

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII  
AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA DE STAT „A. RUSSO” DIN BĂLȚI  
FACULTATEA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE  
CATEDRA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE**

**Suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master**

**Modulul I.**

**Specialitatea: Management educațional**

**Revizuit și completat:**

**Maria Pereteatcu, dr., conf. univ.,**

**Anul de studiu: 2018-2019**

	<b>CUPRINS</b>	Pag.
	<b>Modulul I. Managementul educației incluzive</b>	
<b>1.</b>	<b>Educație incluzivă: cadrul conceptual și legislativ.</b>	
	1.Politici educaționale în domeniul educației incluzive.....	5
	2.Legislația internațională și legislația națională.....	11
	3.Principiile educației incluzive.....	16
	4. Programul național de dezvoltare a educației incluzive din Republica Moldova pentru anii 2011-2020.....	20
<b>2.</b>	<b>Organizarea procesului educațional în instituția incluzivă.</b>	
	2.1.Managmentul școlii incluzive.....	25
	2.2.Obstacole și bariere în implementarea educației incluzive.....	28
	2.3.Managmentul implementării educației icluzive.....	28
	2.4.Competențele unui manager din instituția incluzivă.....	31
	2.5.Proiectarea, organizarea și realizarea procesului educațional.....	31
	2.6.Strategii de sprijinire a învățării pentru elevi.....	42
<b>3.</b>	<b>Managementul educației incluzive. Roluri și responsabilități în contextul educației incluzive.</b>	
	3.1.Managementul educației inclusive.....	47
	3.2.Structuri și servicii EI, nivel național.....	49
	3.3..Structuri, organe și servicii EI, nivel raional/municipal.....	51
	3.4.Structuri, organe și servicii EI, nivel instituțional: roluri și responsabilități.....	53
<b>4.</b>	<b>Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli</b>	
	4.1.Evoluția Indexului incluziunii școlare.....	62
	4.2.O privire de ansamblu asupra Indexului.....	64
	4.3. Dimensiunile și indicatorii incluziunii.....	65
	4.3.1. Dimensiunea A: Crearea culturilor incluzive .....	65
	A1: Consolidarea comunității	
	A2: Stabilirea valorilor incluzive	
	4.3.2.Dimensiunea B: Elaborarea politicilor incluzive .....	65
	B1: Dezvoltarea unei școli pentru toți	
	B2: Organizarea suportului pentru diversitate	
	4.3.3.Dimensiunea C: Dezvoltarea practicilor incluzive.....	65
	C1: Elaborarea unor curricula pentru toți	
	C2: Dirijarea învățării	
	4.4. Valorile educației incluzive.....	70
	4. 4.1.Valori incluzive.....	70
<b>5.</b>	<b>Comisia multidisciplinară intrașcolară – resursă pentru dezvoltarea educației incluzive</b>	
	5.1.Roluri și responsabilități ale Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare..	80
	5.2.Elaborarea planului de activitate a CMI: Aspecte organizatorice; Evidența elevilor cu CES; Probleme pentru examinare în cadrul consiliului profesoral; Elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea și	

	actualizarea PEI; Asistența metodologică; Lucrul cu părinții; Activitatea de raportare.....	82 94
	5.3. Elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea și actualizarea PEI	
<b>6.</b>	<b>Activitatea cadrului didactic de sprijin (CDS) în lucrul cu copiii cu CES din școală</b>	104
	6.1.Roluri și responsabilități ale cadrului didactic de sprijin.....	108
	6.2.Oportunități, dificultăți și soluții în realizarea responsabilităților CDS.	110
	6.3.Modalități de elaborare a planului de activitate al CDS.....	113
	6.4.Sugestii în lucrul cu copiii cu CES.....	
<b>7.</b>	<b>Metodologia cu privire la organizarea și funcționarea Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ</b>	
	7.1.Centrul de Resurse pentru Educație Incluzivă – serviciu de sprijin al incluziunii în școală și în comunitate.....	117
	7.2.Misiunea, scopul, obiectivele Centrului de Resurse.....	119
	7.3.Atribuțiile Centrului de resurse.....	119
	7.4.Beneficiarii CREI.....	120
	7.5.Organizarea și desfășurarea activității Centrului de Resurse. Etape..	124
	7.6.Deontologia profesională.....	127
	7.7.Activități de asistență educațională. Asistență specifică. Activități extracurriculare. Activități pentru părinți.....	128
<b>8.</b>	<b>Adaptări curriculare</b>	
	1.Considerații generale privind adaptările curriculare .....	135
	2.Competența – componentă de bază a curriculumului adaptat .....	138
	3.Recomandări privind adaptările în procesul educațional incluziv.....	140
	4. Modalități de adaptare a curriculum-ului școlar.....	146
<b>9.</b>	<b>Organizarea sălii de clasă incluzivă</b>	
	1. Aranjarea fizică a mobilei în sala de clasă.....	148
	2. Planul de așezare a copiilor.....	149
	3. Reguli în sala de clasă.....	153
	4. Satisfacerea cerințelor personale medicale și de îngrijire ale elevilor...	154

## **ABREVIERI**

APL - Administrația publică locală  
APP - Asistență parentală profesionistă  
CA - Curriculum adaptat  
CASCF - Centrul de Asistență Socială a Copilului și Familiei  
CDS - Cadru didactic de sprijin  
CES - Cerințe educaționale speciale  
CG - Curriculum general  
CM - Curriculum modificat  
CMI - Comisia Multidisciplinară Intrașcolară  
CR - Consiliul Raional  
CRAP - Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică  
CREI - Centrul de resurse pentru educația incluzivă  
CSI - Comunitatea Statelor Independente  
Echipe PEI - Echipa de specialiști care elaborează, realizează, monitorizează, revizuieste/actualizează Planul educațional individualizat  
EI - Educație incluzivă  
EPT - Educație pentru Toți  
HG - Hotărârea Guvernului  
IȘE - Institutul de Științe ale Educației  
LT - Liceu Teoretic  
ME - Ministerul Educației  
ODM - Obiectivele de dezvoltare ale mileniului  
OLSDÎ - Organul local de specialitate în domeniul învățământului  
OMS - Organizația Mondială a Sănătății  
ONG - Organizație nonguvernamentală  
ONU - Organizația Națiunilor Unite  
PCI - Paralizie cerebrală infantilă  
PEI - Plan educațional individualizat  
PIA - Plan individualizat de asistență  
PII - Plan de intervenție individualizat  
REC - Raport de evaluare complexă a dezvoltării copilului  
SAP - Serviciul de asistență psihopedagogică  
TEC - Tulburări emoționale (afective) și de comportament  
TIC - Tehnologii informaționale de comunicare  
TIM - Teoria inteligențelor multiple  
UE - Uniunea Europeană  
UES - Unitate de Educație Specială  
UNESCO - Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură  
UNICEF - Fondul Națiunilor Unite pentru Copii

## MODULUL I. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

### UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1.

#### EDUCAȚIE INCLUZIVĂ: CADRUL CONCEPTUAL ȘI LEGISLATIV

##### Structura unității de învățare

- 1.1. Politici educaționale în domeniul educației incluzive
- 1.2. Legislația internațională și legislația națională
- 1.3. Principiile educației incluzive
- 1.4. Programul național de dezvoltare a educației incluzive din Republica Moldova pentru anii 2011-2020

##### Finalitățile unității de învățare:

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- ✓ Să-și formeze o viziune de ansamblu asupra celor mai importante concepte, principii, viziuni privind educația incluzivă;
- ✓ Să cunoască, să înțeleagă și să explice ideile de bază din cele mai importante documente de politici și acte normative, naționale și internaționale, în domeniul educației incluzive;
- ✓ Să-și formeze atitudini corecte – pozitive și deschise – față de incluziune.

##### 1.1. Politici educaționale în domeniul educației incluzive. Delimitări conceptuale

Evoluția educației, a conceptelor și principiilor privind dezvoltarea continuă a acestora, a cunoscut o istorie sinuoasă, în anumite perioade fiind evidențiate tendințe specifice în abordare. Ultimele decenii în istoria educației sînt puternic marcate de promovarea conceptului educației incluzive (EI) drept fundament important pentru asigurarea egalității de șanse pentru toți copiii. Conceptul de EI a luat naștere ca răspuns la abordările tradiționale și perimate, conform cărora anumite categorii de copii au fost excluși din școlile de masă din motivul dizabilității, dificultăților/problemelor de învățare, vulnerabilității familiei sau din alte motive și plasați în instituții rezidențiale de tip internat. Cercetările existente la nivel mondial furnizează suficiente dovezi privind influențele nefaste ale instituționalizării asupra dezvoltării copiilor. Astfel, se constată că cea mai vulnerabilă categorie de copii sunt cei cu dizabilități, care sunt mai predispuși diferitor forme de neglijare, abuz și violență [4]. Analiza fenomenului excluderii relevă mai multe cauze ale acestuia, care pot fi, convențional, grupate în trei categorii:

##### 1. Cauze de sistem, exprimate, în special, prin:

- Ineficiența sistemului (sistemelor) în a răspunde necesităților copiilor și familiilor lor;
- Lipsa serviciilor de educație incluzivă și conexe, bazate pe comunitate;
- Lipsa modelelor, practicilor de incluziune;
- Insuficiența serviciilor de sprijin familial.

## **2. Cauze ce țin de familie:**

- Competențe parentale reduse, insuficiente;
- Grad înalt de vulnerabilitate a familiilor.

## **3. Cauze care vizează copilul:**

- Probleme în dezvoltarea copilului;
- Demotivare și eșec școlar.

Apărută inițial ca o metaforă care viza procesele prin care indivizii sau grupurile de indivizi sunt ”împinși la marginea societății”, în prezent marginalizarea se referă la efectul proceselor prin care indivizilor li se limitează drastic accesul la resursele economice, politice, educaționale și comunicaționale ale colectivităților [1]. Plasarea individului într-o poziție marginală este strâns legată de anomie, generând dezorientare personală, izolare, distanțare și inadaptare socială. Marginalizarea presupune, implicit, discriminare, izolare, etichetare etc. și în consecință – excludere.

În anumite contexte, termenul marginalizare este suprapus celui de excluziune, aceasta însemnând participare socială insuficientă și inadecvată, neintegrare socială. Excluziunea nu este doar un rezultat al circumstanțelor de moment, ea are repercusiuni asupra perspectivelor, aceasta însemnând că inserția socială viitoare a persoanei afectate nu va mai fi plenară. Dezavantajele excluderii sociale sunt interrelaționate și este evident că, de exemplu, copiii cu acces redus la educație sau fără acces, în general, sunt supuși unui risc crescut de a fi excluși de pe piața muncii sau de a fi angajați pentru munci prost plătite, de a avea contacte sociale mai puține sau nepotrivite. Astfel, excluziunea afectează atât calitatea vieții oamenilor, cât și echitatea și coeziunea societății ca întreg. Din aceste considerente, excluziunea socială a fost recunoscută în cadrul UE și ONU, ca fiind una din principalele bariere în atingerea creșterii economice și dezvoltării durabile.

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

- **Excluderea de la accesul la o instituție/program de educație.** Dizabilitatea sau alte deficiențe de dezvoltare sunt privite ca motive serioase pentru accesul la educație, provoacă discriminare, prejudecăți, agresiune. Drumurile, clădirile sălile de studiu inadecvate nu permit

accesul fără bariere. De asemenea, la unele niveluri de învățământ, taxele de studiu și altele aferente pot constitui impedimente serioase de acces.

- **Excluderea de la experiențele de învățare semnificative.** Instituțiile educaționale nu dețin resursele necesare pentru a răspunde cerințelor specifice ale celor ce învață. Procesul de predare și învățare nu este adaptat stilului și potențialului de învățare al copiilor, fapt care îi face să treacă prin experiențe negative și descurajante.
- **Excluderea de la recunoașterea rezultatelor învățării.** Rezultatele în învățare dobândite în cadrul unui proces adaptat și/sau non-formal nu sunt recunoscute, sunt considerate ne semnificative, nu sunt admisibile pentru certificare și nu permit accesul la alte oportunități de învățare.
- **Excluderea de la perspectivele de viață necesare pentru învățare.** Foarte mulți copiii locuiesc în condiții neadecvate pentru sănătate și bunăstare, în condiții de nesiguranță sau siguranță limitată: locuințe necorespunzătoare, alimentație inadecvată sau chiar lipsa acesteia, lipsa obiectelor de vestimentație, a altor obiecte strict necesare etc.
- **Excluderea de la contribuția, prin competențele dobândite în rezultatul învățării,** la dezvoltarea comunității și societății. Calificările obținute sunt considerate de mică valoare, neimportante și nerelevante. Oportunitățile de muncă care corespund domeniului studiat sau de muncă în general sunt limitate. Ia naștere discriminarea care duce la excluziune socială, în general.

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

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

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

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

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

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

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

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

În viziunea UNICEF, școala prietenoasă copiilor:

- identifică copiii excluși și îi înrolează;
- recunoaște educația ca drept al fiecărui copil;
- contribuie la supravegherea (monitorizarea) drepturilor și bunăstării fiecărui copil din comunitate;
- nu exclude, nu discriminează și nu stereotipează copiii în bază de diferențe;
- oferă educația obligatorie gratuită, accesibilă, în special pentru familiile și copiii în situații de risc;
- respectă diversitatea și asigură egalitatea în învățare pentru toți copiii;
- răspunde necesităților copiilor și diversității bazate pe gender, probleme sociale, etnice și pe nivel de abilitate<sup>6</sup>.

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

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



**OCDE** atenționează asupra unui aspect foarte important al promovării și asigurării implementării EI – cel legat de finanțare. Astfel se acreditează ideea că pentru abordarea adecvată a CES ale copiilor este necesară alocarea resurselor suplimentare care să sprijine educația atunci când elevii au anumite dificultăți de acces la curriculumul general [2, 3].

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

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

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

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

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

Trecerea în revistă a celor mai importante studii, documente și abordări privind incluziunea ne convinge că nu există, deocamdată, o înțelegere generală, universală asupra a ceea ce numim educație incluzivă. Nu vom găsi o definiție unică, exhaustivă, care să fie total corectă sau total greșită. Se consideră mai indicată combinația elementelor din diferite definiții pentru a crea pe cea care se potrivește mai bine într-un anumit context: social, cultural, educațional. Sinteza celor mai diferite definiții/abordări permite a face anumite concluzii privind ceea ce este și ce nu este EI [4].

<b>Educația incluzivă este</b>	<b>Educația incluzivă nu este</b>
<p>...un proces în continuă evoluție, schimbare și îmbunătățire a instituțiilor și sistemului de învățământ pentru a face educația cât mai prietenoasă și benefică pentru toți copiii.</p> <p>...reconsiderarea culturii, politicilor și practicilor educaționale, astfel încât acestea să răspundă diversității copiilor și cerințelor acestora.</p> <p>...flexibilizarea sistemului de învățământ, pentru ca acesta să fie adecvat cerințelor oricărui elev.</p> <p>...un efort continuu de identificare și eliminare a barierelor din calea accesului copiilor la educație, participarea la procesul educațional, precum și realizarea performanțelor academice și sociale.</p> <p>.....abordarea fiecărui caz drept o situație unică, particulară</p> <p>...axarea pe soluționarea barierelor determinate de atitudini, politici, practici, mediu și resurse.</p> <p>...un proces participativ, care implică diverși actanți (cadre didactice, părinți, membri ai comunității, factori de decizie, lideri locali, reprezentanți ai ONG-urilor ș. a.)</p> <p>...un proces care are loc atât în mediul școlar, cât și în afara sistemului formal de educație (în medii alternative de învățare, bazate pe comunitate).</p>	<p>...un proiect unic, realizat într-o anumită perioadă de timp.</p> <p>...concentrarea exclusivă pe includerea copiilor cu dizabilități în mediile generale de învățare.</p> <p>...încercarea de a-i schimba pe cei ce învață, astfel încât aceștia să se poată potrivi mai convenabil cu un sistem de educație neschimbat.</p> <p>...concentrarea exclusivă doar pe asigurarea accesului la școală/clasă.</p> <p>...un set de formule sau acțiuni care pot fi folosite în orice situație.</p> <p>...depășirea provocărilor/problemelor financiare și de mediu.</p> <p>...un proiect care poate fi implementat doar de către oficiali din învățământ sau experți externi.</p> <p>... un proces care are loc doar în învățământul formal.</p>

În context național, educația incluzivă a fost definită pentru prima dată în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, care statuează că EI este o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane [5]. Potrivit Programului, educația incluzivă prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună.

Aproximativ aceeași definiție este dată și în Codul Educației în care EI este definită drept proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă

oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate în medii comune de învățare [6].

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

## **1.2. Legislația internațională și legislația națională**

### **Legislația internațională**

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

Cele mai cunoscute documente aprobate la nivel internațional sunt:

Declarația Universală a Drepturilor Omului, 1948;

Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului, 1960;

Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, 1989;

Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, 2007, precum și declarațiile adoptate în cadrul diferitelor foruri internaționale de mare răsunet, menționate în sub-capitolul anterior.

Recunoașterea efectivă și plenară a tuturor drepturilor copiilor este consfințită în Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, care este tratatul cu cea mai largă ratificare din istorie. Alături de alte importante documente internaționale, Convenția oferă un set complet de standarde obligatorii, care asigură o bază solidă exercitării drepturilor copiilor, constituind, în același timp, o referință în promovarea și monitorizarea progreselor în concretizarea drepturilor copilului [7].

O serie amplă de documente se referă expres la copiii cu cerințe educaționale speciale și/sau dizabilități și incluziunea lor în învățământul general. Unul dintre primele atare documente este Rezoluția Consiliului miniștrilor educației referitoare la integrarea copiilor cu dizabilități în școlile de masă, urmare căreia au fost aprobate Regulile-standard privind Egalizarea Șanselor pentru Persoanele cu Dizabilități, ONU, 1993 [8]. Trei ani mai târziu, a fost aprobată Rezoluția

Consiliului European privind drepturile persoanelor cu dizabilități (1996) [9]. – un angajament pentru acțiune al Consiliului, care creează oportunități largi pentru persoanele cu dizabilități.

În anul 2001, Parlamentul European a aprobat Rezoluția Către o Europă fără bariere pentru persoanele cu dizabilități [10], iar în 2003 – Rezoluția privind promovarea și protejarea drepturilor și demnității persoanelor cu dizabilități [11], urmată, în același an, de Rezoluția Consiliului European privind angajarea și integrarea socială a persoanelor cu dizabilități [12], precum și Rezoluția cu privire la oportunități egale în educație și formare pentru elevii și studenții cu dizabilități [13]. Aceste ultime documente sunt considerate principalele angajamente europene care ghidează statele membre, dar și cele care aspiră la integrarea în UE, în elaborarea politicilor educaționale incluzive.

În 2006 a fost aprobată Recomandarea (2006) 5 a Consiliului de Miniștri al Statelor Membre ale Consiliului Europei și Planul de acțiuni pentru promovarea drepturilor și participării depline a persoanelor cu dizabilități în societate: creșterea calității vieții persoanelor cu dizabilități în Europa 2006-2015 [14], iar în 2013 Recomandarea (2013) 2 a Consiliului de Miniștri al Statelor Membre ale Consiliului Europei pentru asigurarea incluziunii totale a copiilor și tinerilor cu dizabilități în societate [15].

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

Consiliul European al miniștrilor educației a identificat, în procesul elaborării Agendei Lisabona 2010 (2007), abordarea cerințelor educaționale speciale drept unul dintre cele 16 obiective prioritare necesar a fi luate în considerare pe Agendă [16]. Următoarea Agendă – Europa 2020 – a enunțat că obiectivele privind educația, în general, și copiii cu cerințe educaționale speciale, în particular, sunt din nou privite ca prioritate (2009).

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

În documentul final al sesiunii a 48-a a Conferinței Internaționale în domeniul Educației (2008), numită din perspectiva educației incluzive Calea spre viitor (The Way of the Future) [17], se conțin concluzii și recomandări importante:

- Decidenții în domeniul educației trebuie să recunoască faptul că educația incluzivă este un proces în desfășurare ce vizează oferirea educației de calitate pentru toți.

- Politicile educaționale trebuie să promoveze cultura și mediul școlar prietenos, care asigură învățarea eficientă și cuprinzătoare a tuturor copiilor.

În cadrul Conferinței Regionale în domeniul Educației (Istanbul, Turcia, 2013), care a reunit miniștrii educației din țările Europei Centrale și de Sud-Est și din Asia Centrală, au fost prezentate evoluțiile în asigurarea accesului la educație pentru toți copiii și semnalate tendințele de bază la acest capitol. Cu îngrijorare și cu apel pentru luarea de măsuri au fost enunțate anumite statistici privind asigurarea accesului la educație în țările Europei Centrale și de Sud-Est și din Asia Centrală [18].

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

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

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

Unul din cele mai recente documente ale Comisiei Europene – Suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale [19]. (2013) – constată că există, la nivel european, un consens politic general privind importanța educației incluzive și a asigurării drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale la educație în medii comune. Se subliniază ideea că acordarea de sprijin pentru copiii cu cerințe educaționale speciale este o problemă care trebuie să preocupe guvernele și sistemele de educație, în sensul creării, dezvoltării și consolidării instituțiilor, structurilor, serviciilor de suport educațional.

Subiectul educației incluzive a fost discutat și în cadrul Summitul-ui „Educație pentru dezvoltare”, organizat la 6-7 iulie 2015 la Oslo. [20]. În cartea de referință pregătită pentru Summit cu genericul „Către o educație incluzivă pentru copii cu dizabilități” sunt formulate câteva mesaje-cheie inclusiv:

- Incluziunea copiilor cu dizabilități este o problemă morală, economică și socială.
- Subiectul incluziunii copiilor cu dizabilități trebuie integrat în toate politicile și planurile naționale. Standardele de accesibilitate trebuie implementate și sprijinite prin dezvoltarea cooperării internaționale.
- Planificarea și bugetarea de către guvernele naționale și partenerii de dezvoltare trebuie să includă copiii cu dizabilități pentru a se asigura că aceștia nu vor mai rămâne în urmă.

- Există o nevoie imediată de raportare și monitorizare a proceselor de incluziune prin aplicarea de indicatori specifici ce țin de educația incluzivă a copiilor cu dizabilități, precum și necesitatea colectării sistematice de date dezagregate privind dizabilitățile, vârsta și sexul.

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

- să asigurăm standarde minime de accesibilitate pentru toate școlile;
- să investim în formarea cadrelor didactice astfel încât toți învățătorii/profesorii să fie capabili să răspundă diversității în clasă și, în particular, incluziunii copiilor cu dizabilități;
- să ne asigurăm că materialele/resursele de învățare sunt disponibile în format accesibil și sunt ușor de adaptat;
- să investim în tehnologii de asistență și dispozitive pentru copiii cu dizabilități etc. [21].

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

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

Toate documentele enumerate invocă drepturile fundamentale ale omului, cu precizarea că orice individ, indiferent de capacitatea lui fizică, intelectuală, materială de participare, are dreptul la educație și acest drept trebuie să fie asigurat pe baza egalității de șanse. Dreptul la educație este privit ca mijloc de afirmare și inserție socială a fiecărui individ.

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

### **Legislația națională**

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

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

- prin ratificarea documentelor de politici internaționale (Convenția ONU cu privire la drepturile omului [22]. Convenția ONU cu privire la drepturile copilului [23]. Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități [24]);
- participarea la realizarea obiectivelor de dezvoltare promovate pe plan mondial (ODM [25]. și ODD [26]);
- dezvoltarea politicilor la nivel național (Strategia și Planul național de reformă a sistemului rezidențial de îngrijire copilului pentru anii 2007-2012 [27]. Strategia privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, 2010-2013 [28], Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 [29], Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020 [30], Strategia "Educația 2020" [30]).

Din punctul de vedere al asigurării cadrului normativ pentru promovarea și realizarea dreptului la educație al tuturor copiilor, legislația și politicile naționale conțin prevederi explicite, în acest sens. (Lista documentelor de politici și actelor normative în domeniu, cu cele mai importante prevederi, care asigură incluziunea socială și educațională a copiilor este prezentată în Anexa 1).

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

### **Codul Educației [6].**

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

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

### **Strategia Educația 2020**

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

puțin 10% a accesului copiilor cu CES la învățământul general. În acest scop, se vor realiza activități pentru:

- Promovarea la nivel de familie, APL, comunități, instituții de învățământ a rolului educației incluzive în asigurarea șanselor egale la educație de calitate pentru toți copiii.
- Instituirea/ reorganizarea structurilor, formelor de suport, unităților de personal etc., pentru asigurarea asistenței psihopedagogice necesare dezvoltării copilului cu CES (servicii, centre, cadru didactic de sprijin, psiholog, asistent social etc.).
- Asigurarea infrastructurii și a condițiilor materiale propice pentru o educație incluzivă de calitate.

### **1.3.Principiile educației incluzive**

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

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

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

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

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

Strâns legat de educația incluzivă este și conceptul Educație pentru toți, care a fost lansat în cadrul Conferinței internaționale în domeniul educației, ce a avut loc la Jomtien, Thailanda (5-8 martie 1990). [33].



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

- dreptul fiecărui copil la educație;
- angajarea pentru o pedagogie centrată pe copil, în care diferențele individuale sunt considerate o provocare și nu un obstacol;
- ameliorarea calității educației și a formării cadrelor didactice;
- angajamentul pentru o abordare intersectorială și holistică a educației<sup>11</sup>.

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

La Salamanca a fost adoptată viziunea asupra educației incluzive și au fost făcute recomandări [34]. care au rămas de referință pentru UNESCO și întreaga comunitate internațională, în toată perioada ulterioară:

- Școlile trebuie să includă în procesul educațional toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora. Școlile trebuie să includă în egală măsură copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând populațiilor locuind în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparți nând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate.
- Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii centrate pe cel care învață, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe. Școlile obișnuite, cu orientare incluziva, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitoare, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; mai mult, ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și, în ultimă instanță, rentabilitatea întregului sistem educațional.
- Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia. Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte asigurând o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosire optimă a resurselor și parteneriate cu ceilalți membri ai

comunităților în care funcționează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.

Șase ani mai târziu, Forumul mondial al educației, organizat de UNESCO la Dakar, Senegal (26-28 aprilie 2000), a mobilizat întreaga comunitate internațională în jurul unui program comun de dezvoltare a educației. 164 de țări au aprobat atunci un cadru comun de acțiune și s-au angajat să realizeze obiectivele educației pentru toți.

Statele semnatare au convenit asupra faptului că trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de persoane cu dizabilități, ca parte integrantă a sistemului de învățământ.

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

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

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

- Toate acțiunile desfășurate în mediul educațional sunt ghidate de interesul superior al copilului [35].
- Toți copiii sunt respectați ca indivizi. Punctele forte, abilitățile și diversitatea necesităților educaționale sunt recunoscute ca bază pentru proiectarea procesului educațional. Provocările în învățare sunt identificate, înțelese și adaptate.
- Toți copiii au dreptul să învețe într-un mediu pozitiv, prietenos.
- Mediul comun de învățare, inclusiv curriculumul și instruirea, este structurat și adaptat astfel încât toți copiii să își valorifice întregul potențial.
- Evaluarea învățării copiilor se realizează prin diverse modalități, este autentică, adecvată, relevantă și suficient de frecventă pentru a furniza informații privind evoluția copiilor.
- Personalul care lucrează cu copiii deține abilitățile, atitudinile și cunoștințele necesare pentru a asigura performanțe în învățarea copiilor, se dezvoltă profesional și respectă standardele profesionale stabilite.

- Toți copiii beneficiază de un spectru larg de programe, servicii, resurse, care respectă obiectivele individuale și cerințele lor educaționale, contribuie la dezvoltarea cognitivă, socială, psihologică, culturală.
- Sunt construite parteneriate cu părinții și grupurile comunitare; expertiza acestor grupuri este valorificată.
- Sunt puse în aplicare măsuri sistematice ce au ca scop prevenirea, evaluarea și identificarea timpurie a cerințelor speciale, precum și intervenția bazată pe dovezi.
- Agențiile de stat colaborează pentru a oferi servicii responsive, integrate la toate nivelurile de educație.

Educația incluzivă se definește prin următoarele particularități:

- susține și confirmă că toți copiii pot învăța și au nevoie de o formă de sprijin pentru învățare;
- urmărește să identifice și să minimizeze barierele învățării, presupunând un efort continuu de identificare și eliminare a barierelor din calea accesului copiilor la educație;
- este mai cuprinzătoare decât educația formală obișnuită cuprinzând: educația pentru familie, pentru comunitate, pentru alte oportunități de educație în afara școlii
- presupune schimbare de atitudini, comportamente, curriculum, care să satisfacă diversitatea copiilor, inclusiv a celor cu CES;
- este un proces dinamic, care se dezvoltă continuu în funcție de cultură și context pentru a face educația cât mai prietenoasă și benefică pentru toți copiii
- este parte a strategiei de dezvoltare a unei societăți incluzive
- presupune flexibilizarea sistemului de învățământ, pentru ca acesta să fie adecvat cerințelor oricărui elev.
- este un proces participativ, care implică diverși actanți (cadre didactice, părinți, membri ai comunității, factori de decizie, lideri locali, reprezentanți ai ONG-urilor etc.)

Educația incluzivă se poate sintetiza în următoarele cuvinte: Toți Împreună, Acceptându-ne, Sprijinindu-ne reciproc.

Principiile de bază ale educației incluzive sunt cele consfințite în actele de politici educaționale, în declarațiile forurilor mondiale în domeniu, în alte documente importante. Astfel, cele mai importante principii sunt:

- principiul drepturilor egale și egalizării șanselor;
- principiul interesului superior al copilului;
- principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor care vor constitui o sursă de bogăție și diversitate nicidecum o problemă;
- principiul intervenției timpurii;

- principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil;
- principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- principiul flexibilității în activitatea didactică;
- principiul designului universal, care permite crearea unui mediu accesibil tuturor;
- principiul managementului educațional participativ;
- principiul dreptului părintelui de a alege;
- principiul cooperării și parteneriatului social.

Fiecare copil trebuie înțeles ca un participant activ la învățare pentru că fiecare aduce cu sine, în procesul complex al învățării și dezvoltării, o experiență, un stil de învățare, un model social, o valoare.

#### **1.4. Programul național de dezvoltare a educației incluzive din Republica Moldova pentru anii 2011-2020**

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

Obiectivele de bază ale Programului vizează:

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

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

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

- satisfacerea necesităților educaționale ale tuturor membrilor comunității;
- schimbarea de atitudini, comportamente, conținuturi educaționale pentru a răspunde diversității copiilor;
- reformarea școlii și societății în ansamblu, astfel încât acestea să răspundă necesităților de educație ale tuturor copiilor;

- centrarea procesului de educație pe copil/elev, abordarea fundamentată pe interesele copilului, dezvoltarea respectului de sine, toleranță și acceptare;
- orientarea strategică spre trecerea de la adaptarea elevului la diferite școli la adaptarea învățământului la diferențele dintre elevi;
- ameliorarea continuă a calității educației.

