțin scrisul (de ex., exerciții de tipul bifați corect/fals, potrivirea enunțurilor, teste cu itemi cu alegere multiplă etc.
- Reducerea sau, după caz, omiterea sarcinilor care implică copierea, scrisul, în general.
- Permitearea, în funcție de potențialul copilului, a utilizării mijloacelor tehnice de învățare (calculator, softuri etc.).
- Furnizarea orelor suplimentare de scris, caligrafie, analiză grafică.
- Crearea unui portofoliu cu litere decupate, asigurarea unui alfabet în imagini în imediata apropiere a aflării copilului în clasă (pe bancă).
- Folosirea hârtiei milimetrice pentru a forma competențe de respectare a spațiilor la scris.
- Folosirea markerelor pentru evidențierea spațiilor.
- Utilizarea materialelor de manipulare (de ex., litere decupate, jocul scrabble sau jocul cuvintelor, texte mici pe plăcuțe de ceramică etc.).

Dificultăți de exprimare în scris

- Identificarea, acceptarea și utilizarea metodelor alternative: răspunsuri orale/verbale, răspunsuri înregistrate pe bandă, desene, colaje, hărți, diorame, machete etc.
- Oferirea sarcinii elevului de a dicta un text pentru unul sau mai mulți colegi, după care – copierea textului de către el însuși.
- Acordarea unui volum mai mare de timp pentru scris.
- Rezumarea/scurtarea textului care urmează a fi scris.
- Demonstrarea unor mostre de lucrări finite așa cum ar trebui să arate sarcina ce urmează a fi executată.
- Organizarea/reorganizarea pe părți a sarcinii.

Dificultăți de ortografie

- Dictarea sarcinii, cu solicitarea ca elevul să repete (rostind enunțurile, va preîntîmpina omisiunile, erorile).
- Utilizarea instrumentelor, trucurilor mnemonice (de ex., "a" este prima literă majusculă din alfabet).
- Predarea, dictarea cuvintelor scurte, ușor de înțeles, înlocuindu-le, gradual cu cuvinte mai complicate.
- Elaborarea de către înșiși elevii a fișelor cu cuvinte, cu evidențierea părților dificile.
- Propunerea sarcinilor de tipul "recunoașteți/încercuiți varianta corectă" (din 3-4 variante).
- Dictarea și însușirea cuvintelor asemănătoare cu elucidarea diferențelor de ortografie și de sens (de tipul: bac, dac, fac, hac, lac, mac, rac, sac, tac, zac).
- Evitarea penalizării elevilor care comit greșeli de ortografie, stimularea, motivarea pentru încercări repetate.
- Afișarea mostrelor de cuvinte, ca repere intuitive/vizuale, în câmpul de vedere al elevilor pe parcursul învățării (pe tablă, pe perete, în alte locuri vizibile).
- Oferirea, după caz, a suportului kinetoterapeutic (tactil/chinestezic) pentru îmbunătățirea capacității de ortografie.

Anexa 8

Recomandări orientative privind ajustările necesare pentru asigurarea incluziunii copiilor cu CES și/sau dizabilități, pe tipuri de cerințe și domenii de dezvoltare

Tipuri de cerințe	Ajustări	Dotări
Dezvoltare cognitivă și învățare		
Dizabilități intelectuale/ Dificultăți ușoare de învățare	<ul style="list-style-type: none"> • Poziționare adecvată a copilului în sala de clasă. • Alocare spații pentru lucru individual (cabinetul CDS, CREI sau altele asemenea). 	<ul style="list-style-type: none"> • Resurse de învățare ajutatoare, materiale didactice special selectate. • Dispozitive tehnice, electronice. • Softuri specializate.
Dizabilități intelectuale/ Dificultăți moderate de învățare	<ul style="list-style-type: none"> • Poziționare adecvată a copilului în sala de clasă (se asigură o bună vizibilitate de către cadrul didactic pentru monitorizare). • Alocare spații pentru lucru individual (cabinetul CDS, CREI sau altele asemenea). • Poziționare adecvată a copilului în sala de clasă (se asigură o bună vizibilitate de către cadrul didactic pentru monitorizare și condiții pentru asistența copilului de către cadrul didactic de sprijin). 	<ul style="list-style-type: none"> • Resurse de învățare ajutatoare, materiale didactice special selectate. • Dispozitive tehnice, electronice (după caz, adaptate cerințelor concrete/specificale ale copilului concret). • Softuri specializate.
Dizabilități intelectuale/ Dificultăți severe (profunde și multiple) de învățare	<ul style="list-style-type: none"> • Dotarea spațiilor interioare cu un sistem informațional de ghidare în mediul fizic (bazat pe semne, simboluri, pictograme etc.), pentru a facilita înțelegerea destinației spațiilor. • Alocare și amenajare corespunzătoare a spațiilor pentru lucrul individual cu copilul (cabinetul CDS, CREI sau altele asemenea). • Poziționare adecvată a copilului în sala de clasă (se asigură condiții pentru asistența copilului de către cadrul didactic de sprijin și/sau asistentul personal, după caz). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispozitive tehnice, electronice (adaptate cerințelor concrete/specificale ale copilului concret). • Softuri specializate. • Resurse de învățare ajutatoare, materiale didactice special elaborate. • Mobilier special (după caz), care presupune/admite flexibilizarea acestuia în funcție de necesități.
Dezvoltare socio-emoțională		
Tulburări de comportament și socio-emoționale	<ul style="list-style-type: none"> • Poziționare adecvată a copilului în sala de clasă (se asigură o bună vizibilitate de către cadrul didactic pentru monitorizare) • Amplasarea resurselor de învățare în câmpul vizual al copilului/copiilor. • Asigurare acces direct al copilului la resursele de învățare (jocuri dezvoltative, cărți, dispozitive etc.). • Alocare spații pentru lucru individual (cabinetul psihologului). • Creare spații pentru asigurarea intimității copilului (autoizolare), cu păstrarea echilibrului între intimitate și posibilitatea de supraveghere a copilului. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resurse de învățare diferite, atractive, fiabile, care nu pot fi deteriorate. • Dispozitive electronice cu softuri atractive, distractive, adecvate vârstei, potențialului de învățare și intereselor copilului.
Comunicare și interacțiune		
Tulburări de comunicare și limbaj	<ul style="list-style-type: none"> • Afișarea în interiorul instituției de învățământ a unui sistem de semne pentru o mai bună orientare a copilului în spațiile de învățare și cele de uz comun. • Alocare spații pentru lucru individual (cabinetul logopedului). • Poziționare adecvată a copilului în sala de clasă (se asigură condiții pentru asistența copilului de către cadrul didactic de sprijin și/sau asistentul personal, după caz). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispozitive tehnice, electronice. • Softuri specializate⁰⁷. • Set instrumente, echipamente logopedice. • Sintetizator de vorbire (după caz).
Tulburări din spectrul autist	<ul style="list-style-type: none"> • Asigurarea spațiilor de învățare/lucru individual cât mai simplu amenajate: aspect calm, ordonat, cât mai puțin stimulenți; iluminare indirectă, fără spoturi strălucitoare, culori estompate; acustică bună, evitând zgomotele bruște⁰⁸. • Alocare spații sigure în interior și în exterior pentru retragere și calmare. • Amenajarea spațiilor "moale" (perei cu amortizoare). • Poziționare adecvată/sigură a copilului în sala de clasă (se creează condiții pentru asistența copilului de către cadrul didactic de sprijin și/sau asistentul personal, după caz). • Amenajarea/dotarea camerei senzoriale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiale de lucru/de învățare robuste, care asigură însușirea rutineii (orar vizual/în simboluri). • Dotările din camera senzorială care fac apel la cât mai mulți analizatori (lumina, sunetul, mirosurile, texturile, imaginile și muzica pentru a induce stimulări senzoriale). • Dispozitive tehnice, electronice și softuri specializate⁰⁹. • Echipamente, dotări folosite în cazul tulburărilor de limbaj (dacă copilul nu vorbește). • Jucării dezvoltative și terapeutice (pentru dezvoltare motorică fină și grosieră, dezvoltare cognitivă etc.). • Module moi. • În exterior: scrâncioburi, balansoare etc.

Dezvoltare senzorială

- **Deficiențe de auz** Asigurare spații în care se evită distragerea atenției: stimulare senzorială redusă, culori estompate; iluminare și acustică de bună calitate etc.
- Spații pentru depozitarea materialelor și echipamentelor tehnice.

Deficiențe de văz

- Amenajare spații care creează un ambient clar, accesibil, fără bariere; iluminare alternativă (cu posibilitate de control; contrast vizual, repere, simboluri; trasee/hărți tactile pentru orientare în spațiu.
 - Spații cu pavaje tactile/ avertismente detectabile.
 - Spații dotate cu sistem de ghidare audio/radio.
 - Amenajarea/dotarea camerei senzoriale.
 - Spații pentru depozitarea materialelor și echipamentelor tehnice.
- Dispozitive și sisteme speciale: alarmă (alarme vizuale, audio-ghidare
 - Echipamente tehnice speciale (la recomandarea medicului specialist)
 - Softuri specializate (la recomandarea surdopedagogului)
 - Mobilier inofensiv.
 - Dispozitive speciale: alarme și avertismente sonore, hărți tactile, sintetizator de vorbire¹¹⁰ etc.
 - Manuale, materiale de învățare în sistemul Braille.
 - Texte imprimate cu litere mari (Video Magnifier).
 - Tehnologii și softuri specializate/adaptate (la recomandarea tiflopedagogului)¹¹¹; tastatură computer specială, navigare fără mouse, sistem comunicare audio, căști audio etc.
 - Jocuri, jucării.

Dezvoltare fizică

- Asigurare condiții de accesibilitate mai ridicate¹¹²:

- o pantă (pante) de acces în instituție;
- o intrări plane, fără scări și praguri;
- o suprafețe stabile, ferme și rezistente la alunecare, cu texturi care implică un nivel redus de forță pentru traversare;
- o bare de sprijin pe perimetrul clasei/claselor, holurilor și spațiilor de uz comun;
- o uși care se deschid în ambele părți, având mânăre sub formă de manete (nu butoane) manete;
- o amplasarea întrerupătoarelor (plane, mari, ușor de accesat) la nivelul persoanei așezate în scaunul rulant
- o iluminare suficientă;
- o lift/elevator/instalație de ridicare la etajele superioare;
- o indicatoare vizuale de intrare/ieșire (sub plafon, pe podea);
- o indicatoare-pictograme pe ușile de la intrarea în spațiile utilizate de copii (săli de clasă, săli de terapii, cantină, baie, etc.);
- o pictograme pe echipamentele utilizate etc.
- Amenajarea sălii pentru kinoterapie, hidroterapie.
- Amenajarea/dotarea camerei senzoriale.
- Asigurare spații depozitare echipamente mari/masive.
- Asigurarea unor sisteme clare de evacuare a copiilor în scaune cu rotile.
- Refugii sigure etc.

107 Cel mai frecvent utilizat este softul *Logopedix*; un produs software interactiv ce permite copiilor să participe în procesul de corectare a tulburărilor de limbaj, are o interfață prietenoasă și este foarte ușor de utilizat. Softul este specializat în corectarea întârzierilor în dezvoltarea limbajului, dislexiei etc. Se adresează, în principal, copiilor preșcolari și școlarii mici, dar poate fi utilizat și în cazul demersului terapeutic la vârste mai mari.

108 Anticipat școlarizării copilului cu tulburări din spectrul autist, se va face analiza riscurilor potențiale în spațiile de învățare/lucru individual, fiind reduce la maximum/eliminate situațiile și dotările care pot constitui pericole pentru copil.

109 Se vor aplica sau nu în funcție de rezultatele evaluării dezvoltării copilului: în ce măsură pot fi aplicate tehnologiile asistive în cazul concret.

110 Simularea vorbirii umane, generată de calculator, poate fi utilizată în cazul copiilor cu deficiențe de văz pentru reproducerea fonetică a informațiilor scrise a sprijini. Este omologată pentru vorbirea obișnuită sau recunoașterea vocii.

111 Softuri de utilizare a unor aplicații mobile pe tabletă, calculator.

112 Anticipat școlarizării copilului cu dizabilități fizice, se va face analiza riscurilor potențiale în spațiile de învățare/lucru individual, evaluate și identificate necesitățile de adaptare a spațiilor și dotare.

Tipuri de itemi pentru evaluarea curentă și finală

Tip itemi	Caracteristici
Obiectivi	<ul style="list-style-type: none"> • Testează un număr și o varietate mare de elemente de conținut; • Fidelitate și validitate ridicate (sunt folosiți în testele standardizate); • Obiectivitate și aplicabilitate ridicate; • Scheme de notare foarte simple; • Timp scurt de răspuns și de corectare a rezultatelor; • Posibilitatea utilizării unui număr mare de astfel de itemi într-un test. • Itemi cu alegere duală – solicită răspunsuri cu "da/nu", "adevărat/fals", "acord/dezacord"; • Itemi de tip pereche – solicita stabilirea de corespondențe/asociații între elemente așezate pe două coloane. Criteriile pe baza cărora se stabilește răspunsul corect sunt enunțate explicit în instrucțiunile care preced coloanele de premise și răspunsuri; • Itemii cu alegere multiplă – solicita alegerea unui singur răspuns corect/alternativă optimă dintr-o listă de soluții/alternative.
Semi-obiectivi	<ul style="list-style-type: none"> • Răspuns limitat ca spațiu, formă, conținut prin structura enunțului /întrebării; • Sarcina foarte bine structurată – utilizează materiale auxiliare; • Elevii trebuie să producă efectiv răspunsul; • Libertate restrânsă de a reorganiza informația și de a formula răspunsul în forma dorită; • Elevii trebuie să demonstreze, pe lângă cunoștințe, și abilitatea de a formula răspunsuri corecte și scurte; • Ușurință și obiectivitate în notare; • Itemi cu răspuns scurt – întrebare directă care solicită un răspuns scurt (expresie, cuvânt, număr, simbol); • Itemi de completare – enunț incomplet care solicită completarea de spații libere cu 1-2 cuvinte care să se încadreze în contextul dat; • Întrebări structurate – mai multe sub întrebări (de tip obiectiv, semi-obiectiv sau minieseu) legate printr-un element comun – modul de prezentare include: <ul style="list-style-type: none"> o un material / stimul (texte, date, diagrame, grafice); o sub-întrebări; o date suplimentare; o alte sub-întrebări.
Subiectivi	<ul style="list-style-type: none"> • Ușor de construit; verifica obiective care vizează creativitatea, originalitatea; • Solicita răspunsuri deschise; evaluează procese cognitive de nivel înalt; • Situații-problemă (rezolvarea de probleme) – activitate nouă, diferită de cele de învățare curentă, menite să rezolve o situație-problemă – se evaluează elemente de gândire convergentă și divergentă, operații mentale complexe (analiză, sinteză, evaluare, transfer); • Itemi de tip eseu – solicită elevilor să construiască/producă un răspuns liber (text) în conformitate cu un set de cerințe date. Acești itemi pot fi: <ul style="list-style-type: none"> o eseu structurat/semistructurat – răspunsul așteptat este dirijat, orientat și ordonat cu ajutorul unor cerințe, indici, sugestii, de exemplu: compunere/eseu după un plan de idei; o eseu liber/nestructurat – valorifică gândirea creativă, originalitatea, creativitatea, nu impune cerințe de structură.

