

# SUPORTUL EDUCAȚIONAL

ASISTENȚA  
COPILOR  
CU CERINȚE  
EDUCAȚIONALE  
SPECIALE



Acest Ghid a fost elaborat în cadrul Proiectului „Dezvoltarea și promovarea educației incluzive”, implementat de A.O. „Lumos Foundation Moldova”, în colaborare cu Ministerul Educației al Republicii Moldova.

**Aprobat prin:**

Decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 30.01.2015

**Coordonator:**

**Domnica Gînu**, doctor, conferențiar universitar, manager de Program, Lumos Moldova

**Autori:**

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

**Nadia Rusu**, specialist, Lumos Moldova

**Recenzenți:**

**Vladimir Guțu**, doctor habilitat, profesor universitar

**Virginia Rusnac**, doctor, conferențiar universitar,  
director, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică

**Angela Cara**, doctor, conferențiar cercetător

**Maia Șevciuc**, doctor, conferențiar universitar

**Pavel Macari**, doctor, director, Liceul Teoretic „C. Sibirschi”, Chișinău

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale : Ghid metodologic / Lumos Foundation Moldova. – Chișinău : S. n., 2015 (Tipogr. „Bons Offices”). – 152 p.

1850 ex.

376:37.091

S 95

ISBN 978-9975-80-916-0.



Dacă un copil nu poate învăța  
în modul în care îi predăm,  
**trebuie să îi predăm  
în modul în care el  
poate învăța...**

[ Ignacio Estrada ]

## CUPRINS

<b>Abrevieri.....</b>	<b>6</b>
<b>Introducere .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Dezvoltarea și promovarea educației incluzive: tendințe internaționale și angajamente naționale... 9</b>	
1.1. Abordări internaționale privind educația incluzivă .....	10
1.2. Angajamente naționale privind dezvoltarea educației incluzive .....	12
<b>2 Cerințe educaționale speciale.....</b>	<b>17</b>
2.1. Definiții și clasificări .....	18
2.2. Proceduri de identificare/stabilire a cerințelor educaționale speciale.....	22
<b>3 Suportul educațional .....</b>	<b>27</b>
3.1. Considerații generale .....	28
3.2. Tipuri/forme de suport educațional .....	30
3.3. Resurse pentru suportul educațional .....	34
<b>4 Personalul de suport .....</b>	<b>37</b>
4.1. Profilul personalului didactic de suport.....	38
4.2. Categoriile de personal de suport.....	40
4.3. Rolul cadrului didactic de sprijin în acordarea suportului educațional copiilor cu CES .....	45
4.4. Planificarea activității cadrului didactic de sprijin.....	49
<b>5 Tehnologii de suport educațional .....</b>	<b>55</b>
5.1. Delimitări conceptuale.....	56
5.2. Strategii didactice incluzive.....	58
5.3. Tehnologiile informaționale și de comunicare (TIC) ca formă de suport educațional.....	66
<b>6 Centrul de resurse pentru educația incluzivă (CREI).....</b>	<b>73</b>
6.1. Organizarea CREI .....	74
6.2. Planificarea activităților în CREI.....	78
6.3. Activități de suport educațional în CREI.....	80
6.4. Terapiile educaționale ca formă de suport în CREI.....	82
6.5. Activități metodice și de formare continuă în CREI.....	85
6.6. Activități cu și pentru părinți în CREI .....	87
<b>7 Adaptările în procesul incluziunii educaționale a copiilor cu GES .....</b>	<b>91</b>
7.1. Managementul clasei.....	92
7.2. Adaptarea tehnologiilor și materialelor didactice în procesul de acordare a suportului educațional copiilor cu GES .....	95
7.3. Adaptarea mediului educațional .....	104



<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXE.....</b>	<b>110</b>
Anexa 1. Linii directoare și acțiuni pentru educația incluzivă.....	110
Anexa 2. Compartimente recomandabile pentru planificarea instituțională a acordării suportului educațional ...	116
Anexa 3. Model Fișa postului cadrului didactic de sprijin .....	121
Anexa 4. Planificare săptămânală a activității în CREI.....	125
Anexa 5. Model planificare zilnică a activității cadrului didactic de sprijin .....	126
Anexa 6. Nomenclatorul documentelor din CREI .....	127
Anexa 7. Strategii de suport individualizat în învățare. Practici eficiente.....	128
Anexa 8. Registru de evidență a copiilor cu CES asistați în CREI.....	135
Anexa 9. Dosarul personal al copilului cu CES asistat în CREI .....	136
Anexa 10. Dotarea CREI .....	137
Anexa 11. Model Plan de activitate al CREI.....	138
Anexa 12. Model Plan individualizat de intervenție .....	146
Anexa 13. Model orar de prestare a serviciilor de suport educațional .....	147
Anexa 14. Principiile FLEXIBLE aplicate în adaptarea tehnologiilor și materialelor didactice .....	148

**ABREVIERI**

<b>APL</b>	Administrația publică locală
<b>CASCF</b>	Centrul de asistență socială copilului și familiei
<b>CDS</b>	Cadru didactic de sprijin
<b>CES</b>	Cerințe educaționale speciale
<b>CMF</b>	Centrul medicilor de familie
<b>CMI</b>	Comisia multidisciplinară intrașcolară
<b>CoE</b>	Consiliul Europei
<b>CRAP</b>	Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
<b>CREI</b>	Centru de resurse pentru educația incluzivă
<b>CUE</b>	Consiliul Uniunii Europene
<b>DE</b>	Direcția Educație
<b>EPT</b>	Educație pentru Toți
<b>ODM</b>	Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului
<b>OMS</b>	Organizația Mondială a Sănătății
<b>ONG</b>	Organizație neguvernamentală
<b>ONU</b>	Organizația Națiunilor Unite
<b>PEI</b>	Planul educațional individualizat
<b>SAP</b>	Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică
<b>TA</b>	Tehnologii asistive
<b>TIC</b>	Tehnologii Informaționale și de Comunicare
<b>UE</b>	Uniunea Europeană
<b>UNESCO</b>	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
<b>UNICEF</b>	Fondul pentru Copii al Națiunilor Unite

Prezentul Ghid a fost elaborat în cadrul proiectului „Dezvoltarea și promovarea educației incluzive”, implementat de AO „Lumos Foundation Moldova” în colaborare cu Ministerul Educației al Republicii Moldova, în scopul asigurării cadrului metodologic de operaționalizare a politicilor de stat în domeniul educației incluzive la nivel de unitate de învățământ și practică educațională curentă.

În conformitate cu Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, sistemul național de învățământ trebuie să dezvolte structuri/servicii de abilitare/reabilitare și sprijin adresate copiilor cu cerințe speciale, celor excluși și marginalizați, astfel încât aceștia să beneficieze de drepturi egale la educație în medii de învățare comune.

Pornind de la aceste directive ale politicii de stat în domeniu, în ultimii ani au fost create, atât în cadrul direcțiilor raionale/municipale educație, cât și la nivel instituțional, structuri și servicii de suport educațional: responsabilul de educație incluzivă, Serviciul de asistență psihopedagogică, comisia multidisciplinară intrașcolară, echipa care elaborează și implementează Planul educațional individualizat, cadrul didactic de sprijin, Centrul de Resurse pentru Educația Incluzivă. Sarcina de bază a structurilor și serviciilor respective este facilitarea incluziunii școlare a copiilor în diverse situații de dificultate, cauzate de starea de sănătate, situația familiei etc.

Prezentul Ghid se adresează, preponderent, serviciilor sus-menționate, dar și factorilor de decizie din domeniul educației care planifică, organizează și monitorizează realizarea/acordarea suportului educațional, precum și profesioniștilor din domenii conexe, cu atribuții referitoare la asistența copiilor cu cerințe speciale.

Ghidul este structurat pe șapte capitole, care:

- evidențiază tendințele mondiale referitoare la dezvoltarea educației incluzive și angajamentele Republicii Moldova la acest compartiment;
- fac o trecere în revistă a abordărilor privind cerințele educaționale speciale;
- prezintă formele de suport educațional și resursele pentru acesta, inclusiv personalul de suport și tehnologiile didactice moderne, recomandabile în contextul dezvoltării educației incluzive;
- relevă principalele aspecte referitoare la realizarea adaptărilor în procesul incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe speciale.

Unul din capitolele Ghidului se referă la Centrul de Resurse pentru Educația Incluzivă în calitate de serviciu de bază pentru acordarea suportului educațional. Astfel, sunt prezentate repere privind etapele de creare a Centrului, organizarea activității, tipurile de activități, personalul implicat.

Valoarea praxiologică a Ghidului rezidă în setul de materiale-suport incluse în document: modele de planificări, documentație, programe de suport, fișe etc., aplicabile în activitatea instituțiilor și a specialiștilor.

Prin materialele ce le conține, Ghidul oferă îndrumări cu privire la:

- implementarea în școli a politicilor moderne cu privire la educația incluzivă și beneficiile ei pentru toți subiecții implicați în actul de educație;
- dezvoltarea în instituțiile de învățământ a unor politici interne referitoare la suportul educațional;
- prevenirea dificultăților de învățare și furnizarea de programe de suport educațional;
- rolul cadrelor didactice, în special al cadrului didactic de sprijin, în dezvoltarea și implementarea practicilor școlare privind educația incluzivă și suportul educațional;
- utilizarea unor tehnologii didactice specifice;
- colaborarea și dezvoltarea parteneriatelor între instituții și specialiști, între specialiști și părinți etc.

Ghidul contribuie la consolidarea capacităților personalului din învățământ și devine, astfel, un suport metodologic valoros în dezvoltarea și promovarea educației incluzive ca un proces sustenabil în asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți copiii.



# Dezvoltarea și promovarea educației incluzive: tendențe internaționale și angajamente naționale

1



## 1.1. Abordări internaționale privind educația incluzivă

Potrivit studiilor internaționale privind evoluțiile la nivel mondial, în lumea modernă, tot mai globalizată și segmentată pe criterii economice, se acutizează factorii care contribuie la excludere, în general, și la excludere de la educație, în particular. În timp ce se înregistrează progrese notabile în realizarea *Educației pentru Toți* și a *Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului*, totuși mai persistă probleme în ceea ce privește elevii care rămân a fi excluși sau marginalizați de la educație.

Organismele internaționale accentuează că este de o importanță crucială ca toți copiii și tinerii să aibă acces la educație. La fel de important este și ca aceștia să fie capabili să participe deplin la viața școlară și să atingă rezultatele dorite de la experiențele lor educaționale. În timp ce învățarea bazată pe performanțe academice este deseori utilizată ca indicator al rezultatelor educației, învățarea bazată pe satisfacerea nevoilor urmează a fi concepută în sens mai larg, ca achiziționare de valori, atitudini, cunoștințe și abilități necesare pentru a face față provocărilor lumii contemporane, adică a fi participant activ în societate prin valorificarea propriului potențial.

Promovarea incluziunii înseamnă încurajarea unor atitudini pozitive și îmbunătățirea cadrului social și educațional pentru a face față noilor cerințe, implicând îmbunătățirea intrărilor, proceselor și mediului învățării, pentru a sprijini experiența de învățare atât la nivel de elev și mediul lui de învățare, cât și la nivel de sistem. Realizarea dezideratului respectiv se bazează pe voința politică și capacitatea statelor de a adopta politici de echitate socială, prin dezvoltarea legăturilor intersectoriale și promovarea incluziunii educaționale ca element constitutiv al învățării pe parcursul întregii vieți.

Acesta este contextul în care în ultimele decenii, în toate țările europene, dar și ale lumii, în general, se vorbește tot mai intens despre **educația incluzivă**, care constituie un fundament important pentru asigurarea egalității de șanse pentru copiii/elevii cu cerințe speciale în diverse aspecte ale vieții lor: educație, formare profesională, încadrarea în muncă etc.

Principiul de bază care guvernează procesele respective este necesitatea imperativă de creare a unor sisteme de învățământ flexibile, receptive la nevoile diferite și complexe ale elevilor.

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

Conform analizelor efectuate în cadrul EPT, în prezent 58 mln. de copii de vârstă școlară primară nu sunt școlarizați. Sărăcia și marginalizarea sunt cauzele majore ale excluderii în mai multe părți ale lumii.

[ Fixing the Broken Promise of Education for All. Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children, UNESCO, 2015 ]

Copiii cu dizabilități, care reprezintă cca. o treime din cei în afara școlilor, sunt încă în mod flagrant excluși de la educație. La fel, copiii care muncesc, cei care aparțin diferitelor grupuri etnice minoritare, copiii nomazi și cei afectați de HIV/SIDA se numără printre grupurile cele mai vulnerabile.

[ EFA Global Monitoring Report, 2013/4, 29.01.2014 ]



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 Internațională cu privire la drepturile copilului (1989), Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități (2007) etc., precum și declarațiile adoptate în cadrul diferitelor foruri internaționale de mare răsunet: Declarația mondială privind educația pentru toți de la Jomtien (1990), Declarația de la Salamanca (1994), Declarația Forumului mondial al educației de la Dakar (2000).

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 egalității de șanse.

O altă serie de documente se referă în mod expres la copiii cu cerințe educaționale speciale 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, 1993. Ulterior, au fost aprobate *Rezoluția Consiliului European privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități* (1996) – un angajament pentru acțiune al Consiliului, care creează oportunități largi pentru persoanele cu dizabilități și *Rezoluția către o Europă fără Bariere pentru Persoanele cu Dizabilități* (2001).

În 2003, Parlamentul European adoptă *Rezoluția privind promovarea și protejarea drepturilor și demnității persoanelor cu dizabilități*, urmată, în același an, de *Rezoluția Consiliului European privind angajarea și integrarea socială a persoanelor cu dizabilități*, precum și *Rezoluția cu privire la oportunități egale în educație și formare pentru elevii și studenții cu dizabilități*.

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 anul 2007, Consiliul European al miniștrilor educației a identificat problema cerințelor educaționale speciale drept unul dintre cele 16 obiective prioritare necesar a fi luate în considerare pe *Agenda Lisabona 2010* (Comisia Europeană, 2007).

În contextul *Agendei Europa 2020*, obiectivele comunitare pentru educație, în general, și pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, în particular, sunt din nou privite ca prioritate (2009).

La fel, țările europene au ratificat Declarația de la Salamanca și Cadrul de Acțiune în domeniul educației cerințelor speciale (1994). Această declarație colectivă constituie un punct important pentru edificarea pe baze generale a educației speciale, dar și un element-cheie în cadrul conceptual al politicilor educaționale din multe țări.

Țările au căzut de acord că principiile ce se conțin în Declarația Salamanca trebuie să stea la baza nu doar a politicilor din domeniul educației speciale, ci și pentru politicile educaționale în general. Principiile respective se referă la egalitatea de șanse în ceea ce privește accesul real la experiențele de învățare, la respectul pentru diferențele individuale și la educația de calitate pentru toți, concentrată pe punctele tari ale individului, mai degrabă decât pe cele slabe.

La nivel internațional, principiile-cheie cu impact asupra educației incluzive sunt prezentate și în cadrul politicii UNESCO *Liniile directe privind Incluziunea în Educație* (2009). *Orientările Politicii UNESCO* (2009) sugerează că educația incluzivă 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. Documentul merge mai departe susținând că incluziunea este văzută, astfel, ca un proces de abordare și de răspuns la diversitatea cerințelor tuturor copiilor, tinerilor și adulților, prin creșterea participării la învățare și la viața comunității, precum și de eliminare a excluderii de la educație.

*Orientările Politicii UNESCO* constituie resurse importante deopotrivă pentru elaboratorii de politici și decidenții din domeniul educațional, pentru cadrele didactice și elevi, pentru liderii comunitari și membrii societății civile în eforturile acestora de promovare a strategiilor de realizare a obiectivelor EPT și ODM (Anexa 1).

Comunicatul Comisiei Europene *Europa 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii* (2010) declară cu fermitate că viitorul Europei se va baza pe creșterea inteligentă, durabilă și incluzivă, iar ameliorarea calității și eficacității sistemelor educaționale din UE este esențială pentru toți acești trei parametri. Documentul enunță obiectivele generale comunitare pentru educație ca fiind prioritare și pune accent pe asigurarea accesului și educației de calitate pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.

Unul din cele mai recente documente ale Comisiei Europene – *Suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale* (2013) – recunoaște existența unui consens politic general privind importanța educației incluzive și a asigurării drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale la educație în medii comune. Conform documentului, tendința generală de incluziune a copiilor cu cerințe speciale în școlile generale este în creștere, chiar dacă încă mulți copii sunt instituționalizați în școli speciale. Se constată și faptul că modelele de incluziune promovate în țări sunt diferite, dar esența acestora este unică: cea de a asigura accesul copiilor cu CES în școlile generale și de a le acorda suportul adecvat. Acestea sunt problemele care trebuie să preocupe guvernele și sistemele de educație.

Principiile ce se conțin în documentele de mai sus sunt definatorii 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.

## 1.2. Angajamente naționale privind dezvoltarea educației incluzive

La nivel național, autoritățile Republicii Moldova au făcut eforturi pentru alinierea țării noastre la tendințele înregistrate pe plan internațional. Politicile statului au fost orientate spre reformarea sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltarea educației incluzive.

Angajamentele asumate se realizează pe diferite căi:

- prin ratificarea documentelor de politici internaționale;
- prin participarea la realizarea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului;
- prin dezvoltarea politicilor la nivel național.

Cele mai importante documente internaționale ratificate de Parlamentul Republicii Moldova și devenite, implicit, angajamente naționale sunt Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului, ratificată în anul 1993 și Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, ratificată în anul 2010. Dezvoltarea educației incluzive devine parte a reformelor inițiate și realizate de autoritățile guvernamentale cu sprijinul societății civile pentru atingerea țintelor naționale ODM.

În ultimele decenii a fost dezvoltat cadrul normativ și de politici naționale cu prevederi care, direct sau indirect, se referă la incluziunea socială și educațională a copiilor.

**Codul Educației**, aprobat recent, definește educația incluzivă drept proces educațional care răspunde diversității 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 învățare.



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 aspect important reflectat în Cod îl constituie prevederile referitoare la categoriile de personal și atribuțiile specifice ale acestora în educația copiilor cu CES.

În același context, într-un alt document de politică educațională națională **Strategia Educația 2020**, 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 în 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.
- 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.

Documentul de bază care fundamentează politicile statului și creează cadrul normativ-strategic în domeniul educației incluzive este **Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020**.

Obiectivele generale ale Programului vizează:

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

Obiectivele generale enunțate urmează a fi realizate prin realizarea unor obiective specifice:

- armonizarea cadrului normativ național din perspectiva asigurării accesului la educație și egalității de oportunități în domeniul învățământului pentru fiecare copil;
- revizuirea și elaborarea mecanismelor de finanțare adecvată în domeniul educației;
- consolidarea capacităților instituționale și dezvoltarea serviciilor de susținere a copiilor excluși și/sau marginalizați;
- formarea inițială și continuă, din perspectiva educației incluzive, a resurselor umane din domeniul educației și domeniile conexe;
- reconsiderarea mecanismelor de identificare, evaluare, determinare a necesităților educaționale speciale, diagnosticare a dezvoltării psihofizice a copiilor, tinerilor și adulților din perspectiva adaptării programelor și formelor de educație.

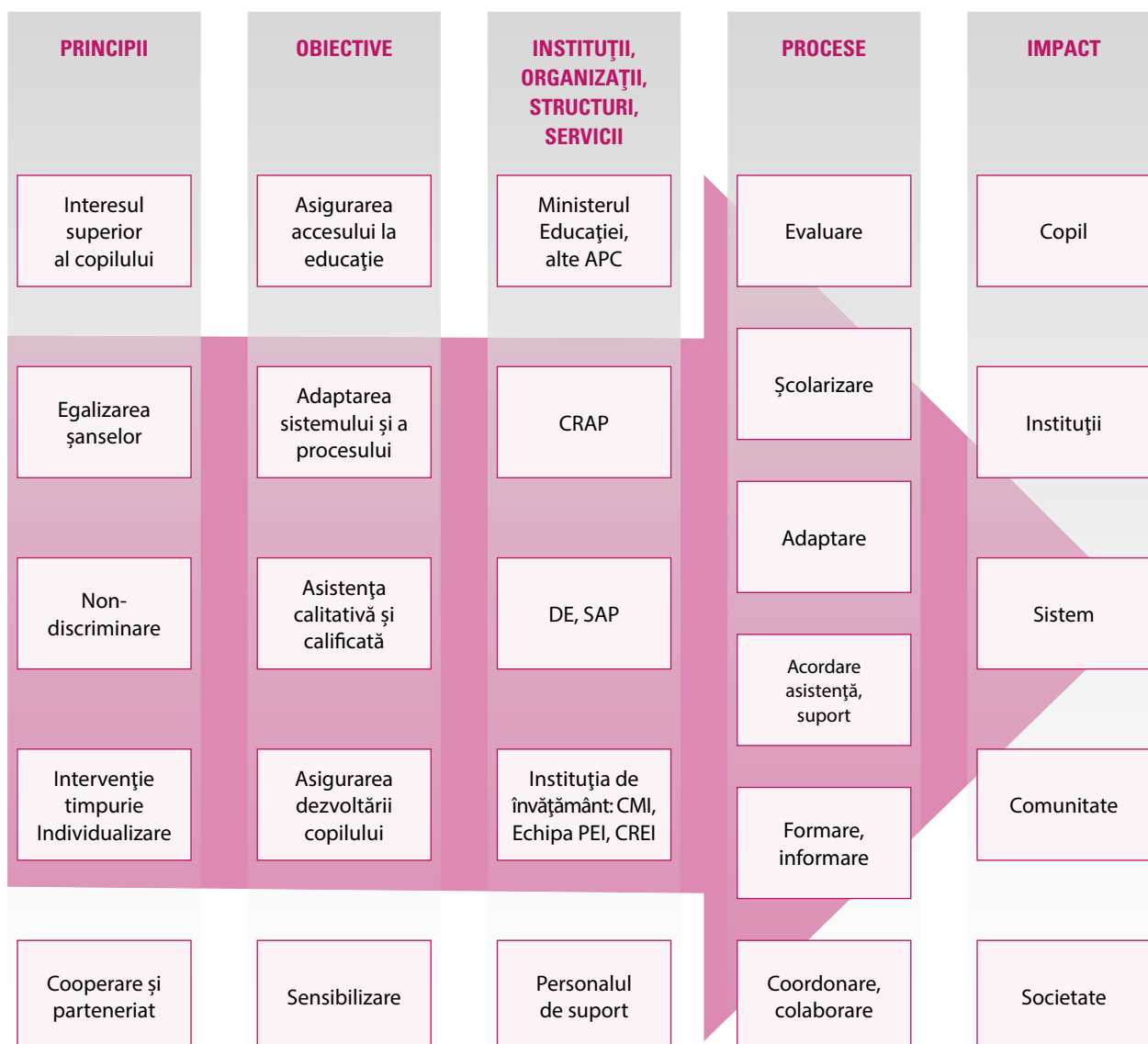
Conform prevederilor Programului, educația incluzivă creează șanse egale tuturor copiilor de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, religioasă și economică sau de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice. Educația incluzivă reflectă valorile unei societăți echitabile și democratice care oferă tuturor persoanelor oportunități egale de a beneficia de drepturile omului și obiectivele de dezvoltare umană, împărtășite pe plan mondial.

Abordarea incluzivă asupra organizării și funcționării sistemului educațional presupune asumarea de către instituția de învățământ general a anumitor roluri și responsabilități. Pornind de la prevederile Programului de dezvoltare a educației incluzive, responsabilitățile școlii incluzive se referă, în temei, la:

1. Elaborarea planurilor de dezvoltare instituțională din perspectivă incluzivă.
2. Crearea mediului instituțional favorabil dezvoltării educației incluzive.
3. Elaborarea și asigurarea implementării planurilor educaționale individualizate. Adaptarea curriculei și a metodelor de evaluare.
4. Valorificarea și dezvoltarea potențialului uman existent în instituție; constituirea grupurilor de promotori ai educației incluzive.
5. Asigurarea sprijinului metodic-didactic cadrelor didactice.
6. Stabilirea mecanismelor pentru a asigura participarea părinților în procesul educațional.
7. Promovarea și diseminarea practicilor incluzive.

În esență, privit prin prisma Programului, procesul de dezvoltare a educației incluzive poate fi redat, într-o formă sintetică, în schema de mai jos.

Figura 1. Managementul Educației Incluzive



Un rol și un loc important în contextul cadrului național de politici pentru promovarea educației incluzive îl au *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar din perspectiva școlii prietenoase copilului* (2013), care stabilesc:

- respectarea interesului superior al copilului drept principiu 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 – *Incluziunea educațională* – prevede asigurarea de către instituțiile de învățământ primar și secundar a unor condiții obligatorii pentru promovarea educației incluzive de calitate:

- 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.

În concluzie, educația incluzivă este un proces care implică schimbarea sistemului și a instituțiilor în maniera în care să răspundă cât mai adecvat și la un nivel cât mai înalt de calitate necesităților și cerințelor educaționale ale tuturor copiilor, asigurând, astfel, impact asupra calității dezvoltării copilului, instituțiilor și sistemului și, în consecință, asupra societății în general.



# Cerințe educaționale speciale





## 2.1. Definiții și clasificări

În conformitate cu statisticile Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), circa 15% din populația globului pământesc sunt persoane cu dizabilități, ceea ce constituie aproximativ 1 mlrd. de oameni, din care cel puțin 200 mln. sunt copii, iar 80 la sută dintre ei provin din țările în curs de dezvoltare. Aceste statistici îngrijorătoare determină stringența problemei pe plan internațional și ridică sarcini și angajamente importante pe agenda statelor și guvernelor.

Cele mai importante organizații mondiale și europene (ONU, UNICEF, CoE, CUE ș.a.) pledează fervent pro-incluziune educațională, în multe țări au loc reforme necesare pentru reorganizarea învățământului special și edificarea acestuia pe baze principial noi, incluzive. În plan teoretic, se trece treptat de la conceptul de defectologie și de la școlarizarea segregată la educația cerințelor speciale, educația tuturor (educația pentru toți) în medii de învățare comune.

Atenția acordată în prezent educației persoanelor cu diverse probleme de învățare a generat apariția sintagmei **cerințe educaționale speciale**, utilizată, preponderent, în raport cu copiii cu dizabilități.

Lansarea sintagmei este legată de prezentarea Raportului Warnock (Marea Britanie, 1978), care a „răsturnat” concepțiile și preconcepțiile 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.

În cadrul Congresului Internațional al Educației Speciale de la Cardiff (1990) cu tema „*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.

În anul 1992, în contextul orientării educației spre copil și spre comunitate, UNESCO a accentuat utilizarea termenului pentru definirea necesităților educaționale specifice, manifestate de către persoanele cu diverse probleme de învățare. Clasificarea oficială a UNESCO (1995) face trimitere la șapte categorii de CES.

### Caseta 1. Categoriile de CES (după UNESCO)

Dificultăți/dizabilități de învățare
Întârzieri/dizabilități intelectuale/ dificultăți severe de învățare
Tulburări (dezordini) de limbaj
Dizabilități fizice/neuromotorii
Deficiențe de văz
Deficiențe de auz
Tulburări emoționale (afective) și de comportament

Ulterior, sintagma s-a extins și asupra altor categorii vulnerabile de copii, cei considerați în *situație de risc*, dezavantajați.

#### Caseta 2. Copii în situație de risc (după UNESCO)

Instituționalizați sau orfani
Proveniți din medii defavorizate economic
Care nu locuiesc permanent cu părinții/familia
Apartinând unor grupări etnice minoritare
Care cresc în medii defavorizate
Bolnavi cronic
Cu dificultăți de comunicare
Copiii străzii
Aflați în situații de eșec școlar (corigenți, repetenți etc.)

Sinteza diferitelor concepte și abordări în domeniu conduce spre definirea *cerințelor educaționale speciale* drept necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, care solicită adaptări pentru diferite tipuri de deficiențe sau/și tulburări și asistență complexă (educațională, psihologică, medicală, socială etc.).

În legislația Republicii Moldova definiția cerințelor educaționale speciale se conține în Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.732 din 16.09.2013. Potrivit actului normativ menționat, *cerințele educaționale speciale* sunt necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare;

Concretizate fiind, cerințele educaționale speciale:

- exprimă necesitatea de a se acorda unor copii asistență educațională suplimentară, fără de care nu se poate vorbi de egalizarea șanselor, de acces, participare și integrare școlară și socială;
- impun individualizarea demersului educațional;
- subliniază importanța evaluării copilului din perspectiva educațională (în termeni de potențial de învățare și de curriculum) și a intervenției educaționale specifice, diferențiate și adaptate particularităților individuale.

În mediul educațional, CES sunt asociate cu *dificultățile de învățare*, care constituie un grup de tulburări ce se exprimă prin dificultăți semnificative în achiziționarea și utilizarea receptării și înțelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii, raționamentului, altor abilități cognitive, precum și a unor abilități sociale.

## Caseta 3. Tipuri de dificultăți de învățare

Nivel de cunoștințe/achiziții foarte redus
Progres redus sau deloc
Dificultăți majore de scris-citit sau calcul
Dificultăți emoționale și de comportament
Dificultăți de comunicare și relaționare
Dificultăți senzoriale sau fizice

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

**1. 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.

**2. Induse:**

- sunt determinate de mediul copilului sau chiar de el însuși;
- pot apărea pe parcursul și la finalul ciclului de învățare;
- pot fi datorate:
  - insuficienței timpului de învățare;
  - lacunelor anterioare în procesul de învățare;
  - absenței unor tehnici și procedee de învățare eficientă,
  - lipsei unui regim organizat de muncă;
  - calității slabe a predării în clasă;
  - suprasolicitării școlare;
  - absenteismului cauzat de boală<sup>1</sup> etc.

Este recunoscut faptul că fiecare copil este unic și, din aceste considerente, există un spectru foarte larg de CES, care deseori sunt asociate, dar, de asemenea, sunt cerințe specifice care se referă, de obicei, direct la anumite tipuri de dizabilități. La modul general, copiii au necesități și cerințe care se încadrează în, cel puțin, unul din următoarele patru domenii:

- comunicare și interacțiune;
- cunoaștere și învățare;
- comportament, dezvoltare emoțională și socială;
- necesități senzoriale și/sau fizice.

Impactul acestor combinații asupra capacității copilului de a funcționa, a învăța și a avea succes trebuie să fie luat în considerare. Cu toate acestea, nu este corect ca școlile să evidențieze/accentueze categoriile de CES și, mai ales, copiii care se confruntă cu diferite probleme. Centrarea pe copil ar trebui să se manifeste, mai degrabă, în evaluarea și identificarea necesităților lui decât în depistarea unei anumite boli sau sindrom.



<sup>1</sup> Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998



Ar fi, probabil, de ajutor să se ia în considerare CES ca fiind de un nivel „înalț” sau „scăzut” și incidența ar fi „ridicată” sau „scăzută”, recunoscând că domeniile în care se manifestă necesitățile pot fi legate între ele și că un mix de necesități de nivel scăzut poate fi la fel de important ca o necesitate de nivel înalt.

#### Caseta 4. Incidența tipurilor de dizabilități

CES de nivel înalt	CES de nivel scăzut
<b>Incidență înaltă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultăți de învățare generalizate, moderate.</li> <li>• Cele mai specifice dificultăți de învățare (de ex., dislexia).</li> <li>• Dificultăți emoționale și de comportament ușoare pînă la moderate.</li> </ul>
<b>Incidență scăzută</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultăți de învățare severe și profunde.</li> <li>• Insuficiență senzorială severă.</li> <li>• Unele probleme fizice sau medicale.</li> <li>• Unele dificultăți de învățare specifice.</li> <li>• Unele probleme emoționale/comportamentale.</li> <li>• Un limbaj specific și probleme de comunicare.</li> <li>• Unele probleme din spectrul autist.</li> </ul>

În contextul subiectului abordat, este important să se menționeze și termenul *educația cerințelor speciale*, sintagma lansată de UNESCO, care se referă într-o manieră mai generală și mai relativizată la adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și integrare<sup>2</sup>.

Un alt aspect important este și prevenirea „intrării” copiilor în zona cerințelor educaționale speciale. Este vorba despre *situațiile de risc școlar* și copiii care se află în pericol de a nu reuși. Cele mai evidente și frecvente manifestări ale situațiilor de risc școlar sunt:

- rezultate școlare (note) slabe;
- motivație redusă;
- încredere în sine diminuată;
- frecvență sporadică;
- probleme de disciplină școlară;
- implicare redusă în activitățile extrașcolare;
- insatisfacție și dezinteres pentru activitățile realizate etc.

<sup>2</sup> Vrasmaș E. Introducere în educația cerințelor speciale. CREDIS, București, 2004

Practica educațională demonstrează că, în anumite situații, se constată așa-numitele CES *tranzitorii*. Este vorba despre situațiile când CES se „instaurează” grație unor factori externi care periclitează motivația și capacitatea de învățare a copilului. De exemplu, copiii care au crescut și au învățat în instituții rezidențiale perioade îndelungate, după dezinstituționalizare și includere în școala generală, manifestă probleme de adaptare și, respectiv, învățare. Cu suportul necesar, acești copii tranzitează ușor perioada de adaptare și, respectiv, dispar cerințele lor speciale.

Un alt exemplu relevant ar fi copiii care, la un moment dat, sunt în situația de a-și schimba limba de instruire.

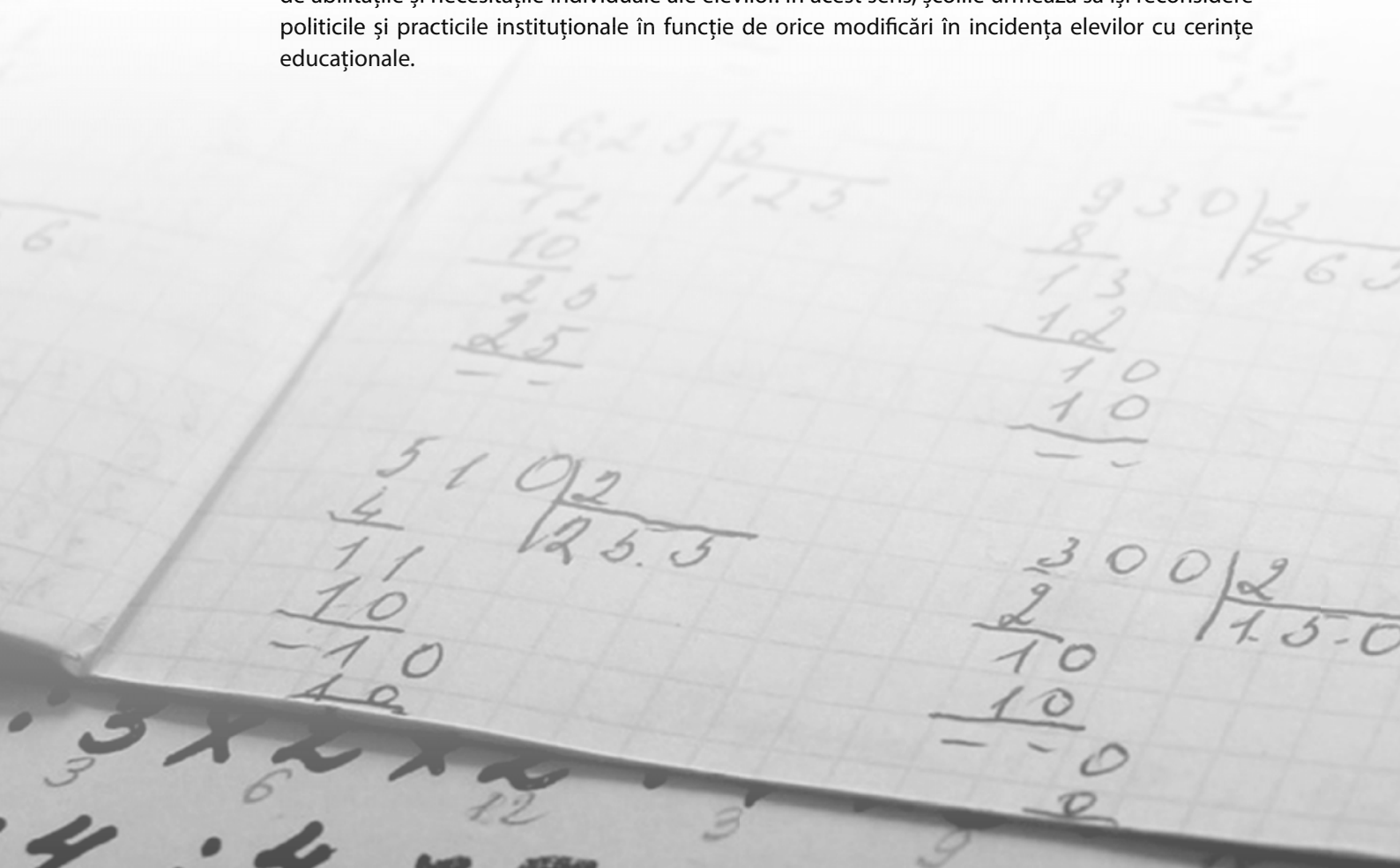
Privite printr-o perspectivă multidimensională, cerințele educaționale speciale pot fi nu doar academice (legate strict de activitatea de învățare), dar și personale și sociale. Din aceste considerente, abordarea CES trebuie să fie holistică, cuprinzând toate aceste trei domenii. Dincolo de diferențele pe care le manifestă și cerințele pe care le au, copiii necesită a fi tratați în mod egal și, fiind la școală, trebuie sprijiniți să învețe. Din aceste considerente, este foarte importantă determinarea calificată a CES.

## 2.2. Proceduri de identificare/stabilire a cerințelor educaționale speciale

Importanța identificării (cât mai timpurii) a cerințelor educaționale speciale este dată de necesitatea imperioasă de intervenție (la fel de timpurie), pentru ca dificultățile/deficiențele să fie diminuate sau chiar compensate funcțional și social. În cazul în care o dificultate se dovedește a fi tranzitorie, copilul va fi ulterior capabil să învețe și să progreseze în mod normal, tipic, iar dacă o dificultate este mai puțin receptivă la asistența acordată de școală, la o vârstă fragedă pot fi considerate și acordate alte forme de suport suplimentar necesar pentru a asigura progresul copilului.

Identificarea timpurie a problemelor în dezvoltarea copilului trebuie să se bazeze pe toți indicatorii disponibili, inclusiv de evaluare formativă și sumativă, dar și pe informațiile obținute de la părinți.

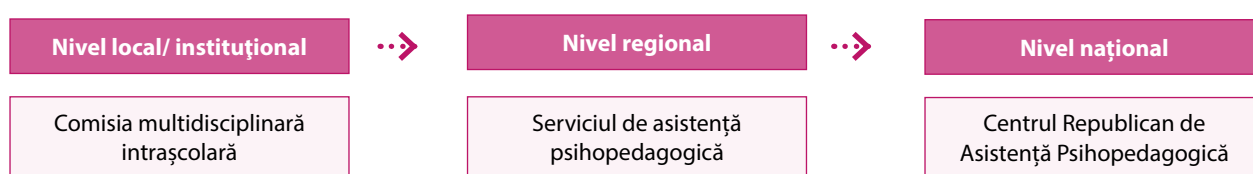
Practicile școlare pot să facă o discriminare pozitivă, prin metode de predare care să țină seama de abilitățile și necesitățile individuale ale elevilor. În acest sens, școlile urmează să își reconsidere politicile și practicile instituționale în funcție de orice modificări în incidența elevilor cu cerințe educaționale.



În practica internațională există diferite proceduri de identificare a cerințelor educaționale speciale, aplicate de diferite organe de specialitate. Comună pentru toate metodologiile existente este necesitatea identificării precoce a problemelor și adresarea acestora specialiștilor. Primii care pot și trebuie să identifice problemele de dezvoltare a copilului sunt cadrele medicale, în comun cu familia și, eventual, asistentul social. Cu toate acestea, deși profesioniștii implicați fac eforturi susținute pentru a lucra în comun, de cele mai dese ori se fac resimțite anumite deficiențe în procesul colaborării lor, fapt care, în ultimă instanță, duce la abordarea unilaterală sau chiar superficială a cazurilor.

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**.

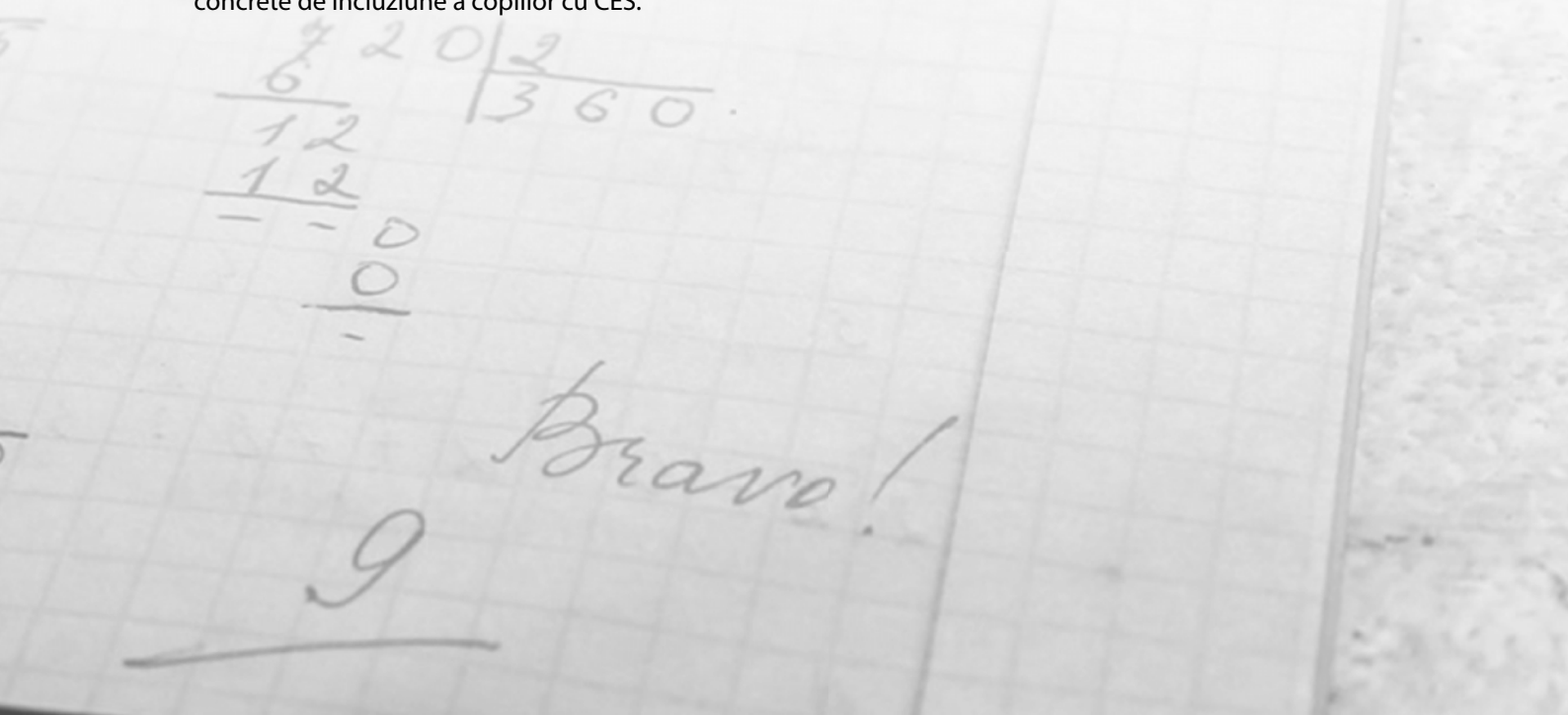
Figura 2. Niveluri de evaluare/identificare a CES



Practica națională demonstrează că în marea majoritate a cazurilor problemele copiilor sunt depistate la momentul școlarizării acestora. În cadrul instituțiilor de învățământ sunt instituite comisii multidisciplinare intrașcolare (CMI), care, de rând cu alte atribuții, efectuează evaluarea inițială a nivelului de dezvoltare a copiilor considerați cu CES. Anume această comisie identifică, la etapa respectivă, potențialul copiilor, dar și dificultățile cu care se confruntă aceștia în procesul de învățare.