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

- accent pe integrare, și nu pe ierarhizare și selectare;
- instruire individualizată, axată pe cerințele și capacitățile fiecăruia;
- deschidere spre aplicarea programelor opționale, complementare, adaptate la situații specifice;
- respectarea integrală a drepturilor copilului, în special a dreptului la educație în medii comune/generale;
- identificarea nevoilor beneficiarilor și referirea la alte servicii comunitare (servicii de sprijin familial, oportunități de educație non-formală etc.);
- implicarea familiei și comunității în procesul educațional.

În perioada de după aprobare, implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive a fost susținută prin elaborarea și aplicarea în sistemul educațional a unui șir de acte normative și documente metodologice care au facilitat promovarea educației incluzive la scară națională. În perioada de după aprobare, implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive a fost susținută prin elaborarea și aplicarea în sistemul educațional a unui șir de acte normative și documente metodologice, care au facilitat promovarea educației incluzive la scară națională (Anexa 1). În scopul implementării Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 [5], a fost elaborat și aprobat Planul de acțiuni pentru perioada anilor 2015-2017, care prevede următoarele obiective:

- Asigurarea șanselor egale la o educație de calitate pentru fiecare copil, tânăr, adult, la toate nivelurile și ciclurile sistemului de învățământ;
- Formarea unei culturi și a unei societăți incluzive în vederea incluziunii în comunitate a copiilor și tinerilor cu cerințe educaționale speciale;
- Reintegrarea socio-educațională a copiilor aflați în instituțiile de tip rezidențial, în vederea reducerii, până în anul 2017, a numărului de copii plasați în aceste instituții cu 40% și reorganizării a cel puțin 25% din instituțiile de învățământ de tip rezidențial;
- Elaborarea și dezvoltarea cadrului de asigurare a calității pe dimensiunea educație incluzivă;

- Consolidarea capacităților instituționale la toate nivelurile de învățământ pentru asigurarea accesului, relevanței și calității educației incluzive;
- Asigurarea colaborării și transparenței în procesul dezvoltării EI.

## Aplicații

1. Extrageți, din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, rolul și funcțiile instituțiilor de învățământ în procesul promovării EI. Explicați exercitarea acestora la nivelul instituției pe care o conduceți/în care activați.
2. Studiați și analizați prevederile Capitolului VI „Învățământul pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale. Educația incluzivă” din Codul Educației.
3. Formulați cinci obiective pentru propria activitate în vederea realizării rolurilor școlii în dezvoltarea/promovarea EI.
4. Explicați, în baza unui caz concret, aplicarea în procesul educațional a principiului respectării interesului superior al copilului.
5. Argumentați necesitatea cunoașterii orientărilor internaționale în domeniul educației incluzive. În cazul dezacordului, expuneți argumentele contra.
6. Analizați, în perechi, următorul fragment din Declarația de la Salamanca: „Școlile trebuie să fie compatibile cu toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună, indiferent de dificultățile pe care aceștia le pot avea sau de diferențele care pot exista între ei.”
7. Extrageți, din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, rolul și funcțiile instituțiilor de învățământ în procesul promovării EI. Explicați exercitarea acestora la nivelul instituției pe care o conduceți/în care activați.

## Referințe bibliografice:

1. FERREOL G., NECULAU A. *Minoritari, marginali, excluși*. Iași: Polirom. 1996
2. Child Friendly Schools. Manual. UNICEF, 2006. [https://www.unicef.org/publications/files/Child\\_Friendly\\_Schools\\_Manual\\_EN\\_040809.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf)
3. Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision. OECD, 2012 <https://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf>
4. Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil, vol.I. Modulul I: Cadrul conceptual și legislative de dezvoltare a educației incluzive. Chișinău: Lyceum, 2016.
5. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art.589.

6. Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 23.11.2014, art.634.
7. Orientările Uniunii Europene pentru promovarea și protecția drepturilor copilului <https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/16031.ro07.pdf>
8. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
9. [www.coe.int](http://www.coe.int)
10. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:52010DC0636>
11. [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu)
12. Ibidem
13. Ibidem
14. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805af657](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805af657)
15. <https://wcd.coe.int/ViewDoc>
16. [http://arhiva.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID\\_12998/Agenda-Lisabona.html](http://arhiva.euractiv.ro/uniunea-europeana/articles%7CdisplayArticle/articleID_12998/Agenda-Lisabona.html)
17. [.http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf)
18. Education Equity Now. Including all Children in Quality Learning. Call for Action. UNICEF, 2013.
19. Support for children with special educational needs (SEN). European Commission. Bruxelles, 2013.
20. Towards a disability inclusive education. #EduSummitOslo 6 -7 july 2015 Education for development. Background paper for the Oslo Summit on Education for Development, pag.10. [https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo\\_Ed\\_Summit\\_DisabilityInclusive](https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive)
21. Ibidem
22. Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr.1298-XIII din 24.07.1997 privind ratificarea Convenției pentru apărarea drepturilor omului și libertăților fundamentale, precum și a unor protocoale adiționale la această Convenție [www.lhr.md/docs/hot.parl.1298.doc](http://www.lhr.md/docs/hot.parl.1298.doc)
23. Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova nr.408-XIII din 12.12.1990 privind aderarea la Convenția internațională cu privire la drepturile copilului <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=308983>

24. Legea nr.166 din 09.07.2010 pentru ratificarea Convenției Națiunilor Unite privind drepturile persoanelor cu dizabilități. Monitorul Oficial nr.126-128 din 23.07.2010, art. 428 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=335376>
25. HG nr.288 din 15.03.2005 cu privire la aprobarea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova până în 2015 și Primului raport național ”Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova”. Monitorul Oficial nr.46-50 din 25.03.2005, art.340  
<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=300778>
26. <http://www.md.undp.org/content/moldova/ro/home/sustainable-development-goals.html>
27. HG nr.784 din 09.07.2007 pentru aprobarea Strategiei naționale și Planului de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012. Monitorul Oficial nr.103-106 din 20.07.2007, art.823 <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=324556&lang=1>
28. Legea nr.169 din 09.07.2010 pentru aprobarea Strategiei de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități. Monitorul Oficial nr.200-201 din 12.10.2010, art. 660 <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=336276&lang=1>
29. HG nr.523 din 11.07.2011 cu privire la probarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pe anii 2011-2020. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art. 589 <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=339343&lang=1>
30. HG nr.434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020. Monitorul Oficial nr.160-166 din 20.06.2014, art.48 <http://lex.justice.md/md/353459/>
31. HG nr.944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 ”Educația-2020”. Monitorul Oficial nr.345-351 din 21.11.2014, art.1014 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
32. Codul Educației nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art. nr.634
33. Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s. World Declaration on Education for All. UNESCO, 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
34. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education ”Access and Quality”, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
35. The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our collective Commitments. UNESCO, 2000 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>



## **UNITATEA DE ÎNVĂȚARE II.**

### **ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE**

#### **Structura unității de învățare**

- 2.1. Managementul școlii incluzive
- 2.2. Obstacole și bariere în implementarea educației incluzive
- 2.3. Managementul implementării educației incluzive
- 2.4. Competențele unui manager din instituția incluzivă
- 2.5. Proiectarea, organizarea și realizarea procesului educațional
- 2.6. Strategii de sprijinire a învățării pentru elevi

#### **Finalitățile unității de învățare:**

##### **După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:**

- ✓ Să identifice conceptele teoretice privind managementul, managementul educațional și managementul educației incluzive;
- ✓ Să identifice obstacole și bariere în implementarea educației incluzive;
- ✓ Să înțeleagă și să aplice în practica instituțională conceptul de școală incluzivă din perspectivă managerială;
- ✓ Să planifice, să organizeze și să realizeze procesul educațional din perspectiva dezvoltării educației incluzive;
- ✓ Să identifice și să implementeze strategii de sprijinire a învățării pentru elevi

#### **2.1. Managementul școlii incluzive**

Schimbările remarcabile, care se produc în domeniul învățământului, promovarea reformelor și a noilor abordări în educație, implică schimbarea și adaptarea continuă a sistemului și a unităților educaționale. Necesitatea de schimbare este determinată, înainte de toate, de rațiunea și filozofia educației, misiunea căreia este să formeze personalități capabile să se adapteze la dinamismul vieții, să adopte noi modele de gândire, să achiziționeze și să valorifice noi competențe, să exploreze noi domenii/idei etc. Privită din această perspectivă, schimbarea este foarte importantă, necesară și inevitabilă [4, 5].

În contextul și în scopul implementării EI, schimbarea va demara prin reconsiderarea culturii instituționale și a abordărilor. Instituțiile de învățământ (iar prin acestea – întreg sistemul) trebuie să recunoască inechitatea abordărilor vechi, discriminatorii și să identifice căile

și modalitățile de regîndire a acestora și ajustarea activității școlii conform noilor principii incluzive.

**Tabelul 1..Reconsiderarea abordărilor în procesul edificării școlii incluzive**

Copilul are probleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• are CES/dizabilități</li> <li>• nu poate ajunge la școală</li> <li>• nu poate învăța materiile școlare în condiții generale</li> <li>• are nevoie de specialiști care să îl ajute</li> <li>• necesită alte forme, tipuri de activități de învățare</li> <li>• necesită condiții fizice de mediu speciale</li> <li>• nu cere și nu primește ajutor de la părinți</li> </ul>
Instituția are probleme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nu asigură accesul efectiv pentru toți copiii</li> <li>• nu individualizează/adaptează procesul educațional</li> <li>• nu dispune de servicii de suport</li> <li>• cadrele didactice au atitudini reticente față de accesul copiilor cu dizabilități</li> <li>• mediul școlar creează bariere în calea accesului</li> <li>• nu implică părinții în procesul educațional</li> <li>• nu promovează participarea copiilor</li> </ul>
Instituția asistă copilul în rezolvarea problemelor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• accesul tuturor copiilor la educație și asistență de calitate este asigurat</li> <li>• conținuturile și tehnologiile didactice sînt flexibile, adaptate la potențialul copiilor</li> <li>• sunt instituite și funcționează servicii de suport</li> <li>• cadrele didactice promovează cultura și practicile incluzive</li> <li>• designul școlar este universal (mediu și infrastructură accesibile)</li> <li>• părinții sunt parte a procesului educațional</li> <li>• copiii sunt consultați și participă la promovarea EI și luarea deciziilor care vizează organizarea eficientă a procesului educațional</li> </ul>

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

- ✓ Direcționarea sistemului și instituțiilor spre atingerea obiectivelor stabilite, prin realizarea unor procese determinate;

- ✓ Grupul de oameni/specialiști care administrează domeniul învățământului ca sistem și ca unități educaționale, care au autoritatea pentru a lua deciziile adecvate privind programele aplicate, resursele umane, finanțele, echipamentele etc., care asigură funcționarea domeniului.

#### **Managementul educațional se bazează pe trei caracteristici:**

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

Managementului educațional este important și necesar, pentru că:

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

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

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

Managementul EI presupune adaptarea principiilor și metodologiilor proprii managementului general și subordonarea acestora principiilor și obiectivelor EI, realizate la diferite niveluri.

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

## **2.2.Obstacole și bariere în implementarea educației incluzive**

O școală prietenoasă copilului este o școală incluzivă, deschisă pentru toți copiii care pune în centrul atenției persoana umană ca ființă originală, unică și irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivații, rațiuni și puncte de vedere diferite. Această perspectivă generează o serie de întrebări:

1. Ce schimbări trebuie să se producă în organizarea școlii?
2. Care sunt conținuturile educaționale pe care școala trebuie să le pună la dispoziția elevilor?
3. Ce schimbări trebuie să se producă în stilul de predare și în modul de cooperare între profesori pentru a asigura un învățământ de calitate?
4. Care este specificul procesului de evaluare în școala incluzivă și cum trebuie înțeles progresul copiilor?
5. Cine poate fi considerat elev cu cerințe educative speciale într-o școală incluzivă?

### **Obstacole în implementarea educației incluzive:**

- ✓ lipsa pantelor, scărilor speciale și alte căi de acces în instituțiile școlare, dar și în spațiile interioare ale acestora, cum ar fi WC-urile, cantina, cabinetele pe discipline;
- ✓ mobilierul școlar inadecvat;
- ✓ lipsa transportului public ajustat la specificul de locomoție al persoanelor cu necesități speciale;
- ✓ lipsa currciulumului, materialelor didactice, cadrelor didactice instruite să facă față numeroaselor provocări ale învățământului inclusiv;
- ✓ bugetele locale austere ce nu pot susține costurile mari pe care le presupune crearea condițiilor adecvate pentru implimentarea cu succes a incluziunii școlare și sociale;
- ✓ mentalitatea perimată a unora dintre membrii societății vizavi de copii cu CES, mentalitate din care derivă ostilitățile dintre elevi, maltratarea, descriminarea celor cu CES și implicit, refuzul părinților de a da la școala generală copilul cu CES etc.

## **2.3.Managmentul implementării educației icluzive**

Managementul școlii incluzive reprezintă valorile, practicile, principiile, sistemul de lucru adoptat într-o școală, prin intermediul căruia cadrele didactice, elevii, cadrele didactice de sprijin, personalul administrativ, părinții, comunitatea, resursele de toate tipurile, curriculumul, provocările și succesele sunt gestionate astfel încât școala, prin tot ceea ce face, va reuși să răspundă necesităților și așteptărilor tuturor copiilor.

Măsura, gradul în care o entitate educațională reușește să răspundă principiilor incluziunii și să asigure/confirmă statutul de școală incluzivă poate fi constatat în baza diferitor instrumente de evaluare, precum Indexul incluziunii școlare și alte instrumente operaționale. Dezvoltarea și promovarea EI în instituția de învățământ se realizează la toate nivelurile managementului școlar, avînd în piramida managementului aproximativ următoarea distribuție:

**Tabelul 2. Niveluri de management în instituția educațională**

Manager de nivel top: director	Planificare, organizare, monitorizare
Manager de nivel mediu: director adjunct	Planificare, coordonare, monitorizare
Manageri de „linia întâi”	Coordonare, monitorizare, executare
Non-manageri (executanți)	Executare

Atribuțiile concrete ale fiecărui nivel decizional și de execuție în dezvoltarea EI vor fi elucidate în Fișa de post.

**Tabelul 3. Exemple de activități pe funcții de management:**

Funcții	Tipuri activități
Analiză	Ex.: Analiza resurselor umane existente în instituție în vederea acordării suportului educațional copiilor cu CES
Planificare	Ex.: Planificarea anuală a activității structurilor instituționale din perspectiva EI
Organizare	Ex.: Repartizarea sarcinilor și delegarea responsabilităților în procesul dezvoltării EI la nivel instituțional
Monitorizare	Ex.: Elaborarea/identificarea mecanismului (instrumentelor) de monitorizare
Evaluare	Ex.: Realizarea evaluărilor tematice, pe aspecte EI (realizarea activităților în CREI, progresul școlar al copiilor asistați de CDS etc.)

**Tabelul 4. Model listă de control pentru evaluarea/autoevaluarea dezvoltării EI la nivel instituțional**

**MODELUL 1**

Nr. crt.	Aspecte monitorizate/evaluate	✓ / -

	<b>I. Managementul educației incluzive</b>	
1.1.	Educația incluzivă este parte a strategiilor de dezvoltare instituțională	
1.2.	Planificarea instituțională se realizează din perspectivă incluzivă	
1.3.	Instituția asigură accesul tuturor copiilor la educație în medii comune	
1.4.	În instituție sînt constituite structuri și servicii de suport pentru incluziunea școlară a copiilor cu CES/dizabilități	
1.5.	. Instituția menține și dezvoltă un mediu școlar incluziv	
1.6.	Părinții sunt implicați în procesul educațional	
1.7.	Rapoartele de activitate reflectă aspecte vizând educația incluzivă	
1.8.	În procesul de evaluare a activității personalului, instituția ține cont de progresul atestat în asistența copiilor cu CES/dizabilități	
1.9.	Copii participă la activități de promovare a educației tuturor copiilor în medii comune de învățare	
	<b>II. Dezvoltarea practicilor incluzive</b>	
2.1.	În instituție se ține evidența copiilor cu CES	
2.2.	Cadrele didactice cunosc și aplică prevederile actelor normative și metodologice privind incluziunea școlară a copiilor cu CES (PEI, adaptări curriculare etc.)	
2.3.	Tehnologiile educaționale utilizate în clasă sunt adaptate cerințelor educaționale ale copiilor	
2.4.	Cadrele didactice sunt încurajate să coopereze în planificarea și realizarea procesului educațional din perspectivă incluzivă	
2.5.	Cadrele didactice cooperează cu părinții și societatea civilă	
2.6.	Instituția promovează și diseminează bunele practici în dezvoltarea educației inclusive	
	<b>III. Dezvoltarea culturii incluzive</b>	
3.1.	Cadrele didactice acceptă diversitatea copiilor drept oportunitate de manifestare a măiestriei pedagogice	
3.2.	Toți elevii sunt sprijiniți și încurajați să recunoască și să combată discriminarea	
3.3.	Părinții se implică în activități de promovare a educației incluzive	
3.4.	Instituția realizează activități de promovare a educației incluzive în comunitate	

3.5.	Copiii sunt promotori activi ai incluziunii educaționale a tuturor copiilor din comunitate	
------	--	--

#### **2.4. Competențele unui manager din instituția incluzivă**

Un manager din instituția incluzivă trebuie să posede următoarele competențe:

1. Definirea clară a obiectivelor ce stau în fața colectivului.
2. Stabilirea și menținerea relațiilor bune cu subalternii și cu specialiștii din afara instituției.
3. Coordonarea activităților ce le revin diverselor sectoare profesionale din școală.
4. Capacitatea de motivare și mobilizare a colectivului prin propriul exemplu, menținerea de durată a entuziasmului acestuia.
5. Abilitățile de soluționare amiabilă a problemelor din colectiv, capacitatea de a emite variante de soluții, care să conducă la consens.
6. Acceptarea parteneriatelor interne și externe, dacă acestea sunt în beneficiul instituției și al colectivului de profesori și elevi.
7. Capacitatea de a scrie proiecte competitive, menite să amelioreze baza tehnico-materială, dotările instituției.
8. Colaborarea fructuoasă cu autoritățile de toate nivelurile.
9. Transparența și informarea permanentă a familiei, comunității, autorităților asupra activității instituției.
10. Evaluarea obiectivă și competență a rezultatelor activității.

#### **2.5. Proiectarea, organizarea și realizarea procesului educațional**

Proiectarea didactică, abordată drept un proces complex, reprezintă o funcție managerială importantă la orice nivel al sistemului educațional.

Termenul proiectare este definit:

- în sens tradițional (planificare): împărțirea timpului și materiei sub forma planului calendaristic, sistemului de lecții, planului tematic, proiectului de lecție;
- în sens modern (design instrucțional): act de anticipare, prefigurare a demersului didactic, în termeni care să-l facă traductibil în practică [7]. Proiectarea în sine ca proces este o construcție organizată procedural. Din perspectivă constructivistă, este una anticipativă și procedurală, pentru că se raportează la situații concrete și oferă soluții, arată cum se rezolvă teoretic o problemă a instruirii, apoi tehnologia de rezolvare practică [9]. Totodată, proiectarea constructivistă se axează pe formarea abilităților de construire a cunoașterii de către elevii înșiși, pornind de la ideea individualizării procesului educațional, inclusiv a proiectării.

Principiile care stau la baza elaborării unei strategii de proiectare individualizată sunt:

- centrarea procesului educațional pe copil și nu pe conținuturi;
- adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare la comunitatea de instruire și la fiecare elev, în parte;
- asigurarea caracterului flexibil al procedurilor/activităților de predare-învățare-evaluare;
- asigurarea șanselor egale fiecărui copil prin adaptare la ritmul, stilul de învățare, tipul de inteligență;
- alternarea eficientă a formelor de organizare a procesului educațional (frontal, în grup, în perechi și individual);
- utilizarea metodelor activ-participative;
- implicarea elevilor în luarea deciziilor în procesul de proiectare;
- asigurarea conexiunii inter/intra/transdisciplinare;
- axarea pe progresul individual în realizarea evaluării bazate pe competențe.

### **Reguli în elaborarea proiectelor didactice**

- Urmărirea pașilor de învățare (însușirea cunoștințelor, formarea și consolidarea deprinderilor în ascensiune)
- Pregătirea minuțioasă a fiecărui pas de învățare, astfel încât să se evite stagnarea, regresul și eșecul
- Consolidarea permanentă a celor studiate, alterarea tehnologiilor educaționale inductive cu cele deductive
- Îmbinarea activităților de joc cu îmbinarea elementelor abstracte ale învățării cu cele aplicative/practice
- Respectarea principiilor valabile în orice gen de sistem educațional-de la simplu la compus, de la particular la general, de la cauză la efect, de la teorie la practică

### **Reperete generale în proiectarea unei lecții bazate pe valorificarea metodelor activ-participative**

Reperetele generale în proiectarea unei lecții bazate pe valorificarea metodelor activ-participative și pe cooperarea în învățământ pot fi prezentate astfel (procesul planificării și proiectării lecției a fost împărțit în trei etape).

**A.Înainte de începerea lecției** – alegerea subiectului lecției și întrebări de ordin general legate de importanța subiectului respectiv și de scopul și obiectivele activității.

#### **Motivația față de lecția respectivă:**

- cum se leagă subiectul ales de alte teme pe care elevii le-au studiat deja sau cum pot fi valorificate deprinderile formate deja în contextul lecției noi?
- cum îi va pregăti noua lecție pe elevi să poată înțelege mai bine disciplina respectivă?



- în ce măsură lecția nouă are în vedere experiența personală a elevilor și interesele lor pentru învățare?
- ce informații din această lecție pot fi descoperite sau construite de elevi?
- cum poate fi structurat conținutul noii lecții pentru a stimula o gamă largă de răspunsuri personale din partea elevilor?
- cum poate fi examinată tema din perspectiva interdisciplinară?

#### **Stabilirea obiectivelor lecției:**

- obiective de proces – se referă la formarea, dezvoltarea sau consolidarea unor deprinderi și capacități;
- obiective de conținut – se referă la însușirea și cunoașterea conținutului noii lecții.

#### **Condiții prealabile:**

- cunoștințe anterioare ale elevilor;
- capacitatea de a folosi procesele de învățare presupuse de lecție.

#### **Evaluarea (ce dovezi vom avea că elevii au învățat conținutul lecției noi?):**

- să evoce anumite informații din conținutul lecției? (texte, mijloace, aparatură etc.);
- cum voi gestiona timpul? – este întrebarea cea mai des invocată în cazul acestor tipuri de lecție. Fără o experiență minimă de utilizare a metodelor interactive există riscul crizei de timp și parcurgerea rapidă a conținutului în detrimentul calității și eficienței activității respective.

#### **Lecția propriu-zisă – desfășurarea lecției include următoarele secvențe principale:**

**1.Evocarea** – are în vedere formularea de către elevi a unor scopuri și/sau a unor întrebări pentru învățare:

- cum vom trezi curiozitatea elevilor?
- cum îi vom determina să-și amintească cunoștințele anterioare?
- cum îi vom mobiliza să formuleze întrebări?

În această secvență se pot utiliza diverse metode prin care să se evoce cunoștințele anterioare (brainstormingul, știu/vreau să știu/am învățat, ciorchinele, activitatea dirijată de citire-gândire, predicțiile în perechi, gândiți/lucrați în perechi/comunicați etc.) și să se identifice prioritățile în cunoașterea noilor conținuturi.

**2.Realizarea/construirea sensului** – urmărește modul cu va fi explorat conținutul lecției de către elevi și are un caracter foarte flexibil:

- Ce conținut vom folosi și cum va fi prezentat?
- Care este activitatea elevilor pentru a ajunge la înțelegerea conținutului?

Și în această etapă există o gamă diversă de strategii și metode la îndemânarea profesorului, unele având o continuare firească din prima etapă, care pot parcurge inclusiv și a treia secvență

(știu/vreau să știu/am învățat, activitatea dirijată de citire-gândire, predicțiile în perechi, gândiți/lucrați în perechi/comunicați, rezumați/lucrați în perechi/comunicați, unul stă ceilalți circulă, interviul în perechi etc.)

**3. Reflecția** – sau modul cum vor folosi elevii conținutul lecției: explorarea implicațiilor, înțelesul noilor cunoștințe în lumina propriei experiențe sau atitudinea față de problemele pe care le ridică unele texte. Această secvență se concretizează în:

- discuții reflexive sau teme scrise;
- utilizarea deprinderilor sau conceptelor dobândite în mod dirijat.

Această etapă poate continua și după finalizarea lecției, în afara clasei sau după o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp, în cadrul unor lecții viitoare la etapa de evocare, iar strategiile și metodele des folosite în această secvență sunt: linia valorică, știu/vreau să știu/am învățat, turul galeriei, scrierea liberă etc.

**4. Încheierea lecției** – modul cum se va încheia lecția aparține în totalitate profesorului. De exemplu, după o oră de științe care începe cu precizarea fenomenelor, observații și discutarea cauzelor și efectelor, este important pentru elevi ca ei să sintetizeze, într-o formă concisă, legea sau mecanismul de producere a unui fenomen asociat cu activitatea practică desfășurată în decursul orei: după o oră de literatură, încheierea lecției poate să se rezume la o întrebare care să incite elevii pentru investigații și analize după programul școlar.

**C. După terminarea lecției** – pot urma activități de extindere a cunoștințelor și deprinderilor dobândite. Astfel spus, cum putem aplica noile informații și în alte condiții sau în alte investigații, ce întrebări au rămas care mai trebuie aprofundate etc. Formele de realizare a extinderii ar putea fi: alcătuirea unui portofoliu (cu fișe de observație, analize individuale, referate, identificarea unor situații, texte, experimente, probleme, evenimente sau fenomene similare), realizarea unor eseuri, investigații independente, postere, colectarea unor date dintr-un anumit domeniu etc.

Sintetizând, putem spune că marele avantaj al acestor metode constă în valențele lor formative și posibilitatea evaluării continue și obiective a elevilor. Dezavantajul, în cazul nostru, constă în dificultatea aplicării lor într-un sistem rigid, cu un program aglomerat pentru elevi și cu un conținut supradimensionat pentru majoritatea disciplinelor școlare.

**Tabelul 5. Proiectarea procesului educațional din perspectivă incluzivă presupune coordonarea demersurilor cadrelor didactice (pe discipline școlare și CDS), care au, în acest sens, diferite responsabilități:**

Tip de proiectare	Responsabil	Responsabilități
Proiectare de lungă	Cadrul didactic la	Elaborarea:

durată	disciplina de studiu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planului/proiectării anuale/semestriale/la disciplina de studiu pentru clasa respectivă;</li> <li>• Curriculumului modificat, în contextul PEI, la necesitate.</li> </ul>
Proiectare curentă (planul pe unități de învățare sau planul lecției)	Cadrul didactic la disciplina de studiu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea planului lecției/activității;</li> <li>• Precizarea, în cadrul aceluiași plan, a aspectelor privind încadrarea în procesul educațional a elevului/elevilor cu CES la diferite etape ale lecției: activități specifice (diferite de cele propuse celorlalți elevi), materiale-suport (fișe de lucru individual, scheme, algoritmi, desene, mulaje etc.), strategii concrete de evaluare.</li> </ul>
Proiectare a activității de asistare a elevului la lecție	CDS	<p>Elaborarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orarului asistării elevului/elevilor cu CES la lecție;</li> <li>• Planului de asistare a elevului/elevilor la lecție.</li> </ul> <p>În cazul când în clasă sunt doi sau mai mulți elevi pe care cadrul didactic de sprijin îi asistă, acesta va elabora un singur plan de asistare, în care va preciza activitățile comune cu aceștia, precum și activitățile individuale.</p>

Cadrul didactic realizează proiectarea individualizată etapizat, prin parcurgerea a cinci etape consecutive importante:

1. Documentarea.
2. Planificarea de lungă durată.
3. Proiectarea unităților de învățare.
4. Proiectarea lecției.
5. Reflecția.

### **Etapa 1. Documentarea**

Un prim-pas în elaborarea proiectării didactice, este consultarea documentelor, actelor normative care reglementează procesul educațional:

- Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal;
- Curriculumul național la disciplină;
- Standardele de eficiență a învățării la disciplină;
- Referențialul de evaluare a competențelor specifice;

- Planul educațional individualizat (PEI);
- Manualul.

Planul-cadru reglementează alocările orare pentru fiecare disciplină, inclusiv și orele disponibile pentru opționale, de aceea numărul de ore alocate săptămânal este o informație necesară pentru a realiza proiectarea la disciplină.

Curriculumul la disciplină reprezintă un document normativ care orientează întreaga activitate a cadrului didactic. În general, curriculumul are o structură comună pentru toate disciplinele: note generale, competențe generale/transversale și competențe specifice la disciplină, valori și atitudini, conținuturi, sugestii metodologice și de evaluare. Totodată, curriculumul constituie și o ofertă flexibilă care îi permite cadrului didactic adaptarea activității didactice la necesitățile educaționale individuale ale copiilor.

Standardele de eficiență reprezintă un set de afirmații care reflectă așteptările privind ceea ce ar trebui să știe și să poată face elevii în fiecare domeniu de învățare, la o anumită treaptă școlară. Standardele reprezintă un document ce informează asupra așteptărilor pe care le pot avea cadrele didactice, toți acei care participă la creșterea, dezvoltarea și educația copiilor. Ele reflectă finalitățile educaționale (competențele), care conțin, implicit, cele mai importante valori, orientează și îmbunătățesc practicile în acord cu specificul dezvoltării copilului într-o anumită perioadă a vieții, având în vedere în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui. Standardele educaționale pentru fiecare arie curriculară și fiecare disciplină școlară conțin (1) competențele generale, corelate cu sistemul de competențe-cheie europene; (2) competențele specifice, structurate pe domenii: cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, integrarea (inclusiv, formarea atitudinilor).

Referențialul de evaluare, în general, este un sistem structurat de criterii, de puncte de reper sau indicatori de bază, cărui se circumscriu, în plan real, dimensiunile, componentele și conținutul unui anumit profil de formulare, ale unui curriculum, ale unui program de educație sau ale unei profesii. În acest sens, referențialul de evaluare este un instrument în care rezultatele învățării vor fi aplicate și în funcție de care vor fi evaluate, fiind structurat pe niveluri de învățământ, domenii specifice disciplinei, standardele de eficiență a învățării, competența specifică, produse de măsurare a competenței, criterii de evaluare a produselor, indicatori de competență.

Planul educațional individualizat este un instrument de organizare și realizare coordonată a procesului educațional pentru elevii cu CES, care facilitează incluziunea lor în procesul educațional general, asigură dezvoltarea psihofizică în funcție de potențialul acestora. Abordarea individualizată a necesităților pornește de la potențialul actual de dezvoltare a copilului, de aceea

consultarea PEI-ului dă posibilitate cadrului didactic să identifice punctele forte, interesele și necesitățile elevului, fapt care contribuie la realizarea unei proiectări individualizate calitative.