Tehnologii didactice incluzive

5



**5.1. Tehnologii didactice:
delimitări conceptuale**

**5.2. Tehnologiile didactice din
perspectiva stilurilor de
învățare**

**5.3. Tehnologiile didactice din
perspectiva inteligențelor
multiple**

5.4. Tehnologii didactice asistive

**5.5. Strategii didactice în
asistența copiilor cu CES**



Finalități

Ca rezultat al studierii acestui capitol, studenții:

- își vor actualiza cunoștințele privind tehnologiile didactice;
- vor însuși modalitățile de identificare a stilului de învățare și tehnologiile educaționale prin care pot fi valorificate stilurile de învățare;
- își vor dezvolta competențe de formulare a sarcinilor din perspectiva tipurilor de inteligențe;
- vor deține competențe privind selectarea și utilizarea tehnologiilor didactice adecvate diferitor contexte educaționale;
- vor fi capabili să identifice și să aplice cele mai adecvate tehnologii didactice în procesul de incluziune școlară a copiilor cu CES.



Concepte-cheie

- Tehnologii didactice
- Stiluri de învățare
- Inteligențe multiple
- Tehnologii și metode interactive
- Strategii didactice incluzive.

5.1. Tehnologii didactice: delimitări conceptuale



Concepută și înțeleasă ca activitate umană specifică, acțiunea educațională (proiectarea proceselor didactice, orientarea, organizarea și desfășurarea educației) trebuie să se supună unor norme, forme, metode și moduri de realizare mai eficiente, „tehnologice”¹¹³.

Didactica, definită ca știință și artă a planificării, organizării, desfășurării procesului educațional, are în centrul preocupărilor sale tehnologia procesului de învățământ: metodele, mijloacele, formele de organizare și evaluare.

Potrivit Asociației pentru comunicații și tehnologii educaționale (SUA), *tehnologia educațională* reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, concepții, tendințe, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficientizarea procesului educațional, valorificând inter-relaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice¹¹⁴.

Procesul educațional presupune parcurgerea unor acțiuni distincte, dar complementare, care asigură aplicarea tehnologiilor educaționale: organizarea resurselor predării-învățării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic etc.

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedurilor didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de instruire, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice în vederea eficientizării activității de predare-învățare-evaluare¹¹⁵.

¹¹³ Raynal F., Rieunier A. *Pédagogie: Dictionnaire es concepts clés. Apprentissages formation et psychologie cognitive*. Paris: E.S.F., 1997.

¹¹⁴ Association for Educational Communication & Technology www.aect.org

¹¹⁵ Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.

Metodele didactice se referă la totalitatea procedeelelor și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale. Astfel, metoda devine, propriu-zis, modalitatea de lucru care:

- este identificată de cadrul didactic și aplicată în procesul educațional;
- presupune cooperarea dintre cadrul didactic și elevi și participarea acestora la propria învățare;
- permite cadrului didactic să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățării și ca organizator al procesului educațional.

Analiza evoluției conceptului de tehnologie în științele educației evidențiază faptul că tehnologia se pretează astăzi la o abordare caracterizată prin claritatea obiectivelor propuse, folosirea unor metode, procedee optime, care contribuie la proiectarea predării/ învățării/evaluării, adecvate unor anumitor stiluri, niveluri și scopuri ale educației.

Analiza detaliată a tehnologiei educaționale se poate realiza mai bine în cadrul larg al teoriei organizării. Școala este o instituție socială, dar, în același timp, ea este și o organizație caracterizată prin valori proprii, prin norme, prin relații etc. În acest context, organizarea reprezintă un mijloc de aranjare a „resurselor educaționale, de învățare și, totodată, un mecanism de compensare a resurselor, pentru realizarea unui obiectiv”¹¹⁶.

Încadrată conceptual în organizare, precum și în teoria organizării, tehnologia educațională se pretează la o abordare sistemică. Analizând din perspectivă sistemică tehnologia educațională, savantul rus V. Bepalco pledează în favoarea unui sistem pedagogic prin care el subînțelege ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeelelor necesare pentru conducerea procesului educațional. Este evidențiată structura sistemului pedagogic, care reprezintă interdependența următoarelor elemente:

- copiii;
- scopurile educaționale;
- conținutul învățământului;
- procesul educațional;
- mijloacele tehnice;
- formele organizaționale¹¹⁷.

Selectarea și aplicarea tehnologiilor educaționale în procesul educațional are drept scop asigurarea organizării eficiente a resurselor predării-învățării-evaluării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic, construirea unor relații armonioase dintre elevi, elevi și cadre didactice etc.

Pornind de la perspectiva sistemică, V. Bepalco evidențiază esența tehnologiei educaționale în viziune integratoare¹¹⁸:

116 Surdu E. Prelegeri de pedagogie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

117 Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989.

118 Ibidem

1. În primul rând, tehnologiile educaționale sunt chemate să reducă la minimum nereușitele/insuccesele în procesul predării-învățării, orientându-le astfel la o proiectare anticipată a întregului proces educațional.
2. În al doilea rând, spre deosebire de ghidurile metodice, destinate profesorilor, tehnologia educațională antrenează un proiect al întregului proces educațional ce determină structura și conținutul activității de cunoaștere a elevului.
3. În al treilea rând, o trăsătură esențială a tehnologiei educaționale vizează procesul care în cadrul tehnologiei pedagogice devine o problemă-cheie.
4. În al patrulea rând, datorită imaginii referitoare la obiectul tehnologiei educaționale, ca proiect al unui anumit sistem pedagogic, devine posibilă formularea unui principiu de elaborare a tehnologiei educaționale – *principiul integrității structurale și de conținut* a întregului proces educațional, precum și realizarea lui în practică. Acest principiu ar însemna că, la elaborarea unui anumit proiect al sistemului pedagogic, e necesar a realiza interdependența reciprocă a tuturor elementelor tehnologiei pedagogice, atât pe orizontală (în cadrul unei anumite perioade a instruirii – semestru sau an de studiu), cât și pe verticală, antrenând astfel toată perioada educației.

Este originală structura tehnologiei educaționale elaborată de M. Mahmutov, care a evidențiat câteva aspecte:

- predare-învățare dialogat-problematizată;
- predare-învățare problematizată;
- predare-învățare modelat-problematizată;
- predare-învățare algoritmat-problematizată;
- predare-învățare problematizat-contextuală;
- predare-învățare problematizată pe module;
- predare-învățare problematizat-computerizată¹¹⁹.

Fiecare din aceste aspecte se caracterizează printr-o îmbinare de metode de instruire. În fiecare dintre ele predomină o anumită formă de organizare a procesului de studiu.

Analizată din perspectivă sistemică, tehnologia didactică cuprinde un ciclu de operații structurate sistemic, care ar viza pregătirea predării (ce, cât, cum să se predea), experimentarea unor metode de predare/învățare și evaluarea performanțelor obținute în termeni de obiective operaționale realizate. În acest sens, în perceperea noțiunii de tehnologie didactică ca sistem trebuie luate în considerare: unitatea scopului, structurii, relațiilor cauzale, evaluării performanței. Perspectiva sistemică a tehnologiei didactice antrenează definirea obiectivelor, elaborarea unor structuri organizatorice adecvate, elaborarea conținuturilor, strategiilor, materialelor pentru organizarea procesului instructiv-educativ, elaborarea instrumentelor de evaluare a randamentului sistemului, reglarea sistemului pe baza datelor obținute.

Așadar, tehnologia educațională din perspectivă sistemică constă dintr-o organizare și o structurare metodică a procesului educațional cu ajutorul unor mijloace

¹¹⁹ Махмутов М. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, 1993.

care permit atingerea unor obiective și se aplică sistemului pentru eficientizarea funcționalității lui, a tuturor elementelor sale componente.

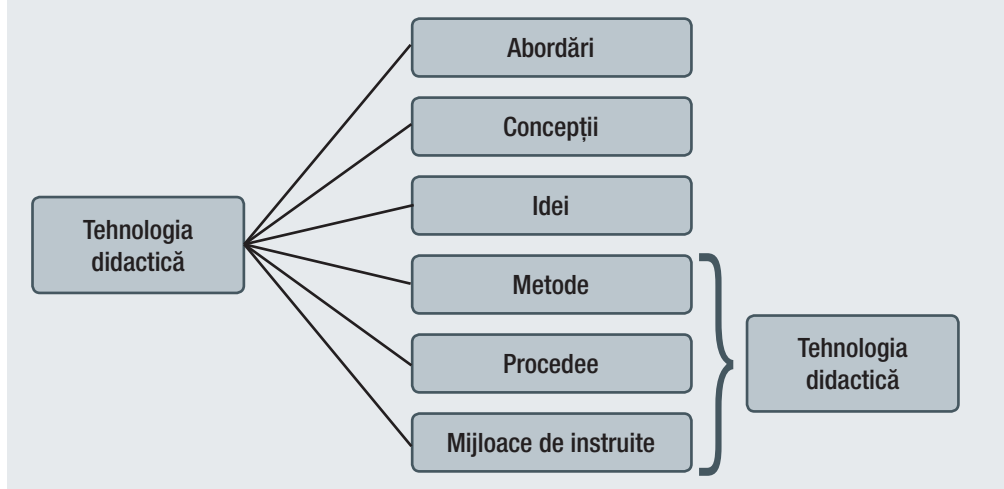
Definită din perspectiva obiectivelor, tehnologia didactică are în vedere tipologia obiectivelor, care pot oferi profesorului indicii pentru proiectarea predării, pentru reglarea ei și pentru evaluarea acestui proces, fiecare obiectiv educațional operațional identificându-se cu procese psihice corespunzătoare, astfel proiectându-se mai bine și strategiile de instruire, metodele, tehnicile particulare ce urmează a fi utilizate. Prin aceasta, tehnologia didactică relaționează cu metodologia didactică, care însă este un element de structură educațională, mediind în mod expres relațiile din interiorul cuplului educațional¹²⁰.

Formal, între abordarea metodologică, didactică și tehnologică nu sunt contradicții, deoarece metodologia predării-învățării-evaluării este o noțiune mai largă decât cea de tehnologie didactică. De regulă, *metodologia/metodica* răspunde concomitent la trei întrebări: *Pentru ce învățăm? Ce învățăm? Cum învățăm?* În acest context, tehnologia demarează atunci când obiectivele sunt determinate și se cere de proiectat procedeele de atingere a acestor obiective.

În științele educației noțiunea „metodologia predării” este aplicată în două sensuri: *în sens îngust*, metodologia reprezintă ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul educațional; *în sens larg* – știință despre legitățile procesului educațional.

Prin noțiunea „*tehnologie didactică*” înțelegem transformarea reperelor teoretice și a prevederilor didactice și metodologice în acțiuni practice (strategii, procedee, activități) în raport cu obiectivele proiectate anterior și taxonomic. Tehnologia didactică trebuie să se axeze pe constituențele unui sistem: logica procesului, interconexiunea și unitatea componentelor structurale.

Figura 5.1.
Tehnologia didactică



¹²⁰ Raynal F., Rieunier A. *Pedagogie: Dictionnaire es concepts cles. Appreissages formation et psychologie cognitive*. Paris: E.S.F., 1997.

În accepțiunea lui S. Cristea, *metodologia didactică* reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional¹²¹. Metodologia în procesul educațional precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de predare/învățare-evaluare, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice.

Metodele didactice se referă la totalitatea procedeele și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale. Astfel, *metoda didactică* poate fi definită dintr-o triplă abordare:

- modalitate de organizare a procesului educațional, structurată de cadrul didactic și aplicată în propria practică educațională;
- schemă, algoritm de cooperare dintre cadrul didactic și elevi, care asigură participarea acestora la propria învățare;
- facilitator al actului de transmitere-recepționare a conținuturilor educaționale și formare de competențe.

În procesul educațional, metodele didactice îndeplinesc anumite funcții, care vizează, deopotrivă, cunoașterea (asimilarea cunoștințelor, gândirea), instruirea (formarea priceperilor, deprinderilor, abilităților), cât și formarea trăsăturilor personalității. În funcție de contextul selectării și utilizării, metodele pot realiza diferite funcții:

Funcția cognitivă	Metoda solicită de la elev și facilitează activitatea de cunoaștere, de cercetare, de descoperire.
Funcția formativ-educatională	Metoda nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci un proces educațional în care elevul participă, își formează și dezvoltă competențe.
Funcția motivațională	Metoda poate impulsiona curiozitatea de a cunoaște, de a face legături logice între enunțuri, evenimente, poate face activitatea de învățare mai atractivă, poate fi factor motivațional pentru participarea copilului în procesul educațional.
Funcția instrumentală	Metoda servește drept instrument, utilizarea căruia facilitează atingerea obiectivelor educaționale.
Funcția normativă	Metoda ordonează, algoritmizează procesele de predare-învățare-evaluare, din perspectiva obținerii rezultatelor așteptate.

Metodele se aplică printr-un șir de operații concrete, numite procedee. *Procedeele didactice* reprezintă operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire, propusă de cadrul didactic și adoptată de elev. Procedeele constă dintr-un sistem de operații intelectuale și/sau practice care transpun în practică metodele, accentuând valoarea și eficiența acestora. *Procedeele didactice* este o secvență a metodei, o tehnică de acțiune propriu-zisă. Mai multe procedee legate și unite împreună, specifice unei situații concrete de învățare, dau naștere unei metode noi.

Metoda este recunoscută eficientă, în cazul în care procedeele utilizate în cadrul ei, la fel, sunt de valoare. În același context, ordinea procedeele utilizate într-o metodă, se poate schimba în funcție de cerințele de moment, iar acest fapt face ca o metodă să poată căpăta trăsături noi, formate prin combinarea procedeele. Schimbările pot fi într-atât de mari, încât la un moment dat, o metodă să devină procedee, și invers – procedeele poate să devină metodă.

¹²¹ Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.

Rezumând cele expuse, putem afirma că metodologia didactică reprezintă teoria referitoare la metodele de predare-învățare-evaluare; ea desemnează și combinațiile de metode-tehnici-procedee utilizate în contexte didactice concrete.

Tendențele actuale în perfecționarea metodologiei didactice vizează:

- extinderea metodologiei activizatoare, motivatoare, centrate pe cel care învață;
- utilizarea metodelor bazate pe interacțiune educațională;
- utilizarea metodologiei de formare-dezvoltare a gândirii critice a celor care învață;
- combinarea optimă a metodelor “tradiționale” și celor “active”.

