



# Parteneriate educaționale și sprijin psihopedagogic bazate pe evidențe în contextul CES

**Lucrări științifice prezentate la Conferința Națională Aniversară  
organizată în cadrul Acordării Erasmus+  
2022-1-R001-KA120-SCH-000111622**

**Cluj-Napoca  
2025**

# Parteneriate educaționale și sprijin psihopedagogic bazate pe evidențe În contextul CES

Lucrări științifice prezentate la Conferința Națională Aniversară  
organizată în cadrul Acreditării Erasmus+  
2022-1-R001-KA120-SCH-000111622

Coordonatori:  
prof. Vasilica CISMAȘU  
prof. Emilia Ramona IUȘAN  
prof. Anca ARSÂN  
prof. Iulia CABA

Cluj-Napoca, 2025  
ISBN 978-973-0-41877-4

Finanțat de Uniunea Europeană. Punctele de vedere și opiniile exprimate aparțin, însă, exclusiv autorului (autorilor) și nu reflectă neapărat punctele de vedere și opiniile Uniunii Europene sau ale ANPCDEF. Nici Uniunea Europeană și nici ANPCDEF nu pot fi considerate răspunzătoare pentru acestea”.

## CUPRINS

Parteneriate pentru accesibilitate din perspectiva interpretului de limba semnelor ca facilitator în mediul universitar .....	3
Intervenția mediată de egali în dezvoltarea comunicării și interacțiunii sociale pentru elevii cu tulburare din spectrul autist.....	12
Adaptări ale momentului „Întâlnirea de dimineața” pentru elevii cu dizabilități multiple .....	18
Dezvoltarea abilităților emoționale și sociale la elevii cu nevoi speciale prin intermediul parteneriatelor comunitare .....	23
Programul ”Better Movers and Thinkers”, abordare inovativă în parteneriatul profesor kinetoterapeut - profesor psihopedagog.....	27
Dezvoltarea competențelor ecosociale ale elevilor cu CES - Implementarea Mișcării Naționale „Planeta Albastră Contează pe Tine!” PACT .....	31
Parteneriate europene pentru incluziune: modele de bune practici în sprijinul elevilor cu CES.....	34
Parteneriatele educaționale în contextul adolescenților cu comportamente dezadaptative .....	39
Profesor și arhitect: colaborare și sprijin pentru dezvoltarea autonomiei la elevii cu CES-experiența parteneriatului cu Asociația De-a Arhitectura .....	43
Utilizarea resurselor personalizate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale prin colaborarea cu profesorul itinerant.....	48
Principii pentru oferirea unui feedback eficient în cazul elevilor cu CES.....	52
Mișcarea națională ”Și eu trăiesc sănătos!” – SETS: Strategii pentru un stil de viață echilibrat, adaptat nevoilor elevilor cu CES .....	57
„Școala din viitor”- Dezvoltarea competențelor digitale într-un mediu sigur și controlat .....	60
9 mai-Ziua Europei .....	65
Primăvara – anotimpul renașterii .....	68
„Cu primăvara în suflet” .....	72
Sprijin psihopedagogic pentru elevul cu discalculie din învățământul de masă.....	76

## **Parteneriate pentru accesibilitate din perspectiva interpretului de limba semnelor ca facilitator în mediul universitar**

Asistent universitar doctor Ioana Tufar, Universitatea Babeș-Bolyai,  
Departamentul de Psihopedagogie Specială, Cluj-Napoca  
Interpret Mihaela Dascăl, Universitatea Babeș-Bolyai,  
Centrul pentru Studenți cu Dizabilități – CSD, Cluj-Napoca

### **Rezumat**

În contextul promovării incluziunii și accesibilității în învățământul superior, interpretul de limba semnelor are un rol esențial în facilitarea comunicării între studenții cu dizabilități de auz și mediul universitar. Lucrarea de față explorează particularități ale interpretării pentru studenți surzi, implicații practice în interpretarea din contexte incluzive, importanța parteneriatelor instituționale și individuale care contribuie la îmbunătățirea accesului la educație. Printr-o analiză calitativă a cadrului normativ, a responsabilităților asumate de interpreți și a relațiilor dintre aceștia și ceilalți actori educaționali, se evidențiază rolul interpretului nu doar ca traducător, ci și ca mediator cultural. Studiul subliniază necesitatea unei colaborări susținute între instituțiile de învățământ, interpreți și comunitatea surzilor pentru a asigura un mediu educațional echitabil și eficient.

**Cuvinte cheie:** accesibilitate, incluziune, studenți cu dizabilități auditive, interpreți de limba semnelor, învățământ superior.

### **Introducere**

Asigurarea egalității de șanse pentru toți studenții, inclusiv pentru cei cu dizabilități de auz, reprezintă o componentă esențială a unui sistem educațional echitabil și incluziv. În contextul învățământului superior, accesibilitatea constituie un principiu fundamental, iar prezența interpretului în limba semnelor joacă un rol crucial în facilitarea comunicării între studenții cu deficiențe de auz, cadrele didactice și colegii lor. Parteneriatele instituționale dintre universități, interpreți autorizați și comunitatea surzilor contribuie semnificativ la consolidarea unei culturi incluzive, reducând obstacolele și promovând un mediu educațional accesibil tuturor.

Din perspectiva unei paradigme incluzive, conform viziunii lui Goodley și Runswick-Cole (2011), accentul trebuie să cadă pe sprijinirea fiecărui student în procesul de învățare și atingere a potențialului propriu, dizabilitatea fiind considerată un element secundar în raport cu identitatea persoanei. În această logică, nu persoana este problema, ci atitudinile sociale și reprezentările eronate cu privire la dizabilitate, care generează bariere semnificative în calea participării active și a acceptării în comunitate.

În completare, cercetarea realizată de Manea (2016) subliniază complexitatea interacțiunii dintre starea de sănătate și factorii contextuali (de natură personală și de mediu) în configurarea dizabilității și a accesului la educație. Studiul relevă multiple obstacole întâmpinate de persoanele cu dizabilități în toate etapele educației, precum și lipsa unor mecanisme instituționale clare care să faciliteze accesul real la învățământul secundar superior și terțiar. În lipsa acestor proceduri, studenții sunt adesea constrânși să își exprime în mod individual nevoile și să negocieze condițiile de participare, în ciuda faptului că dreptul la educație este garantat prin instrumente juridice naționale și internaționale.

### **Limba semnelor: concepte definitorii și implicații practice în interpretarea din contexte incluzive**

Pentru a clarifica unele aspecte contextuale, voi face o scurtă referire la legislația cu implicații în domeniul dizabilității de auz care în România, se află încă în procesul de promovare a unui sistem educațional incluziv la toate nivelurile, în acord cu abordarea propusă de Convenția Organizației Națiunilor Unite privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, ratificată în anul 2010. În ceea ce privește persoanele cu deficiență de auz, pe lângă aplicarea Legii nr. 448/2006, este necesară în practică și implementarea prevederilor Legii nr. 27/2020, care aduce o serie de aspecte cu implicații directe asupra incluziunii la nivel educațional și social:

*„Prin prezenta lege se recunoaște limba semnelor române, denumită în continuare LSR, limba maternă specifică persoanelor surde și/sau hipoacuzice (art.1).*

*În sensul prezentei legi, expresiile de mai jos au următoarea semnificație:*

- a) persoane surde și/sau hipoacuzice - persoane cu deficiențe de auz, lipsite total sau parțial de auz, care pentru a comunica utilizează LSR și un sistem de comunicare bilingv;*
- b) comunitatea surdă - comunitate culturală și lingvistică la care își declară apartenența persoanele surde și/sau hipoacuzice, care se identifică prin folosirea LSR, ca limbă maternă, pentru a comunica;*
- c) accesibilitate - accesul neîngrădit al persoanelor surde și/sau hipoacuzice la informații și servicii publice, precum asistență medicală, ocuparea forței de muncă, asistență socială sau orice alte servicii publice, prin intermediul interpretării LSR și a subtitrării;*
- d) egalitatea de șanse pentru ocuparea forței de muncă - LSR reprezintă o competență pentru comunicarea și furnizarea de interpreți autorizați, astfel încât persoanele surde și/sau hipoacuzice să aibă acces la locuri de muncă potrivit interesului și competenței lor;*
- e) limbă egală - LSR este un mijloc lingvistic pentru a transmite gânduri, idei, emoții, având sintaxe, morfologie și structură proprie, îndeplinind toate caracteristicile ce definesc noțiunea de limbă;*
- f) educație bilingvă - folosirea LSR ca limbă de predare în toate disciplinele, în combinație cu predarea citirii și scrierii limbii române;*

g) *comunicare bilingvă - sistem sau mijloc de comunicare folosit de persoanele surde și/sau hipoacuzice care implică LSR, labiolectura, exprimare verbală și alte asemenea modalități de comunicare;*

h) *LSR - limbă de sine stătătoare, compusă din semne manuale combinate cu gestică, mimica feței, cuvinte rostite fără sunete și cu structură, lexic și reguli gramaticale proprii, utilizată de comunitățile de surzi din România. LSR reprezintă pentru persoanele surde și/sau hipoacuzice un instrument de comunicare, un instrument de gândire, un instrument de învățare, precum și un instrument de construire a identității;*

i) *participare egală - accesul în mod egal la viața socială, culturală, economică și politică, fiind asigurate condițiile ca persoanele surde și/sau hipoacuzice să poată participa la toate procesele de luare a deciziilor cu privire la viața lor;*

j) *învățare pe tot parcursul vieții - accesul la educație, formare și dezvoltare profesională continuă pentru obținerea și păstrarea unui loc de muncă, în vederea asigurării unui venit care să permită existența independentă. (art.2)”*

(Legea nr. 27/2020)

Dincolo de reperatele legislative, educaționale și sociale ale utilizării incluzive a LSR- Limba Semnelor Române, subscriem perspectivei formulate de Bauman și Murray (2014), care pledează împotriva barierelor existente în accesul la educație – cea mai frecventă fiind, probabil, bariera mentală: presupunerea că dizabilitatea echivalează cu incapacitatea de a învăța și performa educațional. Conceptul de *Deaf Gain* promovează înțelegerea deficienței de auz ca aspect esențial al diversității umane, evidențiind beneficiile creative, culturale și de perspectivă pe care aceasta le aduce, recunoscând diferențele fizice și cognitive ca elemente vitale pentru diversitatea umană.

În aceeași direcție de abordare: Yuknis, Santini și Appanah (2017) menționează că, în contextul Universității Gallaudet, studenții surzi sunt abordați nu ca persoane cu dizabilități, ci ca indivizi care, deși nu aud, au doar nevoie de metode de învățare non-auditiv: astfel, limba semnelor americane (ASL – *American Sign Language*) este utilizată implicit în toate cursurile și evenimentele publice, de asemenea, detaliile practice includ faptul că spațiile din campus sunt proiectate pentru o comunicare vizuală deschisă, ASL fiind limba tuturor, deoarece facilitează comunicarea directă.

În interpretarea cotidiană utilizând limba semnelor (c.f. Barnes, 2020) există două tipuri de interpretare: interpretare consecutivă și interpretare simultană. *Interpretare simultană* : se realizează economisind timp, informațiile fiind transmise în timp real, iar studenții surzlimi se simt egali cu colegii. Dezavantajele acestui tip de interpretare constau în absența scrisă a informațiilor esențiale, ceea ce afectează uneori coerența mesajului transmis. În situațiile în care există un debit verbal rapid, este dificil să se mențină ritmul, iar informațiile nu mai sunt transmise în mod corespunzător în contextul lor. *Interpretarea consecutivă* presupune ascultarea prealabilă a informațiilor, urmată de transmiterea acestora într-un interval de timp. Printre dezavantajele acestui tip de interpretare se

numără pierderea timpului, riscul de a uita sau omite anumite informații și posibilele întreruperi sau neînțelegeri din partea vorbitorului, care poate să se simtă deranjat din cauza lipsei de fluentă. De asemenea, persoanele surde sunt, de obicei, mulțumite de calitatea informației transmise, dar, adesea, nu au răbdare, iar uneori se simt excluse din cauza ritmului sacadat al interpretării.

Pentru ca interpretarea să fie eficientă, trebuie respectate anumite condiții tehnice și de mediu. În cazul interpretării la distanță, conexiunea la internet trebuie să fie stabilă și de mare viteză, întrucât orice întârziere a transmisiei afectează calitatea comunicării și înțelegerea mesajului. În interpretarea față în față, poziționarea fizică a interpretului trebuie să permită vizualizarea clară a mimicii, gesturilor și buzelor pentru sprijinirea labiolecturii. Este esențială și o iluminare adecvată a feței interpretului, evitându-se fundalurile luminoase sau umbrele puternice. De asemenea, ținuta interpretului trebuie să fie în culori închise, preferabil uniforme, pentru a facilita contrastul necesar perceperii gesturilor și expresiilor faciale.

### **Rolul interpretului de limba semnelor în incluziunea studenților cu dizabilități de auz**

Rolul interpretului în limba semnelor în mediul universitar este esențial pentru facilitarea unei comunicări eficiente în rândul studenților deficiențe de auz, atât din cauza particularităților asociate pierderii auzului, cât și pe fondul transformărilor aduse de educația incluzivă în ceea ce privește metodele de predare și comunicare. Funcția interpretului este într-o continuă adaptare pentru a răspunde nevoilor actuale ale comunității universitare, iar în acest sens, se impune o analiză a câtorva aspecte cheie, cu accent pe accesibilitate, adaptabilitate și colaborare.

Cercetările realizate de Marschark, Pelz, Convertino, Sapere, Arndt și Seewagen (2005) subliniază rolul fundamental al interpretului constă în asigurarea accesului echitabil la informație pentru studenții cu deficiențe de auz în mediul universitar, ceea ce implică interpretarea cursurilor, a discuțiilor și a altor forme de comunicare universitare. După Tufar (2023) în perioada post-pandemică, instituțiile de învățământ superior continuă să valorifice tehnologia pentru desfășurarea învățării virtuale sau hibride, iar interpreții trebuie să se adapteze diverselor platforme online, aplicațiilor de videoconferință și altor instrumente digitale, pentru a oferi servicii de interpretare adecvate în cadrul orelor online. Aceștia necesită o colaborare strânsă cu specialiștii IT și cadrele didactice pentru optimizarea funcțiilor de accesibilitate din mediile digitale. Acest demers implică, de exemplu: asigurarea conexiunilor stabile la internet, streaming video, compatibilitatea platformelor cu funcții precum subtitrarea automată, partajarea ecranului unde este poziționat interpretul și alte elemente care sprijină incluziunea studenților surzi. În plus, interpreții trebuie să fie flexibili în ceea ce privește modul de livrare a serviciilor – fie în format fizic, fie în regim online – în funcție de politicile universitare și preferințele individuale ale studenților (Tufar & Anicescu, 2022).

De asemenea, interpretul în limba semnelor joacă un rol de promotor al accesibilității educaționale, așa cum subliniază De Meulder și Hilde (2021), prin colaborarea cu administrația universitară și cadrele didactice pentru sensibilizarea acestora în privința necesității asigurării accesului egal la educație pentru studenții cu deficiențe de auz. În acest sens, este esențială și menținerea unei conștientizări culturale asupra normelor specifice comunității surzilor, asigurându-se totodată că interpretarea respectă particularitățile culturale ale acestora. Colaborarea cu serviciile de suport pentru studenți cu dizabilități devine indispensabilă pentru identificarea și implementarea ajustărilor necesare, sprijinind astfel incluziunea socială și facilitând comunicarea între colegii surzi și cei auzitori.

În esență rolurile interpreților de limba semnelor în context universitar pentru studenți surzi pot fi sintetizate după cum prezentăm în continuare:

1. **Facilitarea comunicării:** interpretul trebuie să asigure o interpretare clară și în timp real a informațiilor transmise, facilitând astfel comunicarea și transpunerea discursurilor cu eficiență între persoanele cu dizabilități de auz și cele auzitoare.
2. **Sensibilizare:** interpretul joacă un rol crucial în educarea și sensibilizarea celorlalți membri ai comunității sau ai organizației despre limba semnelor și despre nevoile specifice ale persoanelor cu dizabilități de auz.
3. **Promovarea autonomiei** prin asigurarea accesului la informații: interpretul ajută persoanele cu dizabilități de auz să fie mai autonome și mai puțin dependente de ajutorul direct al altora.
4. **Sprijin în situații diverse:** interpretul trebuie să fie pregătit să ofere interpretare într-o varietate de contexte, de la cursuri și seminarii la întâlniri formale, la evenimente universitare diverse sau să asigure traducerea documentelor scrise.
5. **Adaptarea la nevoile individuale** este importantă: interpretul trebuie să cunoască și să se adapteze la preferințele individuale de comunicare ale fiecărui student.

**Repere din practica de interpret a limbii semnelor pentru studenți cu dizabilități auditive** În interacțiunea cu interpreții în limba semnelor, pe baza propriilor noastre experiențe, am identificat o serie de aspecte practice deosebit de importante, care contribuie la eficientizarea procesului de comunicare și la facilitarea incluziunii studenților cu deficiențe de auz în mediul universitar:

- Este recomandat ca vorbirea să se desfășoare într-un ritm normal, întrucât interpretul va solicita încetinirea sau repetarea mesajului în cazul în care ritmul este prea alert.
- Interpretul trebuie să fie poziționat în câmpul vizual al studentului, astfel încât acesta să poată urmări simultan atât cadrul didactic, cât și interpretul, asigurându-se totodată condiții optime de iluminare (intensitate și orientare).

- Este esențial ca interpretului să i se furnizeze din timp materialele ce urmează a fi discutate la curs, pentru a-i permite familiarizarea cu terminologia specifică și pregătirea riguroasă a interpretării.
- Se recomandă evitarea acoperirii gurii în timpul vorbirii, precum și evitarea poziționării cu sursa de lumină în spate. De asemenea, nu este indicat să se vorbească în timp ce se scrie la tablă sau atunci când spatele este întors către student.
- Comunicarea trebuie realizată direct cu studentul cu deficiență de auz, evitându-se adresările indirecte de tipul „Spune-i...” către interpret. Contactul vizual trebuie menținut cu studentul, întrucât interpretul are rolul de a transmite fidel mesajul vorbit și de a reda verbal răspunsurile acestuia.
- Interpretul nu are permisiunea de a exprima opinii personale sau de a se implica activ în conversație.
- Din cauza naturii procesului de interpretare, există un decalaj de câteva cuvinte între vorbitor și interpret, motiv pentru care este recomandat să se acorde timp interpretului pentru a încheia redarea mesajului, permițând astfel studentului să adreseze întrebări sau să intervină în discuție.
- În cadrul discuțiilor de grup, este important ca interlocutorii să ia cuvântul pe rând și să se indice clar cine vorbește. Poate fi necesară repetarea întrebărilor sau comentariilor pentru ca studentul să poată urmări coerent dezbateră.
- Se va aloca timp suplimentar atunci când se face referire la materiale scrise, întrucât studentul cu deficiență de auz are nevoie să consulte materialul și apoi să-și redirecționeze atenția către procesul didactic în desfășurare.
- Orice modificare privind programul cursurilor sau seminarelor (anulări, reprogramări) trebuie comunicată din timp, pentru a permite organizarea corespunzătoare a prezenței interpretului.
- Iluminarea trebuie să fie corect amplasată pentru a asigura o vizibilitate optimă a feței interpretului, evitându-se poziționarea acestuia în fața ferestrelor sau a unui fundal luminos.
- Vestimentația interpretului trebuie să fie de culoare închisă, ideal neagră, pentru a permite o vizualizare clară a gesturilor și mimicii acestuia.

Multe dintre aceste recomandări presupun adaptări în funcție de particularitățile psihocomportamentale ale studenților, indiferent dacă aceștia prezintă sau nu deficiențe de auz, însă ele se dovedesc cu atât mai necesare pentru asigurarea participării depline și accesului neîngrădit la informație al studenților cu dizabilități de auz. Reiterăm ideea că, dincolo de aceste adaptări esențiale, este stringentă nevoia de formare a interpreților în limba semnelor românești, având în vedere numărul redus al acestora la nivel național și rolul lor crucial în facilitarea accesului la educație al studenților surzi (Tufar, 2023).

## **Aspecte referitoare la accesibilizare pentru studenții surzi prin interpretare în LSR**

Furnizarea unei educații incluzive pentru studenții surzi implică o serie de adaptări didactice și instituționale menite să le asigure accesul egal la resursele academice din mediul universitar. Conform viziunii promovate de Ainscow și César (2006), educația incluzivă reprezintă o filosofie educațională centrată pe dezvoltarea unui cadru de învățare care răspunde nevoilor diverse ale tuturor studenților, indiferent de particularitățile lor funcționale. În acest context, interpretarea în limba semnelor devine un instrument esențial al echității, contribuind la eliminarea barierelor de comunicare și la facilitarea participării active a studenților surzi în procesele didactice.

Potrivit lui Napier și Leeson (2016), interpretarea în limba semnelor joacă un rol crucial în asigurarea echității educaționale, permițând studenților surzi să acceseze informațiile la același nivel cu colegii lor auzitori. Aceasta contribuie la un mediu educațional incluziv, unde particularitățile abilităților este recunoscută și respectată. Prin intermediul interpreților informațiile sunt transmise corect și eficient, eliminând barierele de comunicare și promovând participarea activă a studenților surzi. Astfel, studenții au posibilitatea de a învăța și de a se implica pe deplin în procesul educativ, ceea ce le sporește șansele de succes universitar și profesional.

Marschark și Spencer (2010) subliniază că implicarea interpreților calificați nu doar că îmbunătățește înțelegerea conceptelor universitare, dar și sprijină dezvoltarea abilităților cognitive și sociale ale studenților surzi.

- Interpreții facilitează accesul la informații complexe, permițând studenților surzi să participe activ în cadrul educațional.
- Interpreții nu doar traduc, ci și adaptează materialele pentru a sprijini gândirea critică și procesarea informațiilor, contribuind la dezvoltarea abilităților cognitive.
- În plus, prin interacțiunile lor, interpreții ajută studenții să își dezvolte abilități sociale esențiale pentru incluziunea într-un mediu educațional și profesional diversificat.

În instituțiile de învățământ superior, accesibilizarea procesului educațional pentru studenții surzi presupune asigurarea permanentă a serviciilor de interpretare în limba semnelor, adaptate nevoilor acestora. Interpreții de limba semnelor devin astfel actori indispensabili în crearea unui mediu academic echitabil și incluziv. Aceștia asigură accesul studenților surzi la conținuturi prin interpretarea clară a discursului verbal în limba semnelor; diminuează obstacolele de comunicare în cadrul cursurilor, seminariilor și interacțiunilor instituționale; sprijină dezvoltarea competențelor academice, sociale și profesionale, contribuind la formarea unei identități de student activ, implicat și valorizat.

Accesibilizarea pentru studenții surzi nu se reduce la simpla prezență a unui interpret, ci presupune integrarea într-un sistem educațional promovează participarea deplină a fiecărui student. Cultura incluziunii înseamnă recunoașterea dreptului fiecărei persoane de a avea acces egal la

educație, indiferent de diferențele senzoriale sau cognitive. În acest cadru, dizabilitatea devine o caracteristică între multe altele ale identității umane, și nu un obstacol de netrecut.

Dezvoltarea unei culturi instituționale incluzive implică o abordare colectivă, în care toate componentele universității – cadre didactice, personal administrativ, colegi studenți și servicii de suport – contribuie activ la crearea unui mediu echitabil. Acest demers necesită formare continuă, adaptări constante și o deschidere reală către nevoile individuale ale studenților. Doar printr-un efort instituțional comun se poate construi o universitate cu adevărat accesibilă.

## **Concluzii**

Accesibilizarea mediului universitar pentru studenții surzi, prin utilizarea interpretării în limba semnelor, reprezintă o componentă fundamentală a echității educaționale și a construirii unui cadru incluziv în învățământul superior. Această practică nu trebuie privită exclusiv ca un serviciu de suport, ci ca o strategie educațională integrată care contribuie la restructurarea proceselor de predare și învățare în vederea răspunderii la nevoile diverse ale studenților cu deficiențe de auz. Prin eliminarea barierelor de comunicare, se facilitează implicarea activă a acestora în activitățile didactice, sprijinind în mod direct dezvoltarea academică, socială și profesională.

Parteneriatele instituționale între universități și interpreții de limba semnelor generează beneficii considerabile în ceea ce privește performanța academică a studenților surzi și accesul echitabil la educație. În acest context, interpretul devine mai mult decât un simplu transmițător de informație, asumând un rol de facilitator educațional și cultural, contribuind la construirea unui climat universitar favorabil incluziunii.

Dezvoltarea unei culturi instituționale a incluziunii implică asumarea unor politici educaționale coerente, formarea cadrelor didactice în domeniul accesibilizării și al incluziunii, precum și alocarea resurselor necesare susținerii acestor practici. În acest sens, accesibilizarea nu este doar un obiectiv operațional, ci o investiție strategică în capitalul uman, cu impact direct asupra coeziunii și sustenabilității comunității academice. Astfel, incluziunea devine o condiție indispensabilă pentru construirea unui sistem educațional echitabil, capabil să valorizeze potențialul fiecărui student.