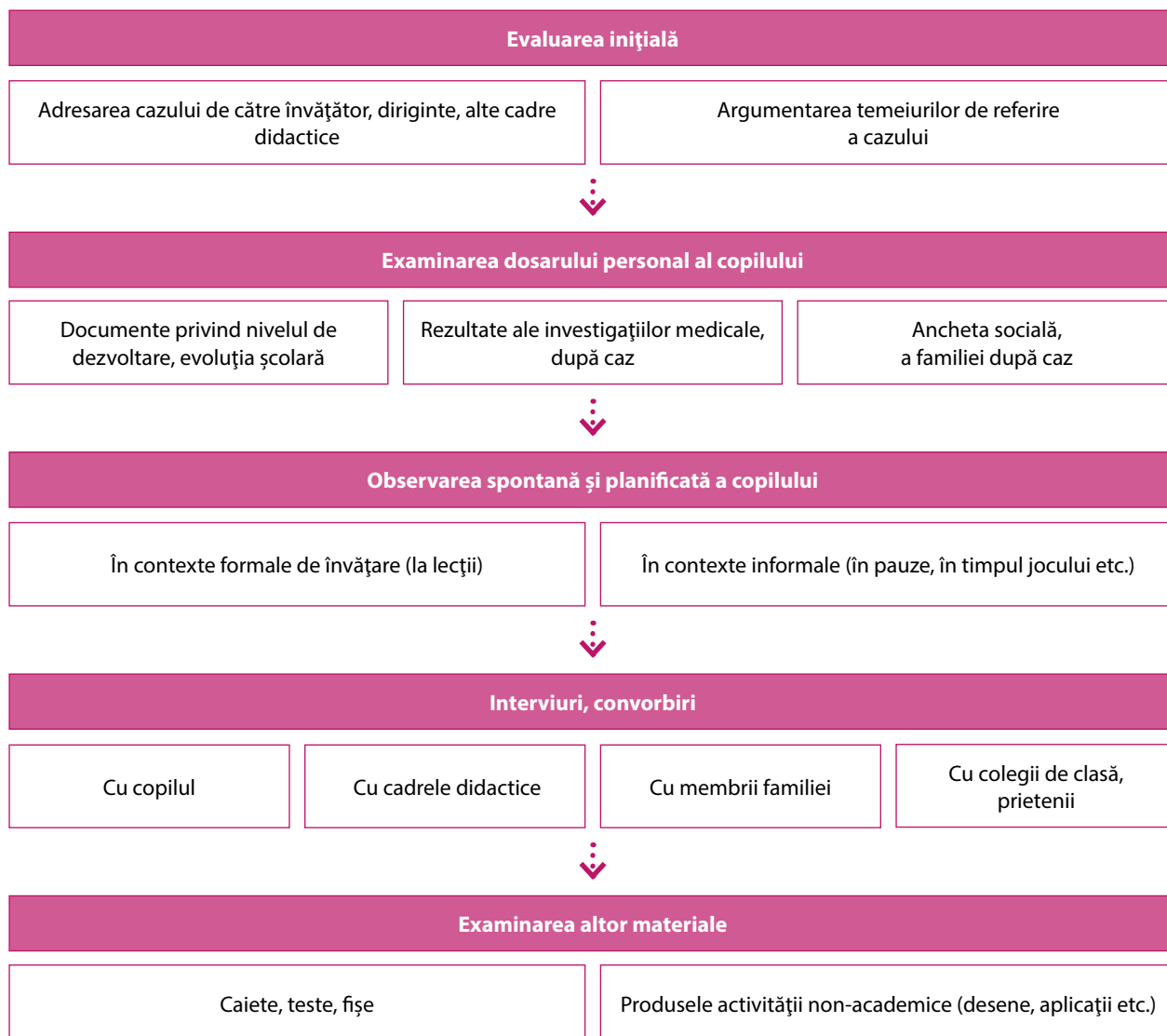
În același context, CMI este responsabilă de:

- referirea copiilor care prezintă anumite dificultăți și probleme de învățare către Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică pentru constatarea/confirmarea cerințelor educaționale speciale;
- determinarea necesităților specifice ale copiilor cu CES și a programelor de suport, care pot fi acordate în instituția de învățământ, în baza recomandărilor Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică;
- identificarea constrângerilor (organizatorice, didactice, bugetare etc.) care pot interveni în cazuri concrete de incluziune a copiilor cu CES.



Evaluarea inițială în cadrul CMI presupune realizarea unui șir de acțiuni orientate spre identificarea punctelor forte ale copilului și a necesităților lui pentru valorificarea maximă a potențialului:

Figura 3. Evaluarea inițială a dezvoltării copilului



În cazul copiilor admiși în clasa întâi, examinarea se va face de către comisie la cererea părinților sau la sesizarea directorului, directorului adjuncț sau învățătorului la clasă.

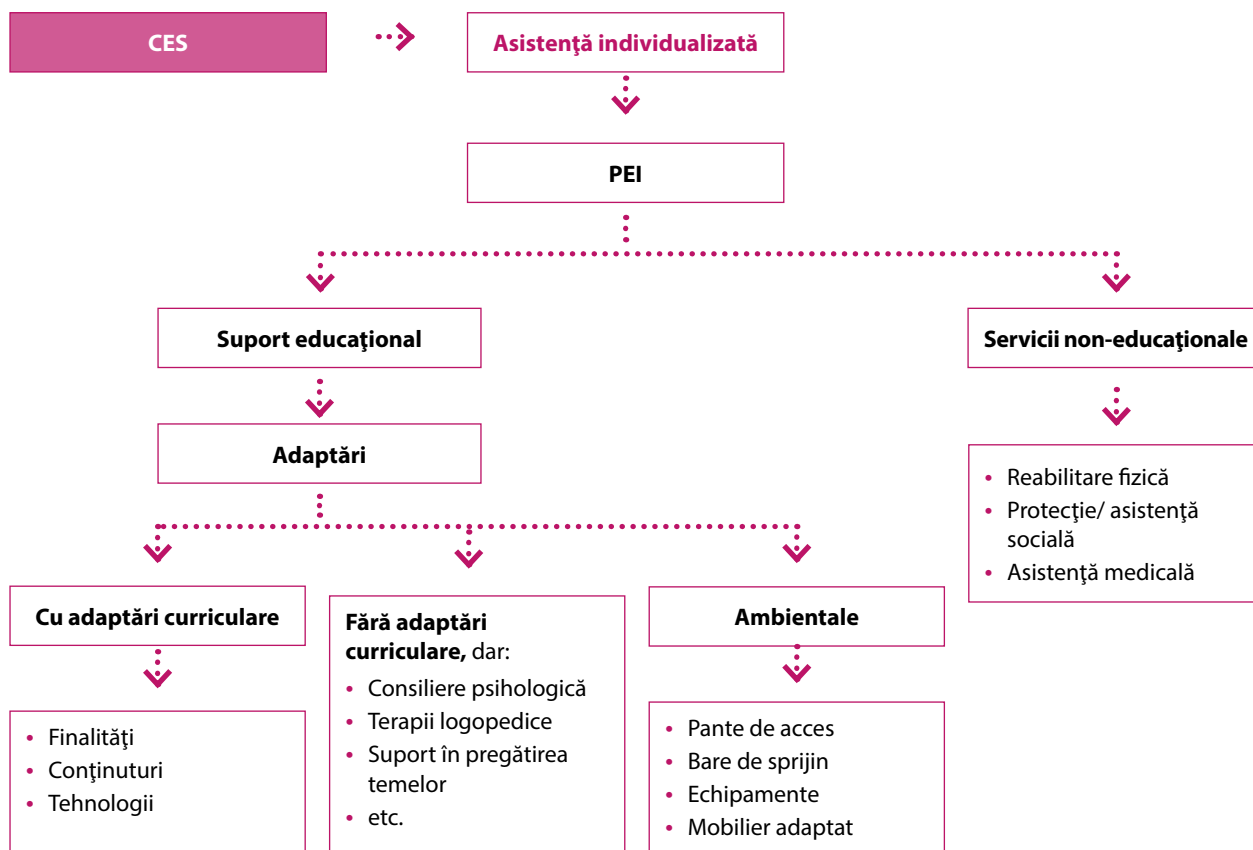
Evaluarea inițială începe la primul contact cu copilul și continuă până la punctul în care este definitivat PEI. Ulterior, evaluările se fac în cadrul procesului PEI, cu revizuirile semestriale corespunzătoare.

În cazul în care CMI constată că elevul evaluat prezintă probleme grave pentru care instituția nu își poate asuma responsabilitatea, aceasta adresează cazul Serviciului de asistență psihopedagogică, structură în subordinea Direcției Educație.

Evaluarea complexă a dezvoltării copiilor în cadrul SAP se efectuează în baza Metodologiei respective, aprobate de Ministerul Educației.

Rezultatele evaluării dezvoltării copilului (atât inițiale, cât și complexe) stau la baza elaborării programelor/planurilor individuale de asistență psihopedagogică și a recomandărilor pentru părinți, cadre didactice, alți specialiști care asistă copilul.

Figura 4. Algoritmul elaborării programelor de suport pentru copiii cu CES



În procesul de identificare a CES este important să se asigure și să se respecte principiul abordării/coordonării intersectoriale. Practica curentă demonstrează că, de regulă, școala tinde să se concentreze pe problemele academice ale copilului, în timp ce specialiștii din afara școlii se focusează pe problemele personale ale copilului și/sau cele sociale, or identificarea CES trebuie să fie un proces holistic, multidisciplinar și să asigure intervenții calificate, de asemenea, multidisciplinare/intersectoriale.





# Suportul educațional



### 3.1. Considerații generale

În pofida succeselor pe care le înregistrează și a eforturilor pe care le depun sistemele de educație pentru înregistrarea acestor succese, un număr semnificativ de copii/tineri părăsesc educația formală, având rezultate foarte sumare și/sau dificultăți de învățare și, în consecință, abilități reduse pentru viața independentă. În aceste condiții, școlile trebuie să furnizeze suportul educațional necesar ca să se asigure că toți elevii și fiecare în parte achiziționează competențele de bază de citit-scris, calcul și alte competențe asociate.

**Suport 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. 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.

Suportul educațional eficient se bazează pe următoarele **principii**:

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.

Aderarea la aceste principii determină o mai mare conștientizare a cerințelor educaționale individuale ale elevilor, un răspuns mai prompt la necesitățile respective, dar și la reducerea numărului de copii cu competențe reduse. Școlile care se încadrează cu succes în lucrul cu copiii cu CES:

- vor aborda holistic suportul educațional la nivel de politici instituționale, structuri și activități de sprijin;
- vor sprijini elevii 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 elev cu probleme de învățare, bazate pe o evaluare a necesităților și obiective de recuperare stabilite;
- vor oferi programe de suport educațional elevilor cu cele mai reduse rezultate școlare înregistrate;
- vor pune un accent deosebit pe consolidarea învățării în clasă și pe prevenirea dificultăților de învățare la toate nivelurile școlii;
- vor organiza lecții suplimentare (meditații) cu elevii 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 strategiilor de sprijin pentru părinți.

**Scopul** principal al suportului educațional este optimizarea procesului de predare-învățare în vederea abilitării elevilor cu dificultăți de învățare să realizeze și să achiziționeze niveluri adecvate de competențe școlare înainte de a părăsi sistemul educațional. Acest scop poate fi atins cel mai eficient prin implementarea unor politici și abordări școlare care țintesc necesitățile de învățare ale elevilor cu cele mai mici rezultate. Atare politici și abordări pot fi dezvoltate prin intermediul unor consultări largi, care vor coordona lucrul cadrelor didactice, al părinților și al altor actori cu atribuții în lucrul cu copiii. Punctul central în acest proces îl va constitui consolidarea învățării la clasă, care va include și lecțiile suplimentare (meditațiile) organizate în sala de clasă sau în spațiile special amenajate pentru acordarea suportului educațional (de ex., CREI).



### Obiective subsidiare ale acordării suportului educațional:

- asigurarea participării și accesului copiilor cu dificultăți de învățare la nivelul 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.

Rezultatele așteptate ca urmare a acordării suportului educațional elevilor cu performanțe școlare reduse/dificultăți de învățare pot fi rezumate la următoarele:

- îmbunătățirea capacității de învățare a categoriei respective de elevi;
- consolidarea competențelor de bază și a strategiilor de învățare la nivelul care le va permite elevilor să acceadă la o participare deplină la curriculumul general;
- atingerea unor rezultate adecvate ale competențelor de citit-scris și calcul la nivelul învățământului primar;
- aplicarea unor strategii de învățare independentă de către acești copii, 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 progresului școlar al elevilor cu rezultate școlare reduse/dificultăți de învățare.

Implementarea suportului educațional eficient este esențială pentru realizarea obiectivelor și rezultatelor sus-menționate. Rolul cadrului didactic de sprijin implică, în acest context, interacțiune de calitate cu elevii asistați, prin lucru individual sau în grup. De asemenea, implică interacțiunea cu profesorii la clasă, dirigintele, părinții pentru realizarea strategiilor de prevenire și remediere a dificultăților de învățare. Cadrul didactic de sprijin, de asemenea, are rolul de consultant în problemele:

- referirii copiilor cu dificultăți de învățare către serviciile specializate și resursele de învățare complementare;
- elaborării planurilor educaționale individualizate;
- dezvoltării politicilor școlare pentru elevii cu CES, inclusiv cei cu dificultăți de învățare.

În procesul de acordare a suportului educațional, prin consultare cu administrația instituției, cadrul didactic de sprijin poate fi desemnat responsabil pentru coordonarea serviciilor de suport în cadrul instituției și pentru asigurarea punerii la dispoziția elevilor cu necesități de învățare a serviciilor adecvate de sprijin.

### Important!

- Toți copiii pot învăța și înregistra progrese.
- Toate cadrele didactice sunt capabile/pregătite să lucreze cu copiii cu CES.
- Un curriculum diferențiat nu este exclusiv pentru copiii cu CES; acesta oferă oportunități de învățare diferențiată pentru toți elevii.
- Asistența acordată copiilor cu CES trebuie să răspundă necesităților lor.
- Este necesară monitorizarea continuă a evoluției copilului, a cerințelor lui, a acțiunilor de suport, realizate de instituția de învățământ și a rezultatelor.

Acordarea suportului educațional se realizează în baza unui proces riguros de planificare care vizează întreaga unitate școlară și care include mai multe elemente (Anexa 2).

Pentru a asigura succesul intervențiilor în cadrul suportului educațional, se vor lua în considerare următorii **factori**:

1. Cultura instituțională, politicile, practicile și managementul instituției sunt proiectate în așa fel încât să se asigure realizarea tuturor necesităților copiilor. Există o responsabilitate instituțională generală pentru CES.
2. Necesitățile copiilor sunt identificate timpuriu, un rol important în această privință revenindu-i învățătorului/dirigintei și/sau cadrelor didactice pe discipline școlare.
3. Instituțiile dezvoltă sisteme clare și relevante de evidență și înregistrare, care documentează intervențiile realizate.
4. Există un proces continuu de planificare, revizuire și îmbunătățire a acordării suportului educațional.
5. Doleanțele, viziunile, opiniile elevilor sunt luate în considerare pentru asigurarea realizării obiectivelor ce vizează progresul lor.
6. Profesioniștii (specialiștii) și părinții lucrează în parteneriat.

Nevoia de planificare/acordare a suportului educațional survine din constatarea că progresele înregistrate de copii nu sunt cele adecvate. În acest context, este necesar să se clarifice ce se va subînțelege prin *progres adecvat*. În cazul copiilor cu dificultăți de învățare, există diverse interpretări ale acestuia:

- Acoperirea decalajului între nivelul copilului cu CES și cel al colegilor lui;
- Prevenirea aprofundării dificultăților de învățare;
- Performanțe mai mari comparativ cu cele anterioare ale aceluiași elev;
- Evoluții pozitive în ceea ce privește autoadministrarea, dexteritățile sociale și personale;
- Evoluții pozitive în comportament;
- Admiterea la evaluările de certificare;
- Admiterea la alte niveluri de educație, inclusiv de educație/formare profesională sau încadrarea în câmpul muncii.

### 3.2. Tipuri/forme de suport educațional

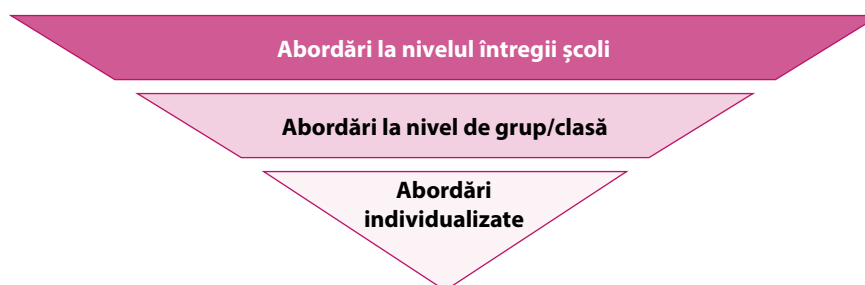
Programele de suport educațional pot fi clasificate în baza diferitor criterii.

Tabelul 1. Criterii de clasificare a programelor de suport educațional

Criterii	Tipuri programe
<b>După natura dificultăților de învățare ale beneficiarilor</b>	Pentru copii cu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dizabilități intelectuale</li> <li>• dizabilități senzoriale</li> <li>• tulburări emoționale</li> <li>• probleme de comportament, de comunicare și relaționare etc.</li> </ul>
<b>După nivelul de școlaritate</b>	Realizate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• la momentul școlarizării</li> <li>• pe parcursul ciclului primar</li> <li>• în perioada de tranziție (de la un nivel de învățământ la altul)</li> <li>• pe parcursul ciclului secundar</li> <li>• la finalizarea studiilor, în procesul certificării etc.</li> </ul>

Criteria	Tipuri programe
<b>După numărul beneficiarilor</b>	Organizate/realizate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• individual</li> <li>• în pereche</li> <li>• în grup mic (3-4 copii)</li> <li>• în grup mare (8-12 copii)</li> <li>• cu clasa integral</li> </ul>
<b>După nivelul la care se realizează</b>	Realizate la: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nivelul clasei</li> <li>• nivelul școlii</li> <li>• nivel extra școală (servicii comunitare, servicii specializate, alte niveluri)</li> </ul>
<b>După conținutul programului</b>	De tipul: <ul style="list-style-type: none"> <li>• asistență orientată spre dezvoltarea competențelor specifice: citit, scris, calcul etc.</li> <li>• asistență în efectuarea temelor de acasă</li> <li>• terapii</li> </ul>
<b>După raporturile de asistență</b>	Realizate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• unul-la-unul, cu participarea unui tutore</li> <li>• cu participarea unui tutore la un grup mic</li> <li>• cu participarea mai multor tutori pentru un grup mai mare</li> </ul>
<b>După frecvența desfășurării</b>	Realizate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zilnic</li> <li>• de 2 (3) ori pe săptămână</li> <li>• săptămânal</li> <li>• cu o altă frecvență</li> </ul>
<b>După locul desfășurării</b>	Desfășurate în/la: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sala de clasă</li> <li>• CREI</li> <li>• bibliotecă</li> <li>• domiciliul elevului</li> <li>• alte organizații/servicii comunitare</li> </ul>
<b>După timpul desfășurării</b>	Desfășurate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• înainte de lecții</li> <li>• în timpul lecțiilor</li> <li>• după lecții</li> <li>• în zilele de odihnă</li> </ul>
<b>După personalul implicat</b>	Furnizate de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cadre didactice la clasă</li> <li>• cadre didactice de sprijin</li> <li>• terapeuți</li> <li>• voluntari etc.</li> </ul>
<b>După sursa de finanțare</b>	Asigurate/finanțate din: <ul style="list-style-type: none"> <li>• buget</li> <li>• sursele donatorilor</li> <li>• sursele părinților</li> <li>• alte surse legale</li> </ul>
<b>Alte forme de suport</b>	De tipul: <ul style="list-style-type: none"> <li>• transport școlar specializat</li> <li>• alimentație</li> <li>• reabilitare fizică</li> <li>• dotare echipament specializat</li> </ul>

Figura 5. Niveluri de abordare a suportului educațional



Evident, această clasificare este convențională, dată fiind diversitatea mare a necesităților de suport educațional, pe care le pot manifesta copiii.

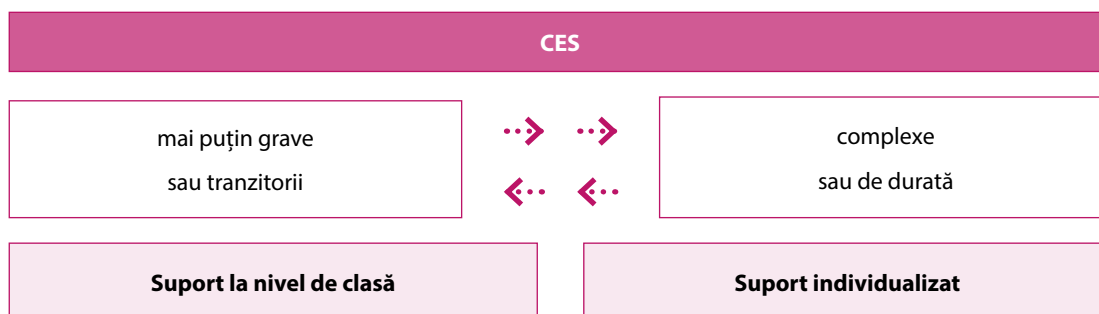
Indiferent care vor fi formele de suport, întotdeauna se va urmări ca acest proces să fie unul general, care vizează întreaga instituție. Pornind de la abordarea individuală a dificultăților copiilor cu CES, este indicat să se ajungă la abordarea globală, instituțională pentru a asigura sustenabilitatea procesului.

Pentru a asigura includerea acordării suportului educațional în politicile și practicile instituționale, este necesar ca planurile instituției atât cele operaționale, cât și cele de perspectivă să conțină compartimente speciale în acest sens. Totodată, la decizia școlii pot fi elaborate/implementate și planuri specifice vizând suportul educațional. Planurile respective vor conține compartimente referitoare la identificarea și selectarea copiilor, beneficiari ai suportului educațional, programarea suportului, serviciile de suport, strategii de prevenire a dificultăților de învățare, identificarea și alocarea resurselor, lucrul cu cadrele didactice, implicarea părinților, monitorizare etc. (Anexa 2).

La fel de important este ca acordarea suportului educațional să poarte un caracter continuu, sistemic, astfel încât să se asigure promovarea activităților adecvate de suport, care să răspundă necesităților elevilor.

Nu vor fi neglijate și CES considerate mai puțin complicate, 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 remediarea lor completă.

Figura 6. Forme de suport în raport cu gravitatea CES



**Suportul la nivel de clasă** este cel mai comun și, de regulă, este primul răspuns la necesitățile elevilor: la modul practic, toți elevii manifestă, la un moment dat, probleme în procesul de învățare și cadrul didactic la clasă reacționează în sensul soluționării problemelor sesizate. Este un răspuns la cerințele distincte, care reclamă abordări individualizate procesului de învățare și/sau față de comportamentul elevului, care este diferit de cel al restului elevilor.

Problemele la acest nivel se relevă, de regulă, când părinții sau cadrele didactice au anumite îngrijorări legate de copil. Cadrele didactice (recomandabil, în comun cu părinții) vor identifica strategiile eficiente pentru remedierea problemelor, pentru a sprijini nevoile emergente ale copiilor.

**Suportul la nivel de școală** se furnizează în cazul în care intervențiile la nivel de clasă nu sunt suficiente pentru satisfacerea cerințelor speciale ale elevilor. Prima intervenție ar fi cea de instituire a cadrului didactic de sprijin și implicare a acestuia în colectarea sistematică a informației și elaborarea planului educațional individualizat.

În cazul în care problemele sunt complexe și/sau persistente, elevul cu CES va necesita suport intensiv, în furnizarea căruia pot fi implicați și alți specialiști din școală (psiholog, logoped, psihopedagog) sau specialiști din afara instituției (psihopedagog special, kinetoterapeut, medic). În aceste situații, se valorifică **suportul extra-școală**. Toți specialiștii se vor reuni într-o echipă multidisciplinară, care va proceda la evaluarea cazului și stabilirea programelor de intervenție și suport. Chiar și așa, informația furnizată de învățător/diriginte și profesorii la clasă va constitui punctul de pornire în soluționarea problemelor la acest nivel. Suportul la nivel de clasă va continua să fie un element important în programul general de suport al elevului cu CES, reflectat în PEI.

Fiecare nivel de suport va fi privit ca un proces de soluționare a problemelor de învățare, care include câteva etape de bază:

- identificarea;
- colectarea informației și evaluarea;
- planificarea și intervenția;
- monitorizarea/revizuirea.

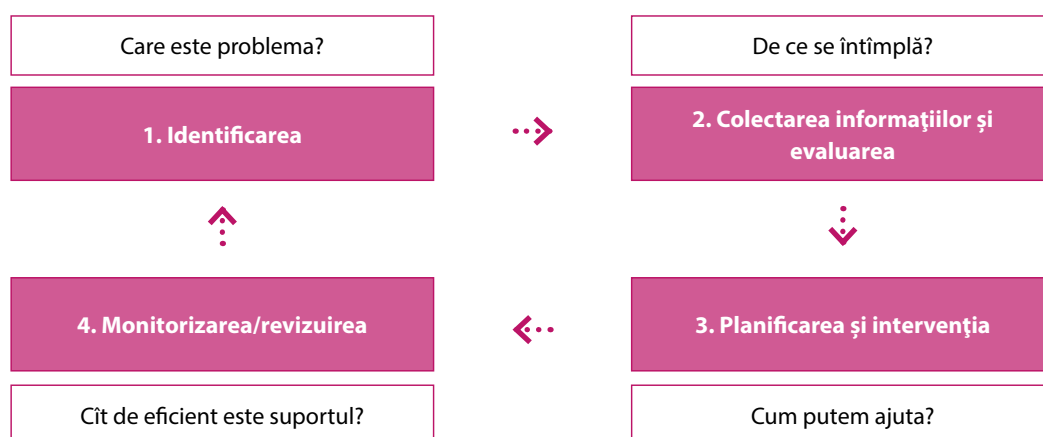


### Important!

Suportul educațional incluziv este eficient dacă elevul cu CES achiziționează competențe care îl abilitază pentru viața socială:

- Are autonomie personală și capacitate de autoadministrare
- Are competențe în a comunica oral-scris
- Abordează și promovează comportamente adecvate situațiilor de viață
- Este capabil să înțeleagă și să se facă înțeles în relațiile sale cu alți oameni și cu mediul care îl înconjoară
- Poate exercita o ocupație/profesie care să îi asigure un trai decent

Figura 7. Procesul de planificare/acordare a suportului educațional



De asemenea, vor fi stabilite rolurile și responsabilitățile subiecților implicați la fiecare etapă.

**Managementul școlii și contextul socio-educational** (școala, familia și comunitatea) în care se desfășoară suportul educațional trebuie să întrunească următoarele criterii/cerințe:

- acceptarea inovațiilor, a experiențelor noi și a schimbării, în general;
- identificarea a diverse resurse în procesul de asistență a copiilor;
- diseminarea experiențelor și susținerea schimbului de idei și practici;
- sprijinirea și încurajarea profesională a personalului implicat în acordarea suportului educațional;
- colaborarea și dezvoltarea parteneriatului socio-educational.

### 3.3. Resurse pentru suportul educațional

Calitatea și eficiența procesului de incluziune școlară a copiilor cu CES și de acordare a suportului educațional depinde, implicit, de calitatea resurselor antrenate în derularea procesului respectiv.

Resursele destinate acordării suportului educațional, după cum menționam mai sus, vor fi considerate în planificarea generală a activității instituției. Oricare nu ar fi natura resurselor (didactice, financiare, materiale, umane), acestea se vor reflecta în planurile de dezvoltare instituțională și cele de activitate anuală.

Cele mai la îndemâna școlilor 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), 1993**<sup>3</sup>, aplicat în peste 60 de țări din lume. *Pachetul de resurse CES* sintetizează tehnologiile ce pot sprijini cadrele didactice în acordarea suportului educațional, fiind dezvoltat pe fundalul profilării unor tendințe clare la nivel mondial:

#### Important!

- Pachetul de resurse CES al UNESCO valorifică ideea de suport educațional și propune abordarea unui curriculum flexibil și social, care se bazează pe strategii interactive, cooperante de predare-învățare, în scopul asigurării participării școlare a tuturor copiilor.

<sup>3</sup> Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.

1. Obligaivitatea educației pentru toți copiii.
2. Incluziunea copiilor cu CES în școlile generale.
3. Ridicarea nivelului de pregătire al profesorilor pentru a răspunde celor două tendințe anterioare.

În opinia specialiștilor, *Pachetul de resurse CES* constituie, în același timp, un sprijin și o provocare continuă. Acesta este un bun suport în perfecționarea demersului de predare-învățare prin ideile și practicile pe care le conține și e o provocare, pentru că pune accent pe flexibilitate, creativitate, valorizarea experiențelor de predare și dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice.

*Pachetul de resurse CES* conține strategii, metode și tehnici de eficientizare a predării-învățării din perspectivă incluzivă. Drept idee centrală, se invocă operaționalizarea tehnologiilor didactice la nivel de practici școlare incluzive. *Pachetul* propune o altfel de abordare curriculară, mai flexibilă și mai pozitivă, centrată pe soluționarea problemelor de învățare cu care se confruntă copiii cu CES. Pentru a răspunde necesităților elevilor, școala va considera 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.

*Pachetul de resurse CES* pune accent pe necesitatea utilizării resurselor școlii într-un grad cât mai înalt de **eficiență**. În termeni de suport educațional, eficiența înseamnă coerența între obiectivele stabilite și rezultatele înregistrate. În acest sens, toate elementele procesului educațional vor fi abordate prin prisma eficienței:

- timpul afectat activităților didactice și extradidactice;
- tehnologiile de predare-învățare;
- materialele didactice aplicate;
- atmosfera generală din interiorul și din afara clasei;
- mediul educațional general etc.

Instituția, integral, trebuie să devină o resursă eficientă pentru acordarea suportului educațional, prin:

1. Asigurarea unui management eficient al tuturor proceselor derulate în instituție, orientat spre satisfacerea necesităților copiilor.
2. Împărtășirea 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 curriculumului în funcție de potențialul și necesitățile tuturor copiilor.
5. Analiza sistematică a eficienței și impactului activităților realizate și a progreselor înregistrate.

Resursa esențială în procesul acordării suportului educațional rămâne a fi cadrul didactic (învățătorul/dirigintele, cadrul didactic pe discipline școlare, cadrul didactic de sprijin), care, de asemenea, trebuie să fie **eficient**, adică să sprijine elevii prin determinarea necesităților lor și stabilirea clară a obiectivelor activităților didactice care să satisfacă aceste necesități, precum și, evident, prin atingerea rezultatelor/permanțelor în lucrul cu copiii. Să reținem că pentru acordarea unui suport educațional calificat este nevoie de o serie întreagă de specialiști, care vor asigura calitatea intervențiilor furnizate pentru dezvoltarea copiilor.





# Personalul de suport



## 4.1. Profilul personalului didactic de suport

În contextul incluziunii școlare a copiilor cu CES, personalitatea cadrului didactic și a altor profesioniști este o parte importantă a succesului și eficienței procesului respectiv, care influențează, în mod direct, rezultatele copiilor. Operaționalizarea obiectivelor stabilite pentru incluziunea cu succes și achiziționarea de competențe care să impulsioneze dezvoltarea copilului cu CES depind de **aptitudinea pedagogică**, considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul educațional.

Componentele aptitudinii pedagogice – competența științifică, competența psihopedagogică și competența psihosocială<sup>4</sup> – sunt integrate în structura personalității pedagogului și alcătuiesc profilul acestuia. **Competența științifică** presupune o solidă pregătire de specialitate: nivelul/disciplina de studiu, pregătirea metodică, capacitatea de analiză și cercetare etc. **Competența psihopedagogică** este susținută de capacitatea de a evalua, cunoaște și orienta personalitatea elevilor. Se referă la capacitatea de a determina gradul de dificultate al materiei de studiu și accesibilizarea acesteia, prin metode și mijloace adecvate, pentru diferite categorii de copii; de a crea 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** se referă la capacitățile 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.

Profilul cadrului didactic este determinat și de **tactul pedagogic**, definit ca fiind gradul calitativ al interacțiunii sociale dintre profesor și elev: gradul de adecvare a comportamentului profesorului față de fiecare elev; gradul motivației pozitive a rezultatelor la învățatură și a comportamentului elevului; gradul de respectare a particularităților elevului și asigurarea unui climat optim al desfășurării procesului educațional<sup>5</sup>. Dezvoltarea tactului pedagogic depinde de predispozițiile înnăscute (intuiție, empatie), dar și de cunoștințele și experiența dobândite.

**Competența didactică** este un alt concept, corelat cu cel de aptitudine pedagogică, rezultat al corelației dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului și eficiența actului pedagogic<sup>6</sup>. Acest concept are o sferă de cuprindere mai largă, presupunând, pe lângă cunoștințe și capacitatea de aplicare a lor, și obținerea de rezultate notabile în activitatea didactică. Competența didactică este operaționalizată în diferite competențe specifice<sup>7</sup>.

Figura 8. Particularități ale competenței didactice

<b>Cognitive</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cunoștințe de specialitate</li> <li>• cunoștințe conexe</li> <li>• cunoștințe de cultură generală</li> </ul>
<b>Afective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• înțelegere</li> <li>• implicare</li> <li>• empatie</li> </ul>
<b>Exploratorii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avansarea în practica/experiența pedagogică</li> <li>• promovarea noilor tehnologii didactice</li> <li>• cercetare și inovare</li> </ul>
<b>De performanță</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• asigurarea eficienței actului educațional</li> <li>• obținerea rezultatelor de către toți elevii</li> <li>• avansarea în cariera didactică</li> </ul>

<sup>4</sup> Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. Editura Academiei. București, 1988

<sup>5</sup> Stefanovici J. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. Editura Pedagogică. București, 1979

<sup>6</sup> Marcus S. Competența didactică. Editura ALL. București, 1999

<sup>7</sup> Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. În: Marcus S. Competența didactică. Editura ALL. București, 1999

Condiția de lider pe care o are profesorul la clasă generează anumite practici educaționale și determină anumite stiluri de acțiune, de care depind, în consecință, și rezultatele înregistrate de elevi. Din aceste considerente, cunoașterea profilului și a rolului cadrului didactic este importantă pentru succesul incluziunii școlare a copiilor cu CES.

Din modul specific de combinare a factorilor de rol cu caracteristicile de personalitate ale cadrului didactic putem distinge trei roluri, din care au fost derivate trei stiluri comportamentale<sup>8</sup>.

### 1. Stilul normativ:

- este centrat pe sarcină;
- urmărește cu prioritate eficiența și performanța în realizarea scopurilor;
- maximizează rolul și expectanțele de rol în defavoarea caracteristicilor de personalitate;
- transferă problemele elevilor pe plan secundar.

### 2. Stilul personal:

- maximizează caracteristicile de personalitate;
- orientează comportamentul spre membrii grupului;
- descentralizează autoritatea;
- flexibilizează relația cu elevii.

### 3. Stilul tranzacțional:

- este un mix între primele două;
- permite, în funcție de situație, să se pună accent fie pe aspectele instituționale, fie pe cele personale, fără a le minimiza pe unele în raport cu celelalte.

Precizăm însă că nu vom identifica un stil optim și general aplicabil pentru toate situațiile educaționale. Este nevoie de analiză, competență, creativitate, anticipare etc., pentru a fi abordat cel mai adecvat stil. Toate acestea dau măsura competenței pedagogice a cadrului didactic.

Promovarea tot mai intensă a educației incluzive solicită reconsiderarea radicală a principiilor, valorilor, abordărilor, mentalității și practicii educaționale, atât la nivel managerial, cât și la nivel de clasă. Această amplă schimbare se poate produce doar cu condiția că pedagogii o vor accepta și vor deveni aliații noilor abordări în educație.

Profilul cadrului didactic care realizează educația incluzivă este definit prin competențele pe care urmează să le manifeste. Evident, foarte importante vor fi **competențele pedagogice**, fără de care practicarea profesiei ar fi imposibilă:

- Posedarea cunoștințelor de specialitate și aplicarea acestora în derularea actului educațional;
- Cunoașterea și aplicarea în activitatea curentă a prevederilor normative în domeniu;
- Deținerea și aplicarea abilităților de proiectare a procesului educațional, predare și evaluare;
- Cunoașterea particularităților de dezvoltare a copiilor la diferite vârste;
- Diferențierea/individualizarea procesului educațional, în funcție de particularitățile de dezvoltare și învățare ale copiilor;
- Promovarea abordărilor inter- și transdisciplinare în procesul lucrului cu copiii cu CES;
- Cunoașterea și aplicarea tehnologiilor didactice moderne/avansate;
- Asigurarea obținerii rezultatelor școlare de către copii, conform potențialului lor și particularităților de dezvoltare;
- Utilizarea adecvată și rațională a resurselor educaționale;
- Dezvoltarea profesională continuă;
- Dezvoltarea parteneriatelor cu părinții, cu alte cadre didactice, cu diverși actori comunitari;
- Diseminarea experienței acumulate etc.

<sup>8</sup> Păun E. Școala - abordare sociopedagogică. Editura Polirom. Iași, 1999

Deținerea celor mai strălucite competențe pedagogice nu va asigura, însă, o educație de calitate a copiilor care prezintă anumite dificultăți de învățare, și nu numai a lor. Este nevoie de **calități personale, umane**, care vor susține relația elev-cadru didactic și vor asigura obținerea performanțelor. Dintr-o listă foarte mare de atare calități, am putea evidenția vocația, motivația, buna intenție, perseverența, tactul, curajul, empatia, reflexivitatea, colaborarea, atitudinea corespunzătoare, pozitivismul și multe altele.

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 reformei educației și modernizarea continuă a sistemului. Noile abordări privind educația pentru toți, tehnologiile informaționale aplicate, promovarea parteneriatelor socio-educăționale, dezvoltarea profesională continuă sunt provocări care reclamă noi roluri și responsabilități ale cadrelor didactice.

## 4.2. Categoriile de personal de suport

Tendința tot mai dezvoltată a incluziunii școlare a copiilor cu CES în învățământul general presupune reconsiderarea rolurilor și responsabilităților personalului didactic implicat în actul educațional. În fapt, fiecare educator, învățător, profesor, psiholog școlar, bibliotecar etc. necesită a fi pregătit pentru a lucra cu categoria respectivă de copii și a asigura dezvoltarea acestora.

În funcție de deficiențele și problemele cu care se confruntă copilul cu CES, procesul educațional va fi structurat în activități instructive și de recuperare (abilitare/reabilitare) – demersuri de intervenție specializată care conduc la formarea de competențe necesare copilului cu CES pentru o integrare socială reușită.

Implicarea cadrelor didactice în asistența elevilor cu CES impune respectarea de către acestea a trei principii-cheie:

1. Identificarea și scoaterea în evidență a potențialului copilului.
2. Acceptarea, cu tact profesional, a problemelor și limitelor copilului.
3. Valorificarea maximă a potențialului copilului.

Pornind de la această abordare tridimensională, cadrele didactice care lucrează cu copiii cu CES își vor proiecta activitatea prin planificarea acțiunilor ce vizează elevul (elevii), managementul clasei, propria formare și dezvoltare și, după caz, acțiuni de amenajare a mediului de învățare.

În șirul activităților legate de elevul (elevii) cu CES se înscriu:

- Cunoașterea nivelului și particularităților de dezvoltare (în baza rapoartelor de evaluare existente, a evaluărilor CMI, SAP, altor analize etc.);
- Identificarea domeniilor de dificultate, intermitente sau temporale, care necesită intervenție;
- Proiectarea și realizarea, împreună cu alți specialiști dacă este necesar, a acțiunilor de suport educațional (la clasă, la nivelul școlii, în afara școlii).

Reușita intervențiilor specializate în asistența copiilor cu CES este direct proporțională cu capacitatea cadrelor didactice de a se autoinstrui și dezvolta continuu. În acest sens, educatorii, învățătorii, profesorii și alți specialiști vor fi capabili:

- Să-și valorifice propria experiență într-un mod reflexiv și empatic;
- Să dezvolte și să utilizeze colaborarea cu alte cadre didactice, cu conducerea instituției, cu părinții, făcându-i (avându-i) pe toți drept aliați ai procesului de asistență a copiilor cu CES;
- Să se informeze și să se formeze permanent în domeniul teoriilor și practicilor educaționale moderne.