Opțiunea pentru o metodologie didactică presupune competență psihopedagogică și experiență în domeniu; ea implică considerarea factorilor obiectivi și subiecțivi ai procesului educațional în contexte concrete.

5.2. Tehnologiile didactice din perspectiva stilurilor de învățare



Stilul de învățare se referă la modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și actualizare a cunoștințelor și se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli¹²². După modalitatea senzorială implicată, sunt cunoscute trei stiluri de învățare: auditiv, vizual, kinestezic.

Stilul de învățare este determinat în rezultatul manifestării/înregistrării unor comportamente specifice în procesul de achiziționare a cunoștințelor. Știința pedagogică a dezvoltat diferite instrumente de determinare a stilurilor de învățare, unul dintre care este *Chestionarul VAK* (Anexa 1).

Cunoașterea dominantei stilului de învățare al elevului oferă posibilitate cadrului didactic de a individualiza procesul didactic, în primul rând, prin adaptarea stilului de predare, alegerea strategiilor didactice, a sarcinilor de învățare, a materialelor didactice. Aplicând strategii didactice compatibile cu stilul de învățare, cadrele didactice îi ajută pe elevi să-și cunoască și să-și dezvolte propriile predilecții, talente, să manifeste tot ce au mai bun în domeniul lor de excelență.

În procesul educațional este absolut necesară corelarea stilului de predare al cadrului didactic cu diversitatea stilurilor de învățare și necesitățile copiilor. Uneori, însă, este necesară aplicarea unei combinații echilibrate de stiluri de predare pentru a permite elevilor exersarea nu doar a stilurilor preferate, ci și posibilitatea de a colabora cu alți elevi și de a experimenta și alte modalități de învățare. Diversitatea stilurilor de învățare și abordarea acestora devine, astfel, o preocupare profesională a cadrului didactic.

122 Băban A. (coord.) Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: BCU, 2001.

Stilul de învățare	Caracteristici generale	Aspecte specifice (raportate la copil)	Exemple de strategii didactice, racordate la stilurile de învățare
<p>Vizual</p>	<ul style="list-style-type: none"> procesarea informației prin utilizarea de tabele, schițe, imagini, diagrame, grafice etc. 	<ul style="list-style-type: none"> preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor pe care le învață; învață pe bază de ilustrații, hărți, imagini, scheme/schițe, grafice, diagrame, tabele, idei principale; vorbește rapid; demonstrează concentrare chiar și în medii zgomotoase; este important să vadă cuvintele/textul scris; își decorează/organizează singur mediul/spațiul; reține mai repede ceea ce vede decât ceea ce aude; uită instrucțiunile verbale; utilizează recitarea sau rescrierea materialului ca metode frecvent utilizate pentru fixare; apreciază prezentările video etc. 	<ul style="list-style-type: none"> cadru didactic furnizează materiale vizuale interesante într-o varietate grafică; se asigură că prezentările vizuale sunt foarte bine organizate; pe parcursul lecțiilor urmărește să fie auzit de toți elevii pentru a-l asculta și înțelege cât mai bine; ordonarea logică a unor pași, evenimente, acțiuni; planificarea a diverse sarcini: de subliniere, evidențiere, încercuire cu diferite culori a cuvintelor, formulelor, pașilor; oferirea de timp suficient pentru vizualizarea materialelor și luarea notițelor; fragmentarea materialului; utilizarea instrumentelor de studiu (tabele, hărți, scheme, diagrame, grafice, pași, algoritmi etc.); planificarea sarcinilor de analiză și sinteză; de transcriere, copiere; utilizarea materialelor auxiliare care permit elevului să povestească mai ușor (imagini, cuvinte-cheie, întrebări-reper etc.); valorificarea materialelor/ panourilor de pe pereții clasei; practicarea tehnicilor de memorare vizuală (Tehnica <i>Diamantul</i>); utilizarea TIC etc.
<p>Auditiv</p>	<ul style="list-style-type: none"> prelucrarea informației ascultând; învățarea, de regulă, de unul singur; realizarea asocierilor/ conexiunilor între concepte/ termeni etc. 	<ul style="list-style-type: none"> învață vorbind și ascultând; este eficient în discuțiile de grup; învață din explicațiile celui care prezintă materialul; vorbește ritmat; verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a depăși dificultățile de învățare își manifestă verbal entuziasmul; vorbește cu sine (în gând); citește mișcând buzele; preferă învățatul în voce; suportă greu liniștea în timpul învățării; este un bun povestitor; preferă discuțiile etc. 	<ul style="list-style-type: none"> planificarea sarcinilor de identificare a substitutilor; organizarea învățării cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări de clarificare, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale; prezentarea cuvintelor-cheie/a planului de idei/a algoritmului unei rezolvări/a rezumatului care oferă perspectiva de ansamblu; planificarea sarcinilor de lectură ghidată în grup/în cor; practicarea jocurilor de cuvinte; dramatizarea poeziilor/unor fragmente; interpretarea cântecelor; audierea casetelor sau CD-urilor etc.
<p>Kinestezic</p>	<ul style="list-style-type: none"> asimilarea informației prin implicare și cooperare; construirea de modele/ șabloane/ schițe; manipularea de obiecte pentru explicarea conceptelor abstracte etc. 	<ul style="list-style-type: none"> are necesitate să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare; învață prin manipularea obiectelor; învață din situațiile în care poate să experimenteze; este atent la gesturi și gesticulează; memorizează mergând; își manifestă entuziasmul sărind; sîă aproape de persoana cu care comunică; preferă activitățile de joc; utilizează acțiuni ale corpului pentru a demonstra cele învățate; lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confunțați cu copiii cu tulburări de comportament etc. 	<ul style="list-style-type: none"> practicarea pauzelor frecvente între activități; utilizarea tehnicilor de dezvoltare a memoriei prin mișcare, dramatizare, dans, pantomimă, joc de rol; utilizarea literelor și cifrelor magnetice ca suport în activitățile lingvistice și numerice; planificarea sarcinilor care solicită plimbatul și vorbitul în timpul învățării/repetării; folosirea construcțiilor, puzzleurilor, a diferitor mijloace multimedia; utilizarea manipulativelor etc.

Adaptarea stilului de predare al cadrului didactic la stilurile de învățare ale elevilor comportă o serie de avantaje – atât pentru elevi și cadrele didactice, precum și pentru părinți.

Avantaje pentru elevi:

- facilitarea învățării;
- dezvoltarea abilităților de lucru/învățare;
- perceperea adecvată a conceptelor, noțiunilor, obiectivelor;
- conștientizarea punctelor forte și punctelor slabe în procesul de învățare;
- îmbunătățirea stimei de sine/încrederii în forțele proprii;
- prevenirea confuziilor în procesul de învățare;
- consolidarea spiritului de echipă;
- libertatea pentru a găsi modul cel mai favorabil de învățare etc.

Avantaje pentru cadrele didactice:

- deținerea imaginii clare a diversității clasei;
- identificarea motivelor de neimplicare a elevilor în activități de învățare;
- satisfacerea necesităților reale ale elevilor cu CES în procesul de învățare;
- îmbunătățirea comunicării cu elevii și părinții;
- asigurarea succesului elevului și grupului de lucru;
- îmbunătățirea interacțiunii elev-cadru didactic;
- o mai bună gestionare a timpului;
- rezultate mai bune și satisfacție în muncă.

Avantaje pentru părinți:

- înțelegerea necesităților de învățare ale copilului;
- identificarea motivelor neimplicării copilului în actul învățării;
- eliminarea obstacolelor pentru valorificarea plină a potențialului copilului etc.

Modalități de selectare a metodelor/procedeelelor/tehniciilor conform stilului de învățare

Selectarea metodelor și combinarea adecvată a acestora cu stilul de învățare este un indicator de calitate în individualizarea procesului educațional. Selectarea celor mai potrivite metode conduce la susținerea, înțelegerea și facilitarea învățării fiecărui copil.

Stilul de învățare	Metode, tehnici, procedee		
Auditiv	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Problematizarea • Păstrează ultimul cuvânt pentru mine • Predicția • Masa rotundă • Diagrama Wenn • PRES • Pânza discuției • Mozaic 	<ul style="list-style-type: none"> • Pro/Contra • Fishball • Învățarea reciprocă • Secvențe contradictorii • Cubul • Studiu de caz • FRISCO • Pălăriile gânditoare, • Comerțul cu o problemă 	<ul style="list-style-type: none"> • Dezbateri • Răspuns rotativ • Secvențe contradictorii • Eseul • Interviu în trei etape/de grup • Discuția panel • Secvențe contradictorii

Stilul de învățare	Metode, tehnici, procedee		
Vizual	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza SWOT • Clustering • Graficul T • Linia valorică • Ghidul de învățare • Proiectul • Harta conceptuală • Colțurile • Diagrama Wenn • Știu-vreau să știu-învăț 	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda cu notițe paralele/ Jurnal dublu • Cubul • Sinelg • Tehnica Lotus • Blazonul • Turul Galeriei • Revizuirea circulară • Masa rotundă • Tehnica 6-3-5 • Acvarium 	<ul style="list-style-type: none"> • Cinquain • Brainsketching • Analiza trăsăturilor semantice • Explozia stelară • Scheletul de pește
Kinestezic	<ul style="list-style-type: none"> • Mâna oarbă • Cubul • Turul Galeriei • Investigația 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentul • Pălăriile gânditoare • Învățarea dramatizată 	<ul style="list-style-type: none"> • Secvențe contradictorii • Unul stă - ceilalți circulă • Mișcați/Înghețați/Formați perechi

În procesul proiectării și realizării efective a procesului educațional pentru copiii cu CES, este important a selecta corect și *formele de organizare* a activității de învățare, în dependență de stilul de învățare al copilului cu CES. Astfel, pentru copiii cu stilul de învățare auditiv și kinestezic se recomandă utilizarea lucrului în pereche, în grupuri mici, iar pentru cei cu stilul de învățare vizual – lucrul individual (cu suport vizual).

Adaptarea actului predării se poate face prin diferite modalități. Prezentăm, în continuare, unele exemple în acest sens (adaptate după Lewis&Doorlag)¹²³:

Caracteristici ale sarcinii	Adaptări
Nivelul de dificultate a sarcinii	Se împarte sarcina în mai multe secvențe (sarcini mai mici) și elevul le rezolvă consecutiv; Se înlocuiește sarcina cu una mai ușoară.
Condițiile în care este realizată sarcina. Modul de prezentare	Se pot folosi mijloace de sprijin (spre exemplu, calculatorul de birou la ora de matematică). Se schimbă, în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, sarcini cu realizare/prezentare orală, pentru elevii care nu pot scrie/sarcini scrise, pentru elevii cu dificultăți de limbaj și comunicare) sau se prezintă informația în mai multe forme.
Modul de răspuns	Se schimbă în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, răspunsuri orale pentru elevii care au dificultăți la scris, răspuns prin prezentări la calculator, în formă de scheme, desene etc.).
Volumul	Se reduce numărul răspunsurilor, varianta redusă a răspunsului (de exemplu, poate fi solicitat răspunsul scurt, fără argumentare).
Ritmul de lucru	Crește timpul alocat sarcinii sau nu se stabilește limită de timp.
Corectitudinea răspunsului	Ajustarea standardelor (reducere). Pot fi tolerate erorile ortografice în unele răspunsuri.
Prezentarea informațiilor noi	Se folosește lectura sau demonstrația sau se explică informația nouă în moduri diferite sau se repetă de mai multe ori.
Transferul în practică	Mai multe ocazii pentru a aplica în practică competențele achiziționate (eșalonat, pe etape ale procesului de achiziționare).
Feedback cu privire la reușită/succes	Mai multe ocazii pentru a practica, crește cantitatea și calitatea feedback-ului.
Materiale pentru învățare	Să fie atractive, accesibile, conforme CES ale elevului. Se schimbă frecvent pentru a fi simplificate sau se înlocuiesc.
Ritmul predării	Se ajustează în conformitate cu CES ale copilului.

¹²³ Lewis R. B., Doorlag D. H. Teaching Special Students in General Education Classrooms. N.J.: Upper Saddle River, Pearson, 2011.

5.3. Tehnologiile didactice din perspectiva inteligențelor multiple



În ultimele decenii, didactica modernă tot mai frecvent revine la teoria lui Howard Gardner privind inteligențele multiple (TIM). În viziunea lui Gardner, inteligența este definită ca o abilitate sau un set de abilități care permit unei persoane să rezolve probleme sau să creeze produse care sunt apreciate în unul sau mai multe contexte culturale¹²⁴. Autorul pledează pentru renunțarea la uniformizarea învățării în favoarea unui curriculum autentic și a unui proces centrat pe copil și necesitățile sale educaționale; a unei „școli individualizate” care să stimuleze și să valorifice la maximum resursele și potențialul individual al copilului. Totodată, Gardner susține că un individ reprezintă o „colecție de inteligențe” exprimate prin moduri variate de învățare și modalități particulare de exprimare a achizițiilor dobândite¹²⁵.

Pornind de la faptul că fiecărui copil îi este caracteristic un anumit tip de inteligență dominant, care îi determină randamentul asimilării și interpretării cunoștințelor, angajării intelectuale, interiorizării și explicării relațiilor, exprimării cu succes etc., urmează ca organizarea procesului educațional să se realizeze din această perspectivă. Elevilor, inclusiv celor cu CES, le pot fi atribuite diferite roluri care ar susține dezvoltarea proprie și ar valorifica inteligența dominantă.

În tabelul de mai jos este prezentat tabloul sinoptic al inteligențelor multiple, fiind specificate aspecte caracteristice fiecărui tip de inteligență:

Tipul de inteligență	Îi plac/ii place	Are/E bun/Se pricepe	Preferă
Verbal-lingvistică	<ul style="list-style-type: none"> discuții, dezbateri, dialog să vorbească, să citească, să scrie, să asculte, să povestească 	<ul style="list-style-type: none"> exprimare verbală sensibilitate la limbaj compunere 	<ul style="list-style-type: none"> cărți, benzi instrumente de scris jurnale, povestiri
Logico-matematică	<ul style="list-style-type: none"> numere, formule, tehnologii 	<ul style="list-style-type: none"> gândire abstractă, raționamente concepte matematice în rezolvarea situațiilor de viață 	<ul style="list-style-type: none"> obiecte de manipulat jocuri logice să gândească, să exploreze
Vizual - spațială	<ul style="list-style-type: none"> imagini, culori să deseneze, să modeleze, să construiască, să proiecteze 	<ul style="list-style-type: none"> imaginație, orientare în spațiu să facă hărți, scheme să creeze, să modeleze 	<ul style="list-style-type: none"> cărți ilustrate video diapozitive puzzle
Muzical - ritmică	<ul style="list-style-type: none"> sunete, voci să cânte, să folosească muzica și ritmul în diverse activități 	<ul style="list-style-type: none"> muzica, reacția la sunete să producă sunete, să cânte 	<ul style="list-style-type: none"> concerte, cântece să cânte la instrumente muzicale să asocieze sunetele
Corporal - kinestezică	<ul style="list-style-type: none"> jocuri de rol să se miște, să atingă să mănuiască obiectele să gândească prin senzații somatice 	<ul style="list-style-type: none"> mișcare, coordonare să pipăie să exprime idei și sentimente gesticulând 	<ul style="list-style-type: none"> experiențe de laborator jocuri de rol mișcare sport
Naturalistă	<ul style="list-style-type: none"> natura, animalele, plantele, detaliile să stea în aer liber 	<ul style="list-style-type: none"> să facă clasificări să observe relațiile să colecționeze să urmărească emisiuni științifice să facă experimente să îngrijească plante, animale 	<ul style="list-style-type: none"> să petreacă timpul liber în natură să practice tehnici de relaxare

124 Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader. NY:, BasicBooks. 1993.