Manualul este un instrument didactic flexibil care facilitează activitatea cadrului didactic în procesul de proiectare-predare-evaluare. Totodată, este unul dintre suporturile de lucru în clasă pe care cadrul didactic îl folosește în funcție de interesele reale ale grupului-țintă și nivelul de înțelegere al elevilor, de oferta de realizare a curriculumului la disciplină și a adaptărilor curriculare/curriculumului modificat.

## **Etapa 2. Proiectarea de lungă durată (PLD)**

Proiectarea de lungă durată individualizată stă la baza elaborării curriculumului modificat și constituie un suport în realizarea proiectării pe unități de învățare sau a lecției. În procesul de realizare a PLD, cadrul didactic:

- determină unitățile de învățare;
- stabilește succesiunea unităților de învățare (ordinea unităților de învățare poate fi schimbată, păstrând logica internă);
- selectează competențele specifice pe unități de conținut, pentru elevii cu CES cărora le este recomandat CM: ia decizii privind simplificarea, comasarea, excluderea unor finalități (la necesitate); monitorizează distribuția echitabilă a competențelor, elaborând o matrice a competențelor;
- selectează/modifică conținuturile adecvate competențelor specifice pentru copilul cu CES. La necesitate, unele conținuturi pot fi excluse, simplificate, comasate;
- alocă timpul necesar (ore-lecții) pentru fiecare unitate de învățare și conținuturile corespunzătoare (numărul de ore pentru evaluarea sumativă, analiza evaluării, dar și pentru individualizare);
- selectează/adaptează strategiile de predare-învățare-evaluare în funcție de clasă, de cerințele speciale ale elevilor, de finalități și conținuturi, pentru a asigura progresul în raport cu finalitățile planificate;
- selectează/adaptează strategiile/metodele de evaluare sumativă la fiecare unitate de învățare, în funcție de necesitățile elevului cu CES;
- identifică resursele necesare realizării finalităților stabilite;
- oferă servicii de consultanță elevului și părinților/altor reprezentanți legali în parcurgerea demersului educațional la disciplina de studiu;
- completează rubricile corespunzătoare din PEI.

## **Etapa 3. Proiectarea pe unități de învățare**

Unitatea de învățare este un concept relativ nou în proiectarea didactică, introdus odată cu implementarea Curriculumului modernizat (2010). Ea reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă și are următoarele caracteristici în contextul proiectării individualizate:

- ✓ determină formarea unor comportamente specifice, generate de integrarea competențelor specifice;
- ✓ este unitară din punct de vedere tematic;
- ✓ se desfășoară sistematic și continuu pe o anumită perioadă de timp (8 -12 lecții);
- ✓ se finalizează cu o evaluare sumativă.

**Tabelul 6. Proiectarea pe unitate de învățare presupune și identificarea răspunsurilor la o serie de întrebări:**

Cum voi face?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ce activități de învățare sunt potrivite pentru formarea/dezvoltarea competențelor specifice?</li> <li>✓ Cum se pretează conținuturilor curriculare?</li> <li>✓ Ce activități de învățare se potrivesc la etapele cadrului ERRE?</li> <li>✓ Cum vor fi implicați elevii cu CES?</li> <li>✓ Care este stilul de învățare dominant în clasă/a elevului cu CES?</li> <li>✓ Care sunt inteligențele multiple ce predomină în cazul elevului cu CES?</li> </ul>
Cu ce?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ce resurse voi folosi pentru dezvoltarea competențelor elevilor?</li> <li>✓ Ce resurse voi folosi pentru elevul cu CES?</li> </ul>
Cât?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cât timp se alocă pentru fiecare activitate?</li> <li>✓ Ce tip de evaluare voi realiza?</li> <li>✓ Ce strategii/tehnici de evaluare voi aplica?</li> <li>✓ Cum voi evalua progresul elevului cu CES?</li> </ul>

Planificarea unităților de învățare derivă din planificarea de lungă durată din care preia competențele specifice și conținuturile. Pentru elevul cu CES, nu se elaborează un plan separat, dar se suplimentează proiectul pe unități de conținut sau cel al lecției cu specificări privind strategiile didactice, activitățile individuale, de grup sau frontale, în care acesta va fi implicat, materialele didactice care vor fi utilizate etc.

Proiectele unităților de învățare se fac treptat, pe parcursul anului, înainte de începerea fiecărei unități de învățare.

O proiectare de calitate pe unități de învățare admite excluderea planificării curente (zilnice). În cazul copilului cu CES, proiectarea pe unități de învățare reflectă în ansamblu abordarea individualizată a acestuia, asigurând, astfel, corelarea optimă între componentele curriculare.

#### **Etapa 4. Proiectarea lecției**

În cazul proiectării curente a fiecărei lecții separat, în funcție de scopurile lecției, cadrul didactic poate folosi diverse modele de structurare a demersului didactic. În proiectarea eficientă a lecției în clasa în care sunt copii cu CES, cadrul didactic anticipează răspunsul la următoarele întrebări:

- ✓ Cum voi corela activitatea la lecție cu lecția anterioară?
- ✓ Care sunt activitățile pe care le voi organiza? (Rămân la activitățile planificate în proiectul unității de învățare sau elimin/adaug și alte activități? În ce succesiune?)
- ✓ Cum îl voi implica pe elevul cu CES la oră (individual, în grup)?
- ✓ Cum voi alterna activitățile individuale cu cele de lucru în grup, în perechi, frontale?
- ✓ Ce resurse pot folosi? (Completez/elimin materialele planificate anterior?)
- ✓ Ce materiale am pregătit pentru elevul cu CES?
- ✓ Ce teme pentru acasă individualizate le voi propune elevilor?
- ✓ Care sunt punctele de vârf ale lecției?
- ✓ Cât timp aloc fiecărei activități?

Un rol important în planificarea individualizată revine formulării sarcinilor de învățare care trebuie gradate, conform principiilor didactice: de la simplu spre complex, de la concret la abstract, de la particular la general, asigurând accesibilitate și performanță. Acestea, în ansamblu, se bazează pe achizițiile anterioare și experiența copilului. Atunci când un elev întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini de învățare este recomandabil ca sarcina să fie segmentată pe pași pentru a o efectua.

O modalitate eficientă în proiectarea și formularea sarcinilor pentru elevii cu dificultăți în învățare, dar și pentru cei dotați, este scara curriculară, care reprezintă o strategie didactică de individualizare, prin care se realizează adaptarea activităților de învățare la capacitățile și necesitățile specifice de învățare ale copiilor cu CES [6].

**Tabelul 7. Scara curriculară**

Constatări	Întrebări	Adaptarea sarcinii
	1. Elevul poate să îndeplinească sarcina propusă clasei?	Să scrie o dictare din 40-50 de cuvinte.
Dacă nu, poate	2. Elevul poate să realizeze activitatea, dar cu finalități modificate?	O dictare cu mai puține cuvinte.
Dacă nu, poate	3. Elevul poate să facă aceeași activitate adaptată, dar cu așteptări adaptate și ajutorul unor materiale didactice?	Să copieze un text scris cu litere mai mari dintr-o fișă de lucru.
Dacă nu, poate	4. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu așteptări mai mici?	Să scrie un șir de cuvinte funcționale, din mediul obișnuit al

		elevului.
Dacă nu, atunci poate	5. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu materiale didactice adaptate?	Să îndeplinească un exercițiu de verificare a ortografiei pe calculator.
Dacă nu, poate	6. Elevul poate să facă o activitate diferită sau paralelă?	Să învețe un program de scriere pe calculator, prin care să-și verifice ortografia cu ajutorul dicționarului.
Dacă nu, poate	7. Elevul poate să facă o activitate practică și funcțională cu ajutor?	Să rezolve cuvinte-puzzle sau o integrată cu ajutorul unui coleg.

Scara curriculară este constituită din 7 „trepte” prin care se poate determina atât gradul de dificultate a sarcinii de lucru, cât și suportul necesar de acordat elevului la realizarea sarcinii date. Acest instrument de proiectare poate fi aplicat individual, dar și adaptat pentru o clasă. În procesul de proiectare graduală a sarcinilor, în scopul asigurării participării în realizarea activităților, cadrul didactic va ține cont de particularitățile individuale de dezvoltare și potențialul copilului.

### **Etapa 5. Reflecția**

Reflecția este un exercițiu de autoevaluare pe care îl realizează cadrul didactic după o lecție sau mai multe în vederea identificării punctelor forte și a necesităților, pentru a produce schimbări calitative asupra procesului.

Cea mai bună imagine a eficienței proiectării demersului didactic se reflectă, de fapt, în achizițiile și competențele dezvoltate/formate elevilor. Un rol important al auto-reflecției este acela de a analiza în ce măsură a fost realizabil/realizat și eficient demersul proiectat. Autoevaluarea vizează atât demersul didactic la nivel global (anual), intermediar (unitate de învățare), cât și la nivelul fiecărei lecții.

Ca instrumente de reflecție pot fi utilizate fișe de autoevaluare, dar și tehnici care se pretează autoevaluării/reflecției: jurnalul reflexiv, pagină de jurnal etc.

Reflecția, indiferent în ce formă este realizată, poate fi structurată pornind de la întrebările:

- ✓ Care este părerea mea despre lecție?
- ✓ În ce măsură am respectat/am modificat scenariul pentru această lecție? De ce am făcut aceste modificări?
- ✓ Care sunt aspectele care mi-au reușit?
- ✓ Care sunt aspectele care nu mi-au reușit? De ce?
- ✓ Dacă aș relua lecția, ce aspecte aș modifica?
- ✓ La ce ar trebui să atrag atenție în proiectarea și organizare activităților ulterioare?



Constatările și concluziile relevante, derivate din etapa de reflecție, vor servi drept teme pentru a îmbunătăți proiectarea curentă ulterioară, din perspectiva necesităților copilului cu CES. Se recomandă ca acestea să fie înregistrate, inclusiv în fișa de monitorizare a evoluției în dezvoltarea copilului.

### **Planificarea asistenței copilului la lecție de către cadrul didactic de sprijin (CDS)**

Asistarea copilului cu CES la lecție constituie una dintre atribuțiile cadrului didactic de sprijin și este orientată spre realizarea următoarelor obiective:

- motivarea și încurajarea copilului de a se implica în procesul educațional;
- facilitarea încadrării efective în procesul educațional;
- adecvarea demersului educațional la potențialul copilului;
- asigurarea progresului în dezvoltarea copilului (dezvoltare de competențe).

Pentru ca sprijinul acordat copilului de către CDS nemijlocit la lecție să fie eficient, această activitate se va planifica, organiza și, în mod obligatoriu, se va coordona cu cadrul didactic la clasă. Astfel, se va face:

- Precizarea competențelor/abilităților copilului la disciplina școlară:
  - rezultate monitorizare PEI;
  - analiza evoluției dezvoltării copilului;
  - analiza rezultatelor școlare la disciplina de studiu.
- Cooperarea cu cadrul didactic la clasă pentru:
  - informare reciprocă;
  - precizarea tipului, structurii, temei lecției;
  - selectarea strategiilor educaționale care vor fi utilizate la lecție.

În procesul pregătirii asistenței, cadrul didactic de sprijin va respecta cerințele și particularitățile procesului educațional incluziv, după cum urmează:

- La nivel de planificare/organizare:
  - axarea pe obiectivele PEI, Curriculumul individualizat;
  - stabilirea obiectivelor comune prin cooperare și parteneriat cu cadrul didactic la clasă;
  - selectarea și utilizarea suportului educațional adecvat necesităților elevului cu CES;
  - utilizarea tehnologiilor incluzive eficiente.
- La nivel de realizare:
  - acordarea de suport calitativ și calificat;
  - dozarea echilibrată a sarcinilor;
  - asigurarea flexibilității;
  - motivarea și stimularea învățării.

Asistența copilului cu CES de către CDS la lecție îi oferă acestuia posibilitatea de a observa copilul în diferite contexte de învățare și de a le identifica pe cele mai adecvate pentru copilul concret. Astfel, atunci când copilul asistat participă, de exemplu, în activități de grup, în procesul de observare, CDS va preciza nivelul de implicare a copilului în activitatea respectivă, limitele de socializare, nivelul de responsabilitate manifestată de copil ș.a.m.d. De asemenea, va observa comportamentul celorlalți elevi din grup, identificând colegii cu care copilul asistat ar fi maximal compatibil și s-ar implica eficient în realizarea sarcinilor delegate grupului.

Pentru înregistrarea calitativă a datelor observării, CDS poate completa fișe de observare/monitorizare. Analiza rezultatelor observării furnizează cadrelor didactice informația necesară pentru optimizarea planificării și realizării procesului educațional și pentru identificarea celor mai eficiente și relevante strategii de asistență a copiilor cu CES.

## **2.6. Strategii de sprijinire a învățării pentru elevi**

Structura unei lecții alcătuite pe baza metodelor activ-participative este diferită de structura unei lecții “clasice”. Momentele principale ale unei lecții corespund unor etape bine definite și anume:

**Evocarea** – interpretarea cunoștințelor noi prin prisma cunoștințelor anterioare (teoria schemelor din psihologia cognitivă).

**Realizarea/constituirea activă a sensului** – participarea activă din partea elevului.

**Reflecția** – reevaluarea și reconstituirea/resistematizarea cunoștințelor anterioare.

Pentru fiecare moment sau etapă a lecției se pot folosi o serie de metode sau tehnici de lucru, incluse într-o strategie adaptată disciplinei, conținutului, vârstei și performanței elevilor. Iată în sinteză câteva posibile strategii de învățare prin cooperare care pot fi aplicate cu mare eficiență și în condițiile educației incluzive:

1. **Predicțiile în perechi** – pot fi folosite la diverse discipline, dar mai ales la cele din ariile curriculare Limbă și comunicare, Om și societate, Consiliere și orientare. Elevii vor fi grupați în perechi (având eventual o foaie de hârtie și un creion). Profesorul le oferă o listă de câteva cuvinte dintr-o povestire, o relatare sau un scenariu dinainte construit de profesor (cu informații din conținutul lecției respective). Fiecare pereche, în urma discuțiilor, va trebui să alcătuiască o compunere sau un scenariu pe baza unor predicții în jurul listei de cuvinte oferite. Această activitate poate fi făcută o singură dată, la început, sau poate fi repetată în decursul lecturării textului de către profesor, permițându-le elevilor să-și modifice predicțiile de la un moment la altul al acțiunii descrise în text. În acest mod elevii pot fi implicați în desfășurarea acțiunii textului, sunt încurajați să emită idei și să-și valorifice experiența socială și culturală pe care o dețin.

2. **Gândiți-lucrați în perechi-comunicați** – constă în prezentarea unui subiect sau a unei teme de către profesor, după care, timp de câteva minute, fiecare elev se gândește la problema respectivă, apoi își găsește un partener cu care să discute ideile; în final se prezintă (se comunică) tuturor colegilor concluzia la care a ajuns fiecare pereche. Această metodă poate fi utilizată cu elevi din clasele mai mari la toate disciplinele și constituie o bună ocazie de a începe o discuție sau de a lansa o provocare.
3. **Rezumați-lucrați în perechi-comunicați** – asemănătoare cu metoda anterioară, cu deosebirea că de această dată elevii citesc un text (sau ascultă lectura unui text, la clasele mai mici) după care fiecare, individual, rezumă în două fraze textul respectiv, apoi împreună cu un coleg formează o pereche, se prezintă unul altuia rezumatele, se evidențiază asemănările și deosebirile și se elaborează un rezumat în comun care va fi prezentat tuturor colegilor din clasă. Metoda poate fi aplicată și după o discuție asupra unui subiect, după o prezentare sau o prelegere a profesorului.
4. **Interviul în trei etape (2-4 elevi)** – profesorul adresează o întrebare sau lansează o problemă elevilor grupați câte trei sau câte patru. Fiecare elev se gândește singur la o soluție, formulând-o chiar și în scris. Apoi, în perechi, elevii se interviează reciproc în legătură cu răspunsul sau soluția identificată, după care perechile se alătură altor perechi formând grupuri de câte 4-6 elevi în care fiecare elev prezintă soluția partenerului sau celeilalte perechi.
5. **Turul galeriei** – grupuri de 3-4 elevi lucrează la o problemă sau la o sarcină care are drept rezultat un produs (sinteză, schemă, desen, compunere, grafic etc.) prezentat pe o coală de hârtie sau în altă formă care poate fi expusă în clasă. După expunerea produselor obținute, fiecare grup examinează cu atenție produsele celorlalte grupe, grupele se rotesc de la un produs la altul, se discută și, eventual, se notează comentariile, neclaritățile, întrebările care vor fi adresate celorlalte grupe. După turul galeriei, fiecare grup răspunde la întrebările celorlalți și clarifică unele aspecte solicitate de colegi, apoi își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte. În acest mod, prin feedback-ul oferit de colegi, are loc învățarea și consolidarea unor cunoștințe, se valorizează produsul activității în grup și se descoperă soluții alternative la aceeași problemă sau la același tip de sarcină.
6. **Unul stă, trei circulă (3-5 elevi)** – în grup (grupul “casă”), elevii lucrează la o problemă sau o sarcină care se finalizează cu obținerea unui produs, de preferință realizabil în mai multe feluri. După acest moment elevii numără de la 1 la 3,4 sau 5. Se numerotează și grupele din clasă. La semnalul profesorului elevii se rotesc: spre exemplu, elevii cu numărul 1 se

deplasează la grupul 1, elevii cu numărul 2 la grupul 2 și așa mai departe. În fiecare grup va rămâne un elev “gazdă” care va primi colegii celorlalte grupe oferind informații și răspunsuri la întrebările adresate de colegii “oaspeți”. Elevul “gazdă” se alege prin tragere la sorți sau se stabilește un număr purtat de unul dintre membrii grupului care va fi “gazda” (spre exemplu, elevii cu numărul 4 sunt “gazde”, iar ceilalți circulă). Elevii care circulă la celelalte grupe adună informații noi pe care le vor prezenta colegilor din grupul inițial după ce se întorc în grupurile “acasă”. Elevul care a fost “gazdă” comunică și celorlalți comentariile făcute de vizitatori. În urma acestui schimb de experiență elevii finalizează produsul, valorificând experiența acumulată prin vizitele la celelalte grupe. Aparent este o metodă complicată, însă după câteva exerciții ea devine destul de familiară elevilor din clasă.

7. **Linia valorilor (participă întreaga clasă)** – profesorul adresează o întrebare care permite o gradare a răspunsurilor între două extreme (spre exemplu, întrebarea poate fi legată de atitudinea unui personaj dintr-o povestire analizată la lecție sau exprimarea unei atitudini față de un eveniment sau fenomen studiat etc.) După ce fiecare elev are un răspuns, se încearcă alinierea într-o ordine care să exprime apropierea sau depărtarea de o extremă. După aliniere au loc discuții cu cei din imediata vecinătate și destul de convingătoare, se poate reevalua poziția inițială și adopta o nouă poziție mai aproape de ceea ce fiecare elev simte și poate argumenta în fața celorlalți colegi.
8. **Masa rotundă/cercul** – este o tehnică de învățare prin colaborare care presupune trecerea din mână în mână a unei coli de hârtie și a unui creion în cadrul unui grup mic. de exemplu, un elev din grup notează o idee pe hârtie și o dă vecinului din stânga. Aceasta scrie și el o idee și transmite hârtia și creionul următorului. Există și o variantă a acestei metode în care fiecare membru al grupului are un creion de o anumită culoare diferită de a celorlalți și se transmite doar coala de hârtie. Această ultimă variantă are avantajul că obligă fiecare elev din grup să contribuie în mod egal la exprimarea ideilor și permite profesorului identificarea mai ușoară a elevilor care alcătuiesc grupul. Cercul este o formă orală a mesei rotunde în care fiecare membru al grupului contribuie cu o idee la discuție, în mod sistematic, de la dreapta la stânga.
9. **“Creioanele la mijloc”** – se aplică mai mult ca o regulă în activitățile desfășurate în grupul tipic de învățare prin colaborare (3-6 membri) unde fiecare elev își semnalează contribuția punându-și creionul pe masă. Persoana care a pus creionul pe masă nu mai are voie să intervină până când toate creioanele colegilor nu au fost puse pe masă. Astfel, toți membrii grupului sunt egali și nimeni nu trebuie să domine, iar pentru a evalua activitatea din grup

profesorul alege un creion și solicită elevului respectiv să prezinte contribuția sa la discuția respectivă. În acest fel elevii pot învăța să asculte și să respecte colegii, învață să fie toleranți și să valorizeze opinia celorlalți.

10. **Știu/Vreau să știu/Am învățat** – în activități cu grupuri mici sau cu întreaga clasă se trece în revistă ceea ce elevii știu deja despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, urmând ca la sfârșitul ei să verifice ceea ce au aflat elevii după parcurgerea conținutului lecției.
11. **Brainstormingul și brainstormingul în perechi** – individual sau în perechi, elevii prezintă sau scriu pe hârtie toate lucrurile pe care le știu despre un anumit subiect (este o metodă frecvent folosită în etapa de evocare din cadrul lecției).
12. **Activitatea dirijată de citire - gândire** – constă în fragmentarea unui text astfel încât elevii să poată face predicții despre ce se va întâmpla în fragmentul următor (se poate folosi o povestire sau un text informativ despre care elevii nu au aflat încă).

În această prezentare am încercat să sugerăm câteva modalități prin care se poate aplica în clasă învățarea prin cooperare. Lista metodelor și tehnicilor este foarte vastă și poate fi îmbogățită și cu alte variante în funcție de imaginația și creativitatea profesorului [3].

#### **Concluzii:**

Educația pentru toți la nivelul școlilor înseamnă nu numai integrarea copiilor cu CES în școală, ci presupune o altă abordare a pedagogiei școlare, abordarea incluzivă sau curriculară, care surprinde și valorizează în esența ei două concepte de bază: unicitatea și diversitatea.

Educația incluzivă în școală presupune o folosire adecvată a resurselor umane, materiale și metodologice, în favoarea tuturor copiilor, în așa fel încât fiecare „actor” din procesul educațional să învețe și să se dezvolte.

Educația incluzivă presupune parteneriatul educațional în care profesorii, copiii, părinții și alte persoane din comunitate participă împreună la proiectarea, derularea și evaluarea programelor educative. Este insuficient ca într-o clasă să fie integrat un copil cu CES pentru a spune că acolo se dezvoltă o educație incluzivă.

Este nevoie de o proiectare care să implice toate activitățile, de parteneriat educațional și de practici educative adecvate care să se adreseze tuturor copiilor. Este necesar ca toată școala să se schimbe.

Nimeni nu trebuie să se teamă de această abordare, pentru că este vorba, în fapt, de educație de calitate, care respectă drepturile tuturor copiilor și demnitatea dezvoltării fiecăruia, fără a neglija implicarea, dezvoltarea profesională și valorizarea cadrelor didactice.

De aceea trebuie să gândim foarte departe, dar să acționăm pas cu pas și cu răbdare pentru a nu uita că în educație fiecare „actor” are un rol de jucat și fiecare învață.

Avem nevoie să ne reamintim de faptul că fiecare copil este o promisiune și are o șansă care depinde de atitudinea și acțiunea celor care îl cresc și îl educă.

### **Aplicații:**

- 1.Examinați proiectul de dezvoltare instituțională a școlii Dvs. și realizați o evaluare a acestuia din perspectiva integrării dimensiunii educație incluzivă în componentele proiectului de dezvoltare a școlii.
- 2.Aplicați modelul listei de control pentru evaluarea/autoevaluarea dezvoltării EI la nivel instituțional (Figura 4), raportate la școala Dvs. și stabiliți aspectele pozitive/punctele forte, dar și problemele/punctele slabe. Propuneți soluții de îmbunătățire a proiectului de dezvoltare instituțională a școlii.
- 3.Dezvăluiți caracteristicile cele mai importante ale învățării prin cooperare.
- 4.Prezentați un demers didactic la o disciplină după dorință cu utilizarea strategiilor de învățare prin cooperare.
- 5.Elaborați 2-3 activități de extindere a cunoștințelor și deprinderilor dobândite.

### **Referințe bibliografice**

1. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.)
2. GHERGUȚ, A., *Management general și strategic în educație*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2007.
3. GHERGUȚ, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație* (ediția a II-a). Iași: Polirom, 2006.
4. GUȚU, V., CHICU, V., *Managementul schimbării în cadrul educațional*. Chișinău: CEP USM, 2005.
5. GUȚU, V., DARII, L., *Managementul schimbării/ inovațiilor în învățământ. Management Educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013
6. HADÂRCĂ, M., CAZACU, T., *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*. Ghid metodologic. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012
7. IONESCU, M., RADU, I., (coord.). *Didactica modernă*, ediția a II-a, revizuită. Editura ”Dacia”, Cluj-Napoca, 2001.
8. IOSIFESCU, Ș. ș.a. *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Pro Gnosis, 2000.
9. JOIȚĂ, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Educația XXI*. București: Ed. Aramis, 2006
10. SOLOVEI, R., *Aspecte ale managementului școlii incluzive. Management Educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013

## **UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1II.**

### **MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE. ROLURI ȘI RESPONSABILITĂȚI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE.**

#### **Structura unității de învățare**

- 3.1. Managementul educației incluzive
- 3.2. Structuri și servicii EI, nivel național
- 3.3. Structuri, organe și servicii EI, nivel raional/municipal
- 3.4. Structuri, organe și servicii EI, nivel instituțional: roluri și responsabilități

#### **Finalitățile unității de învățare:**

##### **După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:**

- ✓ Să identifice structurile și serviciile la nivel național, raional/municipal și instituțional
- ✓ Să cunoască și să poată determina rolurile și responsabilitățile fiecărui nivel de management al educației incluzive;
- ✓ Să analizeze în baza reglementărilor normative eficiența activității Centrului Republican de Asistență psihopedagogică și a Serviciului de Asistență psihopedagogică;
- ✓ Să determine atribuțiile CMI, echipei PEI, CDS, CREI;
- ✓ Să analizeze îndeplinirea atribuțiilor CMI, echipei PEI, CDS, CREI în instituțiile în care activează.

#### **3.1. Managementul educației incluzive**

Abordarea organizării și funcționării școlii generale din perspectiva EI, presupune abordarea a cel puțin patru aspecte de management:

1. Managementul instituțional
2. Managementul organizațional
3. Managementul clasei
4. Managementul suportului educațional

**Managementul instituțional vizează**, în special, funcția de planificare. Planurile/strategiile de dezvoltare instituțională definesc politica școlii în domeniul EI, conțin prevederi referitoare la promovarea EI în instituția de învățământ și în afara acesteia; creează/asigură condiții pentru incluziunea tuturor copiilor (creează structuri instituționale și servicii de suport (educațional și non-educațional), instituie posturi de personal de suport etc.). Planurile anuale orientează activitatea școlii pentru o perioadă concretă și asigură operaționalizarea politicii instituționale în domeniul EI. Proiectul de dezvoltare a școlii trebuie să

fie rezultatul unui efort de echipă, expresia unei analize, al unei gândiri și decizii colective. În Anexa 3 sunt prezentate Secvențe din Planul de dezvoltare instituțională al LT Petre Ștefănuță, or. Ialoveni, ca exemplu de planificare instituțională din perspectiva EI.

**Managementul organizațional** se referă la toate structurile organizaționale existente în instituția de învățământ, rolurile și atribuțiile lor în procesul implementării EI. În calitate de element al managementului general al școlii incluzive, managementul clasei este o componentă importantă în procesul EI. Este, de fapt, esența incluziunii, deoarece vizează organizarea efectivă a procesului educațional, lucrul în clasă fiind considerat baza învățării.

**Managementul clasei** se referă nu doar la acțiunile de predare-învățare-evaluare, ci implică și etape pregătitoare, care presupun, în special, documentare/informare privind grupul de copii, nivelul de dezvoltare al fiecărui copil, nivelul de achiziții/competențe al acestora la un moment dat, relațiile dintre copii și alte date relevante, care îi oferă cadrului didactic materialul informațional și faptic necesar pentru proiectarea demersului didactic și identificarea diferitor oportunități de intervenție și de luare a deciziilor. Clasa de elevi este privită ca un microsistem social în care se concentrează responsabilitățile și așteptările subiecților procesului educațional. Conform opticii respective, acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru și de comunicare ce îi valorizează atât pe cei care învață, cât și pe cei care îi învață.

**Managementul suportului educațional** vizează programele de intervenție și serviciile de sprijin acordate copiilor la nivel intrașcolar, care se concep și se realizează în baza principiilor managementului general:

- ✓ toate formele de suport sînt planificate și realizate de către structurile prestatoare (CMI, echipa PEI, CREI);
- ✓ structurile și personalul implicat în acordarea suportului educațional abordează holistic necesitățile copiilor și își coordonează demersurile;
- ✓ administrația instituției monitorizează eficiența acordării suportului educațional și evaluează impactul intervențiilor de suport asupra evoluției copiilor.

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

**Managementul școlii incluzive** reprezintă valorile, practicile, principiile, sistemul de lucru adoptat într-o școală, prin intermediul căruia cadrele didactice, elevii, cadrele didactice de sprijin, personalul administrativ, părinții, comunitatea, resursele de toate tipurile, curriculumul,



provocările și succesele sunt gestionate astfel încât școala, prin tot ceea ce face, va reuși să răspundă necesităților și așteptărilor tuturor copiilor. Măsura, gradul în care o entitate educațională reușește să răspundă principiilor incluziunii și să asigure/confirmă statutul de școală incluzivă poate fi constatat în baza diferitor instrumente de evaluare, precum Indexul incluziunii școlare și alte instrumente operaționale.

### **3.2. Structuri și servicii EI, nivel național**

Asigurarea dreptului la educație de calitate a copiilor și nerilor în condiții de egalitate, în cadrul instituțiilor de învățământ, este un drept fundamental recunoscut oficial în Republica Moldova. În vederea garantării dreptului la educație tuturor copiilor a fost aprobat Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 [8].

În baza acestui program au fost dezvoltate structuri și servicii de suport, precum Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) la nivel central, Serviciul de Asistență Psihopedagogică (SAP) la nivel raional, centre de resurse pentru educația incluzivă și instituită unitatea de cadru didactic de sprijin, comisii multidisciplinare intrașcolare (CMI) [11,12].