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 psihologul, logopedul, diferiți terapeuți, alt personal calificat.

#### Sarcinile de bază ale psihologului în asistența copiilor cu CES rezidă în:

##### Evaluare:

- raportarea la normele și standardele existente, prin diferite metode, instrumente specifice pentru a estima procesele psihice de dezvoltare și personalitatea în ansamblul ei.

##### Asistență:

- asistența: consultarea, consilierea, acompanierea copiilor care prezintă anumite deficiențe în dezvoltare în vederea remedierii, eliminării acestora.

##### Prevenire:

- prevenirea intrării copiilor în situații de dificultate

##### Asistență/consiliere:

- asistența, consilierea cadrelor didactice, părinților sau reprezentanților lor, altor adulți care lucrează cu copiii cu CES

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

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

Aceste și alte 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.

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. Astfel, atribuțiile logopedului vor include:

- planificarea și realizarea activității de evaluare și asistență logopedică, realizată, în funcție de regimul de încadrare a logopedului, în instituții de învățământ, în cadrul SAP, în servicii comunitare specializate, la domiciliul copiilor sau în alte locații;
- identificarea/adaptarea/elaborarea metodelor și instrumentelor de evaluare și asistență logopedică a copiilor;
- realizarea terapierilor logopedice de remediere, recuperare, compensare a tulburărilor de limbaj, de adaptare și incluziune educațională (de grup și individuale);
- realizarea activităților (terapiilor) cu caracter preventiv, în scopul prevenirii dificultăților de învățare, diminuării riscului de eșec școlar;
- participarea la procesul de elaborare și realizare PEI;
- elaborarea/adaptarea materialelor didactice necesare în activitatea curentă;

- formularea recomandărilor privind recuperarea logopedică pentru părinți, cadre didactice, alți specialiști;
- organizarea, în domeniul de competență, a activităților de informare, consultanță și formare;
- evaluarea eficienței activităților realizate.

În funcție de resursele existente și de necesitățile copiilor incluși, instituțiile de învățământ și instituțiile de educație non-formală (centre de plasament, centre de zi etc.), vor 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, luându-se în considerare statutul lor de personal de suport.

Concluzionând cele expuse, constatăm că **responsabilitățile** generale ale personalului de suport se referă la:

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

Concretizate fiind, responsabilitățile personalului didactic se vor partaja conform nivelului de acordare a suportului educațional.

Tabelul 2. Niveluri de acordare a suportului educațional

Nivel	Specialiști, responsabilități
<b>Suport la nivelul clasei</b>	<p>Cadrul didactic la clasă, responsabil pentru:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• crearea condițiilor în clasă și furnizarea unei instruiți diferențiate/individualizate;</li> <li>• lucrul curent cu elevul;</li> <li>• furnizarea programelor/intervențiilor de suport realizabile la nivelul clasei, inclusiv asistenta cadrului didactic de sprijin;</li> <li>• consultarea cu alte cadre didactice, cu părinții elevilor cu CES și, atunci când este indicat, cu elevii;</li> <li>• referirea cazurilor către structurile specializate la nivelul școlii (CMI, CREI, altele).</li> </ul> <p>Psihologul și alți profesioniști din școală sprijină lucrul cadrului didactic la clasă, prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participare la evaluarea copilului;</li> <li>• elaborarea PEI;</li> <li>• identificarea și sugerarea cadrelor didactice pe discipline școlare a celor mai adecvate strategii/tehnologii de lucru cu copiii cu CES;</li> <li>• contribuție la asistența metodologică a cadrelor didactice pe discipline școlare.</li> </ul>



Nivel	Specialiști, responsabilități
<b>Suport la nivelul școlii</b>	<p>Cadrul didactic la clasă, responsabil pentru:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• asigurarea condițiilor în instituție pentru reducerea barierelor în procesul de incluziune a copiilor cu CES;</li> <li>• contribuție la procesul de reevaluare și revizuire a PEI;</li> <li>• determinarea propriilor necesități de suport în dezvoltarea profesională.</li> </ul> <p>Cadrul didactic de sprijin:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participă la evaluarea elevului;</li> <li>• contribuie la elaborarea, implementarea și revizuirea PEI;</li> <li>• este responsabil pentru acordarea suportului educațional, individualizat sau în grupuri mici, în clasă sau în afara clasei.</li> </ul> <p>Psihologul și alți profesioniști ajută cadrul didactic la clasă să organizeze suportul educațional astfel încât să răspundă cât mai adecvat și calitativ necesităților elevilor cu CES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• participă la evaluarea elevului;</li> <li>• contribuie la elaborarea, implementarea și revizuirea PEI;</li> <li>• acordă suport specializat: consiliere psihologică, terapii specifice, reabilitare etc.</li> <li>• consultă și asistă metodologic cadrele didactice;</li> <li>• furnizează activități non-formale etc.</li> </ul>
<b>Suport extra-școală</b>	<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"> <li>• implicarea directă/indirectă în evaluarea copiilor în echipă multidisciplinară;</li> <li>• elaborarea PEI, a altor planuri/programe de intervenție coordonată și suport;</li> <li>• realizarea PEI;</li> <li>• evaluarea/monitorizarea eficienței programelor de suport;</li> <li>• capacitatea cadrelor didactice la clasă pentru abordarea corectă a copiilor cu CES, incluși în învățământul general etc.</li> </ul>

Indiferent de funcția pe care o ocupă, personalul implicat în suportul copiilor cu CES 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 vîrstă și individuale ale dezvoltării copiilor;
- psihopedagogia cerințelor educaționale speciale;
- tehnologii specifice de predare-învățare-evaluare pentru diferite categorii de CES;
- modalități de adaptare, flexibilizare, diferențiere de curriculum pentru elevii cu CES;
- tehnologii 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 etc.

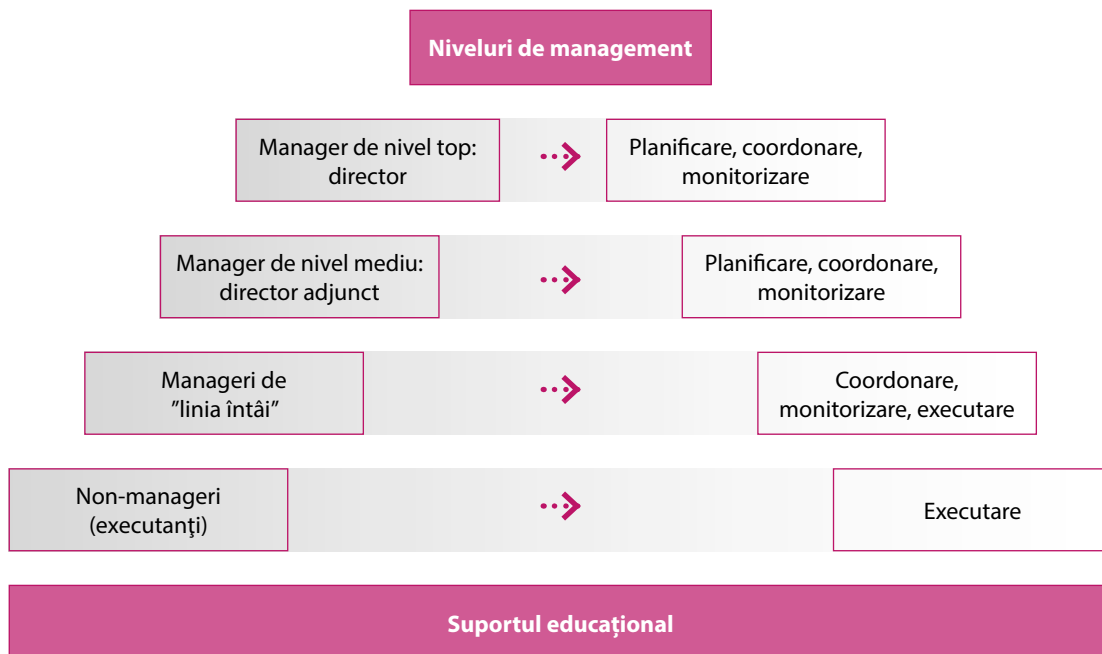
Personalul de suport **asigură**:

- cooperare reală și eficientă între toți subiecții școlari implicați (iar în caz de necesitate – cu cei extrașcolari);
- sprijin reciproc între elevi, ca și cheazășie a parteneriatului în învățare;
- schimb de experiențe pozitive;
- consiliere a familiilor copiilor cu CES etc.



Planificarea, organizarea și realizarea/prestarea suportului educațional se realizează la diferite niveluri ale managementului școlar, având în piramida managementului aproximativ următoarea distribuție:

Figura 9. Niveluri de management în proiectarea și realizarea suportului educațional



Atribuțiile fiecărui nivel decizional/de execuție vor fi elucidate în **Fișa de post**. Fișa de post este un document care precizează sarcinile și responsabilitățile ce îi revin titularului postului, drepturile (împuternicirile) lui, condițiile de muncă, cerințele față de ocuparea postului, relațiile profesionale cu angajatorul și cu ceilalți angajați, alte informații relevante.

În procesul de stabilire și delimitare a atribuțiilor fiecărui post se vor lua în considerare determinantele postului și ale rolului acestuia.

**Postul** este reprezentat de un ansamblu corelat de sarcini, pe care le execută o singură persoană, în vederea îndeplinirii unui scop și poate fi văzut ca o unitate dintr-o structură organizațională care rămâne neschimbată indiferent cine ocupă acel post.

**Rolul** poate fi descris în termenii comportamentului, date fiind așteptările legate de instituirea unui anumit post. Deși profilul rolului nu descrie în mod expres sarcinile ce urmează a fi executate, acesta indică așteptările sub forma rezultatelor palpabile și reflectă cerințele de competență, sub forma contribuțiilor calificate profesional și a comportamentelor necesare pentru îndeplinirea așteptărilor. Rolurile se referă mai mult la oameni decât la posturi.

Utilitatea *Fișei de post* poate fi abordată din două perspective:

- Din perspectiva angajatorului
- Din perspectiva angajatului.

Din perspectiva angajatorului	Din perspectiva angajatului
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituie suport în organizarea/gestionarea personalului</li> <li>• Reprezintă un instrument de responsabilizare a angajatului</li> <li>• Precizează ponderea ierarhică</li> <li>• Facilitează colaborarea eficientă între angajați</li> <li>• Este o bază de pornire pentru evaluarea activității personalului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitează procesul de autoclarificare referitoare la post (obiective, atribuții, responsabilități etc.)</li> <li>• Reglementează activitatea angajatului</li> <li>• Susține autoevaluarea</li> <li>• Orientează și facilitează raportarea corectă a angajatului față de angajator și față de alți angajați</li> </ul>

Principalele deziderate în procesul de definire a posturilor sunt eficiența și calitatea executării sarcinilor care revin titularului și combinarea optimă a onorării cerințelor postului și satisfacției personale/individuale a titularului postului.

### 4.3. Rolul cadrului didactic de sprijin în acordarea suportului educațional copiilor cu CES

În structura personalului de suport, un rol de bază îi revine cadrului didactic de sprijin (CDS), care, în conformitate cu Codul Educației, este/ poate fi *specialistul calificat în domeniul pedagogiei, psihopedagogiei și psihopedagogiei speciale, care acordă asistență psihopedagogică copiilor cu CES.*

Instituirea posturilor de CDS se face prin decizia directorului instituției de învățământ, la recomandarea Serviciului de asistență psihopedagogică, în baza rezultatelor evaluării nivelului de dezvoltare a copiilor cu CES. Cadrul didactic de sprijin poate fi încadrat la orice nivel de învățământ 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 dezvoltarea și promovarea activităților de asistență educațională care să asigure compensarea și remedierea dificultăților de învățare de ordin structural, organizatoric, emoțional sau de altă natură ale copiilor cu CES.

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

1. facilitează și susține incluziunea școlară a copilului cu CES în colectivul grupei/clasei, al instituției de învățământ;
2. participă, în comun cu CMI, cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști la:
  - elaborarea PEI și realizarea acestuia;
  - realizarea adaptărilor curriculare adecvate nivelului de dezvoltare a copilului cu CES;
  - evaluarea rezultatelor aplicării programelor curriculare adaptate;
  - evaluarea, revizuirea și actualizarea PEI;

#### CDS cooperează cu:

- alte cadre didactice
- copiii și familiile lor
- alți specialiști
- instituții publice și private
- ONG-uri
- comunitatea

#### CDS coordonează /realizează:

- evaluări
- intervenții specializate
- adaptări (curriculare, ale tehnologiilor didactice, de mediu)
- relațiile școală-familie
- relațiile cu comunitatea

#### CDS este consilier pentru:

- colegi
- elevi
- familii
- comunitate

3. colaborează cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști pentru realizarea obiectivelor PEI și stabilirea modalităților concrete de lucru cu copiii cu CES; colaborează cu părinții copilului cu CES și cu însuși copilul;
4. elaborează și implementează strategii de sprijin în toate ariile curriculare, precum și identifică resursele necesare și adecvate realizării acestora;
5. realizează activități de recuperare educațională, individuale sau în grup, asistă copilul cu CES în pregătirea temelor pentru acasă;
6. desfășoară, după caz, activități de tip terapeutic-ocupational, individuale sau în grup;
7. propune și realizează materiale didactice individualizate în funcție de dificultățile de învățare ale elevilor;
8. coordonează activitatea CREI din instituție;
9. acordă consultanță și colaborează cu familiile copiilor care beneficiază de serviciile cadrului didactic de sprijin;
10. participă, ca formator, în cadrul programelor de informare/formare a cadrelor didactice în probleme de educație incluzivă, de diseminare a cunoștințelor și experiențelor cu privire la asistența copiilor cu CES.

Atribuțiile concrete ale cadrului didactic de sprijin sunt stabilite în *Fișa de post*, aprobată de directorul unității de învățământ (Anexa 3).

Deși cadrul didactic de sprijin este responsabil de realizarea mai multor și diferitor activități care să contribuie la dezvoltarea și performanțele copilului, acesta:

- nu oferă meditații la disciplinele de studiu;
- nu rezolvă problemele din familia copilului;
- nu se ocupă de toate dificultățile cu care se confruntă copilul.

Formele de lucru ale CDS sunt:

- participarea, în calitate de consultant, co-participant, la orele de predare/activități desfășurate la clasă de către învățător/profesor;
- organizarea activităților în cadrul CREI;
- organizarea activităților cu familia copilului asistat.

Evident, de bază sunt atribuțiile și activitățile legate de recuperarea/asistența educațională a copiilor cu CES, care vor fi proiectate având ca bază:

1. potențialul și necesitățile elevului;
2. obiectivele PEI;
3. rezultatele evaluărilor curente;
4. informațiile parvenite de la cadrele didactice, alți specialiști, de la elev, părinți.

Pentru a-și realiza cu succes misiunea, atribuțiile și sarcinile concrete, în procesul de asistență și abilitare/reabilitare a copilului cu CES, CDS va realiza activități în:

1. grupa/clasa în care este integrat copilul/ sunt integrați copiii cu CES;
2. în Centrul de resurse pentru educația incluzivă;
3. în familia copilului asistat;
4. în alte instituții din comunitate (unități educaționale, de agrement etc.), în care însoțește copilul.

Numărul de ore afectate activității cadrului didactic de sprijin în diverse locații va fi stabilit în comun 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 efectiv.

Asistarea/acompanierea copilului cu CES la lecții este un proces complex, în realizarea căruia se vor respecta următoarele precondiții/etape:

1. Analiza PEI. Precizarea competențelor copilului la materia de studiu.
2. Cooperarea cu învățătorul/profesorul la clasă.
3. Identificarea tehnologiilor de lucru la clasă.
4. Elaborarea planului de asistență.
5. Pregătirea/producerea/adaptarea materialelor de învățare, pentru lucrul cu copilul.
6. Asistarea propriu-zisă.
7. Identificarea necesităților de suport educațional post-lecție.
8. Realizarea activităților pentru consolidarea competențelor achiziționate.

Asistarea copilului la lecție va fi precedată de un șir de activități preparatorii:

- Analiza evoluției copilului la materia de studiu și în general;
- Informarea reciprocă între cadrul de sprijin și învățătorul/profesorul la clasă;
- Precizarea diferitor aspecte legate de lecția concretă (tipul, structura, tema etc.);
- Stabilirea, în comun, a strategiilor educaționale care vor fi utilizate la lecție de ambele cadre.

După cum menționam mai sus, este necesar ca asistarea la lecție să fie planificată. Structura planului de asistare poate avea următorul conținut:

#### Model Plan de asistare a copilului cu CES la lecție de către cadrul didactic de sprijin

Disciplina școlară.....Clasa .....

Data .....

Elevul/elevii asistați .....

Învățător/profesor la clasă.....

Tema lecției.....

Tipul lecției .....

Competențe specifice (pentru copilul asistat):

.....

Competențe operaționale (pentru copilul asistat):

.....

Etapa lecției	Activități cu copilul în cadrul lecției
Moment organizatoric	
Captarea atenției	
Controlul temei de acasă. Actualizarea cunoștințelor	
Dirijarea învățării. Asimilarea noilor cunoștințe (competențe)	
Conexiunea inversă (feed-back)	
Tema pentru acasă	

În procesul de asistare propriu-zisă a copilului, CDS îl va ajuta prin:

- ordonarea materialelor de învățare (manuale, caiete, rechizite);
- explicarea clară a sarcinilor de învățare;
- acordarea de suport pentru realizarea sarcinilor, dacă acesta se impune;
- aprecierea și încurajarea continuă pentru cele realizate.

În funcție de tipul lecției, CDS va realiza diferite tipuri de activități.

Tabelul 3. Tipuri de activități realizate de CDS la lecție

Tipul lecției	Exemple de activități
<b>Lecția mixtă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de captare a atenției</li> <li>• Încurajarea/sprijinirea copilului în expunerea temei de acasă</li> <li>• Sprijin în realizarea sarcinii (la diferite etape ale lecției)</li> <li>• Dezvoltare/achiziționare de competențe</li> </ul>
<b>Lecția de achiziționare a competențelor noi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivarea copilului spre achiziționare de competențe la tema respectivă</li> <li>• Prezentarea mesajului profesorului la disciplină într-o formulă simplificată (în funcție de capacitatea de participare a copilului)</li> <li>• Transfer de competențe la situații cunoscute copilului</li> <li>• Utilizare de materiale concrete, scheme, desene etc.</li> </ul>
<b>Lecția de formare de priceperi și deprinderi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de actualizare a cunoștințelor/competențelor la temă</li> <li>• Transfer de competențe la situații cunoscute copilului</li> <li>• Formarea deprinderilor de lucru individual</li> <li>• Facilitarea implicării copilului în activități de grup</li> </ul>
<b>Lecția de recapitulare și sistematizare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completarea, împreună cu copilul, a unor tabele, chestionare, fișe la tema respectivă</li> <li>• Sprijinirea copilului în perfectarea materialelor la temă (desene, obiecte, scheme, postere etc.)</li> <li>• Încurajarea copilului de a prezenta/demonstra propriile competențe, viziuni, impresii, convingeri</li> </ul>
<b>Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activitate preliminară de formare a convingerii în propriile forțe (în CREI)</li> <li>• Coordonarea realizării probei individuale de verificare a competențelor la temă (în funcție de necesități: utilizarea unor scheme, algoritmi, desene)</li> </ul>
<b>Lecția de efectuare a lucrărilor practice, de laborator</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asigurarea rechizitelor/ustensilelor necesare realizării lucrării</li> <li>• Utilizarea/explicarea programelor „pași de urmat”</li> <li>• Coordonarea activității copilului (asigurarea continuității etapelor)</li> </ul>

În funcție de evoluția copilului pe domeniile de dezvoltare, de achizițiile academice și performanțele școlare înregistrate, CDS va planifica și realiza diferite activități post-asistență la lecție:

- realizarea programelor de suport în CREI;
- comunicarea continuă cu învățătorul/profesorul la clasă;
- convocarea, la necesitate, a echipei PEI;
- informarea, consilierea părinților;
- referirea către servicii specializate.

Un aspect important în activitatea CDS este dezvoltarea profesională continuă în scopul informării asupra tendințelor moderne în abordarea copilului cu CES și asistența lui, utilizării celor mai noi și adecvate tehnologii didactice, care să asigure valorificarea maximă a potențialului copilului și dezvoltarea lui generală. Programele de formare continuă pot fi organizate/prestate de către SAP, Ministerul Educației, de alte instituții și organizații autorizate. Totuși, este foarte importantă și capacitatea de autoinstruire a CDS, informare permanentă, dar și dorința de a contribui efectiv la dezvoltarea și progresul copiilor asistați.

**Avantajele** intervenției prin cadru didactic de sprijin sunt asociate cu suportul direct pe care îl poate primi copilul cu CES, fără ca acesta să fie exclus din mediul educațional, și, în mod evident, fiind ajutat să diminueze sau să elimine dificultățile de învățare și să-și dezvolte competențele școlare necesare pentru integrarea cu succes în societate. Punerea în valoare a unei astfel de intervenții se bazează pe colaborarea strânsă între CDS și cadrul didactic la clasă. De asemenea, încadrarea în postul de CDS poate aduce beneficii persoanei sub forma de dezvoltare și avansare în cariera profesională, având în vedere noutatea domeniului în care se implică.

În același timp, există și o serie de bariere/constrângeri care pot afecta calitatea și eficiența activității CDS:

- incertitudini în contextul instituirii unui nou post didactic;
- limite profesionale ale titularului postului;
- lipsa colaborării sau colaborarea defectuoasă: dificultăți în procesul de proiectare, în timpul realizării activităților didactice și în afara lor;
- neînțelegere din partea colegilor, familiilor.

Este important să se rețină că, colaborarea între profesioniștii implicați în sprijinirea copiilor cu CES incluși în învățământul general este definitorie.

#### 4.4. Planificarea activității cadrului didactic de sprijin

Este binecunoscut faptul că planificarea judicioasă a activității asigură, în mare parte, reușita acesteia. Ce este, în esență, un plan? Potrivit celor mai uzuale definiții, **planul** nu este altceva decât un *program de lucru, un proiect elaborat cu anticipare, cuprinzând o suită ordonată de operații destinate să ducă la atingerea unui scop*, iar **planificarea** se definește drept *procesul de programare, organizare, coordonare a unei activități pe bază de plan*.



Obiectivele generale ale activităților planificate de CDS se referă la:

- Acordarea suportului educațional și facilitarea incluziunii școlare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.
- Abilitarea elevilor pentru realizarea și achiziționarea nivelurilor adecvate de competențe școlare.
- Colaborarea cu cadrele didactice la clasă în scopul realizării obiectivelor PEI.
- Implicarea părinților în activitățile de sprijin al copiilor lor.
- Promovarea educației incluzive și a beneficiilor acesteia pentru dezvoltarea copiilor.

În scopul asigurării unei abordări integratoare și complexe a proiectării activității CDS, planificarea globală a activității CDS (de regulă, Planul anual de activitate) va conține următoarele compartimente orientative, cu activitățile corespunzătoare.

Tabelul 4. Model de planificare anuală a activității CDS

Nr. comp.	Denumire compartiment	Activități orientative/recomandabile
C <sub>1</sub>	<b>Organizarea și proiectarea activității</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborarea planurilor de activitate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• anual;</li> <li>• semestrial;</li> <li>• lunare</li> <li>• săptămânale.</li> </ul> </li> <li>2. Elaborarea listei documentației perfectate de CDS.</li> <li>3. Elaborarea formularelor de documente.</li> <li>4. Amenajarea spațiului (spațiilor) de lucru etc.</li> </ol>
C <sub>2</sub>	<b>Evidența elevilor cu CES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participarea la analiza contingentului școlarizat în scopul identificării copiilor care necesită suport educațional.</li> <li>2. Determinarea listei copiilor cu CES, asistați de cadrul didactic de sprijin.</li> <li>3. Perfectarea/completarea Registrului de evidență a copiilor asistați.</li> <li>4. Evidența și analiza rapoartelor de evaluare complexă și multidisciplinară.</li> <li>5. Perfectarea/completarea dosarelor copiilor asistați etc.</li> </ol>
C <sub>3</sub>	<b>Organizarea/ realizarea activităților de suport educațional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stabilirea tipurilor de activități/programe de suport educațional.</li> <li>2. Stabilirea grupului de specialiști care vor fi implicați în realizarea activităților de suport educațional.</li> <li>3. Identificarea resurselor pentru realizarea activităților de suport educațional.</li> <li>4. Înaintarea demersurilor administrației instituției pentru referirea copiilor către serviciile de specializare înaltă.</li> <li>5. Analiza eficienței, impactului activităților de suport educațional asupra dezvoltării copilului.</li> <li>6. Efectuarea evaluării periodice a progresului înregistrat de către copii etc.</li> </ol>



Nr. comp.	Denumire compartiment	Activități orientative/recomandabile
C <sub>4</sub>	<b>Activități în contextul PEI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificarea copiilor care necesită PEI (conform recomandărilor CMI și SAP).</li> <li>2. Participarea la elaborarea PEI.</li> <li>3. Realizarea obiectivelor PEI.</li> <li>4. Participarea la elaborarea adaptărilor curriculare.</li> <li>5. Stabilirea modalităților concrete de lucru cu copiii.</li> <li>6. Participarea la evaluarea, revizuirea și actualizarea PEI etc.</li> </ol>
C <sub>5</sub>	<b>Evaluarea progresului școlar al copiilor asistați</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborarea și aplicarea Fișei de monitorizare a evoluției copilului.</li> <li>2. Elaborarea și aplicarea testelor de evaluare.</li> <li>3. Informarea subiecților relevanți privind evoluția copiilor etc.</li> </ol>
C <sub>6</sub>	<b>Coordonarea activității CREI</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificarea copiilor asistați în CREI.</li> <li>2. Elaborarea planului/programului de activitate a Centrului.</li> <li>3. Stabilirea modalităților de colaborare cu alți profesioniști pentru realizarea activităților în CREI.</li> <li>4. Amenajarea dotarea centrului etc.</li> </ol>
C <sub>7</sub>	<b>Dezvoltarea parteneriatelor socio-educative</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lucrul cu părinții.</li> <li>2. Colaborarea cu serviciile din comunitate.</li> <li>3. Colaborarea cu alte instituții, ONG-uri etc.</li> </ol>
C <sub>8</sub>	<b>Comunicare, informare</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informarea personalului didactic din instituție.</li> <li>2. Participarea la activități comunitare de sensibilizare a opiniei publice.</li> <li>3. Completarea, actualizarea compartimentelor panoului Educația incluzivă.</li> </ol>
C <sub>9</sub>	<b>Dezvoltare profesională</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiarea și analiza documentelor de politici, actelor normative.</li> <li>2. Studiul practicilor naționale și internaționale.</li> <li>3. Participarea la activități metodico-științifice organizate la nivel instituțional, raional și național etc.</li> </ol>
C <sub>10</sub>	<b>Raportare</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborarea și prezentarea rapoartelor de activitate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiliului de administrație;</li> <li>• Consiliului profesoral;</li> <li>• DE (SAP);</li> <li>• Adunării generale a părinților etc.</li> </ul> </li> <li>2. Prezentarea altor rapoarte, informații etc.</li> </ol>

Din punct de vedere procedural, în procesul de planificare a activității CDS proiectul de plan va fi coordonat și consultat cu diverși factori instituționali, cum ar fi CMI, echipa PEI, directorul adjunct și, finalmente, aprobat de către directorul instituției.

CDS, ca și alți specialiști implicați în asistența copiilor cu CES, elaborează planuri de activitate săptămânale (Anexa 4) și zilnice (Anexa 5). Proiectarea activităților curente se va face cu luarea în considerare a demersurilor metodologice realizate în procesul predării materiilor concrete în clasa în care învață elevul asistat.

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 (Anexa 6).

De reținut că lista enumerată este una orientativă și CDS, fiind responsabil de CREI, poate extinde (sau, dimpotrivă, restrânge) lista documentelor pe care le va avea în evidență. La nivel de management instituțional general și în particular al Centrului se vor evidenția necesități privind completarea anumitor dosare și perfectarea unor documente concrete.

Ca și în cazul altor unități de personal, este recomandabil și necesar ca activitatea cadrului didactic de sprijin să fie monitorizată de către șefii ierarhici și, periodic, evaluată. În acest scop, poate fi utilizată Fișa de monitorizare a activității CDS.

#### Model Fișă de monitorizare a activității CDS

1. Instituirea unității de CDS (ordin, Fișa postului, corespunderea criteriilor profesionale)
2. Planificarea activității (tipuri de planuri, mod de aprobare)
3. Registrul de evidență a copiilor asistați. Corespunderea profilului copiilor cerințelor normative privind asistența prin CDS
4. Respectarea recomandărilor stipulate în raportul de evaluare complexă în stabilirea listei copiilor care necesită cadru didactic de sprijin
5. Dosarele copiilor asistați de CDS
6. Planurile individualizate de intervenție. Nivel de realizare.
7. Asistarea copiilor la lecții
8. Prestarea serviciilor individualizate. Orar. Evidență
9. Monitorizarea progresului în dezvoltarea copiilor
10. Activitatea în calitate de coordonator al CREI
11. Planificarea activității CREI
12. Organizarea/realizarea activităților în CREI
13. Colaborarea cu învățătorii/profesorii pe discipline școlare, cu alți specialiști (psiholog, logoped, asistent social)
14. Diseminarea informațiilor privind misiunea și activitățile realizate în CREI
15. Rapoarte de activitate
16. Participarea la activități de formare continuă
17. Rezultate ale evaluării activității cadrului didactic de sprijin (de către CMI, consiliu profesoral, consiliu de administrație. Rapoarte de evaluare.)



Cu adaptările de rigoare, Fișa poate fi aplicată de către instituția de învățământ, SAP, de alte instituții cu atribuții de monitorizare și control.

Datele/rezultatele monitorizărilor și evaluărilor vor furniza informații despre calitatea, eficiența și, mai ales, impactul activității CDS, reflectat în progresele copiilor.



# Tehnologii de suport educațional



## 5.1. Delimitări conceptuale

Noțiunea **tehnologie educațională (didactică)** este cunoscută în teoria și practica pedagogică:

- în sens *restrâns* – mijloacele audiovizuale utilizate în procesul educațional;
- în sens *larg* – ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățare, al strategiilor de organizare a predării-învățării-evaluării, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu finalitățile educaționale, conținuturile învățării, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

**Tehnologia didactică** reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, tendințe, concepții, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficientizarea procesului educațional, valorificând inter-relaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice<sup>9</sup>.

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 procedeele 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-evaluare<sup>10</sup> (S. Cristea, 2000).

*Metodele didactice* se referă la totalitatea procedeele și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale<sup>11</sup>. Astfel, metoda devine, propriu-zis, modalitatea de lucru:

- care este identificată de cadrul didactic și aplicată în procesul educațional;
- care presupune cooperarea dintre cadrul didactic și elevi și participarea acestora la propria învățare;
- care permite cadrului didactic să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățării și ca organizator al procesului educațional.

În calitate de instrumente de organizare/desfășurare a procesului de predare-învățare-evaluare, metodele didactice realizează diferite funcții specifice. Se disting următoarele funcții:

- **Cognitivă:** Metoda devine un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi;
- **Formativ-educativă:** Metoda nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci un proces educativ;
- **Motivațională:** Metoda poate suscita curiozitatea epistemică, poate face activitatea de învățare mai atractivă, poate fi factor motivațional;
- **Instrumentală:** Metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor educaționale;
- **Normativă:** Metoda arată cum să se procedeze, cum să se predea și cum să se învețe astfel încât să se obțină cele mai bune rezultate.

Metodele se aplică printr-un șir de operații concrete, numite procedee. *Procedeul didactic* reprezintă operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire, propusă de cadrul didactic și adoptată de elev<sup>12</sup>. Procedeul constă dintr-un sistem de operații intelectuale și/sau practice care transpun în practică metodele, accentuând valoarea și eficiența acestora.

Relația *procedeu-metodă* didactică se caracterizează printr-un grad înalt de mobilitate operațională, deoarece depinde de evoluția concretă a actului educațional.

Abordarea tehnologică a învățământului presupune „conducerea instrumentală a procesului de predare/învățare și realizarea garantată a obiectivelor înaintate”<sup>13</sup> aceasta fiind finalitatea actului

<sup>9</sup> Guțu V. Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară. CEP USM, Chișinău, 2011.

<sup>10</sup> Cristea S. Dicționar de pedagogie. Editura Litera. Litera Internațional. Chișinău-București, 2000

<sup>11</sup> ibidem

<sup>12</sup> ibidem

<sup>13</sup> Guțu V. Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară. CEP USM, Chișinău, 2011. p.73-74

educațional în sine. În același timp, abordarea tehnologică a procesului educațional oferă posibilități pentru „lărgirea” cadrului strict educațional/de predare-învățare:

- soluționarea în complex a problemelor educaționale și sociale;
- asigurarea condițiilor favorabile și reducerea influențelor negative asupra dezvoltării personalității;
- utilizarea optimală a resurselor existente etc.<sup>14</sup>

Din perspectiva învățământului centrat pe competențe, tehnologiile educaționale trebuie să urmărească **integrarea** cunoștințelor, capacităților și atitudinilor.

Tabelul 5. Taxonomia integrativă (după VI. Guțu „Obiective educaționale versus competențe: abordare teleologică”)<sup>15</sup>

<b>Cunoașterea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recunoașterea teoriilor, noțiunilor, legilor, fenomenelor, categoriilor, metodelor, datelor;</li> <li>• Identificarea noțiunilor, fenomenelor, categoriilor, metodelor, datelor.</li> <li>• Reproducerea conceptelor, definițiilor, normelor, textelor, tabelelor;</li> <li>• Defnirea noțiunilor, legilor, categoriilor;</li> <li>• Observarea și evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor (măsurări, cântăriri, calculări);</li> <li>• Enumerarea, deosebirea și descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor, procedeeleor.</li> </ul>
<b>Aplicarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizarea și sintetizarea;</li> <li>• Compararea și descrierea;</li> <li>• Categorizarea și clasificarea;</li> <li>• Stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecința, influența);</li> <li>• Abstractizarea, concretizarea, generalizarea;</li> <li>• Rezolvarea exemplelor simple (cu valori necunoscute);</li> <li>• Interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea;</li> <li>• Transpunerea, extrapolarea, extinderea;</li> <li>• Inducția, deducția;</li> <li>• Evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne și externe;</li> <li>• Scrierea, relatarea, producerea, structurarea;</li> <li>• Proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea;</li> <li>• Executarea și coordonarea mișcărilor (capacități psihomotorii) în condiții inițial cunoscute și în condiții noi (în cadrul activității respective).</li> </ul>
<b>Integrarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicarea în situații reale sau modelate;</li> <li>• Realizarea independentă a lucrărilor, activităților;</li> <li>• Rezolvarea situațiilor, sarcinilor de problemă;</li> <li>• Formularea de probleme și sarcini;</li> <li>• Elaborarea de noi idei;</li> <li>• Receptarea mesajelor (înțelegerea mesajului, atenție dirijată sau preferențială);</li> <li>• Reacția exprimată (sentimente, voința de a reacționa, satisfacția);</li> <li>• Valorizarea (acceptarea valorilor, preferința pentru anumite valori);</li> <li>• Conceptualizarea și organizarea unui sistem de valori;</li> <li>• Caracterizarea și acceptarea valorică;</li> <li>• Asumarea responsabilităților;</li> <li>• Luarea deciziilor;</li> <li>• Socializarea și adaptarea;</li> <li>• Rezistența la condiții de schimbare;</li> <li>• Comunicarea și acționarea în echipă.</li> </ul>

<sup>14</sup> ibidem, p.75

<sup>15</sup> ibidem, p.57-58



Expunerile de mai sus sunt de natură să precizeze termenii pedagogici invocați și să orienteze cadrele didactice atât în sensul semantizării corecte a limbajului pedagogic, cât și al aplicării corecte a instrumentarului menționat în activitate.

## 5.2. Strategii didactice incluzive

Reformele și noile abordări în educație reclamă, în prezent, personalului didactic modernizarea procesului educațional la toate palierele și componentele acestuia. Globalizarea, avansarea impetuoasă a tehnologiilor informaționale, diversificarea și individualizarea tot mai accentuată a masei de copii și tineri care se încadrează anual într-un program de educație sunt doar câțiva factori care impun regândirea actului educațional într-o nouă perspectivă.

Metodele de instruire practicate anterior s-ar putea să nu mai fie valabile astăzi când elevii pe care îi formăm trăiesc într-o altă societate decât cea în care ne-am dezvoltat noi ca personalități. Din acest motiv, practicile anterioare se cer a fi coagulate în strategii inovative pentru a răspunde cât mai eficient și calitativ cerințelor timpului și cerințelor celor pe care îi instruiem.

Promovarea tot mai insistentă la nivel global a educației incluzive impune „reașezarea” sistemelor de învățământ pe principii noi, care să asigure școlarizarea tuturor copiilor în medii de învățare comune și valorificarea maximă a potențialului lor. În acest fel, devine inerentă necesitatea adaptării tehnologiilor educaționale (metode, procedee, forme, mijloace, tehnici etc.) la principiile educației pentru toți/educației incluzive.

Deși, în ansamblu, educația incluzivă se referă la toți copiii, categoria celor cu CES necesită atitudini specifice, individualizate, potrivit cărora tehnologiile aplicate în organizarea și realizarea propriuzisă a procesului educațional se vor întemeia pe următoarele abordări:

- Învățarea interactivă;
- Negocierea obiectivelor;
- Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă;
- Evaluarea continuă ca răspuns al învățării;
- Sprijin pentru elevi și profesori (conform *Pachetului de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”, 1993*).

**Învățarea interactivă** se bazează pe strategii care pun accentul pe relațiile dintre copii și relația profesorului cu copiii în cadrul procesului de învățare.

Elevii învață:

- să asculte;
- să negocieze;
- să coopereze;
- să se exprime prin modalități variate;
- să își însușească roluri și responsabilități;
- să se cunoască pe ei înșiși, făcând apel la experiența anterioară pe care o compară cu a altora.

Pentru ca strategiile didactice tradiționale să devină interactive, urmează a fi respectate anumite cerințe în procesul de concepere și aplicare a acestora:

1. Cunoașterea inițială a colectivului clasei și a fiecărui elev în parte.
2. Construirea lecțiilor noi pe baza cunoștințelor anterioare ale elevilor. Metode recomandate: brainstormingul, situații de problemă, rezolvarea de probleme, activități în grupuri mici și activități în perechi, observarea etc.
3. Folosirea experiențelor zilnice ale elevilor.

4. Aplicarea practică a rezultatelor învățării în secvențe didactice diferite în clasă, prin metode și procedee de expresie: desenul, povestirea, poezia etc.
5. Raportarea învățării la alte materii.
6. Folosirea călătoriilor și excursiilor nu numai ca pretext de învățare, dar și ca o sursă de noi experiențe.
7. Folosirea situațiilor de joc în învățare (jocurile de rol și dramatizarea).
8. Folosirea problematizării pe secvențe didactice.
9. Rezolvarea creativă a conflictelor din clasă (conflicte de valori, de resurse și de interese).
10. Colaborarea cu familia și comunitatea ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării.

Aplicată pe larg în practica pedagogică occidentală, **negocierea obiectivelor** este, deocamdată, un aspect mai puțin abordat în sistemul nostru. Negocierea obiectivelor vizează relațiile dintre elevi și profesori și relațiile dintre elevi în activitățile de grup. Această strategie presupune:

- Discutarea și explicarea permanentă a obiectivelor învățării;
- Formularea obiectivelor prin prisma ideilor, experienței și intereselor proprii ale participanților la învățare.

În realitate, este vorba despre elaborarea în comun (cadru didactic – elev) a obiectivelor învățării, apriori luând în calcul faptul că fiecare participant la actul învățării are cunoștințele, ideile și experiențele de care trebuie să se țină cont în proiectarea activităților didactice.

**Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă** (feedback-ul) țin de metodele clasice de predare-învățare-evaluare și se referă, respectiv, la:

- Facilitarea asimilării materiei de studiu prin demonstrarea celor predate.
- Aplicarea cunoștințelor, exemplificarea cu situații reale de viață, care fac apel la experiența celui ce învață.
- Răspunsul prin conexiune inversă la cele învățate.

Procesul de învățare în general și în cazul elevilor cu CES, în particular, este mai eficient și mai accesibil, dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu pe parcurs.

Metoda *demonstrației* este una care se pretează foarte bine procesului educațional incluziv. În literatura de specialitate se vorbește despre cinci forme, relativ distincte, ale demonstrației, în funcție de mijloacele pe care se bazează fiecare:

- demonstrația cu obiecte în stare naturală;
- demonstrația cu acțiuni;
- demonstrația cu substitutele obiectelor, fenomenelor, acțiunilor;
- demonstrația de tip combinat;
- demonstrația cu mijloace tehnice.

#### Strategii utile:

- Folosirea creativă a experiențelor anterioare ale elevilor.
- Valorificarea experiențelor, exemplilor și datelor din viața de zi cu zi a copiilor.
- Aplicarea în practică a rezultatelor învățării.
- Folosirea problematizării pe anumite secvențe didactice.
- Utilizarea povestirilor/ poveștilor sociale pentru trezirea interesului față de învățare.
- Raportarea învățării la mai multe discipline prin analiza și soluționarea pluri- și interdisciplinară a problemelor.
- Organizarea excursiilor, vizitelor, situațiilor de joc.

*Demonstrația cu obiecte* folosește drept sursă principală a informării elevilor, pe cât e posibil, obiecte naturale care fac parte din contextul de existență al acestora: obiecte menajere, plante, substanțe chimice, roci, semințe etc. Ca și alternativă acceptabilă, în aceeași categorie se pot înscrie obiectele în forma lor artificială (de ex., la disciplina Științe – ierbare, plante presate, insectare, animale împăiate etc.).

Avantajele demonstrației cu obiecte țin de doza mare de argumentare și convingere pe care o imprimă predării, respectând, astfel cele două principii de bază ale didacticii: principiul intuiției și principiul legăturii dintre teorie și practică.