125 Ibidem

Tipul de inteligență	Îi plac/ii place	Are/E bun/Se pricepe	Preferă
Intrapersonală	<ul style="list-style-type: none"> • auto-reflecția, meditația • etica, morala • urmărirea propriilor interese • stabilirea de scopuri 	<ul style="list-style-type: none"> • autoevaluare, introspecție • înțelegere de sine • să mediteze, să facă planuri să viseze, să tacă 	<ul style="list-style-type: none"> • locuri secrete • să fie singur și să facă planuri • să facă alegeri
Interpersonală	<ul style="list-style-type: none"> • interacțiune, colaborare, relații sociale • empatie 	<ul style="list-style-type: none"> • negociere, mediere • să organizeze comunicare verbală și nonverbală • să relaționeze, să medieze 	<ul style="list-style-type: none"> • jocuri de grup, de societate • reuniuni, adunări sociale • cluburi, grupuri cu/de la care să învețe
Existențială	<ul style="list-style-type: none"> • reflecția, cugetarea • aprecierea, critica • explorarea în căutarea de răspunsuri • explicații, contemplații • legături de interdependență 	<ul style="list-style-type: none"> • cunoașterea lumii enunțuri explicative despre sensul vieții/fericirii, despre lume etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • dispute • dezbateri • comentarii • reflecții • deliberări

În mod evident, ca și în cazul stilurilor de învățare, nu putem vorbi despre un tip de inteligență în stare ”pură”, dar putem detecta manifestările frecvente și dominante ale unei inteligențe. În acest scop, pot fi aplicate diferite instrumente, un exemplu din care este prezentat în Anexa 2.

Valorificarea inteligențelor multiple are la bază o bună proiectare a sarcinilor de lucru. În elaborarea acestora este important ca verbul să reflecte exact acțiunea care ar suscita și satisface interesul copilului (Anexa 3).

Modele de sarcini în contextul inteligențelor multiple

Limba și literatura română, Textul ”Oaspeții primăverii” de Vasile Alecsandri, clasa a IV-a

În fund, pe cer albastru, în zarea depărtată,
La răsărit, sub soare, un negru punct s-arată!
E cocostârcul tainic în lume călător,
Al primăverii dulece iubit prevestitor.

În aer ciocârliă, pe casă rândunele,
Pe crengile pdurii un roi de păsărele
Cu-o lungă ciripire la soare se-ncălzesc
Și pe deasupra bălții nagâții se-nvârtesc.

El vine, se înalță, în cercuri lone zboară
Și, repede ca gândul, la cuibu-i se coboară;
Iar copilașii vveseli, cu pieptul dezgolit,
Alcargă, sar în cale-i și-i zic: ”Bine-ai sosit!”

Ah! Iată primăvara cu sânu-i de vierdeață!
În lume-i veselie, amor, sperare, viață,
Și cerul și pământul preschimbă sărutări
Prin raze aurite și vesele cântări.

Modele de sarcini:

Inteligența lingvistică:	Inteligența logico-matematică:	Inteligența spațial-vizuală:
<ul style="list-style-type: none"> • Citiți expresiv propozițiile exclamative din text; • Identificați, în text, antonime/sinonime/ omonime pentru cuvintele date; • Subliniați pe text, cu creionul, îmbinările substantiv +adjectiv; • Identificați mijloacele artistice din text; • Redactați câmpul lexical printru termenul dat (de ex., primăvara). 	<ul style="list-style-type: none"> • Întocmiți un calendar cu sosirea păsărilor; • Compuneți și rezolvați probleme cu termenii-cheie: rândunele, cocostârci, ciocârlii; • Desprindeți forme geometrice din text; • Estimați câte păsărele pot fi într-un stol; • Precizați numărul de propoziții din fiecare catren; • Ordonati crescător denumirea păsărilor conform greutății acestora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrați, printr-un desen, strofa care v-a impresionat; • Selectați culori pentru fiecare catren; • Modelați din plastilină/ desenați păsările din text; • Schițați un tabel în care să introduceți substantive, adjective, verbe; • Reconstituiți din puzzle pasajul/ imaginea/ fotografia.

Inteligența muzical-ritmică:	Inteligența corporal-kinestează:	Inteligența naturalistă:
<ul style="list-style-type: none"> • Potrivii o melodie pastelului; • Lecturați ritmic textul potrivit tempoul; • Identificați păsările în baza audierii ciripitului; • Atribuiți genul/caracterul de muzică pentru termenii: veselie, speranță, viață. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redați prin gesturi și mimică acțiunile din text; • Dramatizați o strofă din text (la alegere); • Interpretați zborul păsărilor; • Mimați procesul de construire a unui cuib; • Construiți un cuib din diverse materiale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desprindeți semnele primăverii din text; • Clasificați corpurile din text în vii/nevii, terestre/cerești, naturale/artificiale; • Elaborați fluturași cu conținut ecologic; • Comparați ciocirlia cu rândunica (poze/desene).
Inteligența interpersonală:	Inteligența intrapersonală:	Inteligența existențială:
<ul style="list-style-type: none"> • Realizați un dialog dintre cocostîrc și copil; • Redați printr-un joc de rol conținutul strofei a III-a; • Realizați un interviu cu tema <i>Primăvara</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enumerați momente din viața când trăiți stări de veselie, amor, sperare, viață; • Identificați pasărea cu care ați vrea să vă asociați. De ce?; • Alegeți locul vostru în poezie; • Desprindeți sentimentele descrise de poet (compasiune, tristețe, nostalgie). 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuiți termenului <i>viață</i> sintagme din text; • Realizați un poster publicitar pornind de la îndemnul: Citiți pastelul pentru că...; • Reflecțați asupra afirmației: <i>Cocostîrcii sunt fideli băștinei</i>.

Matematică. Figuri și corpuri geometrice, clasa a II-a

Modele de sarcini:

Inteligența lingvistică:	Inteligența logico-matematică:	Inteligența spațial-vizuală:
<ul style="list-style-type: none"> • Scrieți câmpul de cuvinte pentru figurile/corpurile geometrice; • Formați cuvinte noi din denumirile figurilor/corpurilor geometrice; • Formulați întrebări pentru figurile/corpurile din imagine; • Redacțați legenda/povestea unei figuri/unui corp geometric. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificați asemănările/ deosebirile pentru cerc și sferă, cub și pătrat; • Estimați dimensiunile rechizitelor din ghiozdan. Comparați rezultatele prin măsurare; • Precizați valoarea de adevăr a propozițiilor date. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociați literele alfabetului cu figuri geometrice; • Identificați obiecte din clasă/ natură, corespunzătoare figurilor și corpurilor geometrice; • Modelați din plastilină corpuri geometrice; • Schițați corpul omului/animalelor din forme geometrice.
Inteligența muzical-ritmică:	Inteligența corporal-kinestează:	Inteligența naturalistă:
<ul style="list-style-type: none"> • Realizați corespondențe între instrumentele muzicale și formele geometrice; • Interpretați Gama Do major în raport cu numărul de laturi ale figurilor (triunghi-Do, Re, Mi și viceversa); • Ghiciți formele geometrice după bătăile ritmice (4 bătăi – dreptunghi, pătrat). 	<ul style="list-style-type: none"> • Redați prin gesturi și mimică forme geometrice; • Colorați și decupați forme geometrice; • Construiți machete din diverse forme geometrice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificați obiecte/ființe din natură de formă triunghiulară, pătrată, dreptunghiulară, ovală, sferică etc.; • Clasificați piesele vestimentare conform formei geometrice; • Asociați fructele și legumele cu corpurile geometrice; • Adunați și clasificați frunzele după formele lor.
Inteligența interpersonală:	Inteligența intrapersonală:	Inteligența existențială:
<ul style="list-style-type: none"> • Simulați un dialog între cerc și sferă, cub și pătrat; • Inițiați un joc de rol între figurile și corpurile geometrice; • Personalizați două figuri/corpurile geometrice. Improvizați un interviu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enumerați organele de simț și reprezentați-le prin forme geometrice; • Identificați-vă printr-o formă geometrică. Argumentați alegerea; • Elaborați un <i>cod al bunelor maniere</i>, redat prin simboluri (forme geometrice); 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociați familia voastră cu una din formele geometrice (numărul de membri, odăi, aparate electrice...). Argumentați; • Imaginați-vă că ați nimerit într-o lume a formelor. Ce v-ar fascina?; • Transpuneți corpurile geometrice în dulciuri. Care ar fi acestea?

În Anexa 4 este prezentat un model suplimentar de proiectare a sarcinilor în funcție de tipul de inteligență.

5.4. Tehnologii didactice asistive



Tehnologiile asistive (de suport, de sprijin și de asistență) sunt definite de UNESCO drept orice produs sau tehnologie bazată pe servicii care permit persoanelor cu CES să valorifice întregul lor potențial în viața de zi cu zi, în educație, muncă sau în timpul liber.

Tehnologia informației și comunicațiilor (TIC) are rolul de a susține eforturile cadrelor didactice, imprimând calitate, atractivitate și culoare valorică procesului educațional propriu-zis. Din perspectiva TIC, unele activități didactice pot fi proiectate și organizate în diverse forme (jocuri didactice pentru dezvoltarea competențelor de citit-scris și calcul, jocuri distractive pentru dezvoltarea unor procese psihice și dezvoltarea unor abilități concrete etc.), folosind o varietate de instrumente ale TIC.

Implementarea și aplicarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare permite optimizarea mediului de învățare și asigură pentru toți elevii un format accesibil al resurselor și mijloacelor educaționale. TIC se introduce în procesul de predare-învățare, în contextul educației incluzive, cu scopul de a îmbunătăți calitatea predării și învățării. În acest fel, devine posibilă satisfacerea necesităților specifice de învățare ale diferitelor grupuri de elevi, inclusiv ale celor cu CES.

Utilizarea TIC poate fi realizată din diferite perspective:

- TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) compensatorii;
- TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) didactice;
- TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) de comunicare.

Aplicarea TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) compensatorii vizează utilizarea noilor tehnologii ca o asistență tehnică, care permite elevilor cu CES să participe activ în procesul de interacțiune și comunicare. Spre exemplu, în cazul unui copil cu probleme locomotorii, mijloacele TIC îl pot ajuta să scrie, iar în cazul unui copil cu probleme de văz, TIC îl poate ajuta să citească (mărirea dimensiunii literelor/cifrelor). TIC dezvoltă la elevi capacitatea de a interacționa cu mediul înconjurător accesibil, de a face alegerile reieșind din experiențele proprii, de a sprijini și a rezolva problemele sociale și de învățare, de a avea acces la informații, de a comunica cu alte persoane. De asemenea, TIC pot recupera (compensa) sau substitui lipsa funcțiilor naturale ale organismului.

Aplicarea TIC pentru soluționarea problemelor didactice ca un instrument al învățării a determinat o nouă dimensiune a educației (competența digitală) și o altă abordare a procesului educațional. Aplicarea TIC aduce o varietate de noi strategii de predare-învățare-evaluare, deoarece creează numeroase oportunități de individualizare a procesului educațional. TIC permit valorificarea curriculumului general într-o formă în care să satisfacă necesitățile unice și diferențele, dar și să dezvolte abilitățile individuale prin abordarea unui ritm propriu de dezvoltare, devenind o resursă valoroasă pentru învățare și incluziune.

TIC pentru soluționarea problemelor de comunicare pot avea rolul de mediator în procesul de comunicare. Computerul este un dispozitiv unic în facilitarea procesului de comunicare, iar, în unele cazuri, este unicul mijloc de comunicare cu lumea din jur. Tehnologiile moderne de comunicare permit persoanelor care întâmpină bariere în comunicare să-și realizeze capacitățile prin diferite forme convenabile lor, iar pentru persoanele la care aceste bariere sunt și mai complicate din cauza problemelor locomotorii tehnologiile sunt unicul mijloc de comunicare și de exprimare a opiniilor și necesităților lor. În cazul imposibilității deplasării elevilor în clasele de studii, TIC poate servi drept instrument pentru organizarea învățământului la distanță. Utilizarea TIC în sprijinul elevilor cu CES facilitează comunicarea și participarea atât în cadrul orelor de curs, cât și în afara lor.

Rezumând cele expuse mai sus, conchidem că utilizarea TIC în procesul educațional are mai multe avantaje:

- sprijină și facilitează procesul de predare-învățare-evaluare;
- constituie o strategie eficientă în adaptarea curriculară;
- dezvoltă/susține autonomia elevilor în planificare, organizare, luarea de decizii;
- permit copiilor cu probleme în comunicare să depășească barierele și să comunice cu mediul înconjurător;
- încurajează construcția activă a cunoștințelor;
- asigură contexte semnificative pentru învățare;
- stimulează creativitatea și competitivitatea, dar și lucrul în echipă;
- sporesc eficiența învățării și încrederea în forțele proprii;
- cresc motivarea elevilor pentru învățare, comunicare și participare;
- asigură eficiența receptării informației;
- facilitează procesul de elaborare și adaptare a sarcinilor în conformitate cu necesitățile și posibilitățile individuale;
- asigură calitatea actului educațional, care devine mai dinamic, intuitiv și participativ;
- substituie materiale și instrumente didactice scumpe sau greu de procurat;
- contribuie la perfecționarea abilităților profesionale ale cadrelor didactice;
- sporesc șansele pentru socializarea și integrarea copiilor.

Primul pas în utilizarea TIC, inclusiv a unei table interactive, este să ne gândim la acestea ca sprijin pentru necesitățile unuia sau mai multor elevi, dar să-l organizăm și utilizăm ca pe un mediu de învățare în care să se diferențieze și să se inoveze predarea, individualizând-o și racordând-o la necesitățile educaționale ale grupului.

Cea mai eficientă metodă de implicare a TIC în procesul de predare-învățare-evaluare sunt **softurile educaționale**, care reprezintă orice produs *software*, în format diferit, care vizează o lecție, o temă, un subiect, un experiment etc.