În pofida numeroaselor progrese la nivelul implementării educației incluzive în Republica Moldova, marea majoritate a unităților de învățământ rămân inaccesibile copiilor și nerilor cu diferite tipuri de dizabilități și cu cerințe educaționale speciale, inclusiv copiilor din sistemul preșcolar. La nivelul educației timpurii procesul încă nu a cunoscut o abordare sistemică. Există anumite practici de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale, inclusiv cu dizabilități în instituțiile de educație timpurie, dar acestea sunt sporadice. Nu este aprobat mecanismul de funcționare a serviciilor de educație incluzivă, precum și de finanțare a acestora. Instituțiile de educație timpurie, cu mici excepții, nu sunt pregătite pentru abordarea calificată și calitativă a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Evoluția paradigmei educaționale de la excludere la incluziune presupune continuarea intervențiilor sistemice pe arii specifice precum:

- ✓ cadrul legal și aprobarea politicilor publice;
- ✓ mecanisme financiare de susținere a educației incluzive;
- ✓ servicii de suport;
- ✓ managementul resurselor umane pentru implementarea educației incluzive;
- ✓ schimbări la nivel de atitudine față de mediul incluziv în percepția publică (copii, părinți, cadre didactice);
- ✓ parteneriate eficiente între autoritățile centrale, locale și reprezentanții societății civile.

Cadrul legal din Republica Moldova corespunde standardelor internaționale privind dezvoltarea educației incluzive și are ca bază principiul educației pentru toți copiii, el fiind

reflectat în documentele aprobate și raficate de-a lungul ultimilor ani. Au fost înregistrate progrese în privința incluziunii copiilor cu CES în sistemul de învățământ, posibile datorită eforturilor comune ale tuturor partenerilor de nivel central, local și de unitate școlară, dar și acțiunii ONG-urilor active în domeniu.

Cu toate acestea, considerăm că este nevoie de o regândire a strategiei utilizării mijloacelor bugetare pentru promovarea și asigurarea educației incluzive. Practica dovedește că mecanismul de finanțare existent nu este suficient de echitabil din câteva motive:

- a) abordează doar nivelul primar și secundar (gimnazial și liceal) de educație;
- b) alocațiile pentru educația incluzivă sunt direcționate doar în scopul creării/asigurării funcționalității centrelor de resurse și salarizării cadrului didactic de sprijin, respectiv nu răspunde și nu acoperă integral cerințele educaționale ale copiilor incluși;
- c) necesitățile specifice de acces, dotare a procesului educațional, transport, asistență (psihologică, logopedică), reabilitare (kinetoterapie) etc., nu sunt acoperite financiar, deși, formal, sunt garantate de stat;
- d) fondurile desenate educației incluzive sunt utilizate, de către autoritățile unităților administrativ-teritoriale, în alte scopuri.

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

### **1. La nivel central:**

- ✓ Elaborarea și promovarea politicilor EI;
- ✓ Asigurarea cadrului normativ și metodologic pentru dezvoltarea EI;
- ✓ Realizarea proiectelor de cercetare în domeniu;
- ✓ Crearea și asigurarea funcționalității sistemului de formare inițială și continuă în domeniul EI;
- ✓ Asigurarea financiară a domeniului;

Monitorizarea și evaluarea proceselor la nivel național în scopul asigurării calității acestora.

În conformitate cu legislația în vigoare [11], atribuțiile de bază ale Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică vizează:

- ✓ coordonarea și monitorizarea activității SAP;
- ✓ acordarea suportului metodologic SAP, autorităților APL, familiei copilului
- ✓ sau altor structuri în procesul dezvoltării EI la nivel de raion și instituție de învățământ;
- ✓ elaborarea metodologiilor de evaluare și asistență a copiilor pentru specialiștii serviciilor, psihologii instituțiilor de învățământ preșcolar, primar și secundar general, cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin, precum și pentru alți specialiști implicați în proces;

- ✓ elaborarea recomandărilor metodologice privind adaptările curriculare, dezvoltarea PEI, principiile de organizare a evaluărilor și susținerea probelor de evaluare pentru copiii cu CES;
- ✓ administrarea bazelor de date și monitorizarea, la nivel național, a situației tuturor copiilor beneficiari ai serviciilor de asistență psihopedagogică;
- ✓ inițierea și dezvoltarea parteneriatelor intersectoriale cu diferite structuri în vederea implementării programelor EI;
- ✓ organizarea și realizarea programelor de informare-educare-comunicare și sensibilizare publică în domeniile ce se înscriu în aria de activitate a Centrului;
- ✓ examinarea contestațiilor privind procesul de evaluare complexă a dezvoltării
- ✓ copiilor, stabilirea CES, acordarea asistenței psihopedagogice copilului și familiei, acordarea asistenței metodologice specialiștilor în lucrul cu copiii cu CES la nivel de SAP etc.

### **3.3. Structuri, organe și servicii EI, nivel raional/municipal**

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

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

#### **Responsabilul EI exercită, în principal, următoarele atribuții manageriale:**

1. Planificare: stabilirea obiectivelor de dezvoltare strategică a EI (pe termen scurt, mediu și lung); elaborarea planurilor în domeniu.

2. Organizare: asigurarea realizării obiectivelor stabilite, identificarea și asigurarea alocării resurselor necesare în acest sens (timp, oameni, finanțe).
3. Coordonare: asigurarea armonizării tuturor proceselor la nivel raional, deciziilor și activităților care să conducă la realizarea obiectivelor EI în teritoriu.
4. Antrenare: implicarea instituțiilor subordonate și a celor din domenii conexe în realizarea proceselor EI.
5. Supervizarea derulării proceselor EI, estimarea nivelului de calitate, eficiență și relevanță a acestora, formularea propunerilor de îmbunătățire; acordarea asistenței metodologice subiecților EI pentru asigurarea calității EI. [11].

Funcțiile manageriale ale responsabilului EI sunt inter-relaționate, complexe și definitorii pentru implementarea cu succes a EI la nivel regional. Anume acest fapt face ca responsabilul EI să fie considerat un focal-point în sistemul de structuri și servicii EI. Atribuțiile concretizate ale responsabilului EI sunt precizate în Fișa de post, un model al căreia este dat în Anexa 1. [4, p. 101-104].

La nivel regional (raional, municipal) îl are Serviciul de asistență psihopedagogică, instituție din subordinea OLSDÎ. Deși creat relativ recent (2013), SAP s-a poziționat ferm în sistemul de structuri și servicii EI datorită importanței sarcinilor și responsabilităților în procesul dezvoltării EI. În conformitate cu actele normative care îi reglementează activitatea [12]:

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

- ✓ administrează baze de date și monitorizează la nivel raional/municipal situația tuturor copiilor beneficiari ai serviciilor de asistență psihopedagogică;
- ✓ inițiază și dezvoltă parteneriate cu diferite structuri;
- ✓ desfășoară programe de informare-educare-comunicare și sensibilizare publică.

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

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

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

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

Structura recomandată pentru Planul anual de activitate al SAP este prezentată în Anexa 2. [4, p. 105-107].

### **3.4. Structuri, organe și servicii EI, nivel instituțional**

Atribuțiile la nivel local/instituțional reies din legislația care reglementează domeniul/domeniile și se rezumă, în principal, la următoarele:

#### **La nivel local comunitar:**

- ✓ Aplicarea și asigurarea respectării prevederilor legislației în vigoare în ceea ce privește dreptul și accesul la educație al tuturor copiilor din teritoriul administrat;
- ✓ Contribuția la asigurarea, în comun cu părinții, a școlarizării copiilor, inclusive a celor cu CES și/sau dizabilități;
- ✓ Crearea și finanțarea serviciilor în instituțiile al căror fondator este autoritatea locală de nivel;

- ✓ Asigurarea protecției sociale a copiilor în situație de dificultate și abordării intersectoriale a cazurilor;
- ✓ Responsabilizarea părinților pentru școlarizarea copiilor și asigurarea educației/dezvoltării lor;
- ✓ Sensibilizarea și mobilizarea comunitară privind drepturile copiilor, inclusive dreptul la educație.

**La nivel instituțional:**

- ✓ Dezvoltarea instituțională, a culturii, politicilor și practicilor incluzive;
- ✓ Crearea și asigurarea funcționării calitative a structurilor și serviciilor EI/de suport;
- ✓ Organizarea procesului educațional din perspectivă incluzivă, centrat pe cel ce învață, cu accent pe diferențiere și individualizare;
- ✓ Asigurarea mediului educațional incluziv, accesibil și prietenos copiilor;
- ✓ Crearea grupurilor de promotori ai incluziunii din copii, cadre didactice, părinți;
- ✓ Diseminarea și promovarea bunelor practici, a experiențelor pozitive.
- ✓ În ierarhia sistemul de instituții publice/servicii cu atribuții în asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii, se evidențiază structurile de asistență psihopedagogică: Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP) și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică (SAP).

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

Dezvoltarea rețelei de servicii de suport s-a realizat în conformitate cu Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 58 [8], care prevede că pentru asigurarea EI, la nivel de comunitate sunt dezvoltate diferite tipuri de servicii:

- de identificare, evaluare a dezvoltării copiilor și intervenție timpurie;
- psihopedagogice, de recuperare și reabilitare a dezvoltării;
- psihologice: de asistență și consiliere pentru copii, familie, cadre didactice, comunitate;
- de suport, educațional și non-educațional;
- de asistență specializată (transport, deplasare și accesibilizare) etc.

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

### **Comisia multidisciplinară intrașcolară**

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

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

- ✓ evaluarea inițială a copiilor considerați ca având dificultăți de învățare și/sau probleme de dezvoltare (de adaptare școlară, comunicare, de realizare a obiectivelor curriculare etc.);
- ✓ identificarea potențialului copiilor și a modalităților de creștere a acestui potențial, prin determinarea necesităților specifice și a măsurilor de intervenție/ serviciilor de sprijin care pot fi acordate în instituția de învățământ;
- ✓ referirea copiilor care prezintă anumite dificultăți și probleme de învățare către SAP pentru constatarea/confirmarea CES;
- ✓ coordonarea procesului de asistență a copiilor cu CES în instituția de învățământ
- ✓ în scopul asigurării incluziunii reale și efective;
- ✓ identificarea constrângerilor (organizatorice, didactice, bugetare etc.) care pot
- ✓ interveni în cazuri concrete de incluziune a copiilor cu CES și formularea/înaintarea soluțiilor pentru constrângerile constatate;
- ✓ coordonarea elaborării și înaintarea Consiliului profesoral pentru aprobare a PEI pentru fiecare elev cu CES;
- ✓ examinarea, determinarea și înaintarea Consiliului profesoral pentru aprobare a condițiilor de promovare a elevilor cu CES în clasa următoare și de admitere a acestora la examenele de finalizare a studiilor;
- ✓ monitorizarea asigurării condițiilor adecvate pentru încadrarea copiilor cu CES în mediul școlar general și cuprinderii acestora în programul educațional;
- ✓ acordarea asistenței metodologice cadrelor didactice în realizarea adaptărilor curriculare, în stabilirea celor mai adecvate tehnologii de predare-evaluare în cadrul procesului educațional incluziv;
- ✓ informarea părinților/reprezentanților legali privind forma, obiectivele de educație și dezvoltare a copilului lor;

- ✓ colaborarea cu instituțiile educaționale și structurile de suport cu atribuții în acordarea asistenței copiilor cu CES;
- ✓ valorificarea și promovarea practicilor pozitive, a experiențelor avansate în domeniu.

Examinarea în cadrul CMI se face pe parcursul a cel mult șapte zile lucrătoare de la data constatării necesității unei atare evaluări și presupune examinarea/analiza capacității de învățare a copilului, a comportamentelor și manifestărilor în diferite contexte. Metodologia cu privire la evaluarea dezvoltării copilului [6] recomandă instrumentele care pot fi aplicate de către CMI în evaluarea inițială a dezvoltării copiilor. Instrucțiunile de aplicare a diferitor instrumente se pot consulta în Ghidul metodologic "Evaluarea dezvoltării copilului" [2]. Constatările CMI se vor referi la particularitățile copilului pe domeniile dezvoltării fizice, cognitive, a abilităților de limbaj și comunicare, a comportamentului socio-emoțional și adaptiv. Aceste constatări servesc temei pentru formularea uneia din următoarele concluzii:

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

Ca și orice alte structuri/subdiviziuni ale școlii, CMI activează în baza planului anual de activitate. [Anexa 4, 4, p. 111-113] parte a planificării instituționale generale. CMI duce evidența copiilor examinați într-un registru special, care conține informații despre copil, familie, data examinării/reexaminării, progresul școlar, formele de asistență acordată etc. Documentația perfectată în cadrul CMI mai include planurile și rapoartele de activitate, procesele verbale ale ședințelor, alte materiale, după caz.

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

### **Echipa PEI**

După cum s-a menționat mai sus, una din sarcinile de bază ale CMI este coordonarea procesului de elaborare, implementare, revizuire a planurilor educaționale individualizate, care, conform reglementărilor în vigoare, se elaborează de către Echipa PEI. În instituția de învățământ general se constituie atâtea echipe PEI câți copii necesită această modalitate de



organizare a procesului educațional (copiii cu CES cărora SAP le-a recomandat predare-învățare-evaluare în bază de PEI).

Componența echipei PEI, recomandată de CMI, se constituie din cadrele didactice care predau copilului concret, dirigintele clasei, personalul de suport existent în instituție, alți specialiști, după caz. În fiecare echipă este desemnat un coordonator, care asigură convocarea ședințelor echipei, colectarea informațiilor din alte surse decât cele școlare (din familie, comunitate), și structurează/scrie propriu-zis planul, după prezentarea de către membrii echipei a informațiilor/contribuțiilor corespunzătoare. Componența fiecărei echipe este aprobată prin ordin de către directorul instituției de învățământ.

Este important ca în calitate de membri ai echipei PEI (sau, cel puțin, ca furnizori 2 de informație pentru elaborarea PEI) să intervină copiii înșiși și părinții acestora. Sarcinile și atribuțiile concrete ale membrilor echipei PEI sunt descrise detaliat în [4, p. 190-253].

### **Centrul de resurse pentru educația incluzivă**

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

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

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

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

- ✓ Copilul prezintă probleme/dificultăți de dezvoltare și necesită suport educațional suplimentar (nu reușește, fără sprijin, să achiziționeze finalitățile conform curriculumului general, în condiții generale).
- ✓ Copilul este în situație de risc de abandon școlar/neșcolarizare (nu este supravegheat de părinți sau de persoanele adulte în grija cărora se află; nu frecventează deloc sau nu frecventează cu regularitate școala).
- ✓ Copilul se confruntă cu atitudinea necorespunzătoare a părinților cu privire la creșterea și educarea copiilor (părinții/familia nu îi asigură condiții adecvate de învățare și/sau trai; copilul nu este trimis la școală, nu este lăsat să învețe; este exploatat prin muncă în gospodărie sau în afara acesteia).
- ✓ Copilul crește și este educat într-un mediu/climat inadecvat (grad avansat de sărăcie în care nevoile de bază ale copilului nu sunt satisfăcute; violență fizică sau verbală, vicii care afectează climatul familial și capacitățile parentale – alcoolism, consum de droguri ș.a.).

Pentru fiecare beneficiar al CREI se perfectează un Dosar [Anexa 5, 4, p. 114] completat conform Metodologiei de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, aprobată de ME [7]. Evidența copiilor, beneficiari ai CREI, se duce în baza unui Registru special, în care sunt consemnate unele date personale ale copilului (nume, vârstă), informații privind clasa, categoria CES (dacă este), forma de incluziune școlară, formele de suport educațional și alte date relevante [Anexa 6, 4, p. 115] Copiii din evidențele CREI, de regulă, studiază în baza PEI și beneficiază de programe de suport educațional, realizate în diferite forme, în funcție de necesitățile și potențialul lor. Totodată, CREI este un spațiu deschis tuturor copiilor (cu sau fără CES), cadrelor didactice, părinților, comunității, spațiu în care toți acești actori co-participă în realizarea diferitor activități, conform misiunii centrului, concentrând resursele comunitare existente și orientându-le în direcția dezvoltării fiecărui copil. În acest fel, CREI poate fi considerat un centru multifuncțional, în special pentru faptul că acoperă necesitățile membrilor comunității cu oferta de servicii disponibile, în așa fel încât să răspundă cât mai eficient acestor necesități, iar satisfacția beneficiarilor să fie cât mai mare

### **Cadrul didactic de sprijin**

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

1. serviciu de sprijin, parte a pachetului minim de servicii de educație incluzivă [9]

2. funcție didactică, specialist calificat în domeniul pedagogiei, psihopedagogiei și psihopedagogiei speciale, care acordă asistență psihopedagogică copiilor cu CES [3] (art.634).  
Instituirea posturilor de CDS se face prin decizia directorului instituției de învățământ, la recomandarea SAP, în baza rezultatelor evaluării nivelului de dezvoltare a copiilor cu CES. Cadrul didactic de sprijin poate fi încadrat la orice nivel al învățământului general (preșcolar, primar, secundar) și poate trece de la un nivel de învățământ la altul. Dacă numărul de elevi este mai mic decât cel stabilit, unitatea de cadru didactic de sprijin se poate fragmenta, fiind planificată activitatea prin cumul sau cu ora, conform legislației în vigoare.

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

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

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

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

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

Numărul de ore atribuite activității cadrului didactic de sprijin în diverse locații va fi stabilit de comun acord cu învățătorii sau profesorii, agreat în cadrul ședinței CMI și consemnat în PEI. Totuși, este recomandabil ca cel puțin 50 la sută din orele de asistență să fie dedicate acordării suportului la lecții, pentru a favoriza/ facilita încadrarea copilului în procesul educațional efectiv [1]. Având calitatea de serviciu de suport educațional, CDS realizează planificarea anuală a activității, care se înscrie în managementul instituțional general de dezvoltare a EI. Nu există o planificare-model a activității CDS, specialiștii având libertatea să determine propriile formate de planuri.

### **Aplicații:**

1. Examinați lista atribuțiilor de bază ale SAP și identificați-le pe acelea care au legătură nemijlocită cu activitatea instituției de învățământ și a Dvs. în calitate de specialist. Argumentați opțiunile.
2. Exemplificați, în baza propriilor experiențe, relația instituției de învățământ cu SAP.
3. Analizați, în baza reglementărilor normative și a propriilor viziuni/ experiențe, eficiența activității SAP. Formulați propuneri argumentate pentru îmbunătățirea, optimizarea și eficientizarea activității SAP.
4. Examinați Regulamentul de organizare și funcționare a Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică. Identificați acele atribuții ale Centrului care vizează suportul de care poate beneficia instituția de învățământ și cadrul didactic în procesul dezvoltării practicilor EI.
5. Examinați Standardele de calitate a instituțiilor de învățământ preuniversitar din Republica Moldova pe domeniul Management și selectați indicatorii cu relevanță pentru educația incluzivă.

### **Referințe bibliografice**

1. BULAT G., RUSU N. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic*. Chișinău. Bons Offices, 2015
2. BULAT G., GÎNU D., RUSU N. *Evaluarea dezvoltării copilului*. Ghid metodologic. Chișinău, Bons Offices, 2015
3. Codul Educației, nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art.634
4. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.)
5. Dispoziția ME nr.338 din 14.06.2010 (componenta Consiliului modificată prin Dispoziția ME nr.27 din 02.02.2016). Reunește reprezentanți ai Ministerului Educației, Ministerului

Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Ministerului Sănătății, Ministerului Finanțelor și Ministerului Afacerilor Interne, precum și reprezentanți ai UNICEF și Instituit prin HG nr.1001 din 30.09.2005. Din componența Consiliului fac parte reprezentanți ai APC, Avocatul poporului pentru drepturile copilului, ai ONG-urilor, precum și reprezentantul UNICEF în Republica Moldova, ONG-urilor active în domeniu.

6. Ordinul Ministerului Educației nr.99 din 26.02.2015.
7. Ordinul Ministerului Educației nr.100 din 26.02.2015
8. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011, pct.64. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art.589. Pct. 64
9. HG nr.351 din 29.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale. Monitorul Oficial nr.113-118 din 08.06.2012, art.393 și HG nr.868 din 08.10.2014 privind aprobarea Regulamentului de formare și utilizare a fondului pentru educația incluzivă, Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art.930.
10. Regulament privind organizarea educației incluzive în instituțiile de învățământ general(pentru perioada de pilotare) Anexa 2 la ordinul Ministerului Educației nr.739 din 15.08.2011
11. Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică. HG nr.732 din 16.09.2013. Monitorul Oficial nr.206-211 din 20.09.2013, art.823.)
12. Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică. HG nr.732 din 16.09.2013. Monitorul Oficial nr.206-211 din 20.09.2013, art.823.
13. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva scolii prietenoase copilului: [www.edu.md](http://www.edu.md)

**UNITATEA DE ÎNVĂȚARE IV.**  
**INDEXUL INCLUZIUNII: DEZVOLTAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ȘI**  
**PARTICIPARE ÎN ȘCOLI**

**Structura unității de învățare**

- 4.1. Evoluția Indexului incluziunii școlare
- 4.2. O privire de ansamblu asupra Indexului
- 4.3. Dimensiunile și indicatorii incluziunii
  - 4.3.1. Dimensiunea A: Crearea culturilor incluzive
    - A1: Consolidarea comunității
    - A2: Stabilirea valorilor incluzive
  - 4.3.2. Dimensiunea B: Elaborarea politicilor incluzive
    - B1: Dezvoltarea unei școli pentru toți
    - B2: Organizarea suportului pentru diversitate
  - 4.3.3. Dimensiunea C: Dezvoltarea practicilor incluzive
    - C1: Elaborarea unor curricula pentru toți
    - C2: Dirijarea învățării
- 4.4. Valorile educației incluzive
  - 4.4.1. Valori incluzive

**Finalitățile unității de învățare:**

După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- ✓ Să definească noțiunea de index școlar;
- ✓ Să determine avantajele implementării educației incluzive;
- ✓ Să cunoască și să aplice indicatorii incluziunii școlare;
- ✓ Să reflecteze asupra calității procesului educațional din perspectiva Educației Incluzive.

**4.1. Evoluția Indexului incluziunii școlare**

Indexul este o resursă pentru susținerea dezvoltării incluzive în școli.

Este un document comprehensiv care poate ajuta orice persoană sau organizație în identificarea pașilor necesari dezvoltării gradului de incluzivitate al unei școli.

Indexul oferă școlilor posibilitatea autoevaluării și a consemnării progresului lor în procesul apropiării lor de idealul „școlii pentru toți”.

Indexul presupune o examinare detaliată a modului în care barierele în calea învățării și participării la educație pot fi reduse din calea fiecărui elev.

Prin Indexul incluziunii se adoptă o înțelegere mai largă a noțiunii de „sprijin”, ca reprezentând toate activitățile care cresc capacitatea unei școli de a răspunde diversității elevilor.

Printre inițiativele actuale de îmbunătățire a sistemului educațional Indexul nu este de neglijat. El este o modalitate interactivă de a răspunde cerințelor actuale față de școală conform cu valorile incluziunii.

O versiune inițială a fost experimentată în șase școli primare și gimnaziale, iar apoi, o versiune modificată a fost evaluată într-un program detaliat de cercetare bazată pe acțiune în șaptesprezece școli care țin de patru autorități educaționale locale din Marea Britanie.

Școlile pilot au apreciat că materialele cuprinse în Index le-au ajutat în identificarea unor resurse de dezvoltare, care altfel ar fi fost omise. Ele au sugerat, de asemenea, moduri în care aceste materiale pot fi îmbunătățite. Prima versiune publicată a apărut în martie 2000. Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli a fost publicat pentru prima dată în anul 2000. El fusese elaborat timp de trei ani, cu ajutorul unei echipe de profesori, părinți, membri ai consiliilor administrative ale școlilor și cercetători, care, împreună, aveau o vastă experiență în încurajarea dezvoltării incluzive a școlilor. Echipa Indexului a fost formată de Mark Vaughan, pe atunci director al CSIE, și Mel Ainscow. Contribuții importante la elaborarea materialelor au fost făcute de școlile-pilot din Londra, regiunea Midlands și nordul Angliei. Lucrările inițiale s-au bazat pe experiența echipei Indexului, iar conținutul final a fost influențat îndeosebi de contribuția lui Mel Ainscow la ameliorarea școlilor și de abordarea promovată de Tony Booth și colegii săi de la Open University, care făcea legătură între incluziune și dezvoltarea în comunități a unui sistem complet de educație preșcolară, primară și secundară.

Guvernul a oferit o copie a primei ediții a Indexului tuturor școlilor primare, secundare, școlilor speciale și autorităților locale de învățământ din Anglia. O a doua ediție, în linii mari similară cu prima, a fost publicată în 2002. Aceasta avea un limbaj oarecum simplificat și conținea câteva modificări ale indicatorilor, drept răspuns la comentariile primite și observațiile făcute în cursul utilizării. Cea de-a doua ediție a fost distribuită în toate școlile din Țara Galilor, în galeză sau engleză, de către parlamentul galez.

În 2004 și 2006 au mai fost elaborate versiuni ale Indexului adaptate pentru vârsta timpurie și instituțiile de îngrijire a copilului. Pe lângă faptul că au extins relevanța Indexului asupra copiilor de vârstă timpurie și a bebelușilor, revizuirile au lansat idei pentru modificarea următoarelor ediții destinate școlilor.

Ediția de față, a treia la număr, elaborată de Tony Booth, reflectă nenumăratele discuții cu colegii din Anglia<sup>3</sup> și din întreaga lume privind utilizarea Indexului. Noul Index răspunde la sugestiile făcute pe măsură ce persoane din alte țări analizau cum ar putea fi traduse și adaptate aceste materiale. Ediția a extins lucrul asupra valorilor incluzive și a folosit acest fapt pentru a

unifica anumite intervenții principiale – de exemplu, cele care se referă la durabilitatea mediului, cetățenia națională și globală, nonviolență și promovarea sănătății. Secțiunea dedicată mobilizării resurselor, care stătuse aparte în edițiile precedente, a fost dispersată în întregul volum, pentru a reflecta rolul important al resurselor de învățare și participare ca un concept-cheie care trece ca un fir roșu prin tot Indexul. Cea mai mare inovație este o nouă invitație la dialog cu privire la conținuturile curriculare. Aceasta apare într-o secțiune denumită Elaborarea unor curricula pentru toți, care încearcă să răspundă la întrebarea: ”Ce implicații au valorile incluzive pentru conținutul activităților de învățare și modul în care acestea sunt structurate?” Acum mai mult decât oricând, Indexul satisface necesitatea de a specifica implicațiile valorilor incluzive pentru toate aspectele interacțiunii din cadrul școlii și între școli și comunități.

## **4.2. O privire de ansamblu asupra Indexului**

Cum vă poate ajuta Indexul pentru incluziune să vă dezvoltați școala?

Indexul pentru incluziune: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli constituie un set de materiale de suport pentru autoevaluarea tuturor aspectelor școlii – inclusiv a activităților de pe terenurile de joacă, din cancelarii și din sălile de clasă – precum și din comunitățile și mediul din jurul școlii. Indexul încurajează personalul școlii, părinții/îngrijitorii și copiii să contribuie la un plan de dezvoltare incluzivă și să-l pună în practică.

Indexul incluziunii: dezvoltarea învățării și implicării în școli

- ✓ te ajută să susții schimbările pe care le faci
- ✓ plasează valorile incluzive în centrul procesului de dezvoltare
- ✓ te ajută să reflectezi asupra a ce și cum învață copiii
- ✓ îi ajută pe adulți și copii să își expună și împărtășească ideile și astfel să facă o diferență de atitudine
- ✓ accelerează impactul implicării în colaborarea cu familiile și comunitățile
- ✓ te ajută la analizarea detaliată a auto-revizuirii și îmbunătățirii strategiilor școlare
- ✓ te ajută la punerea propriei rețele de valori în acțiune
- ✓ încurajează îmbunătățirea realizărilor pe termen lung
- ✓ integrează dezvoltarea comunității, cetățeniei globale, durabilitatea, drepturilor, sănătății și a valorilor
- ✓ te susține în reducerea barierelor și în mobilizarea resurselor
- ✓ te ajută să faci față lucrurilor pe care încerci să le implementezi
- ✓ te susține în dezvoltarea lucrurilor pe care tu le consideri corecte, nu cele care îți sunt impuse de alții



- ✓ ajută la îmbunătățirea imaginii școlii atât pentru angajați cât și pentru părinți/îngrijitori sau copii
- ✓ oferă posibilitatea de dezvoltare rațională pentru guvernanți și inspector.

Incluziunea se referă la sporirea participării tuturor copiilor și adulților. Ea vizează susținerea școlilor pentru ca acestea să devină mai atente la diversitatea fundalului biografic, a intereselor, experienței, cunoștințelor și abilităților copiilor.

#### **Incluziunea în educație presupune:**

- A pune în acțiune valorile incluzive.
- A percepe fiecare viață și fiecare moarte ca având o valoare egală.
- A susține pe fiecare, ca să simtă că face parte din ceva mai mare.
- A spori participarea copiilor și a adulților în activitățile de învățare și predare, în relațiile și comunitățile din cadrul școlilor locale.
- A reduce excluziunea, discriminarea, barierele în învățare și participare.
- A restructura culturile, politicile și practicile astfel încât acestea să răspundă nevoii de diversitate în modalități care valorifică fiecare persoană în mod egal.
- A corela educația cu realitățile locale și globale.
- A învăța, reducând barierele pentru unii copii, să-i ajutăm pe toți copiii.
- A percepe diferențele dintre copii și diferențele dintre adulți drept resurse pentru învățare.
- A recunoaște dreptul copiilor la educație în propria lor localitate.
- A optimiza școlile atât pentru personal și părinți/îngrijitori, cât și pentru copii.
- A accentua dezvoltarea valorilor și a comunităților școlare, alături de realizări.
- A cultiva relații de susținere reciprocă între școli și comunitățile care le înconjoară.
- A recunoaște faptul că incluziunea în educație este un aspect al incluziunii în societate.

#### **4.3. Dimensiunile și indicatorii incluziunii (după Indexul incluziunii școlare)**

Dezvoltarea incluzivă se produce atunci când adulții și copiii își corelează acțiunile cu valorile incluzive, iar inițiativele compatibile sunt îmbinate. Ei pot face acest lucru și la nivel neoficial, însă acțiunile lor riscă să fie subminate, dacă nimeni nu se angajează să elaboreze un plan de dezvoltare școlară mai formal, care să reflecte valorile incluzive.

Indexul poate fi integrat în acest proces de planificare, dacă se structurează o analiză detaliată a școlii și a relației acesteia cu comunitățile și mediul său, care include personalul, consiliul de administrare, părinții/îngrijitorii și copiii. Deja existența unui asemenea proces contribuie, prin sine, la dezvoltarea incluzivă a școlii. El se edifică pe ceea ce este deja cunoscut și încurajează o analiză ulterioară; se bazează pe conceptul de barieră pentru învățare și participare, pe resurse care sprijină învățarea și participarea, încurajând diversitatea.

Această analiză a școlii se axează pe trei dimensiuni: culturi, politici și practici.