## **Bibliografie:**

1. Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. <http://www.jstor.org/stable/23421604>, (03.05.2025)
2. Barnes, L. (2020) Teaching strategies to use with deaf students: advice for lecturers in higher education (2020). accesat la adresa: <https://ifhohyp.org/wp-content/uploads/2020/09/Teaching-Deaf-Students-Lecturers-Guide.pdf> (03.05.2025)

3. Bauman, H-D. L. (2014). Deaf space: An architecture toward a more livable sustainable world. In H.-D. L. Bauman & J. J. Murray (Eds.), *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*, 375–401. University of Minnesota Press.
4. De Meulder, M., Hilde, H. (2021). Sign language interpreting services: A quick fix for inclusion? in *Translation and Interpreting Studies*, 16(1), 19-40. <https://doi.org/10.1075/tis.18008.dem> (03.05.2025)
5. Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2011). "The violence of disablism" accesat la <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9566.2010.01302.x> (03.05.2025)
6. Manea, L (2016). Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în România, cu focalizare pe învățământul secundar superior, vocațional și universitar. RENINCO Association, Romania.
7. Marschark, M., & Spencer, P. E. (Eds.). (2010). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 2*. Oxford University Press.
8. Marschark, M., Pelz, J. B., Convertino, C., Sapere, P., Arndt, M. E., & Seewagen, R. (2005). Classroom Interpreting and Visual Information Processing in Mainstream Education for Deaf Students: Live or Memorex? *American Educational Research Journal*, 42(4), 727-761. <https://doi.org/10.3102/00028312042004727> (03.05.2025)
9. Napier, J., & Leeson, L. (2016). *Sign language in action*. Palgrave Macmillan.
10. Tufar, I. (2023). Providing inclusive education for deaf students in the post-pandemic university context. *Annals of the University of Craiova, Psychology-Pedagogy Series*, (2, suppl.), Article 06. <https://doi.org/10.52846/AUCPP.2023.2suppl.06> (03.05.2025)
11. Tufar, I., Anicescu, B. (2022). Interpretarea la distanță a limbii semnelor române în context pandemic. *Revista Română de Terapia Tulburărilor de limbaj și Comunicare*, DOI: 10.26744/rrttlc.2022.8.1.05 (03.05.2025)
12. Yuknis, C., Santini, J., Appanah, T. (2017). Supporting deaf students – and all students. Retrieved at: <https://www.ascd.org/el/articles/supporting-deafstudents-and-all-students>. (03.05.2025)
13. \*\*\*Legea27/03/2020-portallegislativ.(n.d.). <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/224473>, accesat în 03.05.2025.

## **Intervenția mediată de egali în dezvoltarea comunicării și interacțiunii sociale pentru elevii cu tulburare din spectrul autist**

Profesor psihopedagog Cucicea Tabita-Natașa,  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca

Abordarea actuală a unui elev cu tulburare de spectru autist este înlesnită de dovezile științifice prezentate în literatura de specialitate. Aceste dovezi științifice evidențiază trei direcții majore de intervenție, și anume: analiza comportamentală aplicată (Programul ABA), terapia cognitiv-comportamentală și trainingul abilităților sociale.

A cincea ediție a Manualului de Diagnostic și Clasificare a Tulburărilor Mintale definește tulburarea de spectru autist (TSA) ca tulburare de neurodezvoltare. Aceasta este caracterizată de deficite persistente în domeniile comunicare și interacțiune socială, respectiv comportament marcat de acțiuni repetitive, intense și activități restrictive. Primul domeniu vizează deficite în ce privește reciprocitatea socio-emoțională, comportamentul de comunicare non-verbală din interacțiunile sociale și dezvoltarea, menținerea și înțelegerea relațiilor. Identificarea acestui ansamblu de trei caracteristici, alături de altele două din domeniul comportamentului adaptativ este decisivă în stabilirea diagnosticului.

De cele mai multe ori, intervenția pentru copiii diagnosticați cu TSA în copilăria mică debutează în centre specializate în terapia ABA. Uneori, acest tip de intervenție se realizează și după includerea copiilor în grădinițe sau în centre școlare speciale din sfera învățământului public obligatoriu, unde activitățile au atât un caracter formativ, cât și terapeutic.

Analiza unor cercetări din ultimele decenii evidențiază că intervențiile mediate de egali (peer-tutoring) se dovedesc a fi eficiente în dezvoltarea abilităților sociale la copiii și adolescenții cu TSA (Chang Y-C et al., 2016; Hott B. L. et al., 2014) prin faptul că generează o capacitate mai mare de conectare socială cu un număr mai mare de colegi din grupul clasei, abilități sociale non-verbale mai ridicate (contact vizual mai frecvent, atenție împărtășită). Totodată, dezvoltă abilități de joacă și respectă regulile jocului cum ar fi așteptarea rândului, respectiv abilități sociale de comunicare reciprocă care ajută elevii cu TSA să lege prietenii cu cei de vârsta lor.

Un studiu meta-analitic recent (Mahoney M. W. M, 2023), respectiv un studiu realizat de către Haas și colaboratorii în 2019 relevă că intervențiile mediate de egali au implicații și în îmbunătățirea performanței academice a elevilor cu TSA. Argumentele aduse în favoarea acestei intervenții, așa cum se regăsesc în literatura de specialitate, sunt următoarele: (1) colegii cu dezvoltare tipică a elevilor cu TSA pot modela comportamente sociale adecvate, (2) pot fi identificați în cadrul școlii, așadar sunt ușor accesibili, (3) elevii cu TSA își pot exersa abilitățile sociale dobândite prin intermediul peer-tutoring relaționând cu acei colegi care i-au mentorat.

Intervenția mediată de egali este o formă de învățare participativă, care presupune alcătuirea de perechi într-un cadru relațional stabilit de către profesor. Astfel, un elev devine profesor pentru alt elev cu scopul de a stimula dezvoltarea cognitivă a egalului său, ori pentru a susține o mai bună orientare în sarcină și atingerea obiectivelor învățării. Printre avantajele prezentate în literatura de specialitate privind învățarea de la egali se regăsesc următoarele:

- elevii primesc mentorat unu-la-unu și are loc o reglare continuă a activității;
- nivelul de implicare al elevilor crește semnificativ față de formele tradiționale de învățare;
- colegii de aceeași vârstă par a fi mai răbdători cu cei pe care îi mentorează;
- pot fi formate în același timp competențe variate: școlare, sociale, comportamentale;
- elevii cu dizabilități se pot adapta mai ușor la cerințele școlii și la curriculum atunci când au parte de această intervenție;
- resursele implicate sunt accesibile, iar costurile sunt mici comparativ cu alte intervenții axate pe dezvoltarea unor competențe școlare;
- elevii mentori dezvoltă abilități de leadership, devin mai preocupați de ceilalți și își îmbunătățesc propria performanță școlară;

Analizând lista avantajelor prezentată mai sus, putem observa că învățarea de la egali ca formă de învățare prin cooperare are beneficii bidirecționale, cu toate că balanța înclină spre dezvoltarea funcției sociale a limbajului pentru elevii cu TSA. Din punct de vedere al abilităților sociale, multe studii scot în evidență caracterul preponderent dezadaptativ al comportamentului social în cazul copiilor de vârstă școlară cu TSA, ceea ce determină mai puține prietenii reciproce și puțină implicare în joacă alături de colegii lor (studii citate de către Chang Y-C et al., 2016).

Limbajul poate fi analizat pornind de la componentele sale (Hațegan, 2011; Bodea Hațegan 2016) și anume: fonetico-fonologic, morfologic, lexico-semantic, sintactic și pragmatic. Pornind de la această abordare, tabelul de mai jos oferă câteva particularități care pot fi regăsite la copiii cu TSA:

<b>Laruri ale limbajului</b>	<b>Particularități ale dezvoltării la copiii cu tulburare de spectru autist</b>
<b>Nivel fonetico-fonologic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ deficite la nivelul auzului fonematic și conștiinței fonologice;</li> <li>▪ dificultăți de procesare fonologică;</li> <li>▪ afectare a fonemelor suprasegmentale: intonație, accent;</li> <li>▪ folosirea vocii de cap în vorbire;</li> </ul>
<b>Nivel morfologic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ folosire incorectă a morfemelor de plural, gen al substantivului, articol hotărât/nehotărât;</li> <li>▪ absența pronomelor reflexive, a adverbilor și adjectivelor de comparație, a prepozițiilor compuse, a conjuncțiilor;</li> </ul>
<b>Nivel lexico-semantic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ volumul vocabularului la nivel receptiv și expresiv;</li> <li>▪ dificultăți de procesare semantică a cuvintelor abstracte (de ex. cuvinte legate de emoții și sintemente);</li> <li>▪ dificultăți în diferențierea cuvintelor paronime și a înțelegerii omonimelor;</li> <li>▪ dificultăți de generare a cuvintelor noi prin adăugarea de sufixe și prefixe;</li> </ul>

<b>Nivel sintactic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dificultăți în a asocia cuvinte din câmpuri lexicale diferite;</li> <li>▪ comprehensiune verbală deficitară pentru o serie de cerințe (ex. „Ia toate cercurile mici galbene”).)</li> <li>▪ erori de acord gramatical între structurile nominale și cele verbale;</li> <li>▪ topică aleatorie, fără să respecte ordinea logică subiect – predicat – complement/ subiect + atribut – predicat – complement;</li> </ul>
<b>Nivel pragmatic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dificultăți în detectarea sensului și scopului comunicării;</li> <li>▪ deficite de recunoaștere și integrare a unor indici sociali (de ex. ascult când cineva vorbește/ salut corespunzător interlocutorul în funcție de vârsta acestuia);</li> <li>▪ prezența unor tipare fixe de comunicare;</li> <li>▪ prezența unor stereotipii verbale, ecolalia;</li> </ul>

De cele mai multe ori, activitățile prin care se abordează dezvoltarea limbajului și comunicării pentru elevii cu TSA au la bază o serie de materiale cu suport vizual și, uneori, kit-uri educaționale inteligente (digitale). Totuși, elevii cu TSA înalți funcționali pot fi angrenați în situații de comunicare și în schimburi de experiențe (prin jocuri, cercuri de lectură) alături de colegi cu alte tulburări în dezvoltare, dar în cazul cărora funcția socială a limbajului nu este afectată.

Din dorința de a facilita interacțiunea cu alți copii și de a crește gradul de implicare în activități recreative sau spontane, împreună cu un alt cadru didactic am format o echipă de doi elevi de aceeași vârstă pentru a-i implica în diverse jocuri cu caracter educațional și terapeutic. Menționez că ambii elevi frecventează școala specială, așadar sunt elevi cu CES, unul fiind cu tulburare din spectrul autist, iar al doilea cu o dizabilitate neuromotorie (conform documentelor medicale și CEOȘP).

Cum cei doi elevi se întâlneau o dată pe săptămână în același cadru, la același tip de activități instructiv-terapeutice, am observat câteva aspecte: între cei doi elevi s-a creat o dinamică pozitivă (fiecare terapeut încuraja elevii să se salute înainte de a începe activitatea, să se întrebe reciproc despre cum se simt, ce au făcut în acea zi etc.), exista un interes reciproc care a determinat manifestarea unui mod natural de interacțiune. Pe lângă acestea, s-a constatat că ambii elevi au un nivel relativ asemănător de dezvoltare cognitivă. Pentru cunoașterea elevilor, în următorul tabel vă prezentăm câteva particularități de dezvoltare a limbajului și comunicării, respectiv ale dezvoltării socio-afective (informații obținute prin metoda observației directe):

<b>Particularități</b>	<b>Elev cu dizabilitate neuromotorie</b>	<b>Elev cu TSA</b>
<i>Limbaj receptiv</i>	<p>Puncte forte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ înțelege mesajele primite cu grad mediu de dificultate;</li> <li>▪ înțelege mesajul dintr-o poveste;</li> <li>▪ face diferența dintre trecut, prezent, viitor;</li> <li>▪ înțelege glumele simple;</li> <li>▪ poate extrage învățătura dintr-o poveste cu tâlc;</li> </ul> <p>Limite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ lacune la nivelul cunoștințelor de bază;</li> </ul>	<p>Puncte forte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ înțelege informațiile din contexte familiare;</li> <li>▪ ascultă povești scurte și răspunde la întrebări simple;</li> <li>▪ face asocieri între cuvinte concrete;</li> </ul> <p>Limite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ nu înțelege diferențele dintre masculin/feminin, singular/plural;</li> <li>▪ nu înțelege glumele, proverbele, nici expresii verbale complexe;</li> <li>▪ nu înțelege concepte abstracte;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>dificultăți în înțelegerea unor mesaje mai complexe;</li> </ul>	
<i>Limba expresiv</i>	<p>Puncte forte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>abilități de vocabular de nivel mediu;</li> <li>se exprimă în propoziții, folosește categorii gramaticale variate;</li> <li>utilizează formule de politețe;</li> <li>pune întrebări dacă nu înțelege un subiect;</li> </ul> <p>Limite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nu își dezvoltă ideile independent;</li> <li>prezente dificultăți de pronunție: omisiuni, substituiți;</li> <li>uneori, sunt prezente agramatism;</li> </ul>	<p>Puncte forte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>definește cuvinte simple din arealul lui de cunoaștere;</li> <li>se exprimă în propoziții pe subiecte de interes;</li> </ul> <p>Limite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>nu utilizează formule de politețe;</li> <li>nu pune întrebări de clarificare și oferă răspunsuri aleatorii;</li> <li>preia expresii de la adulți fără a le înțelege;</li> <li>topica e dezorganizată în producțiile verbale;</li> <li>folosește preponderent genul masculin și singularul;</li> <li>apar erori de acord gramatical;</li> </ul>
<i>Dezvoltare socio-afectivă</i>	<p>Puncte forte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>relaționează bine cu cadrele didactice și cu ceilalți colegi din clasă;</li> <li>manifestă afecțiune și o exprimă prin gesturi și cuvinte;</li> <li>este prietenos și zâmbăreț;</li> <li>începe o discuție și începe să se joace cu ceilalți;</li> <li>se poate juca „de-a...” și înțelege că e doar un joc;</li> </ul> <p>Limite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>manifestă teamă față de schimbare;</li> <li>apar unele manifestări de opoziționism și furie;</li> <li>se retrage în sine;</li> </ul>	<p>Puncte forte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>relaționează bine cu unele cadre didactice;</li> <li>uneori mulțumește din proprie inițiativă;</li> <li>își cere iertare dacă i se atrage atenția că a greșit;</li> </ul> <p>Limite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e orientat spre sine;</li> <li>nu se bucură când alți colegi câștigă la joc;</li> <li>intră în discuții peste ceilalți, nu își așteaptă rândul;</li> <li>prezintă tipare de interacțiune preluate din materialele vizionate;</li> <li>nu inițiază un dialog decât pe o temă de interes (preocupat de tehnologie);</li> <li>nu îi include pe colegi în jocurile lui;</li> <li>prezintă joc solitar, stereotip;</li> </ul>

Interacțiunile pozitive dintre cei doi elevi au constituit punctul de pornire pentru implicarea amândurora în activități care să le permită interacțiunea și rezolvarea comună a problemelor. Scopul comun a fost de a încuraja dezvoltarea comunicării și interacțiunii sociale pentru elevul cu TSA, pe de-o parte, și dezvoltarea unor noi abilități de rezolvare de probleme în cazul celuilalt elev.

Activitățile selectate au vizat trei tipuri de jocuri:

- jocul de competiție: ex. „Cuibar plin”- joc care implică recunoașterea fețelor zarului, memorarea regulilor și strategie.
- jocuri de echipă- exemplu de scenariu: fiecare elev a primit câte o listă goală de cumpărături și s-a lansat provocarea de a cumpăra produse din anumite categorii. Însă, pentru a le

achiziționa, trebuia să decidă împreună categoria de produse pe care o cumpără fiecare, și să supravegheze dacă au respectat cantitatea precizată. Materialele jocului au constat în o varietate de cartonaje cu alimente și diverse produse și bancnote de jucărie.

- c) jocuri distractive: ex. „Maimuțele poznașe”- joc de precizie și divertisment, care presupune aruncarea zarului și agățarea unor maimuțe pe un palmier instabil.

Prin observațiile realizate ulterior asupra modului de interacțiune dintre cei doi elevi s-au constatat următoarele: acest tip de jocuri au facilitat stabilirea contactului vizual, așteptarea rândului și atenția împărtășită. De asemenea, situațiile surpriză apărute în momentul jocului au crescut posibilitatea de interacțiune spontană și de implicare activă a celor doi elevi și au redus, în timp, nivelul de implicare directă din partea adultului. În unele momente, elevul fără TSA a putut să preia controlul activității și să îi ofere colegului modele de interacțiune. În alte momente, elevul cu TSA a contribuit la menținerea regulilor jocului datorită capacității extraordinare de a memora informații, devenind uneori un mic „paznic al regulilor jocului”. Iar momentele de joacă nu s-au oprit, ci ele sunt încă în derulare.

În concluzie, intervențiile mediate de egali pot fi adaptate și implementate și în perechi de elevi cu CES, dacă se iau în considerare criteriile precum nivelul de dezvoltare cognitivă a acestora și dacă se oferă câteva situații de socializare pentru a iniția cunoașterea reciprocă. Aceste observații au un caracter strict calitativ, așadar nu permit emiterea unor concluzii științifice, ci doar aprecierea rezultatelor în contextul activităților educaționale și terapeutice din școala specială.

### **Bibliografie:**

1. Chang Y-C, Locke J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder: *Res Autism Spectr Disord.* 27: 1-10
2. Haas A., Vannest K., Smith S.D. (2019). Utilizing Peers to Support Academic Learning for Children With Autism Spectrum Disorder: *Behavior Analysis in Practice.* 12: 734–740
3. Hott B.L., Alresheed F.M., Henry H.V. (2014). Peer tutoring interventions for students with Autism Spectrum Disorders: A Meta-synthesis: *Special Education-Professional and Scientific Issues.* 15(1-2): 109-121
4. Mahoney M.W.M. (2023). Peer-Mediated Instruction and Intervention to Support the Academic Achievement of Secondary Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of the Literature: *The Journal of Special Education Apprenticeship.* 12(1): 4
5. Tichenor, K. (2016). The Effects of Peer Mentoring on Students with Autism Spectrum Disorder: *The University of Arkansas Undergraduate Research Journal.* 2016; 20(1): 54-66
6. Bodea Hațegan, C. (2016). Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise. București: Editura Trei.

7. Hațegan, C. (2011). Abordări structuralist-integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
8. Platforma Brio: [www.brio.ro](http://www.brio.ro)

## **Adaptări ale momentului „Întâlnirea de dimineața” pentru elevii cu dizabilități multiple**

Profesor psihopedagog Corcheș Silvia Anca,

Liceul Special pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca

Profesor psihopedagog Goga Eugenia Claudia,

Liceul Special pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca

### **1. Provocări actuale ale educației elevilor cu cerințe educaționale speciale**

În ultimii 30 de ani, inovațiile din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor (fie aceștia cadre didactice sau cercetători), dar și a elevilor și părinților, situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar din România unor adevărate încercări. Teorii ideologice precum cele legate de *incluziune și integrare școlară*, cele legate de *normalizarea mediului de învățare* sau a celui *social* ridică în continuare probleme de implementare în practică a ideologiei acestui curent educațional importat din Occident.

O privire sumară asupra acestei noi realități educaționale evidențiază neajunsuri care fac ca incluziunea și integrarea școlară și socială a persoanelor cu C.E.S. să rămână încă la stadiul de deziderat. Putem vorbi, mai degrabă, de cazuri izolate, care s-au impus ca modele de bune practici. Copierea infrastructurilor occidentale, acolo unde integrarea și incluziunea școlară a elevilor cu cerințe educative speciale (C.E.S.) s-au realizat cu mai mult succes, se dovedește, cel puțin deocamdată, o formă fără fond, care împiedică realizarea la o scară mai largă a acestui proces. Lipsa fondurilor, a materialelor didactice adaptate la particularitățile psiho-fizice a unor copii și tineri care au nevoie ca mediul să fie adaptat în funcție de posibilitățile și nevoile lor de dezvoltare și nu ei la materialul didactic sau dotările existente, sunt unele dintre cele mai răspândite cauze. La acestea se adaugă lipsa de flexibilitate în gândire a indivizilor, atât cadre didactice, cât și părinți, care văd în copilul cu C.E.S. inclus în școala de masă un factor de frânare a progresului celorlalți elevi ai clasei. Nu în ultimul rând, lipsa informării și calificării adecvate a cadrelor didactice în educația copiilor și tinerilor cu C.E.S., ideile preconceptuate în legătură cu această categorie de elevi, reprezintă o piedică serioasă în realizarea cu mai mult succes a incluziunii și integrării școlare și sociale ale acestora.

Abordarea de față nu dorește a fi un inventar al acestor situații. Enumerarea unor posibile cauze ale randamentului scăzut, mai ales din punct de vedere calitativ, a procesului de incluziune și integrare școlară și socială a persoanelor cu C.E.S. nu va aduce și soluționarea acestora. Dorim ca această abordare să se constituie într-un exemplu de bune practici al celor care își doresc să poată acționa competent în educația copiilor cu C.E.S.

### **2. Importanța adaptării situațiilor educative și a materialelor didactice la nevoile și posibilitățile de dezvoltare ale copiilor cu C.E.S.**

Este un truism faptul că, în afara unor adaptări ale situațiilor și scenariilor educaționale la

nevoile și posibilitățile de dezvoltare ale copiilor cu C.E.S., educația acestora, indiferent că are loc într-o unitate de învățământ de masă sau într-o unitate de învățământ special, rămâne o formă fără fond. Simpla plasare a unui copil cu C.E.S. într-o clasă de elevi valizi nu va conduce, implicit, la integrarea și incluziunea școlară și socială a acestuia și nici adoptarea unor “recomandări obligatorii” de structuri de activități.

Unul dintre principiile care stau la baza integrării și incluziunii școlare și sociale<sup>1</sup> îl reprezintă *normalizarea*. Conceptul a fost lansat la începutul anilor '60 de către B. Nirje (Vrăsmaș, 2001) care, referindu-se la persoanele cu dizabilități cognitive, menționa importanța creării unor oportunități care să permită persoanelor aflate în dificultate să experimenteze situații “normale” de viață. Totuși *normalizarea* (văzută ca acces la condiții de viață cotidiană) nu este posibilă în afara accesibilizării mediului școlar și social.

Modificările din plan legislativ (Legea Educației Naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011) au pus întreg sistemul de învățământ românesc în fața unor noi provocări, privite cu scepticism de către multe dintre cadrele didactice. Noutățile acestei legislații prevedeau introducerea clasei pregătitoare în cadrul ciclului primar, scopul acestui demers fiind acela de a prelungi durata învățământului obligatoriu și a facilita integrarea școlară a elevilor în ciclul primar. Clasa pregătitoare a început să funcționeze, conform legislației începând cu anul școlar 2012-2013.

Trecerea clasei pregătitoare la învățământul primar a venit cu numeroase noutăți care, pentru o vreme, au bulversat atât cadrele didactice, cât și părinții. Copiii sunt cei care s-au adaptat cel mai ușor acestor schimbări, dar încă nu există studii realizate asupra eficienței pe termen lung a acestor măsuri legislative adoptate în România. Noutățile cu care clasa pregătitoare a venit au vizat modificări de ansamblu atât în privința competențelor-cheie prevăzute de Curriculum Național, cât și a modului de structurare a zilei de lucru, spațiului clasei sau a documentelor de planificare și proiectare a activităților didactice.

Planurile-cadru și programele școlare, aprobate prin OMECTS nr. 3656/29.03.2012, puneau accentul pe formarea de competențe specifice fiecărei discipline școlare, introducerea competențelor fiind una dintre noutățile apărute în ciclul primar (Dumitrescu, I.; Țibu, L.S.; Călineci, M.C.; Mântăluță, O.; Botnariuc, P.; Novak, C.; Velea, S.; Balica, M.; Fartușnic, C., 2013). O altă noutate constă în apariția unor discipline de studiu noi, unele reunind domenii studiate distinct până acum, precum Matematică și explorarea mediului, Muzică și mișcare, Arte vizuale și lucru manual, altele propunând domenii noi, și anume Dezvoltarea personală și Educație pentru societate.

---

<sup>1</sup> *Educația integrată* se focalizează mai ales pe obiectivele legate de școlarizarea în condiții de normalitate a copiilor cu C.E.S. (accentul cade pe copiii cu C.E.S. și serviciile de suport în școală pentru aceștia), *educația incluzivă* se axează pe adaptarea școlii la cerințele de învățare ale tuturor copiilor, la diversitatea culturală și socială a copiilor dintr-o comunitate, fapt care implică o reformare și o dezvoltare de ansamblu a școlii.

Este recomandată abordarea integrată a conținuturilor, cadrele didactice beneficiind în acest sens de cursuri de formare. Dincolo de strategiile didactice de abordare integrată a conținuturilor, clasa pregătitoare a adus în prim plan necesitatea organizării spațiului clasei pe domenii de interes, precum și momentul “Întâlnirii de dimineața”, moment cheie, premergător începerii activităților, care se realizează zilnic.

### **3. Adaptarea ”Întâlnirii de dimineața” și a spațiului de lucru la elevii cu dizabilități multiple**

O privire în urmă aruncată asupra acestui eveniment al învățământului din România evidențiază faptul că toate aceste schimbări au fost privite cu scepticism și neîncredere în cadrul comunității cadrelor didactice. Reacția este, pe undeva, firească, datorită *dificultății de a înțelege schimbarea* (Voicu, B., Rusu, M.H., Popa, A.E., 2015), care poate intra în contradicție cu o serie de elemente cum ar fi valorile și convingerile grupului (Owens, Irene; Anghelescu, G.B., fără an).