Tipul soft-ului	Caracteristici
De prezentare de noi cunoștințe	Programe care presupun dialogul între elev și programul respectiv (asemănător dialogului cadru didactic-elev). Interacțiunea poate fi controlată de computer (dialog tutorial) sau de elev (dialog de investigație).
Interactive de învățare	Programe cu un înalt grad de individualizare a procesului educațional, în funcție de potențialul intelectual al copilului, ce se bazează pe strategii care permit feedback-ul și controlul permanent.

Tipul soft-ului	Caracteristici
De exersare	Programe – supliment al lecției din clasă, care oferă oportunități pentru exersarea individuală, necesară însușirii de noi date, proceduri, tehnici sau formării unor deprinderi specifice. Ajută cadrul didactic să realizeze activitatea de exersare, permițând fiecărui elev să lucreze în ritm propriu și să aibă mereu aprecierea corectitudinii răspunsului dat.
De simulare	Programe care conțin reprezentarea controlată a unor fenomene sau sisteme reale prin intermediul unui model de comportament similar.
De investigare	Programe care facilitează explorarea de către copii a unui mediu din care aceștia pot sustrage informații necesare rezolvării sarcinilor de învățare.
Tematice	Programe pe subiecte/teme din diferite arii curriculare/domenii, care conduc la extinderea cunoștințelor în diverse domenii.
Educative	Programe interactive, sub formă de jocuri didactice, prin care copiii sunt implicați în diverse situații, urmărindu-se atingerea unui scop. Prin aplicarea inteligentă a unui set de cerințe/reguli, îl implică pe copil într-un proces de rezolvare de probleme.
De testare-evaluare	Programe de verificare a cunoștințelor, reprezentând gama cea mai variată, întrucât specificitatea lor depinde de mai mulți factori: momentul testării, scopul testării, tipologia interacțiunii (feedback imediat sau nu) etc.

Beneficiile utilizării softurilor se argumentează prin:

- Implicarea directă a copiilor în procesul de construcție și deconstrucție a materialelor/instrumentarului didactic utilizat;
- Implicarea copiilor în elaborarea strategiilor de instruire adaptate;
- Dezvoltarea abilităților de auto-învățare, prin oferirea șansei de a vizualiza și analiza dezvoltarea fazelor de lucru etc.

5.5. Strategii didactice în asistența copiilor cu CES



Strategiile didactice sunt demersuri operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudine și de conduite în contexte didactice diverse. Strategia cuprinde specificări și delimitări acționale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informațiilor și de formare a capacităților intenționate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată, încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Ea presupune un complex de intenții, de resurse, de modalități de activare a acestora, de combinare și suscitare a unor dispozitive „productive” de cunoaștere, de mobiluri, de credințe, de valori.

Strategia didactică are mai multe dimensiuni:

- *dimensiunea epistemologică*, în sensul că aceasta este un construct teoretic, congruent intern și co-extensiv anumitor reguli științifice;
- *dimensiunea pragmatică*, în sensul că intervențiile și operațiile didactice trebuie să fie în concordanță cu situațiile didactice concrete, cu CES ale elevului și trebuie să fie modelate din perspectiva eficienței;
- *dimensiunea operațională*, în sensul că strategia trebuie să „adune” mai multe operații, să le coreleze și să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate;
- *dimensiunea metodologică*, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode și de procedee didactice¹²⁶.

¹²⁶ Geissler E. Mijloace de educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.

Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor, strategiile didactice se caracterizează prin flexibilitate, adaptându-se la situațiile și condițiile concrete de învățare. Această restructurare adaptivă depinde în mare măsură de creativitatea și de spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea lui de a identifica necesitățile elevului, de a valorifica punctele lui forte.

În proiectarea și organizarea procesului educațional în general și, pentru copiii cu CES, în particular, este valoroasă strategia învățării centrate pe elev – activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul construiește traiectoria/traseul propriu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional. În acest sens, M. Bocoș recomandă¹²⁷:

- Corelarea modului de predare al cadrului didactic cu modul de învățare al elevului; conținutul care trebuie învățat, volumul și natura lui – noțiuni, concepte, procedee, competențe etc. – determină în mod specific felul în care trebuie să prezentăm informațiile, structurarea, succesiunea lor logică, precum și explicațiile și suportul cognitiv și metacognitiv care se impun.
- Necesitatea asigurării că elevii dețin cunoștințele și achizițiile necesare înțelegerii noului material; prezentarea informațiilor într-o manieră structurată și organizată, care să creeze premisele învățării, să o amorseze, să o faciliteze și să o promoveze; este foarte dificil pentru elevi să abordeze un material amorf, să încerce să-l prelucreze și să-l structureze în vreun fel.
- Elaborarea unei variante proprii de structurare a temei, care să le ofere elevilor o viziune sistemică și să le faciliteze identificarea modului în care diferite părți ale materialului se corelează, (inter)relaționează și ierarhizează. După ce a fost clarificat propriul mod de a privi, a gândi și operaționaliza tema, aceasta poate fi prezentată elevilor într-o formă structurată (în scopul de a induce învățare), urmând ca ei să o accepte în forma prezentată și apoi să-și construiască propriile structuri de cunoștințe.
- În procesul de construire a schemelor/structurilor de cunoștințe și de personalizare a cunoștințelor, este important ca elevul să reflecteze la noul material, la strategiile cognitive, dar și la strategiile metacognitive pe care le utilizează în asimilarea lui. În asistența copiilor cu CES, o preocupare permanentă ar trebui să fie stimularea acestora pentru a reflecta asupra propriului proces de cunoaștere, astfel încât ei să devină conștienți de punctele lor tari, dar și de punctele lor slabe, pe care le pot compensa prin modurile personale de valorificare a informației, prin managementul personal al informațiilor și al cunoștințelor, gestionându-și astfel eficient propria cunoaștere.
- Prin misiunea sa, cadrul didactic este un facilitator al învățării și are responsabilitatea de a încuraja elevii să reflecteze la materialul prezentat, să-l integreze în propriul sistem cognitiv, în viziune sistemică, să-l relaționeze cu ceea ce ei cunosc deja, să încerce să dea sens noii cunoașteri în propria lor viziune, să identifice posibilități de aplicare și valorificare a ei în viitor etc. Procedând astfel, elevul nu doar descoperă noul și creează sensul cunoașterii, ci și își consolidează propriile abilități cognitive și metacognitive.

127 Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.

- Elevii vor putea realiza demersuri constructiviste în măsura în care profesorul se asigură că procesul de predare, învățare și evaluare nu se rezumă la furnizarea de informații (ce să învețe), ci sprijină/îndrumă/ajută/ elevii să învețe (cum să învețe) și să gândească, exersându-și deprinderi de gândire logică, analitică, critică, în activități de analiză, sinteză, evaluare și rezolvare de probleme.

Strategia didactică centrată pe cel ce învață este o strategie *activă și interactivă*.

Învățarea activă reprezintă un tip de învățare care se bazează pe activizarea subiecților învățării, respectiv pe implicarea și participarea lor activă și deplină (intelectuală/cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) în procesul propriei formări, prin stabilire de interacțiuni intelectuale, verbale, social-emoționale și afective cu cadrul didactic și prin stabilire de interacțiuni cu conținuturile curriculare.

Învățarea activă/interactivă valorifică activismul individului cu sine însuși și cu alții, comunicarea intra- și interpersonală ca și condiție de realizare a activității mentale, psihofizice și axiologice.

Promovarea învățării active/interactive se realizează prin intermediul strategiilor didactice respective. Abordarea strategiilor didactice interactive se încadrează în problematica generală a dezvoltării paradigmei educaționale cu referire la dimensiunea de predare-învățare-evaluare, evidențiind caracterul activ-participativ din partea celor ce învață și posibilitatea de cooperare și de comunicare eficientă.

Interactivitatea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căreia cel care învață acționează asupra informației pentru a o transforma în una nouă, personală și interiorizată.

Ca strategii de grup, strategiile didactice interactive:

- presupun munca în colaborare a elevilor organizați în microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative);
- se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale);
- solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative.

După C. Oprea, învățarea interactivă, care se realizează în relație cu ceilalți și cu materialul de studiu, are la bază procese de construcție creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective prin intermediul interacțiunii dintre elevi și/sau dintre elevi și profesori, pe de o parte, și dintre elev și conținutul de învățat, pe de altă parte. Învățarea interactivă vizează schimburile sociale în dobândirea noului, stimulând construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiuni-

lor dintre noțiuni și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională¹²⁸.

Din acest punct de vedere, principiile care stau la baza promovării strategiilor interactive sunt:

- a. Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
- b. Discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor.
- c. Promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare.
- d. Solicitarea informațiilor trans-disciplinare și analizele multidimensionale ale realității.
- e. Evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare.
- f. Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme¹²⁹.

Învățarea interactiv-creativă este un proces de producere de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

Concluzionând, putem spune că interactiv este individul care inter-relaționează direct cu ceilalți, pe de o parte, sau cu materialul de studiu, pe de altă parte, prin procese de acțiune transformatoare și de filtrare cognitivă, de personalizare a conținuturilor de învățat. În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sunt, în primul rând, cele de învățare prin cooperare și colaborare.

În condițiile utilizării adecvate, se dovedesc a fi eficiente în asistența copiilor cu CES *strategiile cooperative, strategiile tutoriale, strategiile de asistență poli/multi-senzorială*.

Strategiile cooperative sunt valoroase datorită faptului că facilitează nu numai învățarea, ci și comunicarea, socializarea, cunoașterea reciprocă dintre elevi, conduc la acceptarea reciprocă și la integrarea, din toate punctele de vedere, a elevilor cu CES în colectivul clasei. Toți elevii învață datorită acestor strategii să asculte activ, să fie toleranți, să ia decizii și să-și asume responsabilități în cadrul grupului.

Numeroase studii de specialitate demonstrează superioritatea strategiilor didactice cooperative față de cele competitive și individuale în dezvoltarea proceselor cognitive, a abilităților de comunicare, în îmbunătățirea motivației, a stimei de sine, în dezvoltarea personalității. Plecând de la această premisă, învățarea prin cooperare este abordată ca strategie didactică ce încurajează elevii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun, în comparație cu învățarea prin competiție. Experiența educațională dovedește că utilizarea strategiilor cooperative determină o serie de rezultate pozitive pentru copii:

- creșterea motivației pentru activitatea de învățare;

128 Oprea C. L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.

129 Ibidem

- consolidarea stimei de sine;
- dezvoltarea competențelor sociale;
- modificarea pozitivă a relațiilor dintre copii;
- formarea unei atitudini pozitive față de personalul didactic, disciplinele de studiu și conținutul acestora;
- capacități sporite de a percepe o situație, un eveniment și din perspectiva celui-lalt.

Învățarea în grupuri mici, activă și colaborativă, asigură, pe termen lung, efecte benefice pentru toți membrii grupului:

- interacțiune reală și intercomunicare;
- redistribuire corectă de recompense sociale (apreciere, considerare, respect);
- restructurare firească a distribuirii autorității în grup;
- distribuție eficientă a sarcinilor de lucru;
- împărtășire, atât ca reciprocitate, cât și ca ajutor asimetric acordat;
- un simț al disponibilității și al solicitării sau acordării ajutorului sporite.

Strategiile cooperative cuprind:

- **Împărțirea pe grupuri de lucru:** clasa este împărțită în grupuri de 4-6 membri; membrii au roluri specifice care li se atribuie consecutiv; toate grupurile primesc aceeași sarcină, care este rezolvată prin contribuția tuturor membrilor;
- **Învățarea în grupuri cooperative:** sarcinile de învățare per grup sunt elemente componente ale unei sarcini mari, complexe, la nivel de clasă; fiecare grup rezolvă o parte a sarcinii, după care, din contribuția tuturor grupurilor, se constituie rezolvarea generală a sarcinii;
- **Învățarea în grupuri competitive:** grupurile de lucru pot deveni la un moment dat competitive, pentru o secvență dată;
- **Învățarea competitiv-aditivă tip puzzle:** sarcinile de învățare sunt divizate până la nivelul fiecărui membru, pentru a se reîntregi ulterior din juxtapunerea selectivă a contribuțiilor membrilor;
- **Învățarea competitiv-aditivă tip JIGSAW:** grupurile primesc aceeași sarcină, care se divizează membrilor; „omologii de sarcină din grupuri “ (numiți experți) se întâlnesc, lucrează în comun pentru descoperirea soluțiilor, apoi se reîntorc în grup, devenind responsabili de predarea conținutului studiat celorlalți membri ai grupului inițial.

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului care coordonează bunul mers al activității. Pentru o bună reușită în utilizarea strategiei învățării prin cooperare, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- **competența energizantă:** are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;

- **competența empatică:** presupune abilitatea de a lucra cu elevii, profesorul reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;
- **competența ludică:** se referă la capacitatea profesorului de a răspunde mesajului elevilor săi prin măiestrie, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;
- **competența organizatorică:** are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților și subiectul discuției, evitând devierile;
- **competența inter-relațională:** presupune disponibilități de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor elevilor, va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți.

Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare el devine un co-participant, alături de elev, la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează elevul în actul de cunoaștere. Dimensiunile procesului educațional (predare-învățare-evaluare) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social.

Strategiile tutoriale sau **tutoriatal** poate fi realizat în diverse variante:

- între egali (*peer tutoring*);
- cu inversare de roluri (*reverse role-tutoring*);
- tutoriatul între elevi de vârste diferite (*cross-age tutoring*).