### **Dimensiunea A: Crearea culturilor incluzive**

Această dimensiune se referă la crearea unei comunități protejate, primitoare, care acceptă, colaborează, stimulează, în care toți sînt apreciați. Se elaborează valorile incluzive comune, care apoi sînt comunicate întregului personal, copiilor și familiilor acestora, consiliului administrativ, comunităților din jur și tuturor celorlalți care lucrează în școală și colaborează cu ea. Valorile culturilor incluzive ghidează deciziile cu privire la politicile și practicile de moment, pentru a garanta că dezvoltarea este coerentă și continuă. Integrarea schimbării în cadrul culturilor școlare asigură că aceasta este integrată în identitatea adulților și a copiilor și este transmisă nou-veniților.

### **Dimensiunea B: Elaborarea politicilor incluzive**

Această dimensiune asigură că incluziunea pătrunde în toate planurile legate de școală și îi implică pe toți. Politicile încurajează participarea copiilor și a personalului din momentul intrării în școală. Școala este încurajată să încorporeze toți copiii din localitate și să minimizeze presiunile de excludere. Politicile de susținere includ toate activitățile care sporesc capacitatea unui cadru de a răspunde la diversitatea celor care fac parte din el, de o manieră care îi apreciază pe toți în mod egal. Toate formele de sprijin sînt unificate într-un cadru comun, menit să asigure participarea tuturor și dezvoltarea școlii ca un tot întreg.

### **Dimensiunea C: Dezvoltarea practicilor incluzive**

Această dimensiune se referă la dezvoltarea a ceea ce se predă și se învață și la modul în care are loc predarea și învățarea, astfel încît să reflecte valorile și politicile incluzive. Implicațiile valorilor incluzive pentru structurarea conținutului activităților de învățare sînt prezentate în secțiunea „Elaborarea unor curricula pentru toți”. Învățarea este conectată la experiență, la nivel local și global, precum și la drepturi, și cuprinde problemele legate de durabilitate. Învățarea este dirijată astfel încât activitățile de predare și învățare să răspundă la diversitatea tinerilor din cadrul școlii. Copiii sunt încurajați să fie activi, reflexivi, critici și sunt văzuți ca o resursă pentru învățare reciprocă. Adulții lucrează împreună și astfel își asumă cu toții responsabilitatea pentru învățarea tuturor copiilor.

Fiecare dimensiune este împărțită în două secțiuni. Dimensiunile și secțiunile pot forma un cadru de planificare; plasarea unor activități planificate în fiecare secțiune vă ajută să vă asigurați că acțiunile se sprijină reciproc.

### **Cadrul de planificare**

Dimensiunea A: Crearea culturilor incluzive

A1: Consolidarea comunității

A2: Stabilirea valorilor incluzive

## Dimensiunea B: Elaborarea politicilor incluzive

B1: Dezvoltarea unei școli pentru toți

B2: Organizarea suportului pentru diversitate

## Dimensiunea C: Dezvoltarea practicilor incluzive

C1: Elaborarea unor curricula pentru toți

C2: Dirijarea învățării

Un set de indicatori, care reprezintă aspirațiile de incluziune pentru școala Dvs., va contribui la o analiză mai detaliată. Fiecare indicator este conectat la niște întrebări care îi definesc sensul, specifică direcțiile de explorare, declanșează reflecția și dialogul și încurajează întrebările suplimentare.

**Dimensiunile și secțiunile:** Structurează planul Dvs. de dezvoltare.

**Indicatorii:** Vă ajută să vă concentrați asupra domeniilor pe care doriți să le schimbați.

**Întrebările:** Ajută la efectuarea unei analize detaliate în profunzime, pentru a detecta și a aborda problemele dificile.

## Indicatorii

### Dimensiunea A: Crearea culturilor incluzive

#### A1: Consolidarea comunității

1. Fiecare se simte binevenit în școală.
2. Angajații școlii colaborează unii cu alții.
3. Copiii se ajută reciproc.
4. Personalul școlii și copiii se respectă unii pe alții.
5. Există un parteneriat între personal și părinți/îngrijitori.
6. Personalul și consiliul administrativ lucrează bine împreună.
7. Școala reprezintă un model de cetățenie democratică.
8. Școala încurajează o înțelegere a interconexiunilor dintre oamenii din întreaga lume.
9. Adulții și copiii conștientizează că identificarea cu un anumit gen se poate realiza într-o varietate de moduri.
10. Școala și comunitățile locale se dezvoltă reciproc.
11. Personalul face legătură dintre ceea ce se întâmplă la școală și viața de acasă a copiilor.

#### A2: Stabilirea valorilor incluzive

1. Școala dezvoltă valori incluzive comune pentru toți.
2. Școala încurajează respectarea tuturor drepturilor omului.
3. Școala încurajează respectul pentru integritatea planetei Pământ.
4. Incluziunea este văzută ca o sporire a participării tuturor.
5. Așteptările sunt mari în raport cu toți copiii.

6. Copiii sunt apreciați în mod egal.
7. Școala contracarează toate formele de discriminare.
8. Școala promovează interacțiunea nonviolentă și soluționarea pașnică a neînțelegerilor.
9. Școala încurajează copiii și adulții să se simtă satisfăcuți de sine.
10. Școala contribuie la sănătatea copiilor și a adulților.

## **Dimensiunea B: Elaborarea politicilor incluzive**

### **B1: Dezvoltarea unei școli pentru toți**

1. În școală există un proces de dezvoltare participativ.
2. Școala are o abordare incluzivă față de leadership.
3. Numirile în funcție și promovările sunt corecte.
4. Experiența personalului este cunoscută și utilizată.
5. Toți angajații noi sunt ajutați să se integreze în școală.
6. Școala caută să admită toți copiii din circumscripția sa.
7. Toți copiii nou-veniți sunt ajutați să se încadreze în școală.
8. Grupurile de predare și învățare sunt organizate corect, pentru a promova învățarea tuturor copiilor.
9. Copiii sunt bine pregătiți pentru a-și continua studiile în altă parte.
10. La nivel fizic, școala le este accesibilă tuturor persoanelor.
11. Clădirile și teritoriul școlii sunt pregătite să permită participarea tuturor.
12. Școala își reduce amprenta de carbon și utilizarea apei.
13. Școala contribuie la reducerea cantității de deșeuri.

### **B2: Organizarea suportului pentru diversitate**

1. Toate formele de sprijin sunt coordonate între ele.
2. Activitățile de perfecționare a personalului ajută cadrele didactice să reacționeze adecvat la diversitate.
3. Întreaga școală are acces la resursele de predare a englezei ca limba a doua.
4. Școala sprijină continuitatea în educația copiilor aflați în grija statului.
5. Școala asigură că politicile privind „cerințele educaționale speciale” susțin incluziunea.
6. Politica de comportament este conectată cu învățarea și dezvoltarea curriculumului.
7. Presiunea în favoarea exmatriculării ca pedeapsă disciplinară este redusă.
8. Barierele la frecventarea școlii sunt reduse.
9. Intimidarea elevilor între ei este minimalizată.

## **Dimensiunea C: Dezvoltarea practicilor incluzive**

### **C1: Elaborarea unor curricula pentru toți**

1. Copiii explorează ciclurile de producție a alimentelor și de consum alimentar.

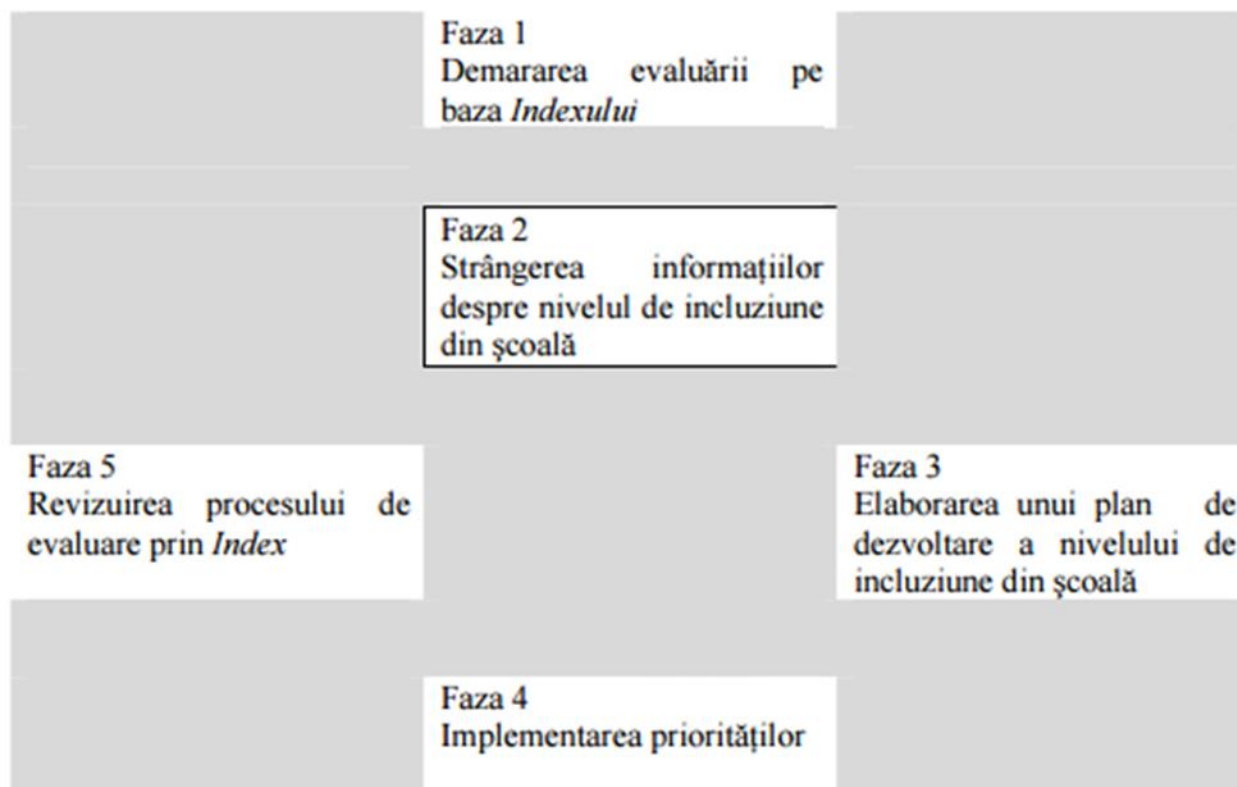
2. Copiii cercetează importanța apei.
3. Copiii învață despre îmbrăcăminte și decorarea corpului.
4. Copiii se informează despre locuințe și clădiri.
5. Copiii examinează în ce mod și din ce cauză oamenii se deplasează în cadrul localității și prin lume.
6. Copiii învață despre sănătate și relații.
7. Copiii cercetează Pământul, sistemul solar și universul.
8. Copiii studiază formele de viață de pe Terra.
9. Copiii examinează sursele de energie.
10. Copiii învață despre comunicare și tehnologii de comunicare.
11. Copiii interacționează cu și creează literatură, artă și muzică.
12. Copiii învață despre muncă și o corelează cu desfășurarea propriilor interese.
13. Copiii învață despre etică, putere și guvernare.

## **C2: Dirijarea învățării**

1. Activitățile de învățare sunt planificate ținându-se cont de toți copiii.
2. Activitățile de învățare încurajează participarea tuturor copiilor.
3. Copiii sunt încurajați să gândească critic cu încredere.
4. Copiii participă activ la propriul lor proces de învățare.
5. Copiii învață unul de la altul.
6. Lecțiile îi ajută pe copii să înțeleagă asemănările și diferențele dintre oameni.
7. Evaluările încurajează realizările tuturor copiilor.
8. Disciplina se bazează pe respect reciproc.
9. Cadrele didactice planifică, predau și analizează rezultatele împreună.
10. Cadrele didactice elaborează resurse comune pentru a promova învățarea.
11. Profesorii de sprijin susțin învățarea și participarea tuturor copiilor.
12. Tema de casă este concepută astfel încât să contribuie la învățarea fiecărui copil.
13. Activitățile extracurriculare îi includ pe toți copiii.
14. Resursele din localitatea școlii sunt cunoscute și exploatare.

Fiecare dintre cele trei dimensiuni este structurată pe două secțiuni, care, la rândul lor, conțin seturi de indicatori, cunoscuți în mediul educațional drept indicatori ai incluziunii (Anexa 4). Dimensiunile și indicatorii incluziunii pot fi și sunt aplicați cu succes în procesul de evaluare și autoevaluare a gradului de dezvoltare a incluziunii într-o instituție educațională. Procesul respectiv este considerat unul ciclic și se realizează prin parcurgerea a cinci etape de bază.

### **Figura 1. Etapele procesului de aplicare a Indexului incluziunii**



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

#### 4.4. Valorile educației incluzive

##### 4.4.1. Valori incluzive

###### **Structuri: Egalitate, Drepturi, Participare, Comunitate, Durabilitate**

Cel mai important element al incluziunii este faptul că ea pune în acțiune valorile incluzive. Anume dedicația față de anumite valori generează dorința de a depăși excluderea și a promova participarea. Valorile ne ghidează și ne îndeamnă la acțiune. Ele ne stimulează să mergem înainte, ne orientează într-o direcție și ne desemnează destinația.

Lucrul cel mai practic pe care îl putem face în cadrul educației este să definim clar relația dintre valori și acțiuni. Suntem ghidați pentru a determina ce trebuie să facem mai departe și cum să înțelegem acțiunile altora. În școală aceasta înseamnă conectarea valorilor la particularitățile curriculumului, ale activităților de predare și învățare, ale comunicării în cancelarie și pe terenul de joacă, ale relațiilor dintre și printre copii și adulți.

Unificarea migăloasă a unui cadru de valori care susțin împreună dezvoltarea incluzivă a educației a rezultat într-o listă de subiecte ce țin de egalitate, drepturi, participare, comunitate, respect pentru diversitate, durabilitate, nonviolență, încredere, compasiune, onestitate,

sinceritate, curaj, bucurie, dragoste, speranță/optimism și frumusețe. Fiecare din aceste cuvinte reprezintă o valoare, care trebuie înțeleasă doar prin prisma explicației sensului său, așa cum este propusă mai jos. Fiecare valoare sintetizează o zonă de acțiune și aspirație pentru educație și, în sens mai larg, pentru societate. Lista este rezultatul unor numeroase discuții cu profesori, elevi și alte persoane din Marea Britanie și din întreaga lume. De exemplu, decizia finală de a include setul de valori onestitate, încredere și curaj a derivat dintr-o serie de ateliere de lucru în baza ediției precedente a Indexului, în care colegii cu funcții de conducere în școli au descris cum își făceau curaj să recunoască sincer atât punctele slabe, cât și punctele forte ale școlilor lor și cum activitatea în cadrul atelierelor i-a ajutat la aceasta experiența de a lucra la o sarcină comună împreună cu alții, de care puteau fi siguri că nu vor critica și acuza.

Toate valorile sunt necesare pentru dezvoltarea educațională incluzivă, dar cinci dintre ele – **egalitatea, participarea, comunitatea, respectul pentru diversitate și durabilitatea** – pot contribui mai mult decât celelalte la stabilirea unor structuri, proceduri și activități incluzive în școală. Drepturile derivă din aprecierea egalității, dar sunt numite separat, pentru că noțiunea de drepturi are o importanță strategică când promovăm recunoașterea valorii egale a persoanelor și combatem discriminarea. Celelalte valori au fost adăugate pentru a completa cadrul, căci ne-am gândit la modurile de viață pe care dorim să le promovăm pentru noi înșine și copiii noștri. Dacă puneți la îndoială contribuția unei anumite valori, încercați să o excludeți din educație. Ce ar fi educația fără încredere, onestitate, curaj, compasiune, bucurie, dragoste, speranță sau frumusețe?

Putem diviza în continuare cadrul valorilor, dacă le percepem pe unele ca structuri de accentuare, pe altele – ca ocupându-se de caracterul și calitatea relațiilor, în timp ce grupul al treilea este dedicat alimentării spiritului uman. Însă este important să recunoaștem că toate aceste valori afectează structuri, țin de relații și posedă o legătură cu materiile spirituale.

### **Egalitatea**

Egalitatea și noțiunile asociate cu ea – echitatea, dreptatea și justiția – sunt esențiale pentru valorile incluzive. Inegalitatea, inechitatea, nedreptatea și injustiția sunt forme de excludere. Egalitatea nu înseamnă că toți trebuie să fie la fel sau să fie tratați în același mod. Ea înseamnă că toți trebuie tratați ca având aceeași valoare. Acest lucru influențează modul în care adulții și copiii se comportă unii față de ceilalți la școală. Promovarea egalității afectează principiile grupării copiilor în afara și în interiorul școlilor și a lecțiilor, pentru că trebuie evitate ierarhiile bazate pe valoare. Ea se mai referă și la felul în care sunt administrate școlile. O viziune incluzivă a egalității nu se referă la „egalitatea de șanse” în lupta pentru statut, avere și condiții de trai inegale, ci la reducerea acestor inegalități. Dacă reflectăm asupra măsurii în care oamenii sunt gata să accepte existența inegalității la nivel național și global, privind averea sau

condițiile de trai, descoperim un profund dezacord asupra incluziunii. De multe ori, oamenii nu se comportă de parcă „fiecare viață și fiecare moarte au aceeași valoare” nu doar pentru că le pasă, în mod firesc, mai mult de cei mai apropiați de ei, ci și pentru că nu cred că suferința altora, în afara propriilor lor familii, cartiere sau țări, ar trebui să declanșeze acțiuni pentru a o reduce.

## **Drepturile**

Punerea accentului pe drepturi derivă din preocuparea de egalitate. Este o modalitate de a exprima valoarea egală a oamenilor, de vreme ce aceștia dețin drepturi în mod egal. A invoca anumite drepturi înseamnă a susține că toată lumea poate pretinde la libertatea de a nu duce lipsuri și libertatea de a acționa. Prin urmare, toți posedă un drept egal la hrană, adăpost, protecție și îngrijire, precum și la participare civică. Dacă acțiunile duc la inegalitate, atunci ele nu pot presupune un drept. Această limitare se referă la orice idee privind dreptul la alegere sau la proprietate privată, dacă prin drepturile respective se agravează inegalitatea ce îi împiedică pe alții să-și exercite drepturile.

Copiii și tinerii au dreptul la o educație gratuită, publică (adică asigurată de stat), de înaltă calitate în localitatea lor. Promovarea drepturilor omului în educație încurajează dezvoltarea unor relații reciproce pline de grijă. Unii leagă drepturile de responsabilități, dar aceasta este o greșeală, dacă se consideră că acordarea drepturilor e condiționată de un anumit comportament. Drepturile sunt necondiționate, posedate în virtutea naturii noastre umane. Însă drepturile pot intra în conflict, ceea ce poate însemna, de exemplu, că dreptul unei persoane la siguranță ar presupune restricții asupra libertății unei altei persoane. Este evident că, la fel ca egalitatea, în practică drepturile sunt și ele contestate, deși s-ar părea că există un angajament universal de a le respecta în forma în care sunt exprimate în documentele ONU. Vedem aceasta din faptul că drepturile în cauză sunt ignorate pe larg în întreaga lume și se fac foarte puține încercări de a aborda încălcările. O analiză a drepturilor omului poate conduce la întrebări cu privire la tratamentul ființelor neumane și la ideea de a extinde drepturile la toate formele de viață și chiar la integritatea planetei.

## **Participarea**

În același mod, se constată frecvent că participarea personalului, a tinerilor și a familiilor acestora în cadrul educațional nu este urmărită ca scop. Participarea depășește contextul școlar, dar pornește anume de acolo, din faptul de a se afla pe loc. Participarea presupune două elemente, care țin de acțiunea sau activitatea participativă și de persoana care participă. O persoană participă nu numai atunci când ia parte la activități comune, ci și atunci când se simte inclusă și acceptată. Participarea înseamnă să fii împreună cu alții și să colaborezi cu ei. Ea mai înseamnă angajarea activă în procesul de învățare. Înseamnă să-ți fie auzită vocea la luarea deciziilor cu privire la viața ta, inclusiv la educație, fapt legat de ideea de democrație și libertate.



De asemenea, ea conține dreptul important de a nu participa, de a-ți afirma autonomia față de grup, spunând „Nu”, ceea ce poate necesita o doză de curaj. Când suntem conștienți de sursa și natura acțiunilor, intențiilor și sentimentelor noastre, aceasta ne poate ajuta să participăm activ. Participarea presupune dialogul cu ceilalți în baza egalității; astfel, se cere să se lase deoparte diferențele de statut și putere. Participarea este sporită atunci când comunicarea cu alții ne consolidează sentimentul identității; când suntem acceptați și apreciați pentru noi înșine.

### **Comunitatea**

Preocuparea de construirea comunității presupune recunoașterea faptului că trăim în relație cu alții și că prietenii sunt fundamentale pentru bunăstarea noastră. Comunitatea este construită cu ajutorul culturilor care încurajează colaborarea. O perspectivă incluzivă a comunității extinde atașamentul și obligațiile dincolo de familie și prieteni, rezultând într-un sentiment mai larg de colegialitate. Ea ține de senzația responsabilității pentru alții și de noțiunile de serviciu în folosul societății, cetățenie, cetățenie globală și recunoașterea interdependenței globale. O comunitate școlară incluzivă reprezintă modelul a ceea ce înseamnă să fii un cetățean responsabil și activ, ale cărui drepturi sunt respectate în afara școlii. Comunitățile incluzive sunt mereu deschise pentru noi membri, care contribuie la transformarea lor și le îmbogățesc. În domeniul educației, incluziunea presupune dezvoltarea relațiilor reciproce de susținere între școli și comunitățile din jurul lor. Preocuparea pentru bunăstarea comunității înseamnă activitatea în colaborare, în mod colegial și cu solidaritate; aceasta ne ajută să înțelegem felul în care propagarea schimbării în instituții se realizează cel mai bine atunci când oamenii își combină acțiunile.

### **Durabilitatea**

Scopul fundamental al educației este de a pregăti copiii și tinerii pentru moduri durabile de viață în cadrul unor comunități și medii durabile, la nivel local și global. Un angajament față de valorile incluzive trebuie să includă și un angajament față de bunăstarea generațiilor viitoare. Discuțiile privind incluziunea ridică mereu întrebarea: „Incluziunea în ce?” Școlile care se dezvoltă într-un mod incluziv sunt locurile care încurajează dezvoltarea durabilă a învățării și a participării tuturor, precum și reducerea permanentă a excluderii și discriminării. Ele evită modificările necoordonate, planificate pentru un termen scurt, și nu iau parte la programe și inițiative care nu sunt strâns legate de propriile lor angajamente pe termen lung. Durabilitatea mediului este esențială pentru incluziune într-o vreme când degradarea mediului, despădurirea și încălzirea globală amenință calitatea vieții noastre a tuturor și a subminat deja viețile a milioane de oameni din întreaga lume. Școlile care se dezvoltă incluziv trebuie să se ocupe de menținerea mediului fizic și natural pe teritoriul lor și dincolo de el. Însă „alfabetizarea ecologică” trebuie să crească dintr-o înțelegere și respect pentru natură, mai degrabă decât din frica unei catastrofe.

Trebuie să fie legată de speranță și de credința optimistă că pericolele pot fi depășite. Pentru a fi durabile, toate schimbările trebuie să fie integrate în culturi. În acest mod, ele vor contribui la dezvoltarea unor identități transformate

## **Relații: Respect pentru diversitate, Nonviolență, Încredere, Compasiune, Sinceritate, Curaj**

### **Respect pentru diversitate**

Respectul incluziv înseamnă să-i apreciem pe alții și să-i tratăm în mod corespunzător, recunoscând contribuția pe care ei o aduc comunității prin personalitatea lor, precum și prin acțiunile pozitive. Aceasta nu înseamnă a trata unele persoane cu un respect deosebit datorită statutului sau funcției lor. „Diversitatea” include diferențele și asemănările, vizibile și invizibile, dintre oameni: diversitatea înseamnă diferențele dintre ființele care fac parte din aceeași umanitate. Diversitatea cuprinde toată lumea, nu doar pe cei observați că se îndepărtează de la o normalitate iluzorie. Cu toate acestea, utilizarea termenului este uneori eronată, diversitatea contopindu-se cu alteritatea: cei care nu sunt ca noi. Se consideră omogene grupurile și comunitățile în care diferențele nu sunt recunoscute. O reacție incluzivă la diversitate salută crearea grupurilor diverse și respectă valoarea egală a altor persoane, indiferent de diferențele percepute. Din acest punct de vedere, diversitatea este mai curând o resursă bogată pentru viață și învățare, decât o problemă care trebuie depășită. O asemenea reacție se deosebește de reacția selectivă, în care se încearcă să se mențină uniformitatea prin categorisirea și despărțirea persoanelor, ele fiind atribuite la grupuri aranjate în funcție de o ierarhie a valorii. Dar valorificarea diversității își are limitele. Diversitatea nu înseamnă că acceptăm sau apreciem eforturile distructive ale oamenilor față de alți oameni sau față de mediu, până la încălcarea drepturilor, chiar dacă asemenea porniri sunt ferm integrate în identitatea lor. Respingerea diferenței atrage, de obicei, negarea alterității din noi înșine. Așadar, când oamenii nu vor să admită că, odată, ar putea și ei suferi de boli și îmbătrâni, aceasta le poate consolida dorința de a nu se asocia cu bătrânii și persoanele cu dizabilități și de a le discrimina. O abordare incluzivă a diversității înseamnă să înțelegi și să combați pericolul profund și distructiv din tendința de a egala diferența sau stranietatea cu inferioritatea. Când acest lucru se întâmplă și devine adânc înrădăcinat într-o cultură, se poate ajunge la discriminare serioasă sau chiar genocid.

### **Nonviolență**

Nonviolența necesită ascultarea și înțelegerea punctului de vedere al altora și estimarea greutății argumentelor, inclusiv a celor proprii. Pentru nonviolență la copii și adulți trebuie dezvoltate abilitățile de negociere, mediere și soluționare a conflictelor. E nevoie ca adulții să manifeste nonviolență în propriul comportament. În cadrul comunităților de egali, conflictele sunt rezolvate prin dialog mai degrabă decât prin constrângerea derivată din diferențele de statut și forță fizică. Aceasta nu înseamnă că oamenii evită să se provoace sau să fie provocați și neagă

dezacordul. Însă ei folosesc provocările pentru a declanșa reflecția și descoperirea<sup>9</sup>. Intimidarea are loc atunci când oamenii abuzează de puterea lor, cu scopul de a face altă persoană să se simtă vulnerabilă fizic sau psihologic. Hărțuirea și intimidarea persoanelor în bază de etnie, sex, dizabilitate, vârstă, orientare sexuală, convingeri și religie – toate sunt forme de violență. Dacă ne angajăm să respectăm nonviolența, aceasta poate genera revizuirea unor modalități de rezolvare a conflictelor, asociate cu unele versiuni ale masculinității. Prin urmare, e nevoie să se ofere modalități alternative pentru cei cu o identitate robust masculină. Se va ajunge la dezmembrarea noțiunii de „a pierde fața” și „a pierde respectul” și a legăturii acestora cu „răzbunarea”. Trebuie căutat un echilibru între afirmare și agresiune. Furia este văzută ca un indicator important al puterii sentimentelor cuiva față de o persoană sau un eveniment, dar ea trebuie să fie direcționată către o activitate productivă, departe de o reacție agresivă. Violența instituțională sau intimidarea instituțională pot apărea atunci când umanitatea și demnitatea celor din cadrul instituțiilor nu sunt respectate; atunci când oamenii sunt percepuți ca un mijloc pentru atingerea unui scop. Acest lucru se poate întâmpla când școlile sau alte instituții de învățământ sunt tratate ca întreprinderi. Valorile acestor organizații pot fi mascate sub influența aparent inofensivă a softurilor folosite în mediul de afaceri, care conferă comunicării între personalul școlii un caracter corporativ. Instituțiile nonviolente sunt dezvoltate în concordanță cu necesitățile oamenilor din cadrul lor, cu mediul și cu comunitățile din jur.

### **Încredere**

Încrederea sprijină participarea și dezvoltarea relațiilor și a personalităților care se simt în siguranță. Ea este necesară pentru a încuraja învățarea independentă și nesupravegheată și stabilirea dialogurilor. Educația poate ajuta la construirea încrederii copiilor și a tinerilor în persoane din afara familiilor lor; se pot include conversații bine gândite despre natura contactelor cu ceilalți – acestea fiind sau sigure, sau lipsite de securitate. Acest lucru poate fi deosebit de important pentru cei care se simt vulnerabili la domiciliu sau au fost făcuți să se simtă neîncrezători în trecut, pentru că au suferit o discriminare de rutină. Încrederea este strâns legată de ideea de responsabilitate și credibilitate. Încrederea este necesară pentru dezvoltarea respectului de sine și a respectului reciproc în practica profesională. Cu cât mai puțină încredere li se acordă oamenilor, cu atât mai puțin demni de încredere ei devin. (10 O’Neill, O. (2002) A question of trust, Reith Lectures.) Încrederea că alții ne vor asculta și ne vor trata just este necesară, dacă vrem să descoperim și să abordăm problemele dificile care împiedică dezvoltarea educațională: oamenii se simt liberi săși expună părerile atunci când au încredere că alții se vor angaja într-un dialog respectuos cu ei, fără a căuta să profite de avantajele.

### **Compasiune**

Compasiunea presupune înțelegerea suferinței altora și dorința de a o atenua. Ea înseamnă depunerea unui efort pentru a cunoaște nivelul local și global de discriminare și suferință. Este necesară dorința de a se implica în perspectivele și sentimentele altor oameni. Compasiunea înseamnă că starea personală de bine este limitată de preocuparea de starea de bine a tuturor, dar nu într-atât încât să încurajăm tristețea până când toți vor începe să zâmbească. Îmbrățișarea compasiunii include înlocuirea abordării punitive față de cei care încalcă normele cu realizarea obligațiilor profesionale cu grijă și creativitate. Adulții vor accepta o doză de responsabilitate, când se produc rupturi în relațiile lor cu copiii și tinerii. Oricât de destrămată ar părea relația dintre un tânăr și mediul educațional, profesioniștii sunt datori să continue să se întrebe: cum putem să-l ajutăm mai bine pe acest tânăr să dezvolte relații și să se implice în procesul de învățare în școală? O educație plină de compasiune este aceea în care greșelile sunt recunoscute, indiferent de statutul persoanei în cauză, scuzele pot fi acceptate, daunele pot fi reparate și iertarea este posibilă.