În spatele reticențelor cadrelor didactice stăteau, în fapt, numeroase “măsuri” legislative anterioare, care au bulversat sistemul educațional din România, transformându-l într-un sistem jos funcțional. După cum subliniază unii sociologi, schimbările sociale, cum a fost cea generată de adoptarea acestei măsuri legislative, *sunt greu de înțeles, de acceptat, și de anticipat*, de unde și o atitudine de respingere a ceea ce intervine într-un soi de rutină profesională.

Una dintre structurile de activitate recomandate pentru clasa pregătitoare era cea a “Întâlnirii de dimineața”. Structura acestei activități și abundența de materiale didactice vizuale necesare pentru realizarea ei, o făceau una dintre “recomandările” imposibil de aplicat în cazul instrucției și educației elevilor cu dizabilități vizuale și dizabilități multiple (dizabilități senzoriale multiple).

Momentul “Întâlnirii de dimineața”, deși privit cu scepticism la acel moment de către multe dintre cadrele didactice din învățământul special, a devenit unul dintre atuurile principale ale demersului instructiv-educativ care se adresează elevilor cu dizabilități multiple, datorită caracterului său “rutinier”. Spre deosebire de învățământul de masă (ciclul primar), unde “Întâlnirea de dimineața” se desfășoară doar în clasa pregătitoare, în cazul elevilor cu dizabilități multiple aceasta a devenit o practică întâlnită atât în ciclul primar, cât și în cel gimnazial.

Nu se poate vorbi de un scenariu unic sau recomandat pentru proiectarea, organizarea și desfășurarea “Întâlnirii de dimineața”, nivelul de complexitate al acesteia, precum și materialele didactice adaptate folosite fiind alese în funcție de particularitățile de dezvoltare psiho-fizică a elevilor clasei, gradul și gravitatea dizabilităților asociate, precum și de posibilitățile și nevoile de dezvoltare ale fiecărui elev. Astfel, atât modul de organizare al spațiului de lucru, cât și materialele sau conținuturile utilizate sunt particularizate în funcție de nevoile grupului-clasă.

Totuși putem vorbi de câteva aspecte comune ale organizării spațiului clasei și al proiectării, organizării și desfășurării “Întâlnirii de dimineața”, între acestea amintind:

- Organizarea spațiului clasei pe centre de interes – Se păstrează însă, așadar, clasa pregătitoare din învățământul de masă, colțul „Întâlnirii de dimineață”, locul de joacă/”ludoteca”, delimitarea clară (atât prin marcatori tactili – covor, mochetă) a spațiului de joacă de spațiul destinat activităților de învățare. Suplimentar claselor pregătitoare din învățământul de masă există spații destinate relaxării/odihnei copilului (o zonă cu saltele unde copilul, atunci când obosește poate sta întins sau chiar să doarmă); organizarea unui spațiu cu materialele și instrumente de lucru specifice disciplinelor de studiu (acesta se prezintă sub forma unui corp de mobilier dotat cu mai multe rafturi, la care elevii au acces și în care sunt plasate materialele sau instrumentele specifice fiecărei discipline; fiecare zonă a corpului de mobilier este marcată cu marcatori tactili și/sau vizuali, pe tot parcursul școlărității acest mod de organizare fiind același;

- Utilizarea de materiale didactice în realizarea „Întâlnirii de dimineață”. Acestea sunt realizate de către cadrele didactice care lucrează la clasă și implică adaptări la nevoile și posibilitățile de dezvoltare ale grupului-clasă. Cele mai întâlnite situații sunt realizarea „Calendarului anotimpurilor” cu ajutorul marcatorelor tactili. Aceștia pot lua forma obiectelor concrete, reprezentative pentru un anumit anotimp, a simbolurilor abstracte, a simbolurilor iconice, utilizarea de imagini adaptate, utilizarea unui sistem de reprezentare pentru marcarea zilelor săptămânii. De asemenea, o utilizare frecventă o are „Orarul cu pictograme/obiecte/simboluri” și utilizarea unor sisteme care să marcheze percepția trecerii timpului

- Păstrarea unora dintre etapele întâlnirii de dimineață – cel mai adesea sunt păstrate „Salutul”, „Calendarul anotimpurilor/al zilei” și „Agenda zilei”.

Avantajele planificării, organizării și desfășurării întâlnirii de dimineață sunt date de particularitățile pe care învățarea le are în cazul copiilor cu dizabilități multiple:

- Dezvoltă rutinele;
- Creează un sentiment de stabilitate;
- Creează, prin repetarea aceluiași itemi, un cadru adecvat de transmitere a unor conținuturi ale învățării;
- Oferă posibilități de explorare dirijată a unor obiecte, simboluri, pictograme;
- Formează și dezvoltă abilitățile de orientare și mobilitate în spațiile cunoscute;
- Posibilitatea de exersare a unor cunoștințe și producerea generalizării;
- Utilizarea unor cunoștințe în contexte diverse.

### **Bibliografie:**

Dumitrescu, I.; Țibu, L.S.; Călineci, M.C.; Măntăluță, O.; Botnariuc, P.; Novak, C.; Velea, S.; Balica, M.; Fartușnic, C. (2013). *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012-2013*. București: Institutul de Științe ale Educației.

- Owens, Irene; Anghelescu, G.B. (n.d.). <https://digitalcommons.wayne.edu>. Retrieved decembrie 1, 2020, from [www.digitalcommons.wayne.edu](http://www.digitalcommons.wayne.edu): chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbfdmadadm/https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&filename=6&article=1000&context=slis\_books&type=additional
- Voicu, B., Rusu, M.H., Popa, A.E. (2015, ianuarie 22). <https://www.researchgate.net>. Retrieved decembrie 1, 2020, from [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net): chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbfdmadadm/https://www.researchgate.net/profile/Horatiu\_Rusu2/publication/301671321\_Sociologie\_societate\_si\_schimbare\_sociala/links/5720ba4e08aead26e72101cf/Sociologie-societate-si-schimbare-sociala.pdf?origin=publ
- Vrăsmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Editura Aramis.

## **Dezvoltarea abilităților emoționale și sociale la elevii cu nevoi speciale prin intermediul parteneriatelor comunitare**

Profesor psihopedagog Haranguș Laura, Liceul Tehnologic Special Dej

Profesor psihopedagog Chirilă Roxana, Liceul Tehnologic Special Dej

Odată cu definirea și rezultatele științifice prezentate în mediul academic și social referitoare la inteligența emoțională și importanța acesteia pentru oameni, s-au creat oportunitățile de punere în valoare a emoțiilor și a locului pe care acestea le ocupă în viața oricărui individ. Astfel că nu e deloc întâmplător că în mediul școlar și educațional, odată cu validarea acestor date, a început o prioritizare a activităților de acest tip, precedată de cele mai multe ori de formări ale cadrelor didactice pentru a putea face față unor astfel de provocări.

Activitățile de formare ale cadrelor didactice au contribuit în primul rând la facilitarea autocunoașterii și la dezvoltarea de abilități și competențe emoționale proprii, ca instrumente de folosit în proiectarea de activități curriculare, extracurriculare, dar cel mai important de abordare diferită a elevului ca individ unic, ființă emoțională, nu doar cognitivă.

Daniel Goleman (1998) consideră inteligența emoțională ca și capacitatea de a ne recunoaște propriile emoții dar și ale altora, capacitatea de automotivare prin noi înșine dar și de management a acestora în viața personală și în relațiile pe care le avem cu cei din jur. Același Daniel Goleman consideră că nivelul inteligenței emoționale determină succesul în viața personală și profesională, iar 80% din succesul în viața profesională depinde de inteligența emoțională, doar 20% fiind apanajul inteligenței cognitive.

Abordarea dezvoltării inteligenței emoționale la elevii cu nevoi speciale este cu atât mai complexă cu cât fiecare dintre indivizi este special, mediul din care provine poate fi unul special, nivelul de înțelegere datorat dizabilității este diferit, mediul școlar cu elemente de neacceptare și bullying amplifică emoțiile și răspunsul la acestea, astfel că este necesară o adaptare a intervenției privind dezvoltarea inteligenței emoționale. Mulți dintre elevii cu nevoi speciale sunt incapabili să finalizeze o sarcină, să realizeze planuri zinice, sau chiar să fie atenți la ce se întâmplă în jurul lor. Datorită dizabilității cei mai mulți dintre ei se confruntă cu aprecieri negative asupra propriei persoane, fapt ce conduce la dificultăți de integrare socială, eșec în viața comunității și în cea personală. Myklebust (1975) prezintă studii care relevă faptul că elevii cu dislexie, discalculie și cu dizabilități de învățare prezintă scale ridicate de anxietate cu comportament de retragere și evitare. Copiii cu dizabilități de învățare prezintă probleme evidente în a-și exprima propriile sentimentele, de a-și echilibra comportamentul emoțional și de a recunoaște emoțiile celorlalți.

Cei mai mulți dintre elevii cu dizabilități prezintă comportamente agresive, de frustrare în raport cu dizabilitatea, stimă de sine scăzută, abilități scăzute de relaționare. În acest sens rolul nostru

ca și profesori este să ne focusăm în principal pe dezvoltarea abilităților emoționale, pe antrenarea recunoașterii propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți, pe dezvoltarea capacității de automotivare pentru a-i ajuta în a face față la relațiile inter și intrapersonale. Dezvoltarea inteligenței emoționale pentru fiecare dintre acești copii conduce la îmbunătățirea vieții personale și la dezvoltarea motivației de a face față provocărilor vieții și societății.

Maziyah Panju (2008) a evidențiat șapte strategii de succes pe care trebuie să ne focusăm, privind adoptarea inteligenței emoționale pentru copiii cu nevoi speciale, acronimul ELEVATE:

E- Environment for Learning

L-Language of Emotions

F- Establishing relationship

V- Validating feelings

A- Active Engagement

T-Thinking skills

E- Empower through feedback

Aceste strategii au scopul de a schimba rolului profesorului în clasă din a rezolva probleme de comportament, în a avea timp pentru elevi și învățare. Rolul acestuia într-o clasă cu inteligență emoțională dezvoltată se rezumă la: atenția acordată tuturor elevilor, acordarea de timp pentru fiecare dintre aceștia, împărtășirea clară a scopurilor și obiectivelor pe care trebuie să le atingă împreună, încurajarea dezvoltării personale și a creativității, partea de amuzament și entertainment cu clasa.

Considerând inteligența emoțională foarte importantă în relația pe care trebuie să o stabilim cu elevii cu nevoi speciale pentru a contribui la atingerea obiectivelor de integrare socială a acestora, la nivel școlii am considerat important să ne focusăm pe:

- dezvoltarea stării de bine a profesorilor în școală și în afara acesteia prin facilitarea de activități în acest sens (cursuri de formare, programe de jobshadowing, activități de team building, formări în cadrul programelor de psihologie pozitivă etc.)

- dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevi prin intermediul implicării în activități de învățare și extracurriculare diverse (parteneriate școlare, concursuri de profil, vizite, excursii, programe Erasmus și jobshadowing etc.)

- facilitarea comunicării elev-profesor-părinte și responsabilizarea părinților privind dezvoltarea propriilor copii (activități derulate împreună la clasă, participarea la serbări și evenimente organizate de școală, activități derulate în comunitate etc.)

Planul de Acțiune al școlii cuprinde aceste obiective care se regăsesc atât în Planul European al școlii cât și în obiectivele Acordării Erasmus până în 2027.

În vederea atingerii acestor obiective am dezvoltat un plan de activități atât pentru profesori cât și pentru elevi, starea de bine a profesorilor și dezvoltarea inteligenței emoționale a acestora este un indicator în reușita privind nivelul integrării sociale a elevilor cu nevoi speciale.

Acreditarea Erasmus ne-a permis să încheiem parteneriate cu școli speciale din Germania și Letonia și să asigurăm deplasarea elevilor noștri la aceste școli cu scopul de a-i sprijini în dezvoltarea autonomiei personale și sociale, dar și de a-i integra ca și cetățeni în spațiul european.

Pe parcursul a doi ani școlari, 10 elevi s-au deplasat în aceste țări și au desfășurat activități de învățare și extracurriculare cu elevi din școlile respective. Impactul la nivelul elevilor noștri a constat în dezvoltarea abilităților logistice, de călătorie, organizare, autonomie personală și socială adaptate la noi contexte de viață, dar și dezvoltarea abilităților emoționale prin interacțiuni diverse, activități în echipe, dezvoltare de comportamente dezirabile.

Parteneriatul cu Otto-Steiner-Schule din Munchen a cuprins activități zilnice specifice pentru elevii de gimnaziu cu nevoi speciale: favorizarea intercunoașterii, activități art-terapeutice, activități culturale desfășurate în Munchen, vizite educative în munții Alpi, schimburi interculturale și interșcolare.

Un alt parteneriat important privind dezvoltarea stării de bine a profesorilor și elevilor din școală s-a realizat împreună cu Clubul Alpin Român-Sucursala Dej care s-a centrat pe dezvoltarea unor abilități socio-emoționale complexe la elevi, prin interacțiunea cu medii și persoane diferite, pe importanța comunicării și adaptării la situații noi de viață, îmbunătățirea stării de bine prin petrecerea unei zile în natură, pe traseul montan Huedin-Vlădeasa.

La nivelul școlii, prin intermediul participării la Programul ”Școala Încrederii”, profesorii au dobândit competențe și abilități în a organiza activitatea zilnică cu elevii într-un nou design axat pe comunicarea asertivă în clasă, empatie și utilizarea Contului Bancar Emoțional al clase, strategii care au condus la reducerea fenomenului de bullying și agresivitate.

Ideea care se desprinde din prezentarea foarte pe scurt a parteneriatelor și activităților desfășurate cu elevii cu nevoi speciale, este că pentru a sprijini elevii să-și dezvolte abilități emoționale, să se integreze în comunitate și mediul social, avem nevoie de profesori pregătiți pentru a face acest lucru și trebuie să ne axăm pe dezvoltarea competențelor acestora, atât emoționale cât și cognitive. Impactul participării acestora la formări și workshopuri se regăsește în organizarea și derularea de parteneriate care să sprijine evoluția și compensarea elevilor cu nevoi speciale.

Strategia ELEVATE, cu tot ceea ce presupune în ansamblu, este aplicabilă în derularea de activități de parteneriat, complexitatea acestora și strategiile de organizare cuprind toate elementele importante: mediul, comunicarea, relaționarea, limbajul emoțional, validarea prin feedback, activizarea și sunt parte în derularea activităților parteneriale, cu rol în evoluția și crearea stării de bine a elevilor cu nevoi speciale.

**Bibliografie:**

1. Sacaliuc, N. (2019), Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor
2. Opre. A. (2018), Dezvoltarea abilităților socio-emoționale în copilărie și adolescență
3. Dr. Subodh Kumar (2013), Research paper, Emotional Intelligence for Children with Special Needs
4. Daniel Goleman (1988), Working with Emotional Intelligence

**Programul ”Better Movers and Thinkers”, abordare inovativă  
în parteneriatul profesor kinetoterapeut - profesor psihopedagog**

Profesor kinetoterapeut Arsân Anca  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca

Dylan Wiliam, profesor emerit de origine galeză în evaluarea educațională la Institutul de Educație UCL, spune că “Teachers do not create learning, learners create learning, teachers create the conditions in which students learn”. Acesta înseamnă că profesorul nu este responsabil de învățare, învățarea fiind responsabilitatea elevului prin implicarea în procesul de învățare și concentrarea atenției pe sarcina de învățare, iar profesorul are responsabilitatea creării și oferirii celor mai bune condiții în care elevul să învețe. Ce se întâmplă însă când elevii, în special cei cu dizabilități intelectuale, nu au aceste abilități de învățare dezvoltate? Găsirea celor mai bune metode și intervenții terapeutice pentru a îmbunătăți diferite aspecte deficitare constituie de cele mai multe ori o adevărată provocare pentru profesori.

Parteneriatele educaționale sunt oportunități de colaborare care pot avea ca scop dezvoltarea acestor abilități. Acestea presupun de regulă colaborarea dintre două sau mai multe entități (școală, părinți, ONG, companii, autorități locale, instituții etc.), însă putem considera ca fiind un parteneriat educațional și colaborarea și cooperarea dintre profesorii care fac parte din echipa interdisciplinară, dacă această colaborare are în vedere dezvoltarea holistică a elevului cu nevoi speciale. În teorie și în fapte, echipa interdisciplinară elaborează Planul de intervenție personalizat (PIP) pentru care „își coordonează intervențiile într-un câmp de aplicare centrat pe dezvoltarea de abilități școlare și/sau personale considerate critice” (Diaconu-Hegyî și Maftei, 2024).

În cadrul echipei interdisciplinare, pe de o parte, profesorul kinetoterapeut este responsabil cu evaluarea aspectelor motorii, posturale și funcționale, cu identificarea eventualelor probleme de natură fizică sau a deficiențelor motorii și cu implementarea unor programe de exerciții fizice terapeutice, menite să îmbunătățească aspectele deficitare ale elevului cu nevoi speciale. Pe de altă parte, profesorul psihopedagog evaluează potențialul cognitiv, identifică nevoile educaționale și dificultățile de învățare, adaptează metodele de predare și oferă sprijinul educațional cel mai adecvat elevului cu dizabilități. La o primă vedere, pare că fiecare specialist abordează aspecte diferite legate de dezvoltarea elevului cu nevoi speciale, însă prin adaptarea și implementarea programului „Better movers and thinkers” (BMT) profesorul kinetoterapeut abordează holistic dezvoltarea acestora, cooperarea dintre el și profesorul psihopedagog fiind esențială.

Programul BMT este o abordare inovativă a învățării și predării educației fizice având ca scop dezvoltarea capacităților motrice și cognitive într-un mod coerent și încheat, cu accent pe dezvoltarea, îmbunătățirea și stimularea funcțiilor executive, înglobând dezvoltarea pedagogică și

conținutul inovator cu bunele practici actuale. După un studiu pilot în 2015 care a demonstrat beneficiile programului și conexiunea dintre gândire și motricitatea grosieră, BMT a fost inclus de către guvernul din Scoția în curriculumul orelor de educație fizică. Scopul programului este de a motiva elevii să se implice conștient în sarcină și de a ajuta la achiziția și fixarea funcțiilor executive, aceasta permițând realizarea unor conexiuni puternice între conținuturile diferitelor discipline școlare.

BMT se concentrează pe învățare, ca și proces și produs; ajută la dezvoltarea conștientizării kinestezice; ajută la implicarea elevilor în activitate și apoi la susținerea angajamentului acestora deoarece mișcarea este captivantă, gândirea este interesantă, iar implicarea în activități fizice este plăcută (filozofia BMT); dezvoltă abilitățile cognitive prin mișcare; sprijină învățarea ajutând la dezvoltarea funcțiilor executive; îmbunătățește performanța prin utilizarea practicilor în trepte; facilitează diferențierea prin concentrarea asupra ceea ce face fiecare elev atunci când se lucrează în grup.

Fie că se adresează unui grup de elevi sau doar unuia singur, în cadrul orelor de kinetoterapie, exercițiile din cadrul programului vizează, prin stimularea funcțiilor executive, învățarea și/sau comportamentul, atenția și concentrarea, memoria și etapizarea, organizarea și planificarea, numerația, încrederea și stima de sine, precum și performanța sportivă. Abilitățile funcțiilor executive se traduc în instrumente mentale care ajută la dezvoltarea autoreglării: concentrarea atenției (capacitatea de a menține atenția asupra ceva), memoria de lucru (capacitatea de a reține sarcina chiar atunci când se schimbă condițiile de execuție), controlul inhibitor (capacitatea de autoreglare a comportamentului pentru o perioadă de timp și de a nu te lăsa distras de alți stimuli), flexibilitatea cognitivă (capacitatea de a adapta și de a găsi soluții la o problemă), planificarea (capacitatea de a identifica și organiza pașii necesari pentru a îndeplini cu succes o sarcină) și comportamentul orientat pe atingerea obiectivelor (capacitatea de a stabili anumite obiective pentru a avea succes).

Pedagogia BMT se recunoaște în construirea unui mediu pozitiv de învățare în care elevul/elevii se simt în siguranță, se angajează în procesul de învățare prin concentrarea atenției; sarcinile de învățare sunt apropiate de nevoile elevului/elevilor, sunt realizabile și sunt provocatoare și progresive.

Chiar dacă programul a fost creat pentru a se implementa la orele de educație fizică, acesta poate fi adaptat și pentru orele de kinetoterapie, adresându-se elevilor care au tulburări de echilibru și coordonare, deficit de atenție, probleme de memorie și concentrare, capacitate redusă de ascultare și înțelegere, dislexie, disgrafie, stimă de sine scăzută, întârziere în dezvoltare, etc, intervenția kinetoterapeutului fiind nu doar în direcția abilităților motrice, ci vizează dezvoltarea armonioasă a elevului în plan cognitiv, emoțional și fizic.

Astfel, pentru elevii cu disgrafie am adaptat și am implementat în timpul orelor de kinetoterapie o serie de activități propuse de programul BMT, care dezvoltă percepția kinestezică, percepția corpului în spațiu și coordonarea. Iată câteva exemple de activități:

„*Ridică ce ating*”- activitate de dezvoltare a percepției kinestezice, cu accent pe concentrarea atenției, coordonare și recunoașterea semnului. Elevul, în decubit dorsal, cu ochii închiși trebuie să ridice la verticală membrul superior, membrul inferior sau capul, atinse de profesor. La început se atinge o singură parte a corpului. După ce această etapă a fost însușită de elev, se trece la atingerea a două părți concomitent, apoi la 3 părți consecutiv, crescând treptat complexitatea exercițiului în funcție de nivelul de reușită.

„*Corpul zâmbește*”- activitate de dezvoltare a conștientizării kinestezice cu accent pe memoria de lucru și secvențialitate, coordonare și percepția corpului în spațiu, presupune realizarea unor mișcări, din poziția stând, cu membrele superioare și inferioare, opuse sau de aceeași parte a corpului, respectând un pattern. Pe măsură ce exercițiul se realizează cu succes, se crește gradul de complexitate adăugându-se exerciții care respectă pattern-ul inițial, urmând apoi să se schimbe poziția corpului (decubit dorsal, decubit ventral, pe brațe și genunchi).

„*Mingea pe sus, mingea pe jos*”- activitate de dezvoltare a concentrării atenției cu accent pe coordonare și control inhibitor, se realizează cu un partener (un coleg sau profesorul kinetoterapeut) și presupune realizarea a 10 aruncări cu mingea de la unul la celălalt, la început cu mâna dreaptă la mâna stângă a partenerului, apoi cu mâna stângă la mâna dreaptă a partenerului. Se crește gradul de complexitate adăugând exerciții de aruncare a mingii cu bătaie cu pământul, apoi pe sus, apoi unul aruncă cu bătaie cu pământul, iar celălalt pe sus, apoi alternativ o aruncare cu bătaie cu pământul, urmată de una pe sus, partenerii făcând aruncări alternative diferite.

La fel sunt adaptate sau chiar create activități care se adresează elevilor care au identificate alte nevoi educaționale. În fiecare activitate se pune accent pe numărătoare, realizată de elev cu ajutorul profesorului. Structurarea progresivă a complexității conținutului activităților, permite ca atunci când se greșește să se reia exercițiul, când se fac mai mult de 5 repetări greșite se revine la nivelul anterior de complexitate, iar când se fac 5 repetări corecte se trece la nivelul următor de complexitate, acest lucru întărind încrederea și stima de sine.

Rezultatele unui astfel de parteneriat, ținut pe o nevoie educațională, se văd după o perioadă de implementare consecventă a activităților din program. În urma implementării activităților pe o perioadă de 4 luni de zile, cu o frecvență de una pe săptămână, respectând planul cadru pentru orele de kinetoterapie, printre rezultatele observate la elevii cărora le-am aplicat activitățile din program enumăr: o mai bună orientare în spațiu, autonomie în spațiul școlii, îmbunătățirea percepției kinestezice, capacitate crescută de concentrare a atenției. În activitățile de la clasă, profesorii

psihopedagogi au sesizat o orientare mai bună în spațiul paginii, îmbunătățirea numerăției și a recunoașterii culorilor, timp crescut de rămânere în sarcină.

În esență, parteneriatul dintre profesorul psihopedagog și profesorul kinetoterapeut reprezintă o abordare interdisciplinară, centrată pe nevoile individuale ale elevului, cu scopul de a-i oferi sprijinul necesar pentru a-și atinge potențialul maxim.