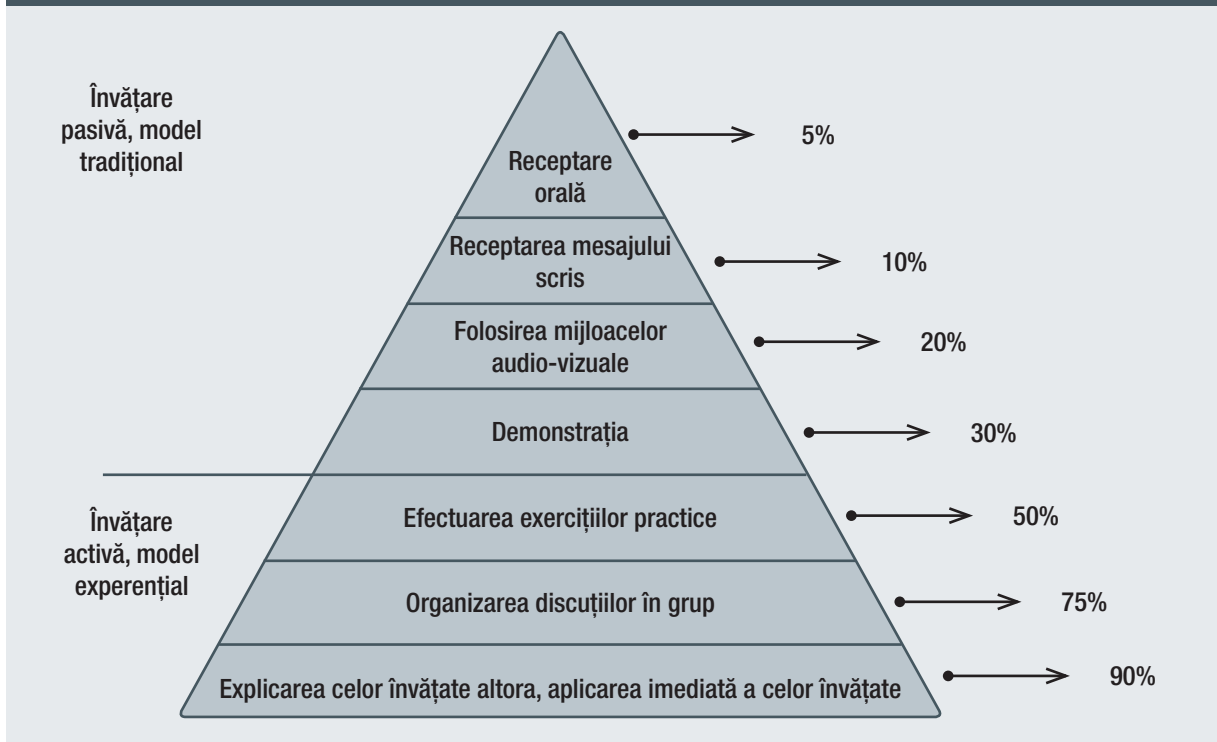
Tutoriatal între egali, numit și „de la copil la copil“, se poate realiza în cadrul școlii, dar și în afara ei, vizând programul de realizare a temelor, dar și activități extracurriculare. Tutoriatul are loc, pe cât e posibil, informal, pe baza unor prietenii sau simpatii. Copiii care îndeplinesc rolul de tutori trebuie aleși discret, din rândul celor care au dovedit de-a lungul timpului disponibilitate în a acorda sprijin celorlalți.

Când tutoriatul se face reciproc, cu inversare de roluri, strategia devine benefic versatilă. Astfel de strategii influențează schimbarea atitudinilor, concepțiilor. Din această perspectivă, o bună selectare și utilizare a strategiei cu inversare de roluri este utilă în activitățile cu copiii care au atitudini și convingeri preconcepute, care trăiesc sentimentul inferiorității ș. a. În rezultatul utilizării strategiei, elevul capătă încredere în propriile forțe și în valoarea lui, fiind, totodată, benefică și pentru ele-

vul fără CES, care învață să caute în profunzime și să respecte talentul și valoarea fiecărui om.

Piramida învățării sugerează care strategii didactice asigură o mai bună învățare și o durată mai mare a competențelor de utilizare a celor învățate:

Figura 5.2.
Piramida învățării



În procesul de selectare a strategiilor didactice în organizarea asistenței copiilor cu CES trebuie să se țină cont de tipologia CES. În Ghidul metodologic ”Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale”, sunt prezentate următoarele recomandări și sugestii orientative pentru activitatea practică cu copiii care atestă diverse categorii de CES¹³⁰:

Categoriile de CES	Exemple de strategii
Dizabilități intelectuale	<ol style="list-style-type: none"> Organizarea clasei pe centre de interes: <ul style="list-style-type: none"> crearea zonelor de lucru folosirea materialelor intuitive alternarea stilurilor de învățare diversificarea activităților Organizarea clasei pe forme de lucru: <ul style="list-style-type: none"> activități în grupuri activități în perechi lucru individual Crearea ambianței emoționale pozitive: <ul style="list-style-type: none"> crearea și stimularea sentimentului de siguranță valorizarea reușitelor elevilor dezvoltarea motivației pentru învățare Încurajarea permanentă etc.

¹³⁰ Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices., 2015.

Categoriile de CES	Exemple de strategii
Dificultăți de învățare	<ol style="list-style-type: none"> Cunoașterea modului/stilului (stilurilor) de învățare: <ul style="list-style-type: none"> observarea convoorbirea evaluarea Cunoașterea necesităților: <ul style="list-style-type: none"> observarea directă analiza diferitor rapoarte de evaluare informare din diferite surse: părinți, specialiști, colegi etc. Evaluarea punctelor forte: <ul style="list-style-type: none"> testare jocuri de rol observare etc. Încurajarea permanentă etc.
Dizabilități de vedere	<ol style="list-style-type: none"> Activități de susținere a independenței: <ul style="list-style-type: none"> familiarizarea cu principalele trasee în interiorul școlii și în afara ei însoțirea de către colegi Includerea în colectivul clasei: <ul style="list-style-type: none"> activități extracurriculare ședințe cu părinții repartizarea însărcinărilor etc. Scrierea cu litere de dimensiuni mai mari pe postere, flipchart, tabla personală Utilizarea, după caz, a alfabetului Braille Adaptarea strategiilor didactice: <ul style="list-style-type: none"> mărirea dimensiunilor literelor textelor scrise prezentarea grafică folosirea imaginilor de dimensiuni mari profilarea, prin linii mai evidențiate, a chenarelor în jurul elementelor importante de pe materialul de lucru utilizarea TIC etc. Încurajarea permanentă etc.
Dizabilități de auz	<ol style="list-style-type: none"> Organizarea clasei/grupului în semicerc: <ul style="list-style-type: none"> comunicare simetrică citire labială Aplicarea metodelor intuitive: <ul style="list-style-type: none"> demonstrarea prezentarea grafică prezentarea imaginilor pentru ilustrarea conținuturilor de învățare utilizarea TIC etc. Formularea clară și concisă a sarcinilor Repetarea sarcinilor Încurajarea permanentă etc.
Autism	<ol style="list-style-type: none"> Activități de comunicare: <ul style="list-style-type: none"> convoabiri excursii reducerea anxietății și consolidarea sentimentului de siguranță Activități de relaționare: <ul style="list-style-type: none"> comunicarea profesor-elev comunicarea elevi-elev socializare în afara școlii Diferențierea sarcinilor: <ul style="list-style-type: none"> cu caracter liniștit, repetat, chiar rutinar consecvență în prezentarea sarcinilor gândire imaginară, creativitate, spontaneitate Încurajarea permanentă etc.

Proiectarea strategiilor didactice constituie o activitate complexă din partea profesorului care presupune, în primul rând, selectarea, organizarea/combinarea metodelor de învățare în raport cu obiectivele/finalitățile prognozate, avându-se în vedere:

- modul de abordare a învățării;
- formele de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare;
- suporturile didactice;
- timpul necesar aplicării strategiilor didactice alese.

O misiune importantă a cadrului didactic cu referire la selectarea și utilizarea strategiilor de predare-învățare o constituie autoevaluarea acestora. În Anexa 5 este prezentat un exemplu de fișă de evaluare/autoevaluare a strategiilor didactice.

Tehnici de învățare multisenzorială

După cum s-a demonstrat în (sub)capitolele anterioare, incluziunea în învățământul general a copiilor cu CES a necesitat și a atras după sine reconsiderarea, în esență, a procesului de predare-învățare-evaluare, cu accent pe satisfacerea cerințelor diversificate ale copiilor. În special, este vorba despre identificarea și aplicarea celor mai adecvate tehnici care să faciliteze învățarea. În ultimii ani, în rândul acestora se evidențiază *tehnicele de învățare multisenzorială* ca fiind cele mai eficiente metode/strategii în asigurarea performanțelor școlare ale copiilor cu dificultăți de învățare.

Aplicarea tehnicilor de învățare multisenzorială presupune valorificarea în procesul de învățare a cât mai multe simțuri. Este cunoscut faptul că în pedagogia tradițională predarea-învățarea se face, de regulă, utilizând auzul și văzul: pentru citirea informațiilor, analiza textelor, imaginilor etc. și pentru audierea informațiilor (de regulă, furnizate de învățător). În mod evident și natural, în grupurile de copiii întotdeauna există/vor exista dintr-acei care au/pot avea dificultăți legate de procesarea (urmărirea, prelucrarea) vizuală sau auditivă a informațiilor/conținutului învățării.

Dificultățile de învățare ale copiilor pot fi în unul sau mai multe domenii: citit, scris, ortografie, matematică, înțelegere etc., variind de la simplu la complex, în funcție de nevoile copilului și de sarcina de învățare care urmează a fi rezolvată. Soluția pentru atare dificultăți sunt tehnicile multisenzoriale, care permit copiilor să își folosească punctele personale forte, care îi vor ajuta să învețe. Implicarea mai multor simțuri ale copilului, în special utilizarea atingerii (tactile) și a mișcării (cinetice) stimulează creierul copilului să dezvolte competențe tactile și cinetice pe care, ulterior, să le exploreze în procesul cunoașterii/învățării.

Tehnicile și strategiile de predare multisenzorială stimulează învățarea prin implicarea unor sau a tuturor simțurilor pentru:

- colectarea, înțelegerea informației privind sarcina de realizat;
- corelarea informațiilor cu conceptele deja cunoscute și înțelese;
- perceperea logică implicată în rezolvarea problemelor;
- învățarea sarcinilor de rezolvare a problemelor;
- aplicarea abilităților de gândire nonverbală;
- înțelegerea relațiilor dintre concepte;
- stocarea și păstrarea informațiilor pentru utilizare/revalorificare ulterioară.

Practica educațională demonstrează că toți copiii, cu sau fără CES, învață mult mai ușor, memorează și pot aplica mai ușor concepte pentru învățarea viitoare, dacă în predare sunt folosite metode compatibile cu particularitățile personale de dezvoltare ale simțurilor lor, asociate și stilurilor de învățare (a se vedea subcapitolul 5.2.).

Tehnicile multisenzoriale oferă o varietate de oportunități de angajare a simțurilor personale în procesul de învățare. Prezentăm mai jos câteva exemple din cele mai utilizate astfel de tehnici.

Tehnici pentru stimularea raționamentului vizual:

- Text și/sau imagini pe hârtie, postere, modele, ecrane de proiecție, calculatoare, flash carduri etc.;
- Utilizare culori pentru evidențierea, organizarea informațiilor sau a imaginilor;
- Organizatori grafici etc.

Organizatorii grafici sunt foarte frecvent utilizați în instruirea/asistența copiilor cu dizabilități de învățare. Această tehnică îi ajută pe profesori să predea și pe elevi să înțeleagă mai bine materia nouă, să relaționeze conceptele noi cu cele deja cunoscute, să identifice ideile principale/esența unei informații, să soluționeze probleme etc.

Organizatorii grafici sunt de diferite formate și pot fi utilizați în diferite scopuri:

- clasificare;
- expunerea șirului de acțiuni/evenimente;
- semantizare;
- stabilirea relației cauză-efect;
- matricea comparație-contrast;
- modelul Frayer etc.

Exemple:

Tabelul de clasificare

Facilitează clasificarea sau gruparea informațiilor/obiectelor în diferite categorii

Tipuri de roci, cu exemple		
Magmatice	Sedimentare	Metamorfice
<ul style="list-style-type: none"> • Bazalt • Granit • Cuarț • Diorit • Pegmatit 	<ul style="list-style-type: none"> • Calcar • Gresie • Ghips • Argilă • Fosile 	<ul style="list-style-type: none"> • Marmură • Ardezie • Skarn • Șist • Gnais

Lanțul de acțiuni/evenimente

Se utilizează pentru a demonstra modul în care o secvență liniară duce la un rezultat specific

Odiseu a ajuns pe Insula Ciclopilor.

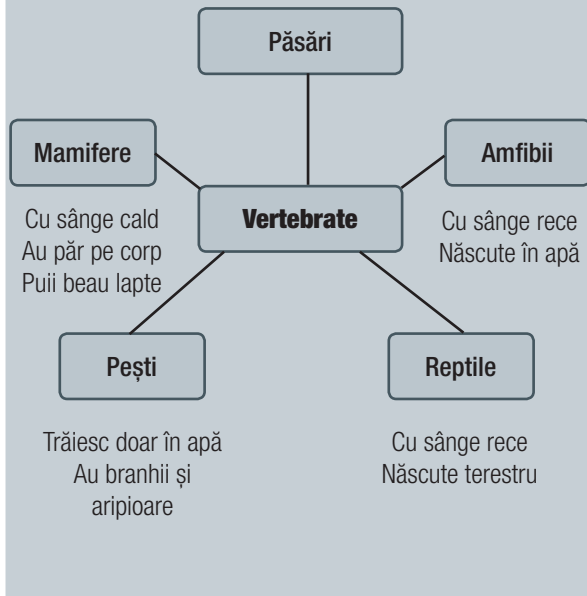
În curând a fost prins de Polyphem și dus în peștera lui.

Odiseu a reușit să evadeze.

Poliphem se roagă lui Poseidon ca să zădărnicească călătoria lui Odiseu.

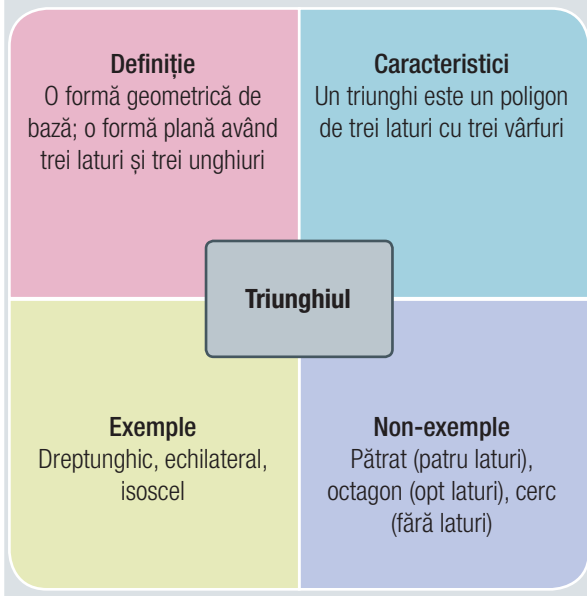
Mapa semantică

Ilustrează modalitățile în care cuvintele, categoriile, conceptele sunt legate între ele.