### **Sinceritate**

Onestitatea nu este doar exprimarea liberă a adevărului. Lipsa onestității ține mai curând de omiterea intenționată a unor informații, decât de mințirea directă. Tăinuirea deliberată a informației de la altcineva sau derutarea acestei persoane îi împiedică participarea. Poate fi un mijloc utilizat de cei care dețin puterea pentru a-i controla pe cei cu mai puțină putere. Onestitatea presupune evitarea ipocriziei, acționarea în conformitate cu valorile sau principiile proprii. Ea se referă și la respectarea promisiunilor. Onestitatea este legată de integritate și sinceritate, dar și de valorile curajului și încrederii. Este mai greu să fii onest când trebuie să dai dovadă de curaj; e mai ușor, dacă poți avea încredere în sprijinul celorlalți. Onestitatea în educație presupune schimbul de cunoștințe cu tinerii privind realitățile locale și globale; motivarea lor să afle ce se întâmplă în lumea lor, astfel încât să poată lua decizii fiind în cunoștință de cauză, în prezent și în viitor. Onestitatea înseamnă să-i încurajăm să adreseze întrebări dificile și să fim gata să admitem limitele cunoștințelor noastre.

### **Curajul**

Deseori avem nevoie de curaj pentru a ne împotrivi convențiilor, puterii și autorității sau opiniilor și culturilor propriului grup; pentru a ne cugeta propriile gânduri și spune ceea ce gândim. Un mai mare curaj personal se cere ca să ne opunem, pentru sine sau pentru alții, când nu există o cultură de sprijin reciproc sau aceasta a fost erodată. Lucrul numit cu dispreț „denunțare”, adică atenționarea asupra malpraxisului în cadrul organizației, riscându-se pierderea șansei de avansare, a serviciului sau a prieteniei, necesită, de regulă, curaj. Denunțarea poate fi privită ca un act de neloialitate de către cei care dețin puterea într-o organizație, deși loialitatea

incluzivă se datorează comunității în sens larg și persoanelor vulnerabile din cadrul ei. Curajul poate face parte din lupta cu discriminarea: recunoașterea acesteia, denunțarea și combaterea ei.

### **Spirit: Bucurie, Dragoste, Speranță/optimism, Frumusețe**

#### **Bucuria**

Valorile incluzive se ocupă de dezvoltarea oamenilor în ansamblu, adică și de sentimentele și emoțiile lor; de consolidarea spiritului uman; de antrenarea plină de bucurie în procesul de învățare, predare și în relații interpersonale. Ele percep cadrul educațional ca un loc pentru „a fi” și „a deveni”. O educație veselă încurajează învățarea prin joc, atmosfera jucăușă și umorul împărtășit. Ea promovează și apreciază satisfacția și mulțumirea legate de dobândirea unor noi interese, cunoștințe și abilități, ceea ce le asigură durabilitatea. Mediile educaționale care se concentrează doar pe un set restrâns de realizări de bază sau pe rolul educației în asigurarea statutului personal și a beneficiilor economice pot fi locuri lipsite de bucurie și umor. Aceasta riscă să-i descurajeze pe adulți și pe copii, limitându-le exprimarea de sine, și poate rezulta în nemulțumire și dezangajare.

#### **Dragostea**

Compasiunea este strâns legată de valoarea dragostei și de cea a grijii. O grijă profundă pentru alții, care nu cere nimic în schimb, este motivația esențială a multor pedagogi și baza vocației lor. Dragostea presupune îngrijirea și cultivarea cuiva pentru a-l ajuta să fie și să devină el însuși, așa cum oamenii înfloresc atunci când se simt apreciați. Ea stimulează un sentiment de identitate și apartenență și promovează participarea. Dorința de a avea grijă de alții și de a fi îngrijit ca răspuns se află la baza comunităților conectate prin sentimentul colegialității și prin activități comune. Însă ca valoare pentru cadrele didactice, „dragostea” sau „grija” este o caracteristică a unei relații asimetrice. Poate că este datoria lor profesională să le pese în mod egal de toți copiii și tinerii de care se ocupă, fără a ține seama de căldura, recunoștința sau progresul pe care le demonstrează aceștia.

#### **Speranță/optimism**

O valoare care ține de speranță și optimism ar putea fi de asemenea văzută ca o obligație profesională a pedagogilor și o obligație personală a părinților și îngrijitorilor: poate că suntem datori să transmitem senzația că dificultățile personale, locale, naționale și globale pot fi atenuate. Speranța mai înseamnă să demonstrăm cum se pot face schimbări pozitive în propria viață și în viețile altor persoane, la nivel local și global. Aceasta nu înseamnă că ignorăm realitățile lumii din jurul nostru sau motivele cinice ale unora și privim doar partea însoțită a vieții. Speranța și optimismul necesită dorința de a interacționa cu realitatea ca fundament pentru o acțiune de principiu. Clarificarea valorilor incluzive poate reprezenta un cadru de acțiune, unind mai multe persoane cu valori similare, care își denumesc diferit activitățile. Acest lucru

poate spori rezistența colectivă, consolidată pentru a contracara presiunile teribile pentru excludere, care se manifestă la nivel local și global. Poate deveni mai probabilă schimbarea în folosul oamenilor și al planetei. Astfel, speranța susține posibilitatea că poate fi creat și menținut un viitor în care oamenii vor prospera.

## **Frumusețea**

Preocuparea de crearea frumuseții ar putea părea discutabilă, deoarece este evident că frumusețea se află în ochii și mintea celui care o vede sau o concepe. De asemenea, este evident cât de opresivă și promotoare a excluderii este pentru mulți oameni vehicularea anumitor criterii de frumusețe. Însă frumusețea face totuși parte din această listă, deoarece mulți oameni o văd ca pe o caracteristică a realizărilor celor mai satisfăcătoare sau a celor mai motivante contacte din experiența lor educațională. Listarea frumuseții le permite oamenilor să conecteze valorile cu ideea lor de împlinire spirituală. Frumusețea poate fi percepută în acte de caritate nejustificate, în ocaziile importante când comunicarea merge dincolo de interesele individuale, în acțiuni colective și în susținerea luptei pentru drepturi, atunci când oamenii își descoperă și își folosesc vocea. Frumusețea este acolo unde cineva iubește ceva conceput de el sau de altcineva, apreciind arta și muzica. Frumusețea incluzivă stă departe de stereotipuri și se găsește în diversitatea persoanelor și a naturii.

**Concluzie:** Indexul este o resursă accesibilă, flexibilă și practică. El încurajează cadrele didactice, copiii și tinerii, familiile și comunitățile să lucreze împreună în vederea revizuirii tuturor aspectelor culturii, politicii și practicii în propria școală. Prin această cercetare sunt identificate barierele din calea învățării și participării, sunt determinate prioritățile pentru dezvoltare și sunt puse în aplicare planurile de îmbunătățire. Crearea unei culturii școlare incluzive se află în centrul lucrării. Astfel, sunt combinate planificarea sistematică de dezvoltare și modificările improvizate pe măsură ce adulții și copiii trăiesc valori comune, clipă de clipă, în comunități care colaborează.

## **Aplicații:**

### **I. Crearea culturilor incluzive. Sarcina de lucru:**

1. Selectați doi indicatori, analizați întrebările respective, răspundeți cu DA sau NU, veniți cu alte întrebări (dacă le găsiți necesare în contextul școlii respective.).
2. Ce noi arii de dezvoltare sunt sugerate de aceste întrebări pentru instituția respectivă? Enumerați-le.
3. Veniți cu măsuri concrete de realizare. Listați.

### **II. Desfasurarea practicilor incluzive. Sarcina de lucru:**

1. Selectați doi indicatori, analizați întrebările respective, răspundeți cu DA sau NU, veniți cu alte întrebări (dacă le găsiți necesare în contextul școlii respective.).

2. Ce noi arii de dezvoltare sunt sugerate de aceste întrebări pentru instituția respectivă? Enumerați-le.

3. Veniți cu măsuri concrete de realizare. Listați.

### **III. Desfasurarea practicilor incluzive Sarcina de lucru:**

1. Selectați doi indicatori, analizați întrebările respective, răspundeți cu DA sau NU, veniți cu alte întrebări (dacă le găsiți necesare în contextul școlii respective.).

2. Ce noi arii de dezvoltare sunt sugerate de aceste întrebări pt. instituția respectivă? Enumerați-le.

3. Veniți cu măsuri concrete de realizare. Listați.

### **Referințe bibliografice**

1. BOOTH, T., AINSCOW, M. and Kingston, D. (2004, 2006) *Index for inclusion: developing play learning and participation in early years and childcare*, Bristol, CSIE.
2. BOOTH, T. AND BLACK-HAWKINS, K. (2001, 2005) *Developing learning and participation in countries of the South; the role of an Index for inclusion*, Paris, Unesco.
3. BOOTH T, AINSCOW M. *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și participării tuturor copiilor la învățământul de masă*, 2015.
4. *Incluziunea în educație. Ghid de politici*, UNESCO, traducere RENINCO, București, 2011.
5. *Indexul incluziunii școlare* (traducere M. Pantea), Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2003,  
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Romanian.pdf>
6. RUSTEMIER, S. AND BOOTH, T. (2005) *Learning about the Index in use: A study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAs in England*, Bristol, CSIE.
7. *Standarde de funcționare a unității de învățământ general incluzive* (proiect), Chișinău, 2011, [www.inclusion.md](http://www.inclusion.md).
8. *Strategia EUROPA 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii*. Comisia Europeană. Bruxelles, 2010.

**UNITATEA DE ÎNVĂȚARE V.**  
**COMISIA MULTIDISCIPLINARĂ INTRAȘCOLARĂ – RESURSĂ PENTRU**  
**DEZVOLTAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE**

**Structura unității de învățare**

5.1. Roluri și responsabilități ale Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare

5.2. Elaborarea planului de activitate a CMI: Aspecte organizatorice; Evidența elevilor cu CES; Probleme pentru examinare în cadrul consiliului profesoral; Elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea și actualizarea PEI; Asistența metodologică; Lucrul cu părinții; Activitatea de raportare.

5.3. Elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea și actualizarea PEI

**Finalitățile unității de învățare:**

**După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:**

- ✓ Să identifice rolurile și responsabilitățile Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare
- ✓ Să argumenteze necesitatea elaborării, realizării, revizuirii și reactualizării PEI pentru copilul cu CES;
- ✓ Să identifice rolul factorilor educaționali implicați în procesul PEI.

**5.1. Roluri și responsabilități ale Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare**

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 [6], pct. 64: Pentru asigurarea educației incluzive, la nivel de comunitate, sunt dezvoltate diferite tipuri de servicii:

- de identificare, evaluare a dezvoltării copiilor și intervenție timpurie
- psihopedagogice, de recuperare și reabilitare a dezvoltării
- psihologice: de asistență și consiliere pentru copii, familie, cadre psihologice: de asistență și consiliere pentru copii, familie, cadre didactice, comunitate
- de suport, educațional și non-educațional
- de asistență specializată (transport, deplasare și accesibilizare) etc.

Pornind de la prevederile Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, în instituțiile de învățământ primar și secundar, a fost creată CMI, structură instituțională în scopul sprijinirii incluziunii educaționale a copiilor. În conformitate cu recomandările Ghidului metodologic Evaluarea dezvoltării copilului [1] în componența CMI, constituită din cel puțin șapte membri, intră, în calitate de membri permanenți, directorul adjunct pentru instruire, psihologul școlar, cadrul didactic de sprijin, un învățător și un profesor, deținători de grade didactice, învățătorul sau dirigintele elevului examinat în comisie.



În funcție de cazul examinat, componența comisiei se suplimentează cu alți membri: logoped, medic, asistent social etc. Componența comisiei este aprobată prin ordinul directorului instituției de învățământ. Activitatea CMI este coordonată/administrată de un președinte, care, de regulă, este directorul adjunct al unității de învățământ.

Componența comisiei este aprobată anual prin ordinul directorului instituției de învățământ.

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

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

Examinarea în cadrul CMI se face pe parcursul a cel mult șapte zile lucrătoare de la data constatării necesității unei atare evaluări și presupune examinarea/analiza capacității de învățare a copilului, a comportamentelor și manifestărilor în diferite contexte. Metodologia cu privire la evaluarea dezvoltării copilului [4], recomandă instrumentele care pot fi aplicate de către CMI în evaluarea inițială a dezvoltării copiilor. Instrucțiunile de aplicare a diferitor instrumente se pot consulta în Ghidul metodologic ”Evaluarea dezvoltării copilului” [1]. Constatările CMI se vor referi la particularitățile copilului pe domeniile dezvoltării fizice, cognitive, a abilităților de limbaj și comunicare, a comportamentului socio-emoțional și adaptiv. Aceste constatări servesc temei pentru formularea uneia din următoarele concluzii:

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

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

## 5.2.Elaborarea planului de activitate a CMI

Ca și orice altă structură/subdiviziune instituțională, CMI activează în baza planului anual de activitate, parte a planificării instituționale generale. Ghidul metodologic Evaluarea dezvoltării copilului [1] recomandă următorul model de structură a Planului anual de activitate al CMI:

**Tabelul 14. Model de structură a Planului de activitate al CMI**

Nr. crt.	Activități	Termene de realizare	Responsabil	Parteneri	Indicatori de realizare

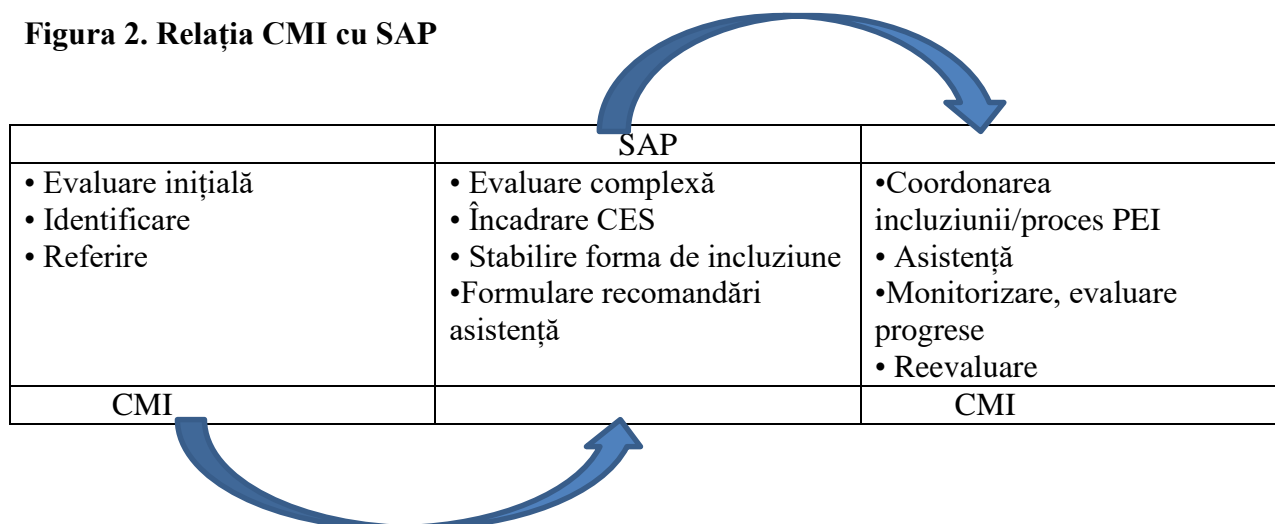
De asemenea, se propune ca Planul de activitate să fie structurat pe opt compartimente, după cum urmează:

1. Aspecte organizatorice.
2. Evidența elevilor cu CES.
3. Probleme pentru examinare în ședințele Consiliului profesoral/Consiliului de administrație.

4. Elaborarea, realizarea, monitorizarea PEI.
5. Organizarea și acordarea asistenței metodologice.
6. Lucrul cu părinții.
7. Activitatea de raportare.
8. Dezvoltarea parteneriatelor.

CMI se convoacă după necesitate, dar nu mai rar decât o dată în trei luni. CMI duce evidența copiilor examinați într-un registru special, care conține informații despre copil, familie, data examinării/reexaminării, progresul școlar, formele de asistență acordată etc. Documentația perfectată în cadrul CMI mai include planurile și rapoartele de activitate, procesele verbale ale ședințelor, alte materiale, după caz. Activitatea CMI este monitorizată de către administrația instituției și de către SAP. Totodată, SAP acordă CMI asistența metodologică necesară. Relația și colaborarea CMI cu SAP se desfășoară pe diferite dimensiuni, prin diferite activități, toate orientate spre asigurarea incluziunii copiilor.

**Figura 2. Relația CMI cu SAP**



CMI prezintă Consiliului profesoral al unității de învățământ rapoarte de activitate, semestrial sau cu o altă periodicitate stabilită de conducerea instituției. Rapoartele comisiei sînt incluse, într-o formă sintetică, în cadrul rapoartelor generale privind calitatea educației incluzive în instituția respectivă.

Sugestii pentru eficientizarea activității CMI [7]:

- ✓ Implicare activă în procesul de proiectare și realizare a activităților CMI
- ✓ Stabilirea obiectivelor comune și asigurarea că fiecare membru al CMI contribuie la realizarea lor
- ✓ Manifestarea conștiinciozității, punctualității, bunului tact și a respectului față de copil  
Negocierea soluțiilor optime, pornind de la respectarea interesului superior al copilului
- ✓ Luarea unor decizii clare și, neapărat, în favoarea copilului
- ✓ Monitorizarea executării/realizării eficiente a deciziilor luate

- ✓ Rezolvarea constructivă a conflictelor apărute
- ✓ Păstrarea confidențialității privind informația despre copilul cu CES

**Tabelul 8. Subiecte pe agenda ședințelor Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare pe parcursul anului școlar [2]**

Subiectul abordat	Perioada
1. Actualizarea componenței CMI. 2. Identificarea partenerilor CMI. 3. Înmatricularea copiilor cu CES. 4. Repartizarea pe clase a elevilor cu CES. 5. Evaluarea inițială a elevilor.	August
1. Perfectarea Planului de activitate a CMI pentru anul de studii. 2. Măsuri de incluziune a copiilor cu CES. 3. Tehnologiile ale procesului educației incluzive. 4. Evaluarea inițială a elevilor cu CES înscriși și trecerea în revistă a dosarelor. 5. Identificarea elevilor cu CES care vor fi asistați în Centrul de Resurse. 6. Elaborarea PEI.	Septembrie
Rolul CMI în monitorizarea evaluării și realizării adaptărilor curriculare.	Octombrie
Ședință în parteneriat cu structurile de asistență socială, reprezentanți ai serviciului de asistență specializată pentru copiii în situații de risc (Casa Comunitară) 1. Dimensiunile instituționale ale educației incluzive: desfășurarea și promovarea practicilor incluzive, politici instituționale incluzive, cultura incluzivă. 2. Progresul școlar al elevilor cu CES: realizări, probleme, sarcini.	Noiembrie
Ședință în parteneriat cu SAP, ONG 1. Valorificarea recomandărilor SAP conform Raportului de evaluare complexă și multidisciplinară.	Decembrie
1. Revizuirea PEI. 2. Determinarea necesităților specifice și ale serviciilor de sprijin pentru copiii cu CES în semestrul II.	Ianuarie
Ședință în parteneriat cu structurile de asistență socială, reprezentanți ai serviciului de asistență specializată pentru copiii în situații de risc (Casa Comunitară)	Februarie

<p>1. Parteneriatul eficient și rolul lui în asigurarea progresului școlar al elevilor cu CES.</p> <p>2. Monitorizarea incluziunii copiilor cu CES în mediul școlar și încadrării lor în programul educațional.</p>	
<p>Ședință în parteneriat cu OLSÎ, SAP, reprezentanți ai serviciului de asistență specializată pentru copiii în situații de risc (Casa Comunitară), ONG</p> <p>1. Activitatea echipelor PEI și CMI în determinarea strategiilor educaționale pentru asigurarea progresului școlar al copiilor cu CES.</p> <p>2. Rolul CMI în asigurarea asistenței metodice echipelor PEI.</p> <p>3. Situația copiilor cu CES în evidența CMI, asistați de CDS.</p>	Martie
<p>Ședință în parteneriat cu structurile de asistență socială, reprezentanți ai Serviciului de asistență specializată penai Serviciului de asistență specializată pentru copiii în situații de risc (Casa Comunitară)</p> <p>1. Realizarea politicii de stat în vederea asigurării și promovării incluziunii școlare.</p> <p>2. Rolul actanților educaționali în asigurarea educației incluzive în mediul școlar.</p>	Aprilie
<p>Ședință în parteneriat cu specialiștii din domeniul psihocului specialiștii din domeniul psihopedagogiei</p> <p>1. Asistența individualizată a elevilor cu tulburări de comportament.</p>	Aprilie
<p>1. Situația elevilor cu CES la finele anului școlar.</p> <p>2. Totalurile activității CMI pe parcursul anului școlar.</p>	Mai

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

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

Adaptările și/sau modificările curriculare se consemnează în PEI-ul elevului, se examinează și se coordonează de Comisia multidisciplinară intrașcolară (CMI) și, ca parte componentă a PEI, se aprobă în ședința Consiliului profesoral al instituției de învățământ.

CMI Prezintă Consiliului profesoral demersul privind încadrarea elevilor cu CES în sesiunea de evaluare finală și certificare.

1. CMI, în rezultatul monitorizării elevilor cu CES, întocmește lista elevilor din clasele absolvente, pe niveluri de învățământ, care au parcurs disciplinele de examene prin adaptări sau modificări curriculare și perfectează nota informativă privind aspectele cu referință la incluziunea educațională a fiecărui elev. Informația trebuie să reflecte tipul de curriculum în baza căruia elevul a parcurs disciplinele școlare de examene în anul de promovare/absolvire a nivelului respectiv de învățământ, strategiile de evaluare conform PEI al elevului, adaptările psihopedagogice și ambientale, tehnologiile asistive/echipamentul specializat/adaptat la necesitățile individuale ale elevului, utilizate în organizarea și desfășurarea procesului educațional individualizat cu elevul, evoluția dezvoltării pe domeniile fizic, emoțional/afectiv, cognitiv, limbaj și comunicare, social/adaptativ.

CMI prezintă Consiliului profesoral, spre examinare și decizie, până la demararea sesiunii de evaluare finală, propuneri argumentate cu referință la modul de organizare a evaluării finale pentru fiecare elev cu CES, coordonate cu echipa PEI a fiecărui elev.

2. Consiliul profesoral examinează propunerile și argumentele CMI și decide asupra modului de încadrare a elevului cu CES în sesiunea de examene (pentru candidații la examenele de absolvire a învățământului gimnazial) sau testare națională (pentru elevii care finalizează învățământul primar).

În luarea deciziei, Consiliul profesoral va respecta prevederile Instrucțiunii privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu CES (Ordinul nr. 156 din 25.03.2015), și a Reglementărilor și condițiilor specifice de evaluare finală și certificare a elevilor cu CES din instituțiile de învățământ general obligatoriu care au studiat după un PEI, în baza unui curriculum modificat (Ordinul nr.311 din 05.05. 2015).

Astfel, pentru elevii care au realizat obiectivele Curriculum-ului general, dar în condiții adaptate, Consiliul profesoral poate decide asigurarea condițiilor speciale de examinare pentru elevul cu CES, inclusiv:

- ✓ Extinderea timpului destinat efectuării lucrării scrise;
- ✓ Adaptarea spațiului în care se realizează evaluarea (acces în instituție și în sala de examen, iluminare specială, separare de un grup mare, reducerea/amplificarea stimulanzilor vizuali sau auditivi, excluderea factorilor perturbatori, în funcție de necesitățile elevului);
- ✓ Tehnologii asistive (instrumente, echipamente, sisteme tehnice pentru compensarea, limitarea sau neutralizarea deficienței, dizabilității);
- ✓ Susținerea examenului la calculator;
- ✓ Desemnarea unui asistent individual, pentru candidații care sunt în imposibilitatea fizică de a citi/scrie testul de examene;

- ✓ Susținerea probelor de examene în afara locației instituției de învățământ, în cazul elevilor imobilizați la pat (temporar sau permanent).

În cazul candidaților care au parcurs disciplinele de examen în baza curriculum-ului modificat, Consiliul profesoral confirmă necesitatea susținerii examenului/testării naționale prin probă de evaluare individualizată (test personalizat). Această situație nu exclude, după caz, necesitatea adaptării condițiilor de susținere a probei de evaluare.

Decizia Consiliului profesoral, însoțită de pachetul de documente conform reglementărilor Ministerului Educației, se transmite Comisiei raionale de examene.

3. Comisia raională de examene, în comun cu SAP (se recomandă a include un reprezentant SAP în componența comisiei), examinează dosarul fiecărui elev cu CES, candidat la examenele de finalizare în condiții specifice, precizează condițiile necesare, verifică conformitatea cu reglementările în vigoare și le înaintează spre aprobare și validare Comisiei naționale de examene. Rezultatele validării deciziei Consiliului profesoral le transmite instituției.

4. Administrația instituției asigură condițiile pentru susținerea examenelor, conforme necesităților fiecărui elev cu CES. În acest scop, după caz, administrația:

Precizează spațiul în care va susține probele de evaluare fiecare elev cu CES și asigură accesul și condițiile conforme necesităților acestora;

- ✓ Asigură echipamentul necesar pentru facilitarea realizării probei de examen;
- ✓ Desemnează, la necesitate, asistentul personal pentru candidat. În calitate de asistent personal la proba de examen poate fi desemnat cadrul didactic de sprijin sau un cadru didactic la altă disciplină școlară.
- ✓ Asigură transport pentru deplasare, în zilele de examen, la locul imobilizării candidatului;
- ✓ Desemnează responsabili de elaborarea probelor individualizate de evaluare. De regulă, proba de evaluare finală pentru elevul cu CES o elaborează profesorul la clasă la disciplina de examen/evaluare națională;
- ✓ Coordonează procesul de elaborare probelor individualizate de evaluare. În context, delegă responsabilități concrete CMI, care proiectează și asigură realizarea activităților de formare a cadrelor didactice care urmează să elaboreze probele personalizate de examen, monitorizează conformitatea probei elaborate cu PEI, și, în nod special, cu obiectivele, conținuturile și strategiile educaționale stipulate în curriculumul individualizat la disciplinele de studiu.

Procesul de elaborare a probei individualizate de examen se desfășoară prin parcurgerea consecutivă a etapelor:

- identificarea unităților de conținut reprezentative;
- stabilirea competențelor de evaluat;
- elaborarea matricei de specificații corespunzătoare unităților de conținut alese și competențelor de evaluat asociate;
- construirea itemilor de evaluare;
- construirea testului de evaluare;
- redactarea baremului de corectare.

Testul elaborat se remite, spre aprobare, Comisiei raionale de examene. Odată cu testul, pentru asigurarea conformității acestuia cu obiectivele curriculare stabilite pentru fiecare elev, testul individualizat se însoțește de curriculumul individualizat (modificat) la disciplina respectivă.

5. Comisia raională de examene examinează testul, verifică în ce măsură corespunde cu obiectivele, conținuturile și strategiile de evaluare stipulate în curriculumul individualizat al elevului la disciplina respectivă și decide asupra aprobării acestuia. În cazul unor nonconformități cu referință la exigențele docimologice sau la curriculumul individualizat, îl remite, cu obiecțiile și recomandările de rigoare, spre modificare/definitivare instituției de învățământ. În acest caz, instituția este obligată să refacă testul și să îl remită spre aprobare Comisiei raionale de examene.

Testul aprobat se remite în instituție în ziua examenului, împreună cu pachetul de teste pentru întreg eșantionul de candidați la examenul respectiv/testarea națională.

Proba de evaluare realizată se remite Comisiei raionale de examene, în condițiile specificate în reglementările Ministerului Educației, împreună cu testele tuturor candidaților.

Verificarea și aprecierea testului individualizat se realizează de comisia, în componența căreia face parte profesorul la clasă, care a elaborat testul și un alt membru, care are experiență în elaborarea și realizarea curriculumului modificat. Verificarea se efectuează în conformitate cu matricea de specificații și baremul de corectare aprobat.

Rezultatul verificării se transmite în instituție, în formatul indicat în Metodologia de organizare a examenelor de absolvire/testării naționale, aprobată de Ministerul Educației.

6. Administrația instituției examinează, în ședința Consiliului profesoral, rezultatele examenelor, care decide asupra absolvirii și certificării elevului.

Instituția certifică nivelul de studii, prin eliberarea certificatului de format aprobat de Ministerul Educației, în funcție de tipul de curriculum prin care a parcurs disciplinele școlare (serie generală sau serie specifică).



În cazul susținerii pe note nu mai mici de ”5” a examenelor în baza testului propus de Ministerul Educației, indiferent de condițiile care vizează spațiul, timpul, echipamentul etc., absolventului i se eliberează Certificat de studii gimnaziale, serie generală (ASG). În acest caz nu se va ține cont de tipul de curriculum la disciplina educația fizică.

Dacă elevul a parcurs una sau mai multe discipline școlare în baza curriculumului modificat, a susținut unul sau mai multe examene de absolvire în bază de test/probă de evaluare individualizat(ă), conformă curriculumului modificat, elevului i se eliberează certificat de studii gimnaziale serie specifică (ASG/PEI).