### **Bibliografie:**

1. Gherguț, A. Roșan, M.Diaconu-Hegy, A. Maftei (2024), Terapii și intervenții psihopedagogice la persoane cu cerințe speciale - Strategii incluzive colaborative în școala de masă: echipa profesor consilier școlar - profesor de sprijin (579-597).
2. <https://education.gov.scot/media/qatkpwzg/hwb9-better-mover-and-thinkers.pdf>
3. Dalziell, J. Boyle, N.Mutrie (2015) Better movers and thinkers (BMT): A quasi-experimental study into the impact of physical education on children's cognition—A study protocol, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211335515001461>

## **Dezvoltarea competențelor ecosociale ale elevilor cu CES - Implementarea Mișcării Naționale „Planeta Albastră Contează pe Tine!” PACT**

Profesor logoped Cismașu Vasilica, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca  
Profesor psihopedagog Iușan Emilia, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca

Conform Strategiei Naționale privind Educația pentru mediu și schimbări climatice 2023 – 2030 a Ministerului Educației “schimbările climatice și degradarea mediului sunt probleme cu care ne confruntăm la nivel național și internațional. Schimbările climatice constituie provocări majore, care vor marca generațiile viitoare. Abordarea acestora trebuie să aibă în vedere schimbări radicale atât la nivel economic, cât și la nivel social. Educația este unul din pilonii îmbunătățirii răspunsului la schimbările climatice, prin schimbarea comportamentului uman, în vederea protejării naturii și a resurselor, fiind recunoscut faptul că educația pentru climă joacă un rol fundamental în adaptarea comportamentală și mentală a societății la schimbările climatice.”

Educația privind schimbările climatice și mediul promovează un stil de viață sustenabil prin dezvoltarea de competențe ecosociale, dezvoltarea unui mediu școlar sustenabil, dezvoltarea capacității elevilor de a reflecta și de a acționa în vederea protejării mediului, dezvoltarea competențelor de bază pentru o economie circulară bazată pe o utilizare sustenabilă a resurselor naturale și adoptarea unui stil de viață care favorizează protejarea biodiversității și refacerea ecosistemelor naturale.

Printre valorile, comportamentele și atitudinile pe care le vizează educația pentru mediu și schimbări climatice se numără:

- empatia, conexiunea cu natura; grija și compasiunea pentru toate formele de viață;
- respectul, interesul și aprecierea față de natură și serviciile pe care le oferă oamenilor;
- responsabilitatea privind utilizarea resurselor naturale;
- responsabilitatea în gestionarea propriilor decizii cu impact asupra mediului și climei, inclusiv în comportamente de consum cotidiene;
- implicarea în rezolvarea problemelor de mediu și climă;
- participarea și responsabilitatea civică.

Mișcarea Națională extracurriculară PACT - „Planeta Albastră Contează pe Tine!” -, aliniată la Strategia Națională privind Educația pentru Mediu și Schimbări Climatice 2023-2030 a Ministerului Educației, se adresează cadrelor didactice, elevilor din ciclul primar, familiilor acestora. PACT- proiect național educațional inițiat de Fundația PRAIS și Nestlé România - oferă oportunități de învățare experiențială pentru toți elevii din grupul țintă, inclusiv elevii cu CES pentru a contribui la protejarea planetei prin gesturi simple, în fiecare zi. Astfel a fost creat un spațiu digital PACT „no paper”, care permite comunicarea integrată pe platforme social media cu cadrele didactice implicate

în proiect. Procesul de învățare rapidă este facilitat de accesul gratuit la e-book-ul PACT și la filmele scurte educaționale aflate pe canalul YouTube al proiectului.

Noua ediție PACT se desfășoară în perioada 11 noiembrie 2024 – 16 mai 2025 și cuprinde implementarea la clasă a următoarelor activități:

- Lecții PACT la clasă.
  - organizarea a minim 6 lecții extracurriculare la clasă pe baza E-book-ului PACT și a materialelor video educaționale – materiale educaționale digitale care permit elevilor să acumuleze cu ușurință cunoștințe utile.
- Desene și colaje – Planeta Albastră este plină de viață!
  - realizarea de colaje/desene care să surprindă tematica propusă; utilizarea materialelor reciclabile: hârtie, plastic, textile, frunze uscate, etc.
- Plantează, îngrijește o floare/un arbust/un copac! Dă-i un NUME!
  - Desfășurarea de activități practice de plantare a unei plante, arbust sau copac, îngrijirea acestora.

Elevii cu CES trebuie implicați activ în diverse acțiuni ecologice pentru a-și dezvolta competențele ecosociale.

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca participă la activitățile educaționale extracurriculare „Planeta Albastră Contează pe Tine!” PACT inițiate și dezvoltate de către Fundația PRAIS.

La nivelul instituției s-a semnat un acord de parteneriat cu Fundația Prais în vederea derulării mișcării naționale extracurriculare PACT de educare, informare și activare a elevilor cu CES din ciclul primar cu privire la importanța grijii față de natură, protejării planetei și a colectării selective a deșeurilor reciclabile.

Prin intermediul acestui proiect elevii cu CES au oportunitatea de a participa la activități concrete de protejare a mediului, învățând activ prin derularea de experimente și colaborarea cu colegii. Pe de altă parte, proiectul PACT permite cadrelor didactice oportunitatea de a proiecta, implementa și desfășura activități extracurriculare specifice în domeniul ecologiei. Pentru a asigura accesibilitatea activităților PACT, este nevoie de personalizarea și adaptarea sarcinilor la particularitățile specifice ale elevilor cu CES.

Astfel au fost implementate și sunt în curs de derulare activități educaționale și practice respectându-se activitățile PACT din cadrul noii ediții a proiectului, cu precizarea că, fiecare activitate a fost adaptată și personalizată specificului elevilor cu CES.

Activitățile de învățare, informare privind protecția mediului, reciclarea selectivă, protejarea apei din cadrul lecțiilor PACT au reprezentat punctul de pornire în implementarea proiectului în cadrul instituției. Prin intermediul E-book-ului și a materialelor educaționale digitale de pe canalul

You Tube PACT elevii cu CES s-au familiarizat cu noțiuni specifice despre protejarea mediului înconjurător, importanța griji față de natură, protejarea apelor planetei și colectarea selectivă a deșeurilor reciclabile.

Activitățile tematice de realizare desen și colaje au facilitat aprofundarea cunoștințelor asimilate de către elevii din grupul țintă în cadrul lecțiilor printr-un mod creativ și direct. Desnele realizate, precum și colajele (utilizându-se materiale reciclabile) sunt instrumente care dezvoltă capacitatea de înțelegere a elevilor cu CES a diferitelor fenomene din natură legate de educația ecosocială. Ca mijloace de cunoaștere și reflectare a realității obiective, desenul și colajele îi ajută pe elevii cu CES să cunoască realitatea, să descopere ceea ce este esențial și caracteristic față de ceea ce este neesențial și nesemnificativ vis-à-vis de protejarea apelor planetei, conservarea resurselor naturale, colectarea selectivă a deșeurilor reciclabile.

Activitățile practice, concrete de plantare și îngrijire a plantelor au contribuit la consolidarea conexiunii elevilor cu CES cu natura și la dezvoltarea abilităților de responsabilitate a acestora privind grija față de natură. Elevii au avut oportunitatea de a intra în contact direct cu materiale naturale (pământ, plante, pietre, apă), de a manipula instrumente specifice plantării, de a-și dezvolta autonomia personală și interrelaționarea cu colegii.

Ca rezultate și impact al participării elevilor cu CES la activitățile din cadrul proiectului pot fi menționate următoarele: creșterea nivelului de conștientizare ecologică în rândul elevilor; dezvoltarea abilităților sociale prin colaborarea cu colegii și munca în echipă; creșterea motivației, a stimei de sine prin implicarea activă în proiectele/activitățile practice. Elevii cu CES învață să îngrijească plantele, dezvoltându-și simțul responsabilității; prin intermediul activităților practice își dezvoltă percepțiile vizuale, tactile, olfactive iar activitățile de grup susțin stimularea/dezvoltarea abilităților de comunicare.

În concluzie Mișcarea Națională extracurriculară PACT - „Planeta Albastră Contează pe Tine!” reprezintă un instrument valoros în dezvoltarea competențelor ecosociale ale elevilor cu CES, oferind un cadru educational și terapeutic incluziv care încurajează implicarea activă a elevilor cu CES în protejarea mediului înconjurător. Prin adaptarea activităților din cadrul proiectului la nevoile specifice grupului țintă și crearea unor resurse educaționale accesibile, PACT contribuie la formarea unei generații responsabile față de mediu.

### **Bibliografie:**

1. <https://fundatiaprais.ro/proiecte/pact/>
2. Strategia Națională privind Educația pentru mediu și schimbări climatice 2023 – 2030: [https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Strategii/SNEMSC\\_2023\\_2030.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Strategii/SNEMSC_2023_2030.pdf)
3. E-book-ul PACT: <https://online.flippingbook.com/view/750837671/>

## **Parteneriate europene pentru incluziune: modele de bune practici în sprijinul elevilor cu CES**

Profesor psihopedagog Perșinaru Sorina Marinela

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1, București

Profesor psihopedagog Ionescu Corina Rodica

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1, București & Ambasador Erasmus

În ultimii ani, educația incluzivă a devenit o prioritate la nivel european, determinând implementarea unor strategii inovatoare și realizarea de parteneriate internaționale pentru a asigura integrarea școlară eficientă a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1, București deține Accreditare Erasmus pentru perioada 2021-2027 în domeniul Educație Școlară și are o experiență de peste 10 ani în derularea și implementarea proiectelor Erasmus (parteneriate strategice, mobilități de formare pentru personalul didactic). Prin intermediul programului Erasmus+ au fost derulate mai multe proiecte menite să îmbunătățească metodele de predare și să ofere sprijin cadrelor didactice în abordarea educației incluzive.

În perioada 1 noiembrie 2019 – 28 februarie 2023, școala noastră a fost partener în cadrul proiectului „Teach me differently” (nr. 2019-1-AT01-KA229-051500\_6), un parteneriat strategic din cadrul programului Erasmus+ , coordonat de Austria, alături de alți parteneri din Cipru, Grecia, Portugalia și Serbia. Acest proiect a avut ca scop conștientizarea diversității elevilor, a diferențelor semnificative dintre elevi, identificarea strategiilor adecvate pentru a răspunde nevoilor specifice ale acestora în vederea aplicării în activitățile instructiv-educative de la clasă și conștientizarea de către elevi a strategiilor de învățare care li se potrivesc astfel încât să își poată reproiecta și optimiza învățarea în viitor.

Un rezultat semnificativ al proiectului a fost achiziționarea accesului la platforma Kinems și crearea de conturi pentru toți profesorii și elevii școlii.

Kinems este o platformă educațională inovatoare care combină învățarea interactivă cu tehnologia de captare a mișcării, având ca scop sprijinirea copiilor cu nevoi speciale și dificultăți de învățare, fiind utilizată în școli și centre educaționale din întreaga lume pentru a transforma procesul de învățare într-o experiență mai accesibilă și atractivă pentru copii. Creată de o echipă de dezvoltatori din Statele Unite ale Americii, Kinems cuprinde jocuri educaționale bazate pe mișcare pentru a îmbunătăți abilitățile cognitive și motorii ale copiilor, procesul de învățare devenind captivant și personalizat. Platforma include peste 40 de jocuri educaționale și peste 400 de activități interactive, adaptabile pentru diverse discipline, cum ar fi matematică, citire, scriere, comunicare, arte, terapie ocupațională și kinetoterapie, adresându-se diverselor stiluri de învățare (vizual, auditiv, kinestezic) și nevoi educaționale ale elevilor.

Platforma Kinems are câteva caracteristici care o diferențiază de alte platforme educaționale:

👉 învățare prin mișcare – platforma folosește senzori de mișcare (senzorul Kinect Xbox One dar de curând și camera web) pentru a permite copiilor să interacționeze cu conținutul educațional prin gesturi și mișcări ale corpului.

👉 personalizare – jocurile și activitățile sunt adaptate nevoilor fiecărui elev, în funcție de vârstă și obiectivele din programul educațional individualizat, permițând profesorilor să creeze trasee de învățare personalizate. Profesorii pot stabili nivelul de dificultate, tipul de activități și parametrii de interacțiune (numărul de sarcini, limita de timp pentru rezolvare) pentru a se potrivi nevoilor fiecărui elev. De exemplu, un copil timid poate beneficia de un timp mai mare pentru a răspunde sau a rezolva sarcina dată, în timp ce un copil de vârstă mai mică poate primi sarcini mai simple, sau un număr mai mic de sarcini de lucru (exerciții). Această flexibilitate permite crearea unui mediu de învățare în care fiecare elev să se simtă confortabil și motivat să participe, fără teama de a fi judecat sau fără teama de eșec.

👉 dezvoltarea abilităților – jocurile ajută la îmbunătățirea coordonării motorii, a atenției, a memoriei de lucru și a altor funcții cognitive.

👉 suport pentru educația specială – jocurile și activitățile sunt utilizate în principal pentru copiii cu dislexie, ADHD, tulburări de coordonare motorie și alte dificultăți de învățare.

👉 monitorizare și analiză – profesorii și terapeuții pot urmări progresul copiilor prin rapoarte detaliate, bazate pe date în timp real. Profesorii pot accesa rapoarte detaliate despre performanța fiecărui elev, inclusiv despre scoruri, erori și mișcări de interacțiune. Aceste date sunt stocate în siguranță pe platformă, permițând ajustarea nivelului de dificultate al jocurilor pentru a răspunde mai bine nevoilor fiecărui elev.

👉 integrare în curricula școlară – platforma include activități care se aliniază cu programele educaționale pentru matematică, citire și dezvoltare cognitivă.

Majoritatea jocurilor au și varianta de tip game-board, pentru rezolvare folosind mouse-ul și varianta printabilă, creion-hârtie, rezolvarea sarcinilor (sau evaluarea) fiind realizată sub forma fișelor de lucru individuale. De curând a fost lansată varianta pentru table interactive.

Un alt parteneriat strategic din cadrul programului Erasmus+ („GAMe-based education or how to Make LEarning eaSier” – GAMES, nr. 2017-1-AT01-KA219-035048\_6) a fost derulat de școala noastră în perioada 1 noiembrie 2017 - 28 februarie 2020. Obiectivele proiectului au fost: formarea elevilor și a cadrelor didactice în programarea de bază utilizând HTML5 și JavaScript, crearea de către elevi, cu ajutorul cadrelor didactice, a unor jocuri video educaționale, utilizând diferite programe și implementarea jocurilor educaționale în curriculumul școlar, în procesul de predare – învățare.

În cadrul acestui proiect, elevii noștri, coordonați de cadrele didactice au creat două jocuri video educaționale: „Catch the ball!” și „Pop the balloon”.

Jocul „Catch the ball!” constă în plasarea unei bile care cade într-una din cele 3 cutii situate în partea de jos a ecranului, pe criteriul culorii și are ca obiective: dezvoltarea atenției, realizarea coordonării oculo-manuale și dezvoltarea motricității fine a mâinii. Există mai multe nivele de joc, iar viteza cu care cade bila crește cu cât se avansează la un nivel superior. Jocul a fost înscris la Concursul Național „Made for Europe” în 2019 și a obținut locul I la faza județeană și mențiune la faza națională, care a avut loc la Cluj-Napoca.

Jocul video educațional „Pop the balloon” este instrument educativ util pentru elevii din învățământul special dar și pentru elevii din învățământul de masă care prezintă, sau nu, cerințe educaționale speciale. Obiectivul jocului este de a antrena competențele de matematică și fizică prin combinarea operațiilor matematice elementare (adunare și scădere în centrul 0-31, înmulțire și împărțire în centrul 0-100) cu înțelegerea intuitivă a fenomenului de reflexie a luminii.

Grafica naivă realizată de elevi face ca acest joc să fie atractiv și distractiv din punct de vedere estetic. Pentru a juca jocul este nevoie de echipament de bază care ar trebui să fie disponibil în orice sală de clasă. Rezoluția jocului este adaptabilă, prin urmare poate fi jucat la computer, laptop sau tabletă. Poate fi jucat individual sau poate fi folosit la clasă în diferite moduri creative. Intervalul de vârstă este 7 – 14 ani pentru educația specială și 5-9 ani pentru elevii neurotipici.

Mecanica jocului este concepută pentru copiii cu dizabilități intelectuale, prin urmare, erorile sunt văzute ca oportunități de îmbunătățire și ușurare a asimilării noilor concepte. Astfel nu există indicatori de eșec, pentru ca elevul să fie motivat să descopere răspunsul corect prin încercare și eroare. Ideea principală fiind aceea că toți elevii ar trebui să se descurce pentru a termina un set de exerciții fără a fi frustrați, triști sau descurajați, știind fiind faptul că frustrarea reduce implicarea și motivația elevului.

Cu acest joc am participat la Concursul Național „Made for Europe” în 2022 și am obținut locul I atât la faza județeană cât și la faza națională, care a avut loc la Târgoviște.

Profesorul poate coordona activitatea și o poate face mai provocatoare și distractivă prin crearea de concursuri individuale sau de echipă și prin adăugarea de limite de timp sau alte stimulente; cunoscând caracteristicile psihoindividuale ale „jucătorilor” pot preveni comportamente nedorite.

Considerăm că utilizarea acestui joc video educațional are ca avantaje: stimularea motivației pentru învățare, creșterea concentrării atenției, formarea și dezvoltarea abilităților matematice.

În cadrul aceluiași proiect legat de jocuri am utilizat Sandtray Play in Education. Sandtray Play (jocul la tăvița cu nisip) este o metodă utilizată în sistemul educațional anglo-saxon, în sprijinul curriculumului educațional adaptat la stilurile de învățare ale elevului, devenită cunoscută în urma cercetărilor și publicațiilor realizate de prof. dr. Kristín Unnsteinsdóttir și psihoterapeut dr. Barbara Turner, dar și a formărilor pe care acestea le realizează cu cadre didactice, consilieri școlari, terapeuți sau alți specialiști care activează în domeniul educației școlare, în Europa și nu numai. Sandtray Play

in Education a pornit de la metoda Jungiană Sand Play (joaca în nisip), fiind o abordare holistică a educației copilului, prin întoarcerea acestuia la jocul într-un mediu natural – nisipul – amenajat într-un mediu educațional (școlar). Metoda Sandtray Play este de fapt un mijloc didactic prin care elevii sunt implicați în realizarea unei „lumi” miniaturale, utilizând și plasând obiecte/jucării/figurine de dimensiuni mici într-o tăviță cu nisip. Metoda poate fi utilizată în lucrul cu elevii individual sau în grupuri mici, stimulând activitatea intelectuală și emoțională a elevilor.

La nivelul școlii, chiar de la nivel preșcolar, Sandtray Play in Education poate fi utilizată de către cadrele didactice, profesorii itineranți și de sprijin, consilierii școlari, psihologii școlari, profesorii psihopedagogi în terapia tulburărilor de limbaj, care au parcurs formarea în Sandtray Play in Education. Poate fi utilizată atât cu elevii cu cerințe educaționale speciale, cât și cu cei tipici. Regula de bază în această metodă este securitatea și siguranța elevului.

Elevii care pot constitui grupul țintă pentru Sandtray Play sunt:

- cei cu performanțe scăzute (academice, sociale, culturale, fizice);
- cei cu tulburări de comportament;
- cei cu dificultăți de comunicare;
- cei cu întârziere în dezvoltare;
- cei care prezintă anxietate, timiditate, probleme de adaptare școlară;
- cei care sunt victime ale bullyingului sau a altor tipuri de traume;
- cei izolați/excluși din punct de vedere social.

Beneficiile pe care metoda Sandtray Play în Educație le aduce elevilor sunt:

- exprimarea mai ușoară a emoțiilor, trăirilor;
- formarea și dezvoltarea imaginației creative, prin utilizarea jocului simbolic;
- dezvoltarea gândirii creative;
- îmbunătățirea imaginii de sine și a stimei de sine;
- dezvoltarea originalității percepției și a exprimării verbale;
- dezvoltarea comprehensiunii;
- dezvoltarea abilităților necesare însușirii scris-cititului.

Sandtray Play are ca principii:

✓ stimularea expresiei nonverbale – elevii pot reprezenta emoții și experiențe într-un mod simbolic, fără a fi necesar să verbalizeze gândurile.

✓ reducerea anxietății – activitatea la tăvița cu nisip ajută la relaxarea elevilor, creând un mediu securizant.

✓ îmbunătățirea abilităților cognitive – prin explorarea scenariilor din tava cu nisip, elevii își dezvoltă gândirea critică, rezolvarea de probleme și creativitatea.

✓ personalizarea procesului educațional – fiecare elev poate aborda învățarea într-un mod unic, conform propriilor nevoi și ritm.

Metoda Sandtray Play in Education este utilizată atât în terapia ocupațională, cât și în procesul de predare, având beneficii semnificative pentru elevii cu CES. Profesorii care au participat la mobilitățile Erasmus+ au raportat o îmbunătățire a implicării elevilor în activități, o creștere a motivației și o mai bună reglare emoțională.

În plus, Sandtray Play in Education poate fi combinată cu platforma Kinems pentru a oferi o experiență educațională multisenzorială. De exemplu, un elev care folosește figurine pentru a reprezenta o poveste poate ulterior să exerseze concepte matematice sau lingvistice prin jocuri digitale personalizate.

Prin dezvoltarea acestor resurse, proiectul GAMES a contribuit la crearea unui mediu educațional mai incluziv și mai atractiv pentru toți elevii. Proiectul a primit din partea Comisiei Europene eticheta de „Exemplu de bune practici”.

Parteneriatele europene din cadrul Erasmus+ au avut un impact semnificativ asupra educației incluzive, oferind profesorilor acces la metode inovatoare și resurse educaționale adaptate. Implementarea platformei Kinems, a metodei Sandtray Play in Education și a jocurilor educaționale a demonstrat că tehnologia modernă și strategiile creative pot transforma procesul de învățare pentru elevii cu CES, contribuind la integrarea școlară a elevilor cu CES.

### **Bibliografie:**

1. Unnsteinsdottir, K., Turner, B. A., Sandtray Play in Education, Temenos Press, Cloverdale, United States, 2016

## Parteneriatele educaționale în contextul adolescenților cu comportamente dezadaptative

Profesor psihopedagog Maxim Camelia-Viorica  
Școala Profesională Specială "Samus", Cluj-Napoca

Dezvoltarea socială a adolescentului are loc în contextul tuturor relațiilor interpersonale în care se angajează, în special cele cu familia și grupul de prieteni. Observațiile sistematice care s-au realizat asupra comportamentului adolescentului în grup au dus la ideea că în această etapă de dezvoltare viața socială are o intensitate mai mare decât în orice altă perioadă a vieții. O schimbare majoră care apare în viața socială a adolescenților se referă la importanța pe care o câștigă persoanele de aceeași vârstă (grupul de egali), care permite adolescentului să își câștige treptat independența față de familia din care provine. Identificându-se cu persoane de aceeași vârstă, adolescentul interiorizează noi tipuri de valori și dezvoltă judecăți morale, începe să exploreze lumea pentru a afla în ce fel diferă de proprii părinți.

În special în prima parte a adolescenței, tinerii devin foarte preocupați să fie acceptați într-un grup de prieteni, datorită faptului că apare dorința de apartenență. Aceasta din urmă poate influența semnificativ decizia de a se angaja în activități pe care în mod normal nu le-ar lua în considerare (de exemplu: consumul de tutun, consumul de alcool, consumul de droguri etc.).

În mediul școlar, factorii declanșatori ai deviațiilor comportamentale pot fi reprezentați de aprecierea obiectivă a cadrului didactic și comportamentul acestuia, combinate uneori cu dragostea excesivă a unor părinți față de copiii lor, care nu impun și nu permit impunerea unor limite în manifestările comportamentale ale acestora. Stilul de comunicare, supravegherea exagerată din partea părinților/profesorilor, conflictele din cadrul colectivului și modul în care sunt gestionate sau neacceptate de către colectivul clasei, anturajul, absența unui program riguros, programul zilnic/săptămânal încărcat sunt alte aspecte care influențează comportamentul elevului.

Nu se pot face activități de prevenire și profilaxie a deviațiilor de comportament fără o cunoaștere temeinică a copilului, a mediului din care provine și a condițiilor cauzatoare a acestor fapte.

Comportamentul copilului/adolescentului este puternic influențat de dezvoltarea psihogenetică a individului și de mediul social în care acesta trăiește și își desfășoară activitatea.

"Tulburările de comportament sau modificările de comportament sunt forme de dezechilibru psihic, ce implică tulburări în sfera emoțional-volitivă, ca urmare a unei leziuni cerebrale pre- sau post-natale, a unor structuri psihice morbide de natură sociogenă" (Străchinaru, 1994). Aceste abateri de conduită sunt, așadar, nu doar devieri de la normele stării de sănătate, ci și de la normele morale, cu efecte resimțite în raporturile sociale normale.

Comportamentele problematice sunt definite ca fiind cele care datorită intensității, frecvenței sau intervalului de timp în care se manifestă, pun în pericol sau deteriorează sănătatea, relațiile sociale sau viața persoanei sau a celor din jurul ei. Ele pot fi agresive, autovătămătoare sau stereotipe. Aceste comportamente pot să apară încă de la vârste fragede și pot crește ca intensitate și număr, odată cu trecerea timpului.

Deviațiile comportamentale apar atunci când echilibrul afectiv al copilului este perturbat. Acest fapt poate fi determinat fie de absența părinților din viața de zi cu zi a copiilor, fie datorită serviciului, fie lipsei de răbdare și timp pentru a vorbi cu aceștia și a desfășura activități comune, compensate uneori de o permisivitate exagerată privind petrecerea timpului și recompense materiale necondiționate și de cele mai multe ori nemeritate. Alături de acest deficit afectiv poate exista și o carență educativă, care adâncește deficitul cultural și creează un teren propice pentru comportamentele antisociale.