În practica educațională, există situații de învățare când sursa cunoașterii poate deveni o acțiune/un set de acțiuni demonstrate de cadrul didactic pentru a forma elevilor anumite deprinderi. Aceasta este *demonstrația cu acțiuni*, care este, oarecum, puțin valorificată în procesul educațional autohton (aplicată, în special, la lecțiile de educație fizică, coregrafie, educație tehnologică), dar care este foarte eficientă în cazul incluziunii școlare a copiilor cu diferite cerințe speciale. Demonstrarea cu acțiuni poate fi aplicată în procesul predării și învățării, de realizare a terapiilor educaționale și ocupaționale, în cadrul diferitor activități extracurriculare.

*Demonstrația cu substitute*, bazată pe înlocuirea obiectelor naturale cu materiale confecționate sau preparate, este foarte răspândită, deoarece oferă oportunități mai la îndemâna cadrelor didactice. Substitutele redau, fidel sau convențional, obiectele sau fenomenele demonstrate în procesul predării. Există o mare varietate de astfel de substitute, cele mai frecvent aplicate fiind modelele, desenele, mulajele, hărțile, fotografiile etc.

*Demonstrația combinată*, deși este evidențiată în literatura de specialitate drept tip distinct al metodei în cauză, poate înlocui orice fel de demonstrație, deoarece în practica pedagogică nici una dintre variantele acestora nu se întâlnește în formă „pură”, ci reunește câte ceva din celelalte. Totuși, specialiștii consideră existența anumitor combinații care apar în forme constante, și anume demonstrația prin experiențe și demonstrația prin desen didactic. Prima se referă la combinația dintre demonstrația cu obiecte și demonstrația cu acțiuni, cea de-a doua reprezintă efectuarea desenului de către cadrul didactic în fața elevilor, combinații fiind între o acțiune (a desena) și un substitut (desenul care rezultă).

O metodă care se distinge net de cele menționate mai sus este *demonstrația cu mijloace tehnice*. În timp, mijloacele tehnice au fost grupate în câteva categorii (audio, video, audio-vizuale) și au evoluat concomitent cu evoluția tehnicii, în general. Cele mai noi achiziții la acest compartiment sunt softurile educaționale aplicate tot mai frecvent în ultimi ani.

Potrivit recomandărilor ce se conțin în *Pachetul de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”, 1993*, în procesul de incluziune școlară a copiilor cu CES este important să se acorde atenție acțiunilor de sprijin. Pot fi delimitate patru arii asupra cărora se vor concentra decidenții educaționali în proiectarea și realizarea acțiunilor de sprijin:

1. Instituirea și acordarea suportului educațional elevilor care prezintă dificultăți de învățare.
2. Aplicarea strategiilor și materialelor didactice adaptate.
3. Asigurarea profesorilor cu resurse necesare acordării suportului educațional.
4. Implicarea specialiștilor indicați pentru acordarea sprijinului necesar elevilor și profesorilor.

Aceeași sursă indică și alte metode și procedee didactice considerate efective în procesul de incluziune în clasa generală a copiilor cu CES:

#### **A. Ortopedagogia:**

- se bazează pe principiul domeniilor de dezvoltare;
- promovează ideea sprijinirii învățării pe cunoașterea punctelor tari și punctelor slabe.

#### **B. Analiza sarcinilor:**

- pune accentul pe sarcina de lucru dată elevului;
- se bazează pe definirea clară a obiectivelor, darea instrucțiunilor și evaluarea realizării sarcinii.

### C. Predarea țintită:

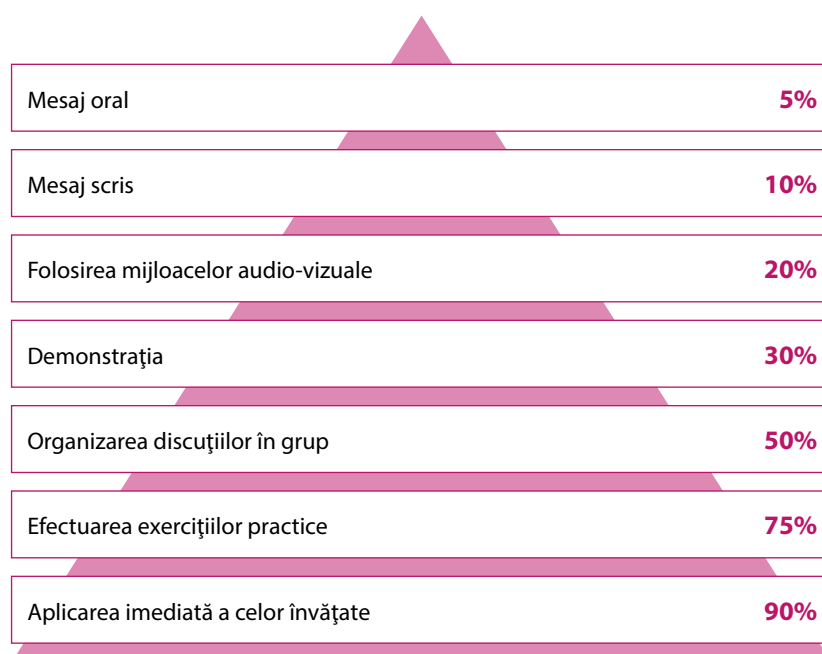
- se bazează pe determinarea comportamentului deficitar;
- necesită formularea de obiective adecvate în contextul dificultăților, darea de sarcini corespunzătoare și monitorizarea progresului zilnic.

### D. Lucrul în grup:

- se bazează pe colaborarea între elevi și sprijinul reciproc;
- implică diverse forme de lucru discuții focalizate, activități comune, jocuri de rol etc.

În mod evident, există o multitudine de tehnologii care pot fi aplicate în procesul de incluziune școlară și acordare a suportului educațional copiilor cu CES. Totuși, ar fi necesar să se țină cont de eficiența diferitelor strategii didactice și deciziile de promovare a unor sau altor forme de lucru cu copiii să fie argumentate. Potrivit rezultatelor unui studiu efectuat de National Training Laboratories din Maine, SUA, a fost construită așa-numita **Piramidă a învățării** care arată, în expresie procentuală, însușirea de către elevi a materiei de studiu ca urmare a aplicării unor sau altor strategii.

Figura 11. Piramida învățării



Pornind de la cele expuse în această piramidă, putem constata că activitățile didactice cu cea mai înaltă eficiență ar fi cele care:

- presupun aplicarea în mod activ de către elevi a cunoștințelor teoretice achiziționate;
- solicită formarea unor construcții logice, algoritmice de învățare, în baza exercițiilor practice efectuate constant;
- implică sarcini realizate în grupuri de elevi cu dezbaterile celor învățate;
- solicită demonstrarea celor predate-învățate etc.

În același timp, mesajele orale și scrise care încă mai constituie chintesența metodelor și procedeele de predare, sunt strategii cu cel mai redus randament.

Tabelul 6. **Recomandări, sugestii orientative pentru activitatea practică cu diferite categorii de copii**

Categorii CES	Exemple de strategii
<b>Dizabilități intelectuale</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Organizarea clasei pe centre de interes: <ul style="list-style-type: none"> <li>crearea zonelor de lucru</li> <li>folosirea materialelor intuitive</li> <li>alternarea stilurilor de învățare</li> <li>diversificarea activităților</li> </ul> </li> <li>Organizarea clasei pe forme de lucru: <ul style="list-style-type: none"> <li>activități în grupuri</li> <li>activități în perechi</li> <li>lucru individual</li> </ul> </li> <li>Crearea ambianței emoționale pozitive: <ul style="list-style-type: none"> <li>crearea și stimularea sentimentului de siguranță</li> <li>valorizarea reușitelor elevilor</li> <li>dezvoltarea motivației pentru învățare</li> </ul> </li> <li>Încurajarea permanentă etc.</li> </ol>
<b>Dificultăți de învățare</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Cunoașterea modului/stilului (stilurilor) de învățare: <ul style="list-style-type: none"> <li>observarea</li> <li>converbirea</li> <li>evaluarea</li> </ul> </li> <li>Cunoașterea necesităților: <ul style="list-style-type: none"> <li>observarea directă</li> <li>analiza diferitor rapoarte de evaluare</li> <li>informare din diferite surse: părinți, specialiști, colegi etc.</li> </ul> </li> <li>Evaluarea punctelor forte: <ul style="list-style-type: none"> <li>testare</li> <li>jocuri de rol</li> <li>observare etc.</li> </ul> </li> <li>Colaborarea permanentă cu diverși subiecți implicați: <ul style="list-style-type: none"> <li>psiholog</li> <li>medic</li> <li>alte cadre didactice</li> <li>părinți etc.</li> </ul> </li> <li>Încurajarea permanentă etc.</li> </ol>
<b>Dizabilități de vedere</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Activități de susținere a independenței: <ul style="list-style-type: none"> <li>familiarizarea cu principalele trasee în interiorul școlii și în afara ei</li> <li>însoțirea de către colegi</li> </ul> </li> <li>Includerea în colectivul clasei: <ul style="list-style-type: none"> <li>activități extracurriculare</li> <li>ședințe cu părinții</li> <li>repartizarea însărcinărilor etc.</li> </ul> </li> <li>Scrierea pe tablă cu litere de dimensiuni mai mari.</li> <li>Utilizarea, după caz, a alfabetului Braille</li> <li>Adaptarea strategiilor didactice: <ul style="list-style-type: none"> <li>mărirea dimensiunilor literelor textelor scrise</li> <li>prezentarea grafică</li> <li>folosirea imaginilor de dimensiuni mari</li> <li>profilarea, prin linii mai evidențiate, a chenarelor în jurul elementelor importante de pe materialul de lucru</li> <li>utilizarea TIC etc.</li> </ul> </li> <li>Încurajarea permanentă etc.</li> </ol>

Categorii CES	Exemple de strategii
<b>Dizabilități de auz</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Organizarea clasei/grupului în semicerc: <ul style="list-style-type: none"> <li>comunicare simetrică</li> <li>citire labială.</li> </ul> </li> <li>Aplicarea metodelor intuitive: <ul style="list-style-type: none"> <li>demonstrarea</li> <li>prezentarea grafică</li> <li>prezentarea imaginilor pentru ilustrarea conținuturilor de învățare</li> <li>utilizarea TIC etc.</li> </ul> </li> <li>Formularea clară și concisă a sarcinilor. <ul style="list-style-type: none"> <li>Repetarea sarcinilor.</li> <li>Încurajarea permanentă etc.</li> </ul> </li> </ol>
<b>Autism</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Activități de comunicare: <ul style="list-style-type: none"> <li>convorbiri</li> <li>excursii</li> <li>reducerea anxietății și consolidarea sentimentului de siguranță</li> </ul> </li> <li>Activități de relaționare: <ul style="list-style-type: none"> <li>comunicarea profesor-elev</li> <li>comunicarea elevi-elev</li> <li>socializare în afara școlii</li> </ul> </li> <li>Diferențierea sarcinilor: <ul style="list-style-type: none"> <li>cu caracter liniștit, repetat, chiar rutinar</li> <li>consecvență în prezentarea sarcinilor</li> <li>gândire imaginară, creativitate, spontaneitate</li> </ul> </li> <li>Încurajarea permanentă etc.</li> </ol>

În didactica modernă, sunt promovate și alte strategii care, deși au o mai mică răspândire (determinată, în primul rând, de necunoașterea acestora de către cei indicați), sunt la fel de eficiente ca și cele clasice. Câteva astfel de exemple:

### A. Strategii cooperative<sup>16</sup>

#### a. Învățarea competitivă-aditivă tip PUZZLE:

- Sarcinile de învățare sunt divizate până la nivelul fiecărui membru, pentru a se reîntregi ulterior din juxtapunerea atent-selectivă a contribuțiilor fiecăruia;

#### b. Învățarea competitivă-aditivă tip JIGSAW:

- Grupurile primesc aceeași sarcină, care se divizează membrilor; „omologii de sarcină” din grupuri se întâlnesc, lucrează în comun pentru descoperirea soluțiilor, apoi se reîntorc în grup (Latas, Parrilla A., 1992).

### B. Strategii tutoriale<sup>17</sup>

- Tutoriatul între egali (*peer tutoring*);
- Tutoriatul cu inversare de roluri (*reverse role-tutoring*);
- Tutoriatul între elevi de vârste diferite (*cross-age tutoring*).

O metodă de lucru considerată relativ nouă (în context național) în cazul școlarizării în învățământul general a copiilor cu CES este parteneriatul la clasă între subiecți-cadre didactice. Pentru ca parteneriatul să devină, realmente, o formă eficientă de lucru, este necesar ca acesta să se realizeze în *condiții* pre-determinate:

- Realizarea activităților în comun va fi precedată de asistența reciprocă la ore.
- Activitățile în parteneriat vor fi riguros planificate.

<sup>16</sup> Latas, Parrilla A. El profesor antes la integracion escolar. Editorial Cincel. Argentina, 2003

<sup>17</sup> idem

- Se vor desfășura activități compatibile și complementare.
- Activitățile în parteneriat vor prezenta o unitate în concepțiile abordate, în modul de a acționa, evitând controversele.
- Activitățile în parteneriat vor fi evaluate ulterior, cu formularea concluziilor de rigoare privind oportunitatea și eficiența lor<sup>18</sup>.

Câteva posibile *scenarii* de organizare a parteneriatului la clasă ar fi următoarele:

- Un cadru didactic predă, iar celalalt observă sau ajută;
- Predare în paralel: același conținut se predă la două grupuri de elevi;
- Predare alternativă: în clasă sunt două grupuri de elevi, eterogene; se predă adecvat fiecărui nivel;
- Predare în etape: distribuirea unor dimensiuni ale conținutului lecției, a responsabilităților și a elevilor;
- Predare în echipă: ambele cadre didactice predau și asigură managementul clasei și activității didactice<sup>19</sup>.

Cadrele didactice, indiferent de nivelul lor de implicare, sunt libere să selecteze cele mai adecvate, în opinia lor, tehnologii (strategii, metode, metodologii, procedee, tehnici) care să răspundă cerințelor speciale ale copiilor și să asigure dezvoltarea potențialului acestora.

Practica educațională a evidențiat un șir de strategii de suport, aplicarea cărora în lucrul cu copiii cu CES se dovedește a fi relevantă și eficientă (Anexa 7).

În procesul de incluziune școlară a copiilor cu CES, de identificare și aplicare a diferitelor tehnologii educaționale, se va tine cont de faptul că:

- Învățarea este mai importantă ca predarea.
- Elevii învață în clasă, folosind resursele interne și externe propuse de cadrul didactic și de ceilalți elevi.
- Procesul învățării este mai important decât rezultatele obținute pe termen scurt.
- Învățarea este efektivă și eficientă atât pentru elev, cât și pentru cadrul didactic.
- Problemele de învățare sunt firești și ele pot deveni impulsuri de perfecționare a strategiilor didactice.
- În contextul diversității elevilor, fiecare copil este important și unic indiferent de rezultatele sale școlare.
- Pentru a răspunde cerințelor fiecărui copil, se vor propune strategii individualizate și personalizate.
- Parteneriatul educațional constituie o formă de exprimare a relațiilor eficiente în procesul educațional, precum și un sprijin necesar procesului.
- Procesul didactic este sprijinit și prin revalorizarea resurselor externe ale învățării – mediul educațional/ambientul – cu mesajele sale experiențiale directe și indirecte.
- Resursele interne care sprijină învățarea vin din empatia manifestată între cadrul didactic și elev și din valorizarea experiențelor de viață.

Alte caracteristici ale tehnologiilor eficiente ar fi:

- flexibilitatea;
- eficiența și efectivitatea;
- diversitatea;
- dinamica;
- interacțiunea și cooperarea;
- creativitatea;
- globalitatea;
- interdisciplinaritatea.

<sup>18</sup> Lerner J. Learning disabilities. Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company. Boston, USA, 1989

<sup>19</sup> idem



În cadrul evaluării calității procesului educațional desfășurat într-o unitate de învățământ, managerii școlari pot dezvolta diferite instrumente (fișe de monitorizare/evaluare) aplicate în procesul asistenței la activitățile didactice și extracurriculare pentru constatarea eficienței strategiilor promovate de către cadrele didactice sau completate de înseși cadrele didactice. Evaluările respective se pot face și în bază de liste de control, care, după aplicare, pot furniza conducătorilor de instituții informații privind starea de lucruri la capitolul strategii incluzive.

### Fișă de evaluare a strategiilor educaționale eficiente

Strategii	Cu ce regularitate/frecvență se utilizează strategiile?		
	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: expoziții			
Prezentări/expuneri orale ale proiectelor elevilor			
Predarea în parteneriat ( <i>co-teaching</i> )			

Eficiența tehnologiilor de suport și a procesului educațional, în general, va fi măsurată în termeni de rezultate ale copiilor. Un minimum de competențe ar fi acelea care contribuie la incluziunea socială a copilului cu CES:

1. Își poate forma și modela comportamente adecvate în diverse situații sociale.
2. Are capacitatea de a comunica oral-scris.
3. Își poate forma și manifesta interese cât mai diverse.
4. Are simțul responsabilității personale.
5. Înțelege și se poate face înțeleasă în relațiile cu alții și cu mediul înconjurător.
6. A ajuns la autonomie personală (în limitele determinate de dizabilitate, în cazul în care aceasta există).
7. Poate exercita o meserie/ocupație/profesie care să-i permită un nivel de trai decent.

### 5.3. Tehnologiile informaționale și de comunicare (TIC) ca formă de suport educațional

TIC este denumirea generică pentru un ansamblu de instrumente și resurse tehnologice, utilizate pentru a comunica și pentru a crea, disemina, depozita și gestiona informații.

La etapa actuală de dezvoltare a societăților, tehnologiile informaționale sunt aplicate, practic, în toate domeniile activității umane și învățământul nu face excepție de la această constatare. Internetul, softurile educaționale, instruirea asistată de calculator, manualele electronice sunt doar câteva dovezi în favoarea expansiunii TIC în educație.

În ultimii ani, TIC sunt aplicate tot mai frecvent și în procesul de recuperare/educație a copiilor cu CES. Grație caracteristicilor sale unice, calculatorul devine un instrument foarte eficace în procesul de individualizare și ameliorare a situației copilului cu CES. TIC oferă o multitudine de metode și tehnici speciale și inovatoare pentru instruirea copiilor cu CES, care, de regulă, au interes scăzut pentru învățare, se adaptează cu greu mediului școlar general, nu se pot concentra pentru o perioadă îndelungată de timp și nu reușesc să execute sarcinile date de către învățători/profesori. În condițiile în care calculatorul suscită interesul copiilor și dorința de a-l folosi, acesta trebuie valorificat în calitate de resursă importantă în procesul de educație a copiilor cu competențe cognitive reduse.

Obiectivele de bază în procesul de utilizare a calculatorului în predare-învățare țin de soluționarea a două probleme importante:

- Dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare.
- Dezvoltarea deprinderilor de lucru cu calculatorul, ceea ce ulterior poate facilita inserția socio-profesională.

Scopul principal în acest proces rămâne a fi asigurarea incluziunii școlare a copiilor cu CES, pentru care este necesară respectarea condițiilor relevante de depășire a barierelor de implementare a TIC în educația cerințelor speciale. La modul concret, aceste condiții pot fi întrunite prin:



- crearea infrastructurii adecvate pentru CES;
- integrarea TIC în curriculum și în procesul propriu-zis de predare;
- formarea specialiștilor, capabili să aplice TIC în educarea copiilor cu CES.

Dezvoltarea infrastructurii TIC constituie baza procesului de implementare a tehnologiilor moderne în educația copiilor cu CES: fără de instrumente, tehnici și tehnologii adecvate este imposibilă promovarea TIC. Este vorba aici atât despre tehnologii în sensul metodelor și formelor de lucru, cât și despre tehnici și echipamente corespunzătoare.

Rolul TIC în procesul de educație a copiilor cu CES poate fi abordat printr-o triplă dimensiune:

- de compensare;
- de învățare (didactic);
- de comunicare.

Rolul **compensatoriu** al TIC se referă la utilizarea acestora ca și asistență tehnică, care permite copiilor cu CES să ia parte activă în procesul de interacțiune și comunicare (o persoană cu dizabilități fizice poate folosi calculatorul pentru a scrie; un elev cu probleme de auz va folosi calculatorul pentru a citi un mesaj transmis de un coleg etc.). Din acest punct de vedere, TIC dezvoltă capacitatea elevilor de a controla mediul, de a avea acces la informații, de a comunica cu mediul proximal și cel mai îndepărtat. Altfel spus, TIC pot compensa/recupera sau substitui funcțiile naturale ale persoanei.

Utilizarea TIC ca instrument **de învățare (didactic)** a determinat o nouă dimensiune a educației și a lansat, practic, schimbarea abordărilor. Aplicarea TIC în procesul educațional propriu-zis conduce spre dezvoltarea unei mari varietăți de strategii de predare-învățare-evaluare pentru elevii cu CES. TIC se pretează perfect tehnologiilor educaționale incluzive, deoarece creează numeroase oportunități de individualizare a procesului educațional. TIC permit valorificarea curriculum-ului general într-o formă în care să satisfacă necesitățile unice și diferențele, dar și să dezvolte abilitățile individului, prin abordarea unui ritm propriu de dezvoltare. TIC devin, astfel, o resursă valoroasă pentru învățare și incluziune.

TIC pot intermedia **comunicarea** eficientă între elevii cu CES și diverși conlocutori: cadre didactice, colegi, prieteni etc. În acest context, calculatorul devine o resursă care face posibilă comunicarea în cazuri aproape imposibile în alte condiții pentru persoane cu tulburări de limbaj, probleme de comunicare și alte deficiențe. În plus, TIC pot servi drept instrument pentru organizarea învățământului la distanță pentru copii nedepasabili temporar sau în alte condiții.

Pentru unii elevii cu CES, o soluție tehnologică poate fi singura cale de satisfacere a necesităților sale educaționale și, mai mult, de comunicare cu mediul extern.

### Beneficiile aplicării TIC în educația cerințelor speciale:

#### Beneficii pentru elevi:

- Creșterea autonomiei personale
- Îmbunătățirea accesului independent la educație
- Deblocarea potențialului ascuns
- Demonstrarea realizărilor, imposibil de arătat prin metode tradiționale
- Adecvarea sarcinilor la posibilitățile individuale
- Realizarea sarcinilor de învățare în ritmul propriu
- Creșterea încrederii și a respectului de sine
- Crearea oportunităților de folosire a timpului liber

#### Beneficii pentru cadrele didactice:

- Dezvoltarea unor resurse didactice noi
- Facilitatea activității cu copiii cu CES
- Crearea posibilităților de comunicare cu colegii pentru schimb de informații și experiență etc.

Cele mai cunoscute forme de lucru cu calculatorul în procesul educațional al copiilor cu CES sunt:

- jocurile didactice pentru dezvoltarea competențelor de bază de citit-scris și calcul;
- utilizarea resurselor internet;
- operațiile în diverse programe de calculator: Microsoft Word, Paint, Power Point, Microsoft Excel;
- jocuri distractive pentru dezvoltarea unor abilități concrete.

Literatura de specialitate face referință la o multitudine de tehnologii, denumite generic, **tehnologii asistive (TA)** (de suport, de sprijin, de asistență), definite de UNESCO drept „orice produs sau tehnologie bazată pe servicii, care permit persoanelor cu dizabilități sau celor în etate să valorifice întregul lor potențial în viața de zi cu zi, în educație, muncă sau în timpul liber”<sup>20</sup>. În același context se folosesc și noțiunile *dispozitive de tehnologii asistive (assistive technology device)*, *servicii de tehnologii asistive (assistive technology service)*.

În funcție de dizabilitate și problemele cu care se confruntă elevii cu CES în procesul de învățare, pot fi identificate diverse TA. Programele de calculator, adaptate diferitor categorii de CES, devin TA, sunt ușor de utilizat și creează satisfacții în procesul de învățare.

Aplicarea TIC în procesul de predare-învățare nu înseamnă neapărat schimbarea metodelor de predare, ci, mai degrabă, adaptarea metodelor pentru obținerea celor mai bune rezultate, prin optimizarea și eficientizarea procesului educațional.

Proiectarea didactică a activităților educaționale cu aplicarea TIC în clasa/grupul în care sunt incluși copii cu CES se va face cu luarea în calcul a unor aspecte esențiale legate la *elev, mediul de învățare, sarcinile de lucru, instrumentele utilizate*. Informația importantă referitoare la toate aceste variabile ale procesului educațional o putem obține prin identificarea răspunsurilor la un șir de întrebări ce țin de organizarea procesului de predare-învățare-evaluare.

#### 1. Cu referire la elev:

- Care sunt problemele, constrângerile, barierele în învățare?
- Care sunt competențele (obiectivele) de achiziționat?
- Care sunt necesitățile individuale ale elevului?
- Care este modul cel mai adecvat de învățare pentru elevul concret?

#### 2. Cu referire la mediul de lucru:

- Cum asigurăm accesul elevului la calculator (în sala de studii, acasă, în cabinetul de informatică, în alte locații specializate)?
- Ce acțiuni de sprijin necesită elevul pentru a avea acces la calculator și a putea opera cu acesta?

#### 3. Cu referire la sarcinile de lucru:

- Ce sarcini de lucru vor fi stabilite pentru elevul concret?
- Care ar putea fi eventualele probleme în executarea sarcinilor de către elev?
- Care sarcini (părți ale acestora) pot fi realizate cu ajutorul calculatorului?

#### 4. Cu referire la instrumentele utilizate:

- Care program, soft și ce resurse online vor fi cele mai adecvate pentru a răspunde necesităților elevului în acord cu potențialul acestuia?
- În dezvoltarea căror strategii de predare vor fi folosite TIC?
- Ce strategii vor fi aplicate pentru a ajuta în mod real elevul să folosească tehnologiile disponibile?

<sup>20</sup> Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.

În aplicarea TIC în procesul general de educație și, în particular, în educația copiilor cu CES, esențial este faptul că noile tehnologii ajută cadrelor didactice să transforme învățarea într-o activitate interesantă și atractivă, imprimând procesului ca atare mai multă eficiență. Materialele în format electronic – *software* – au un potențial mare și această constatare este demonstrată de practica educațională curentă.

*Software educațional* reprezintă orice produs software, în format diferit, care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecție, un curs etc., fiind o alternativă (iar în unele cazuri - unica soluție) față de metodele didactice tradiționale.

În practică, există mai multe tipuri de softuri educaționale ce pot fi utilizate în funcție de scopul activității didactice sau extradidactice.

### Softuri interactive de învățare

- programe cu un înalt grad de individualizare a parcursului educațional, în funcție de nivelul de pregătire a copilului, care se bazează pe strategii care permit feedbackul și controlul permanent.

### Softuri de simulare

- reprezentarea controlată a unui fenomen sau sistem real prin intermediul unui model de comportament similar.

### Softuri de investigare

- explorarea de către elevi a unui mediu din care aceștia pot culege informațiile necesare rezolvării sarcinilor de învățare.

### Softuri tematice

- subiecte/teme din diferite arii curriculare/domenii, cu contribuție la extinderea cunoștințelor în diverse domenii.

### Softuri de testare/evaluare

- programe de verificare a cunoștințelor, prezentate într-o gamă foarte largă de produse în funcție de momentul testării, scopul, tipologia interacțiunii etc.

### Softuri educative

- programe sub formă de jocuri didactice, prin care copiii sunt implicați în situații de învățare.

Din categoria softurilor/programelor educaționale pentru calculator fac parte lecțiile interactive, caietele pentru elevi, manualele electronice și manualele interactive, enciclopediile multimedia, dicționarele, diverse jocuri, compendii, hărți etc. Aceste programe sunt elaborate pe domenii de studiu (limbi, matematică, biologie, geografie, cultură generală etc.) și adaptate diferitor categorii de vârstă. Ofertele de softuri educaționale sunt furnizate de diverși prestatori pe site-uri specializate de tipul:

- <http://www.pro-edu.ro>
- <http://www.autodesk.com/education/free-software/all>
- <http://www.portal.edu.ro>
- <http://www.educational-freeware.com/>
- <http://www.intuitex.ro>
- <http://www.sheppardsoftware.com/teachers.htm>
- <http://cognitrom.ro>
- <http://www.soft32.com/windows/home-education/>



Tabelul 7. Exemple de folosire a hardware (calculatorul și componentele lui) și a software (programele de calculator) în abordarea individualizată și diferențiată a copiilor cu CES<sup>21</sup>

<b>Elevi cu dificultăți de învățare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizarea exercițiilor on-line (a altor tipuri de produse electronice) cu un grad mai mic de dificultate, dar care corespund obiectivelor curriculare și, după caz, obiectivelor PEI;</li> <li>• Simplificarea sarcinilor;</li> <li>• Adaptarea textelor în forma <i>easy-read</i>;</li> <li>• Adaptarea exercițiilor până la nivelul de înțelegere și potențialul elevului;</li> <li>• Folosirea situațiilor din viața reală pentru înțelegerea conținuturilor de învățare;</li> <li>• Utilizarea materialelor intuitive sugestive etc.</li> <li>• Softuri educaționale: SENSwitcher, Magic Reader, Orca, ZAG etc.</li> </ul>
<b>Elevi cu deficiențe de vâz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Așezarea elevului cât mai aproape de sursa vizualizată;</li> <li>• Imprimarea, la necesitate, a materialelor prezentate pe calculator/ multimedia;</li> <li>• Ajustarea materialelor de lucru la calculator: dimensiuni fonturi, spațiere, culori etc.;</li> <li>• Softuri de tip <i>ZoomLinux</i>, <i>Wordstar</i></li> <li>• Folosirea utilitarului Windows <i>Magnifier</i> pentru sarcinile pe calculator etc.</li> </ul>
<b>Elevi cu deficiențe de auz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Softul educațional TARA;</li> <li>• Softul DFB;</li> <li>• Folosirea programului Windows <i>Movie maker</i> pentru a scrie textul pe ecran (în cazul vizualizării unor materiale sonorizate);</li> <li>• Folosirea căștilor etc.</li> </ul>



În procesul de utilizare a TIC sunt de reținut unele sugestii legate de managementul clasei:

1. Se va urmări ca elevii cu CES să se afle la calculator perioade de timp compatibile cu starea lor de sănătate și cu regulile de utilizare a calculatorului, în general. Este indicat să se procedeze la elaborarea/ stabilirea unui program (orar) privind accesul copiilor la tehnica de calcul.
2. Se vor face evaluări periodice privind eficiența/rezultativitatea activităților asistate de calculator.
3. În funcție de dizabilitățile elevilor, vor fi operate adaptări în designul clasei (de exemplu, de acces la calculator pentru elevii în scaune cu roțile) sau adaptarea caracteristicilor tehnice ale calculatoarelor (monitor mai mare, taste mai mari etc.).
4. Se va acorda timp suplimentar pentru executarea sarcinilor în cazul în care aceasta este necesar.
5. Promovarea unor strategii (scheme, algoritme) care să faciliteze elevilor cu CES lucrul la calculator și să le formeze deprinderi de autoorganizare în această activitate.

<sup>21</sup> Adaptare după *Utilizarea TIC în procesul de predare-învățare în clasele care includ copii cu CES*. Ghid elaborat în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv”. Foton, Brașov, 2011.

### Reguli de aplicare a TIC în educația cerințelor speciale

- Evaluarea/determinarea nivelului de cunoaștere de către elevi a calculatorului.
- Consultarea unui specialist TIC pentru a selecta programele de calculator cele mai potrivite pentru elevii concreți.
- Verificarea compatibilității programelor selectate cu capacitatea calculatoarelor care sunt în școală.
- Stabilirea obiectivelor clare de folosire a calculatorului. Aplicarea TIC este integrată în planul educațional (individual sau general). Nu este indicată folosirea calculatorului fără un scop anume.
- Evaluarea aplicării TIC în procesul educațional: rezultate, dinamică, eficiență, calitate.

În practică pot exista o multitudine de alte situații care vor îmbunătăți managementul clasei în desfășurarea activităților de implementare a TIC în procesul educațional.

Utilizarea noilor tehnologii și a instrumentelor TIC este necesară pentru furnizarea actului educațional în concordanță cu metodele moderne de predare-învățare-evaluare. Este important ca personalul didactic să accepte adevărul că fără aplicarea TIC procesul educațional va fi lipsit de resurse valoroase și, oarecum, anacronic. Evident, este necesar un echilibru în toate și promovarea TIC nu trebuie să afecteze formele clasice de educație.





# Centrul de resurse pentru educația incluzivă (CREI)



## 6.1. Organizarea CREI

Procesele declanșate după inițierea reformei sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și dezvoltării educației incluzive au creat premise pentru instituirea în sistemul educațional și în cele conexe a diferitor instituții, servicii de suport, având destinația să faciliteze incluziunea tuturor copiilor în învățământul general și să abordeze, calificat și la un nivel înalt de calitate, cerințele speciale ale lor.

Astfel, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020, stabilește crearea centrelor de resurse, centrelor de zi pentru copii și tineri cu dizabilități severe, centrelor comunitare, care să asigure prestarea, la nivel local, a unui spectru cât mai variat de servicii de suport:

- de evaluare a dezvoltării copiilor;
- de intervenție timpurie;
- psihopedagogice: de recuperare și reabilitare a dezvoltării, de suport educațional, de elaborare a planurilor educaționale individualizate etc.;
- psihologice: de asistență și consiliere pentru copii, familie, cadre didactice, comunitate;
- de educație complementară și opțională etc.

Una din formele de suport, cele mai populare în mediul școlar, este Centrul de resurse pentru educația incluzivă, serviciu care a luat amploare în ultimii ani grație susținerii de către stat a procesului de dezvoltare a educației incluzive și deschiderii comunitare pentru și față de copiii în dificultate.

Centrul de resurse pentru educația incluzivă (CREI) este subdiviziunea instituției de învățământ general, care dezvoltă și realizează diferite programe de asistență, având ca obiective de bază:

- Acordarea suportului educațional individualizat copiilor care întâmpină dificultăți în realizarea programului educațional general, copiilor cu risc de abandon și instituționalizare;
- Remedierea, reabilitarea, abilitarea copiilor cu dizabilități;
- Educația parentală și responsabilizarea părinților;
- Dezvoltarea parteneriatelor cu membrii comunității, implicarea acestora în activități comune cu caracter educațional.

Organizarea CREI presupune parcurgerea unor etape obligatorii, între care:

1. Evaluarea necesităților instituției de învățământ, ale comunității (cu reflectarea datelor privind copiii cu cerințe speciale, inclusiv cu dizabilități, deschiderea comunității pentru crearea și asigurarea funcționării unui serviciu de suport etc.);
2. Identificarea potențialilor beneficiari, referirea pentru evaluare a dezvoltării copiilor și evaluare socială a familiilor lor;
3. Identificarea și, la necesitate, renovarea spațiului (spațiilor) de amplasare a CREI și dotarea cu mobilier, echipamente, materiale;
4. Identificarea, procurarea și/sau valorificarea resurselor instituționale și comunitare necesare pentru realizarea misiunii CREI;
5. Formarea personalului implicat în organizarea și realizarea activităților în CREI;
6. Elaborarea Planului de activitate al CREI;
7. Informarea subiecților interesați (școală, familie, comunitate) referitor la crearea Centrului, misiunea și obiectivele acestuia;
8. Realizarea Planului de activitate.

**Evaluarea necesităților instituției și ale comunității** în servicii de suport educațional se realizează de către o echipă multidisciplinară, constituită ad-hoc, în baza unui set de indicatori care vizează:

- Numărul de copii în dificultate (contingente pe vârste/trepte de școlaritate, tipologia cerințelor speciale/problemelor etc.);
- Oferta educațională/de sprijin;
- Calificarea și deschiderea personalului;
- Capacitatea instituțională;
- Perspectivele de dezvoltare a instituției;
- Implicarea APL în soluționarea problemelor copiilor în dificultate;
- Parteneriatele comunitare etc.

**Identificarea potențialilor beneficiari** este un proces complex, realizat, de regulă, în cadrul ședințelor comisiei multidisciplinare intrașcolare, ale consiliului local pentru protecția drepturilor copilului sau ca urmare a evaluării complexe a copiilor de către Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică. Sunt considerate relevante pentru intrarea unui copil în evidențele CREI și acordarea suportului corespunzător și datele rezultate din evaluarea socială a familiei.

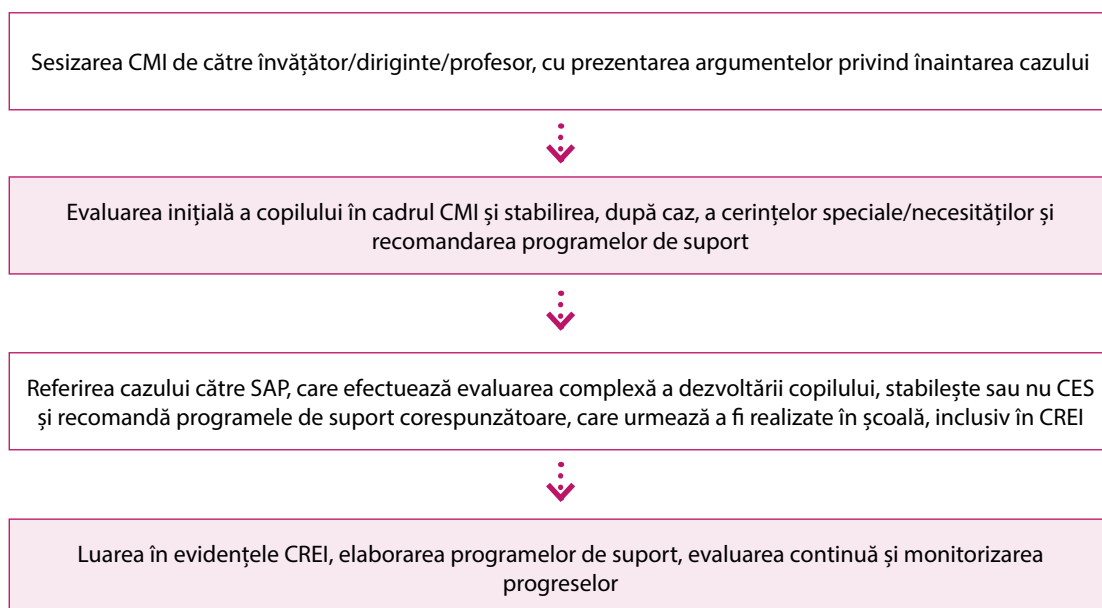
Proiectarea și realizarea programelor de suport derulate în CREI se face cu luarea în considerare a contingentului de copii asistați. De regulă, este vorba despre următoarele situații:

1. Copilul prezintă probleme/dificultăți de dezvoltare și necesită suport educațional suplimentar:
  - copilul care înregistrează rezultate scăzute la învățătură (sub nivelul minim de promovare).
  - copilul cu CES.
2. Copilul este în situație de risc de abandon școlar/neșcolarizare:
  - copilul nu este supravegheat de părinți sau de persoanele adulte în grija cărora se află și nu frecventează deloc sau nu frecventează cu regularitate școala;
  - copilul prezintă probleme de sănătate care pot afecta participarea la procesul educațional sau probleme care nu sunt abordate corespunzător fie de părinți, fie de specialiștii responsabili;
  - condițiile de trai în familie nu sunt asigurate sau sunt foarte precare.
3. Copilul se confruntă cu atitudinea necorespunzătoare a părinților cu privire la creșterea și educarea copiilor:
  - copilul nu este trimis la școală, nu este lăsat să învețe;
  - părinții consideră că instituționalizarea este o soluție mai bună pentru copil decât familia și școala comunitară;
  - copilul este exploatat prin muncă în gospodărie sau în afara acesteia.
4. Copilul crește și este educat într-un mediu/climat inadecvat, determinat de:
  - grad avansat de sărăcie, în care nevoile de bază ale copilului nu sunt satisfăcute;
  - manifestări de violență fizică sau verbală în familie;
  - familie monoparentală/părinți în divorț,
  - vicii care afectează climatul familial și capacitățile parentale (alcoolism, consum de droguri ș.a.).



Selecția copiilor, beneficiari ai CREI, se face în baza unui algoritm, care prevede parcurgerea consecutivă a următorilor pași:

Figura 12. Etapele de selecție a beneficiarilor CREI



Evidența copiilor se duce în baza unui Registru special (Anexa 8) , 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. La fel, se perfectează și se completează continuu un dosar pentru fiecare copil asistat (Anexa 9).

Copiii din evidențele CREI sunt copii care, de regulă, studiază în baza PEI și beneficiază de programe de suport educațional, realizate în diferite forme, în funcție de necesitățile și potențialul copilului. 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 cadrul unei comunități, 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.

Demararea propriu-zisă a activității CREI este anticipată de cunoașterea copiilor cu incinta centrului și cu regulile care se aplică în Centru.

**Identificarea spațiului (spațiilor) de amplasare** a CREI se realizează cu participarea tuturor subiecților implicați: copii, cadre didactice, administrație. În special, este indicat să se țină cont de doleanțele copiilor.

Spațiile destinate CREI sunt identificate și amenajate pornind de la o dublă perspectivă:

- crearea condițiilor pentru copii, beneficiarii CREI;
- asigurarea condițiilor de muncă pentru specialiștii implicați în organizarea/realizarea activităților de suport în CREI.

Astfel, în incinta CREI va fi organizat un spațiu multifuncțional (sală polivalentă) pentru activitățile cu copiii, distribuit convențional în zone pe interese pentru predare-învățare, lucrul la calculator, joc ș.a. Alte spații, mai mici ca și suprafață, vor fi cele destinate lucrului individual cu copiii: cabinetele



psihologului, logopedului, cadrului didactic de sprijin. Aceste spații constituie, concomitent, și locuri de muncă pentru specialiștii respectivi.

Este foarte important ca spațiile destinate CREI:

- să fie accesibile, amplasate la parterul edificiului școlii, fără praguri, dotate cu pantă de acces și bare de sprijin;
- să ofere informații publice privind programele de suport, orarul activităților;
- să aibă capacitatea de a încadra toți copiii care necesită asistență și suport;
- să fie sigure din punct de vedere al protecției și securității copiilor și specialiștilor.

Pentru a răspunde calitativ necesităților beneficiarilor, conducerea unității de învățământ în care este creat CREI asigură funcționalitatea lui prin amenajarea spațiilor destinate activității și *dotarea* acestora (Anexa 10).

La dotarea CREI se va ține cont de faptul că specialistul împuternicit cu coordonarea activității Centrului are nevoie de mobilier pentru depozitarea și păstrarea, în condiții de securitate, a documentației Centrului, în particular, a dosarelor copiilor.