**Tabelul 9. Model Plan anual de activitate a Comisiei multidisciplinare intrașcolare [3].**

Director \_\_\_\_\_ (semnătura) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ 201\_\_

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

Nr. crt.	Activități	Termene de realizare	Responsabil	Parteneri	Indicatori de realizare
----------	------------	----------------------	-------------	-----------	-------------------------

**Aspecte organizatorice**

1.	Aprobarea/actualizarea componenței nominale a CMI.	August	Președinte CMI	Administrația liceului	Ordinul de constituire a CMI
2.	Repartizarea sarcinilor membrilor CMI.	August	Președinte CMI	Administrația liceului	Proces-verbal al ședinței CMI
3.	Studierea actelor normative cu referință la educația incluzivă.	Sistematic	Membrii CMI	Cadrele didactice din instituție	Documente studiate, nr. ședințe de examinare, nr. participanți
4.	Identificarea partenerilor în activitatea CMI	August-septembrie	Președinte, membrii CMI	Administrația liceului, SAP	Lista partenerilor
5.	Perfectarea Planului anual de activitate a CMI.	Septembrie	Președinte CMI	Administrația liceului, SAP	. Planul aprobat
6.	Perfectarea/completarea/actualizarea documentației CMI.	Septembrie	Președinte CMI	SAP	Registre, mape cu documente conform recomandărilor

## Evidența elevilor cu cerințe educaționale speciale

7.	Evaluarea inițială a elevilor înscriși în instituție în anul de studii —.	Septembrie	Membrii CMI	Diriginții, asistentul social, medicul de familie, părinții	Procese-verbale de evaluare inițială
8.	Referirea elevilor, la necesitate, spre evaluare complexă și multidisciplinară, către SAP.	August-octombrie	Președinte și membri CMI	Administrația liceului	Nr. referințe către SAP
9.	Actualizarea listei și completarea registrului de evidență a elevilor cu CES.	Septembrie octombrie	Președinte CMI	Diriginții, asistentul social, medicul de familie	Liste perfectate, registru completat
10.	Examinarea rapoartelor SAP de evaluare complexă a dezvoltării copiilor, în vederea identificării elevilor care necesită asistența cadrului didactic de sprijin.	August	Membrii CMI	Administrația instituției	Ordin privind aprobarea listei elevilor care vor fi asistați de cadrul didactic de sprijin
11.	Identificarea elevilor cu CES asistați în CREI.	August-septembrie	Membrii CMI	Diriginții	Ordin privind lista elevilor asistați în Centrul de resurse
12.	Identificarea și perfectarea listei elevilor care necesită PEI.	August-septembrie	Membrii CMI	Diriginții	Listă perfectată

### Probleme pentru examinare în cadrul consiliului profesoral

13.	Aprobarea planurilor educaționale individualizate pentru elevii cu CES	Septembrie	Președinte CMI	Echipele PEI	Proces-verbal al Consiliului profesoral, Nr. PEI-uri aprobate
14.	Dezvoltarea și promovarea dimensiunilor instituționale ale educației incluzive: desfășurarea și promovarea practicilor incluzive, politici	Noiembrie	Președinte și membri CMI	Administrația liceului, Direcția raională învățământ, SAP	Raport privind analiza dimensiunilor instituționale ale educației incluzive, proces-verbal

	instituționale incluzive, cultura incluzivă				al Consiliului profesoral, nr. participanți
15.	Progresul școlar al elevilor cu CES	Decembrie, mai	Președinte și membri CMI	Diriginții claselor în care sunt înscriși elevii cu CES, membrii echipelor PEI	Proces-verbal al Consiliului profesoral
16.	Eficiența activității CMI, cadrului didactic de sprijin și a Centrului de resurse în asistența educațională a elevilor cu CES	Aprilie	Președinte și membri CMI, cadrul didactic de sprijin	Administrația liceului, SAP, DRÎ	Raport privind analiza eficienței structurilor și serviciilor respective, proces-verbal al Consiliului profesoral, nr. participanți
17.	Promovarea și admiterea la examene de absolvire a elevilor cu PEI	Mai	Președinte și membri CMI, cadrul didactic de sprijin	Membrii echipelor PEI	Proces-verbal al Consiliului profesoral, nr. participanți

**Elaborarea, realizarea, monitorizarea planurilor educaționale individualizate**

18.	Constituirea echipelor PEI.	August-septembrie	Președinte CMI	Administrația liceului	Ordin privind constituirea echipelor PEI, nr. echipe PEI
19.	Ședințe de lucru cu echipele PEI „Scopul, funcțiile și structura Planului educațional individualizat”.	Septembrie	Președinte CMI	SAP	Nr. Ședințe, nr. participanți
20.	Monitorizarea și acordarea asistenței în procesul PEI.	Pe parcursul anului	Președinte și membri CMI	SAP	Nr. ședințe de lucru
21.	Ateliere de consultanță în elaborarea și realizarea adaptărilor curriculare.	În procesul PEI	Președinte și membri CMI	SAP	Nr. persoane asistate
22.	Examinarea și coordonarea PEI-urilor elaborate	Septembrie	Membrii CMI	Coordonatorii echipelor PEI	Nr. PEI-uri examinate
23.	Prezentarea PEI-urilor elaborate, spre aprobare,	Septembrie octombrie	Președinte CMI	Administrația Liceului	Nr. PEI-uri aprobate,

	Consiliului profesoral.				proces-verbal al Consiliului profesoral
24.	Ședințe de revizuire/actualizare a PEI-urilor.	Semestrial	Președinte CMI	Membrii echipelor PEI	Nr. ședințe, nr. PEI revizuite
25.	Formularea și înaintarea către Consiliul profesoral pentru aprobare a condițiilor de promovare a elevilor cu CES în clasa următoare și de admitere a acestora la examenele de finalizare a învățământului gimnazial.	Mai	Președinte și membri CMI	Membrii echipelor PEI	Nr. elevi cu CES promovați în clasa următoare, Nr. elevi admiși la examene

### Asistența metodică

26.	Asistență metodică echipelor PEI în elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea PEI.	Conform orarului	Membrii CMI	SAP	Nr. ședințe de consultanță, nr. persoane asistate
27.	Seminar cu cadrele didactice ale liceului "Dimensiunile instituționale ale educației incluzive: desfășurarea și promovarea practicilor incluzive, politici instituționale incluzive, cultura incluzivă".	Octombrie	Membrii CMI	SAP	Agenda, nr. participanți
28.	Ateliere de lucru pe catedre metodice: "Elaborarea și realizarea modificărilor curriculare"; "Evaluarea progresului școlar al elevului cu CES", "Organizarea procesului educațional la clasa în care sunt înscriși elevii cu PEI".	Conform orarului	Membrii CMI	SAP	Nr. participanți Nr. ședințe, Procesverbal al ședinței
29.	Asistență directă cadrelor didactice în procesul PEI.	Sistematic	Membrii CMI	Administrația liceului, SAP	Nr. cadre asistate, Registru de evidență a asistenței
30.	Asistență metodică	Mai	Membrii CMI	Administrația	Nr. cadre

	cadrelor didactice în elaborarea probei individualizate de examene pentru absolvirea învățământului gimnazial			liceului, DÎ, SAP	asistate, nr. probe individualizate elaborate
--	---	--	--	-------------------	---

### Lucrul cu părinții

31.	Ședință generală cu părinții "Educația incluzivă: necesitate, importanță, beneficii".	Septembrie Octombrie	Membrii CMI	Administrația liceului, DÎ, SAP	Nr. participanți
32.	Masă rotundă cu părinții elevilor cu CES "Scopul și funcțiile PEI în incluziunea școlară a elevului cu CES".	Octombrie	Cadrul didactic de sprijin	CMI, Administrația liceului, SAP	Nr. participanți
33.	Ședințe de lucru cu părinții elevilor cu CES "Implicarea părinților în procesul PEI".	Octombrie- noiembrie	Cadrul didactic de sprijin	CMI, Administrația liceului, SAP	Nr. participanți
34.	Ședință de lucru cu părinții elevilor cu CES din clasele a IX-a "Oportunități de încadrare în sesiunea de examene a elevului cu CES".	Aprilie	CMI	Administrația liceului, SAP	Nr. participanți
35.	Ședință de lucru cu părinții elevilor asistați în CREI "Asistența multidisciplinară a copilului în CREI"	Octombrie	Cadrul didactic de sprijin	Administrația liceului, Membrii CMI	Nr. participanți

### Activitatea de raportare

36.	Perfectarea rapoartelor semestriale de activitate a CMI	Decembrie, iunie	Președinte CMI	Cadrelor didactice pe discipline școlare CDS Psihologul școlar	Rapoarte perfectate
37.	Perfectarea raportului anual de activitate a CMI	Iunie	Președinte CMI	Cadrelor didactice pe discipline școlare CDS Psihologul școlar	Raport perfectat făcut public
38.	Perfectarea rapoartelor de monitorizare a	Decembrie, mai	Membrii CMI	Cadrelor didactice pe	Rapoarte perfectate

	progresului școlar al elevilor cu PEI			discipline școlare Dirigenții	
--	---------------------------------------	--	--	-------------------------------	--

### 5.3.Elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea și actualizarea PEI

**Planul Educațional Individualizat/PEI, conform Codului Educației**, este un instrument de organizare și realizare coordonată a procesului educațional pentru elevii cu CES și facilitează incluziunea lor în procesul educațional general, asigură dezvoltarea psihofizică în funcție de potențialul acestora. Astfel, abordarea individualizată a necesităților pornește de la potențialul actual de dezvoltare a elevului. De aceea consultarea PEI-ului ar da posibilitate cadrului didactic să identifice punctele forte, interesele și necesitățile elevului, fapt care contribuie la realizarea unei proiectări individualizate calitative.

Procesul PEI reprezintă totalitatea acțiunilor coerente privind elaborarea, realizarea, monitorizarea, revizuirea/actualizarea Planului educațional individualizat.

Procesul PEI include următoarele etape (Anexa 1):

- Evaluarea inițială a copilului;
- Evaluarea complexă a dezvoltării copilului;
- Constituirea echipei de elaborare a PEI și repartizarea sarcinilor;
- Elaborarea PEI;
- Realizarea PEI;
- Revizuirea și actualizarea PEI.

Evaluarea dezvoltării copilului se organizează în conformitate cu Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 99 din 26.02.2015. [4]

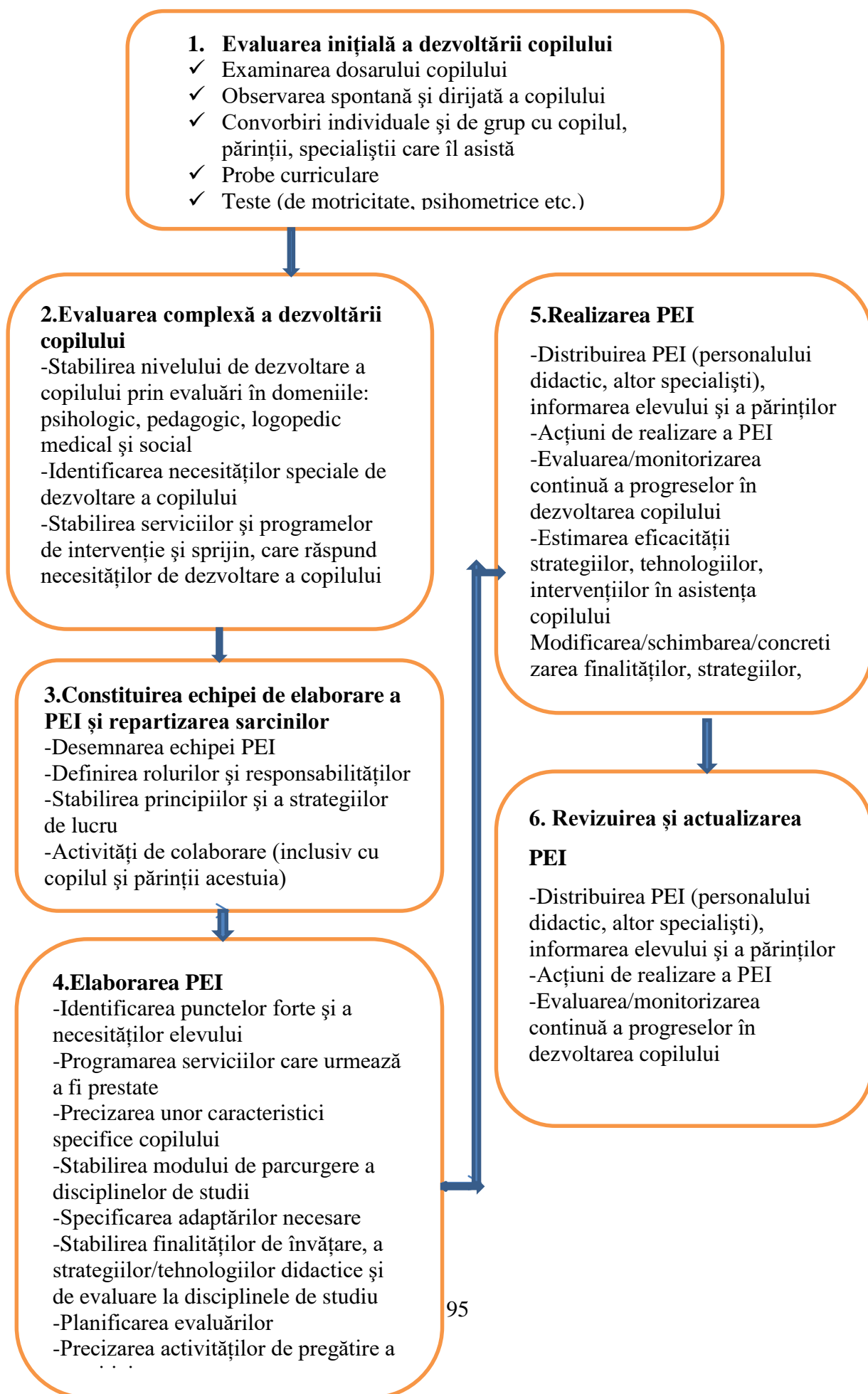
PEI se elaborează în echipă (echipa PEI) de către persoanele care cunosc mai bine elevul și care lucrează nemijlocit cu acesta. Componenta echipei PEI o recomandă CMI, în funcție de CES ale elevului, și se aprobă prin ordinul instituției de învățământ.

În componența echipei PEI intră:

- dirigintele clasei în care este înscris elevul;
- învățătorul/profesorii la clasă;
- cadrul didactic de sprijin, dacă copilului i s-a recomandat serviciul „cadru didactic de sprijin”;
- psihologul;
- logopedul, alți specialiști, după caz.

Coordonarea activității echipei PEI o realizează, de regulă, dirigintele. Fiecare membru al echipei PEI realizează sarcinile precizate și coordonate pe tot parcursul procesului PEI.

**Figura 3. Procesul PEI**



## **Rolurile și responsabilitățile, în procesul PEI, vizează:**

### **Managerii instituției:**

- Aprobă componența echipei PEI;
- Desemnează specialistul responsabil de coordonarea activității de elaborare a PEI;
- Facilitează colaborarea în procesul de planificare, evaluare, realizare a PEI;
- Monitorizează procesul de elaborare a PEI și respectarea recomandărilor SAP;
- Asigură discutarea/examinarea și aprobarea PEI în cadrul Consiliului profesoral al instituției;
- Validează, prin ordin, decizia Consiliului profesoral privind aprobarea PEI și/sau a modificărilor în urma revizuirii/actualizării PEI;
- Planifică și organizează evaluarea activității cadrelor didactice implicate în realizarea PEI;
- Încurajează implicarea părinților și a elevului în procesul PEI.

### **Dirigintele:**

- Coordonează cu părinții/alți reprezentanți legali ai copilului activitatea de evaluare a dezvoltării acestuia;
- Comunică părinților/altor reprezentanți legali despre oportunitatea PEI și demararea procesului PEI;
- Coordonează întreg procesul PEI;
- Acumulează și comunică echipei informația pe care o cunoaște, cu referință la punctele forte, necesitățile și interesele elevului;
- Prezintă recomandări privind adaptările de mediu (ambientale) adecvate cerințelor educaționale speciale ale elevului și monitorizează realizarea acestora;
- Examinează, împreună cu profesorii la clasă, eficiența strategiilor/ tehnologiilor didactice individualizate și informează cadrele didactice despre cele care s-au dovedit a fi mai eficiente;
- Examinează, împreună cu profesorii la clasă și alți specialiști care asistă copilul, la începutul fiecărui semestru, nivelul de atingere a finalităților/competențelor planificate în curriculumul individualizat și pe domenii de dezvoltare.

### **Învățătorul/profesorii la clasă:**

- Furnizează informații privind rezultatele evaluării competențelor elevului în materia respectivă de studiu, pentru a identifica punctele forte și necesitățile elevului;
- Elaborează și realizează curriculumul individualizat (adaptat/modificat) la disciplina predată;
- Corelează proiectarea didactică (de lungă și de scurtă durată) cu PEI, prin stabilirea obiectivelor specifice pentru elevul cu CES;
- Stabilește strategiile/tehnologiile didactice individualizate la disciplina de studiu;



- Identifică resursele necesare realizării finalităților stabilite în PEI;
- Oferă servicii de consultanță elevului și părinților/altor reprezentanți legali în parcurgerea demersului educațional la disciplina de studiu;
- Creează cadrul relațional adecvat în clasă pentru toți (profesor-elev, elev-elev etc.);
- Colaborează cu toți specialiștii care asistă copilul și cu familia/ reprezentanții legali.

#### **Psihologul școlar:**

- Acumulează și comunică echipei informația cu referință la punctele forte, necesitățile, interesele și particularitățile individuale de dezvoltare ale elevului (limbajul, gândirea, imaginația, memoria, atenția, tipul de inteligență, afectivitatea/emotivitatea, temperamentul, stilul de învățare etc.);
- Formulează recomandări membrilor echipei privind planificarea și realizarea activităților de asistență a elevului în conformitate cu cerințele educaționale speciale și particularitățile individuale de dezvoltare ale acestuia;
- Prezintă recomandări privind adaptările de mediu (ambientale) adecvate cerințelor educaționale speciale ale elevului;
- Planifică și realizează asistența psihologică a elevului;
- Precizează/concretizează adaptările psihopedagogice necesare în organizarea procesului educațional.

#### **Cadrul didactic de sprijin:**

- Planifică și realizează asistența individualizată a elevului cu CES (la clasă, în CREI, în alte entități structurale ale instituției);
- Ajută elevul în realizarea activităților de învățare, în coordonare cu învățătorul/profesorul la clasă;
- Urmărește progresul elevului privind finalitățile de învățare descrise în PEI, în coordonare cu învățătorul/profesorul la clasă;
- Supraveghează nivelul de atingere a finalităților indicate în PEI și consemnează realizările și progresele elevului;
- Ține legătura, permanent, cu toți membrii echipei PEI și cu familia copilului asistat.

#### **Alți specialiști (în funcție de resursele disponibile ale instituției):**

- Participă în procesul de elaborare, realizare, evaluare PEI;
- Informează despre punctele forte și necesitățile elevului (pe care le-a identificat);
- Recomandă strategii de sprijin, care vor fi utilizate în mediul școlar, pentru a facilita implicarea eficientă a elevului în procesul educațional;
- Furnizează personalului implicat în asistența elevului informații necesare pentru realizarea strategiilor stabilite;

- Oferă consultanță privind conținuturile și resursele educaționale/de sprijin/de consiliere;
- Colaborează cu toată echipa PEI;
- Colaborează cu specialiștii care realizează terapiile specifice, în vederea realizării obiectivelor Planului educațional individualizat;
- Realizează, la necesitate și în coordonare cu părinții, evaluări suplimentare în domeniul său de competență.

#### **Părinții/alți reprezentanți legali ai elevului:**

- Furnizează informații la zi asupra copilului lor privind pregătirea temelor, stilul și modul de învățare acasă etc.);
- Furnizează informații importante, care ajută la elaborarea și realizarea curriculumului individualizat pentru copil (de exemplu, despre talentul și abilitățile pe care le manifestă copilul acasă și în comunitate, despre preocupările, preferințele/nonpreferințele copilului, despre modul de învățare agreat de copil, despre interesele acestuia și modul de reacționare în diverse situații);
- Consolidază și asigură continuitate procesului educațional, demarat de personalul didactic din instituția de învățământ, oferind copilului acasă posibilități pentru dezvoltare și aplicare în practică a competențelor formate/dezvoltate în procesul educațional;
- Furnizează o informație retroactivă, privind modul în care copilul transferă competențele formate în situații cotidiene acasă și în comunitate;
- Se implică în luarea deciziilor vizând copilul și în programele de abilitare/reabilitare continuă a dezvoltării acestuia;
- Asigură frecventarea cu regularitate a școlii de către copil.

#### **Elevul:**

- Este veriga cea mai importantă în stabilirea stilului și modului de învățare preferat (adecvat necesităților speciale ale acestuia);
- Este o sursă de informare despre punctele forte, preferințele, nonpreferințele personale;
- Informează despre nivelul de adecvare (comoditate, utilitate) a serviciilor de sprijin (adaptările ambientale, echipamentul personalizat, strategiile/tehnologiile didactice individualizate, strategiile de evaluare individualizate etc.);
- Se încadrează în procesul educațional conform prevederilor PEI. Elaborarea PEI se bazează pe informația acumulată de la toți membrii echipei PEI și Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului.

Examinarea Raportului de evaluare complexă a dezvoltării copilului se realizează în ședința comună a membrilor echipei PEI. În rezultatul examinării se vor preciza:

- Date relevante privind situația familiei (statutul familiei, climatul familial, relațiile între membrii familiei, situația economică), iar la necesitate, și despre familia extinsă;

- Date privind starea sănătății copilului;
- Rezultatele evaluării copilului pe domenii:
  - dezvoltare fizică și motorie (statut fizic, motricitatea grosieră, fină, mod de deplasare);
  - dezvoltarea abilităților de limbaj/comunicare (limbaj verbal/nonverbal, nivel de dezvoltare și utilizare);
  - dezvoltare cognitivă (nivel de achiziții generale, percepere, orientare, atenție, memorie, gândire etc.);
  - comportament socioemoțional/relaționare (competențe sociale, afectivitate, emotivitate, nivel și mod de relaționare cu semenii, persoanele adulte);
  - dezvoltarea comportamentului adaptativ (nivel de adaptare școlară, socială, nivel de autoadministrare, influențele de mediu asupra copilului).

Este important a examina atât competențele copilului pe domeniile menționate, cât și necesitățile și recomandările SAP pentru asistența copilului.

- Concluziile generale formulate de SAP privind:

- categoria CES, confirmată de SAP ;
- forma de incluziune;
- serviciile de suport necesare.

- Recomandările SAP pentru:

- cadrele didactice la clasă;
- cadrul didactic de sprijin;
- psiholog;
- logoped;
- specialiștii în terapii specifice;
- părinți.

•Recomandările privind necesitatea adaptărilor ambientale. Informațiile desprinse din Raportul de evaluare complexă vor fi completate cu informații prezentate de membrii echipei PEI, de părinți, de elevul însuși. Exemple de informații pe care aceștia le pot furniza sunt prezentate în tabelul de mai jos.

**Tabelul 10. Exemple de informații care pot fi furnizate echipei PEI**

Părinții	Elevul	Psihologul școlar	Cadrele didactice	Alți specialiști
•un punct de vedere precis privind	• propria percepție asupra	•particularitățile individuale de dezvoltare ale	•punctele forte și necesitățile elevului;	În funcție de caz, pot fi consultate și

<p>personalitatea propriului copil;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•punctele forte și necesitățile copilului;</li> <li>•preferințele/nonpreferințele copilului;</li> <li>•informații privind procesul de dezvoltare a copilului;</li> <li>•accesibilitatea demersului educațional pentru copil;</li> <li>•caracteristica mediului familial etc.</li> </ul>	<p>punctelor forte și a necesităților;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•interesele, preferințele în materie de studiu;</li> <li>•stilul de învățare;</li> <li>•factorii care îi blochează/perturbă procesul de învățare;</li> <li>• viziuni asupra viitorului apropiat;</li> <li>• modul de dezvoltare a relațiilor de prietenie;</li> <li>•percepția asupra unor valori morale etc.</li> </ul>	<p>elevului (limbaj, gândire, imaginație memorie, atenție, tip de inteligență, afectivitate/emotivitate, temperament, stil de învățare);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• preocupările și frustrările elevului (starea de spirit);</li> <li>•punctele forte și necesitățile elevului;</li> <li>• comportamentul relațional al elevului etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•programele de studii în baza cărora a fost parcurs demersul educațional anterior;</li> <li>• competențele actuale ale elevului la disciplina de studiu;</li> <li>•strategiile și tehnologiile educaționale care au condiționat rezultate bune în dezvoltarea elevului;</li> <li>• strategiile și tehnologiile educaționale care nu au fost eficiente;</li> <li>• comportamentul relațional al elevului etc.</li> </ul>	<p>alte persoane/specialiști:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•medicul;</li> <li>•asistentul social;</li> <li>• prestatorii de servicii sociale din comunitate;</li> <li>•cadrele didactice din instituțiile extrașcolare;</li> <li>• prestatorii de terapii specifice.</li> </ul>
--	--	--	--	---

Informația acumulată privind competențele actuale ale elevului, punctele sale forte, interesele și rezultatele testelor standardizate urmează a fi notate în compartimentele respective ale PEI. Informația trebuie să corespundă nivelului actual al dezvoltării elevului și să servească drept bază pentru stabilirea serviciilor care urmează a fi prestate, intervențiilor, pronosticarea finalităților de învățare și de dezvoltare pe fiecare domeniu de intervenție.

Forma de incluziune a copilului este recomandată de SAP și poate fi:

- ✓ Totală (clasă obișnuită, cu servicii indirecte, sau clasă obișnuită, elevul are cadru didactic de sprijin; în ambele cazuri elevul este inclus în toate activitățile, conform schemei orare a clasei);
- ✓ Parțială (clasă obișnuită, cu retragere parțială, elevul fiind asistat, la lecții și în afara lecțiilor, de cadrul didactic de sprijin);
- ✓ Ocazională (de regulă, instruire la domiciliu, cu participare, în scop de socializare, la diferite festivități organizate în cadrul clasei/școlii, alte activități extrașcolare).

În realizarea PEI este important ca toți specialiștii, toate persoanele implicate în asistența copilului, să dezvolte un parteneriat constructiv și eficient. CMI asigură asistență metodologică echipei PEI.

PEI elaborat, coordonat cu CMI, se examinează și se aprobă în ședința Consiliului profesoral al instituției. PEI aprobat se păstrează în dosarul personal al copilului pe toată perioada școlarității acestuia. Responsabili de realizarea PEI sunt toți specialiștii. Fiecare specialist asistă copilul, în domeniul respectiv de competență, în procesul educației incluzive. Pentru asigurarea realizării eficiente, fiecare membru al echipei PEI are acces la PEI aprobat (i se pune la dispoziție o copie). Monitorizarea/revizuirea/actualizarea PEI constituie o activitate inerentă a procesului PEI. Procesul de monitorizare ține, în mare parte, de competența administrației instituției și a CMI. Monitorizarea PEI se realizează continuu, în special, la etapele de elaborare și realizare a PEI, având drept obiective următoarele:

- Stabilirea conformității PEI cerințelor educaționale speciale ale copilului;
- Estimarea nivelului de relevanță a PEI;
- Relevanța distribuirii rolurilor în procesul de elaborare și realizare a PEI;
- Identificarea unor blocaje/impedimente în realizarea PEI și a soluțiilor pentru înlăturarea acestora;
- Precizarea impactului realizării PEI asupra dezvoltării copilului (progresul în dezvoltarea copilului);
- Revizuirea/actualizarea PEI.

Toți membrii echipei PEI au responsabilități de monitorizare a PEI în domeniul concret de asistență a copilului. În rezultatul monitorizării PEI, aceștia urmează să facă concluzii asupra eficienței strategiilor de intervenție în domeniul respectiv. Rezultatele monitorizării PEI se examinează periodic în cadrul CMI, care decide asupra modificării/actualizării PEI. PEI se revizuieste/actualizează periodic, de regulă, semestrial. În urma revizuirii/actualizării, pot fi modificate/actualizate anumite compartimente ale PEI, în funcție de rezultatele evaluării

elevului. În rezultatul revizuirii PEI, nu este necesar a elabora (scrie) un nou PEI. Modificările operate, aprobate de CMI, se anexează la PEI al elevului, cu indicarea datei și a numărului procesului-verbal în care este consemnată decizia respectivă.

### Tabelul 11. Exemplu de completare a PEI în rezultatul revizuirii

Modificări PEI Elevul: \_\_\_\_\_ Clasa: \_\_\_\_\_

Compartimentul PEI	Modificările operate
Compartimentul 2. „Date privind evaluarea copilului”	„Date privind evaluarea copilului” 1. Se suplimentează cu informația privind evaluarea medicală: - Sursa de informare: medicul de familie - Domeniul: sănătate - Data: 24 octombrie 2018 - Rezumatul concluziilor: În contextul diagnosticului, copilul urmează să fie încadrat, pe durata a 30 de zile, în program de medicație. În această perioadă se recomandă evitarea suprasolicitării elevului.
Compartimentul 7. „Discipline de studiu”	1. Se modifică tipul de curriculum la disciplinele: - Limba și literatura română: de la CM la CA - Geografie: de la CA la CG - Istorie: de la CA la CG
Compartimentul 9.	1. Se anexează modificările de curriculum la limba și literatura română
Compartimentul 10. „Evaluări”	1. Se completează cu „Evaluare medicală în decembrie 2018”
	Președinte CMI _____

În mod obligatoriu, părinții/alți reprezentanți legali ai copilului vor fi implicați, informați despre modificările operate în PEI în rezultatul revizuirii/actualizării.

### Aplicații:

#### Sarcina 1.

1. Reflecțați: care este componența CMI în instituția Dvs.? Cine este președintele CMI?
2. Studiați lista atribuțiilor CMI.
3. Determinați care dintre atribuții sunt îndeplinite integral de CMI din instituția Dvs. și care atribuții – în măsură necorespunzătoare. Argumentați răspunsul.
4. Formulați 4-5 propuneri de eficientizare a lucrului CMI. Specificați particularitățile lucrului cu copiii cu CES.
5. Formulați alte sarcini cu care ar putea fi completată lista atribuțiilor CMI.

## **Sarcina 2.**

1. Formulați cel puțin trei activități pentru fiecare din compartimentele Planului de activitate al CMI.
2. Identificați rolurile și responsabilitățile factorilor educaționali implicate în procesul PEI.

## **Referințe bibliografice**

1. BULAT, G., GÎNU, D., RUSU, N., *Evaluarea dezvoltării copilului*. Ghid metodologic. Chișinău, Bons Offices, 2015
2. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil / Galina Bulat, Rodica Solovei, Vera Balan [et. al.]; – Chișinău: Lyceum, 2016 – 168 p.
3. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.)
4. Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr.99 din 25.02.2015. [www.edu.md](http://www.edu.md)
5. Planul Educațional Individualizat. Structura – model și ghidul de implementare. Chișinău: 2017, 64 p.
6. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011, pct.64. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art.589.
7. SOLOVEI, R., *Educație incluzivă*. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Chișinău: KEYSTONE Moldova, 2013

## UNITATEA DE ÎNVĂȚARE VI.

### ACTIVITATEA CADRULUI DIDACTIC DE SPRIJIN (CDS) ÎN LUCRUL CU COPIII CU CES DIN ȘCOALĂ

#### Structura unității de învățare

- 6.1. Roluri și responsabilități ale cadrului didactic de sprijin.
- 6.2. Oportunități, dificultăți și soluții în realizarea responsabilităților CDS.
- 6.3. Modalități de elaborare a planului de activitate al CDS.
- 6.4. Sugestii în lucrul cu copiii cu CES.

#### Finalitățile unității de învățare:

##### După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:

- ✓ Să identifice rolurile și responsabilitățile cadrului didactic de sprijin;
- ✓ Să determine instituțiile/persoanele cu care colaborează cadrul didactic de sprijin;
- ✓ Să identifice bariere/probleme în realizarea responsabilităților CDS și să găsească soluții;
- ✓ Să proiecteze planul de activitate a CDS.

#### 6.1. Roluri și responsabilități ale cadrului didactic de sprijin.

Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011–2020 face referință la diverse tipuri de servicii pentru a facilita incluziunea copiilor cu CES în învățământul secundar general, inclusiv cel de suport, acordat de cadrul didactic de sprijin. Cadrul didactic de sprijin (CDS) are un rol major în organizarea și desfășurarea procesului educațional în clasele unde învață copiii cu CES. În structura personalului de suport, un rol de bază îi revine cadrului didactic de sprijin (CDS), care, în conformitate cu Codul Educației, este/ poate fi specialistul calificat în domeniul pedagogiei, psihopedagogiei și psihopedagogiei speciale, care acordă asistență psihopedagogică copiilor cu CES [8]. Codul Educației nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr. 319-324, 24.10.2014.

Cine poate activa în calitate de cadru didactic de sprijin?