Studiile arată că agresivitatea relațională reactivă este mai cu seamă asociată cu dificultățile de reglare emoțională și cu mânia, în timp ce agresivitatea relațională proactivă este în strânsă legătură cu trăsăturile callous-unemotional și cu expectanțe pozitive ale agresivității.

Stima de sine poate fi strâns legată de comportamentele agresive, în sensul că dacă o persoană nu are încredere în forțele proprii, iar stima de sine are un nivel scăzut, tendințele agresive pot deveni predominante, pentru a-i impresiona pe cei din jur.

Intervențiile timpurii asupra comportamentelor problematice pot duce la scăderea sau eliminarea lor, și prevenirea apariției unora noi.

Parteneriatul educațional este o „atitudine în câmpul educației, concept central pentru abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă problemelor educative, este o formă de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional.

Parteneriatele educaționale au un rol important în dezvoltarea socială și emoțională a elevilor cu cerințe educative speciale. Realizate în completarea activităților terapeutice la adolescenții cu comportamente dezadaptative, contribuie la crearea unui mediu propice dezvoltării elevilor și mai mult urmărește dobândirea de comportamente adaptative la nivelul adolescenților cu CES.

”Comportamentul adaptativ este definit ca ansamblul de abilități conceptuale, sociale și practice care au fost învățate și utilizate de o persoană de-a lungul vieții sale”. (Schalock, 2010) Structura factorială a comportamentului adaptativ (abilități practice, conceptuale și sociale) a fost introdusă în cele mai recente ediții ale AAIDD și au fost operaționalizate după cum urmează :

1. Abilități practice: activități cotidiene, ocupaționale, utilizarea banilor, siguranță, sănătate, transport, rutine.
2. Abilități conceptuale : limbaj, citit și scris, noțiuni temporale și conceptual de număr.

3. Abilități sociale : abilități interpersonale, responsabilitate socială, stimă de sine, urmarea regulilor, rezolvare de probleme, credulitate/naivitate.

Parteneriatele educaționale realizate au urmărit obiectivele centrate pe dezvoltarea socio-emoțională a adolescenților din școala specială prin:

- Formarea de comportamente adaptative pe plan social, al abilităților practice și conceptuale
- Creșterea motivației elevilor pentru învățare, prin activități practice utile și interesante;
- Dezvoltarea conduitelor independente pentru integrarea în plan social;
- Implicarea elevilor în activități
- Creșterea stimei de sine

*Experiențele adolescenților cu ces în cadrul parteneriatelor educaționale:*

*1. Parteneriatul "Alimentația rațională și sănătatea" realizat între elevii de gimnaziu și elevii de liceu de la specializarea Patiserie a Școlii Profesionale Speciale „Samus”*

Acest parteneriat are un impact major în dezvoltarea adolescenților, deoarece este realizat cu alți adolescenți de vârstă apropiată, iar interesul elevilor este mai mare. Are ca scop formarea unui stil de viață sănătos prin promovarea unor comportamente alimentare sănătoase adecvate sănătății fizice și psihice a elevilor. Este o activitate la care elevii participă cu plăcere deoarece abordează un domeniu de interes –alimentația. Totodată, educația se realizează pe principiul învățăm unii de la ceilalți, elevii de liceu au posibilitatea să transmită informațiile mai departe elevilor de gimnaziu. Obiectivele activităților sunt motivarea elevilor pentru învățare și participare la ore, formarea de comportamente adaptative și abilități practice și dezvoltarea conduitelor independente pentru integrarea în plan social.

*2. Parteneriate cu ONG-uri privind activități sportive*

Aceste parteneriate au fost realizate cu diferite ocazii-Zilele orașului Cluj-Napoca, Zilele Sportive clujene (Sports Festival) și au avut ca scop formarea unui obicei sănătos prin practicarea sportului. S-a pus accent pe importanța mișcării în aer liber, activitățile derulându-se în Baza Sportivă Gheorgheni și Parcul Central S.Bărnuțiu. Activitățile au urmărit dezvoltarea conduitelor independente pentru integrarea în plan social a adolescenților cu ces. S-a constatat succesul acestor activități și participarea elevilor cu drag și interes.

*3. Parteneriate caritabile-de voluntariat- realizate cu centrul pentru vârstnici Centrul de îngrijire și asistență Cluj-Napoca și- Centrul de Recuperare/Zi pentru Copilul cu Handicap - Dgaspcluj Cluj*

Parteneriatele caritabile – de voluntariat, organizate în preajma Sărbătorilor iernale, au avut ca scop

dezvoltarea conduitelor independente la elevii cu CES prin activități de voluntariat și cultural-artistice. Parteneriatele i-au implicat pe elevi în intonarea de colinde tradiționale pentru copii cu handicap dar și pentru vârstnici, activitate care i-a sensibilizat pe elevii cu comportamente dezadaptative, i-a responsabilizat și în același timp le-a crescut stima de sine. Acest proiect a avut un impact major în implicarea adolescenților în activități de voluntariat pentru persoanele aflate în situații mai vulnerabile.

4. *Participarea elevilor în activități de importanță majoră pentru școala noastră cu diferite ocazii - implicarea elevilor în realizarea și vânzarea obiectelor pentru târgul de iarnă/primăvară organizat în școala noastră.*

Realizarea obiectelor pentru târgul de primăvară sau de Crăciun a stârnit un mare interes în rândul adolescenților, întotdeauna, deoarece este o activitate care stimulează creativitatea dar este și o metodă de reglare emoțională. Astfel elevii participă cu plăcere pentru a realiza diferite obiecte decorative, măștișoare, felicitări, picturi. Participarea la târg a contribuit la creșterea stimei de sine dar și la dezvoltarea conduitelor independente pentru integrarea în plan social.

Parteneriatele educaționale desfășurate în timpul anului școlar, au avut un impact pozitiv în educația și dezvoltarea adolescenților cu cerințe educative speciale și au contribuit la formarea de comportamente adaptative pe plan social și de abilități practice și conceptuale, respectiv au condus la creșterea motivației elevilor pentru învățare, prin activități practice utile și interesante. Totodată aceste activități au avut ca obiectiv dezvoltarea conduitelor independente pentru integrarea în plan social, implicarea elevilor în activități și creșterea stimei de sine la adolescenții cu CES. Realizarea acestor obiective a avut un rol esențial în formarea comportamentelor adaptative și diminuarea comportamentelor dezadaptative la adolescenții cu CES.

**Bibliografie:**

1. Neculau A.,Chelcea S.,Mitrofan N. (2004). *Manual de psihologie socială*. București: Polirom
2. Roșan, A. (2009). *Comportamentul violent-screening și strategii de intervenție*. Cluj Napoca: Editura Alma Mater.
3. [https://www.researchgate.net/publication/351625537\\_Models\\_of\\_Disability\\_Quality\\_of\\_Life\\_and\\_Individualized\\_Supports\\_Implications\\_for\\_Professional\\_Practice\\_in\\_Intellectual\\_Disabilityj\\_ppi\\_278\\_283294](https://www.researchgate.net/publication/351625537_Models_of_Disability_Quality_of_Life_and_Individualized_Supports_Implications_for_Professional_Practice_in_Intellectual_Disabilityj_ppi_278_283294)

## **Profesor și arhitect: colaborare și sprijin pentru dezvoltarea autonomiei la elevii cu CES- experiența parteneriatului cu Asociația De-a Arhitectura**

Profesor psihopedagog Corina Drocaș, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Cluj-Napoca

### **Aspecte teoretice**

În contextul populației școlare complexe a Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă tulburările de neurodezvoltare sunt omniprezente. Conform DSM-5 ele cuprind: dizabilitatea intelectuală (DI), tulburarea din spectrul autismului (TSA), deficitul de atenție și hiperactivitate (ADHD), tulburările de comunicare (TC), tulburările motorii (TM) și tulburarea specifică de învățare (TSI). În activitatea didactică desfășurată din anul 2006 exclusiv la clase cu elevi cu dizabilitate intelectuală severă am răspuns provocării venite dinspre complexitatea îmbinării în cazul elevilor a unor elemente specifice pentru două sau chiar mai multe dintre tulburările de neurodezvoltare.

După cum menționează Costescu și Roșan (2024) elevii cu DI, TSA, ADHD, TSI manifestă deficite executive variate, iar dezvoltarea funcțiilor executive în context școlar presupune programe bine structurate. Autorii menționează că în cazul copiilor cu TSA „deficitele de funcționare executive provin din cerințele *lumii reale* de a fi flexibil, organizat și planificat în mediile sociale”. În cazul DI, analizând cu precădere date referitoare la cercetări ce au cuprins persoane cu sindrom Down, Costescu și Roșan (2024) subliniază „deficite majore în ceea ce privește memoria de lucru și flexibilitatea cognitivă, deficite moderate în ceea ce privește inhibiția”. Citând metaanaliza realizată de către Willcutt și colaboratorii săi (2005) autorii enumeră în cazul copiilor cu ADHD deficite „identificate în ceea ce privește inhibiția, vigilența, memoria de lucru, în mod special memoria vizuală și planificarea”.

### **Justificarea intervenției**

Multitudinea și complexitatea deficitelor executive, îmbinate cu cerințele specifice programei școlare și tabloul variat al claselor cu elevi au determinat căutări permanente pentru găsirea unor strategii didactice eficiente, pentru diversificarea activității în cadrul orelor de curs. În acest context am analizat experiența Asociației De-a Arhitectura, în căutare de noi idei. Am avut în vedere în special relaționarea cu conceptul de autonomie, funcționare independentă a elevului în context școlar și în societate, acesta fiind unul dintre dezideratele majore ale educației specifice școlii speciale.

### **Descrierea parteneriatului**

Asociația De-a Arhitectura a fost fondată în ianuarie 2013 de către șase arhitecți care formau grupul de lucru al programului cultural al OAR București “De-a arhitectura - deschiderea școlărilor către arhitectură și mediu construit”, program inițiat în 2011 și pilotat în forma programului educațional „De-a arhitectura în orașul meu” în 2012, în 7 clase din școli din București, cu ajutorul primilor 8 arhitecți voluntari. Misiunea asociației este dezvoltarea și promovarea educației de

arhitectură și mediu construit pentru publicul larg, în vederea conștientizării și a cunoașterii valorilor arhitecturii, design-ului și ale urbanismului. Printre obiectivele ei se numără: deprinderea copiilor cu noțiuni elementare legate de mediul construit, prin observare îndrumată și analiza directă a localității în care trăiesc și aplicarea acestor noțiuni într-un proces creativ comun, precum și comunicarea și asumarea rezultatelor muncii lor; testarea unor practici educaționale care să folosească creativitatea, curiozitatea, abilitățile practice, abilitățile de comunicare și spiritul de echipă al copiilor. Obiectivele specifice, menționate în *Ghidul îndrumătorului (2013)* cuprind: înțelegerea mediului construit și a factorilor care dau calitate acestuia, dezvoltarea simțului civic al elevilor, responsabilizarea lor față de mediul construit și cel natural; formarea unei culturi vizuale prin valorizarea individualității fiecărui elev, articularea și testarea învățării prin activități practice și de explorare; folosirea abilităților de colaborare și de comunicare în echipă ale elevilor.

Toate acestea, dar mai cu seamă analiza rezultatelor așteptate, cuprinse în același ghid au determinat decizia demarării parteneriatului cu Asociația De-a Arhitectura. Cum rezultatele menționau: îmbunătățirea aptitudinilor de observație, percepție și analiză a mediului construit al localității lor, a capacității de interpretare, a simțului critic; dezvoltarea și îmbunătățirea percepției spațiale și a culturii vizuale; stimularea creativității copiilor; îmbunătățirea capacității de abstractizare, a celei de relaționare personală cu localitatea lor și responsabilizarea prin conștientizarea apartenenței la aceasta; îmbunătățirea abilităților de colaborare și de comunicare în echipă, am reflectat asupra variatelor deficite executive ale elevilor de la clasă și asupra unei oportunități vizibile de a le ameliora prin activități atractive. Nu în ultimul rând, am analizat posibilitatea explorării mediate de un arhitect a orașului, de organizare a unor activități care să susțină deplasarea orientată și autonomă pe direcții și distanțe diferite în localitate.

### **Aplicarea concretă**

Parteneriatul cu Asociația De-a Arhitectura a debutat în anul școlar 2014-2015 și continuă și în prezent. Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă a fost prima școală specială din țară care a semnat un parteneriat cu această asociație și este azi un partener de tradiție. Dintre programele derulate de către asociație am ales inițial programul educațional „De-a arhitectura în orașul meu”, iar ulterior și programul educațional „De-a arhitectura în școala mea”, denumit din 2021 *My School Can Be Cool*. Am adaptat aceste programe, concretizându-le în două programe școlare pentru discipline opționale: *Orașul-observăm, învățăm, machetăm*, respectiv *Școala noastră-observăm, învățăm, machetăm*, avizate de ISJ Cluj. Am desfășurat activitățile săptămânal, la clase cu elevi cu dizabilitate intelectuală severă și TSA din ciclul primar și gimnazial, cu participarea permanentă a unui arhitect voluntar, cu concursul Asociației De-a Arhitectura. Arhitectii Ioana Ciurea, Agota Kovacs, Ciprian Șimon și Oana Floricioiu au venit către noi cu entuziasm și curiozitate și ne-au ajutat să realizăm activități interesante și inedite.

Pentru acest tip de discipline, este foarte importantă valorificarea tuturor contextelor de învățare (formale, non și informale), îmbinarea activităților curriculare și extracurriculare, valorificarea explorărilor urbane realizate cu profesorul și arhitectul, bricolajul și expoziția proiectelor clasei. Disciplinele au un pronunțat caracter practic-aplicativ și presupun respectarea unor exigențe ale învățării durabile, printre care: utilizarea unor strategii didactice care permit alternarea formelor de activitate (individuală, în perechi și în grup) și care pun accent pe abordări flexibile și parcursuri diferențiate; utilizarea unor metode active, prin intermediul cărora este creat acel context educațional care încurajează interacțiunea pozitivă, motivarea și implicarea elevului în procesul de învățare. Activitățile realizate împreună cu elevii sunt organizate potrivit învățării experiențiale și urmează structura **observ + analizez, construiesc + prezint** reflectată corespunzător la nivelul demersului didactic:

- demersul educațional axat pe **observare și analiză** urmărește, pe de o parte, explorarea mediului construit și dobândirea de către elevi a unor achiziții, îndeosebi prin experiență directă (vizite, excursii, activități în aer liber, prezentări vizuale), iar, pe de altă parte, reflecția critică asupra mediului construit din localitatea în care trăiesc;

- demersul educațional axat pe **construcție și prezentare** urmărește, pe de o parte, punerea în practică a achizițiilor dobândite anterior de elevi, exersarea de către elevi a lucrului în echipă pentru realizarea proiectului individual și a celui comun, iar, pe de altă parte, prezentarea acestora.

La disciplina *Orașul-observăm, învățăm, machetăm*, în prima parte a anului școlar, fiecare elev este implicat într-un proiect individual („casa mea”/„casa omulețului de jucărie”). În cea de-a doua parte a anului, proiectul devine colectiv, căsuțele realizate individual formând o comunitate („orașul nostru”). „Orașul nostru”, în forma unei machete comune sau a unei colecții de pălării- clădiri este prezentat în fiecare an școlar într-o expoziție colectivă la care participă toate școlile care colaborează cu Asociația De-a Arhitectura din județ. De-a lungul anilor, elevii noștri și-au prezentat „orașul” în forme diverse, cu discurs uneori în versuri, alteori sub formă de cântec, de fiecare dată în spații expoziționale din oraș, în prezența a numeroși elevi și părinți. Au fost experiențe de neuitat, elevii au participat cu bucurie, prezentând cu mândrie machetele realizate.

La disciplina *Școala noastră-observăm, învățăm, machetăm*, în prima parte a anului școlar, elevii sunt implicați într-o analiză a spațiului complet al școlii. Se identifică apoi o zonă sau un aspect care se dorește modificat prin intermediul unui proiect cu valențe arhitecturale. În cea de-a doua parte a anului, proiectul devine colectiv și se lucrează la realizarea lui, chiar și în practică, în măsura în care se reușește. Pentru noi, experiența s-a derulat în anul școlar 2017-2018, când funcționam în vechea clădire a școlii, demolată ulterior. La acea vreme, elevii au identificat nevoia unui colț de relaxare și recreere prin joacă, concretizat în proiectul *Bazinul cu bile*. Cu concursul arh.Ciprian Șimon și

sprijinul Asociației De-a Arhitectura și al sponsorilor săi, bazinul s-a concertizat în fapt, fiind amplasat în curtea școlii, unde a fost utilizat cu încântare de toți elevii școlii.

Pe lângă derularea celor două opționale, parteneriatul cu Asociația De-a Arhitectura a facilitat participarea la alte proiecte ale asociației, în care colaborarea dintre profesor și arhitect a atins noi valențe. Spre exemplu proiectul *Scrisori între clase* a permis elevilor să cunoască experiența unor colegi din alte localități ale țării. Am participat cu arh.Oana Floricioiu la trei ediții ale acestui proiect, schimbând în două ediții scrisori cu elevi din București, respectiv satul Doroteia din județul Suceava. Aici, grupate două câte două, clasele au primit în preajma Crăciunului adresele de corespondență și cu scrisorile pregătite au mers la Poșta Română. A fost un nou prilej de exersare a dezvoltării autonomiei, de ancorare în realitatea vieții de zi cu zi. Elevii nu și-au scris doar scrisori, ci au confecționat planșe cu informații despre orașul/satul în care locuiesc, primind invitații spre a vizita localitățile respective, în care sunt, conform descrierilor colegilor multe locuri, clădiri de descoperit. În anul 2024 elevii noștri au ales să scrie exclusiv despre școala lor cea nouă, minunată.

## **Rezultate și impact**

Analiza, evaluarea activităților derulate din 2014 cu concursul Asociației De-a Arhitectura se pot concluziona în dezvoltarea la elevi a: aptitudinilor de observație, de analiză critică a mediului construit din localitatea în care trăiesc; abilităților de lucru în echipă (prin stabilirea de roluri și asumarea de responsabilități, prin exersarea comunicării, negocierii, cooperării); abilităților practice de bricolaj, de exprimare prin desen și colaj; capacității de prezentare a proiectului realizat; a creativității; a spiritului civic. Pe lângă acestea, elevii participanți (25 la număr) au învățat trasee diverse prin oraș, s-au deplasat autonom, folosind și mijloace de transport în comun către și dinspre școală, respectiv obiective diverse din Cluj-Napoca. Pentru profesor, colaborarea cu arhitectul a îmbogățit demersul didactic, perspectiva și experiența diversă a unui specialist din alt domeniu completându-i expertiza.

Pentru arhitecți provocările au fost mari, iar mărturiile celor patru pionieri în colaborarea cu elevi și profesori din Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă sunt emoționante. Spre exemplu, arh. Oana Floricioiu, cu care colaborăm constant din 2018 concluzionează astfel: „Lucrul cu copiii cu dizabilități este ca și cum m-aș plimba de-a lungul unui paravan înalt și opac, care mă desparte de ei. Îi aud, dar nu îi văd, caut o ușă, dar tot ce găsesc este un mic orificiu prin care pot zări doar parțial. Uneori însă, se întâmplă ca un copil să se apropie de acest orificiu și să mă privească și el pe mine. Satisfacția acestei comunicări este direct proporțională cu dificultatea realizării ei”,

**Bibliografie:**

1. Mina Sava, Cătălina Ulrich, Corina Croitoru, Miruna Grigorescu, Claudia Pamfil, Eliza Yokina și Mario Kuibuș (2013) -*Ghidul cursului De-a arhitectura* (inclusiv biblioteca de imagini DVD), Editura Universitară Ion Mincu, București
2. Mina Sava, Corina Croitoru, Miruna Grigorescu, Vera Marin, Claudia Pamfil și Eliza Yokina (2013) *Caietul elevului De-a arhitectura*, Editura Universitară Ion Mincu, București
3. I. Mușu, C. Păunescu (1990) - *Recuperarea metodică-pedagogică a copilului handicapat mintal* (1990), Editura Medicală, București
4. Alois Gherguț, Adrian Roșan (coord.) (2024) -*Terapii și intervenții psihopedagogice la persoane cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași

## **Utilizarea resurselor personalizate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale prin colaborarea cu profesorul itinerant**

Profesor documentarist Niță Mihaela Alina, Școala Gimnazială „Alexandru Costescu” București,  
Profesor itinerant și de sprijin Scarlat Silvia Mihaela, Școala Gimnazială Specială Nr. 7 București

Elevii cu cerințe educaționale speciale (C.E.S.) se confruntă în procesul educațional cu multe provocări. Cadrele didactice care lucrează cu acești copii, fie că sunt profesori de predare la clasă, fie că sunt consilieri școlari sau profesori itineranți, trebuie să ia în considerare capacitățile copiilor de învățare, și printr-o colaborare eficientă să adapteze conținuturile de învățare astfel încât elevii să progreseze, în ritmul lor propriu. În acest context, cooperarea dintre cadrele didactice este esențială pentru a asigura suport educațional adecvat și pentru a îmbunătăți experiența de învățare a acestor elevi.

În prezent, există școli în care funcționează Centre de Documentare și Informare (C.D.I.), un centru cu resurse educaționale. În Școala Gimnazială „Alexandru Costescu” există un astfel de spațiu având ca responsabil, profesorul documentarist. Acesta joacă un rol esențial în procesul de învățare, fiind un partener de sprijin pentru profesorul itinerant și cadrele didactice. Prin misiunea sa de facilitator al învățării și de gestionar al fondului documentar existent în Centrul de Documentare și Informare, profesorul documentarist selectează, organizează și personalizează materialele educaționale, astfel încât acestea să fie accesibile fiecărei categorii de elevi cu C.E.S..

Pe de altă parte, profesorul itinerant, având o experiență directă în lucrul cu acești elevi, poate furniza informații valoroase despre stilurile de învățare, dificultățile cognitive sau emoționale și strategiile educaționale potrivite. Pe baza acestor date, profesorul documentarist poate identifica resursele educaționale adecvate și poate adapta materialele de învățare pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev.

După ce nevoile elevului sunt clar definite, profesorul documentarist și profesorul itinerant colaborează pentru a selecta materialele didactice cele mai eficiente. Prin integrarea resurselor disponibile în Centrele de Documentare și Informare și prin sprijinul profesorului documentarist, procesul educațional devine mai flexibil și mai eficient, iar elevii cu C.E.S. beneficiază de un mediu de învățare incluziv și adaptat nevoilor lor specifice.

Având în vedere nevoile educaționale variate (cum ar fi: tulburări de învățare- discalculie, disgrafie, dislexie, tulburări de spectru autist, deficiențe de vedere sau de auz, deficit de atenție și hiperactivitate – ADHD), resursele adaptate pot fi sub forma unor fișe personalizate cu exerciții adaptate nivelului fiecărui elev, sau texte simplificate cu imagini (pentru elevi cu dificultăți de învățare), cărți digitale sau în format audio pentru elevii cu deficiențe de vedere, aplicații educaționale interactive, prezentări video pentru elevii cu dificultăți în citire.

Personalizarea resurselor contribuie la incluziunea educațională și la creșterea motivației elevilor. Prin adaptarea conținuturilor și metodologiilor de predare la nivelul și nevoile fiecărui elev, aceștia se simt valorizați și încurajați să participe activ la procesul de învățare. Accesul la resurse personalizate le permite elevilor să învețe într-un ritm adecvat, reducând astfel sentimentul de frustrare și descurajare. Mai mult, materialele interactive și adaptate stimulează interesul pentru învățare, cresc încrederea în sine și îmbunătățesc rezultatele școlare.

Profesorul itinerant oferă recomandări specifice privind metodele de predare și strategiile de sprijin adecvate fiecărui caz, în timp ce profesorul documentarist se asigură că resursele sunt accesibile și relevante pentru procesul de învățare.

Pentru a îmbunătăți procesul de învățare al elevilor cu CES, profesorul itinerant și profesorul documentarist pun accent pe utilizarea resurselor interactive și digitale în activități specifice precum:

- ✓ **Ateliere de lectură adaptată** unde se pot folosi cărți audio, povești ilustrate, manuale digitale și materiale interactive pentru a face lectura mai accesibilă. Cărțile audio ajută elevii cu dificultăți de citire să înțeleagă textul prin ascultare, iar poveștile ilustrate combină elemente vizuale cu text pentru a facilita înțelegerea. Manualele digitale și aplicațiile interactive pot oferi opțiuni precum evidențierea cuvintelor în timp ce sunt citite, ajustarea dimensiunii fontului sau utilizarea unor animații care să susțină înțelegerea conținutului.

- ✓ **Proiecte educaționale interdisciplinare care se referă la integrarea activităților practice**, cum ar fi experimente simple sau jocuri didactice, pentru a stimula învățarea experiențială. Exemplu: la științe, simple experimente unde elevii își prezintă concluzia folosind arta: desenul, modelajul; matematică: aplicăm concepte matematică prin activități practice cum sunt măsurătorile, construcții geometrice, folosind jocurile Tangram, puzzle.