În scopul asigurării eficienței activității CREI vor fi valorificate și alte resurse instituționale existente, reconsiderate prin prisma noilor abordări, celor orientate spre cerințele speciale ale tuturor copiilor.

O etapă importantă în organizarea CREI o constituie **formarea personalului** implicat în realizarea misiunii Centrului. Așa cum s-a menționat și în capitolul dedicat organizării suportului educațional, întreg personalul instituției este responsabil și are roluri în organizarea și furnizarea asistenței respective. În acest sens, personalul didactic și non-didactic din instituția de învățământ va fi pregătit pentru implicare în procesul de incluziune școlară a copiilor și organizare/prestare a serviciilor în cadrul/prin intermediul CREI.

Programul de formare a personalului va prevedea tematici referitoare la:

- concepte, modele de promovare a educației incluzive;
- particularități de dezvoltare a copiilor;
- abordarea individualizată a copiilor în context educațional;
- tehnologii de incluziune școlară;
- cooperarea între specialiștii implicați în procesul de asistență a copiilor cu CES etc.

Importanța **informării subiecților interesați referitor la crearea CREI** este dată de necesitatea asumării unei responsabilități cvasi-instituționale privind educația incluzivă, în general, și eficiența funcționării CREI, în particular. Informarea nu trebuie să se limiteze strict la cadrul școlar: pe lângă copii și personal didactic, vor fi informați părinții copiilor, dar și întreaga comunitate, în cadrul căreia școala întotdeauna va putea identifica resurse pentru asistența adecvată a copiilor în dificultate.

În acest sens, pot fi elaborate, multiplicare și difuzate materiale destinate informării părinților, autorităților locale, instituțiilor comunitare, altor subiecți relevanți. Conținutul materialelor diseminate va viza subiecte importante, precum:

- drepturile copilului;
- egalitatea de șanse;
- importanța școlarizării;
- incluziunea și coeziunea socială;
- rolul CREI în școală și în comunitate.

Informarea comunității despre crearea, rolul și importanța CREI poate fi realizată prin diverse tipuri de activități desfășurate atât în cadrul instituțional, cât și în unul mai larg – comunitar. Sunt recomandabile forme tradiționale, cunoscute: mese rotunde, ședințe, articole în presa scrisă,

diseminarea broșurilor, prospectelor, posterelor, emisiuni la radioul și televiziunea locale, în media locală, evenimente culturale comune etc.

Ultima etapă în crearea CREI este **elaborarea Planului de activitate**, document care fundamentează funcționarea Centrului pentru perioada a cel puțin un an școlar. Din punct de vedere administrativ, activitățile în Centrul de resurse sunt coordonate de un cadru didactic de sprijin (sau un alt specialist din cadrul unității de învățământ).

Din punct de vedere metodologic, activitatea centrului de resurse este coordonată de Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică, care:

1. instruește și asistă metodologic personalul angajat în prestarea serviciilor în cadrul Centrului;
2. contribuie la asigurarea activității Centrului cu diferite materiale metodice pentru informare și asistență, proiecte didactice-model, recomandări pentru elaborarea planului educațional individualizat, metodologii adaptate de evaluare, alte materiale;
3. monitorizează și evaluează activitatea Centrului.

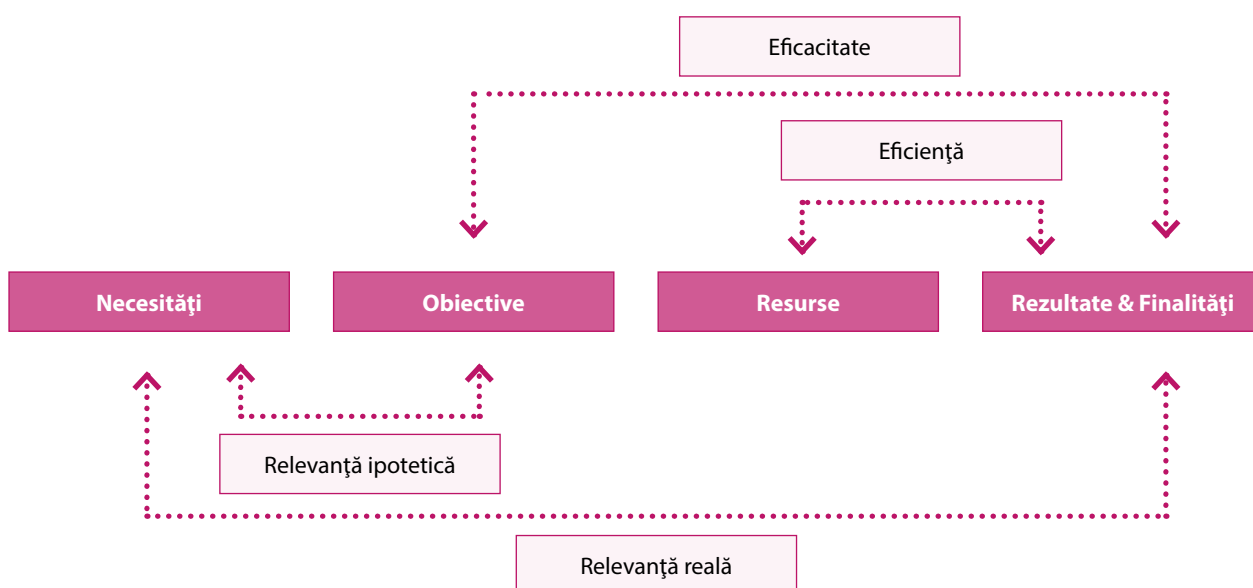
## 6.2. Planificarea activităților în CREI

Planificarea activității este un proces complex, derulat cu anticipare, prin realizarea consecutivă a unei serii ordonate de acțiuni din care să rezulte un program de activitate pentru o perioadă determinată. În cazul CREI, este indicată perioada de cel mult un an, cu precizarea că se va reveni, după necesitate, pentru redactarea/revizuirea Planului.

Există anumite precondiții pentru ca procesul de planificare să fie unul eficient și orientat spre rezultat:

- Să pornească de la vârf;
- Să fie organizat;
- Obiectivele, premisele, strategiile, acțiunile să fie formulate clar, fără ambiguități;
- Managerii să participe la acțiunile de planificare;
- Planificarea presupune conștientizarea și acceptarea riscurilor.

Figura 13. Caracteristici ale procesului de planificare a activității CREI





Cele mai importante caracteristici ale planificării sunt eficacitatea, eficiența și relevanța. În acest sens, este imperios ca cei care planifică să țină cont de faptul că planificarea va demara prin analiza necesităților și se va încheia cu previziunea finalităților.

În mod firesc, în procesul planificării vor fi stabilite obiectivele activității CREI, resursele necesare realizării obiectivelor propuse, pentru a asigura calitatea și eficiența suportului furnizat în cadrul Centrului.

Planificarea activității CREI poate lua orice formă (un posibil model este prezentat în Anexa 11), esențial este ca planul să asigure coerență și eficiență în activitatea Centrului. Astfel, cele mai importante compartimente în planificare ar urma să fie:

### 1. Activități organizatorice:

- Elaborarea planurilor de activitate a Centrului (anuale, semestriale, săptămânale, lunare, zilnice);
- Crearea condițiilor pentru organizarea și desfășurarea eficientă a activităților de suport educațional;
- Perfectarea și completarea continuă a documentației Centrului de resurse;
- Elaborarea orarului de activitate, pe perioade (săptămână, semestru);
- Desfășurarea evenimentelor de diseminare a informațiilor privind rolul și misiunea Centrului de resurse, oferta de servicii prestate (informare în cadrul ședințelor de lucru cu cadrele didactice, părinții, ședințe generale în cadrul comunității, conferințe de presă, articole în mass-media, elaborarea și diseminarea pliantelor) etc.

### 2. Activități de suport educațional:

- Precizarea tipurilor/formelor de suport recomandate copiilor asistați în CREI;
- Identificarea resurselor (umane, materiale) pentru prestarea fiecărui tip de servicii;
- Stabilirea periodicității, frecvenței realizării activităților de suport;
- Elaborarea materialelor didactice pentru asistența educațională individualizată: fișe, chestionare, mulaje, scheme, texte adaptate etc.

### 3. Activități metodice și de formare continuă:

- Seminare, conferințe, întruniri metodice, ateliere, dezbateri pentru cadrele didactice și non-didactice, pentru părinți;
- Activități de consultare directă a specialiștilor care asistă copilul;
- Activități de promovare a experienței avansate în asistența individualizată a copiilor;
- Dezvoltarea suportului informativ și metodic (dotarea cu literatură metodică, identificarea resurselor informaționale etc.).

### 4. Activități cu și pentru părinți:

- Identificarea necesităților de capacitate a părinților (aplicare de chestionare, studii, discuții etc.);
- Dezvoltarea continuă a capacităților parentale de îngrijire, educare, dezvoltare armonioasă, orientare profesională a copiilor etc. (seminare, mese rotunde, întruniri, consiliere etc.);
- Evaluarea/analiza impactului activităților realizate;
- Implicarea părinților în planificarea și desfășurarea procesului PEI;
- Participarea părinților la organizarea evenimentelor culturale, spectacolelor, excursiilor etc. pentru copii;
- Implicarea, după caz, a părinților în organizarea unor terapii specifice: ludoterapie, ergoterapie, meloterapie, art-terapie.

### 5. Dezvoltarea parteneriatelor:

- Identificarea potențialilor parteneri;
- Lansarea inițiativelor de parteneriat;
- Organizarea, în comun, a diferitelor activități etc.

CREI poate organiza diferite activități prin colaborare cu alte instituții de învățământ, cu organele de protecție a copilului, cu agențiile/asociațiile profesionale, cu comunitățile locale, cu organizațiile neguvernamentale, cu alte instituții și organizații relevante, în scopul orientării școlare, vocaționale/profesionale și sociale a copiilor.

În același context, în condițiile în care serviciile/programele de suport în cadrul CREI sunt proiectate și realizate pe principii holistice, multidisciplinare, este important ca programul de lucru al centrului (zilnic, săptămânal etc.) să fie, de asemenea, coerent în sensul excluderii dublărilor în activitate, repetărilor inutile, irosirii nejudicioase a resurselor. Din aceste considerente, planurile, programele, orarul de activitate vor fi elaborate prin coordonare între specialiștii cu atribuții și responsabilități în domeniu.

Odată agreat de toate părțile implicate, Planul de activitate al CREI este aprobat de către conducerea instituției de învățământ, dar se presupune că realizarea planului va permite o doză rațională de flexibilitate astfel încât activitățile planificate să răspundă cât mai calitativ necesităților beneficiarilor.

Activitatea Centrului de resurse este reflectată în rapoartele anuale ale instituției de învățământ.

### 6.3. Activități de suport educațional în CREI

Întrucât misiunea CREI este facilitarea accesului la educație pentru toți copiii, activitatea de bază a Centrului va fi axată, preponderent, pe realizarea programelor de suport educațional, proiectate conform necesităților de dezvoltare ale copiilor și de achiziționare a competențelor școlare.

Principalele forme de suport sunt:

- asistența educațională;
- asistența/consilierea psihologică;
- realizarea terapilor specifice;
- organizarea activităților extra-curriculare, de socializare, recreative;
- dezvoltarea deprinderilor de autoadministrare etc.

**Asistența educațională** reprezintă un sistem de mijloace și acțiuni structurate, orientate spre asigurarea incluziunii copilului în procesul educațional în conformitate cu propriul potențial și particularitățile individuale de dezvoltare, asigurând progrese în dezvoltarea acestuia.

Obiectivele de bază ale asistenței educaționale se referă la:

- Implicarea efectivă a copilului în procesul educațional;
- Optimizarea procesului de predare-învățare în vederea abilitării elevilor pentru achiziționarea de competențe școlare;
- Dezvoltarea atitudinii pozitive față de învățare;
- Promovarea colaborării între cadrele didactice, între cadrele didactice și alți specialiști, între specialiști și părinți etc.

**Activitățile de suport educațional realizate în CREI trebuie să rezulte din obiectivele PEI și să fie:**

- centrate pe necesitățile copiilor și flexibile
- accesibile copiilor din punct de vedere al conținutului, formei etc.
- individualizate în măsura în care o cer necesitățile copilului și capacitatea lui de participare
- calitative și calificate, asigurând progrese pe diverse domenii de dezvoltare a copilului

Procesul de proiectare și realizare a asistenței educaționale va întruni următoarele cerințe:

- Adecvarea la CES ale copilului;
- Conformitatea cu PEI;
- Abordarea sistemică și multidisciplinară;
- Coerența, coordonarea acțiunilor specialiștilor implicați;
- Asigurarea continuității procesului educațional în context formal, non-formal și informal.

Asistența educațională se realizează prin:

- a. activități 1:1 desfășurate în CREI în timpul orelor, pentru elevii care nu pot frecventa toate lecțiile pe întreaga durată a lor;
- b. activități 1:1 sau în grup, desfășurate după ore pentru:
  - însușirea materiei la diverse discipline de studiu la care copiii atestă dificultăți de învățare;
  - recuperarea unor lacune în învățare;
  - pregătirea temelor pentru acasă;
- c. elaborarea suporturilor didactice suplimentare, în funcție de necesitățile și potențialul de învățare al elevilor asistați;
- d. implicarea părinților în activitățile de recuperare/compensare educațională.

În CREI se desfășoară activități de **asistență și consiliere psihologică** de tipul:

- a. consilierea individuală, în grup/de grup a copiilor;
- b. consilierea părinților;
- c. consilierea cadrelor didactice.

Asistența psihologică a copiilor se realizează prin ședințe individuale și de grup și presupune realizarea unui ansamblu de acțiuni de sprijin specializat pentru remedierea dificultăților în dezvoltarea lor personală și asigurarea unei participări plenare și calitative la toate procesele școlare, dar și la cele din afara instituției de învățământ.

Consilierea psihologică este forma de intervenție prin care se acordă ajutor copiilor aflați într-o situație de impas cu privire la rezolvarea unor situații de criză, școlare, sociale sau familiale.

Obiectivele principale ale consilierii psihologice sunt:

- 1. Promovarea stării de bine** – asigurarea funcționării optime a individului din punct de vedere somatic, fiziologic, mental, emoțional, social și spiritual.
- 2. Dezvoltarea personală** – cunoașterea de sine și construcția unei imagini de sine adecvate; formarea abilităților de relaționare interpersonală, a atitudinilor corecte; orientarea vocațională realistă etc.
- 3. Prevenția** – preîntâmpinarea instalării unor comportamente nedorite: neîncredere în sine, conflicte intra- și inter-personale, dezadaptare socială etc.

În literatura de specialitate, consilierea psihologică se clasifică în:

- a. **Informațională:** oferirea de informații pe domenii/teme specifice. Facilitarea procesului de adaptare școlară și socială a copilului la condiții, circumstanțe, persoane noi;
- b. **Educațională:** ghidarea, sprijinirea, stimularea copilului în procesul de învățare /adaptare, orientare școlară;
- c. **De dezvoltare personală:** formarea de abilități și atitudini care permit o funcționare personală și socială flexibilă și eficientă în scopul atingerii stării de bine. Dezvoltarea potențialului individual al copilului;
- d. **Supportivă:** oferirea de suport emoțional, apreciativ și material. Crearea/ dezvoltarea condițiilor și conduitelor psihologice de accesibilitate pentru diferite activități la care participă copilul;
- e. **Vocațională:** orientarea profesională și dezvoltarea capacității de planificare a carierei.

*Remediarea* unor probleme prin consiliere psihologică presupune proiectarea și realizarea unui complex de acțiuni orientate spre modificarea unor structuri psihologice concrete sau comportamentale ale copilului și contribuie la dezvoltarea integrală a personalității acestuia.

Având ca finalitate remediarea unor probleme în dezvoltarea individului, asistența psihologică se poate organiza în următoarele forme:

- ședințe de dezvoltare;
- ședințe psihoterapeutice;
- traininguri psihologice tematice.

Asistența psihologică se va efectua, în toate cazurile, în baza unui plan individualizat de intervenție (Anexa 12), la elaborarea căruia se va ține cont de particularitățile de dezvoltare (cerințele speciale ale copilului, vârstă, starea fizică/emoțională, ritmul, viteza înțelegerii, percepției, gradul de rezistență) și obiectivele PEI.

O componentă importantă a consilierii psihologice o constituie activitățile adresate cadrelor didactice, altor specialiști care lucrează cu copiii, precum și părinților acestora.

Adițional la activitățile de suport educațional în formă directă, în CREI se organizează și **activități extracurriculare, de socializare și recreere**. Acestea se organizează, de regulă, în conformitate cu planurile instituționale, cu participarea tuturor copiilor, nu doar a celor asistați în CREI.

Proiectarea, organizarea și realizarea activităților extra-curriculare pornește de la identificarea intereselor, preferințelor copiilor și a resurselor de care dispune CREI, școala și comunitatea pentru a răspunde acestor cerințe.

Formele activităților extra-curriculare pot fi cele mai diverse: matinee, concursuri, excursii etc. Tradițional, vor fi organizate matinee tematice de tipul *Toamna – anotimp de aur, În așteptarea lui Moș Crăciun, De ziua mamelor* etc.

Dată fiind misiunea CREI, este indicat să se organizeze dezbateri pe diverse teme în contextul protecției drepturilor copilului, educației pentru toți, altor teme relevante. Tematici recomandate: *Despre drepturi și obligațiuni, Ce înseamnă încrederea în oameni?, Ce este prietenia adevărată?* etc.

Programele Centrului de resurse, indiferent de specificul acestora, vor fi realizate urmărind abilitarea, reabilitarea, **dezvoltarea** copiilor, a **deprinderilor** lor **de autoadministrare**.

Toate activitățile în Centrul de resurse se desfășoară conform unui orar prestabilit, aprobat de conducerea instituției. Totodată, pentru fiecare copil asistat se elaborează un orar al activităților de suport individualizat (Anexa 13), care conține, inclusiv, suportul 1:1 în timpul lecțiilor.

#### 6.4. Terapiile educaționale ca formă de suport în CREI

În procesul asistenței copiilor cu CES, un rol important îl au terapiile educaționale, care pot fi definite:

- **în sens restrâns:** formă de terapii folosite în scopul remedierii dizabilităților/dificultăților de învățare;
- **în sens larg:** un ansamblu de acțiuni, intervenții, servicii specializate, concepute ca programe de asistență interdisciplinară, realizate în instituțiile educaționale cu scopul recuperării/compensării deficiențelor în dezvoltarea copiilor.

Principiile de bază care ghidează activitatea de organizare/realizare/prestare a diferitor terapii sunt următoarele:

- a. **Incluziunea:** Terapiile asigură participarea copilului cu CES în activitățile derulate la clasă și în cele extra-clasă, alături de semenii lui.
- b. **Centrarea pe copil/abordarea individualizată:** În activitatea cu copiii lucrul cel mai important este să se rețină că fiecare din ei este un individ cu propriile emoții, plăceri/neplăceri, moduri de comunicare, simț al umorului etc. Deși dizabilitatea poate fi o parte a identității copilului și a experienței sale de viață, aceasta nu îi definește sau îi categorisește existența. Punctele forte și cerințele individuale ale copiilor, precum și contextele specifice în care aceștia sunt incluși în activități, vor fi utilizate pentru a determina ce intervenții pot fi utile pentru ei.
- c. **Abordarea în echipă:** În timp ce fiecare terapie are o perspectivă unică și utilă asupra copiilor și asupra felului în care ei se angajează în activitățile de zi cu zi, de unul singur, nici un specialist nu poate răspunde deplin tuturor cerințelor unui copil într-un mod cât mai benefic pentru acesta. Este necesară expertiza și inputul altora: părinților, cadrelor didactice, logopezilor, kinetoterapeuților, psihopedagogilor speciali și altor specialiști, contribuția cărora oferă cunoștințe semnificative care îmbunătățesc planificarea intervențiilor și procesul de implementare. Schimbul reciproc de informații și idei între toți membrii echipei conferă un grad mai înalt de calificare intervențiilor și este benefic pentru copil.
- d. **Practica bazată pe dovezi:** Există o responsabilitate semnificativă a terapeutului pentru a se asigura că serviciile de evaluare și asistență pe care le oferă sunt efective și eficiente. Acest lucru este, în parte, o responsabilitate etică pentru a oferi cel mai de calitate suport și este, de asemenea, și o responsabilitate materială în ceea ce privește utilizarea adecvată și eficientă a resurselor destinate acordării asistenței în cadrul diferitelor terapii. În scopul onorării acestei responsabilități, terapeutul va colecta o varietate de tipuri de probe/evidențe/dovezi pentru a întemeia deciziile vizând evaluarea și intervențiile de asistență prin realizarea terapiilor. Practica bazată pe dovezi implică utilizarea celor mai recente și relevante cercetări științifice disponibile, precum și dovezi (sau cunoștințe) despre copii și situația lor specifică, pentru a informa și influența planificarea și implementarea intervențiilor de suport. Deși implicarea directă în cercetări științifice nu este necesară, totuși, este important ca diferite tipuri de date legate de intervenții să fie colectate într-un mod organizat, atunci când este nevoie de a stabili dacă o anumită intervenție este eficientă pentru un anumit copil.
- e. **Abordarea centrată pe familie:** Familia este un element-cheie în echipa și procesul de acordare a suportului prin terapii educaționale, precum și în procesul de luare a deciziilor referitoare la evaluare și asistență. Procesele respective vor fi consultate și/sau ghidate de către familie și prioritățile acesteia în ceea ce privește dezvoltarea copilului. Comunicarea cu familia este considerată crucială și aceasta se poate realiza printr-o varietate de metode: ședințe unul-la-unul, apeluri telefonice, note scrise, corespondență e-mail etc. Toate activitățile vor fi focalizate pentru satisfacerea necesităților individuale ale copilului și așteptările familiei în acest sens.

Terapiile educaționale oferă o gamă largă de intervenții intensive, unice și specifice pentru fiecare copil/elev și sunt concepute pentru a remedia dificultățile de învățare.

De menționat că există diferențe dramatice între meditațiile tradiționale (asistență individualizată sau în grup, de regulă, pentru pregătirea temelor) și terapiile educaționale. În timp ce meditațiile tradiționale valorifică formele academice de învățare, terapiile educaționale explorează o varietate de metodologii și materiale didactice pentru a ajuta copilul să înregistreze performanțe academice.

Asistența prin terapii educaționale se realizează în baza obiectivelor stabilite în PEI-ul fiecărui copil încadrat într-un program de suport. Aceste obiective individuale vor fi determinate în rezultatul evaluării dezvoltării copilului, inițiale sau complexe, în cadrul echipei PEI, cu participarea, după caz, a părinților. Contribuția părinților în procesul de discuție și stabilire a obiectivelor PEI este esențială, din perspectiva identificării necesităților copilului, nedescoperite în cadrul activităților la clasă.

Obiectivele stabilite se vor baza pe necesitățile de dezvoltare ale copilului, prioritizate ca urmare a analizei rezultatelor evaluării, formulate în termeni de comportamente observabile, funcționale și conținând, în același timp, o componentă măsurabilă pentru a fi posibilă determinarea realizării obiectivelor.

Intervențiile prin terapii educaționale sunt furnizate în baza modelului integrat de prestare a serviciilor, ceea ce înseamnă că strategiile de asistență sunt incluse în rutina de zi cu zi și activitățile copilului.

Cadrele didactice la clasă au un rol important în punerea în aplicare a strategiilor de intervenție în calitatea lor de membri ai comisiilor multidisciplinare, ai echipelor PEI, dar și ca responsabili pe discipline școlare, dat fiind contactul lor constant cu copiii. Strategiile de intervenție sunt dezvoltate, pe principii de colaborare, de către profesori și terapeuți și, în timp ce terapeuții pot implementa unele din aceste strategii, învățătorul/profesorul este cel care face ca integrarea respectivelor intervenții în rutina de la clasă să fie posibilă și de succes. Colaborarea între specialiști în beneficiul copilului, poate avea, în același timp, și beneficii pentru terapeuți:

- terapeutul poate afla, din prima sursă, modul în care copilul performează și aplică în viața reală (adică la clasă) ceea ce achiziționează în timpul terapiilor;
- problemele ce țin de performanțele copilului pot fi evaluate ușor și tratate în cel mai eficient și practic mod;
- semenii sunt resursele cele mai valoroase în realizarea eficientă a terapiilor, pot fi modele și motivatori;
- cadrele didactice pot vedea/afla ce realizează terapeuții în calitate de intervenții și discuțiile referitoare la acestea pot avea loc imediat, crescând șansele ca învățătorii/profesorii să presteze ei înșiși terapii în lipsa terapeuților;
- comentariile pot fi transmise direct terapeutului și este mult mai probabil ca acesta, la rândul său, să înțeleagă comentariile respective, dar și așteptările cadrelor didactice;
- terapeuții devin mult mai familiari cu rutina, activitățile de la clasă și cu întreaga atmosferă a clasei și astfel pot face sugestii privind intervențiile care sunt rezonabile și posibile în contextul clasei.

În procesul organizării/realizării intervențiilor terapeutice există o interdependență considerabilă între cadre didactice, terapeuți și părinți. Această muncă în echipă este esențială și nu putem vorbi despre calitatea și eficiența suportului educațional fără să menționăm colaborarea, parteneriatul, activitatea în comun.

Cadrele didactice și terapeuții se vor convoca cu o anumită regularitate pentru a stabili/actualiza/revizui obiectivele PEI. Ei vor discuta și identifica, în comun, soluțiile pentru problemele apărute pe parcurs, legate de un copil concret. Aceste convocări se pot face în cadrul CMI, echipelor PEI.

Plecând de la ideea că părinții sunt în imediata proximitate a copilului cel mai mult timp, aceștia pot deveni, în timp, primii și cei mai buni terapeuți. Asistența acordată de către unul dintre părinți poate fi, în anumite cazuri, mult mai eficace decât orele de terapie petrecute în cabinetele specialiștilor. În special, este vorba despre cazurile când copilul părăsește cu greu, rareori domiciliul. Activitățile respective pot avea caracter diferit: de la terapii organizate conform unui program strict definit până la activități distractive cu beneficii terapeutice puternice.

În funcție de particularitățile de dezvoltare a copiilor și de resursele instituției, pot fi realizate terapii cognitive, ergo- și ludoterapii, logopedie, kinetoterapie etc. Terapiile specifice se organizează/realizează individual sau în grupuri nu mai mari de 10-12 copii. În învățământul general, de regulă, aceste forme de suport sunt acordate de către personalul școlar existent (cadru didactic de sprijin, psiholog, profesor educație tehnologică). Totuși, activitățile respective trebuie să se realizeze, conform rigorilor, de către profesioniști special formați pentru prestarea unor atare servicii.

<p><b>Terapia cognitivă</b></p> <p><b>Obiective:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formarea competențelor de învățare</li> <li>• consolidarea cunoștințelor și deprinderilor însușite în procesul de învățare</li> <li>• achiziționarea de competențe inter- și intra- disciplinare</li> <li>• formarea unor deprinderi de învățare</li> </ul> <p><b>Tipuri activități:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exerciții de consolidare a competențelor de citit-scris, de calcul</li> <li>• exerciții/activități de aplicare practică a cunoștințelor</li> <li>• activități de dezvoltare a gândirii logice</li> <li>• jocuri didactice (recunoaștere, comparare, sortare, grupare/clasificare etc.)</li> </ul>
<p><b>Ergoterapia</b></p> <p><b>Obiective:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dezvoltarea/consolidarea autonomiei personale</li> <li>• dezvoltarea competențelor psihomotrice</li> <li>• formarea abilităților sociale</li> <li>• creșterea încrederii în sine</li> </ul> <p><b>Tipuri activități:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelare, asamblare</li> <li>• desen</li> <li>• construcție</li> <li>• grădinarit etc.</li> </ul>
<p><b>Ludoterapia</b></p> <p><b>Obiective:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cunoașterea realității prin joc</li> <li>• formarea unor comportamente</li> <li>• modelarea/remodelarea afectivității și relaționării</li> <li>• dezvoltarea sociabilității</li> </ul> <p><b>Tipuri activități:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jocuri didactice</li> <li>• jocuri de dezvoltare a memoriei și atenției</li> <li>• jocuri de formare a structurilor și conduitelor perceptiv-motrice</li> <li>• jocuri sportive</li> </ul>

Aceste tipuri de terapie se găsesc într-o relație de interdependență și este indicat să se proiecteze și să se realizeze terapii combinate, cu elemente din fiecare, pentru a asigura dezvoltarea holistică a copilului asistat.

## 6.5. Activități metodice și de formare continuă în CREI

În condițiile în care CREI se constituie ca o subdiviziune a instituției de învățământ în care sunt concentrate resursele de bază pentru realizarea educației incluzive la nivelul unității școlare, ca un centru de informare și documentare, această structură realizează și activități metodice, de formare.

Organizarea activităților metodice și de formare continuă are drept scop de bază consolidarea capacităților resurselor umane implicate în dezvoltarea educației incluzive la nivel de unitate școlară (cadre didactice și de conducere, șefi ai comisiilor metodice, diriginți, psihologi) și, implicit,



creșterea competențelor profesionale ale acestora. În același timp, se vor urmări și obiective specifice ce țin de achiziționarea de competențe speciale în diverse domenii:

- Managementul educației incluzive;
- Particularități de dezvoltare a copilului;
- Evaluarea dezvoltării copilului;
- Abordarea individualizată a copilului cu CES;
- Procesul PEI;
- Tehnologiile didactice incluzive;
- Dezvoltarea parteneriatelor în procesul promovării educației incluzive etc.

Cele mai comune forme de activitate metodică/de formare continuă, realizate la nivelul instituției de învățământ, ar putea fi următoarele:

### **I. Activități de formare:**

- seminare metodice;
- ateliere de lucru;
- mese rotunde;
- vizite de studiu;
- schimb de experiență.

### **II. Ședințe de consiliere/consultanță:**

- ședințele de asistență metodologică directă;
- formularea de instrucțiuni, recomandări;
- răspunsuri la întrebări;
- referirea către alți specialiști.

### **III. Elaborarea/difuzarea materialelor-suport:**

- dezvoltarea modelelor de planuri de activitate, programe de asistență, PEI etc.;
- elaborarea fișelor de evaluare, de monitorizare;
- producerea și diseminarea materialelor informative, de comunicare și sensibilizare.

În procesul planificării activităților metodice și de formare este recomandabil să se țină cont de strategiile instituționale generale. Obiectivele activităților metodice derivă din obiectivele generale ale instituției și sunt încadrate în planificările pe termen scurt, mediu și lung. De asemenea, aceste activități urmează să poarte un caracter sistemic și sistematic, să nu fie privite ca și activități sporadice, separate de planificarea instituțională generală.

Un criteriu important de respectat în proiectarea și realizarea activităților metodice și de formare este ca acestea să fie bazate pe necesități. Factorii de decizie și prestatorii programelor de formare vor determina grupurile-țintă și necesitățile acestora sau, după caz, vor „genera” necesități, adică vor identifica aspecte asupra cărora se vor concentra formările profesionale.

Evaluarea necesităților de formare se poate realiza prin aplicarea diferitor instrumente. Un model de astfel de instrumente este chestionarul de mai jos.

La fel de important este să ne asigurăm că activitățile metodice/de formare sunt orientate spre rezultat, și, periodic, sunt evaluate eficiența și impactul formărilor.

Unele exemple de activități metodice și de formare continuă sunt prezentate în compartimentul respectiv al modelului Planului de activitate al CREI (Anexa 11).

Activitățile de formare pot fi prestate direct de colaboratorii CREI, dar și de către experți invitați, specializați pe anumite tematici. În mod evident, realizarea unor activități metodice și de formare continuă în cadrul CREI presupune o calificare înaltă a celor care vor presta activitățile respective.

Instituția.....

Calificarea .....

Vechimea pedagogică .....

Gradul didactic .....

1.	Cunoașteți documentele de politici și actele normative care reglementează incluziunea școlară a copiilor cu CES					
	nesatisfăcător	slab	adecvat	bine	foarte bine	excelent
2.	Cunoașteți particularitățile de dezvoltare a copiilor					
	nesatisfăcător	slab	adecvat	bine	foarte bine	excelent
3.	Dețineți abilități/competențe de organizare a procesului educațional pe principii de diferențiere și individualizare					
	nesatisfăcător	slab	adecvat	bine	foarte bine	excelent
4.	Cunoașteți structura-model a Planului educațional individualizat					
	nesatisfăcător	slab	adecvat	bine	foarte bine	excelent
5.	Dețineți abilități/competențe pentru adaptarea/modificarea curriculumului					
	nesatisfăcător	slab	adecvat	bine	foarte bine	excelent
6.	Pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor și responsabilităților ce vă revin în contextul promovării educației incluzive, de ce asistență metodologică ați avea nevoie pentru a vă dezvolta competențele profesionale?					
	Semi-nare	Ateliere în echipă multidisciplinară	Vizite de studiu	Schimb de experiență	Consultanță directă	Modele de documente Auto-instruire
7.	Alte necesități. Specificați:					
	.....					
	.....					
	.....					
8.	Ce abilități, cunoștințe, competențe considerați că urmează să vă dezvoltați în cadrul unor activități de informare/ formare/dezvoltare profesională?					În ce interval de timp?
						imediat
						în 3 luni
						în 6 luni
						în 9 luni
						anual
						continuu

## 6.6. Activități cu și pentru părinți în CREI

CREI organizează și activități de sprijin, consiliere, educare pentru persoanele care au în îngrijire copii: părinți biologici și adoptivi, părinți educatori, alte persoane. Ca și în cazul lucrului cu copiii, activitățile pentru părinți pot fi individuale și de grup.

Obiectivele activităților cu și pentru părinți sunt:

- Crearea unor legături durabile ale părinților cu CREI în calitate de resursă a comunității, prin acordarea de sprijin permanent în soluționarea problemelor legate de educația copiilor;
- Implicarea părinților în activități de voluntariat în cadrul Centrului;
- Formarea părinților ca agenți ai schimbării în comunitate.

Pornind de la obiectivele și finalitățile de realizat, 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 (inaugurarea CREI, începutul anului școlar, începutul semestrului), 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.

**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 asistați în CREI 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 frecvenței școlii;
- Rolul părinților în procesul PEI;
- Riscurile și consecințele abandonului școlar;
- Consecințele abuzului fizic, emoțional și verbal al copilului. Consecințele violenței și neglijării;
- Comportamentul și limbajul acceptat social;
- 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 instituției de învățământ și din afara acesteia: cadre didactice, psihologi, asistenți sociali, cadre medicale, juriști.

Coordonatorii CREI se vor asigura că activitățile de educație parentală nu au un caracter ocazional, ci sunt o componentă esențială a activității Centrului, realizată sistematic, cu o frecvență prestabilită, cunoscută de toți participanții la proces. În acest sens, se elaborează un program de instruire, care poate avea următoarea structură:

Nr. crt.	Tematica	Nr. ore	Obiective	Responsabil (i)	Resurse necesare	Data desfășurării	Note
1.							
2.							
3.							

Coordonatorul CREI va duce evidența participării părinților la activitățile formative/informative.

Asigurarea unei relații durabile cu părinții poate reuși și prin implicarea acestora, în calitate de voluntari, în diferite activități realizate în CREI. Astfel, părinții pot participa la:

- Realizarea, în comun cu specialiștii, a activităților cu copiii (jocuri, evenimente culturale, excursii etc.);
- Producerea/adaptarea materialelor didactice;
- Repararea echipamentelor și utilajelor;
- Curățenia spațiilor interioare și exterioare etc.

Dat fiind specificul familiilor copiilor asistați în CREI, cu cât participarea părinților la activitățile Centrului se va extinde pe o perioadă mai mare, cu atât va crește probabilitatea de a obține rezultatele scontate. Colaborarea amiabilă și parteneriatele sunt benefice pentru toți actanții, dar, desigur, în mod special pentru copii.

Tabelul 9. Beneficiile colaborării între specialiști și părinți

<b>Părinții</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se simt apreciați și respectați</li> <li>• devin tot mai implicați în procesul de dezvoltare a copiilor (inclusiv prin învățare)</li> <li>• pot împărtăși informații cu privire la copilul (copiii) lor</li> <li>• simt că valorile, practicile, tradițiile și viziunile familiei lor sunt înțelese și luate în considerare</li> <li>• se simt confortabil când vizitează școala, comunică și planifică activități în comun cu specialiștii</li> <li>• află mai multe despre experiențele copiilor lor în afara domiciliului și folosesc această informație pentru a-i sprijini pe copiii lor în procesul de învățare și dezvoltarea cât mai eficientă</li> <li>• înțeleg de ce educația este importantă</li> <li>• au încredere tot mai mare în abilitățile lor parentale</li> </ul>
<b>Specialiștii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• înțeleg mai bine copiii și mediile lor familiale și folosesc această informație pentru a adapta procesul de învățare la experiențele copiilor</li> <li>• pot ajuta copiii să-și dezvolte simțul identității și al apartenenței prin implicarea activă în procesul de descoperire a valorilor familiei, tradițiilor și viziunilor, bazându-se pe acestea, după caz</li> <li>• beneficiază de abilitățile parentale și expertiza lor</li> <li>• pot mai ușor să creeze și să ofere copiilor un mediu mai afectiv și mai sigur</li> </ul>
<b>Copiii</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se simt mai în siguranță și beneficiază plenar de oportunitățile educaționale care li se oferă</li> <li>• se transferă dintr-un mediu (familiar) într-altul (școlar) cu încredere</li> <li>• privesc învățarea ca pe un lucru mult mai plăcut când viața lor de acasă este „vizibilă” în cadrul oficial școlar și apreciată</li> <li>• se bucură să experimenteze lucruri noi</li> <li>• beneficiază de diverse servicii de suport, unele prestate chiar de către părinți</li> </ul>

Ne convingem, astfel, că unul din semnele distinctive ale serviciilor de suport de calitate este lucrul în parteneriat cu părinții pentru a crea, în comun, un 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.



# Adaptările în procesul incluziunii educaționale a copiilor cu CES





## 7.1. Managementul clasei

Organizarea procesului educațional pentru copiii cu CES implică, alături de competențe profunde în particularitățile de dezvoltare ale copiilor, abordarea lor individualizată ș.a.m.d., și cunoștințe teoretice și practici curente privind managementul educațional.

Pornind de la însăși esența noțiunii de management, lucrul la clasă cu copiii cu CES presupune acțiuni de planificare, organizare, coordonare, evaluare și control orientate spre obținerea performanțelor scontate.

Noțiunea **Managementul clasei**, reflectată în lucrările diferitor autori a apărut, inițial, ca un termen folosit pentru descrierea procesului de pregătire a clasei în așa fel, încât lecția/lecțiile să decurgă corect, fără a fi perturbate de unele manifestări de comportament ale elevilor. Termenul presupune, de asemenea, prevenirea unor astfel de comportamente. În timp, noțiunea s-a extins și a căpătat sensuri mult mai largi.

Considerat de unii teoreticieni drept *management parțial*, managementul clasei se referă nu doar la acțiunile de predare-învățare-evaluare, ci presupune și etape pregătitoare, care se referă, în special, la documentare/informare privind grupul de copii, nivelul de achiziții al acestora la un moment dat, relațiile dintre copii și alte informații care îi oferă cadrului didactic materialul informațional și faptic necesar pentru proiectarea demersului didactic la clasă și identificarea diferitor oportunități de intervenție și de luare a deciziilor.

Privită ca o mică organizație, clasa de elevi prezintă particularități și caracteristici respective: cultură organizațională, principii de inter-relaționare, atitudini mutuale etc. În acest sens, cunoașterea profundă a colectivului de elevi îi va oferi cadrului didactic fundamentul pentru promovarea unor schimbări în clasă, în cazul în care acestea se impun. Astfel, pot fi promovate ajustări în ceea ce privește:

- climatul psihologic în colectivul de elevi;
- atribuirea/distribuirea de roluri și responsabilități;
- democratizarea relaționării și comunicării;
- aplicarea strategiilor/tehnologiilor educaționale;
- colaborarea, sprijinul reciproc etc.

În procesul de realizare a ajustărilor respective este important să ne asigurăm că aceste adaptări individuale nu vor „dezechilibra” clasa și activitatea la clasă ca un tot întreg.

Există diverse abordări în ceea ce privește asigurarea unui management eficient la clasă. O sinteză a acestora, constituită sub forma unor recomandări pentru învățător/diriginte/cadru didactic, ar fi următoarea<sup>22</sup>:

- Construieți o comunitate la clasă.
- Proiectați, asigurați un mediu sigur, prietenos și bine gestionat.
- Implicați copiii în crearea/stabilirea rutinelor, regulilor și normelor care urmează a fi respectate la clasă și consecințelor nerespectării.
- Creați o varietate de forme/canale de comunicare.
- Fiți întotdeauna calm, echitabil/corect și consecvent.
- Cunoașteți-vă bine elevii.
- Abordați conflictele operativ, nepărtinitor și cu înțelepciune.
- Integrați în atmosfera și activitatea clasei tradiții, ritualuri pozitive.
- Fiți realist.
- Construieți parteneriate cu părinții.

<sup>22</sup> Adaptare după *Ten Tips for Classroom Management. How to improve student engagement and build a positive climate for learning discipline*. George Lucas Educațional Foundation, <http://www.edutopia.org/classroom-management-resource-guide>



Managementul clasei cuprinde trei componente de bază:

- managementul conținuturilor;
- managementul comportamentelor;
- managementul relațiilor interpersonale.