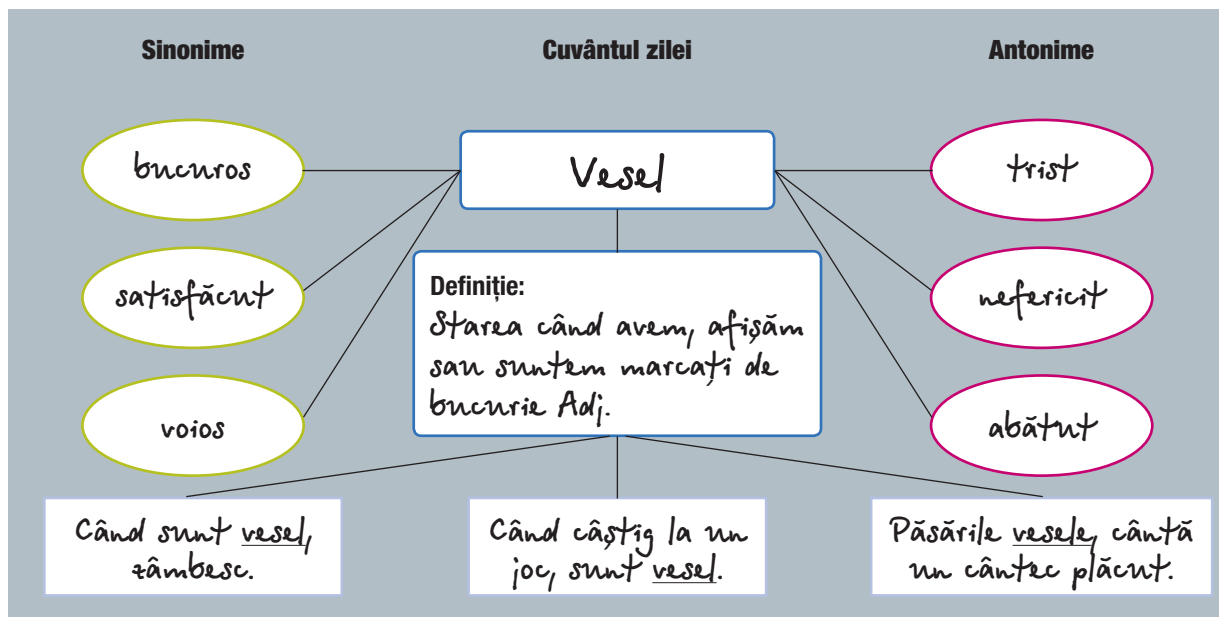


Modelul Frayer

Este utilizat dezvoltarea abilităților de vorbire (de vocabular) mai cuprinzătoare



Unele dintre cele mai la îndemână formate ale organizatorilor grafici este *Rețeaua de cuvinte*, fiind foarte atractivă și ușor de administrat în lucrul cu copiii (poate avea forma de păianjen). Îi ajută pe copii să înțeleagă mai bine un termen prin conectarea cu termeni relativi. Un exemplu:



Tehnici pentru stimulare auditivă:

- Texte/cărți înregistrate pe bandă, lectură asistată de colegi, lectură asociată, cititoare de text computerizate etc.;
- Video cu audio însoțitor;
- Muzică, cântece, instrumente, vorbire orală, rime, jocuri ritmate etc.

Tehnici pentru stimulare tactilă:

- Obiecte: tăvi cu nisip, hârtie gofrată, obiecte texturate;
- Puzzle-uri pentru îmbunătățirea abilităților motorii fine;
- Materiale de modelare: argilă, plastilină, aluat, alte materiale sculpturale;
- Materiale mici, numite manipulative (în special, pentru reprezentarea valorilor numerice, pentru predare calcul etc.).

Tehnici pentru stimulare chinestezică:

- Jocuri – sărituri cu coarda, cântecele cu mișcări ritmice, aplauze;
- Activități cu mișcări de amploare – dansuri, competiții, jocuri de învățare etc.

O altă clasificare a tehnicilor de învățare multisenzorială le partajează după competențele de format: scris, citit, calcul etc.

Tehnici pentru formarea abilităților de citit-scris

➤ Scrierea pe nisip (pe făină, crema de ras sau alte asemenea materii)



- Permite copiilor să utilizeze văzul, atingerea și sunetul pentru a conecta litere/sunete.
- Este foarte ușor de realizat.
- Este stimulativă și distractivă în același timp.
- Poate fi aplicată pentru remedierea celor mai severe deficiențe de scris.

➤ Scrierea în aer

- Denumită și "scrierea pe cer", această tehnică este, de asemenea, foarte ușor de realizat.
- Constă în conturarea în aer, cu două degete, a literelor.
- Are loc dezvoltarea așa-numitei "memorii musculare".
- Tehnica implică văzul, simțul tactil; poate fi combinată cu rostirea sunetelor corespunzătoare literelor conturate.



➤ Construirea cuvintelor



- Este o tehnică foarte simplă, constând în alcătuirea cuvintelor din litere separate (magnetice sau de alt fel).
- Literele pot fi diferențiate după culori. De ex., vocale roșii și consoane albastre.
- În procesul construirii cuvintelor, copiii pot rosti sunetele corespunzătoare.

➤ Bețișoare cu istorioare

- Tehnică utilă în lucrul cu copiii care înțeleg mai greu un text.
- Istorioara/povestea este împărțită în părți. Esența fiecărei părți va fi înscrisă pe un bețișor de culoare diferită.



➤ Scrierea cu litere decupate



- Copiii fac conturul literei cu degetele și pronunță sunetul cu voce tare.
- Ajută copiii să își cultive memoria tactilă a literelor și sunetelor.
- Din mai multe astfel de litere pot fi constituite cuvinte, sintagme, propoziții scurte etc.

➤ Urmărește și fă labirinturi

- Una dintre cele mai simple tehnici de dezvoltare a competenței de scris (prin dezvoltarea motoricii fine, capacității de urmărire a conturului etc.).
- Labirintul trebuie să aibă două puncte de bază care să orienteze copilul în conturare: "start" și "finiș".
- În funcție de capacitățile copiilor, pot fi propuse contururi mai late sau mai înguste.
- pentru a fi mai atractiv, labirintul poate fi completat și cu eroi/imagini: de ex., ajută-l pe Făt-Frumos să ajungă la castel!



Tehnici pentru formarea abilităților de calcul

➤ Vizualizare cu obiecte (manipulative) mici



- Se folosesc diverse obiecte mici (mărgele, boabe etc.), pentru a face diferite operații:
 - adunare;
 - scădere;
 - grupare;
 - înmulțire/împărțire etc.
- Este o tehnică multisenzorială care implică simțul tactil, dar și văzul, auzul.

➤ Construire cu cuburi și plăci colorate

- Se utilizează diverși itemi care ajută la formarea/consolidarea competențelor de grupare, comparare, măsurare etc. De ex., cadrul didactic stivuieste obiecte a câte 2, 4, 6 și, ulterior, le propune copiilor să continue următoarele 2-3 de stive.
- Ca și alte tehnici de învățare multisenzorială, contribuie la dezvoltarea mai mult decât a unui simț, consolidând, astfel, competențele formate.



➤ Efectuarea conexiunilor muzicale



- Există mai multe moduri de a conecta matematica cu muzica!
- Copiii pot folosi melodii pentru a memora reguli, legități, algoritmi.
- Notele muzicale și durata lor pot fi utilizate în predarea numerelor întregi, fracționate etc.

➤ Desenarea problemei

- Este o metodă mai avansată după mărgele, plăci, cuburi!
- Implică, alături de simțurile menționate, și gândirea logică.
- Exemplu: multiplicarea 4×6 . Copilul desenează 6 rânduri a câte 4 stele. Vizualizează problema și identifică mai ușor soluția.



În aplicarea tehnicilor de învățare multisenzorială un rol important îl are **camera senzorială**, care este spațiul/mediul educațional special proiectat și dotat cu echipamente și inventar pentru stimulare senzorială.

Drept punct de pornire în proiectarea și realizarea activităților în camera senzorială vor servi capacitatea de implicare a copilului, interesele și preferințele lui. Se va ține cont de faptul că orice materie (istorie, geografie, literatură, matematică etc.) poate fi studiată în camera senzorială, folosind resursele oferite de aceasta. Astfel, de exemplu, dacă copiii învață un pastel, în camera senzorială ei vor putea asculta ploaia, mirosi flori, auzi ciripitul păsărilor, vedea copaci în floare etc.

Eficiența și randamentul activităților desfășurate în camera senzorială vor depinde de creativitatea și măiestria pedagogică a cadrului didactic în selectarea acestor tipuri de exerciții/ocupații care să stimuleze simțurile copilului în procesul de învățare.

În concluzie, constatăm că tehnicile de învățare multisenzorială sunt utile și importante, deoarece:

- fac apel la mai mulți analizatori, măbind, astfel, capacitatea de învățare;
- pot fi aplicate în studiul diferitor materii/teme/subiecte și în formarea diferitor competențe;
- este în beneficiul tuturor copiilor, dar sunt de foarte mare ajutor pentru copiii cu CES.

Dezbateri



1. Explicați, bazându-vă pe informațiile din prezentul capitol, semnificația tehnologiilor didactice. Explicați termenul ”tehnologie didactică incluzivă”.
2. Cum înțelegeți funcția motivațională a metodelor didactice? Ar putea o metodă utilizată de profesor să provoace demotivarea, nedorința de implicare a copilului în activitatea de învățare? Invocați eventuale situații/cauze/argumente.
3. Argumentați importanța cunoașterii stilurilor de învățare ale copiilor în procesul incluziunii școlare a lor.
4. Identificați și explicați limitele teoriei inteligențelor multiple.

Lucru în perechi/în grup



1. Analizați, discutați și expuneți semnificația tehnologiei și metodologiei didactice.
2. Distingeți diferențele între metode, tehnici și procedee didactice; între “metode active” și “metode pasive” de predare-învățare.
3. Identificați 2-3 metode pe care le considerați cele mai eficiente în lucrul cu copiii cu CES. Indicați trei avantaje și trei dezavantaje ale utilizării fiecărei metode.

Lucru individual



1. Scrieți un eseu de 2 pagini în baza textului următor:

“Orice metodă rezultă din întâlnirea mai multor factori și din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie” (Gaston Mialaret).
2. Se dau următoarele metode și procedee didactice: enunțare, enumerare, povestire (narare), prelegere, curs magistral, introspecția, dialogul, conversația, studiul de caz, algoritimizarea, modelarea, simularea, descrierea, experimentarea, reflecția, descoperirea, proiectul, conferința, dezbateră, demonstrarea, antrenamentul, activitatea în grup, problematizarea, exersarea, brainstorming, sinectica. Clasificați-le după următoarele trei criterii:
 - Ordonarea pe o axă de la “pasiv” la “activ”;
 - Notarea fiecărei metode cu note de la 0 la 10 în funcție de cât de des ar putea fi folosită;
 - Identificarea a trei metode considerate cele mai eficiente în incluziunea educațională a copiilor cu CES. Argumentare.
3. Argumentați, în cel mult 100 de cuvinte, importanța cunoașterii manifestărilor/particularităților stilurilor de învățare.
4. Identificați, pe studiu de caz, tipul de inteligență dominantă a copilului. Scrieți 4-5 exemple de sarcini de învățare în funcție de tipul de inteligență.
5. Realizați, în scris, analiza SWOT a tehnologiilor didactice asistive.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ausubel D., Floyd R. Învățarea în școală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. Băban A. (coord.) Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: BCU, 2001.
3. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
4. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional "Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale". Chișinău: Bons Offices, 2015.
5. Cerghit I. Metode de învățământ Iași: Polirom, 2005.
6. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002.
7. Clark D. R. Visual, Auditory, and Kinesthetic Survey, <http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/styles/vak.html>
8. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
9. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006.
10. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader. NY: BasicBooks, 1993.
11. Geissler E. Mijloace de educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
12. Guțu V. (coord.) Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
13. Guțu V. Tehnologiile educaționale: Ghid metodologic. Chișinău: Cartier Educațional, 1998.
14. Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013
15. Guțu V. Curriculum educațional. Chișinău: CEP USM, 2014
16. Guțu V., Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară. Chișinău: CEP USM, 2011.
17. Lewis R. B., Doorlag D. H. Teaching Special Students in General Education Classrooms. N.J.: Upper Saddle River, Pearson, 2011.
18. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
19. Pintilie M. Metode moderne de învățare-evaluare. Cluj-Napoca: Euorodidact, 2002.
20. Raynal F., Rieunier A. Pedagogie: dictionnaire des concepts cles. Appretissages formation et psychologie cognitive. Paris: E.S.F., 1997.
21. Surdu E. Prelegeri de pedagogie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.
22. Whitehead A.N. The Aims of Education. London: Ernest Benn Limited, 1962.
23. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989.
24. Махмутов М. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, 1993.
25. www.aect.org



Anexa 1

Chestionarul VAK, pentru stabilirea stilului de învățare¹³¹

Nr. crt.	Afirmații	Punctaj acordat
1.	Nu îmi place să iau prea multe notițe, dar îmi amintesc ce se discută. Luarea de notițe îmi distrage atenția de la ceea ce spune cadrul didactic.	
2.	Atunci când citesc îmi mișc buzele.	
3.	Fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect.	
4.	Atunci când am timp liber, prefer să fac exerciții.	
5.	Îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație.	
6.	Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care implică dialog.	
7.	Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție fragmentelor care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări.	
8.	Obişnuiesc să-mi fac liste și notițe, deoarece îmi amintesc lucrurile mult mai ușor dacă mi le notez.	
9.	Privesc în ochi persoana cu care vorbesc pentru a-mi menține atenția fixată asupra obiectului discuției.	
10.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu îmi răspunde verbal.	
11.	Atunci când întâlnesc o persoană pentru prima oară, sunt atent la felul cum este îmbrăcată și la aspectul fizic.	
12.	Nu mă pricep să citesc sau să ascult instrucțiuni. Prefer să mă apuc imediat de sarcina dată.	
13.	Când sunt într-o activitate cu multe persoane/petrecere, îmi place să stau într-un loc retras și să-i privesc pe ceilalți.	
14.	Când recapituliez diferite informații, îmi vin în minte diferite idei și îmi amintesc unde am mai întâlnit/văzut aceste informații.	
15.	Fac notițe, dar rareori le folosesc când învăț.	
16.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta.	
17.	Atunci când am timp liber, prefer să privesc TV-ul sau să citesc o carte.	
18.	Când citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mișc buzele pentru a auzi cuvintele.	
19.	Când nu îmi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare și îmi mișc brațele ca să accentuez ideile prezentate.	
20.	Înțeleg ce spune un prezentator, chiar dacă nu sunt atent la aceasta.	
21.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să scriu explicația.	
22.	Îmi amintesc lecțiile mult mai ușor, dacă le repet de mai multe ori.	
23.	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să îmi lase un mesaj sau să mi-l trimită prin e-mail.	
24.	Prefer informațiile de la radio, în locul celor citite în reviste.	
25.	Locul meu de lucru/odaia mea arată dezordonat.	
26.	Deseori vorbesc de unul singur când rezolv o problemă sau notez ceva.	
27.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reușește să mențină contactul vizual în timpul conversației.	
28.	Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer să o facă la telefon.	
29.	Lucrurile pe care le prefer când mă aflu la o petrecere sunt dansurile, jocurile, acțiunea.	
30.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afișează nici un fel de emoții.	
31.	Prefer mișcărilor și mă simt încordat dacă stau pe scaun la o întâlnire sau la școală.	
32.	Când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care descriu elemente de vestimentație, peisaje.	
33.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt ceea ce explic.	
34.	Obişnuiesc să notez instrucțiunile pentru a mi le aminti ulterior.	
35.	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună față în față.	
36.	Atunci când am timp liber, prefer să ascult muzică.	