- ✓ **Integrarea tehnologiilor interactive în procesul de învățare: realitatea augmentată (RA)** folosind aplicații (ex: Human Anatomy Atlas 2023 disponibil la <https://anatomy.app/> cu modele 3D ale corpului uman, sau [Google Arts & Culture](#) unde elevii pot explora hărți, situri arheologice, fenomene științifice etc.), **platforme educaționale** precum Duolingo pentru dezvoltarea limbajului prin joc, Mathway pentru dificultăți în matematică, Kahoot - quizz-uri interactive, Minecraft Education - explorare creativă a conceptelor STEM, **materiale vizuale și audiovizuale** (filme educaționale, prezentări animate) pentru a facilita înțelegerea conceptelor abstracte.

- ✓ **Adaptarea evaluării pentru elevii cu CES** folosirea testelor orale în locul celor scrise, crearea unor fișe cu întrebări ghidate sau utilizarea imaginilor pentru a facilita răspunsurile elevilor cu dificultăți de exprimare.

Profesorul itinerant poate sugera cele mai eficiente metode de utilizare a acestor resurse în funcție de nevoile elevului, iar profesorul documentarist poate furniza și adapta materialele necesare.

Colaborarea dintre profesorul documentarist și profesorul itinerant nu se încheie odată cu selecția resurselor, ci continuă printr-un proces de monitorizare a progresului elevilor care presupune:

- *evaluarea eficienței resurselor utilizate* – profesorul itinerant observă impactul acestora asupra învățării elevului și oferă feedback profesorului documentarist.
- *ajustarea materialelor și metodelor* – dacă anumite resurse nu sunt eficiente, profesorul documentarist poate adapta materialele existente sau poate căuta altele mai potrivite.
- *întâlniri periodice între specialiști* pentru a discuta progresele elevului și pentru a ajusta strategia educațională.

Pentru a oferi un sprijin eficient elevilor cu CES, profesorii pot implementa diverse activități care să răspundă nevoilor lor specifice:

- *Crearea unor spații de lectură* accesibile, cu materiale vizuale, audio și digitale. Exemplu: Centre de Documentare și Informare din unitatea de învățământ, cu spații bine definite și partajate astfel încât să existe un climat prietenos, stimulat și incluziv, unde elevii să poată explora resursele adaptate nevoilor lor. Aceste spații pot include cărți audio, tablete, materiale vizuale și interactive pentru a face lectura mai accesibilă.

- *Organizarea de ateliere de storytelling digital* pentru dezvoltarea competențelor de exprimare ale elevilor prin utilizarea tehnologiei digitale. Elevii pot crea povești digitale utilizând imagini, sunete și text, ceea ce le îmbunătățește atât creativitatea, cât și abilitățile de comunicare. Aici și profesorul de T.I.C. își aduce aportul prin îndrumarea în programare tip SCRATCH, pe care elevii le învață în orele de Informatică și TIC.

- *Implementarea unui program de mentorat* în care elevii cu CES să fie sprijiniți de colegii lor mai avansați prin activități de învățare colaborativă. Se creează astfel un mediu de sprijin reciproc, unde elevii cu CES beneficiază de sprijin în activitățile practice iar colegii experimentați, mentorii, își dezvoltă empatia și responsabilitatea. (programe de tip „After school”, „Educație pentru viață”)

Colaborarea dintre profesorul documentarist și profesorul itinerant este fundamentală pentru sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Chiar dacă nu se menționează explicit profesorul documentarist, rolul său este esențial în procesul de sprijin educațional, oferind resurse adaptate nevoilor elevilor și contribuind la crearea unui spațiu educațional accesibil și stimulat.

Printr-o evaluare atentă a nevoilor elevului, selecția resurselor adecvate, utilizarea materialelor interactive și monitorizarea progresului, acest parteneriat contribuie semnificativ la crearea unui mediu educațional incluziv și eficient.

Această abordare integrată nu doar că îmbunătățește performanțele școlare ale elevilor cu CES, dar le oferă și oportunitatea de a învăța într-un mod care respectă ritmul și stilul lor de învățare.

Progresul acestor elevi depinde de implicarea și colaborarea dintre specialiștii din educație, care trebuie să lucreze împreună pentru a construi un sistem de sprijin adaptat nevoilor fiecărui copil.

**Bibliografie:**

1. Gherguț, A. & Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Editura Polirom.
2. Istrate, O. (2019). *Tehnologia educației: Instrumente și resurse pentru învățare*. Editura Universitară.
3. \*\*\*OMEN nr. 5556/2011 privind aprobarea Metodologiei de organizare și funcționare a Centrelor de Documentare și Informare (CDI).

## **Principii pentru oferirea unui feedback eficient în cazul elevilor cu CES**

Profesor psihopedagog Moldovanu Ana-Eligia, Școala Profesională Specială "Samus", Cluj-Napoca

Una dintre practicile educaționale care este susținută de o serie semnificativă de dovezi științifice, și care implică și un cost de implementare redus este oferirea unui feedback de calitate.

Feedbackul este cea mai puternică strategie pe care profesorii o pot folosi în cazul elevilor, indiferent de vârstă sau conținutul predat, care poate conduce la o îmbunătățire medie a achizițiilor academice de 29 centile – ceea ce reprezintă un impact mai mare asupra performanței elevilor decât majoritatea celorlalte strategii pe care profesorii le aplică (Duffy 2013, Fry et al., 2015). Mai mult, cercetarea întreprinsă de William (2011) a arătat că utilizarea eficientă a feedback-ului poate dubla rata de învățare a elevilor.

Cu toate acestea, deși mare parte dintre profesori consideră că oferă feedback suficient elevilor, percepția acestora din urmă este diferită. Printre motivele pentru care elevii consideră feedbackul primit ca fiind nesatisfăcător, se numără: faptul că de multe ori feedbackul este criptic (de exemplu, bife și tăieturi, comentarii de genul: "incomplet", "trebuia să dezvolți mai mult ideea" etc) – situație în care elevii pot să nu își dea seama în ce fel feedbackul este legat de nota pe care au primit-o și ce ar putea face în viitor pentru a-și îmbunătăți performanțele; faptul că adeseori feedbackul constă preponderent în corecții gramaticale și ortografice și oferă prea puține indicații despre ce a fost bine și ce ar trebui schimbat pe viitor pentru a obține rezultate mai bune; faptul că feedbackul nu evidențiază modul în care elevii au progresat de-a lungul timpului, împiedicându-i pe aceștia să înțeleagă care este nivelul la care au ajuns și ce mai au de realizat încă; faptul că elevii întâlnesc feedbackuri diferite și/sau inconsecvente de la profesori diferiți cu privire la lucrări similare.

Este motivul pentru care este deosebit de important ca profesorii să cunoască modalități în care pot oferi un feedback eficient, care să contribuie la creșterea performanțelor elevilor și care să evite situațiile care ar putea împiedica progresul lor.

Hattie și Timperley (2007) au conceptualizat feedbackul ca fiind informația oferită de către un agent (profesor, coleg, părinte, sine, experiență) cu privire la aspecte legate de nivelul de performanță sau nivelul de înțelegere al unui individ, scopul principal al feedbackului fiind acela de a reduce discrepanțele între nivelul actual și obiectivul specific propus. Cu alte cuvinte, scopul feedbackul este de a reduce distanța dintre nivelul la care se află elevii, și nivelul la care ne-am dori să fie sub aspectul învățării. Feedbackul contribuie la eliminarea acestei distanțe prin informarea elevilor despre modul în care se descurcă în prezent și a modurilor în care pot să progreseze. Un feedback care doar informează asupra nivelului actual, fără a oferi informații specifice despre pașii de urmat spre obținerea progresului este un feedback incomplet.

Principalul scop al furnizării de feedback este de a motiva elevii prin informarea lor cu privire la cât de bine s-au descurcat și prin a le arăta cum pot obține progrese. Pentru a atinge aceste obiective, feedback-ul ar trebui să fie oferit în timp util, să fie explicit și specific, axat pe utilizarea strategiei mai degrabă decât pe abilitățile elevului, adaptat la complexitatea sarcinii, oferit în porțiuni ușor de gestionat și care să poată fi utilizate de elevi (Mitchell 2014).

Un feedback eficient trebuie să răspundă la trei întrebări majore: „Încotro mă îndrept?” (Care sunt obiectivele?), ”Cum mă descurc?” (Care sunt progresele înregistrate în vederea atingerii obiectivului?) și ”Ce urmează?” (Ce activități trebuie întreprinse pentru a face progrese mai mari?).

În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, oferirea feedbackului comportă câteva particularități, care sunt explicate succint în cele ce urmează.

#### 1. Feedbackul trebuie să fie în legătură cu obiectivelor de învățare.

Feedback-ul trebuie să se concentreze în mod clar pe obiectivele de învățare și pe criteriile de succes convenite pentru atingerea acestor obiective. Elevii nu ar trebui să primească feedback cu privire la modul de prezentare, ortografie și/sau cantitatea de scris atunci când obiectivul de învățare este „crearea unui portret al personajului utilizând adjective date”.

#### 2. Utilizarea feedbackului autoreferențial.

Dacă, în general, în oferirea feedbackului profesorul compară munca elevilor cu un criteriu sau standard prestabilit, în cazul elevilor cu CES un feedback autoreferențial ar putea fi mai eficient. Acesta presupune compararea rezultatelor actuale ale elevului la o sarcină anumită, cu rezultatele anterioare la sarcini similare cu scopul de a identifica indicii ale progresului. Atunci când elevii sunt conștientizați că au făcut un oarecare progres, crește probabilitatea ca aceștia să persiste în sarcina actuală. În schimb, dacă li se arată doar ceea ce au greșit sau ceea ce nu au reușit să facă, vor avea sentimentul că sunt neajutorați și ar putea să renunțe să mai învețe. (Acest principiu se utilizează pentru feedbackul formativ, nu și pentru notare, care ar trebui să se facă în baza unor criterii prestabilite). Feedbackul auto-referențial nu presupune că nu vor mai fi necesare îmbunătățiri sau că profesorul ar trebui să încurajeze orice fel de muncă, ci înseamnă că acel criteriu pentru îmbunătățire se găsește în repertoriul propriu de strategii și reușite al elevului.

În feedbackul autoreferențial, se stabilește un obiectiv realizabil, apoi se compară munca elevului din prezent cu performanța anterioară sau cu așteptările profesorului pentru elev raportate la performanța lui anterioară; astfel, dacă un paragraf scris azi are două propoziții, spre deosebire de cel scris ieri, care avea doar una, profesorul menționează acest aspect. Acest feedback este concentrat pe sarcină: este specific, și este important pentru pregătirea scrierii paragrafului următor, chiar dacă nu include informații despre calitatea scrisului, despre cât de bun este conținutul paragrafului și al propozițiilor. În cele din urmă, profesorul face o sugestie de îmbunătățire (de exemplu: poate că două

propoziții merg împreună, se completează reciproc, dar ar fi nevoie de încă una pentru ca paragraful să fie complet, să aibă sens, să respecte cerința).

Feedbackul autoreferențial este util și în cazurile în care rezultatele sarcinii curente nu sunt la fel de bune prin comparație cu rezultatele obținute la sarcini anterioare. De exemplu, dacă paragraful scris azi are doar câteva cuvinte care nu prea au sens puse împreună dar ieri elevul a reușit să scrie un paragraf format din propoziții cu sens, atunci profesorul ar trebui să evidențieze faptul că este conștient de faptul că elevul este capabil să scrie un astfel de paragraf, bazându-se pe experiența anterioară. Apoi, profesorul ar putea să îi arate elevului acea propoziție, să discute despre ea și să-i ceară elevului să refacă sarcina cel puțin la fel de bine ca cea precedentă. În acest fel, chiar dacă nu vom obține un paragraf întreg, vom reuși totuși cel mai probabil să obținem propoziții cu sens.

2. Feedbackul ar trebui să se concentreze pe maximum unul sau două puncte cheie, oferind sugestii referitoare la pași mici pentru eventualele îmbunătățiri.

Sugestiile cu privire la pași mici pe care elevul îi poate face pentru a aduce îmbunătățiri sunt deosebit de utile. Elevul care are dificultăți s-ar putea să fie nevoit să lucreze la multe aspecte pentru a îndeplini obiectivele de învățare, dar progresele derivă din fragmentarea sarcinilor complexe în sarcini mai mici, în pași realizabili. Pentru aceasta, deosebit de utilă este cunoașterea progresiilor abilităților și analiza de sarcini. Chiar dacă acest proces este unul lent, iar progresele sunt mici și graduale, este un proces extrem de important. Prin comparație cu situația în care avem elevi care sunt copleșiți de sarcini pe care nu reușesc să le finalizeze și pe care nu le înțeleg, este mult mai bine să segmentăm sarcinile, să fim alături de elevi când întâmpină dificultăți, să îi încurajăm, să punem accentul **pe ceea ce au reușit să realizeze** fie că e vorba de sarcini anterioare sau prezente, nu pe ce nu au reușit să facă. În acest fel evităm să ajungem în situația în care elevii renunță deoarece sarcinile par copleșitoare. Elevii care au dificultăți dar care progresează gradual, au șansele să atingă obiectivele de învățare.

3. Accentuarea relației între strategia utilizată și rezultatul obținut în oferirea feedbackului.

Pentru elevii cu dificultăți, feedbackul eficient este acela care le dă șansa să facă legătura între **strategia** de învățare pe care o folosesc (sau procesul prin care trec) și **rezultatele** pe care le obțin. Acesta este tipul de feedback cognitiv pe care majoritatea elevilor (care nu au dificultăți) îl realizează cu succes aproape în mod automat. În cazul elevilor care întâmpină dificultăți este necesar să oferim sprijin pentru ca ei să ajungă să realizeze această conexiune în mod independent indicând în mod explicit modul în care eforturile lor particulare au dus la o anumită performanță. Spre exemplu, atunci când un profesor urmărește îmbunătățirea fluenței citirii el poate evidenția progresele pe care elevii le obțin în modul în care citesc atunci când folosesc una din strategiile de citire pe care au studiat-o: exersarea prin citirea repetată a textului, folosirea intonației, urmărirea cu degetul etc. Chiar dacă pare intuitiv, o mare parte dintre elevii cu CES nu sesizează legătura între strategia pe care profesorul le

cere să o aplice în timp ce citesc și prestația lor. Însă, odată ce, sprijiniți de profesor, elevii reușesc să realizeze această conexiune, ei înțeleg sensul strategiilor și devin mult mai dispuși să le utilizeze în mod intenționat.

#### 4. Verificarea înțelegerii feedbackului.

Feedbackul își pierde complet eficiența dacă elevul nu a reușit să îl înțeleagă. De aceea este important să ne asigurăm că în formularea lui folosim un vocabular simplu și intuitiv, explicând obiectivele pe înțelesul elevului. În plus, este necesar să verificăm dacă elevul a înțeles mesajul transmis adresând întrebări (de ex., ”Ce vei face diferit ca urmare a ceea ce ți-am spus acum?”, „Poți să îmi spui un lucru la care vei fi atent când vei scrie următorul tău paragraf?”). De asemenea, elevul ar trebui încurajat să adreseze întrebări despre feedbackul primit.

#### 5. Receptivitatea elevului la feedback este favorizată de un climat de acceptare a erorii, și de o relație profesor-elev bazată pe încredere.

Ceea ce contează cu adevărat este ce semnificație acordă elevii feedbackului oferit. Dacă îl acceptă și țin seama de el, au toate șansele să progreseze, lucru care nu se întâmplă în cazul în care îl resping. De aceea, este important să acordăm atenție faptului că uneori feedbackul este perceput ca o amenințare și poate produce reacții defensive. Primirea feedbackului poate fi un eveniment încărcat emoțional întrucât poate eroda stima de sine, simțul corectitudinii și percepția în rândul colegilor. Este motivul pentru care, unii elevi vor încerca să devieze feedbackul negativ respingându-l ca fiind nedrept, neconform cu realitatea sau percepându-l ca o confirmare a faptului că profesorului nu le place de ei. Dylan William (2011) a subliniat faptul că, dacă dorim ca feedbackul să crească nivelul de învățare al elevilor, trebuie să ne asigurăm că feedbackul oferit provoacă un răspuns cognitiv mai degrabă decât unul emoțional. De aceea, pentru a ne asigura că feedbackul este receptat este necesară stabilirea unei relații de încredere între profesor și elev și stabilirea unui climat în care greșelile sunt considerate o parte naturală a învățării. Ele apar atunci când o persoană se angajează în sarcini care depășesc într-o anumită măsură nivelul său actual. Oricine se avântă dincolo de ceea ce a învățat deja va face greșeli. Aceste greșeli, dacă sunt exploatate corect, ne ajută să ne apropiem de succesul ulterior.

#### 6. Conștientizarea elevilor asupra importanței receptării feedbackului.

În ciuda importanței sale, de multe ori, elevii nu acordă suficientă atenție feedbackului primit. În special în cazul lucrărilor scrise, mare parte dintre ei se mulțumesc să afle nota sau punctajul. Impactul notei – în cazul în care este mai bună decât s-au așteptat – îi poate face să creadă că se descurcă suficient de bine, încât să nu mai aibă nevoie de feedback, după cum dacă este mai mică decât s-au așteptat – să-i facă să se descurajeze sau să se simtă judecați, scăzând astfel motivația și interesul pentru îmbunătățirea stării de fapt. Ambele situații îi împiedică pe elevi să își analizeze mai în profunzime lucrarea, să citească cu atenție corecturile și sugestiile profesorului (sau să le audă – în

cazul în care acestea sunt oferite verbal), să verifice care sunt itemii la care s-au descurcat bine și care sunt cei la care au avut dificultăți și care sunt strategiile care i-ar ajuta să se descurce mai bine în viitor. Este motivul pentru care, unii autori recomandă evitarea trecerii notei pe lucrarea scrisă (William). Notele pot fi comunicate la o dată ulterioară, după ce elevii au avut șansa să analizeze și să integreze feedbackul primit. O altă metodă sugerată este aceea de a scrie feedbackul pe notițe separate de lucrări, fiecare elev fiind responsabil să găsească feedbackul care se referă la lucrarea sa.

De asemenea, profesorii pot purta discuții deschise sau pot chiar proiecta lecții despre importanța acceptării criticii și a feedbackului, pornind de la secvențe de film sau povești sociale sugestive.

În concluzie, având în vedere impactul important pe care feedbackul eficient îl are asupra învățării, în cazul tuturor elevilor și cu atât mai mult în cazul elevilor cu CES, sperăm ca aceste principii să fie utile profesorilor ca bază de reflecție asupra propriilor practici de oferire a feedbackului precum și ca un îndrumător pentru îmbunătățirea abilității de oferire a feedbackului eficient.

### **Bibliografie:**

1. Duffy K (2013) Providing constructive feedback to students during mentoring. *Nursing Standard*. 27, 31, 50-56.
2. Fry, H., Ketteridge, S. And Marshall, S. (2015) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. 4th Ed. Routledge.
3. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
4. Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer Science + Business Media.
5. Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). London: Routledge.
6. Payne, B., & Swanson, E. (2021). *How to provide meaningful feedback: Teacher's guide*. The Meadows Center for Preventing Educational Risk.
7. William D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

## Mișcarea națională ”Și eu trăiesc sănătos!” – SETS: Strategii pentru un stil de viață echilibrat, adaptat nevoilor elevilor cu CES

Profesor psihopedagog Tegla Patricia-Mihaiela,  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca

Mișcarea națională „Și eu trăiesc sănătos!” – SETS, dezvoltată de Fundația PRAIS, se adresează nevoilor elevilor din învățământul primar, integrând educația fizică, alimentația sănătoasă și sprijinul psihopedagogic. Activitățile din cadrul acestui program sunt concepute pentru a susține dezvoltarea fizică, emoțională și socială a elevilor, contribuind la incluziunea lor în mediul școlar. Mișcarea națională SETS răspunde cerințelor și se aliniază obiectivelor Programului Național al Ministerului Educației. În această lucrare voi prezenta activitățile desfășurate în cadrul proiectului și impactul acestora asupra elevilor cu CES, subliniind rolul parteneriatelor educaționale și a sprijinului psihopedagogic.

Obiectivele mișcării naționale SETS sunt: promovarea stilului de viață echilibrat și a stării de bine în rândul elevilor din ciclul primar, informarea acestora și a familiilor, prin intermediul cadrelor didactice, despre importanța alimentației echilibrate, hidratării corespunzătoare, somnului de calitate, igienei personale, mișcării fizice zilnice, sportului și timpului petrecut cu familia, prietenii și colegii de clasă. Programul a fost implementat în școala noastră în anul școlar 2023-2024 și, având în vedere succesul acestuia, continuă și în acest an școlar, în perioada noiembrie 2024 - mai 2025. Pentru a promova aceste activități și a oferi exemple de bune practici, activitățile derulate sunt postate pe paginile de Facebook ale școlii și ale proiectului SETS.

Elevii cu CES din învățământul primar se confruntă cu o varietate de dificultăți care afectează procesul lor educațional, iar în acest context, sprijinul educațional diferențiat este esențial. Prin urmare, este important ca activitățile și metodele utilizate să fie adaptate nevoilor specifice ale fiecărui elev. Programul „Și eu trăiesc sănătos!” – SETS se axează pe aceste nevoi printr-o combinație de activități educaționale interactive, care promovează un stil de viață sănătos și dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

Activitățile desfășurate în cadrul programului SETS sunt concepute pentru a stimula interesul elevilor și pentru a încuraja implicarea activă a acestora în procesul educațional. Acest program a cuprins un număr de patru activități de bază structurate astfel încât să fie atât motivante și atractive, cât și practice, utile și pe înțelesul elevilor:

- Prima activitate: **Lecții bazate pe E-book-uri și filmele SETS:** Aceste lecții au fost realizate utilizând resurse digitale interactive, care combină lectura și vizionarea de filme educaționale, oferind elevilor cu CES o experiență de învățare accesibilă și captivantă. De exemplu, lecțiile bazate pe E-book-uri au fost adaptate pentru a include imagini, animații și exemple vizuale,

astfel încât elevii să înțeleagă mai ușor conceptele legate de alimentația sănătoasă, activitățile fizice și igiena personală. Filmele SETS au fost utilizate pentru a ilustra exemple de comportamente sănătoase, iar elevii au avut ocazia să participe activ la discuții despre cum să adopte un stil de viață sănătos.

- A doua activitate: **Desene „Aventuri în lumea Și eu trăiesc sănătos!”** Această activitate creativă a permis elevilor să își exprime în mod artistic ceea ce au învățat din lecțiile SETS. Elevii au realizat desene cu diverse legume și fructe care contribuie la întărirea sistemului imunitar, protejând organismul împotriva bolilor. Prin această activitate, copiii au învățat despre importanța alimentației echilibrate și despre rolul specific al fiecărui aliment în menținerea unei sănătăți optime. Fiecare elev a ales câteva dintre legumele și fructele preferate, iar apoi le-a reprezentat artistic, adăugând informații despre beneficiile acestora. De exemplu, au desenat portocale, bogate în vitamina C, esențială pentru imunitate. Activitatea nu doar că a stimulat creativitatea copiilor, dar le-a consolidat și cunoștințele despre alimentația sănătoasă și despre importanța acestora în protecția organismului.
- A treia activitate: **GymmClass – „Și azi dansăm/facem gimnastică de înviore 5+5 minute”**: În cadrul acestei activități, elevii au fost încurajați să participe la exerciții fizice scurte, dar eficiente, pentru a învăța despre importanța activității fizice zilnice. Activitatea GymmClass – „Și azi dansăm/facem gimnastică de înviore 5+5 minute” a fost transformată într-un moment de relaxare zilnică a elevilor contribuind la o mai bună concentrare a acestora la ore. Această activitate a avut un impact pozitiv asupra elevilor, sprijinind dezvoltarea motricității, reducerea nivelului de stres și stimulând totodată integrarea acestora în grupurile de colegi.
- A patra activitate: **Micii bucătari SETS pregătesc farfurii și pachetele pentru școală, vesele și sănătoase**: Activitățile de educație culinară au avut un impact semnificativ asupra elevilor, care au învățat să își pregătească gustări sănătoase pentru școală. Sub îndrumarea cadrului didactic sau al părintelui, elevii au participat la ateliere de gătit, învățând să creeze „farfurii sănătoase” și pachetele cu alimente bogate în vitamine și nutrienți. Această activitate nu doar că i-a învățat pe elevi despre alimentația echilibrată, dar i-a și ajutat să își dezvolte abilități practice de viață, precum gătitul și planificarea meselor.

Implementarea programului „Și eu trăiesc sănătos!” – SETS a fost o provocare în ceea ce privește adaptarea activităților pentru diversitatea nevoilor elevilor cu CES. Totuși, aceste provocări au fost transformate în oportunități de învățare și adaptare continuă. De exemplu, activitățile interactive, precum lecțiile cu E-book-uri și filme, au fost ușor de personalizat în funcție de ritmul fiecărui copil, iar activitățile fizice scurte au fost excelente pentru a menține elevii activi și implicați.

În plus, parteneriatele educaționale cu Fundația PRAIS au ajutat la dezvoltarea unor resurse suplimentare pentru profesori, care au primit formare continuă în utilizarea materialelor educaționale interactive și în aplicarea unor metode de învățare diferențiate.