**Managementul conținuturilor** se referă, în principal, la modul de organizare a conținutului predării, stilul predării propriu-zise. În acest proces intervin elemente importante, precum:

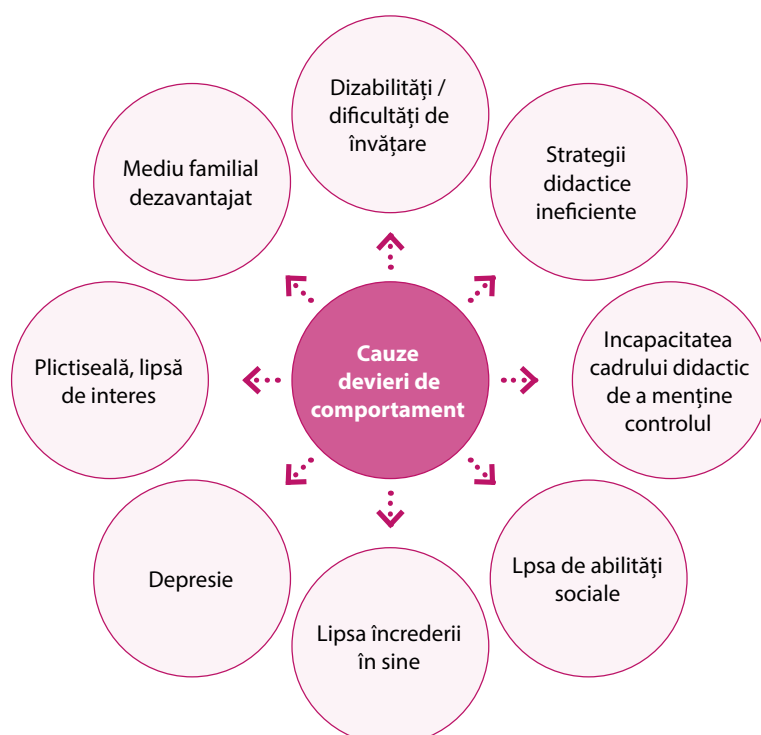
- alegerea și coordonarea materialelor de predare-învățare (manuale, materiale demonstrative, distributive);
- identificarea strategiilor de predare, adecvate potențialului de învățare al copiilor;
- coordonarea colectivului de elevi (antrenarea în activități prealabile sau succesoare desfășurării lecției (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 referitor 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 curriculare, conform Ghidului metodologic *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*, autori M. Hadîrcă și T. Cazacu, aprobat și pus în aplicare de Ministerul Educației, Ordinul nr.90 din 20.02.2012.

**Managementul comportamentelor** vizează gestionarea celor mai variate probleme de comportament care se pot înregistra în lucrul cu copii. În acest sens, cadrul didactic trebuie să cunoască formele și cauzele manifestării devierilor de comportament.

Figura 14. **Cauzele devierilor de comportament**



Bineînțeles, fiecare din aceste cauze pot exercita o influență mai mare sau mai mică asupra comportamentului copiilor. Totuși, în contextul managementului clasei un rol definitoriu îl are capacitatea cadrului didactic de a motiva copilul, de a crea/oferi situații de învățare, având în vedere interesele copiilor, stilurile de învățare, atitudinea și reacțiile față de anumite sarcini de învățare. Cel mai simplu exemplu: Suntem la o lecție de limba maternă în care accentul se pune pe ascultarea enunțurilor orale și copierea de pe tablă. În clasă avem un copil cu dislexie, care nu va fi capabil să învețe prin aceste metode, dintr-un șir de motive:

- Complicații în înțelegerea cuvintelor scrise;
- Citire cu dificultate;
- Înțelegere limitată a textului citit;
- Confuzie în înțelegerea literelor, cuvintelor, sintagmelor, numerelor sau explicațiilor verbale;
- Senzație de deplasare a textului în procesul citirii, scrierii, copierii etc.

Dacă învățătorul nu va considera aceste dificultăți de învățare ale copilului și va promova în continuare strategii didactice similare, cel mai probabil, se vor genera situații în care elevul:

- Se va simți retras, exclus de la procesul general de învățare;
- Va considera activitatea inutilă și va renunța să persevereze în executarea sarcinii;
- Se va plictisi;
- Va folosi timpul afectat sarcinii de învățare în alte scopuri (se poate distra singur, poate deranja colegii);
- Va perturba procesul la clasă etc.

Ca și consecință, întreaga clasă se poate concentra asupra comportamentului elevului cu dislexie, pe care învățătorul nu l-a inclus în proces, ținând seama de particularitățile lui de dezvoltare și potențialul de învățare.

În contextul managementului clasei, un subiect important îl constituie asigurarea condițiilor pentru ca procesul de predare-învățare să se desfășoare conform preceptelor stabilite. În termenii pedagogiei tradiționale, este vorba, înainte de toate, de ceea ce obișnuim să numim *disciplina elevilor*, adică respectarea de către toți copiii a aceluiași reguli de comportament, independent de particularitățile lor fizice, intelectuale, senzoriale etc. Altfel spus, copiii trebuie să se adapteze și să respecte, necondiționat, regulile prestabilite.

Potrivit noilor abordări, celor incluzive, școala/clasa și întreg procesul educațional se adaptează continuu la cerințele și necesitățile copiilor. Toți subiecții implicați în acest proces cunosc și înțeleg că elevii (copiii în general) sunt diferiți și, prin urmare, necesită abordare diferită. Din acest punct de vedere, deși cadrului didactic îi va fi foarte greu să convingă directorul, consiliul de administrație, alte cadre, părinți că trebuie să fie promovate diferite reguli pentru diferiți copii, totuși se va insista progresiv pe acest principiu, pentru că doar așa putem asigura egalizarea șanselor.



Este recomandabil ca instituția de învățământ să dezvolte și să adopte politici instituționale care, pe de o parte, să asigure disciplina în cadrul procesului educațional și să încurajeze elevii să respecte regulile de comportament, iar pe de alta, să răspundă, consecvent, necesităților specifice ale copiilor.

Cele mai uzuale strategii de management al clasei din perspectiva disciplinei la clasă, se pot realiza prin tehnici foarte simple:

### Memento

- Amintim (reamintim) copiilor (unui sau la doi elevi, întregii clase) despre reguli de bază pe care le respectă elevii la clasă. De exemplu, când se dă sunetul la lecție, toți copiii sunt în clasă și pregătiți pentru lecție (manuale, caiete, rechizite etc.). Pentru unii copii cu particularități de dezvoltare (de exemplu, copiii cu tulburări din spectrul autist), aceste atenționări se vor transforma în rutină indispensabilă pentru încadrarea în procesul educațional.

### Avertisment

- Elevi concreți sunt abordați prin avertizări orale, expuse individual celui căruia li se adresează, și nu în public. În practica la clasă, aceasta înseamnă că învățătorul/profesorul se apropie de elevul vizat și îl avertizează privind manifestările de comportament inadecvate (perturbarea activității colegului de bancă, verbalizarea cu voce tare a unor exclamații nepotrivite etc.).
- În unele cazuri, pot fi aplicate și avertismente scrise, considerate mai eficiente.

Tehnicile de mai sus urmează a fi aduse la cunoștința elevilor, inclusiv succesiunea lor și consecințele nerespectării regulilor stabilite în clasă.

În concluzie, administrarea procesului la clasă trebuie să țină cont de diversitatea copiilor, pentru a preveni cazuri similare celui descris mai sus. Cel mai important lucru de reținut este că fiecărui copil îi acordăm șansa de a învăța în mod egal cu semenii. Includiunea este ceea ce definește un mediu de învățare propice fiecărui copil.

În sens larg, *managementul relațiilor inter-personale* vizează clasa ca microsistem social, în care se concentrează responsabilitățile și așteptările subiecților procesului educațional. Managementul relațiilor se referă la întreg spectrul de relații cadru didactic-elev, cadru didactic – cadru didactic, cadru didactic-părintși, 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.

## 7.2. Adaptarea tehnologiilor și materialelor didactice în procesul de acordare a suportului educațional copiilor cu CES

După cum am argumentat în capitolele anterioare, simpla plasare/integrare a copilului cu CES în școala generală nu înseamnă, nici pe departe, includiune educațională. La fel, faptul că îi vom pune acestui copil în față un manual identic cu al celorlalți elevi din clasă nu va constitui includiunea reală. Pentru a asigura dreptul fundamental la educație al fiecărui copil, cadrele didactice adaptează procesul de predare-învățare-evaluare la necesitățile și potențialul fiecăruia, prin ajustări adecvate și rezonabile.

Vorbind despre manualul școlar ca suport de bază în procesul de predare-învățare, constatăm că, deși autorii de manuale fac eforturi considerabile pentru a satisface necesitățile grupurilor-țintă de utilizatori, atunci când sunt aplicate efectiv la clasă, este necesar să fie adaptate conținuturile incluse în manuale. Și aceasta pentru că manualele sunt elaborate pentru serii/generații de copii și mai puțin pentru necesitățile specifice ale unui copil concret. În această situație, pentru a eficientiza procesul de predare-învățare, cadrele didactice procedează la adaptări.

Ca și proces, adaptările se bazează pe evaluarea conținuturilor de învățare, deoarece diferite materiale pot furniza/solicita diverse domenii de adaptare. Totuși, există câteva probleme comune:

- a. Conținutul de învățare nu corespunde întocmai obiectivelor curriculare sau obiectivelor PEI.
- b. Materia de studiu este prea voluminoasă și complexe/complicată pentru înțelegere.
- c. Sarcinile incluse nu pot fi realizate în timpul alocat.
- d. Realizarea sarcinilor necesită utilizarea dotărilor, echipamentelor, materialelor de sprijin adiționale care nu sunt disponibile.
- e. Conținuturile nu îi angajează pe elevi, nu le satisfac interesele/așteptările.

În cazul elevilor cu CES problema de bază este că materia de învățare propusă nu ține cont de marea diversitate a copiilor, de potențialul și necesitățile lor.

În general, rațiunea și judiciozitatea adaptărilor nu provoacă îndoieli. Dar cum pot fi realizate acestea? Cum poate un cadru didactic, ocupat și preocupat de o mulțime de probleme legate de eficientizarea demersului educațional, să reușească să producă și să implementeze adaptări individualizate pentru fiecare copil, menținând, în același timp, echilibrul necesar clasei întregi ca și entitate structurală? Răspunsul este **flexibilizarea** procesului educațional și a tuturor elementelor acestuia, inclusiv a materialelor de predare-învățare.

Procesul de adaptare a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de predare și de elaborare și adaptare a materialelor de învățare presupune, la modul concret, identificarea de către cadrele didactice a mijloacelor specifice prin care actul educațional răspunde cerințelor tuturor elevilor, indiferent de capacitatea de participare a acestora. În acest sens, un rol aparte revine materialelor didactice în calitate de instrument indispensabil în activitatea la clasă.

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. Astfel, sunt promovate opt principii luate în considerare în adaptarea procesului educațional, în general, și a materialelor didactice, în particular<sup>23</sup>. Aceste principii 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. Potrivit viziunii promotorilor, principiile au fost organizate prin folosirea acronimului FLEXIBLE (din engleză – *flexibil*) (Anexa 14).

<sup>23</sup> 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>,

Figura 15. Principiile FLEXIBLE pentru adaptarea materialelor didactice

F	←··	de la englezescul <b>F</b> easible	··→	Fezabil, realizabil
L	←··	de la englezescul <b>L</b> ively	··→	Atractiv, vesel, energic, viu
E	←··	de la englezescul <b>E</b> liminated	··→	Eliminatoriu
X	←··	de la englezescul <b>eX</b> plicit	··→	eXplicit
I	←··	de la englezescul <b>I</b> ntentional	··→	Intenționat, voit
B	←··	de la englezescul <b>B</b> eneficial	··→	Benefic
L	←··	de la englezescul <b>L</b> imelight	··→	Centrat
E	←··	de la englezescul <b>E</b> valuated	··→	Evaluativ

### Principiul 1. Adaptările de succes sunt fezabile pentru implementare de către învățătorul la clasă

Acest principiu presupune că adaptările sunt posibile, realizabile și că, cadrele didactice le pot promova. Deși cadrele didactice pot recunoaște oportunitatea adaptărilor în procesul de predare-învățare, dacă adaptările sunt greu de realizat ("*not doable*"), este mai puțin probabil că acestea vor fi promovate de către cadrele didactice. De exemplu, re-scrierea unei probleme matematice într-un limbaj mai accesibil, eliminând terminologia complicată, folosind scheme, grafice, alte forme de enunțuri mai expresive, poate fi recunoscută ca și modalitate de adaptare a conținutului de învățare cu un efect mai pronunțat, dar disponibilitatea profesorului de a face asta zi de zi, săptămână de săptămână poate fi foarte redusă, dacă nu exclusă totalmente.

În mod firesc, unele adaptări sunt mai practice și mai ușor de realizat decât altele. Adaptări precum crearea unor scheme care să faciliteze rutina zilnică, să încurajeze și să consolideze realizările copilului, sunt relativ ușor de realizat. Altele precum rescrierea regulată a unor informații, transformarea lor în *ușor de citit*, utilizarea materialelor alternative, individualizarea permanentă a sarcinilor etc. implică resurse mai mari, inclusiv logistice.

### Principiul 2. Adaptările de succes sunt atractive, vesele, energice, pline de viață

Cu cât adaptările promovate vor fi mai pline de viață, antrenante și distractive, cu atât mai mult le vor accepta copiii și le vor utiliza cu plăcere. Un reproș frecvent care se face în raport cu practicile de lucru cu copiii care necesită recuperare educațională este că sunt plictisitoare, repetitive și neatractive. Din aceste considerente, este important ca materialele adaptate, pe lângă că vor conține informații și sarcini care să contribuie la realizarea obiectivelor PEI, să fie atractive, să inspire și să stimuleze copiii prin vivacitate, energie, bună dispoziție.

**Principiul 3. Adaptările de succes sunt dezvoltate în scopul de a forma competențe de lucru independent, cu o atenuare treptată și eventuala eliminare a adaptărilor**

La modul ideal, adaptările ar trebui să servească drept suport pentru asistența elevilor într-o perioadă determinată, astfel ca, ulterior, aceștia să lucreze independent pe materiale comune, distribuite întregii clase. Conform acestui principiu, adaptările sunt privite ca un sprijin temporar care va fi, în cele din urmă, reconsiderat până la excluderea lui, cu instrucțiuni suplimentare.

**Principiul 4. Adaptările de succes au un scop bine definit, care este explicit pentru copii, pentru alți specialiști, pentru părinți și, dacă este necesar, pentru colegi**

Ca și în cazul oricărei alte activități, adaptarea materialelor de învățare este cu atât mai eficientă cu cât are un scop bine definit și clar. Dacă elevii înțeleg modul în care adaptările îi vor ajuta în procesul de învățare, ei sunt mai predispuși să le accepte, să le susțină, sunt conștienți de beneficiile acestora și nu se simt discriminați în raport cu copiii care realizează alte sarcini. De asemenea, alți specialiști care lucrează cu copilul concret, precum și părinții, ar trebui să cunoască scopul adaptărilor. Cu cât mai multe părți interesate sunt informate asupra suportului adițional, cu atât mai de succes vor fi adaptările.

Uneori, elevii consideră că nu este corect ca unii colegi ai lor să obțină ajutor adițional, timp suplimentar în executarea sarcinilor, teme simplificate și, în general, să realizeze alte standarde. În atare de cazuri, sunt necesare explicațiile de rigoare și enunțarea scopului cu care se promovează adaptările respective. Astfel, vom obține ca cea mai mare parte de elevi să tolereze adaptările care facilitează procesul de învățare al colegilor lor și faptul că profesorii folosesc timpul lecției pentru a le pune în aplicare.

**Principiul 5. Adaptările de succes sunt parte a unui plan comprehensiv de suport pentru copiii cu CES**

Pentru a asigura eficiența și eficacitatea adaptărilor, este necesar ca acestea să fie programate, planificate și nu promovate accidental în timpul lecțiilor. Cadru cel mai adecvat în care se planifică adaptările este PEI, elaborat pentru fiecare elev care necesită suport educațional. În timp ce adaptările ad-hoc pot fi și sunt justificate și își au rostul lor, adaptările programate vor fi utilizate în mod curent, ca parte a unui program global de suport, care contribuie la formarea competențelor de învățare și a independenței în învățare a celui căruiia îi sunt adresate. Adaptările vor lua în considerare obiectivele PEI și „lucra” pentru realizarea acestora.

**Principiul 6. Adaptările de succes sunt în beneficiul tuturor copiilor**

Adaptarea materialelor didactice este, fără îndoială, un proces proiectat și realizat, înainte de toate, pentru formarea competențelor de învățare ale elevilor cu cerințe speciale. Cu toate acestea, unele adaptări se dovedesc a fi tehnologii educaționale adecvate pentru toți copiii din clasă. Practica educațională demonstrează că materialele didactice elaborate pentru copiii cu CES pot fi aplicate, în egală măsură, și pentru copiii care nu prezintă dificultăți de învățare sau alte cerințe specifice. De exemplu, unele recomandări, ghiduri, algoritme care să îi ajute pe elevi să citească și să înțeleagă materii complicate pot fi utile pentru absolut toți copiii, nu doar pentru cei cu CES.

Atunci când analizează și selectează materialele adaptate pentru una sau altă intervenție educațională/formativă, cadrul didactic va considera necesitățile tuturor elevilor. Totuși, de la caz la caz, situațiile de învățare urmează a fi abordate diferențiat și individualizat, pentru a nu diminua importanța adaptărilor în calitate de strategii educaționale de sprijin.

În cele din urmă, o problemă comună cu care se confruntă cadrele didactice este efectul „Robin Hood”: Unii părinți, învățători, administratori și chiar elevi sunt îngrijorați de faptul că adaptările necesită timp și resurse, pe care aceștia le percep ca fiind „furate” de la cei „bogați” (elevii cu rezultate înalte) pentru a fi date celor „săraci” (elevi cu realizări inferioare, în sensul raportării rezultatelor la curriculumul de bază). În atare cazuri, sunt necesare acțiuni pregătitoare, de informare, sensibilizare și formare a unui climat adecvat și prietenos la clasă.

### Principiul 7. Adaptările de succes nu atrag atenție excesivă copiilor cu CES și nu pun copiii în situații potențial stânjenitoare

Un elev cu CES, în special cu dizabilități, atrage atenția copiilor, cadrelor didactice, părinților. Astfel de situații reclamă intervenții specifice din partea profesorului la clasă și măiestria pedagogului este determinantă: procesul educațional este realizat într-o manieră firească, obișnuită, fără expuneri și accente inadecvate.

### Principiul 8. Adaptările de succes sunt evaluate continuu

Ca și alte elemente ale procesului educațional, adaptările sunt evaluate periodic. Cadrele didactice, dar și cele de conducere, fac astfel de evaluări pentru a constata realizarea obiectivelor, calitatea intervențiilor și rezultatele obținute. În funcție de rezultate, adaptările pot fi continuate, reconsiderate sau excluse. În mod evident, dacă este necesar ca adaptările să continue, acestea vor fi ajustate sau promovate într-o formă alternativă, mai eficientă.

Procesul de evaluare angajează ca participanți toate părțile implicate: alte cadre didactice (inclusiv de sprijin) și administrative, părinți, elevi. Cadru adecvat pentru efectuarea acestor evaluări și modificări în programele de suport este procesul PEI, care reunește toți profesioniștii la nivel de școală, dar și specialiștii din afara școlii (de ex., asistentul social). De asemenea, părinții au un rol important în implementarea adaptărilor pentru a consolida competențele în plan academic, dar și impactul acestora asupra formării abilităților sociale ale copilului lor.

Și, desigur, în nici un caz nu trebuie să excludem copiii din aceste procese sau să diminuăm rolul lor. Practica educațională demonstrează că chiar și elevii de vârstă școlară mică au opinii clare referitoare la ceea ce îi ajută să învețe și ce nu îi ajută. Din aceste considerente, sunt indicate evaluările periodice efectuate cu participarea copiilor.

Principiile sus-enunțate sunt totalmente valabile pentru adaptarea procesului de predare-învățare-evaluare în general, nu doar pentru adaptarea materialelor didactice.

Pentru conformitate, vom prezenta câteva bune practici aplicate în procesul de predare-învățare a elevilor cu diferite dificultăți de învățare la materiile școlare din aria curriculară *Limbă și comunicare*.

Tabelul 10. Practici de adaptare a procesului educațional la dificultățile de învățare ale copiilor cu CES

Dificultăți de învățare prin ascultare	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predarea și învățarea, anticipată, până la desfășurarea lecției, a cuvintelor și conceptelor dificile.</li> <li>• Stabilirea unor motive rezonabile pentru copil de a asculta materia predată.</li> <li>• Aplicarea tehnologiilor care stimulează activitatea intelectuală, punerea întrebărilor ajutătoare.</li> <li>• Furnizarea/ folosirea ghidurilor, schemelor, graficelor, fișelor de lucru.</li> <li>• Folosirea materialelor ilustrative.</li> <li>• Folosirea imaginației ("Închide ochii și imaginează-ți").</li> <li>• Evidențierea enunțurilor importante, esențiale cu markere colorate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divizarea sarcinilor, textelor pe pași mici, distincți, oferind explicații la fiecare pas.</li> <li>• Oferirea de directive orale și scrise.</li> <li>• Repetarea de către elev a directivei.</li> <li>• Efectuarea pauzelor mici atunci când sunt enunțate sarcinile, pentru a da posibilitate ca elevii să proceseze informația.</li> <li>• Furnizarea de sarcini scrise și de manipulare.</li> <li>• Formularea enunțurilor concrete și concise (De ex., „lonuț, te rog să te așezi” în loc de „lonuț, te rog să iei loc în scaunul tău”).</li> </ul>



### 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 mulajelor, obiectelor reale/naturale.
- Apelarea la experiențele copilului în scopul creării unui cadru de referință pentru însușirea conceptelor noi.

### 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 alegere multiplă etc.
- Reducerea sau, după caz, omiterea sarcinilor care implică copierea, scrisul, în general.
- Permitea, 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.
- Prezentarea 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 ortografiere

- 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 ortografiere.

Procesul de elaborare/adaptare a materialelor didactice se va realiza prin parcurgerea consecutivă a următoarelor etape:

**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.

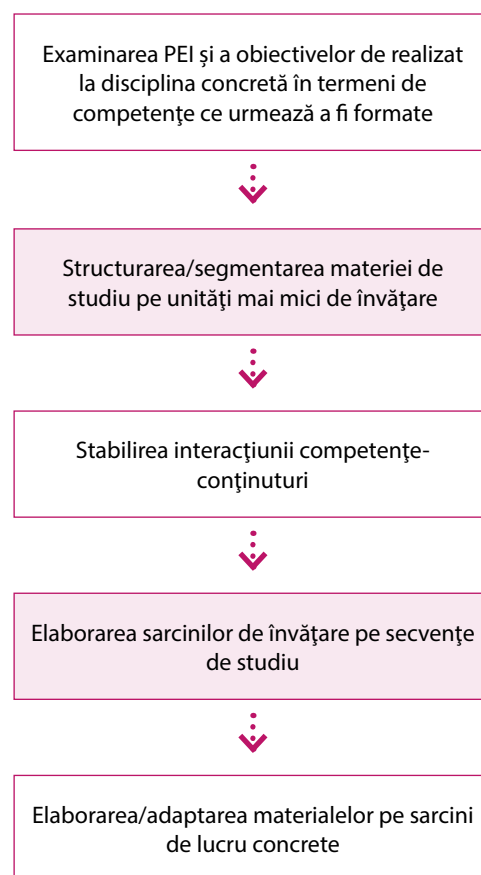
În funcție de potențialul copilului și necesitățile lui, de complexitatea materiei de studiu, **structurarea materiei pe unități mai mici de învățare** implică, după caz, următoarele acțiuni:

- 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;

Figura 16. Etapele de elaborare/adaptare a materialelor didactice



- 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 de potențialul și necesitățile copiilor, dar și de stilul 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** este necesară măiestria pedagogică 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 crucial ca specialiștii să colaboreze între ei, să facă schimb de informații, să asigure continuitatea suportului acordat, iar demersurile lor să converge 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. În secvențele de mai sus, am prezentat numeroase tehnici de elaborare/adaptare a materialelor didactice, care iau cele mai diferite forme: de la textul scris ca fiind cea mai tradițională sursă de învățare până la suporturi electronice dintre cele mai sofisticate (computere care pot fi dirijate cu ochii, de exemplu).

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 a 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.

Suplimentar la cele menționate, ar fi important să se țină cont de câteva reguli care vor aduce un plus de calitate procesului:

1. Materialele adaptate sunt parte a rutinei educaționale, nu sunt propuse/aplicate doar în activități demonstrative/publice, testări sau examene.
2. Materialele adaptate nu deviază radical de la conținutul de bază și nu se aplică în detrimentul acestuia.
3. Materialele elaborate/adaptate trebuie să aibă un aspect estetic, decent, îngrijit. Cadrul didactic va evita să reflecte în materialele lucrate propriile preferințe sau gusturi.
4. Nu este recomandabil să propunem elevilor materiale cu corectări, ștersături, adăugiri.

În concluzie, identificarea, elaborarea și aplicarea/utilizarea adecvată a materialelor didactice în procesul de predare-învățare constituie o premisă determinantă pentru asigurarea calității demersului educațional.

#### Caseta 5. Exemplu aplicare a tehnicii *easy read*

Text original	Text transformat
<p>Girafa este cel mai înalt animal sălbatic terestru, ușor de recunoscut datorita gâtului excepțional de lung. Girafele mascul au in medie o înălțime de aproximativ 5,3 m, dar unele cresc până la o înălțime de aproape 6 m.</p> <p>Clasificarea științifică: Girafa aparține speciei <i>Mamifere</i>, familiei <i>Giraffidae</i>, clasa <i>Giraffa camelopardalis</i>. Majoritatea girafelor trăiesc în estul Africii și în țări precum Angola și Zambia în sud-vestul Africii.</p> <p>Girafa trăiește în savane și spatii deschise acoperite cu copaci sau păduri rare, unde hrana este variată de-a lungul anului. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică.</p> <p>În plus față de înălțimea foarte mare, girafa se situează printre animalele cu cea mai mare greutate de pe uscat. Masculii foarte mari pot ajunge până la 1,900 kg. Femelele sunt mai mici, și rar ajung la jumătate din aceasta greutate.</p> <p>Comparativ cu alte mamifere cu copite, girafele au corp relativ scurt, dar picioarele sunt disproporționat de lungi. Picioarele din față sunt mai lungi decât cele din spate. Girafa este un animal gingaș.</p>	<p>Girafa este cel mai înalt animal sălbatic. Unele girafe ajung până la înălțimea de 6 metri.</p> <p>Girafa are gâtul foarte lung. Are corp destul de scurt, dar picioarele lungi. Picioarele din față sunt mai lungi decât cele din spate.</p> <p>Girafele trăiesc în Africa. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică.</p> <p>Girafa este un animal gingaș.</p> <hr/> <p>Pentru o mai bună înțelegere a celor citite și pentru ca informația prezentată să facă apel la cât mai mulți analizatori, textul transformat poate fi însoțit și de o imagine.</p> 

### 7.3. Adaptarea mediului educațional

Crearea unui mediu școlar 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 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 etc.
- Adaptarea mobilierului în sensul adecvării acestuia la particularitățile copiilor, al oferirii unor piese de mobilier confortabil și atractiv în sala de clasă, astfel încât mediul să fie primitor 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 cont de faptul că chiar și un mediu incluziv în cel mai înalt grad nu va putea răspunde întotdeauna necesităților *tuturor* copiilor. Cu toate acestea, mediul proiectat și adaptat care ia în considerare marea diversitate a indivizilor, va elimina, pe parcurs și în proces, barierele în calea participării lor. Este important ca mediul educațional să fie accesibil pentru copiii cu diferite probleme de dezvoltare: fizice, senzoriale sau intelectuale. Principiile menționate sunt, în esență, fundamentale pentru conceptul stabilirii comunității educaționale durabile.

Conceptul mediului incluziv se referă și la alte elemente decât propriu-zis accesibilizarea mediului fizic. De exemplu, crearea spațiilor care stimulează activitatea intelectuală. Spațiile de învățare cu pereți goi, bănci așezate în rânduri orientate spre biroul profesorului și tabla întunecată din fața clasei nu sunt stimulative și favorabile procesului de învățare. Sunt recomandate:

- materialele informativ-intuitive afișate pe pereții clasei, care să stimuleze interesul și activitatea mintală;
- ferestre mari care permit iluminarea naturală amplă a spațiilor de învățare, creează starea de bine;
- bănci, birouri așezate în cerc, în format care stimulează discuțiile, dezbaterile;
- echipamente, dispozitive tehnologice auxiliare care să faciliteze învățarea și comunicarea etc.

În conformitate cu Ghidul UNESCO *Îmbrățișând diversitatea. Set de instrumente pentru crearea mediilor incluzive, prietenoase învățării* (Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments)<sup>24</sup>, mediul educațional - formal și non-formal – trebuie să fie prietenos învățării, ceea ce înseamnă că este prietenos copiilor, dar și învățătorilor, pentru că aceștia alcătuiesc o comunitate educațională integrală.

<sup>24</sup> Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>

**Care clasă credeți că este incluzivă și prietenoasă învățării?**

**Clasa A**

- O clasă de patruzeci de copii care stau în bănci de lemn, așezate în rânduri perfecte. Copiii au cărțile și caietele deschise în fața lor, pixurile în mâini. Învățătoarea, cu spatele la copii, copiază pe tablă un text din manualul de clasa a III-a, privind des în carte ca să se asigure că copiază corect. Băieții, care stau în rândul din dreapta, copiază în caiete ceea ce scrie învățătoarea pe tablă. Fetele, care stau în rândul din stânga, așteaptă ca învățătoarea să se deplaseze cumva, să își schimbe poziția, astfel încât să poată vedea ce e scris pe tablă și să copieze textul în caiete. În timp ce scrie, învățătoarea întreabă „Voi copiați textul?” Toți copiii răspund: „Da, doamna învățătoare”.

**Clasa B**

- Două grupuri de copii sunt așezați pe podea în două cercuri. Ambele grupuri sunt mixte, constituite din fete și băieți. Învățătoarea predă copiilor de clasa a III-a tema *Formele*. Într-un grup, copiii vorbesc despre cercuri. Învățătoarea le-a arătat copiilor niște obiecte rotunde comune, pe care le-a cerut copiilor să le aducă de acasă. Copiii examinează aceste obiecte, după care lucrează împreună ca să facă o listă a altor obiecte care au forma circulară.
- În celălalt grup, copiii rulează ziare care arată ca niște bastoane lungi. Învățătoarea numește câte un copil care vine în centrul cercului și pune „bagheta” pe podea, începând să formeze un triunghi. O fetiță cu deficiențe de auz a adăugat „bagheta” sa la triunghi și a zâmbit învățătoarei. Și învățătoarea i-a zâmbit și i-a spus „Foarte bine!”, asigurându-se că fetița îi vede buzele când ea a pronunțat aceste cuvinte. Un părinte, care s-a oferit voluntar la clasă pentru o săptămână, o mângâie pe braț și apoi se întoarce ca să ajute un alt copil care este confuz în legătură cu unde și cum să plaseze „bagheta” pentru a construi o formă nouă.

Studiul de caz dovedește, cu prisosință, că crearea mediului incluziv nu înseamnă neapărat investiții mari și costisitoare în spații, dotări, tehnologii. Contează, mai degrabă, relațiile între învățător și cei care învață, între copii, atitudinea învățătorului, măiestria pedagogică, creativitatea, capacitatea de a gestiona procesele la clasă etc.

Analizând cele două situații sus-menționate, putem deduce principalele caracteristici ale mediului incluziv, prietenos învățării, care devin și mai evidente, prezentate fiind în comparație cu cele ale abordărilor tradiționale privind managementul clasei și mediul de învățare.



Tabelul 11. Caracteristici ale mediului de învățare

Aspecte care creează mediul	Abordarea tradițională	Abordarea incluzivă
<b>Relațiile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distanțate</li> <li>Învățătoarea stă în fața copiilor, la distanță de aceștia, uneori – cu spatele la ei.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prietenoase și calde</li> <li>Învățătoarea se află lângă/printre copii, le zâmbește și le apreciază eforturile.</li> <li>Părinții sunt implicați în procesul educațional.</li> </ul>
<b>Cine se află în clasă?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Învățătoarea și copiii care par să aibă abilități similare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Învățătoarea, copiii cu diferite abilități, alte persoane (părinții).</li> </ul>
<b>Aranjamente de mediu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Piese de mobilier (bănci, scaune) identice în fiecare clasă</li> <li>Toți copiii așezați în bănci</li> <li>Fetele de o parte a sălii de clasă, băieții – pe cealaltă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aranjamente diferite</li> <li>Fetele și băieții stau împreună: la mese, în cercuri pe podea, în alte formate.</li> </ul>
<b>Materiale didactice/de învățare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manuale, caiete, tabla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O mare varietate de materiale, folosite pentru diferite discipline școlare, confecționate din cele mai uzuale obiecte: ziare, postere, marionete, alte obiecte din viața cotidiană.</li> </ul>
<b>Resurse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Învățătoarea interacționează cu copiii fără a folosi materiale de învățare adiționale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Învățătoarea planifică cu o zi înainte activitatea la clasă. Ea implică copiii prin faptul că le cere să aducă de acasă obiecte ajutătoare (și acestea nu costă nimic!).</li> </ul>
<b>Evaluare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluări standardizate, de regulă, în scris</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluări autentice</li> <li>Observarea, analiza rezultatelor activității copiilor, aprecierea permanentă, zâmbetul etc.</li> </ul>

În condițiile în care există atât de multe diferențe între copiii cu diverse niveluri de dezvoltare, diferite interese, diferit potențial etc., trebuie să existe tot atâtea moduri de învățare, strategii didactice variate și, foarte important, atitudini și abordări individualizate. Or, copierea de pe tablă și alte atare forme de lucru la clasă perimate nu mai pot fi considerate metode eficiente de predare-învățare.

În același timp, trebuie să fim conștienți de faptul că a preda la clasă în care sunt incluși copii cu diferite niveluri de dezvoltare este o adevărată provocare pentru cadrul didactic și nici un curs de formare nu va oferi soluțiile pentru toate cazurile. Învățătorul urmează să învețe permanent din observarea copiilor, din schimbul de experiențe, cunoașterea bunelor practici, explorarea diferitor resurse. În acest sens, mediul de învățare va fi construit în așa fel, încât să predisună, să încurajeze, să stimuleze și să motiveze.

Mediul incluziv de învățare generează numeroase beneficii pentru toți subiecții implicați. Astfel, cei mai avantajați sunt copiii, cei pentru care se creează, în principiu, atmosfera prietenoasă învățării. Copiii:

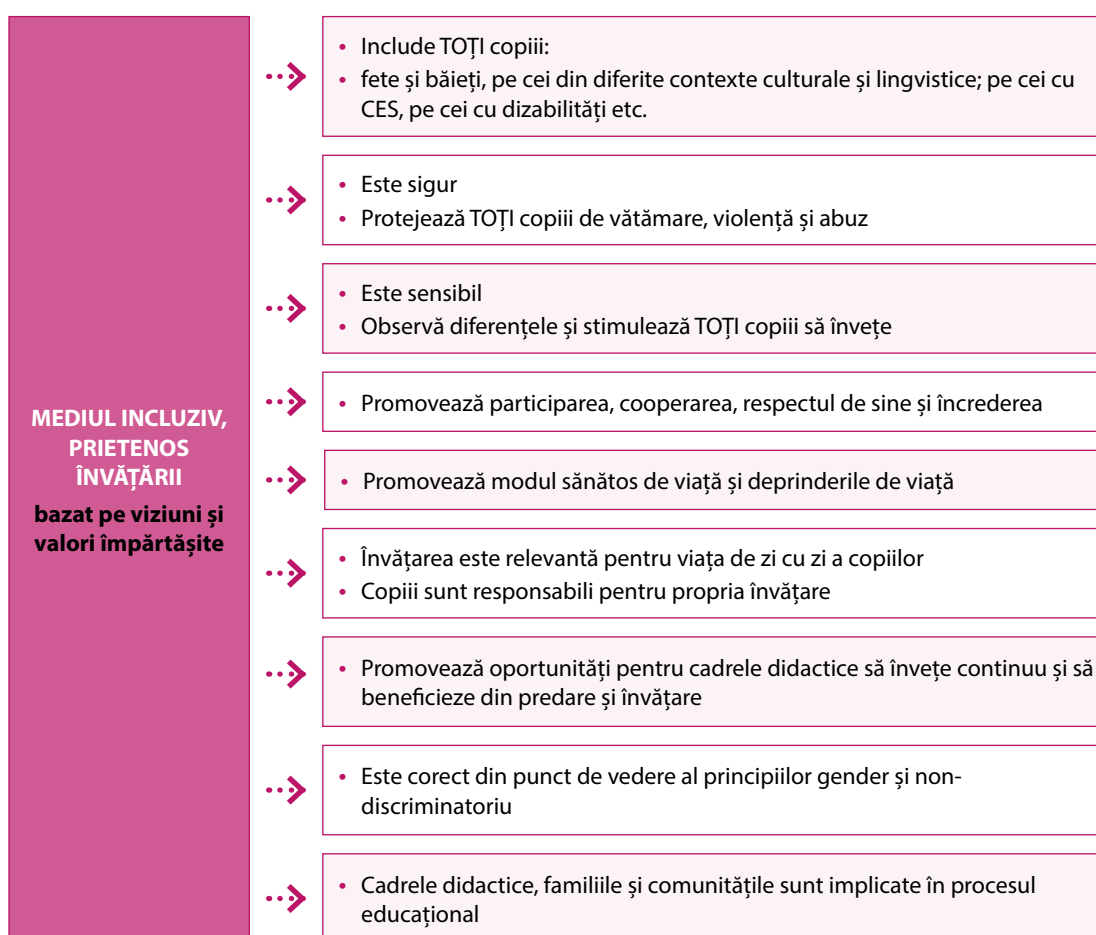
- devin mai încrezători și își consolidează respectul de sine prin faptul că învață să îi respecte pe ceilalți;
- se mândresc cu ei înșiși și realizările lor;
- învață cum să învețe independent atât la școală, cât și în afara acesteia;
- învață cum să interacționeze în mod activ cu semenii și cu profesorii;



- își îmbunătățesc abilitățile de comunicare și învață să se bucure de a fi cu alți copii care sunt diferiți;
- învață, inclusiv, modul de a fi sensibil și a se adapta la diferențe;
- învață că este normal să fii diferit de alții;
- învață împreună și valorifică relațiile lor, indiferent de potențialul și abilitățile lor;
- devin mai creativi și aceasta îmbunătățește învățarea;
- învață să aprecieze limba lor maternă, cultura și tradițiile;
- devin mai pregătiți pentru viață.

Schimbarea, trecerea de la școala/clasa tradițională la cea în care mediul este incluziv și prietenos învățării este un **proces**, nu un eveniment sau un act singular. Aceasta nu se întâmplă peste noapte. Este nevoie de voință, timp, oameni dedicați care colaborează. În rezultat, se creează beneficii pentru profesioniști și, ce e mai important, pentru copii, familii și comunitate.

Figura 17. Elementele mediului educațional incluziv, prietenos învățării



## BIBLIOGRAFIE

1. Abbott C., Cribb A. Special Schools, Inclusion and the World Wide Web: the Emerging Research Agenda. *British Journal of Educational Technology (BJET)*, 32 (3), 2001.
2. Adaptations for Children with Disabilities. The Head Start Leaders Guide to Positive Child Outcomes. HHS/ACF/ACYF/HSB, 2003.
3. Allen J. D. Classroom management: students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 1986.
4. Bear G. G. Best practices in classroom discipline. In Thomas A., Grimes J. (Eds.). *Best Practices in School Psychology*, V (1403-1420). Bethesda, National Association of School Psychologists, 2008.
5. Berliner D. C. Effective classroom management and instruction: A knowledge base for consultation. In Graden J. L., Zins J. E., Curtis M. J. (Eds.). *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students*. Washington, DC: National Association of School Psychologists. Brophy, 1988.
6. Booth T., Aiscow M. Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2003.
7. Brackenreed D. Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. In: *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, 122, 2011.
8. Bucun N., Paladi O., Rusnac V. Metodologia de evaluare complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Asociația Obștească „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin”. Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2012.
9. Bucun N., Paladi O., Rusnac V. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vîrstă preșcolară și școlară mică. Sirius, Chișinău 2013.
10. Budden J. Adapting materials for different age groups. British Council, 2011. <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/adapting-materials-different-age-groups>
11. Bulloch K. L. Adapting Materials and Strategies for Special Needs Students. Education Oasis, 2003 [http://www.educationoasis.com/resources/Articles/adapting\\_materials.htm](http://www.educationoasis.com/resources/Articles/adapting_materials.htm)
12. Case-Smith J., O'Brien J. C. Occupational Therapy for children (Case Review). Maryland Heights, Missouri, Mosby, 2009.
13. Cazacu T., Hadîrcă M. Adaptări curriculare. Ghid metodologic. Cetatea de Sus, Chișinău, 2012.
14. Cerghit I. Metode de învățământ. Editura Didactica și Pedagogică, București, 1980.
15. Chicu V., Cojocaru V., Galben S., Ivanova L. Educația incluzivă. Repere metodologice. Casa editorial-poligrafică Bons Offices, Chișinău. 2006.
16. Chiu M. M. Adapting teacher interventions to student needs during cooperative learning: How to improve student problem solving and time on-task. In: *American Education Research Journal*, 41 (2), 2004.
17. Clasificarea Internațională a funcționării, dizabilității și sănătății. Organizația Mondială a Sănătății. Geneva, 2001.
18. Communication Technology in Special Education. Analytical Survey. UNESCO Institute for Information Technology in Education (IITE). Moscow, 2000.
19. Conway R. Adapting curriculum, teaching and learning strategies. Thomson Learning, 2005.
20. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Editura Litera. Litera Internațional. Chișinău-București, 2000
21. Crișan A. Curriculum diferențiat și personalizat. Polirom, Iași, 1998.
22. Danii A., Popovici D.-V., Racu A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Tipografia Centrală, Chișinău, 2007.
23. De Landsheere V. și G. Definierea obiectivelor educației, Editura Pedagogică, București, 1979
24. Design universal pentru învățare. Ghid pentru profesori și specialiști în educație. Mirton, Timișoara, 2008.
25. Detheridge T. Bridging the Communication Gap for Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 1997, pp. 21-26.
26. Educație incluzivă. Suport de curs. Cetatea de Sus, Chișinău, 2012.
27. e-Inclusion: The Information Society's Potential for Social Inclusion in Europe, with the support of the High Level Group "Employment and Social Dimension of the Information Society". Brussels: European Commission. 2001
28. Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments. UNESCO, 2005 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
29. Evertson C. M. Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues. Routledge, 2006.

30. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată. Polirom, Iași, 2001.
31. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. În: Marcus S. Competența didactică. Editura ALL. București, 1999
32. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială. Polirom, Iași, 2005.
33. Gînu D. Copilul cu cerințe educative speciale. Pontos, Chișinău, 2002.
34. Guțu V., Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară. CEP USM, Chișinău, 2011.
35. ICTs in Education for People with special needs. Specialized Training Course. UNESCO, 2006.
36. Latas, Parilla A. El profesor antes la integracion escolar. Editorial Cincel. Argentina, 2003.
37. Lerner J. Learning disabilities. Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company. Boston, USA, 1989.
38. 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>
39. Marcus S. Competența didactică. Editura ALL. București, 1999
40. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. Editura Academiei. București, 1988.
41. Moise C. Alte posibilități de ordonare a metodelor didactice. În: Analele științifice ale Universității „A. I. Cuza” Iași, 1993.
42. Moore D., Taylor J. Interactive Multimedia Systems for Students with Autism. Journal of Educational Media, 25 (3), 2000, pp. 169-175.
43. Orshot W., Hivenden B. Disability Policies in European Countries. The Hague: Kluwer Law International. 2001.
44. Păun E. Școala - abordare sociopedagogică. Editura Polirom, Iași, 1999.
45. Popovici D. V. Elemente de psihopedagogia integrării. București, Pro-Humanitate, 1999.
46. Racu A., Popovici D.-V., Danii A. Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale. Tipografia Centrală, Chișinău, 2010.
47. Solovei R. Educație incluzivă: ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău, 2013.
48. Special Needs Education: European Perspectives. Proceedings of the International Conference. Organized by The European Agency for Development in Special Needs Education, Brussels 25–26 October 2001.
49. Stainback W., Stainback S. Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Baltimore, Paul Brookes, 1992.
50. Stefanovici J. Psihologia tactului pedagogic al profesorului. Editura Pedagogică. București, 1979
51. Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.
52. Ten Tips for Classroom Management. How to improve student engagement and build a positive climate for learning discipline. George Lucas Educational Foundation, <http://www.edutopia.org/classroom-management-resource-guide>
53. The Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, 1994.
54. The Head Start Leaders Guide to Positive Child Outcomes. Strategies to Support Positive Child Outcomes. Administration on Children, Youth and Families. U.S., Alexandria, Head Start Information and Publication Center, 2003.
55. The Use of Telecommunications Technology to Provide Remote Support and Training to Young People with Access Difficulties. ACE Centre Advisory Trust, 1999.
56. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
57. Ungureanu D. Educația integrată și școala incluzivă. Editura de Vest, Timișoara, 2000.
58. Utilizarea TIC în procesul de predare-învățare în clasele care includ copii cu CES. Ghid elaborat în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv”. Foton, Brașov, 2011.
59. Văideanu G. Pedagogie, vol.I. Editura Fundației „România de Măine”. București, 1998
60. Vrasmaș E. Introducere în educația cerințelor speciale. CREDIS, București, 2004.
61. Vrășmaș T., Daunt P., Mușu I. Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale. Reprezentanța UNICEF în România, 1996.
62. Vrășmaș T. Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale. București, Aramis, 2001.
63. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Москва, Перспектива, 2011.

## ANEXE

## Anexa 1

Linii directoare și acțiuni pentru educația incluzivă<sup>25</sup>

Orientări ale politicii educaționale	Întrebări
Analiza și diagnosticul necesităților care trebuie să devină subiecte ale politicilor educaționale și planurilor de acțiuni	<p>Înrolarea copiilor neșcolarizați</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ce se cunoaște despre situația actuală?</li> <li>2. Există mulți copii în afara școlii?</li> <li>3. Sunt furnizate programe educaționale adecvate?</li> <li>4. Există oportunități pentru ca toți cei care au nevoie să acceseze un program educațional?</li> </ol>
Sisteme și metode de colectare a datelor aferente educației sunt necesare pentru fundamentarea politicilor și practicilor	<p>Sistem de colectare a datelor</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Există sisteme corespunzătoare de colectare, menținere și monitorizare a informației?</li> <li>2. Politicile educaționale se bazează pe un sistem solid de colectare a datelor referitoare la copii și tineri?</li> </ol>
Politicile și planurile trebuie să sublinieze ideea că incluziunea se bazează pe drepturi	<p>Educația incluzivă ca subiect al drepturilor</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politicile educaționale promovează incluziunea ca un subiect al drepturilor omului și folosesc acest subiect în calitate de justificare pentru politicile incluzive?</li> </ol>
Politicile conțin definiții destul de incerte. Educația incluzivă este privită, în primul rând, în termeni de „dizabilități” și „necesități speciale”	<p>Definițiile educației incluzive</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politicile educaționale sunt bazate pe o definiție comprehensivă a educației incluzive?</li> <li>2. Politicile abordează diferențele între conceptul „educația cerințelor speciale” și „educația incluzivă”?</li> </ol>

<sup>25</sup> Adaptare după *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, 2009

Probleme de soluționat	Sugestii pentru acțiuni
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lipsa statisticilor și informațiilor privind copiii neșcolarizați.</li> <li>2. Cine sunt copiii neșcolarizați și de ce aceștia nu sunt înrolați?</li> <li>3. Încurajarea tineretului pentru a participa la programele de educație și formare profesională care le sunt relevante.</li> <li>4. Asigurarea adulților cu programe relevante de educație și formare.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promovarea programelor inovatoare și de sprijin comunităților pentru consolidarea capacităților lor în identificarea copiilor/tinerilor neșcolarizați în vederea înrolării lor într-un program de educație.</li> <li>2. Implicarea comunităților în crearea serviciilor de educație a adulților.</li> <li>3. Angajarea școlilor și comunităților în: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cartografierea gospodăriilor și identificarea copiilor neșcolarizați;</li> <li>• inițierea și realizarea campaniilor de înrolare și mobilizare comunitară în parteneriat cu administrațiile locale.</li> </ul> </li> <li>4. Acordarea suportului în crearea, la nivel local, a mecanismelor care au ca scop încadrarea copiilor/tinerilor privați de educație.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistemele de date sunt deficiente.</li> <li>2. Colectarea de date este sporadică și nu poate fi verificată.</li> <li>3. Planificarea este dificilă fără date relevante.</li> <li>4. Lipsa cartografierii populației.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crearea bazelor de date corespunzătoare la nivel național.</li> <li>2. Încurajarea utilizării sondajelor.</li> <li>3. Consolidarea capacității ONG-urilor locale în colectarea datelor.</li> <li>4. Implicarea comunităților locale în colectarea de date.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lipsa aprobării și implementării unor instrumente din domeniul drepturilor.</li> <li>2. Copiii și tinerii din zone rurale sau zone greu accesibile nu sunt școlarizați.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ajustarea legislației naționale la prevederile convențiilor internaționale.</li> <li>2. Politicile naționale reflectă abordările bazate pe drepturile omului, având drept țintă copiii dezavantajați.</li> <li>3. Promovarea programelor de sprijin pentru tineri.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lipsa legislației în domeniul educației incluzive.</li> <li>2. Lipsa politicilor referitoare la educația incluzivă.</li> <li>3. Lipsa unui concept exact al educației incluzive.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desfășurarea de campanii de sensibilizare prin intermediul mass-media, posterelor, conferințelor, trainingurilor.</li> <li>2. Implicarea comunităților și a liderilor locali.</li> </ol>

Orientări ale politicii educaționale	Întrebări
Finanțarea educației incluzive este o provocare	<p>Alocarea resurselor</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politicile existente încurajează bugetarea unor acțiuni care vizează educația incluzivă prin bugetul general sau, mai degrabă, reflectarea cheltuielilor pentru educația incluzivă într-un buget separat?</li> </ol>
Educația incluzivă este, în principal, prezentă ca un set de intervenții separate pentru diferite grupuri de elevi	<p>Abordarea holistică</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politicile educaționale sunt privite ca o modalitate de a schimba integral sistemul de învățământ astfel încât fiecare elev să aibă acces la educație de calitate?</li> <li>2. Politicile prezintă o viziune a unui sistem unificat, non-formal, de masă, segregat?</li> <li>3. Alte sectoare contribuie la educație (există cooperare între diferite domenii și, de asemenea, cu sectorul privat)?</li> </ol>
Un sistem de învățământ bazat pe principii holistice necesită ca informația să circule între profesioniștii de la diferite niveluri, precum și între școală și familie	<p>Comunicarea între diferite niveluri de educație</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Există un schimb sistematic de informații între diferite niveluri de învățământ, precum și între școli și părinți?</li> <li>2. Au fost făcute eforturi pentru a promova schimbul de experiență între profesioniști?</li> </ol>
Accesul la edificiile școlare și curriculum	<p>Acces</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Copiii au acces nestingherit la educație, în special cei care locuiesc în zone îndepărtate și în comunitățile rurale?</li> <li>2. Copiii și tinerii au acces la programele de instruire și formare?</li> <li>3. Politicile indică faptul că edificiile școlare trebuie să fie accesibile pentru toți?</li> </ol>
Îmbunătățirii calității educației nu i se acordă tot atât de multă atenție ca și creșterii ratelor de înrolare și accesului	<p>Calitatea educației</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politicile educaționale sunt bazate pe înțelegerea fermă a faptului că îmbunătățirea accesului trebuie să fie suplimentată cu îmbunătățiri ale calității, în cazul în care creșterea înrolării este de menținut și ratele de abandon de redus?</li> </ol>

Probleme de soluționat	Sugestii pentru acțiuni
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bugetul este fragmentat și nu asigură eficiența alocării resurselor.</li> <li>2. Regulamente rigide care blochează atribuirea eficientă a resurselor în cazul în care sunt necesare.</li> <li>3. Educația timpurie nu este considerată o prioritate și de aceea sunt alocate insuficiente resurse în acest scop.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asigurarea unei planificări bugetare eficiente a sectorului educației și a domeniilor conexe.</li> <li>2. Descentralizarea utilizării finanțelor în cadrul sistemului de învățământ.</li> <li>3. Asigurarea coordonării fondurilor destinate educației timpurii, provenite din diverse bugete ministeriale (social, educație, sănătate).</li> <li>4. Asigurarea alocării bugetelor de sprijin categoriilor excluse.</li> <li>5. Utilizarea flexibilă a fondurilor pentru a sprijini activitățile școlilor incluzive, programele de formare etc.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevederi separate și segregate pentru diferite categorii de elevi. Sisteme paralele costisitoare.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asigurarea planificării cross-sectoriale pentru domeniul educației.</li> <li>2. Promovarea politicilor de dezvoltare economică și socială pe termen lung pentru realizarea și susținerea obiectivelor educației incluzive.</li> <li>3. Consolidarea prevederilor referitoare la educația timpurie; conectarea acestora cu abordările incluzive.</li> <li>4. Implicarea sectorului privat în susținerea educației.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Există probleme și neînțelegeri între personalul de la diferite niveluri ale sistemului de învățământ.</li> <li>2. Lipsa informațiilor de la diferite niveluri de educație.</li> <li>3. Modificările în abordările pedagogice și metodele de predare-învățare de la un nivel la altul pot crea confuzii pentru elevi.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inițierea reuniunilor personalului de la diferite niveluri pentru a discuta și a defini rolurile și domeniile de cooperare.</li> <li>2. Furnizarea de informații cu privire la activitățile și experiențele acumulate la nivelurile inferioare.</li> <li>3. Încurajarea schimbului de experiențe prin intermediul personalului.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Copiii deseori trebuie să parcurgă distanțe mari pe jos pentru a ajunge la școală.</li> <li>2. Multe școli nu dispun de rampe și/sau facilități sanitare.</li> <li>3. Nu există standarde și directive uniformizate pentru construcția clădirilor școlilor în sensul accesibilității.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoritățile trebuie să asigure, atunci când este necesar, transportul la și de la școală.</li> <li>2. Încurajarea școlilor pentru construcția rampeilor și îmbunătățirea condițiilor sanitare.</li> <li>3. Acordarea stimulentei pentru construcția școlilor accesibile și obținerea sprijinului din partea sectorului privat.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lipsa retenției, rate înalte de abandon și repetenție.</li> <li>2. Rezultate ale învățării inadecvate.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adoptarea metodelor de evaluare a rezultatelor învățării.</li> <li>2. Îmbunătățirea procesului de predare.</li> <li>3. Luarea în considerare a cogniției și dezvoltării cognitive.</li> <li>4. Asigurarea utilizării eficiente a resurselor.</li> </ol>



Orientări ale politicii educaționale	Întrebări
<p>Reforma curriculară trebuie să fie mai proeminentă și să implice subiecți relevanți în dezvoltarea curriculei noi/revizuite</p>	<p>Dezvoltarea curriculară flexibilă</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politicile educaționale încurajează reforma curriculei cu implicarea tuturor părților relevante?</li> <li>2. Politicile sprijină flexibilitatea (autonomia) locală în dezvoltarea curriculară?</li> </ol>
<p>Formarea profesorilor nu este abordată în contextul promovării diversității</p>	<p>Formarea profesorilor</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Politicile educaționale pledează pentru reforma radicală a formării inițiale și continue a cadrelor didactice în sensul pregătirii acestora pentru abordări incluzive în educație?</li> <li>2. Politicile educaționale încurajează educația incluzivă drept un mod natural de lucru pentru fiecare cadru didactic?</li> <li>3. Politicile pun problema „Cine pregătește formatorii?” și subiectul sensibil al instituțiilor formatoare, bine stabilite, dar cu abordări perimate?</li> <li>4. Politicile recunosc necesitatea utilizării diferitor metode în lucrul cu diferiți copii?</li> </ol>
<p>Dezvoltarea capacității este importantă la toate nivelurile de învățământ</p>	<p>Dezvoltarea capacității</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Există idei clar exprimate referitoare la importanța activităților de dezvoltare continuă a capacității întregului personal, pentru a asigura o dezvoltare continuă a calității predării?</li> <li>2. Există programe specifice de formare a cadrelor de conducere?</li> </ol>
<p>Monitorizarea și evaluarea sunt necesare pentru îmbunătățirea planificării și implementării</p>	<p>Monitorizarea și evaluarea</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sunt stabilite așteptări clare referitor la monitorizarea școlilor și activităților educaționale non-formale și pentru evaluarea rezultatelor lor?</li> <li>2. Se aplică acestea la nivelul autorităților centrale și locale?</li> <li>3. Instituțiile private sunt parte a procesului de monitorizare și evaluare?</li> </ol>

Probleme de soluționat	Sugestii pentru acțiuni
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Curriculumul este concentrat pe competențe academice și se evaluează doar aceste competențe.</li> <li>2. Metodele didactice utilizate sunt rigide și permit doar un stil de predare.</li> <li>3. Contactele și cooperarea cu comunitatea nu sunt prevăzute în curriculum.</li> <li>4. Curriculumul este prescriptiv și non-flexibil.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborarea unui curriculum deschis și flexibil, permițând diferite stiluri de predare-învățare și conținuturi care fac curriculumul relevant pentru cei ce învață și pentru societate.</li> <li>2. Asigurarea faptului că programele educaționale se concentrează nu doar pe competențe academice.</li> <li>3. Încurajarea aplicării de noi metode și modalități de învățare.</li> <li>4. Inițierea discuțiilor în școli privind predarea și procesele de învățare.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lipsa de stimulente și dezvoltare profesională a cadrelor didactice.</li> <li>2. Resurse de învățare insuficiente.</li> <li>3. Lipsa materialelor care sprijină nevoile anumitor grupuri/categorii de copii, cum ar fi limba-jul semnelor, Braille, materialele ușor de citit ș.a.</li> <li>4. Lipsa învățământului în limba maternă pentru grupurile lingvistice minoritare.</li> <li>5. Lipsa aspectelor sensibilității de gen și reacției de gen.</li> <li>6. Profesorii nu acceptă diversitatea, văzând-o mai degrabă ca pe o problemă.</li> <li>7. Personalul didactic nu este, deocamdată, bine familiarizat cu TIC.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Îmbunătățirea formării inițiale și continue, mentoratului, teambuilding-ului.</li> <li>2. Furnizarea de programe de formare pentru educația timpurie și alfabetizare.</li> <li>3. Promovarea utilizării de noi metode de predare.</li> <li>4. Încurajarea metodelor de planificare a educației bazate pe necesitățile individuale ale copiilor.</li> <li>5. Încurajarea cadrelor didactice pentru a-și organiza lucrul în echipă și pentru a aplica metode de învățare bazate pe respectul pentru diversitate și diferite stiluri de învățare.</li> <li>6. Proiectarea lucrului cu grupuri de copii cu diverse abilități pentru a facilita și promova ajutorul reciproc între elevi.</li> <li>7. Încurajarea utilizării noilor tehnologii și TIC.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nu există planificare structurată pentru consolidarea capacităților personalului didactic și a celui de sprijin.</li> <li>2. Nu există cerințe specifice pentru dezvoltarea capacității directorilor de școli și inspectorilor școlari.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inițierea elaborării planurilor de dezvoltare a capacităților personalului didactic la nivel național, regional și local.</li> <li>2. Dezvoltarea unui set de criterii pentru cerințele față de capacitățile/competențele necesare pentru inspectorii școlari, directorii de instituții, cadre didactice.</li> </ol>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lipsa politicilor sau așteptări diminuate privind monitorizarea și evaluarea.</li> <li>2. Nu sunt stabilite sisteme/mecanisme de monitorizare și evaluare.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dezvoltarea sistemelor de monitorizare și evaluare care se referă la toate nivelurile (național, regional, local, privat).</li> <li>2. Îmbunătățirea monitorizării și evaluării performanței în școli și în cadrul programelor non-formale de educație.</li> <li>3. Formarea și implicarea inspectorilor școlari și directorilor în evaluare.</li> <li>4. Identificarea precoce a copiilor în situații de risc de abandon școlar, urmată de analiza factorilor și condițiilor care determină riscul, procese ce ar trebui să fie parte a tuturor evaluărilor.</li> </ol>

## Anexa 2

## Compartimente recomandabile pentru planificarea instituțională a acordării suportului educațional

Nr. comp. plan	Compartimente	Orientări
C <sub>1</sub>	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 dificultăți de învățare.
C <sub>2</sub>	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 realizarea Planului școlar de acordare a suportului educațional, în acord cu necesitățile copiilor.
C <sub>3</sub>	Identificarea și selectarea copiilor care necesită suport educațional	Este foarte important ca procedurile și criteriile de identificare a elevilor încadrați în programele de suport educațional să fie clar descrise în Planul școlar, agreate de toți cei implicați și aprobate în modul stabilit. Identificarea și selectarea copiilor care necesită suport educațional ar trebui să implice: <ul style="list-style-type: none"> <li>• aplicarea, administrarea și interpretarea adecvată a unor instrumente de evaluare (liste de control, teste, chestionare) de către învățătorul/profesorii la clasă;</li> <li>• stabilirea listei prelabile a copiilor pentru evaluare în cadrul CMI;</li> <li>• determinarea naturii intervențiilor necesar a fi furnizate (meditații, consiliere, suport educațional unul-la-unul etc.);</li> <li>• identificarea obiectivelor de învățare (competențelor de format) și elaborarea Planului educațional individualizat pentru fiecare elev inclus în programul de suport educațional (conform procesului PEI).</li> </ul>
C <sub>4</sub>	Programarea suportului educațional	Principii: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programarea poartă un caracter flexibil, determinat de necesitățile și evoluția copilului.</li> <li>• Suportul educațional este adițional la programul școlar de bază.</li> <li>• Suportul educațional într-un domeniu nu se desfășoară în detrimentul activităților realizate în aceeași arie curriculară.</li> <li>• Se evită suprasolicitarea elevilor încadrați în programele de suport educațional.</li> </ul>
C <sub>5</sub>	Servicii școlare de suport educațional	Directorul unității de învățământ va avea responsabilitatea de bază pentru dezvoltarea și punerea în aplicare a politicii școlare 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.
C <sub>6</sub>	Organizarea orelor suplimentare (meditațiilor)	Planul școlar include parametrii de bază ai organizării orelor suplimentare (meditațiilor), inclusiv procedurile pentru evaluare și selecție a elevilor, planificarea și realizarea orelor, evaluarea rezultatelor și revizuirea.

Nr. comp. plan	Compartimente	Orientări
C <sub>7</sub>	Strategii de prevenire a dificultăților de învățare	<p>Dificultățile de învățare pot fi prevenite sau, cel puțin, atenuate prin aplicarea unor programe de sprijin corespunzătoare. Planul școlii ar trebui să indice strategii care să conțină:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dezvoltarea de abordări individualizate /diferențiate în procesul de predare-învățare și furnizarea de sprijin suplimentar;</li> <li>• punerea în aplicare a programelor de implicare a părinților;</li> <li>• monitorizarea continuă și evaluarea necesităților copiilor pentru facilitarea identificării timpurii a unor posibile dificultăți de învățare.</li> </ul>
C <sub>8</sub>	Strategii de implementare a programelor de intervenție timpurie	<p>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.), cele mai de succes programe de îmbunătățire a realizărilor elevilor s-au dovedit a fi cele care întrunesc următoarele caracteristici:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• au o durată determinată de 13-20 de săptămâni;</li> <li>• se bazează pe așteptările comune ale tuturor celor implicați;</li> <li>• implică predarea în grupuri mici sau unul-la-unul atunci când activitatea în grup nu este eficientă;</li> <li>• sunt intensive, în termeni de frecvență a activităților (zilnic, dacă e posibil) și ritm de instruire;</li> <li>• 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;</li> <li>• 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;</li> <li>• subliniază interconexiunea dintre ascultare, vorbire, citire și scriere;</li> <li>• se concentrează pe dezvoltarea unor proceduri și concepte schematice în matematică.</li> </ul>
C <sub>9</sub>	Programul de lucru al cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional	<p>Programul de lucru al cadrelor didactice implicate în acordarea suportului educațional va fi stabilit în conformitate cu termenii de referință (fișele de post) ai acestora și obiectivele stabilite pentru fiecare elev. 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.</p> <p>De reținut că, deși este cadru didactic de sprijin, acesta nu va suplini alte cadre didactice lipsă din anumite motive, nu va fi simplu supraveghetor în timpul activităților extrașcolare etc., ci va activa conform programului stabilit, aprobat de administrația instituției.</p>

Nr. comp. plan	Compartimente	Orientări
C <sub>10</sub>	Identificarea resurselor pentru suportul educațional	<p>Instituția de învățământ determină și identifică resursele necesare pentru realizarea/acordarea suportului educațional: teste, materiale didactice, literatură, echipamente etc., care sunt disponibile în școală. De asemenea, se precizează cum se va proceda în situațiile când școala nu dispune de resursele necesare pentru furnizarea suportului calitativ și calificat.</p> <p>La fel, trebuie să fie abordată problema accesului cadrelor didactice/de sprijin la aceste resurse.</p> <p>Resursele necesare acordării suportului educațional vor fi considerate în procesul planificării resurselor globale necesare funcționării instituției și derulării procesului educațional.</p>
C <sub>11</sub>	Referirea copiilor la servicii specializate	<p>Planul școlar cu privire la suportul educațional indică 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.</p> <p>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.</p>
C <sub>12</sub>	Implicarea părinților	<p>Părinții sunt implicați la fiecare etapă de lucru cu copiii cu dificultăți de învățare, încadrați într-un program de suport educațional: de la evaluarea și diagnosticarea inițială până la elaborarea/ implementarea PEI, stabilirea obiectivelor de învățare bazate pe necesitățile copilului. De asemenea, aceștia vor fi informați asupra naturii activităților care pot fi realizate cu copiii acasă, în afara programului școlar.</p> <p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scopul și procedurile acordării suportului educațional;</li> <li>• motivarea copiilor pentru învățatură;</li> <li>• crearea unui mediu casnic favorabil dezvoltării interesului pentru învățare;</li> <li>• acordarea sprijinului în efectuarea temelor pentru acasă;</li> <li>• selectarea cărților care vor fi citite cu interes de către copii;</li> <li>• dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor de viață.</li> </ul> <p>Părinții sunt încurajați să contacteze cadrele didactice/de sprijin permanent, în special atunci când constată regres în evoluția copilului lor, dar și atunci când constată anumiți factori care determină un progres vădit al copilului.</p> <p>Părinții sunt informați asupra rezultatelor fiecărei revizui a PEI.</p>

Nr. comp. plan	Compartimente	Orientări
C <sub>13</sub>	Monitorizarea progresului școlar al fiecărui elev	<p>Procedurile specifice de monitorizare a progresului elevilor care beneficiază de suport educațional adițional vor include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• monitorizarea permanentă a realizării obiectivelor suportului educațional (folosind planurile săptămânale sau alte planificări existente);</li> <li>• 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 detalieze 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.</li> </ul>
C <sub>14</sub>	Luarea deciziilor privind continuarea/întreruperea acordării suportului educațional	<p>În Planurile școlare 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.</p> <p>Politicile școlii în privința continuării/întreruperii acordării suportului educațional vor avea implicații asupra numărului de elevi beneficiari și numărului de ore alocate pentru derularea activităților respective.</p> <p>Decizia de continuare a suportului educațional rezultă din revizuirea PEI pentru a reflecta orice schimbare ce rezultă, la rândul ei, din revizuirea progreselor.</p>
C <sub>15</sub>	Evidența tuturor datelor, informațiilor relevante	<p>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, vor fi păstrate în regim confidențial.</p>

Nr. comp. plan	Compartimente	Orientări
C <sub>16</sub>	Strategii de comunicare/informare	<p>În Plan 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.</p> <p>În cazul în care se constată că elevul are probleme de învățare (scoruri reduse la verificările ordinare), 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 școala însăși sau de către agenții specializate – comunitare, regionale sau naționale.</p> <p>Comunicarea între subiecții implicați în procesul de furnizare/recepționare a suportului educațional va fi constantă și bazată pe informații relevante.</p>
C <sub>17</sub>	Monitorizarea implementării Planului școlar de acordare a suportului educațional	<p>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. În atenția agendei ședințelor respective vor fi subiecte precum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dezvoltarea și implementarea programelor de prevenire și intervenție timpurie;</li> <li>• aplicarea procedurilor școlare de evaluare a dezvoltării elevilor;</li> <li>• implicarea profesorilor la clasă și a părinților în activități ce vizează selecția copiilor pentru încadrare în programele de suport educațional și planificarea programelor;</li> <li>• punerea în aplicare a criteriilor adecvate pentru continuarea/reducerea/suspendarea suportului educațional la sfârșitul perioadei de școlarizare (semestru, an școlar);</li> <li>• progresele elevilor, înregistrate ca rezultat al suportului educațional, raportate la obiectivele PEI;</li> <li>• referirea copiilor pentru evaluări, asistență și măsuri adiționale;</li> <li>• coordonarea activităților de suport educațional cu alte servicii de sprijin;</li> <li>• adecvarea resurselor pentru suportul educațional.</li> </ul> <p>Rezultatele monitorizării vor fi făcute publice în Consiliul de administrație și în Consiliul profesoral.</p>
C <sub>18</sub>	Revizuirea politicii instituționale de acordare a suportului educațional	<p>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.</p>



**Model Fișa postului cadrului didactic de sprijin**

APROBAT

\_\_\_\_\_  
Director

L.Ș. „\_\_\_\_\_” \_\_\_\_\_ 2014

**FIȘA POSTULUI****CAPITOLUL I. DISPOZIȚII GENERALE****Instituția:** .....**Denumirea postului:** Cadru didactic de sprijin**Nivelul postului:** Post de execuție**Nivelul de salarizare:** Salariu de bază, sporuri, premii, adaosuri, conform legislației în vigoare.**CAPITOLUL II. DESCRIEREA POSTULUI****Scopul general al postului:**

Acordarea suportului educațional și facilitarea incluziunii școlare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.

**Sarcina de bază:**

Dezvoltarea și promovarea activităților de suport educațional care să asigure diminuarea/compensarea și remedierea dificultăților de învățare de ordin structural, organizatoric, emoțional sau de altă natură ale copiilor cu CES.

**Atribuțiile postului:**

1. Participarea, în comun cu administrația instituției, comisia multidisciplinară intrașcolară, alți specialiști (asistentul social comunitar, medicul de familie), la analiza contingentului școlarizat, în scopul identificării copiilor care necesită suport educațional pentru depășirea dificultăților de învățare.
2. Planificarea activității referitoare la suportul educațional acordat copiilor cu CES, incluși în instituția de învățământ general (planuri anuale, trimestriale, zilnice).
3. Participarea, în comun cu CMI, cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști la:
  - elaborarea PEI și realizarea acestuia;
  - realizarea adaptărilor curriculare adecvate nivelului de dezvoltare a copilului cu CES;
  - evaluarea rezultatelor aplicării programelor curriculare adaptate;
  - evaluarea, revizuirea și actualizarea PEI.
4. Colaborarea cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști în scopul realizării obiectivelor din planul educațional individualizat și stabilirea modalităților concrete de lucru cu copiii cu CES.
5. Elaborarea, în comun cu învățătorii/cadrele didactice la clasă, și implementarea strategiilor de sprijin în toate ariile curriculare.
6. Identificarea resurselor necesare și adecvate realizării activităților de suport educațional.
7. Realizarea activităților de recuperare educațională, individuale sau în grup, asistarea copiilor cu CES în pregătirea temelor pentru acasă.

8. Organizarea și promovarea activităților de prevenire a eșecului școlar al copiilor cu CES.
9. Colaborarea cu specialiștii care realizează terapiile specifice, în vederea realizării obiectivelor PEI.
10. Realizarea, după caz, a activităților de tip terapeutic-ocupational, individuale sau în grup.
11. Elaborarea și aplicarea materialelor didactice de suport individualizat, în funcție de dificultățile de învățare ale elevilor.
12. Coordonarea activității CREI:
  - elaborarea și înaintarea spre aprobare direcției instituției a planului și orarului de activitate a Centrului;
  - realizarea activităților cu copiii, individuale sau în grup;
  - perfectarea documentației Centrului.
13. Acordarea consultanței și colaborarea cu familiile copiilor care beneficiază de serviciile cadrului didactic de sprijin.
14. Participarea în calitate de formator în cadrul programelor de informare/formare a cadrelor didactice în probleme de educație incluzivă.
15. Perfectarea (întocmirea, actualizarea, evidența) documentației privind suportul educațional realizat (registru de evidență a copiilor și a activităților realizate, fișe, teste etc.).
16. Completarea periodică a Fișei de observație a copilului asistat în CREI.
17. Participarea, în calitate de observator, consultant, co-participant, la orele de predare/activități desfășurate la clasă de către învățători/profesori.
18. Analiza eficienței, impactului activităților de suport educațional asupra dezvoltării copilului; efectuarea evaluării periodice a progresului înregistrat de către copii.
19. Participarea, în limitele competențelor, în activități de evaluare a calității educației incluzive în instituția de învățământ general.
20. Întocmirea și prezentarea în Consiliul profesoral, în Consiliul de administrație, în alte instanțe a rapoartelor de activitate (lunare, trimestriale, anuale, tematice).
21. Mediarea contactelor între instituția de învățământ și instituțiile de specialitate care contribuie la incluziunea cu succes a copiilor cu CES.
22. Studiarea, promovarea și aplicarea experienței avansate în domeniu.
23. Realizarea activităților periodice de informare și sensibilizare a opiniei publice în domeniul protecției drepturilor copilului, educației incluzive.
24. Îndeplinirea altor sarcini care derivă din atribuțiile de bază ale cadrului didactic de sprijin.

### **Responsabilități:**

1. Respectarea, în activitate, a principiilor:
  - interesului superior al copilului;
  - nondiscriminării;
  - acordării suportului calitativ și calificat;
  - flexibilității;
  - confidențialității;
  - cooperării și parteneriatului.
2. Respectarea actelor normative în vigoare, dispozițiilor conducerii instituției.
3. Respectarea Regulamentului intern al instituției;
4. Realizarea atribuțiilor de funcție în condiții de calitate și eficiență.
5. Asigurarea veridicității și corectitudinii informațiilor (rezultate ale evaluărilor, recomandări) referitoare la copilul asistat.
6. Utilizarea adecvată a strategiilor didactice pentru a asigura progres în dezvoltarea copiilor cu CES.
7. Coordonarea eficientă a activității CREI.
8. Amenajarea spațiului (spațiilor) de desfășurare a activității, în vederea creării unei ambianțe optime pentru realizarea atribuțiilor stabilite.

9. Completarea și menținerea în ordine a documentației.
10. Dezvoltarea continuă a competențelor profesionale.
11. Respectarea regulilor de securitate a vieții și sănătății copiilor, de securitate a muncii prevăzute de legislația în vigoare.
12. Păstrarea bunurilor materiale utilizate.

### Împuterniciri:

În vederea realizării calitative a atribuțiilor stabilite, cadrul didactic de sprijin beneficiază de următoarele împuterniciri/drepturi:

1. Solicitarea, prin coordonare cu învățătorul/dirigintele, de la părinții copilului sau de la alte cadre didactice, a diferitor informații ce țin de domeniul de competență (starea de sănătate, comportamentul, progresul școlar, mediul socio-familial, efectele acțiunilor de suport educațional etc.).
2. Selectarea și aplicarea tehnologiilor de suport educațional.
3. Asistarea la orice activitate în care este implicat copilul asistat.
4. Referirea copiilor pentru examinare de către CMI.
5. Solicitarea de la administrația instituției a:
  - referirii copiilor pentru evaluare complexă și multidisciplinară în cadrul SAP;
  - sesizării autorităților și serviciilor comunitare (asistentul social, medicul de familie, polițistul de sector) cu privire la problemele care vizează copiii asistați și familiile acestora;
  - procurării de inventar, echipamente, literatură de specialitate, altor dotări necesare lucrului cu copiii cu CES.
6. Utilizarea resurselor instituționale în realizarea activităților de suport educațional.
7. Participarea la conferințe, seminare, ateliere, alte activități metodice cu tematică în domeniul de referință; încadrarea periodică în stagii de formare continuă în domeniu.

### Cui îi raportează titularul postului:

Cadrul didactic de sprijin îi raportează directorului instituției de învățământ, președintelui CMI.

### Cine îl substituie:

Atribuțiile cadrului didactic de sprijin pot fi exercitate, temporar, în caz de necesitate, prin dispoziția directorului instituției, de un învățător/diriginte, psiholog școlar sau un alt cadru didactic.

### Cooperarea internă:

- cu membrii CMI;
- cu învățătorii/diriginții;
- cu cadrele didactice pe discipline școlare.

### Cooperarea externă:

- cu SAP;
- cu prestatorii de servicii comunitare;
- cu părinții copiilor asistați;
- cu organizații neguvernamentale cu activitate în domeniu.

### Mijloacele de lucru/echipamentul utilizate:

- legislația învățământului (legi, acte normative, dispoziții oficiale);
- anuare, materiale metodice și informative în domeniul educației incluzive;
- instrumente de evaluare/testare;
- diferite chestionare;
- presă periodică din domeniu;
- computer, imprimantă, internet.

**Condițiile de muncă:**

1. Regim de muncă: 35 de ore/săptămână.
2. Activitate în clasa în care este inclus/sunt incluși copiii cu CES, în CREI, în familia copilului asistat, în alte instituții din comunitate (unități educaționale, de agrement etc.), în care însoțește copilul.

**CAPITOLUL III. CERINȚELE POSTULUI FAȚĂ DE PERSOANĂ**

Încadrarea în normele în vigoare privind condițiile în care se consideră apt de muncă.

**Studii:**

Superioare, de licență sau echivalente, în pedagogie, psihopedagogie, psihopedagogie specială.

**Experiență profesională:**

Minimum 3 ani de activitate pedagogică în instituții de învățământ.

**Cunoștințe:**

1. Cunoașterea legislației în domeniu.
2. Cunoașterea domeniilor învățământului primar, secundar general, extrașcolar.
3. Cunoașterea documentelor de curriculum pentru învățământul primar și secundar general.
4. Cunoașterea politicilor, a practicilor pozitive naționale și internaționale în domeniul asistenței copiilor cu CES.
5. Cunoștințe de operare la calculator: Word, Internet, PowerPoint.

**Abilități:** planificare, organizare, prezentare, instruire, motivare, mobilizare de sine, soluționare de probleme, aplanare de conflicte, comunicare eficientă.

**Atitudini/comportamente:** respect față de oameni, creativitate, flexibilitate, disciplină, responsabilitate, rezistență la efort și stres, adaptare la sarcini de lucru schimbătoare, empatie și receptivitate, tendință spre dezvoltare profesională continuă.

**Întocmită de:**

Nume, prenume.....

Funcția.....

Semnătura.....

**Luată la cunoștință de către titularul funcției:**

Nume, prenume .....

Semnătura.....

Data .....

## Planificare săptămânală a activității în CREI

### Model 1

Nr. crt.	Activități	Dozarea timpului	Ore metodice
1.	Activități organizatorice		
2.	Asistență educațională		
3.	Activități metodice și de formare continuă		
4.	Activități cu/pentru părinți/reprezentanți legali ai copilului		
5.	Dezvoltarea parteneriatului		

### Orele metodice includ:

1. Planificarea activității CREI (anual, semestrial, lunar).
2. Organizarea și desfășurarea meselor rotunde, seminarelor, atelierelor de lucru etc.
3. Pregătirea suportului informațional pentru diverse activități.
4. Activități de pregătire pentru realizarea activităților de suport educațional.
5. Activități de elaborare, realizare/implementare și revizuire/actualizare a planurilor educaționale individualizate.
6. Elaborarea materialelor, rapoartelor și prezentarea lor în cadrul consiliilor profesionale, ședințelor cu părinții etc.
7. Dezvoltarea și formarea profesională: studierea literaturii de specialitate, participarea la seminare, mese rotunde, traininguri, ateliere de lucru etc.

### Model 2

Instituția de învățământ.....

Semestrul ....., anul de învățământ .....

Zilele săptămânii	Ora	Asistarea/ însoțirea la ore		Pregătirea temelor pentru acasă		Terapie cognitivă		Consiliere psihologică		Terapii specifice de dezvoltare		Asistență la domiciliu	
		C*	S**	C	S	C	S	C	S	C	S	C	S
Luni													
Marti													
Miercuri													
Joi													
Vineri													

\* C - Copil/i

\*\* S - Specialist

## Anexa 5

## Model planificare zilnică a activității cadrului didactic de sprijin

Elevul (eleva) .....

Ziua săptămânii	Activitatea	Strategii didactice aplicate	Materiale necesare	Teme de realizat (independent, cu ajutorul părinților etc.)	Progrese (rezultate așteptate)
Luni					
Marti					
Miercuri					
Joi					
Vineri					

## Nomenclatorul documentelor din CREI

Nr. crt.	Tipuri/denumiri documente
<b>Acte normative</b>	
1.	Codul Educației al Republicii Moldova
2.	Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020
3.	Metodologia cu privire la activitatea Centrului de resurse
4.	Alte acte normative în educația incluzivă: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinul Ministerului Educației nr.687 din 25.08.2010 cu privire la organizarea procesului educațional</li> <li>• Ordinul Ministerului Educației nr.952 din 06.12.2011 cu privire la Structura-model și Ghidul de elaborare și realizare a Planului Educațional Individualizat</li> <li>• Ordinul Ministerului Educației nr.125 din 07.03.2012 cu privire la cursul Educație incluzivă</li> <li>• Ordinul Ministerului Educației nr.139 din 15.03.2012 cu privire la aplicarea Ghidului metodologic privind adaptările curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive</li> <li>• Ordinul Ministerului Educației nr.330 din 30.04.2014 pentru aprobarea Reglementărilor și procedurilor specifice privind evaluarea finală și certificarea elevilor cu cerințe educaționale speciale incluși în instituțiile de învățământ general obligatoriu</li> </ul>
5.	Fișa postului responsabilului CREI
6.	Fișele de post ale celorlalți specialiști
<b>Acte organizațional-metodice</b>	
7.	Planuri de activitate (anual, semestrial, lunar)
8.	Orarul de lucru
9.	Baza de date a beneficiarilor CREI
10.	Registrul de evidență a beneficiarilor
11.	Rapoarte de activitate lunare, semestriale, anuale
12.	Mape cu materiale ale activităților metodice și de formare continuă (seminare, conferințe, întruniri metodice, ateliere, traininguri, mese rotunde etc.)
13.	Ghiduri: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ghidul de elaborare și realizare a Planului Educațional Individualizat</li> <li>• Ghidul metodologic privind adaptările curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive</li> </ul>
<b>Acte speciale</b>	
14.	Registrul/nomenclatorul echipamentelor/mobilierului
15.	Registrul literaturii din biblioteca CREI
16.	Mape cu materiale didactice pentru copii
17.	Mape cu materiale privind serviciile specializate (psiholog, logoped etc.)
18.	Dosarele copiilor, beneficiari ai CREI



## Anexa 7

## Strategii de suport individualizat în învățare. Practici eficiente

Domeniu	Limbaș și comunicare
<b>Obiective</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formarea competențelor de comunicare</li> <li>• Învățarea alfabetului</li> <li>• Înțelegerea și utilizarea unui vocabular din ce în ce mai complex și variat</li> <li>• Formarea competențelor de scriere</li> </ul>

**Strategii de formare a competenței de a asculta și a înțelege un vocabular din ce în ce mai complex**

- Utilizarea contactului vizual cu copiii pentru a menține interesul lor față de vorbitor.
- Organizarea jocurilor de ascultare (de ex., puneți diferite obiecte în cutia misterelor și reproduceți diferite sunete pentru a le da copiilor indicii referitoare la articolele din cutie: ceasornic, tobă, clopoțel, trompetă etc.).
- Dezvoltarea capacității de discriminare auditivă prin diverse exerciții, jocuri, în care aceleași sau diferite sunete sunt evidențiate.
- Furnizarea de experiențe noi și diferite, prin care se îmbogățește vocabularul receptiv: excursii, vizite de studiu etc., cu descrierea ulterioară a celor văzute, auzite. Orientarea/ajutarea copiilor pentru însușirea cuvintelor noi, rezultate din experiențele noi.
- Construirea programelor de învățare în așa mod încât să se stimuleze învățarea cuvintelor noi.
- Citirea în voce, în fiecare zi, cu scopul expres de îmbogățire a vocabularului și abilității de ascultare. Organizarea lecturilor în grupuri mici – de la trei până la șase copii – care să permită implicarea și participarea activă a copiilor: întrebări/răspunsuri, discuții etc.
- Alegerea pentru lectură a textelor ce conțin cuvinte noi (nu exagerăm!). Explicarea anticipată a vocabularului necunoscut. Dacă copiii au în față textul scris, subliniem cuvintele noi și lucrăm cu copiii pentru semantizare.
- Cunoașterea și valorificarea intereselor copiilor. De ex., dacă unii din ei sunt interesați de trenuri sau camioane, creăm oportunități de aflare și însușire a cuvintelor noi din aceeași arie de interes: locomotivă, cambuză, vagon-restaurant sau camion cu remorcă, petrolier, pick-up etc.