131 Adaptat după Clark D. R. Visual, Auditory, and Kinesthetic Survey, <http://www.nwlink.com/~Donclark/hrd/styles/vak.html>

Instrucțiuni: Se va acorda punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare afirmație de mai jos după cum urmează:

- 1- afirmația nu se aplică deloc;
- 2 - afirmația se aplică foarte rar;
- 3 - afirmația se aplică rar;
- 4 - afirmația se aplică deseori;
- 5 - afirmația se aplică aproape întotdeauna.

După acordarea punctajului se introduc sumele în spațiile indicate.

Procesarea datelor

Stil vizual		Stil auditiv		Stil kinestezic	
Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)
3		1		2	
8		5		4	
9		6		7	
11		10		12	
13		16		15	
14		18		19	
17		20		25	
21		22		29	
23		24		30	
27		26		31	
32		28		33	
34		36		35	
Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)	

Interpretare: Punctajul cel mai mare indică stilul preferat de învățare.

Anexa 2

Chestionar pentru stabilirea profilului de inteligență¹³²

Marchează propozițiile care sunt adevărate pentru tine, încercuind cifra indicată în paranteză:

1. Aud cuvintele în minte înainte de a le citi, rosti sau scrie. (1)
2. Colegii vin la mine să ceară sfaturi, atât la locul de muncă cât și acasă. (6)
3. Petrec timp în mod regulat meditănd și reflectând. (7)
4. Prefer activitățile matematice (2)
5. Îmi place să fiu înconjurat de plante. (8)
6. Când am o problemă, caut ajutorul altcuiva. (6)
7. Prefer cărțile cu ilustrații multe. (3)
8. Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate, analizate. (2)
9. Adesea mă joc cu animalele. (8)
10. Adesea bat ritmul sau fredonez când lucrez sau învăț ceva nou. (5)
11. Cărțile sunt foarte importante pentru mine. (1)
12. Rețin mai mult de la radio sau ascultând o casetă audio decât de la TV sau din filme. (1)
13. Țin un jurnal în care consemnez evenimente. (7)
14. Îmi plac jocurile ca: Scrabble, integrale etc. (1)
15. Știu multe melodii. (5)
16. Prefer să-mi petrec timpul cu prietenii decât să stau singur. (6)
17. Dacă aud o melodie o dată sau de două ori, pot s-o reproduc cu acuratețe. (5)
18. Fac experimente cu plante și animale. (8)
19. Fac sport/activități sportive. (4)
20. Îmi place să mă distrez pe mine și pe alții, cu rime sau cu jocuri de cuvinte. (1)
21. Mă consider lider, alții mi-au spus că sunt lider. (6)
22. Mi-e greu să stau nemișcat mai mult timp. (4)
23. Pot să socotesc în minte cu ușurință. (2)
24. Consider că am voință puternică și că sunt independent. (7)
25. Matematica și științele sunt materiile mele preferate. (2)
26. Pot să țin ritmul simplu când se cântă un cântec. (5)
27. Prefer să fac fotografii, video. (3)
28. Ceilalți îmi cer câte odată să explic sensul unor cuvinte, propoziții. (1)
29. Cunosc punctele mele tari și slabe. (7)
30. Cele mai bune idei îmi vin când mă plimb sau desfășor o activitate fizică. (4)
31. Prefer să petrec timpul singur, la o cabană în pădure, decât într-un loc aglomerat. (7)
32. Îmi place să cos, să țes, să cioplesc, să fac tâmplărie sau alte activități manuale. (4)
33. Câte odată mă surprind mergând pe stradă fredonând. (5)
34. Mă orientez ușor în locuri necunoscute. (3)
35. Mă simt bine în pădure. (8)
36. Îmi place să joc jocuri care necesită gândire logică. (2)
37. Simt necesități să ating obiectele pentru a afla mai multe despre ele. (4)

132 Preluat de pe www.didactic.ro

38. Îmi place să desenez sau să mâzgălesc. (3)
 39. Îmi place să-i învăț pe alții (indivizi sau grupuri) ceea ce știu eu să fac. (6)
 40. Îmi place să fac experimente (*ex.* "Ce-ar fi dacă aș dubla cantitatea de apă pe care o torn la rădăcina trandafirului în fiecare zi?") (2)
 41. Mi-ar plăcea să cânt la un instrument muzical. (5)
 42. Prefer figurile/corpurile geometrice în loc de numere și cifre. (3)
 43. Weekend-ul ideal este o ieșire în natură. (8)
 44. Mă simt bine în locurile cu multă lume. (6)
 45. Am un hobby pe care nu-l dezvălui altora. (7)
 46. Îmi place să mă joc cu jocuri de puzzle, labirint și alte jocuri vizuale. (3)
 47. Folosesc gestul și mimica când vorbesc cu alții. (4)
 48. În camera mea trebuie să fie o floare. (8)

Interpretare: Se calculează suma pentru fiecare dintre numerele de la 1-8 (indicate în paranteze) și se trece rezultatul în dreptul numărului corespunzător. Scorurile cele mai ridicate indică inteligența predominantă.

1	2	3	4	5	6	7	8

Inteligențele sunt numerotate în felul următor:

1. verbală-lingvistică;
2. logico-matematică;
3. vizuală-spațială;
4. corporală-kinestezică;
5. ritmică-muzicală;
6. interpersonală;
7. intrapersonală;
8. naturalistă.

Anexa 3

Repere în elaborarea sarcinilor în cheia inteligențelor multiple

Tip de inteligență dominant	Verbe - acțiuni
verbală-lingvistică	a citi, a scrie, a vorbi, a cere, a explica, a informa, a transmite, a raporta, a articula, a adresa, a conferi, a cere, a povesti, a lectura, a prezenta, a anunța, a dezbate, a discuta, a conversa, a recita, a cita, a descrie, a clarifica;
logico-matematică	a rezolva, a întreba, a formula ipoteze, a teoretiza, a examina, a investiga, a experimenta, a analiza, a deduce, a dovedi, a verifica, a descifra, a determina, a prezice, a estima, a măsura, a calcula, a cuantifica, a simplifica;
vizuală-spațială	a observa, a simboliza, a trage, a schița, a proiecta, a ilustra, a vopsi, a colora, a contura, a rearanja, a aranja, a inventa, a crea, a concepe, a inova, a imagina, a vizualiza, a desena, a schița, a prezenta vizual (ex. prezentare Power Point);
corporală-kinestezică	a construi, a ridica, a asambla, a face, a fabrica, a structura, a imita, a juca un rol, a efectua, a merge, a alerga, a sări, a dansa, a mima, a colecta, a aduna, a compila, a modela, a formata, a duplica, a diseca, a exersa, a muta, a transporta;
muzical-ritmică	a asculta, a auzi, a deduce, a nota, a recepta un model, a cânta, a bate, a repeta, a replica, a reproduce, a copia, a imita, a mima, a compune, a armoniza, a orchestra, a rezona, a dirija;
intrapersonală	a exprima, a implica, a sprijini, a promova, a consilia, a încuraja, a justifica, a raționaliza, a caracteriza, a apăra, a valida, a reabilita, a evalua, a judeca, a provoca, a studia, a realiza un sondaj;
interpersonală	a partaja/împărtăși, a coordona, a ghida, a direcționa, a ajuta, a media, a gestiona, a conduce, a colabora, a coopera, a intervieva, a influența, a convinge, a realiza un compromis, a realiza un joc de rol, a improviza, a arbitra, a concilia;
naturalistă	a sorta, a organiza, a clasifica, a compara, a contrasta, a diferenția, a separa, a detalia, a alinia, a ordona, a aranja, a secvențializa, a inventaria, a cataloga, a grupa, a îndosaria, a indexa, a consemna, a crea grafice;
existențială	a reflecta, a contempla, a delibera, a cugeta, a rezuma, a sintetiza, a asocia, a relaționa aspecte, a întreba, a recapitula, a încapsula, a elabora, a aprecia, a evalua, a critica, a specula, a explora, a visa.

Anexa 4

Exemple de sarcini în funcție de tipul de inteligență

În baza textului "Un bulgăre de zăpadă" de Edmondo de Amicis:

Ninge întruna.

S-a întâmplat ceva trist azi dimineață cu zăpada, când am ieșit din școală. Băieții, cum ajunseră pe Corso, începură să se bată cu bulgări făcuți cu zăpadă de aceea jilavă, care, când o strângi în mâini, se face tare ca piatra. Trecea multă lume pe trotuare. Un om le strigă: "Astâmpărați-vă, băieți!". În minutul acela se auzi un vaiet îngrozitor ce venea din partea cealaltă a trotuarului și un biet bătrân, căruia îi căzuse pălăria, șovăi și își acoperi ochii cu amândouă mâinile, iar un băiețel care stătea lângă dânsul striga din toate puterile: „Ajutor! Ajutor!”. Un bulgăre de zăpadă îl lovise pe bietul bătrân drept în ochi.

Băieții se împrăștiară într-o clipă. Eu mă aflam la ușa librăriei, unde intrase tata, și văzui că vin mulți dintre camarazii mei, care se amestecau prin mulțime și se prefăceau că se uită pe la galantare. Printre ei erau Garrone, cu veșnica lui bucată de pâine în mână, Coretti, Zidărașul și Garoffi, băiatul care strânge timbre poștale.

În jurul bătrânului se adunase multă lume. Un gardist amenința și întreba în dreapta și în stîngă:

— Cine a aruncat? Spuneți, care din voi? Și pipăia mâinile băieților, ca să vadă care din ei le avea ude.

Garoffi stătea lângă mine, galben ca turta de ceară și tremura ca varga.

— Nu vreți să spuneți cine a azvârlit? strigă iar gardistul.

Atunci auzii pe Garrone zicând încet lui Garoffi:

— Haide, du-te de mărturisește! N-ar fi păcat să lași pe altul, să fie prins în locul tău?

— Nu e nimic, fă-ți datoria! adăugase Garrone.

— Mi-e frică, nu îndrăznesc!

— Prinde inimă! Haide, că vin și eu cu tine!

Gardistul și multe alte persoane întrebau mereu:

— Cine a fost? Cine a putut săvârși o astfel de faptă? Bietul bătrân! Sticla de la ochelari i-a intrat în ochi, l-a orbit!... Ștrengarilor!... Mișeilor!

Săracul Garoffi, era așa de aiurit, că de-abia se putea ține pe picioare.

— Vină! îi zise Garrone cu glas hotărât. Haide, nu te teme, lasă că te apăr eu! și apucându-l de braț îl împinse înainte, susținându-l ca pe un bolnav.

Lumea pricepu și mai mulți ridicară pumnii asupra lui Garoffi; dar, Garrone apărându-l, strigă:

— Nu cumva ați vrea să săriți zece oameni asupra unui biet copil!

Toți se retraseră și gardistul, luând pe Garoffi de mână, îl duse la o cofetărie, unde se afla rănitul. Recunoscu-i îndată pe bietul bătrân. Era un funcționar, care locuia cu un nepoțel al său în al patrulea cat din casa noastră. Îl așezaseră pe un fotoliu și-i puseseră comprese la ochi.

— N-am făcut înadins! spunea polițistului, bietul Garoffi, plângând și pe jumătate mort de frică.

Vreo doi oameni îl îmbrânciră în cofetărie, strigând-i:

— În genunchi! Ștrengarule! Cere-i iertare în genunchi!

Alții îl și trântiră în genunchi.

În minutul acela două brațe zdravene îl ridicară de jos și un glas puternic strigă:

— Nu, domnilor!

Era directorul nostru, care văzuse și auzise tot.

— O dată ce băiatul a avut curajul să-și mărturisească greșeala, adăugă el, nimeni nu mai are dreptul să-l umilească!

Se făcu o tăcere generală.

— Acum, zise directorul lui Garoffi, cere-i iertare!

Garoffi, plângând cu hohot, îmbrățișa genunchii bătrânului care-i puse mâna pe frunte și-l mângâie cu blândețe. Deodată, toți cei de față, înduișoși strigară:

— Scoală-te copile! Scoală-te și pleacă liniștit: du-te acasă.

Tata mă scoase din gloată și, când ajunserăm în uliță, îmi zise:

— Spune-mi, Enrico, ce ai face tu într-o astfel de împrejurare: ți-ai mărturisi și tu greșeala ca Garoffi?

— Da, tată, îi răspunsei.

— Jură-mi că ai face așa!

— Ți-o jur, iubite tată.

Sarcini, în funcție de tipul de inteligență:

Inteligența muzicală	<ul style="list-style-type: none"> • Selectează primul enunț. • Citește-l ritmic, bătând din palme sau bătând cu creionul în bancă. • Completează versurile, găsind cuvinte potrivite care să rimeze: Ninge, ninge întruna,(cad fulgi mari de nea). Ninge, ninge întruna,(și pe strada mea). În ograda noastră, (iarna a venit), Și copiii veseli (cu sănii au pornit).
Inteligența kinezică	<ul style="list-style-type: none"> • Selectează replicile sergentului. Citește-le cu voce tare, respectând intonația și mimând gesturile sugerate de cuvintele personajului. • Interpretează dansul fulgilor de nea. • Memorează sfatul dat de tată copilului.
Inteligența interpersonală	<ul style="list-style-type: none"> • Selectează dialogul dintre tată și fiu. Citește-l cu intonație potrivită. • Motivează de ce crezi că directorul a luat apărarea copilului. • Care crezi că au fost sentimentele copilului din momentul comiterii faptei și până când le-a cerut iertare? • Care crezi că au fost motivele pentru care băiatul și-a cerut iertare?
Inteligența intrapersonală	<ul style="list-style-type: none"> • Care ar fi fost atitudinea ta într-o astfel de situație? • Ce concluzii poți formula în rezultatul lecturii? • Rescrie ultima replică dată de Coretti. Ce răspuns i-ai fi dat tu?
Inteligența spațială	<ul style="list-style-type: none"> • Desenează un om de zăpadă, folosind doar figuri geometrice. • Redă printr-un desen imaginile sugerate de enunțul "Ninge, ninge întruna".

Fișă de evaluare a strategiilor educaționale¹³³

Strategii	Frecvența utilizării strategiilor		
	deseori	uneori	niciodată
Predare întregii clase			
Lucrul în grupuri mici (4 – 6 copii)			
Lucrul în grupuri a câte 3 copii			
Lucrul în perechi			
Lucru individual			
Sarcini individuale/lucru independent			
Joc de rol			
Programe individualizate de învățare			
Învățarea reflexivă			
Discuții structurate/organizate (tematice)			
Învățarea bazată pe cunoștințele anterioare			
Învățarea bazată pe alte arii curriculare			
Cercetări/studii efectuate de către elevi			
Autoevaluarea elevului			
Învățarea bazată pe luarea de decizii			
Învățarea problematizată			
Activități practice			
Excursii			
Activități ludice			
Studii de caz			
Dramatizări			
Utilizarea TIC			
Utilizarea altor echipamente tehnice: proiectoare, camere digitale, DVD/Video/TV/Radio			
Activități publice: ore demonstrative, expoziții			
Prezentări/expuneri orale ale proiectelor elevilor			
Predarea în parteneriat (<i>co-teaching</i>)			

133 Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015.