Programul „Și eu trăiesc sănătos!” – SETS a demonstrat eficiența parteneriatelor educaționale și a sprijinului psihopedagogic pentru elevii cu CES din învățământul primar. Activitățile interactive și adaptate, cum sunt lecțiile bazate pe E-book-uri, Gimnastică de înviorare, și „Micii bucătari SETS”, au contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor fizice, emoționale și sociale ale elevilor, creând un mediu educațional incluziv. Programul oferă un model de bune practici pentru integrarea elevilor cu CES, demonstrând importanța colaborării între școală, familie și organizații externe.

### **Bibliografie:**

1. <https://fundatiaprais.ro/proiecte/sets/>
2. SETS - planificare si regulament activități 2024 – 2025

## „Școala din viitor”- Dezvoltarea competențelor digitale într-un mediu sigur și controlat

Profesor logoped Caba Iulia, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca

### I. Argument

În era digitalizării accelerate, elevii din noile generații cresc înconjurați de tehnologie și dezvoltă, încă de la vârste fragede, o familiaritate naturală cu dispozitivele inteligente. Totuși, această înclinație nativă, însă, nu garantează automat și dezvoltarea unor competențe digitale autentice, necesare pentru un parcurs educațional și profesional de succes. Fără o direcție clară și un mediu educațional corespunzător, navigarea în spațiul digital poate deveni haotică, expunând elevii la riscuri precum dezinformarea, dependența tehnologică sau utilizarea superficială a resurselor digitale. Pentru a evita aceste riscuri și a valorifica în mod eficient potențialul elevilor în domeniul digital, programul educațional „*Școala din viitor*” oferă un cadru sigur și controlat, în care elevii își pot dezvolta abilitățile digitale într-un mod structurat, adaptat nevoilor și particularităților fiecărui elev cu cerințe educaționale speciale (CES).

Prin *Parteneriatul Educațional dintre Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Cluj-Napoca, Fundația Vodafone și JA România*, care include implementarea programului „Școala din viitor”, învățarea digitală este ghidată de principii pedagogice și psihologice moderne, punând accent pe personalizarea experienței educaționale și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. În contextul educației incluzive, specialiștii subliniază importanța creării unui mediu educațional adaptat, care să sprijine dezvoltarea fiecărui elev în funcție de potențialul său. De exemplu, Florian și Black-Hawkins (2011) afirmă că „educația incluzivă nu înseamnă doar integrarea elevilor cu CES în școli obișnuite, ci și adaptarea metodelor de predare și a resurselor pentru a răspunde diversității nevoilor acestora”. Una dintre cele mai mari provocări este identificarea unor strategii pedagogice eficiente, care să permită fiecărui elev să își atingă potențialul maxim. UNESCO (2020) subliniază că tehnologia poate deveni un instrument important în educația incluzivă, dacă este utilizată într-un mod strategic și personalizat, contribuind astfel la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor într-un cadru care le respectă ritmul și stilul de învățare.

Astfel, „Școala din viitor” nu doar că facilitează accesul la tehnologie, ci și asigură un mediu de învățare optim, în care fiecare elev își poate transforma instinctul digital într-o competență practică și relevantă. În plus, parteneriatele între școli, mediul privat și organizațiile neguvernamentale contribuie semnificativ la îmbunătățirea procesului educațional, aducând resurse suplimentare, expertiză și oportunități practice pentru elevi. Parteneriatul dintre CSEI Cluj-Napoca, Fundația Vodafone și JA România vine în sprijinul direct al dezvoltării elevilor. Această colaborare intersectorială asigură un cadru optim pentru dezvoltarea și aplicarea principiilor educației incluzive și îmbină expertiza educațională cu resursele tehnologice și metodele inovative.

## **II. Modelul parteneriatului educațional realizat**

**Denumire:** Parteneriat Educațional cu implementarea Programului „Școala din viitor”

**Parteneri:** Fundația Vodafone, Junior Achievement România și Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Cluj-Napoca.

**Școli implicate:** 50 de școli din România. În 2023, Fundația Vodafone și JA România au lansat un apel public pentru înscrierea în programul educațional „Școala din Viitor”. Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Cluj-Napoca s-a alăturat celor 357 de școli din întreaga țară care au aplicat. În urma procesului de selecție, bazat pe criterii precum experiența în proiecte dedicate dezvoltării competențelor digitale și infrastructura, doar 50 de unități de învățământ au fost alese pentru a implementa acest program inovator, printre care se numără și CSEI Cluj-Napoca.

**Beneficiari:** elevi (6-12 ani) și cadre didactice.

**Descrierea generală a Programului:** „Școala din viitor” este un program educațional inovator destinat elevilor bazat pe metodologia „DigiCraft”, elaborată de Fundația Vodafone Spania și Universitatea din Salamanca. Programul urmărește dezvoltarea competențelor digitale în cinci domenii cheie: informare, comunicare, creare de conținut, siguranță online și soluționarea de probleme. În România, programul este implementat de Fundația Vodafone și JA România, propunând activități educaționale ce implică elevii în utilizarea tehnologiei într-un mod creativ și responsabil, sprijinite de patru piloni fundamentali: jocul ca motivator, experimentarea creativă, integrarea lumii fizice și digitale și adaptarea competențelor digitale la vârsta și nivelul fiecărui copil.

**Scopul Programului:** „Școala din Viitor” își propune să dezvolte competențele digitale, gândirea critică și creativitatea elevilor, prin integrarea tehnologiilor inovative în activități interactive care susțin procesul de învățare.

**Obiectivele Programului:**

1. Dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor pentru a-și atinge potențialul maxim.
2. Promovarea învățării prin experiență (learning by doing).
3. Oferirea unui model educațional transdisciplinar, diversificat și relevant.
4. Utilizarea tehnologiilor inovative pentru un mediu de învățare eficient și motivant.
5. Formarea cadrelor didactice pentru utilizarea instrumentelor moderne de predare.

**Implementarea Programului „Școala din viitor” în cadrul CSEI:**

- **Resurse materiale:** Școala noastră oferă elevilor acces la tablete și displayuri interactive, iar partenerii noștri, Junior Achievement România și Fundația Vodafone, ne-au echipat cu două Kit-uri tehnologice ce includ instrumente digitale precum Cuburi Merge, Piramidă holografică, plăci de control și multe altele. Aceste resurse, împreună cu licența activată, ne permit accesul la activitățile educaționale de pe platforma „Școala din Viitor”, sprijinind învățarea dinamică, interactivă și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor.

- *Înscrierea și formarea cadrelor didactice:* La începutul anului școlar, cadrele didactice din școala noastră s-au înscris în echipa „Școala din Viitor” de la nivelul școlii. După înscriere, aceștia au participat la sesiuni de formare organizate de Junior Achievement România și Fundația Vodafone, desfășurate atât online, cât și fizic. Scopul acestor sesiuni a fost de a familiariza profesorii cu platforma „Școala din Viitor” și cu metodologia utilizată, pentru a le permite să adapteze activitățile educaționale în funcție de nevoile și particularitățile elevilor cu CES.

- *Înregistrarea și activarea licenței:* După sesiunea de formare, fiecare cadru didactic și-a creat un cont pe platforma „Școala din Viitor” și a activat licența furnizată de partenerii programului. Această licență le-a permis accesul la activitățile cu circuit închis, disponibile exclusiv pentru școlile partenere.

- *Înscrierea elevilor în program și evaluarea competențelor digitale:* Deși programul „Școala din viitor” vizează elevii cu vârste între 6 și 12 ani, în cazul elevilor cu CES de la CSEI Cluj-Napoca am luat în considerare nivelul de dezvoltare cognitivă și socio-emoțională. Fiecare cadru didactic a selectat și înscris elevii, creând clasele pe platformă. Înainte de începerea activităților, profesorii au evaluat nivelul competențelor digitale ale elevilor participanți pentru a adapta conținutul educațional, iar la finalul anului școlar, o nouă evaluare a măsurat progresul acestora în dezvoltarea abilităților digitale.

- *Selectarea și desfășurarea activităților digitale cu elevii:* Fiind singura școală specială participantă în acest program, activitățile sunt atent selectate de către cadrele didactice și riguros adaptate pentru a răspunde nevoilor și particularităților elevilor cu CES.

Pe platforma „Școala din Viitor” sunt disponibile, în mod gratuit, o varietate de activități educaționale. Totuși, ceea ce face acest parteneriat cu adevărat valoros este faptul că profesorii din program, odată ce își activează licența, au acces la 28 de activități interactive bazate pe realitate augmentată și jocuri video, structurate pe grupe de vârstă, menite să sprijine procesul de învățare al elevilor. Aceste activități sunt disponibile exclusiv în cadrul cercului închis al Parteneriatului „Școala din Viitor” și sunt destinate derulării programului educațional.

6-8 ani	9-12 ani
Călătorim în timp	Enigme în aer
Ce animal reprezintă?	Hai să creăm un joc video!
Totul în ordine!	Începe cu A
Personaje din hârtie	Vlog într-un spațiu interactiv
Muzeul culorilor	Suntem autori
Aventura digitală	Și ce dacă spun totul...
Didi ne cere ajutorul	Misteriosul obiect închis
Poarta fermecată	Labirintul muzical
Atacul virușilor	Explorarea sistemelor
Joc video în direct	Iar Oscarul merge către...
Zarurile magice	Îndrăznești să intri într-o altă realitate? (I)

Activitățile de pe platformă sunt structurate cu pași detaliați și indicații precise de desfășurare. Profesorii au la dispoziție o secțiune unde pot accesa fișe de lucru, aplicații și resurse digitale suplimentare. Pentru a asigura o experiență educațională completă și eficientă, a fost necesar ca fiecare profesor să deruleze cu elevii săi minimum 10 activități digitale pe parcursul anului școlar.

- *Exemple de activități derulate:* La CSEI, am implementat cu succes multe din cele 24 de activități propuse de Programul „Școala din viitor”, iar în continuare voi prezenta câteva exemple. Activitățile au fost adaptate pentru a răspunde nevoilor și particularităților elevilor cu CES. A fost necesar un sprijin constant și ghidaj pas cu pas pentru ca elevii să înțeleagă conceptele și să rezolve sarcinile, asigurându-ne că au toate informațiile necesare pentru a progresa. Elevii au lucrat în grupuri mici, colaborând într-un mod interactiv, ceea ce a îmbunătățit gândirea critică, abilitățile de rezolvare a problemelor și competențele digitale de bază.

**1. „Atacul Virușilor”** a fost activitatea cea mai potrivită pentru a deschide seria activităților derulate, deoarece, într-un mod ludic, i-a familiarizat pe elevi cu utilizarea responsabilă a dispozitivelor electronice. Primul joc digital i-a ajutat pe elevi să descopere cât de periculos este să alergi cu tableta în mână, alarma fiind declanșată imediat ce se detectează mișcări bruște. Elevii au avut nevoie de sprijin fizic pentru a-și coordona mai bine mișcările și a înțelege importanța manipulării corecte a dispozitivelor. În continuare, elevii au capturat cât mai mulți viruși într-o plasă digitală, exersându-și atenția și coordonarea manuală, pentru a înțelege pericolul virușilor informatici. Ultimul joc le-a solicitat atenția și capacitatea de analiză, provocându-i să identifice mesajele sigure și să elimine pe cele înșelătoare. Elevii au avut nevoie de explicații suplimentare pentru a înțelege mai bine conținutul afișat pe ecran, iar cei cu dificultăți de citire au primit sprijin pentru a lua deciziile corecte.

**2.** Am ales activitățile progresiv, în funcție de nivelul de dificultate, pentru a sprijini dezvoltarea abilităților elevilor într-un mod gradual, continuând cu activitatea „**Ce animal reprezintă?**” în cadrul căreia elevii au început prin identificarea animalelor descrise de profesor, folosind internetul pentru a căuta informații. Am observat că elevii nu știau alte motoare de căutare, în afară de Google, însă acum pot identifica cel puțin trei (Bing, Ask, Yahoo), îmbunătățind astfel autonomia lor în a căuta informații. Elevii cu dificultăți de scriere au avut sprijin suplimentar pentru a scrie cuvintele corect, astfel reușind să caute informațiile online. După ce toți elevii au identificat animalul, au colorat masca și „probat-o” folosind realitatea augmentată. Unii elevi cu dificultăți de exprimare verbală au câștigat încredere purtând masca virtuală, deoarece aceasta le permitea să se simtă mai liberi în comunicare. Această metodă ludică a ajutat elevii cu dificultăți de limbaj și comunicare să emită onomatopee, iar alții au recitat poezii purtând masca virtuală.

**3.** Activitatea „**Aventura digitală**” a inclus o provocare captivantă: aflarea combinației secrete pentru a deschide Kit-ul tehnologic, care a dus la descoperirea unui Cub Merge. Elevii au explorat dinozauri în realitate augmentată cu aplicația Object Viewer și Cubul Merge, având ocazia să studieze diverse specii în 3D. Având în vedere complexitatea activității, a fost necesar sprijin constant pentru clarificarea cerințelor și adaptarea informațiilor. În plus, pentru a facilita coordonarea oculo-motorie, am intervenit în gestionarea simultană a cubului și a tabletei, ajutând elevii să exploreze mai eficient.

4. Am continuat să explorăm lumea dinozaurilor la nivelul următor prin activitatea „**Călătorim în timp**”, în care elevii au avut de găsit informații importante despre dinozauri dispărute din lumea digitală. Căutarea a fost realizată printr-o vânătoare de comori cu coduri QR ascunse, care trebuiau scanate și analizate pentru a descoperi informații din imagini, texte și pagini web. Elevii au devenit detectivi, investigând diverse detalii despre aceste creaturi preistorice. Cu ajutorul tabletelor și aplicației MetAClass, aceștia au descoperit cum arătau dinozaurii, ce mâncau și cum erau ouăle lor. După ce au adunat informațiile, elevii au completat fișele de lucru și au realizat desenele, pentru care am oferit îndrumări suplimentare în alegerea culorilor și tehnicilor de desen. Aceasta metodă a susținut dezvoltarea abilității de diferențiere cromatică. Activitatea a stimulat observația, gândirea critică și percepția vizuală, oferindu-le elevilor ocazia de a reflecta asupra detaliilor observate.

5. În activitatea „**Muzeul Culorilor**” elevii au explorat Muzeul Carmen Thyssen din Malaga printr-o vizită virtuală, folosind coduri QR pentru a interacționa cu operele de artă. Activitatea a necesitat ghidaj constant pentru ca elevii să navigheze într-un muzeu virtual, să se orienteze în spațiu (stânga-dreapta, sus-jos, înainte-înapoi) și să recunoască culorile ascunse în tablouri alb-negru. Prin explorarea vizuală și interacțiunea digitală, elevii și-au dezvoltat abilitățile necesare pentru navigarea în spații virtuale și înțelegerea conceptelor artistice.

### III. Concluzii

Implementarea programului „Școala din viitor” a demonstrat că tehnologia poate fi un instrument eficient atât în dezvoltarea competențelor digitale, cât și în stimularea gândirii critice și a colaborării care a favorizat dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare la elevii cu CES. Conform evaluării finale, majoritatea elevilor care, inițial, aveau un nivel de bază al competențelor digitale au progresat până la un nivel intermediar, ceea ce reflectă impactul activităților desfășurate.

Elevii au manifestat un interes crescut față de tehnologie, iar activitățile adaptate și metodele inovative folosite au ajutat ca aceștia să-și dezvolte abilități de bază, precum navigarea online, utilizarea responsabilă a resurselor digitale și aplicarea cunoștințelor în contexte practice.

Continuarea acestui program va crea noi oportunități de dezvoltare pentru elevi, iar noi promitem să continuăm această călătorie educațională în lumea digitală a viitorului!

### IV. Bibliografie:

1. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 41(2), 173-190
2. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
3. Platforma „Școala din Viitor”. <https://scoaladinviitor.ro/>
4. Fundația Vodafone România. <https://fundatia-vodafone.ro/proiecte/scoala-din-viitor/>
5. Junior Achievement România. <https://www.jaromania.org/>

## **9 mai-Ziua Europei**

- Proiect educațional-

Profesor Pascu Oana, Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Tănase Maria, Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

### **Parteneri:**

1. Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr. 1, București
2. Grădinița cu program normal nr.23, București

### **ARGUMENT:**

Odată cu aderarea la Uniunea Europeană, ziua de 9 Mai a devenit deja o tradiție pentru noi și o sărbătorim în fiecare an.

O lume mai bună pentru copii este o lume în care ei se pot bucura de anii cei mai frumoși-un timp al jocului, al descoperirilor și al învățării, când copiii sunt iubiți, respectați și alinați, când drepturile le sunt promovate și protejate, fără nici un fel de discriminare, când siguranța și bunăstarea lor sunt considerate primordiale și când se pot dezvolta sănătoși, într-o lume în care domnește pacea, toleranța și demnitatea.

Uniunea Europeană reprezintă cel mai ambițios vis și cel mai amplu proiect cetățenesc al secolului XXI. A fi cu adevărat european înseamnă a participa la imaginarea și la construirea unui tărâm comun de libertate capabil să transforme întreaga lume într-o lume mai bună, locuită de cetățeni liberi și responsabili. Uniunea Europeană înseamnă grija pentru lumea de mâine a fiecăruia dintre noi.

### **SCOP:**

-promovarea valorilor europene, democrația, toleranța, egalitatea, libertatea și cooperarea

### **OBIECTIVE PROIECTULUI:**

- ★ inițierea preșcolarilor în cunoașterea unor elemente specifice U.E.;
- ★ cunoașterea Europei prin intermediul pliantelor, cărților și ilustrațiilor;
- ★ implicarea copiilor în acțiunile derulate în proiect: realizarea drapelelor țărilor membre UE, expoziție de desene, ascultarea imnului UE, recitarea unor poezii;
- ★ stimularea interesului preșcolarilor pentru promovarea valorilor Uniunii Europene.

**GRUP ȚINTĂ:** preșcolarii grupelor de grădiniță

**PERIOADA :** 02-09 mai 2025

### **RESURSELE PROIECTULUI:**

- ★ Resurse umane: cadrele didactice partenere ale proiectului, preșcolarii grupelor implicate și părinți ai acestora ;
- ★ Resurse temporale: 02-09 mai 2025

- ★ Resurse financiare: autofinanțare;
- ★ Resurse de spațiu: sala de grupă;
- ★ Resurse materiale:
  - informaționale: cărți, reviste, ilustrații, prezentări PPT
  - materiale pentru realizarea desenelor : bloc desen, aracet, creioane colorate, carioca, acuarele, carton colorat etc.; piese Lego, stegulețe, harta Europei
  - audio-video: laptop, tablă interactivă

### **MONITORIZARE ȘI EVALUARE:**

Monitorizarea se face prin raportul specific la finalul fiecărei activități iar evaluarea se realizează pe tot parcursul proiectului. Preșcolarii primesc permanent feedback din partea cadrului didactic, ceea ce le permite să-și dezvolte continuu și armonios abilitățile.

### **FINALITĂȚI:**

- expoziție cu lucrările copiilor, prezentări ppt cu imagini din activitățile proiectului

### **REZULTATE SCONTATE:**

- ✓ Realizarea de portofolii cu desenele și lucrările copiilor, expoziții de fotografii
- ✓ Realizarea hartei Europei cu simboluri pentru fiecare țară
- ✓ Realizarea drapelurilor din materiale diverse
- ✓ Realizarea unei expoziții cu lucrările copiilor

### **MEDIATIZARE/DISEMINARE:**

Mediatizare prin publicarea unor exemple de bune practici în reviste de specialitate

Popularizarea pe pagina Facebook a școlii

### **SUSTENABILITATE:**

Posibilitatea de dezvoltare a proiectului prin atragerea de noi parteneri și desfășurarea unor activități cât mai atractive pentru copii

### **EVENIMENTELE ÎNSCRISE ÎN CALENDARUL PROIECTULUI**

1. Activitatea : ”Întâlnirea de proiect” - 02 mai 2025

Activități specifice-modalități de desfășurare : Stabilirea planului de desfășurare a activităților

Locația activității: Grădinița 23

2. Activitatea : ”Simbolurile UE” - 06 mai 2025

Activități specifice-modalități de desfășurare :

- prezentarea unui film ppt și derularea unor discuții despre Europa, țările UE, audierea imnului UE și simbolistica steagului UE

Locația activității : CSEI nr.1

3. Activitatea : ”Călătoriile în UE” - 07 mai 2025

Activități specifice-modalități de desfășurare :

- realizarea unui traseu pe harta EU
- realizarea hărții Europei cu simboluri pentru fiecare țară
- realizarea drapelurilor din diverse materiale
- ”Cum salut în alte limbi” – joc de rol

Locația activității: Grădinița 23

4. Activitatea : ”Copiii Europei ”- 08 mai 2025

Activități specifice-modalități de desfășurare : desene, picturi, desene pe asfalt

Locația activității : CSEI nr.1

5. Activitatea : ” 9 mai – ziua Europei ”- 9 mai 2025

Activități specifice-modalități de desfășurare : realizarea unei expoziții cu lucrările elevilor

Locația activității: Grădinița 23 și CSEI nr.1

### **IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR DIN CADRUL PROIECTULUI VIZÂND SRIJINUL ȘI DEZVOLTAREA PREȘCOLARILOR CU CES:**

- îmbogățirea experienței senzoriale;
- înțelegerea de raporturi cauzale între acțiuni prin observare;
- recunoașterea și descrierea prin componenta verbală sau prin utilizarea limbajului augmentativ;
- recunoașterea și utilizarea diferitelor materiale și tehnici de lucru pentru realizarea acțiunilor manuale din cadrul activităților proiectului;
- creșterea încrederii în sine și dezvoltarea emoțională prin validarea pozitivă în cadrul acțiunilor de prezentare a lucrărilor și a produselor realizate de preșcolari.

### **Bibliografie:**

1. Curriculum pentru învățământul preșcolar
2. <https://eduboom.ro/video/4068/uniunea-europeana>
3. [www.didactic.ro](http://www.didactic.ro) – Educația timpurie
4. [www.edu.ro](http://www.edu.ro) - Strategie privind educația timpurie

## **Primăvara – anotimpul renașterii**

- Proiect educațional -

Profesor Petrariu Luciana, Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Simion-Blândă Elena, Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

### **Parteneri:**

1. Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr. 1, București
2. Colegiul ”George Coșbuc”, București

### **ARGUMENT**

Tradițiile și obiceiurile alcătuiesc identitatea unui popor, de aceea trebuie păstrate nealterate și transmise din generație în generație. Cu siguranță multe s-au pierdut în negura timpului, altele sunt doar în pericol de a dispărea... Să ne aplecăm cu grijă asupra celor existente încă și să-i determinăm pe cei tineri și nu numai, să le cunoască, să le respecte și să le păstreze parfumul de scrin vechi pe care îl descoperă doar dacă pot înlătura de pe ele, cu răbdare, colbul vremii.

Cunoscând tradițiile, obiceiurile și ritualurile, cunoști o parte însemnată din istoria neamului. Numai așa vom putea prețui cu adevărat realitatea. Sărbătorile sunt întotdeauna un prilej de manifestare a bucuriei. Poporul român a știut mereu să guste sărbătoarea prin obiceiuri și tradiții deosebită frumusețe, una dintre acestea fiind sărbătoarea iubirii, manifestată la noi de Dragobete.

Modernizarea, schimbarea sunt procese normale ce se desfășoară în orice societate și tinerii au tendința de a uita tot ceea ce este vechi. Prin acest proiect ne propunem să îmbinăm vechiul cu noul pentru că noi, cadrele didactice, avem datoria de a sensibiliza și stimula interesul elevilor noștri spre a păstra tot ce este folositor și frumos din acest vechi.

### **SCOPUL**

Conștientizarea necesității cunoașterii și transmiterii credinței, tradițiilor și obiceiurilor legate de sărbătorile de primăvară.

### **OBIECTIVELE PROIECTULUI:**

- cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor specifice zonei natale
- stimularea expresivității și creativității elevilor
- stimularea competiției și a colaborării
- promovarea imaginii școlii și elevilor cu reale calități artistice.
- dezvoltarea relațiilor între partenerii implicați în procesul educațional școală- familie- comunitate.

### **GRUPUL ȚINTĂ:**

Elevii din cele două școli;

Cadre didactice – profesorii grupelor implicate.

**RESURSE UMANE:**

Elevii celor două școli; Cadrele didactice inițiatore de la instituțiile partenere; Colectivele de părinți; Parteneri

**BENEFICIARI**

- 20 elevi din fiecare unitate de învățământ;
- 4 cadre didactice;
- părinții elevilor implicați;
- membrii comunităților locale;

**DURATA PROIECTULUI:** februarie - martie

**RESURSE MATERIALE :** aparat de fotografiat, tablă interactivă, laptop, cartoane și foi colorate, lipici, foarfecă, flori uscate, ștanțe cu modele diferite, costume.

**RESURSE FINANCIARE :** fonduri proprii și donații;

**MONITORIZARE ȘI EVALUARE:**

Monitorizarea se face prin raportul specific fiecărei activități și evaluarea se realizează pe tot parcursul proiectului.

Proiectul prevede desfășurarea unor activități informative și interactive într-un cadru organizat, în colaborare cu biblioteca școlii și cabinetul școlar de consiliere. Acțiunile lunare și permanente se vor desfășura pe baza calendarului cuprins în cadrul proiectului.

Prin acțiunile propuse, părinții vor fi cooptați să participe ca parteneri în procesul educativ, având acces astfel la informații despre valorile promovate în instituțiile specializate în educația elevilor, formându-i ca beneficiari direcți ai achizițiilor de ordin educațional al propriilor copii.