**Strategii de formare a competenței de comunicare și de utilizare a unui vocabular cât mai diferit și complex**

- Implicarea copiilor în conversații unul-la-unul despre experiențele lor personale sau evenimentele școlare.
- Reacționarea la vorbirea copiilor, adresarea de întrebări de tipul cauză-efect, încurajarea lor.
- Introducerea în vorbire/comunicare a cuvintelor noi, inclusiv a celor polisilabice. Repetarea frecventă a acestor cuvinte pentru asigurarea însușirii lor de către elevi.
- Încadrarea copiilor în conversații despre evenimente, experiențe sau persoane din afara școlii, evenimente din trecut sau cele viitoare, stimularea imaginației copiilor (folosirea vorbirii decontextualizate). O astfel de interacțiune solicită copiilor și adulților să folosească un vocabular mai complex și mai variat în explicații, descrieri, narațiuni, dialog și stimulează foarte bine vorbirea.
- Prezentarea generală anticipată a unei cărți care urmează a fi citită copiilor/cu copiii/de către copii. Crearea, după caz, a situațiilor de problemă, cerându-le copiilor să prezică, luând în considerare titlul cărții sau câteva episoade expuse, evoluția sau deznodământul narațiunii.
- Organizarea discuțiilor post-lectură: încercăm să aflăm ce a plăcut mai mult copiilor, ce i-a impresionat. Le cerem să reproducă/repovestească cele citite (integral sau doar unele pasaje). Încurajăm permanent copiii să vorbească, să își exprime opiniile despre personaje și evenimente.
- Scrierea unor mici expuneri (dacă potențialul copiilor permite), citirea lor, comentarea.
- Organizarea jocurilor de rol (dramatizare) pe teme care încurajează vorbirea (Sărbătoarea de Crăciun, Jocurile preferate, Prietenul meu/Prietenii mei etc.).

- Acordarea timpului suficient pentru răspunsuri la întrebări sau pentru expunere de opinii pe teme controversate. De obicei, specialiștii se grăbesc să răspundă în locul copilului care necesită mai mult timp pentru formularea răspunsului, întrebă un alt copil sau trec la alte întrebări. Simplul act de a oferi timp de așteptare crește considerabil probabilitatea formulării de către copii a răspunsurilor verbale pertinente, mai ales pentru copiii care tind să vorbească mai rar.
- Planificarea sarcinilor care presupun realizarea de proiecte de investigare a unor probleme/subiecte de interes, care contribuie la îmbogățirea vocabularului și oferă oportunități pentru discuții și expunerea diferitor puncte de vedere.
- Încurajarea părinților să le citească copiilor și să discute cât mai mult cu aceștia acasă.
- Furnizarea de modele lingvistice bune, exemplare, corecte din punct de vedere gramatical, al logicii lingvistice și pronunției. Deși lucrăm cu copii cu dificultăți în învățare, nu vom subestima, sub nici o formă, capacitatea lor de a înțelege și a însuși expresii verbale corecte și nu vom utiliza un vocabular neliterar, presupunând că acesta va fi mai pe înțelesul copiilor.

### Strategii de învățare a alfabetului

- Afișarea alfabetului la nivelul ochilor copiilor. Acroșarea literelor în locuri în care copiii le pot vedea, atinge, manipula. Este recomandabilă utilizarea literelor din diverse materiale (carton, lemn, țesătură), literelor magnetice, din șmirghel ș.a.
- Expunerea literelor în diverse variante – litere mari (majuscule) și mici, litere de tipar și scrise de mână – astfel încât copiii să se obișnuiască de timpuriu cu acestea. Un mijloc bun pentru însușirea variantelor de litere este puzzle-ul sau in-castro.
- Crearea unor foi/fișe cu căsuțe în care numele copiilor sunt grupate după prima literă a prenumelui. La început, copiii doar vor constata similaritățile, vor recunoaște literele, după care vor învăța să le scrie și tot așa mai departe. Alt exercițiu poate fi de tipul „Toți acei numele cărora începe cu B, se ridică în picioare/găsesc litera pe afișele din clasă”. Gruparea numelor/cuvintelor după litera inițială consolidează conceptul de alfabet.
- Organizarea jocurilor de tip loto cu litere. Exersarea diferitor metode de lucru: recunoaștere, comparare, grupare, combinare. Utilizarea de puzzle-uri alfabet, software de calculator și jucării pentru a consolida cunoașterea literelor.
- Sprijinirea încercărilor copiilor de a scrie literele. Vom ține cont de faptul că scrierea cu majuscule este mai facilă la început.
- Utilizarea alfabetelor ilustrate, cu imagini ce conțin obiecte cât mai comune, cunoscute copiilor. Însotirea literelor de imagini necunoscute și neînțelese vor îngreuna efortul copilului de a învăța alfabetul.
- Citirea în voce a textelor (propozițiilor, sintagmelor, cuvintelor) cu solicitarea de a spune cu ce literă se începe un anume cuvânt, de a reproduce cuvintele care conțin anumite litere. Acest exercițiu consolidează asocierea literă-sunet.
- Învățarea alfabetului cântat (dacă există astfel de variante).
- Furnizarea de experiențe multi-senzoriale, cum ar fi scrierea pe nisip, pe spumă; modelarea literelor din aluat sau din alte materiale ușor modelabile. Utilizarea aței pentru a modela litere pe masă sau a frânghiei – pe podea.
- Organizarea jocurilor prin care încurajăm copiii să imite, prin flexibilizarea corpurilor lor, diferite litere („Stai ca un „L”! Rostogolește-te ca un „O”!).
- Dacă permite spațiul, creați un perete „al cuvintelor”, pe care copiii să exerseze diferite experiențe.

### Strategii de formare a competenței de asociere a sunetelor cu cuvintele scrise

- Organizarea situațiilor de învățare în care să se solicite recunoașterea literelor și asocierea acestora cu sunetele corespunzătoare.
- În cazul când se dau dictări, le cerem copiilor să se concentreze asupra sunetelor pe care le aud (fără să insistăm la denumirea literelor), rostim sunetele într-un mod alungit – MMMMama. Și, desigur, le acordăm suficient timp pentru scriere, ținând cont de particularitățile specifice ale copiilor (ritmul propriu, motorica fină etc.).
- Utilizarea forțelor copilului pentru dezvoltarea de competențe noi. De exemplu, îi ajutăm să scrie cuvinte noi prin trimitere la cuvintele pe care ei le cunosc deja (Cum se scrie cuvântul „mașină”? Începe cu aceeași literă ca și cuvântul „mama” pe care tu îl scrii foarte bine!).

- Organizarea exercițiilor de tip mixt: ascultare, rostire, manipulare, scriere. Utilizarea literelor decupate, magnetice pentru ca copiii să le cerceteze, să le unească în cuvinte, să le scrie/picteze ș.a.m.d. Crearea unor scheme/algoritmi (de ex., „Tu ai scris cuvântul MAC. Ce se întâmplă, dacă înlocuim M cu S?”).
- Utilizarea softurilor educaționale specializate, dacă permit resursele școlii.
- Organizarea jocurilor de rol, ședințelor de terapie cognitivă, ludoterapie.

### Strategii de formare a competenței de scriere

- Crearea unor rutine zilnice care implică scrisul (de ex., copiii scriu ceva în fiecare dimineață. Cuvântul cel mai semnificativ pentru orice copil este numele lui, cu acesta se va începe. Ulterior, pot urma cuvinte care descriu timpul de afară, dispoziția copilului, dorințele pentru ziua curentă etc.).
- Afișarea alfabetului la nivelul ochilor copiilor. Acroșarea unor fișe imprimate funcționale, acolo unde este posibil, cu diferite cuvinte, sintagme, propoziții. Copiii vor începe să recunoască literele/mesajele scrise, fapt care le va facilita scrierea.
- Afișarea lucrărilor scrise ale copiilor – la început, indiferent de calitatea lor. Ținem cont, în atare situații, că aparent simple mângăleli constituie un rezultat, având în vedere nivelul de dezvoltare al copilului (motorica fină, de ex.). Ulterior, prin eforturi susținute din ambele părți (copilul și adultul) se va trece la scrierea unor simboluri ca și forme și, în cele din urmă, la litere, cuvinte ș.a.m.d.
- Crearea oportunităților de a scrie în fiecare zi și, dacă scrisul constituie încă o problemă pentru copil, să includem sarcini de scriere în toate activitățile lui, acolo unde este posibil, evident (de ex., să scrie titlul unui desen pe care l-a făcut, al unei aplicații etc. În același scop, pot fi create etichete scrise pentru lucrările elaborate ș.a.).
- Crearea unor „centre de scriere”: locuri special amenajate în sala de clasă, în centrul de resurse sau în alte spații de lucru cu copiii, unde se stochează diferite instrumente de scris și hârtie, pentru ca astfel copiii să aibă posibilitatea de a experimenta.
- Scrierea dictărilor care reprezintă texte ce conțin propriile mesaje/relatări ale copiilor. Copiii vor fi entuziasmați și fericiți să vadă scrise propriile lor cuvinte.
- Oferirea șansei copiilor de a demonstra ceea ce știu despre tipurile de texte și ceea ce au învățat într-un anumit domeniu fie prin dictări scrise, prin copiere de litere, cuvinte, liste etc., precum și prin alte tipuri de scriere.
- Organizarea jocurilor în aer liber, care presupun scrierea pe trotuar cu cretă, realizarea picturilor murale însoțite de scriere etc.

### Domeniu Matematică

- Obiective** Dezvoltarea competențelor de:
- numărare
  - calcul
  - rezolvare a problemelor
  - recunoaștere a diferitor figuri

### Strategii de formare a competenței de a înțelege numerele și operațiile matematice

- Încurajarea copiilor să numere diferite feluri de obiecte și întâmplări și să se gândească la cantitate (cantități) și număr (numere). În acest scop, se vor sugera experiențele de zi cu zi ale copiilor pentru a promova mai ușor conceptele de număr, numărare, corespondența între obiecte și numere prin punerea întrebărilor/sarcinilor de tipul „Nu avem suficiente scaune pentru toți. Cum ne putem da seama de asta?”, „Haideți să numărăm câți pași facem până la terenul de joacă!”, „Cine este al treilea în rând?”.
- Aranjarea materialelor și folosirea jocurilor și a încurajărilor verbale pentru implicarea copiilor în exerciții de:
  - potrivire și sortare/clasificare a obiectelor după culoare, formă, dimensiune, precum și alte caracteristici;
  - utilizarea corespunderii unul-la-unul (de ex., un șervețel la locul fiecărei persoane la masă);
  - compilarea unui set de obiecte care variază după culoare, dimensiune sau alți indicatori.

- Sprijinirea copiilor pentru a învăța să numere corect și eficient, precum:
  - referirea la obiectele din mediul înconjurător;
  - folosirea degetelor.
- Dezvoltarea conceptelor de număr și operațiuni și relațiile dintre acestea, cum ar fi piesele care alcătuiesc un întreg – un concept care stă la baza adunării și scăderii. De ex., putem să îi cerem unui copil să ne arate ce vârstă are fratele lui, arătând cinci degete și încă unul. Altor copii le cerem să arate cum mai poate fi reprezentat șase, folosindu-și degetele.
- Sprijinirea copiilor în familiarizarea cu termeni care vizează măsurarea, estimarea, prin:
  - utilizarea cât mai frecventă în vocabularul lor a cuvintelor de tipul „mai mult”, „mai puțin”, „aproximativ” etc.;
  - solicitarea de a estima cât de mult(e), cât de mare, cât de lung etc. (aplicate în cele mai rutinare activități: în timpul mesei, la jocul în nisip, la desen/modelare etc.);
  - revenirea, periodică, la unele tipuri de sarcini/probleme, pentru a le permite copiilor să mai încerce. Pe măsură ce copiii încep să înțeleagă raționalitatea lucrurilor, ei își perfecționează abilitățile.

### **Strategii pentru dezvoltarea competenței de rezolvare a problemelor**

- Încurajarea copiilor în a-și imagina soluții pentru diverse situații de zi cu zi. Vorbind despre probleme, includem copiii în procesul de investigare și rezolvare și îi întrebăm cum ajung la soluții.
- Acordarea de timp suficient copiilor pentru a se gândi la fiecare etapă de rezolvare a problemei.
- Evitarea rezolvării problemelor în locul copiilor, chiar dacă de multe ori se pare mai practic. Ori de câte ori este posibil, adulții vor încuraja copiii să reia procesul de rezolvare, dându-le timp pentru a face acest lucru. Totuși, cadrele didactice au un rol foarte important în a asista copilul și a modela, împreună cu el, pașii/măsurile de rezolvare a problemei, strategiile corespunzătoare, ajutându-l prin întrebări atunci când acesta se blochează.
- Implicarea copiilor în reprezentarea problemelor prin alte moduri decât cele verbale: diferite scheme, desene etc.
- Folosirea auxiliarelor didactice pentru facilitarea înțelegerii problemei și identificării rezolvării acesteia.

### **Strategii de formare a orientării spațiale, înțelegerii și recunoașterii diferitor figuri**

- Încurajarea copiilor pentru identificarea diferitor figuri în mediul înconjurător (nu doar cerc, pătrat, triunghi, dar și altele) și a figurilor tridimensionale (cărți, blocuri, puzzle-uri geometrice etc.).
- Crearea oportunităților pentru ca copiii să manipuleze obiectele care reprezintă figuri, pentru a le înțelege mai bine construcția: cutii, containere, forme de sortare.
- Oferirea posibilității de a examina astfel de obiecte de dimensiuni mai mari în curtea școlii/pe terenul de joacă, pentru a le experimenta ei înșiși în spațiu: din interior, din afară, în jur, sub, deasupra.
- Dezvoltarea deprinderilor de modelare a figurilor. Cele mai la îndemână tehnici sunt cele cu folosirea hârtiei: tăiere, lipire, pliere etc. De asemenea, poate fi folosită argila pentru turnarea de structuri ș.a.m.d.
- Includerea în vorbirea copiilor a termenilor care reflectă referința la spațiu:
  - cuvinte care desemnează locația sau poziția (pe, de pe, din, peste, sub, în afară, mai sus, mai jos, în față, în spate);
  - cuvinte care semnifică mișcarea/circulația (în sus, în jos, înainte, înapoi, spre, de la, direct, cu ocolire);
  - cuvinte referitoare la distanță (aproape, departe, aproape de, departe de, mai scurt, mai lung).

Domeniu	Științe
<b>Obiective</b>	Dezvoltarea competențelor de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• acumulare și consolidare a cunoștințelor și abilităților de a observa, descrie și discuta lumea naturală, materialele, lucrurile și procesele naturale</li> <li>• colectare, descriere și înregistrare a informațiilor bazate pe propriile experiențe</li> <li>• extindere a cunoștințelor și consolidare a respectului privind propriul corp și lumea înconjurătoare</li> </ul>
<b>Strategii pentru a sprijini copiii să achiziționeze abilități și metode științifice</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formarea și stimularea curiozității, dorinței de a cerceta și investiga.</li> <li>• Folosirea în activitățile organizate a diferitor instrumente de observare și experimentare, cum ar fi lupe, cântare și alte instrumente de măsurare; cutii de colectare etc.</li> <li>• Dezvoltarea competenței de observare. Încurajarea copiilor de a merge dincolo de simpla contemplare a lucrurilor, antrenarea lor în activități care presupun descriere, desen, examinare, discuții cu alții. Retragerea unor lucrări și revenirea la ele pentru a rafina abilitățile de observare, de îmbogățire a vocabularului, de înțelegere a conceptelor.</li> <li>• Asigurarea copiilor cu caiete de notițe și instrumente de scris pe care să le aibă la îndemână pentru înregistrarea observațiilor, colectarea de date, precum și pentru comunicarea constatărilor lor și ale altora.</li> <li>• Adresarea frecventă a întrebărilor despre ceea ce văd copiii, ce fac. Atunci când copiii vorbesc cu adulții interesați de ceea ce ei văd, aud și cred, ei perseverează și mai mult în a observa, a reflecta și a înregistra cât mai multe lucruri. Ei fac conexiuni, se gândesc la cauze, aleg cuvinte pentru a exprima ceea ce vor și, astfel, învață cuvinte noi, de multe ori rare.</li> <li>• Includerea conceptelor și abilităților științifice atunci când copiii se joacă cu apă, nisip, aluat și alte materiale, atunci când sunt incluși în jocuri tematice: gătit, artă, muzică și mișcare, citire povești, experiențe în aer liber etc.</li> <li>• Dezvoltarea și extinderea intereselor copiilor asupra lumii exterioare (fizice), prin lecturi, organizarea excursiilor, vizitelor și altor modalități.</li> <li>• Angajarea copiilor în formularea întrebărilor de tipul: „Ce vrei să știi?”, în experimentarea de proiectare, cum ar fi „Cum putem afla?” și în formularea predicțiilor de tipul: „Ce crezi că se va întâmpla, dacă ...?”. Copiii participă mai implicat la ceea ce văd, aud, miros și simt atunci când ei înșiși au pus întrebări și au formulat propriile predicții. Atunci când ei au luat în considerare modul de investigare a ceva, este mult mai probabil ca ei să se gândească la ceea ce semnifică observațiile lor.</li> </ul>	
<b>Strategii pentru a sprijini copiii să achiziționeze cunoștințe științifice</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formarea, modelarea dorinței/deschiderii de a pune întrebări.</li> <li>• Predarea cunoștințelor științifice într-o manieră familiară și semnificativă pentru copii, ținând seama de potențialul și experiențele lor (de ex., concepte cum ar fi temperatura de afară, în funcție de anotimp). Se recomandă promovarea strategiilor de învățare care permit copiilor să atingă, să vadă, să audă, să guste.</li> <li>• Citirea textelor informative. Explorarea Internetului pentru identificarea mai multor surse relevante la un subiect concret de studiu.</li> <li>• Planificarea realizării de proiecte sau teme de studiu legate de cunoștințe științifice, care să se bazeze pe și să extindă interesele copiilor.</li> <li>• Angajarea copiilor în studiul mediului, plantelor, animalelor.</li> <li>• Concentrarea atenției copiilor asupra fenomenelor relevante și interesante. Se solicită ca ei să descrie ceea ce se întâmplă și să evidențieze detaliile, să facă observații, să pună întrebări.</li> <li>• Sublinierea fenomenelor care pot fi observate și experimentate în mod direct, pentru a spori interesul copiilor față de învățare. Atunci când copiii își exprimă interesul față lucruri și evenimente îndepărtate sau invizibile, cum ar fi cele din spațiul cosmic sau care au avut loc cu mult timp în urmă, trebuie să găsim modalități de a sprijini interesele lor, păstrând, în același timp, accentul pe teme și concepte mai accesibile.</li> </ul>	

- Încurajarea copiilor să reflecteze asupra experiențelor lor și să împărtășească ideile cu alții. Experimentarea directă cu materiale este foarte importantă în studiul științelor, dar aceasta nu este de ajuns. Reflectarea asupra a ceea ce au experimentat, prezentarea observațiilor și ideilor, precum și comunicarea cu alții sunt, de asemenea, cruciale.
- Formularea și expunerea întrebărilor care presupun explorare. De exemplu, întrebăm ce se va întâmpla în cazul când vom strânge în pumn un obiect moale? De mici, copiii învață despre lumea fizică operând cu obiecte. Ei explorează adesea efecte fără să știe modul în care au atins rezultatele. Le cerem copiilor să observe ce se întâmplă când facem ceva și cum ajungem la acest rezultat. Anume așa vor fi însușite noțiuni de bază și copilul va învăța să gândească despre relația cauză – efect.
- Oferirea copiilor a cât mai multe și variate moduri de a documenta și reprezenta munca lor. Discuțiile/dezbaterile continue între profesori și copii, planificate și în grupuri informale, oferă copiilor posibilitatea de a auzi gândurile, opiniile și perspectivele celorlalți și de a dezvolta abilități de comunicare.
- Implicarea părinților în consolidarea conceptelor însușite la lecții în timpul activităților de acasă.

#### Domeniu

#### Dezvoltare socio-afectivă

#### Obiective

- Dezvoltarea independenței, autonomiei personale și a încrederii în sine
- Formarea deprinderilor de autocontrol, de înțelegere a felului în care acțiunile proprii îi pot afecta pe alții și a consecințelor acțiunilor
- Consolidarea capacității de a relaționa cu semenii, cu adulții; de a-și face prieteni și a coopera cu aceștia

#### Strategii de promovare a conceptului de sine și respectului de sine

- Crearea/asigurarea unui mediu prietenos de învățare pentru fiecare copil, care reflectă identitatea și cultura lui. Folosim fotografii ale copiilor, precum și numele lor în scopuri funcționale, cum ar fi personalizarea locurilor unde copiii își depozitează bunurile sau atribuirea de locuri de muncă.
- Structurarea mediului pentru a oferi oportunități copiilor de a împărtăși informații despre ei înșiși, familiile și experiențele lor.
- Propunerea sarcinilor care oferă niveluri adecvate de provocare: copiii execută lucrări pe potrivă potențialului lor, reușesc și aceasta le produce sentimente de împlinire.
- Respectarea punctelor forte individuale ale fiecărui copil; proiectarea și realizarea de oportunități pentru ca fiecare copil să își demonstreze capacitățile.
- Organizarea mediului astfel încât copiii să poată alege, în mod independent, propriile activități pentru o parte din fiecare zi. În cazul în care copiii au dificultăți în utilizarea rațională a timpului la alegere, limităm timpul și adăugăm treptat mai multe oferte.
- Acordarea dreptului copiilor de a-și alege ei înșiși ceea ce sunt capabili să facă mai bine, fie că este vorba de a servi o gustare, a modela o rochiță, a face curățenie sau oricare altă activitate dintr-o multitudine de oportunități pentru dezvoltarea și demonstrarea competențelor.
- Proiectarea, în procesul de planificare a conținutului programelor educaționale, a sarcinilor care să creeze oportunități pentru exersarea abilităților nou-dobândite și pentru lucrul la sarcini mai dificile, provocatoare.
- Recunoașterea și încurajarea continuă a eforturilor și realizărilor copiilor. Modelarea mesajelor de stimulare astfel ca acestea să nu pară o frază mecanică rostită de profesor în toate cazurile, pentru oricare din copii (de ex., vom spune: „M”-ul tău este foarte reușit” sau „Mulțumesc, Casandra, pentru acest răspuns reușit”, mai degrabă decât oferind laude impersonale, cum ar fi „Asta-i bună!”, „Foarte bine”).
- Oferirea dovezilor că abilitățile copiilor se formează, cresc, arătându-le exemple/mostre ale muncii lor anterioare și permițându-le să compare cu cele actuale (de ex., „Uită-te la asta. În luna septembrie ai scris un „A”, iar acum poți scrie numele tău integral ADELA”).

### Strategii pentru a ajuta copiii să-și dezvolte autocontrolul

- Cunoașterea bună a copiilor pentru a susține punctele forte ale acestora și a răspunde necesităților lor.
- Proiectarea și realizarea programului de studii în așa fel, încât să fie destul de atractiv și antrenant, printr-o varietate de experiențe de învățare, pentru a se evita cazurile când copiii se plictisesc sau nu sunt cuprinși cu activități.
- Stabilirea relațiilor calde, prietenoase cu fiecare copil, în special cu acei care manifestă tulburări de comportament, deoarece aceștia au cea mai mare nevoie de sprijin pozitiv.
- Stabilirea limitelor clare pentru comportament inacceptabil; punerea în aplicare a regulilor, cu explicații raționale, într-o atmosferă de respect reciproc.
- Cooperarea cu copiii pentru a stabili reguli de grup. Atenționarea și consolidarea permanentă a acestor norme.
- Implicarea copiilor în exerciții de evaluare a propriului comportament, dacă este necesar. Acordarea timpului și atenției copiilor și atunci când aceștia se comportă în mod corespunzător, nu doar atunci când sunt cauza unor perturbări sau încălcări de reguli. În special, evidențiem situațiile când copiii cu tulburări de comportament se comportă exemplar și, în așa mod, comportamentele dezirabile se vor consolida.

### Strategii pentru a ajuta copiii să dezvolte abilități de cooperare

- Alocarea timpului, materialelor și sprijinului pentru ca copiii să se implice în diferite feluri de jocuri care presupun interacțiunea, cooperarea. Este recomandabil ca adulții să își identifice roluri în jocurile copiilor și să participe împreună cu ei, fără a deveni deranjați sau a exagera. În special, este indicată această implicare alături de copiii care cel mai mult au nevoie de ajutor suplimentar.
- Introducerea în limbajul copiilor a modelelor verbale propice cooperării: „aș dori...”, „aș putea și eu să...?” etc. Crearea expresă a situațiilor de joc când copiii sunt nevoiți să coopereze între ei.
- Inițierea discuțiilor despre cum pot fi rezolvate/negociate conflictele sau soluționate diverse probleme înainte ca acestea să apară.
- Citirea textelor/cărților care includ conflicte sau probleme care necesită cooperare. Discutarea cu copiii a celor citite sau solicitarea ca aceștia să anticipeze deznodământul unor atare situații, sau, după ce au citit, să ofere soluții alternative.
- Proiectarea și organizarea activităților în care doi sau mai mulți copii colaborează. Ocazional, asociem copiii care sunt mai puțin activi social cu colegii mai populari.
- Selectarea și utilizarea jocurilor care încurajează interacțiunea.
- Încurajarea permanentă a lucrului în echipă.

### Strategii de dezvoltare a relațiilor sociale pozitive

- Construirea unor relații pozitive cu părinții copiilor, pentru ca aceștia să devină parteneri ai profesorilor în procesul educațional.
- Furnizarea de oportunități pentru copii să lucreze și să se joace împreună. Relațiile de succes au nevoie de timp și de conținut, de activități în care copiii să facă ceva împreună.
- Atragerea atenției copiilor la sentimentele sau experiențele altora. Îi ajutăm să dezvolte empatie, amintindu-le de propriile sentimente sau experiențe similare.
- Atenționarea situațiilor când un copil lipsește de la școală mai mult timp. Copiii scriu scrisori, confecționează ilustrate, cadouri pentru a transmite sentimentele lor colegului.
- Sprijinirea copiilor care mai greu leagă prietenii, prin includerea lor în activități cooperative. Îi învățăm pe acești copii cum să inițieze și să susțină interacțiunile de la egal la egal.
- Intervenția, fără ezitare și în timp util, atunci când copiii sunt, în mod repetat, respinși de alții. Identificarea strategiilor specifice pentru situațiile respective. Îi ajutăm/orientăm pe copii să identifice preferințe comune.





## Anexa 9

### Dosarul personal al copilului cu CES 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 etc.).

#### 5. Orarul prestării serviciilor individualizate.

#### 6. Fișa de evidență a serviciilor prestate:

Anul de studii.....

Servicii prestate pe domenii de intervenție:												
Data	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 CDS, coordonatorul CR)

Data înregistrării informației privind dinamica dezvoltării copilului	Sursa de informare privind dinamica dezvoltării copilului (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.

## Dotarea CREI

Nr. crt.	Arii	Dotări
1.	Aria pentru activități comune	<ul style="list-style-type: none"> <li>• masă computer</li> <li>• masă de birou (standard, dreptunghiulară, fără părți)</li> <li>• masă ocupații (format modular)</li> <li>• dulap cu rafturi pentru jucării/jocuri, cărți</li> <li>• dulap/rafturi pentru materiale metodice</li> <li>• scaun birou</li> <li>• scaune copii</li> <li>• canapea</li> <li>• covor</li> <li>• module moi</li> <li>• tablă de perete</li> <li>• tablă cu magnet</li> <li>• tablă flipchart</li> </ul>
2.	Aria pentru activități de consiliere	<ul style="list-style-type: none"> <li>• masă de birou (standard, dreptunghiulară, fără părți)</li> <li>• dulap/rafturi</li> <li>• fotoliu capitonat</li> <li>• scaun birou</li> <li>• casetofon</li> <li>• computer</li> <li>• documentație</li> <li>• cărți</li> <li>• materiale didactice (CD-uri, creioane colorate, pixuri, carioci etc.).</li> </ul>
3.	Aria pentru terapia logopedică	<ul style="list-style-type: none"> <li>• masă de birou</li> <li>• masă pentru copil (standard, dreptunghiulară, fără părți)</li> <li>• dulap/rafturi</li> <li>• scaun birou</li> <li>• oglindă</li> <li>• dulap pentru documentație</li> <li>• cărți</li> <li>• materiale didactice</li> <li>• etc.</li> </ul>
4.	Aria pentru kinetoterapie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bare paralele mobile</li> <li>• suport metalic pentru bara de balet sau reeducare a mersului</li> <li>• baston pentru gimnastică</li> <li>• minge din cauciuc cu țepi</li> <li>• role din PVC din burete cu duritate mare</li> <li>• saltea gimnastică pliabilă în trei</li> <li>• etc.</li> </ul>
5.	Aria de dezvoltare senzorială/relaxare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• echipament de dezvoltare senzorială</li> <li>• covor</li> <li>• stimulare optică</li> <li>• etc.</li> </ul>

## Anexa 11

## Model Plan de activitate al CREI

Coordonat:  
Președinte CMI

Aprobat:  
Director

" \_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 2014

" \_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 2014

Instituția de învățământ.....

## 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 de dezvoltare ale acestora.
3. Dezvoltarea parteneriatului socio-educational în promovarea educației incluzive.

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

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
<b>II. Organizarea și realizarea activităților de suport educațional</b>					
<b>Asistență educațională și suport în pregătirea temelor</b>					
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	Voluntari (părinți, elevi din liceu, studenți, alte persoane indicate)	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, machete, 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
<b>Consiliere psihologică</b>					
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

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
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/semestriale aprobate, planuri ale activităților curente
18.	Elaborarea orarului realizării ședințelor (individuale/de grup)	Septembrie, decembrie, la necesitate	Psihologul	Coordonator CREI, SAP	Orar perfectat
19.	Realizarea asistenței psihologice	Conform orarului	Psihologul	SAP, coordonator CREI	Nr. ședințe, nr. copii asistați
<b>Terapie logopedică</b>					
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 terapiilor logopedice	Conform orarului	Logoped (din instituție sau din cadrul SAP), învățător, CDS	SAP	Plan, orar, fișe logopedice
<b>Ludoterapie, ergoterapie, art-terapie</b>					
24.	Identificarea oportunităților pentru prestarea terapiilor specifice: ludoterapie, ergoterapie, art-terapie (resurse financiare, umane, materiale)	August	Administrația instituției	CMI	Surse identificate

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
25.	Capacitarea resurselor umane identificate drept potențiali prestatori de servicii (ludoterapie, ergoterapie, art-terapie): <ul style="list-style-type: none"> <li>identificarea formatorilor</li> <li>planificarea și realizarea sesiunilor de formare a cadrelor implicate</li> </ul>	August-octombrie	Administrația instituției	DE SAP ONG-uri	Nr. sesiuni, nr. persoane capacitate
26.	Elaborarea orarului desfășurării activităților (ludoterapie, ergoterapie, art-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, art-terapie	Conform orarului	Specialiștii desemnați	Voluntari	Nr. ședințe, nr. copii asistați

#### Activități extracurriculare și de recreere

29.	Identificarea preferințelor copiilor în organizarea activităților extracurriculare și de recreere (discuții în cadrul întrunirii cu participarea copiilor asistați în CREI, diriginților, pedagogilor sociali de la Casa comunitară, părinților, colegilor de clasă)	Septembrie	Coordonator CREI	Diriginții, părinții, pedagogii sociali din Casa comunitară	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 extracurriculare	Nr. copii înscriși în cercurile pe interese (extracurriculare), liste pe tipuri de activități
31.	Organizarea activităților tematice în cadrul CREI, cu participarea colectivelor claselor în care sunt înscriși copiii asistați în CREI  Matinee: „Toamna – anotimp de aur”, „În așteptarea lui Moș Crăciun” etc.	Conform orarului	Coordonator CREI	Director adjunct educație, diriginți, părinți, cadre didactice, pedagog social din Casa comunitară	Scenariu, nr. participanți pe fiecare activitate, fotografii, imprimări video



Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
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
34.	Excursii în aer liber, la pădure, la combinatul de panificație, la Cetatea Sorociei etc.	Conform orarului	Coordonator CREI	Director adjunct educație, diriginți, 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, mulaje etc.)	Septembrie-octombrie	Profesorii la discipline școlare	Coordonator CREI, CMI, psiholog	Liste de materiale, pe tipuri și discipline de studiu
36.	Identificarea resurselor (materiale și umane) pentru elaborarea materialelor	Octombrie	Consiliul de administrație	APL, DE	Nr. grupuri de lucru constituite, listă persoane identificate, liste de materiale necesare și sursele de procurare
37.	Organizarea atelierelor de lucru, master-class pentru confecționarea/ producerea materialelor didactice	Pe parcursul anului, la necesitate	Coordonatorii echipelor de lucru constituite	SAP, DE	Materiale confecționate (tipuri, nr.)

#### III. Activități metodice și de formare continuă

38.	Evaluarea necesităților în activități metodice și de formare continuă	Septembrie	Administrația instituției	SAP, DE	Chestionare, necesități constatate
-----	---	------------	---------------------------	---------	------------------------------------

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
39.	Seminar metodic „Asistența educațională individualizată a copiilor cu CES” pentru șefii comisiilor metodice din liceu	Noiembrie	CMI	Coordonator CREI, SAP	Agenda seminarului, 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, DE	Nr. ateliere, agende, liste participanți
41.	Seminar pentru dirigenții elevilor din clasele în care sunt copii cu CES „Rolul dirigintelui în incluziunea școlară a copilului cu CES”	Februarie	CMI	SAP, DE	Agenda seminarului, număr participanți
42.	Masă rotundă cu elevii claselor în care sunt înscriși copii cu CES „Diversitatea ne unește”	Octombrie	CMI, psihologul, dirigenții claselor	SAP, DE, CMF, CASCF	Agendă, 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 CREI, SAP, DE	Agendă, număr participanți
44.	Consultarea/consilierea specialiștilor care acordă asistență individualizată elevilor cu CES	La necesitate	Psihologul, CMI	SAP, DE	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 incluzive	Septembrie	Coordonator CREI	CMI, administrația instituției, SAP, DE	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, DE	Listă de site-uri web perfectată și afișată în CREI și cabinetul metodic

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
<b>IV. Activități cu/pentru părinți</b>					
<b>Activități pentru părinți</b>					
48.	Studiu în vederea identificării necesităților de capacitate a părinților	Octombrie-noiembrie	Coordonator CREI	CMI, SAP, administrația instituției, diriginții, părinții	Program de realizare a studiului, instrumente de realizare, nr. respondenți, listă de necesități identificate
49.	Instituirea seminarului permanent pentru părinți. Tematici recomandate: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularități de dezvoltare a copilului;</li> <li>• Oportunități de implicare a părinților în procesul educațional;</li> <li>• Sănătatea copilului: cum o menținem și fortificăm;</li> <li>• Orientarea profesională a copilului;</li> <li>• Pregătirea copilului pentru viață;</li> <li>• Inter-relaționarea în familie;</li> <li>• Medierea conflictelor etc.</li> </ul>	Lunar	Coordonator CREI	Psiholog, CMI, SAP, CMF, CASCF, specialiști terapii specifice, diriginții, 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 instituției, diriginți	Nr. participanți
51.	Consilierea părinților (educațională, psihologică, socială etc.)	La necesitate	Coordonator CREI	CMI, psiholog, SAP, DE, CASCF, APL	Nr. ședințe de consiliere, nr. și categorii de prestatori de servicii, nr. persoane consiliate

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare
52.	Evaluarea impactului activităților de capacitate a părinților, prin: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea chestionarelor pentru părinți, cadre didactice, copii;</li> <li>• Aplicarea chestionarelor;</li> <li>• Analiza rezultatelor;</li> <li>• Prezentarea rezultatelor în cadrul ședințelor Consiliului profesoral.</li> </ul>	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 părinții

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 activităților extracurriculare	Coordonator CREI	Diriginți	Nr. activități, nr. părinți implicați în activități
55.	Implicarea părinților în organizarea unor terapii specifice: ludoterapie, ergoterapie, meloterapie, art-terapie	Conform orarului	Coordonator CREI	Specialiștii terapii specifice, diriginții	Nr. activități, nr. părinți implicați în activități

### V. Dezvoltarea parteneriatelor

56.	Lansarea inițiativelor de parteneriat: invitații, întâlniri și discuții cu eventualii parteneri		Coordonator CREI	CMI, administrația instituției, părinți, ONG-uri	Nr. parteneri identificați, nr. acorduri încheiate
57.	Întâlniri cu partenerii, în vederea proiectării activităților comune, precizării unor angajamente etc.		Coordonator CREI	CMI, administrația instituției, părinți, ONG-uri	Nr. programe, activități comune proiectate și realizate

## Anexa 12

## Model Plan individualizat de intervenție

Program individualizat de consiliere psihologică			
Elevul			
Perioada de aplicare a Planului			
Tipul activității			
Obiectiv general			
Obiective operaționale			
Etapile activității			
Tehnologii didactice			
Resurse utilizate			
Număr ședințe			
Timp alocat fiecărei ședințe			
Rezultate scontate			
Desfășurarea ședințelor		Terapie	
Denumirea activității	Obiective operaționale	Conținutul activității	Data

### Model orar de prestare a serviciilor de suport educațional

Semestrul ....., anul de studii .....

Elevul .....Clasa.....

Ziua	Ora	Servicii prestate						
		Asistarea/ însoțirea la ore	Pregătirea temelor pentru acasă	Terapie cognitivă	Consiliere psihologică		Ore de asistență la domiciliu (incluziune ocazională)	Terapii specifice de dezvoltare
					indivi- duală	de grup		
Luni	08.00	Limba română						
	10.05							
	13.00							
	15.30							
Marți	08.55	Matematică						
	13.00							
	14.00							
Miercuri	08.55							
	13.00							
	15.00							
Joi	10.50	Limba română						
	13.10							
	15.00							
Vineri	13.30							
	14.30							
	15.30							

## Anexa 14

## Principiile FLEXIBLE aplicate în adaptarea tehnologiilor și materialelor didactice

Acronimul FLEXIBLE		
<p><b>F</b> easible  <b>L</b> ively  <b>E</b> liminated  <b>e X</b> plicit  <b>I</b> ntentional  <b>B</b> eneficial  <b>L</b> imelight  <b>E</b> valuated</p>		
Întrebări care trebuie puse atunci când este selectată o potențială adaptare		
<b>Feasible</b>	<b>Fezabil:</b> Adaptările sunt realizabile	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Când și cum aş putea potrivi adaptările în programul/planul educațional?</li> <li>• Ce resurse umane sau materiale trebuie să includ pentru implementarea cu succes a adaptărilor?</li> </ul>
<b>Lively</b>	<b>Atractiv:</b> Adaptările sunt cât mai pline de viață, îi includ pe toți și/ sau sunt distractive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce mod pot folosi adaptarea pentru a promova învățarea activă?</li> <li>• Cum pot schimba adaptarea ca să fie interesantă și distractivă?</li> <li>• Ce strategii să folosesc pentru a motiva elevii în așa mod încât să pot continua să folosesc această adaptare pe o anumită perioadă de timp?</li> </ul>
<b>Eliminated</b>	<b>Eliminatoriu:</b> Adaptările sunt elaborate și aplicate urmărind scopul ca elevul să ajungă la independență, cu o eventuală eliminare treptată/definitivă a adaptărilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce instrucțiuni adiționale ar fi necesare de oferit pentru ca, treptat, să elimine adaptarea și să formeze copilului capacitatea de a lucra independent pe materiale comune?</li> <li>• În ce mod elevul va folosi această adaptare ca o abilitate sau ca un lucru ordinar în obișnuințele sale?</li> </ul>
<b>eXplicit</b>	<b>Explicit:</b> Este necesar ca adaptările să aibă un scop bine definit, care să fie explicit, clar copilului, specialiștilor, părinților și, dacă e nevoie, colegilor copilului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Care e intenția sau scopul acestei adaptări?</li> <li>• Cum o să-i comunic elevului despre scopul adaptării?</li> <li>• Cine va mai fi la curent cu adaptarea?</li> <li>• Cum o să le vorbesc celorlalți despre scopul adaptării?</li> </ul>
<b>Intentional</b>	<b>Intenționat:</b> Adaptările de succes fac parte dintr-un plan general pentru elevii cu CES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce mod se racordează adaptările cu obiectivele PEI?</li> <li>• În ce mod corespund adaptările cadrului normativ, regulilor prestabilite în instituție și la niveluri superioare?</li> </ul>



## Întrebări care trebuie puse atunci când este selectată o potențială adaptare

<b>Beneficial</b>	<b>Benefic:</b> Adaptările aduc beneficii elevului, îl ajută în dezvoltare, dar, în același timp, acest proces nu este în detrimentul celorlalți elevi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cum avantajează, ce beneficii primește elevul din urma adaptării?</li> <li>• Ceilalți elevi pot să beneficieze de aceste adaptări?</li> <li>• Cum pot face ca adaptarea să îl dezvolte pe elevul cu CES și, în același timp, să nu distragă de la procesul de învățare pe ceilalți elevi?</li> </ul>
<b>Limelight</b>	<b>Centrat:</b> Adaptările de succes nu atrag atenția excesivă asupra elevului cu CES și nu pun elevul într-o situație potențial jenantă	<ul style="list-style-type: none"> <li>• În ce mod aș putea implementa adaptarea astfel ca să nu pun elevul cu CES într-o lumină nefavorabilă?</li> </ul>
<b>Evaluated</b>	<b>Evaluativ:</b> Adaptările de succes sunt evaluate continuu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cât de efectivă este adaptarea în promovarea procesului de învățare?</li> <li>• Ce impact are adaptarea în incluziunea elevului?</li> <li>• Ce-i place și ce-i displace elevului?</li> <li>• Ce le place și ce le displace părinților?</li> <li>• Ce anume ar trebui să schimb la adaptare?</li> <li>• Este oare elevul deja pregătit să devină mai independent și pot diminua sau elimina adaptările?</li> </ul>