Întâlnirile periodice ale echipei de proiect cu partenerii pe problematica proiectului vor avea ca scop - identificarea nevoilor de formare, tematica de interes, forme de desfășurare, formarea deprinderilor de a asculta și interpela concret.

Pentru monitorizarea și evaluarea rezultatelor proiectului vor fi utilizate următoarele metode: munca în echipă, întâlnirile de lucru, masa rotundă, portofoliul.

**FINALITĂȚI:** prezentare ppt cu imagini din activitățile proiectului, albume foto, imagini filmate în timpul activităților și realizarea unui CD, desene, lucrări practice, măștișoare, expoziție cu lucrările copiilor

**REZULTATE SCONTATE:**

- părinții să înțeleagă că trebuie să se implice și în activitatea din școală pentru a participa la desăvârșirea educației propriilor copii
- întreaga activitate se bazează pe învățarea prin cooperare. Astfel, fiecare elev își va aduce contribuția la realizarea unei părți din proiectul clasei, pe lângă întocmirea portofoliului personal.

## **MEDIATIZARE ȘI DISEMINARE:**

- în rândul elevilor și al părinților;
- în cadrul Comisiilor metodice și a Consiliului profesoral
- pliante de prezentare;
- realizarea unei scenete

## **SUSTENABILITATEA PROIECTULUI**

- posibilitatea de dezvoltare / continuare ulterioară a proiectului prin autofinanțare sau prin atragerea de noi parteneri;
- utilizarea materialelor realizate și în alte proiecte pe diverse teme.

## **EVENTIMENTE ÎNSCRISE ÎN CALENDARUL PROIECTULUI:**

### 1. Activitatea „De Dragobete – iubește românește”

Perioada : 3-7 februarie

Modalități de desfășurare : activitatea se va desfășura sub forma unui concurs între două echipe Dragobetele - Năvalnicul și Be my Valentine care vor încerca să demonstreze că fiecare sărbătoare are ceva aparte și merită sărbătorită

### 2. Activitatea ”Mărțișorul - simbolul iubirii și al primăverii”

Perioada : 24-27 februarie

Modalități de desfășurare : elevii vor confecționa mărțișoare în orice tehnică. Fiecare clasă participantă va realiza o prezentare în Power Point cu fotografii din timpul desfășurării activității.

### 3. Activitatea : ”Din suflet, pentru mama”

Perioada : 3-7 martie

Modalități de desfășurare : elevii vor realiza felicitări și le vor dărui mamelor.

### 4. Activitatea ”Ion Creangă – mărțișorul literaturii române”

Perioada : 10-14 martie

Modalități de desfășurare : elevii vor realiza o scenetă dramatizând personajele celebre din opera lui Creangă.

### 5. Activitatea ”Diseminarea rezultatelor proiectului”

Perioada : 17-21 martie

Modalități de desfășurare : Se va realiza o prezentare în Power Point maxim 15 slide-uri în care se vor prezenta tradițiile și obiceiurile de primăvară din zona noastră, susținute de imaginile surprinse în timpul desfășurării activităților din cadrul proiectului.

## **IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR DIN CADRUL PROIECTULUI VIZÂND SPRIJINUL ȘI DEZVOLTAREA ELEVILOR CU CES:**

- identificarea semnificației unor simboluri întâlnite în situații concrete ( ghiocel, șnurul mărtișorului, mărtișorul, 1 martie, 8 martie);
- antrenarea musculaturii fine a mâinilor/degetelor (finețe, precizie, coordonare oculo-motorie și control motric) prin exerciții: de feliei-extensie a degetelor; de apucare, frământare, modelare a plastilinei, de pliere a hârtie. Se vor oferi indicii vizuale pentru etapele activității și indicații de lucru pentru realizarea mărtișoarelor sau a felicitărilor.
- cadrul didactic trebuie să se asigure că elevul a înțeles ce are de făcut, să folosească recompense personalizate care pot susține motivația, angajarea în activitate, focusarea atenției asupra sarcinilor de lucru și să prezinte consecvență în atitudine;
- participarea la realizarea unor situații de comunicare dialogată pe teme legate de primăvară;
- interpretarea unor roluri pe baza unor povestiri cunoscute, dramatizând diferite personaje.

### **Bibliografie:**

1. Programa didactică specifică învățământului special pentru deficienții de intelect
2. Beznea N. "Familia și școala în relația de parteneriat educațional"; Revista Învățământul primar, 2005, nr. 1-2
3. <https://www.youtube.com/watch?v=rCPJmFLZC0g>

## **„Cu primăvara în suflet”**

- Proiect educațional -

Profesor Dobre Cristina, Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

Profesor Ciolan-Neag Cristina, Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, București

### **Parteneri:**

1. Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr. 1, București
2. Colegiul ”Mihai Viteazul”, București

### **ARGUMENT**

Activitățile extrașcolare, prin specificul lor liber, descătușat de regulile unor activități educative clasice, dezinhibă personalitățile copiilor, dând cale deschisă afirmării și exprimării lor sincere, largesc orizontul de cunoștințe al copiilor, diversifică experiențele și cultivă valorile culturale și morale.

Una din situațiile spinoase întâlnite în clasa de elevi este marginalizarea determinată de diferențele dintre familiile din care provin copiii (materiale, culturale, religioase, etc.). Pentru a-i determina pe copii și pe părinți să conlucreze, să treacă peste „barierele” date de religie, etnie sau statut social, în acest an școlar, am derulat, de-a lungul unei perioade mai lungi de timp, un proiect educațional care a avut ca scop

### **SCOPUL**

Dezvoltarea unor abilități sociale indispensabile conviețuirii și integrării într-o colectivitate: capacitatea de a colabora cu ceilalți, cultivarea de relații pozitive în grup, participarea la negocierea și adoptarea soluțiilor, interesul pentru a menține un climat stimulat și plăcut, capacitatea de a lua decizii, toleranța și acceptarea punctelor de vedere diferite de cele personale, capacitatea de a asculta cu atenție, rezolvarea nonviolentă a conflictelor, asumarea responsabilităților.

### **OBIECTIVELE SPECIFICE PROIECTULUI**

- ✓ Promovarea comunicării între copiii proveniți din medii diferite și de etnie diferită;
- ✓ Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul transmiterii printr-un act artistic a unui mesaj din sfera valorilor morale;
- ✓ Punerea bazelor unei conviețuirii pozitive care va contribui la păstrarea multiculturalității și a identității fiecăruia în parte, prin respect reciproc;
- ✓ Fructificarea diferențelor culturale și a valorilor spirituale, locale și generale, în beneficiu personal și social.

### **OBIECTIVE CE VIZEAZĂ:**

- Elevii :

- Aptitudinea de a comunica eficient;

- Întărirea respectului de sine și al altora;
- Toleranța în acceptarea opiniilor diferite față de ale noastre;
- Deschidere și empatie față de ceilalți;
- Sentimentul identității și al apartenenței de grup;
- Asumarea responsabilităților

- Părinții:

- Conștientizarea rolul lor în dezvoltarea și educația propriilor copii;
- Implicare în activitățile instituțiilor ;
- Colaborarea prin promovarea activităților derulate;

- Cadrele didactice implicate:

- vor contribui la îmbunătățirea calității actului educațional în instituțiile implicate;
- se vor implica în viața comunității locale;
- vor cunoaște aspectele privind diferențele din cadrul comunității locale;

### **GRUPUL ȚINTĂ:**

Elevii din ciclul gimnazial al CSEI nr.1 și elevii claselor a IX-a din Colegiul "Mihai Viteazul"

Cadre didactice – profesorii grupelor implicate;

### **RESURSE UMANE :**

Elevii celor două școli; Cadrele didactice inițiatoare de la instituțiile partenere; Colectivele de părinți;

Parteneri

### **BENEFICIARI**

Direcți:

- 20 elevi din fiecare unitate de învățământ;
- 4 cadre didactice;

Indirecți:

- părinții copiilor implicați;
- membrii comunităților locale;
- reprezentanți ai partenerilor;

### **RESURSE MATERIALE:**

- **materiale:** prezentări ppt, proiector, PC, aparat de fotografiat, diplome personalizate, costumele personajelor din scenetă, elemente de decor pentru scenetă, hârtie albă și colorată (A4, glasată, creponată), lipici, creioane colorate, carioca, panou pentru afișaj, carton, diverse materiale pentru realizarea măștișoarelor
- **informaționale:** poezia *Șase pui și-o biată mamă* - Vasile Militaru

**RESURSE FINANCIARE:** donații și fonduri proprii;

**MONITORIZARE ȘI EVALUARE:**

Monitorizarea se face prin raportul specific fiecărei activități;

Evaluarea se realizează pe tot parcursul proiectului. Deoarece acest proiect urmărește, în primul rând, să dezvolte valori și atitudini, evaluarea este formativă. Copiii primesc permanent feedback de la cadrul didactic, ceea ce le permite să-și dezvolte continuu și armonios abilitățile. Evaluarea formativă este completată de o evaluare sumativă.

**FINALITĂȚI:** serbarea, albume foto, imagini filmate în timpul activităților și realizarea unui CD, desene, lucrări practice (mărțișoare, surpriza pentru mama, elemente de decor), expoziție cu lucrările copiilor, prezentări ppt cu imagini din activitățile proiectului

**REZULTATE SCONTATE:**

- stabilirea unor relații de prietenie între copiii de etnie diferită sau provenind din medii sociale diferite;
- participarea la propunerea și adoptarea soluțiilor;
- toleranța și acceptarea punctelor de vedere diferite de cel personal;
- implicarea tuturor elevilor și părinților în activitățile derulate;
- înțelegerea de către toți copiii că, indiferent de diferențele dintre noi, suntem egali în drepturi, avem aceleași îndatoriri și trebuie să ne înțelegem bine;

**MEDIATIZARE ȘI DISEMINARE:**

- în rândul copiilor și al părinților;
- în cadrul Comisiilor metodice și a Consiliului profesoral
- afiș de prezentare;

**DURATA PROIECTULUI:** februarie - martie

**EVENIMENTE ÎNSCRISE ÎN CALENDARUL PROIECTULUI**

1. Activitatea ”Să ne pregătim de venirea primăverii!”

Perioada : 3-7 februarie

Activități specifice-modalități de desfășurare :

- prezentare ppt- Primăvara
- discuții legate despre sărbătorile pe care le aduce Primăvara (Mărțișorul, 8 Martie, etc.)
- Brainstorming: „Cum am putea marca aceste sărbători?” (sugestii pe care le dau copiii și de care se va ține cont în organizarea activităților viitoare)
- anunțarea concursului de recitări

2. Activitatea „Am trecut la treabă!”

Perioada : 10-14 februarie

Activități specifice-modalități de desfășurare :

- prezentarea scenetei pentru serbarea de 8 Martie, în vederea familiarizării elevilor cu aceasta; (minifilm didactic) ;

- organizarea concursului de recitări pentru stabilirea copiilor care vor interpreta rolurile scenetei pregătite pentru serbare (fiecare copil va fi inclus în program);
- stabilirea scenariului serbării, a decorului și a costumelor ce vor fi confecționate de copii;
- repetarea cântecelor cunoscute, potrivite evenimentelor ce urmează a fi marcate.

### 3. Activitatea „Ne pregătim de serbare!”

Perioada : 24-28 februarie

Activități specifice-modalități de desfășurare

- activitate practică de confecționare a decorului clasei, scenetei;
- repetarea scenetei ce va fi prezentată la activitatea finală a proiectului;
- prezentarea costumelor confecționate de părinți pentru personajele scenetei.

### 4. Activitatea ”Cu primăvară în suflet”

Perioada : 24-28 februarie

Activități specifice-modalități de desfășurare

- realizarea de lucrări practice cu tema „Primăvara”;
- confecționarea de măștișoare și felicitări;
- prezentarea scenetei pregătite.

## **IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR DIN CADRUL PROIECTULUI VIZÂND SPRIJINUL ȘI DEZVOLTAREA ELEVILOR CU CES:**

- implicarea în aceste activități îi determină să-și adapteze vorbirea la diferite situații de comunicare, captarea atenției și menținerea focusării pentru cât mai mult timp;
- familiarizarea și mânăuirea a materialelor și a instrumentelor de lucru determină coordonarea mână-ochi;
- utilizarea cunoștințelor, abilităților, comportamentelor și a deprinderilor implicate și adaptarea acestora la contextual activităților;
- formarea de valori, atitudini, relații de socializare fără vreun impediment socio-economic, etnic, religios sau alte diferențe.

### **Bibliografie:**

1. Programa școlară pentru învățământului special;
2. Vrășmaș, E., A. (2002). Parteneriatul educațional. București: Editura E.D.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=c-ppIGAp40>
4. <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/sase-pui-sio-biata-mama-sceneta-adaptata>

## **Sprijin psihopedagogic pentru elevul cu discalculie din învățământul de masă**

Profesor Psihopedagogie Specială Dumitru Sfetcu Violeta Ioana

Profesor Psihopedagogie Specială Gulică Ana Mihaela

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1, București

Sprijinul psihopedagogic pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) reprezintă un ansamblu de măsuri și intervenții care au rol în crearea unui mediu incluziv, în care fiecare elev are șansa de a învăța în ritmul său, scopul principal fiind dezvoltarea competențelor cognitive și emoționale, reducerea riscului de abandon școlar prin adaptarea metodelor de predare, sprijinirea familiei și a comunității în înțelegerea și gestionarea nevoilor educaționale speciale ale elevului. O altă dimensiune a sprijinului psihopedagogic este reprezentată de formarea cadrelor didactice pentru a aplica metode de predare incluzive și eficiente, având în vedere că printr-o abordare personalizat și colaborativă, acești elevi pot depăși dificultățile și își pot atinge potențialul maxim.

Din experiența de profesori itineranți și de sprijin pentru elevii integrați în învățământul de masă, am constatat că în ultimii 7 ani incidența cazurilor de elevi care prezintă tulburări specifice de învățare, în cazul de față, discalculie, a crescut, acest aspect putând fi cuantificabil prin prisma certificatelor de orientare școlară, cât și a celor tip A5.

Discalculia este un termen alternativ folosit pentru a se referi la un tipar de dificultăți caracterizat prin probleme de prelucrare a informației numerice, învățare, fapte aritmetice și efectuarea de calcule precise sau fluente. De asemenea, în cazul discalculiei există dificultăți de raționament matematic.

Forme ale discalculiei:

**Ușoară:** dificultăți de învățare a abilităților în unul sau două domenii academice, individul poate să compenseze sau să funcționeze bine atunci când se oferă servicii de sprijin adecvate, mai ales în timpul anilor de școală.

**Moderată:** dificultăți marcate de învățare a abilităților în unul sau mai multe domenii academice, este puțin probabil ca individul să devină competent fără anumite intervale de predare intensivă și specializată în anii școlari.

**Gravă:** dificultăți severe de învățare a abilităților, care afectează mai multe domenii academice, este puțin probabil ca individul să învețe acele abilități fără sprijin intensiv și predarea individualizată și specializată pe tot parcursul anilor școlari. (DSM V. p.180)


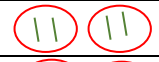


La nivel comportamental, copiii cu discalculie au dificultăți în a recupera din memorie faptele aritmetice și în a realiza calcule mentale, folosind des numărarea degetelor.

### **Cauzele discalculiei**

Un diagnostic precoce presupune o intervenție cât mai curând posibilă, iar plasticitatea

creierului va crește, conducând la ameliorarea unor dificultăți. Principalele abordări sunt strategiile de învățare și adaptarea la clasă a conținuturilor predate.

Măsuri compensatorii în discalculie		
Predarea în clasă:	Temele	Teste și evaluări
<ul style="list-style-type: none"> <li>- revizuiți ceea ce a fost predat anterior înainte de a preda noi informații</li> <li>- enumerați pașii pentru probleme și algoritmi cu mai mulți pași</li> <li>- păstrați modelele de probleme rezolvate pe de probleme pe tablă</li> <li>- verbalizarea problemelor de matematică și etapizarea rezolvării</li> <li>- schițarea, desenarea pașilor problemelor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- evidențiați cuvintele cheie și numerele</li> <li>- diminuarea cantității și dificultății temelor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- timp suplimentar la teste</li> <li>- diagramă cu fapte matematice</li> <li>- utilizarea tabelor de înmulțire - <i>tabla pitagorică</i>, <i>calculator de birou (materiale compensatorii)</i></li> <li>- împărțiți foile de lucru în secțiuni</li> </ul>

Împărțirea numerelor- metoda vizuală	
<b>8462 : 2 = 4231</b>	
8	
4	
6	
2	

### Particularități ale preșcolarului cu discalculie:

- dificultăți în a înțelege noțiunea de număr
- dificultăți în a număra
- incapacitatea de a clasifica și măsura elemente din viața reală
- probleme de recunoaștere a simbolurilor asociate cu numere, de exemplu, incapacitatea de a asocia „4” cu conceptul „patru”
- erori în scrierea numerelor
- confundarea diferitelor simboluri numerice 9 cu 6 sau 3 cu 8
- scrierea numerelor cu susul în jos
- confundarea numerelor care sună similar, cum ar fi „doi” și „trei”
- dificultate în numărarea până la un număr predefinit (de exemplu sa numere până la 4 și în numărarea de la un număr predefinit (de exemplu să numere de la 4)
- dificultate în clasificarea obiectele după formă și dimensiune

## **Particularități ale școlarului din ciclul primar cu discalculie:**

- dificultăți în recunoașterea simbolurilor matematice, confundă semnul + cu -
- dificultăți în procesarea și decodarea unor cuvinte precum „mai mult decât” sau „mai puțin decât”
- dificultăți de învățare și reamintire a procedurii sau regulilor pentru rezolvarea unor probleme simple. Au tendința de a sări peste pași și/sau nu înțeleg bine exercițiul
- au dificultăți în alinierea problemelor: de exemplu, dacă există o problemă de adunare orizontală, nu știu cum să o rezolve pe verticală. Putem vedea un alt exemplu al acestui simptom în timpul înmulțirii, unde copiilor cu discalculie le este greu să alinieze coloanele de numere (derivată) în coloana corespunzătoare, sau când se împart scriu coeficientul și pun primul număr în dreapta iar apoi în stânga, inversând răspunsul
- prezintă dificultăți în realizarea unor raționamente sau în înțelegerea ideii de comutativitate și asociativitate
- dificultate în a vizualiza informațiile pe care le aud din probleme dictate
- deficitul de reprezentare mentală îi împiedică să relaționeze concepte și nu știu să facă diferența între date mai mult sau mai puțin importante.
- dificultate în structurarea problemelor în pași de rezolvare

## **Strategii în intervenția în discalculie**

### **1. Respectați principiile fundamentale ale învățării**

Învățarea este un proces stratificat. Abilitățile de bază trebuie stăpânite mai întâi, înainte de a deveni posibilă stăpânirea abilităților ulterioare. Pentru a înțelege matematica, un copil trebuie mai întâi să învețe abilitățile de bază ale matematicii, cum ar fi percepția vizuală și memoria vizuală. Deci, de exemplu, un copil care confundă semnele +, -, ÷ și  $\times$  poate avea o problemă cu discriminarea vizuală a formelor sau discriminarea vizuală a poziției în spațiu. Al doilea pas ar fi stăpânirea aptitudinilor matematice, care trebuie făcute secvențial. Trebuie să învețe să numere înainte de a învăța să adune și să scadă.

### **2. Minimizați anxietatea**

Este esențial să minimizați nivelul de anxietate cât mai mult posibil, deoarece anxietatea poate fi o dizabilitate în sine, astfel starea de anxietate poate umple spațiul de memorie de lucru al creierului fără a permite procesarea completă și eficientă a sarcinilor numerice. În plus, sentimentele de anxietate perturbă capacitatea memoriei de lucru de a manipula și reține numerele și expresiile numerice. Lăsarea elevului să stea drept este o modalitate simplă de a minimiza anxietatea. Ca parte a unui studiu realizat de cercetătorii de la Universitatea de Stat din San Francisco, 125 de studenți au fost testați pentru a vedea cât de bine ar putea îndeplini o sarcină de matematică simplă - scăzând 7 din 843 succesiv timp de 15 secunde - în timp ce stăteau jos, fie stăteau drept, cu umerii pe spate și

relaxați. Cincizeci și șase la sută dintre elevi au raportat că le este mai ușor să efectueze sarcina de matematică în poziție verticală. Postura face o diferență enormă. Poziția “prăbușită” le îngreunează gândirea și nici creierul nu funcționează corespunzător.

### **3. Predați într-un mod multisenzorial**

Informațiile sunt preluate în creier prin trei canale principale: vizual, auditiv și kinestezic, prin urmare, predarea într-un mod multisenzorial, folosind toate cele trei canale simultan, îi va ajuta, deoarece canalele lor mai slabe sunt susținute de cele mai puternice. Tehnicile matematice multisenzoriale pot ajuta copiii să înțeleagă ce reprezintă numerele și simbolurile prin vedere, atingere, auz și mișcare. Aceasta oferă o modalitate interactivă de a ajuta copiii să cuantifice și să conecteze elemente concrete la simboluri abstracte care îi reprezintă.

### **4. Profită la maximum de greșeli**

Toată lumea face greșeli, sunt vitale pentru dezvoltarea înțelegerii. Din păcate, greșelile în mod constant la matematică îi pot determina pe unii copii să renunțe. Cu toate acestea, cercetările lui Jo Boaler și Carol Dweck de la Universitatea Stanford au arătat că sinapsele cresc în creier atunci când se fac greșeli și că nu există creștere atunci când răspunsurile sunt corecte. Chiar dacă o greșală nu este rectificată, va exista o creștere. Lupta de a obține răspunsurile corecte este cea care stimulează creșterea. Una dintre cele mai puternice mișcări pe care le poate face un profesor sau un părinte este schimbarea mesajelor pe care le transmit despre greșeli și răspunsuri greșite la matematică. A preda elevilor că greșelile sunt pozitive are un efect incredibil de eliberator asupra lor (Boaler, 2016).

### **5. Repetiția este cheia**

Cu toate acestea, atunci când este condusă în mod corespunzător, exercițiul și exersarea este o metodă de predare eficientă în mod constant și nu ar trebui să fie neglijată drept „nivel scăzut” și pare a fi la fel de esențială pentru performanța intelectuală complexă și creativă, precum și pentru performanța unui virtuos violonist.

### **6. Jocuri în familie pentru elevul cu particularități de discalculie**

- ✓ Gătiți împreună: se prezintă o rețetă care o să fie făcută împreună cu copiii, li se cere acestora să fie responsabili cu obținerea cantităților;
- ✓ Joacă-te cu ceasul: Spune-i copilului că este responsabil să-ți spună când este o anumită oră;
- ✓ Mergeți la supermarket: copiii sunt responsabili pentru câte lucruri trebuie să cumpărați în funcție de lista avută, să calculeze în funcție de bugetul avut, care sunt lucrurile pe care le veți cumpăra;
- ✓ Jucați-vă numărând: numărați, de exemplu, toate mașinile roșii pe care le vedeți, numărați numărul de oameni pe care îi vedeți cu pantofi albi, numărați câte scări urcați...
- ✓ Găsiți numere: în timp ce vă plimbați, puteți juca „găsește numere”, sugerați-i să găsească numărul „7”, iar amândoi căutați numărul pe stradă, plăcuțele de înmatriculare etc.

- ✓ Joacă “amintește-ți numerele de telefon”: De exemplu, trebuie să o suni pe bunica, să-i întrebi dacă își amintesc primele trei numere și tu îți amintești de restul.
- ✓ Rugați-i să vă ajute să împartă lucrurile: suntem patru, cum putem tăia o bucată de tort în patru părți egale?
- ✓ Joacă-te la pregătirea mesei: distribuie farfuriile, ceștile, șervețelele și pâinea.
- ✓ Joc de rol: Imaginați-vă copilul vânzător de magazin, trebuie să aleagă dintre toate produsele pe care le aveți acasă ceea ce vrea să vândă la „magazinul lor”. Ei trebuie să dea fiecărui articol un preț și o etichetă. Mai târziu, intri ca și client. Cu acest joc, vei exersa cantitatea, adunarea, scăderea și chiar cum să gestionezi banii. Este un mod distractiv de a petrece timpul în familie și de a învăța împreună!

În concluzie, prezentul material prezintă o schiță a tabloului particularităților discalculiei la elevi, fără a aborda în întregime problematica complexă a acestei teme. Este important de menționat că intervenția timpurie și susținută este eficientă dacă este individualizată și particularizată fiecărui caz. Consecvența și constanța sprijinului, atât din partea școlii, cât și din parte familiei sunt indispensabile.

### **Bibliografie:**

1. David Carmen, Roșan Adrian (2017) *Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare*, ediurat Argonaut & Limes, Cluj-Napoca
2. Revista Română de terapie tulburărilor de limbaj și comunicare (2016, Vol II, Nr. 1), Programe de intervenție pentru elevii cu risc de discalculie, Fotinica Gliga
3. <https://www.dyscalculia.me/>
4. <https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/23949-dyscalculia>
5. <https://www.cognifit.com/pathology/dyscalculia>
6. <https://www.smartkidswithld.org/first-steps/what-are-learning-disabilities/dyscalculia-an-overview/>
7. <https://www.dyscalculiainfo.org/>
8. <https://www.singaporemath.com/>
9. <https://www.understood.org/en/articles/at-a-glance-classroom-accommodations-for-dyscalculia>