Cadrele didactice de sprijin sunt selectate prin concurs, cu implicarea reprezentanților APL, a administrației instituției școlare, a părinților. Persoana respectivă trebuie să dispună de studii superioare în domeniul pedagogiei sau psihologiei; să aibă experiență de muncă pedagogică, respectiv să posede abilități de lucru cu copiii cu CES, cu familiile acestora. Cadrului didactic de sprijin îi revine un rol deosebit în crearea unui climat favorabil educației incluzive în instituția de învățământ. Gândirea pozitivă, tactul pedagogic și abilitățile de



comunicare, pe care trebuie neapărat să le aibă în arsenal, vor face ca acțiunile sale treptat să fie acceptate și susținute.

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

Sarcina de bază a CDS este dezvoltarea și promovarea activităților de asistență educațională care să asigure compensarea și remedierea dificultăților de învățare de ordin structural, organizatoric, emoțional sau de altă natură ale elevilor cu CES.

### **Atribuții ale cadrului didactic de sprijin**

Metodologia pentru incluziunea educațională a copiilor cu CES prezintă următoarele atribuții ale

#### **CDS promovează activ incluziunea educațională în școală:**

- ✓ cunoaște procesul de incluziune educațională a copiilor cu CES și este la curent cu schimbările produse în acest domeniu;
- ✓ contribuie la formarea unei atitudini nondiscriminatorii a membrilor comunității, a cadrelor didactice, a părinților față de copiii cu CES;
- ✓ desfășoară activități de informare și de sensibilizare ale cadrelor didactice, precum și ale părinților cu referire la incluziunea educațională;
- ✓ acordă asistență familiei, cadrelor didactice în vederea incluziunii educaționale a copiilor cu CES;
- ✓ contribuie la crearea unui mediu psihofizic adecvat pentru incluziunea educațională a copiilor cu CES.

#### **CDS cunoaște specificul proiectării și organizării procesului educațional incluziv, în special:**

- ✓ cunoaște curriculumul școlar pentru treptele de învățământ în care sunt incluși copiii cu CES;
- ✓ studiază particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor cu CES și le valorifică în cadrul activităților educaționale;

- ✓ cunoaște necesitățile de instruire și de educație ale fiecărui copil cu CES, în baza evaluării complexe și a recomandărilor făcute de către specialiști;
- ✓ elaborează planuri semestriale/lunare de activitate, ținând cont de PEI-urile elevilor cu CES;
- ✓ conlucrează eficient cu învățătorul de la clasă/profesorul la disciplină, cu Echipa Multidisciplinară Intrașcolară, cu administrația instituției;
- ✓ elaborează/adaptează/aplică materiale didactice necesare pentru activitatea cu copiii cu CES;
- ✓ aplică metodele de lucru cu copiii cu CES și principiile de incluziune școlară și socială a copiilor cu CES;
- ✓ participă la programele de formare în domeniul psihopedagogiei, inclusiv în domeniul educației incluzive.

Atribuțiile concrete ale cadrului didactic de sprijin sunt stabilite în Fișa de post, aprobată de directorul unității de învățământ. Pentru a-și realiza cu succes misiunea, atribuțiile și sarcinile concrete, în procesul de asistență și abilitare/reabilitare a copilului cu CES, CDS va realiza activități în:

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

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

De asemenea, CDS exercită și rolul de consultant în problemele:

- referirii elevilor cu dificultăți de învățare către serviciile specializate și resursele de învățare complementare;
- elaborării planurilor educaționale individualizate;
- dezvoltării politicilor școlare pentru elevii cu CES;

- de planificare și organizare a activităților de asistență educațională, având ca bază: potențialul și necesitățile elevului; obiectivele PEI; rezultatele evaluărilor curente; informațiile adunate de la cadrele didactice, alți specialiști, de la elev, părinți etc. [3].

### **Cu cine colaborează cadrul didactic de sprijin?**

În procesul de exercitare a atribuțiilor sale, cadrul didactic de sprijin va colabora cu mai multe instituții/personae.

**Colaborarea cu CMI, cu echipele de elaborare a PEI, cu personalul managerial și cel didactic** prevede implicarea activă a cadrului didactic de sprijin în activitățile care vizează:

- depistarea timpurie a copiilor cu CES;
- evaluarea inițială a copiilor cu CES;
- elaborarea, în parteneriat, a planurilor educaționale individualizate, inclusiv a curriculumurilor individualizate;
- discutarea și soluționarea anumitor situații cu referire la copiii cu CES;
- aprecierea progresului elevului și prezentarea rezultatelor tuturor factorilor implicați în educația/incluziunea copiilor cu CES;
- revizuirea PEI
- etc.

**Colaborarea cu Centrul de Resurse pentru Educație Incluzivă (CREI)** are în vedere:

- organizarea și desfășurarea în incinta CREI a unor activități individuale cu copiii cu CES;
- implicarea în organizarea unor activități extrașcolare cu participarea elevilor cu CES.

**Colaborarea cu familiile copiilor cu CES presupune:**

- efectuarea unor vizite în familia copilului cu CES;
- motivarea părinților pentru implicare în organizarea și desfășurarea unor activități la care participă copilul cu CES;
- informarea părinților cu privire la rezultatele obținute de copil în procesul didactic și în activitatea extrașcolară;
- identificarea în comun a unor soluții pentru rezolvarea posibilelor probleme cu care se confruntă copilul cu CES.

**Colaborarea cu colegii elevului cu CES are drept scop:**

- dezvoltarea unor relații constructive cu copilul cu CES;
- medierea unor posibile situații tensionate care pot apărea între elevi;

- implicarea elevilor în cadrul unor activități cu participarea copilului cu CES;
- constituirea unui grup de sprijin pentru copilul cu CES
- etc.

#### **Colaborarea cu asistentul social și cel medical vizează:**

- informarea cu privire la starea socială și starea de sănătate a copilului cu CES;
- furnizarea de date privind evoluția stării de sănătate a copilului cu CES;
- monitorizarea relațiilor dintre părinți și copilul cu CES;
- participarea în comun la unele activități/acțiuni din domeniul educației incluzive.

#### **Colaborarea cu instituții din comunitate/ONG/Centre de reabilitare se referă la:**

- acordarea de suport specializat copiilor cu CES;
- participarea împreună cu copilul cu CES la activități/acțiuni semnificative organizate de instituții din comunitate, ONG-uri
- etc.

### **6.2. Oportunități, dificultăți și soluții în realizarea responsabilităților CDS.**

În activitatea sa, CDS va beneficia de anumite oportunități, dar nu este exclus că se va confrunta cu o serie de dificultăți/bariere. Printre oportunitățile care favorizează activitatea CDS pot fi:

- context internațional;
- acte legislative, documente normative elaborate de organele statale respective;
- posibilitatea de a valorifica experiențe de succes ale unor CDS;
- informații puse la dispoziție de ONG-uri care promovează incluziunea;
- stagii de formare în domeniul educației incluzive;
- părinți ai copiilor cu CES tot mai decizi să-și integreze copiii în școala din comunitate;
- implicarea mass-media în sensibilizarea comunității la problemele copiilor cu CES;
- existența unor structuri de sprijin la nivel de instituție de învățământ (Comisia Multidisciplinară Intrașcolară, psihologul, asistenta medicală etc.);
- implicarea autorităților locale - etc. (adaptare după E. Vrasmas, 2005) [12].

Tabelul de mai jos prezintă dificultățile/ barierele cu care se poate confrunta CDS în realizarea atribuțiilor sale (Ibidem).

#### **Tabelul 12. Dificultăți/bariere în realizarea atribuțiilor cadrului didactic de sprijin**

Dificultăți/bariere	
<p>1. La nivelul personalului didactic și managerial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– reticiența unor cadre didactice și manageriale privind incluziunea educațională și socială a copiilor cu CES și rolul CDS în acest proces;</li> <li>– dificultăți de acomodare la schimbare, fapt care afectează profund activitățile de predare/învățare/evaluare;</li> <li>– schimbarea percepută ca surplus de sarcini (elaborarea PEI, adaptări și modificări curriculare, lucru individualizat și diferențiat, evaluare diferențiată etc.);</li> <li>– temeri ale cadrelor didactice și ale managerilor instituției de învățământ că acceptarea copiilor cu CES va diminua performanțele clasei – etc.</li> </ul>	<p>3.La nivelul părinților:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– temeri ale părinților celorlalți elevi față de diminuarea calității procesului educațional;</li> <li>– temeri ale părinților copiilor cu CES față de eșec, discriminare, marginalizare, pierderea facilităților oferite de instituția specială;</li> <li>– atitudine indiferentă a părinților elevilor cu CES față de procesul educațional în care este implicat copilul lor</li> <li>– etc.</li> </ul>
<p>2. La nivelul cadrului didactic de sprijin:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– neînțelegerea exactă a atribuțiilor, rolului și a ponderii CDS în promovarea educației incluzive;</li> <li>– cunoștințe profesionale, didactice și psihopedagogice insuficiente pentru a aplica programul propus CDS;</li> <li>– delegarea unor responsabilități din partea managerului instituției de învățământ, care depășesc atribuțiile CDS;</li> <li>– greutăți întâmpinate în colaborarea cu membrii EMI, cu familia copilului cu CES – etc.</li> </ul>	<p>4.La nivelul copiilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pericolul de a se simți doar „alături”, și nu împreună cu ceilalți copii;</li> <li>– izolarea, respingerea copiilor cu CES de către grupul de semeni;</li> <li>– suprasolicitarea copiilor cu CES;</li> <li>– discriminarea copiilor cu CES;</li> <li>– tendința de abandon școlar în aceste condiții</li> <li>– etc.</li> </ul>
<p>5. La nivelul comunității:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– insuficiența resurselor materiale și financiare;</li> <li>– lipsa/insuficiența materialelor didactice adecvate, a spațiului fizic (camera/centrul de resurse);</li> <li>– lipsa mijlocului de transport – etc.</li> </ul>	

**Tabelul 13. Soluții utilizate pentru depășirea dificultăților/barierei în realizarea atribuțiilor cadrului didactic de sprijin**

<p>1. La nivelul personalului didactic și managerial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– organizarea și desfășurarea în instituție a unor activități de formare în domeniul educației incluzive și cu privire la rolul</li> </ul>	<p>3.La nivelul părinților:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– desfășurarea unor seminare de instruire a părinților;</li> <li>– prezentarea unor practici de succes privind incluziunea educațională a copiilor cu CES și</li> </ul>
---	--

<p>cadrlui didactic de sprijin în incluziunea educațională și socială a copiilor cu CES, cu invitarea persoanelor-resursă;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– vizite de consultare în instituțiile de învățământ din raion/republică cu performanțe în domeniul educației incluzive;</li> <li>– participarea la stagii de formare în domeniul educației incluzive</li> <li>– etc.</li> </ul>	<p>impactul pozitiv al acestora asupra colectivului de elevi;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– organizarea de către diriginți a ședințelor cu părinții cu participarea elevilor</li> <li>– etc.</li> </ul>
<p>2.La nivelul cadrului didactic de sprijin:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– examinarea atentă a atribuțiilor și a responsabilităților CDS pentru a înțelege exact care este rolul cadrului didactic de sprijin în implementarea educației incluzive în instituție;</li> <li>– participarea la stagii de formare în domeniul educației incluzive;</li> <li>– autoinstruire;</li> <li>– studierea și aplicarea experienței performante a CDS</li> <li>– etc.</li> </ul>	<p>4.La nivelul copiilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– desfășurarea orelor de clasă pe tema incluziunii, a activităților educaționale la CREI cu participarea elevilor cu CES și a colegilor lor;</li> <li>– vizionarea filmelor care promovează incluziunea educațională și socială; – discuții ale psihologului cu copilul cu CES pentru dezvoltarea încrederii în sine și a imaginii de sine pozitive</li> <li>– etc.</li> </ul>
<p>5. La nivelul comunității:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sensibilizarea APL privind problemele cu care se confruntă școala și identificarea, în comun, a unor soluții;</li> <li>- convingerea agenților economici din comunitate, a ONG-urilor pentru a contribui la rezolvarea problemelor școlii privind incluziunea educațională a copiilor cu CES;</li> <li>- accesarea și implementarea în comun a unor proiecte de finanțare</li> <li>- etc.</li> </ul>	

### 6.3.Modalități de elaborare a planului de activitate al CDS.

În scopul asigurării unei abordări integratoare și complexe a proiectării activității cadrului didactic de sprijin, planificarea globală a activității CDS (de regulă, Planul anual de activitate) se înscrie în managementul instituțional general de dezvoltare a EI și poate conține următoarele compartimente de bază:

**Tabelul 14. Model de planificare anuală a activității CDS**

Nr. compartiment	Denumire compartiment
C1	Organizarea și proiectarea activității

C2	Evidența elevilor cu CES
C3	Organizarea/realizarea activităților de suport educațional
C4	Activități în contextul PEI
C5	Evaluarea progresului școlar al copiilor asistați
C6	Coordonarea activității CREI
C7	Dezvoltarea parteneriatelor socio-educative
C8	Comunicare, informare
C9	Dezvoltare profesională
C10	Raportare

### Exemple orientative la compartimentul C6:

- Identificarea copiilor asistați în CREI.
- Elaborarea planului/programului de activitate al Centrului.
- Stabilirea modalităților de colaborare cu alți profesioniști pentru realizarea activităților în CREI etc.

Din punct de vedere procedural, în procesul de planificare a activității CDS, proiectul de plan va fi coordonat și consultat cu diverși factori instituționali (CMI, echipa PEI, directorul adjunct) și aprobat de către directorul instituției. CDS, ca și alți specialiști implicați în asistența copiilor cu CES, elaborează planuri săptămânale și zilnice de activitate. Proiectarea activităților curente se va face cu luarea în considerare a demersurilor metodologice, realizate în procesul predării materiilor concrete în clasa în care învață elevul asistat. Fiind o activitate planică, care se încadrează într-un cadru organizatoric instituțional concret, activitatea CDS va fi reflectată în documentația perfectată/dusă de către acesta.

Prezentăm o posibilă structură a planului de activitate al cadrului didactic de sprijin.

Plan lunar de activitate al cadrului didactic de sprijin

#### Obiective De exemplu:

1. Dezvoltarea abilităților copiilor cu CES în cadrul orelor și al activităților extrașcolare.
2. Colaborarea cu cadrele didactice, cu Comisia Multidisciplinară Intrașcolară în vederea eficientizării incluziunii educaționale a copiilor cu CES din instituție.
3. Colaborarea cu familiile copiilor cu CES în scopul motivării părinților pentru implicare în dezvoltarea abilităților copiilor cu CES.
4. etc.

#### Tabelul 15. Structura planului de activitate al cadrului didactic de sprijin

Domeniul de activitate	Acțiuni/activități proiectate	Data/perioada de	Indicatori, dovezi despre realizarea	Observații
------------------------	-------------------------------	------------------	--------------------------------------	------------

		realizare	acțiunilor proiectate	
1.Activitatea cu copiii cu CES 1.1 Asistarea copiilor cu CES la ore	Se indică numele, prenumele elevilor, clasa și lecțiile la care vor fi asistați de CDS	Se indică ziua și data asistării elevului cu CES	De exemplu: Registrul de evidență al cadrului didactic de sprijin	
1.2 Asistența copiilor cu CES în cadrul activităților extrașcolare	Se indică activitățile extrașcolare la care participă elevii cu CES De exemplu: sărbătoarea Mama-i unica pe lume... etc.		De exemplu: elevii (se scrie numele, prenumele) recită poeziile: Cuvântul mama, Făptura mamei, Puișorii de Grigore Vieru etc.	
II. Activități complementare II.1 Colaborarea cu cadrele didactice	Discuție cu cadrul didactic (se scrie numele, prenumele) referitor la elaborarea fișelor de lucru pentru elevul (se scrie numele, prenumele elevului) conform curriculumului individualizat etc.		Portofoliul CDS cu fișe de lucru	
II.2 Colaborarea cu CMI	De exemplu: Participarea la ședința de repartiție a orelor de asistență pentru CDS și întocmirea orarului CDS etc.		Fișa cu repartizarea orelor de asistență a CDS Orarul CDS Proces-verbal nr.	
II.3 Colaborare cu familia copiilor cu CES	De exemplu: Convorbire individuală cu mama elevului (se indică numele, prenumele)		Jurnalul de reflecții al CDS	



	privind ajutorul acordat copilului la pregătirea temelor de acasă etc.			
II.4 Colaborare cu actorii comunitari (asistentul social, asistentul medical etc.)	De exemplu: Vizită cu asistentul social în familia (se indică numele) în scopul ( se indică scopul vizitei) etc.		Jurnalul de reflecții al CDS Proces-verbal nr.	

Cadrul didactic de sprijin (numele, prenumele) \_\_\_\_\_

#### 6.4.Sugestii în lucrul cu copiii cu CES.

Asistarea elevului de către CDS la lecții se va realiza cu respectarea următoarelor etape:

- analiza PEI, precizarea competențelor elevului la materia de studiu;
- cooperarea cu învățătorul/profesorii la clasă;
- identificarea strategiilor de lucru la clasă;
- elaborarea planului de asistare;
- pregătirea/producerea/adaptarea materialelor de învățare, pentru lucrul cu copilul;
- asistarea propriu-zisă;
- identificarea necesităților de suport educațional post-asistență la lecție;
- realizarea activităților pentru consolidarea competențelor achiziționate.

#### Acțiunile întreprinse de CDS înainte de asistarea copilului cu CES la lecție

1. Cunoașterea foarte bună a copilului cu CES din punct de vedere psihologic, pedagogic și, dacă e cazul, medical reprezintă o condiție inerentă pentru asigurarea unei asistențe educaționale de calitate. CDS trebuie să știe din ce familie provine copilul, care îi sunt condițiile de trai acasă, cum se implică părinții în educarea copilului. Acestea, precum și alte aspecte CDS le poate obține prin observări asupra copilului, dar și examinând foarte atent fișa de evaluare psihopedagogică a copilului. Date importante despre copil și familie îi pot fi furnizate de asistentul social, de diriginte și profesori, de colegii acestuia.

2. CDS va participa la elaborarea PEI, inclusiv a curriculumului individualizat la disciplină pentru a fi la curent cu modificările/adaptările proiectate la nivel de finalități, strategii de predare/învățare/evaluare și conținuturi.

3. CDS va fi la curent cu proiectul de lungă durată, elaborat de profesorul de la fiecare disciplină școlară, pentru a cunoaște consecutivitatea unităților de învățare și finalitățile pe care trebuie să le atingă elevii cu CES.

4. CDS va participa la elaborarea proiectului unităților de învățare, a lecțiilor, propunând, elaborând împreună cu profesorul sarcini didactice pentru copiii cu CES.

5. CDS va decide împreună cu învățătorul de la clasă/ profesorul la disciplină ce materiale didactice să elaboreze pentru copilul cu CES, care vor fi utilizate la ore.

6. CDS va discuta cu învățătorul/profesorul pînă la începutul lecției asupra strategiei generale de desfășurare a orei, despre momentele oportune de includere directă sau parțială a copilului cu CES în desfășurarea lecției, despre modalitățile de implicare a CDS în demersul orei.

### **Proiectarea de către CDS a demersul didactic al lecției**

Pentru ca prezența CDS la lecție să fie nu numai în sprijinul copilului cu CES, dar și al întregii clase, se recomandă elaborarea unei schițe a demersului didactic, astfel încât cadrul didactic de sprijin să știe foarte clar ce are de făcut pe parcursul orei. Acest demers poate avea următoarea structură:

Subiectul lecției:

Obiective (pentru copiii cu CES):

- 1.
2. etc.

### **Tabelul 16. Demersul didactic al lecției**

Etapele lecției	Activitatea educațională	Timpul rezervat	Strategii didactice	Evaluare
Evocare Realizarea sensului Reflecție Extindere	CDS va indica sarcinile didactice pe care le va realiza elevul cu CES individual, în grup, frontal; va releva rolul său în susținerea elevului cu CES sau, în anumite situații, va specifica implicarea sa în activitatea grupului sau a întregii clase. NB! Ceea ce va realiza copilul cu CES la oră este în context cu ceea ce vor realiza toți colegii lui.		Vor fi propuse strategii didactice adecvate, care să faciliteze realizarea sarcinilor de către copilul cu CES.	Vor fi proiectate secvențe de evaluare pentru sarcinile realizate de elev.

### Implicarea CDS în desfășurarea lecției

Sunt mai multe modalități de implicare a CDS în cadrul lecției, acestea fiind schitate în proiectul didactic. Astfel, cadrul didactic de sprijin:

- Poate sta, o anumită perioadă de timp, lângă copilul cu CES, acordându-i asistența necesară, pentru ca acesta să reușească să participe la activitățile realizate de toți copiii din clasă.
- În cazul în care se organizează lucrul în cooperare, poate sta în grupul unde este copilul cu CES, acordând asistență nu doar acestuia, dar și celorlalți membri ai grupului.
- În anumite situații educaționale, poate participa alături de profesor în procesul de predare-învățare-evaluare, acordând atenție specială copilului cu CES.
- În cazul în care copilul cu CES nu este în stare să stea la lecție întreaga oră academică, CDS poate să plece cu elevul, după o anumită perioadă de timp, la CREI pentru a continua activitatea individuală cu copilul.
- Totodată, CDS poate acorda suport nu doar elevului cu CES, ci și altor elevi din clasă.

După încheierea lecției este important ca, CDS să discute cu profesorul despre faptul cum s-a implicat copilul cu CES în activitățile din cadrul lecției, ce a fost reușit și ce a fost mai puțin reușit, ce soluții de îmbunătățire a procesului didactic propune etc. De asemenea, ar fi util ca după ore CDS să completeze jurnalul de reflecții, specificând anumite aspecte din cadrul orei referitoare la activitatea copilului cu CES. Menționăm, în context, că majoritatea CDS din școlile-pilot au apreciat necesitatea și utilitatea jurnalului de reflecții. Or, informația din jurnal poate fi utilizată ulterior în cadrul ședințelor CMI, a Consiliilor profesionale, în lucrul cu familia copiilor cu CES etc. Propunem o posibilă structură a jurnalului de reflecții (compartimentul care vizează activitatea la ore a copilului cu CES), CDS fiind în drept s-o modifice, s-o adapteze.

#### Tabelul 17. Jurnal de reflecții al cadrului didactic de sprijin

Disciplina: \_\_\_\_\_

Subiectul: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### Activitatea elevului la lecție

Cum s-a implicat elevul în rezolvarea sarcinilor de activitate?	Cum a relaționat cu colegii, cu învățătorul/profesorul?	Ce rezultate/progrese a obținut elevul?	Cu ce dificultăți s-a confruntat?	Alte observații
---	---	---	-----------------------------------	-----------------

CDS poate propune și alte rubrici în jurnalul de reflecție, cum ar fi: observări asupra elevului în pauze; comportamentul elevului la activitățile extrașcolare; relațiile copilului cu membrii familiei etc. CDS planifică și realizează activități post-asistență la lecție: actualizează/precizează programe de suport pentru copil; comunică continuu cu învățătorii/profesorii la clasă/disciplină; convocă, la necesitate, echipa PEI; informează, antrenează părinții în activități de consiliere educațională; referă, la necesitate, copilul către servicii specializate. Alte servicii de asistență a elevului oferite de către CDS în afara lecțiilor, inclusiv în CREI vizează: asistență educațională (individuală și/sau în grup); terapii cognitive; activități cu elemente de terapii ocupaționale (ludo-, ergo-, arte-terapii etc.); activități extra-curriculare, de socializare, recreative; asistență/activități de dezvoltare a deprinderilor de autoadministrare. Activitatea CDS de asistență a elevului în afara lecțiilor se organizează prin activități 1:1 sau în grup, pentru: dezvoltarea competențelor și abilităților de învățare; însușirea materiei la diverse discipline de studiu la care elevii atestă dificultăți de învățare; recuperarea unor lacune în învățare; pregătirea pentru viața independentă.

#### **Aplicații:**

1. Formulați cel puțin câte trei activități pentru fiecare din compartimentele Planului de activitate al CDS.
2. Reflecțați asupra listei de constrângeri în activitatea CDS și expuneți-vă acordul sau dezacordul. Identificați și alte atare bariere/probleme.
3. Exemplificați implicarea CDS în desfășurarea lecției, în baza unui proiect didactic. Expuneți mai multe modalități de implicare a CDS în cadrul lecției.
4. Propuneți completări pentru jurnalul de reflecție pentru a colecta mai multe date despre copil.

#### **Referințe bibliografice:**

1. BUCUN, N., BOLBOCEANU, A., BULAT, G., et al. *Educație incluzivă. Curriculum de formare continuă. Institutul de Științe ale Educației, Lumos Moldova. Chișinău: Multi Art, 2014.*
2. BULAT, G., GÎNU, D., RUSU, N., *Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015.*
3. BULAT, G., RUSU, N., *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic. Chișinău: Bons Offices, 2015.*
4. CARA, A., *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu de politici publice, IPP. Chișinău: Lexon-Prim, 2014.*
5. CHICU, V., COJOCARU, V., GALBEN, S., IVANOVA L. *Educația incluzivă. Repere metodologice. Chișinău: Bons Offices, 2006.*
6. Codul Educației nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr. 319-324, 24.10.2014.  
Educația Incluzivă - ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Keystone Moldova, Chișinău, 2013

7. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil / Galina Bulat, Rodica Solovei, Vera Balan [et. al.];. Vol. 1. – Chișinău: Lyceum, 2016 – 168 p.
8. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.) (p. 120- 121)
9. Planul Educațional Individualizat. Structura – model și ghidul de implementare. Chișinău: 2017, 64 p.
- 10.SOLOVEI, R., *Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*, Chișinău: KEYSTONE Moldova, 2013
- 11.VRASMAȘ, E., NICOLAE, S., OPREA, V., VRASMAȘ, T., *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, București: VANEMONDE, 2005.

## **UNITATEA DE ÎNVĂȚARE VII.**

### **METODOLOGIEA CU PRIVIRE LA ORGANIZAREA ȘI FUNCȚIONAREA CENTRULUI DE RESURSE PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ DIN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

#### **Structura unității de învățare**

- 7.1.Centrul de Resurse pentru Educație Incluzivă – serviciu de sprijin al incluziunii în școală și în comunitate
- 7.2.Misiunea, scopul, obiectivele Centrului de Resurse
- 7.3.Atribuțiile Centrului de resurse
- 7.4.Beneficiarii CREI
- 7.5.Organizarea și desfășurarea activității Centrului de Resurse. Etape.
- 7.6.Deontologia profesională
- 7.7.Activități de asistență educațională. Asistență specifică. Activități extracurriculare. Activități pentru părinți

#### **Finalitățile unității de învățare:**

#### **După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:**

- ✓ Să cunoască și să determine serviciu de sprijin oferite de Centrul de Resurse pentru Educație Incluzivă;
- ✓ Să argumenteze necesitatea creării și dotării CREI;
- ✓ Să elaboreze planul anual de activitate al CREI;
- ✓ Să respecte deontologia profesională în desfășurarea activității Centrului de Resurse.

- ✓ Să organizeze activități de asistență educațională, activități extracurriculare. și activități pentru părinți.

### **7.1.Centrul de Resurse pentru Educație Incluzivă – serviciu de sprijin al incluziunii în școală și în comunitate**

Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova stipulează că procesul de implementare a educației incluzive este complex și implică participarea autorităților publice centrale și a celor locale, care trebuie să dezvolte servicii de asistență și de sprijin. Grație parteneriatelor stabilite dintre primăriile locale și administrația instituțiilor de învățământ, au fost inaugurate Centre de Resurse pentru Educație Incluzivă (CREI) [6]. CREI reprezintă un serviciu de sprijin pentru toți copiii din școală și din comunitate, pentru cadrele didactice, părinți și pentru membri ai comunității care oferă, coordonează și monitorizează servicii specializate în scopul asigurării incluziunii educaționale și sociale a tuturor copiilor din comunitate. Conform Regulamentului privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale (aprobat prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 351 din 29.05.2012) activitatea Centrului de Resurse pentru Educație Incluzivă din instituția de învățământ este administrată de un cadru didactic de sprijin (coordonator) [7].

Centrul de resurse este creat în baza deciziei administrației instituției de învățământ, coordonată cu Subdiviziunea raională/municipală cu atribuții în domeniul învățământului. Decizia de creare a Centrului de resurse va fi întemeiată pe rezultatele evaluării necesităților instituției, inclusiv evaluării inițiale și complexe a dezvoltării copiilor. În designul managementului EI un loc definitoriu îl are CREI – una din formele de suport, cele mai populare în mediul școlar, având destinația să faciliteze incluziunea copiilor în învățământul general și să abordeze, calificat și la un nivel înalt de calitate, cerințele lor speciale. Rețeaua de CREI a cunoscut o amplă extindere în ultimii ani grație susținerii de către stat a procesului de dezvoltare a EI și deschiderii comunitare pentru și față de copiii în dificultate.

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

- ✓ planificarea și realizarea activităților de suport educațional pentru copiii cu CES;
- ✓ acordarea serviciilor specializate de asistență psihologică, logopedică, alte tipuri de asistență în funcție de necesitățile copiilor și resursele instituționale;

- ✓ asigurarea coordonării tuturor intervențiilor de sprijin și crearea condițiilor pentru desfășurarea activităților de suport cu copiii;
- ✓ organizarea activităților comune cu copiii cu și fără CES de promovare a drepturilor copiilor și de pledare pentru educația incluzivă;
- ✓ furnizarea asistenței metodologice cadrelor didactice și nedidactice implicate în lucrul cu copiii cu CES;
- ✓ desfășurarea programelor de informare și sensibilizare comunitară privind beneficiile EI.

Centrul de resurse își organizează activitatea în baza următoarelor **principii**:

- a) interesul superior al copilului;
- b) asigurarea drepturilor și șanselor egale;
- c) abordare individualizată;
- d) abordare multidisciplinară;
- e) identificarea și realizarea potențialului și necesităților copilului;
- f) flexibilitate;
- g) confidențialitate;
- h) cooperare și parteneriat socio-educational.

## 7.2. Misiunea, scopul, obiectivele Centrului de Resurse

**Misiunea Centrului de resurse** constă în asigurarea unui proces de educație incluzivă și de calitate pentru toți copiii.

**Scopul Centrului de resurse** este organizarea și desfășurarea asistenței psihopedagogice la nivel de instituție de învățământ

Centrul de resurse realizează următoarele **obiective**:

1. dezvoltarea și prestarea serviciilor psihopedagogice pentru copiii cu cerințe educaționale speciale;
2. sensibilizarea și informarea cadrelor didactice despre particularitățile de dezvoltare și cerințele educaționale speciale ale copiilor în scopul creării în comun a unui mediu școlar incluziv;
3. desfășurarea programelor de educație parentală și responsabilizarea părinților;
4. crearea și realizarea de parteneriate cu implicarea comunității, factorilor de decizie în asigurarea continuității în învățare, orientării vocaționale și profesionale.

## 7.3. Atribuțiile Centrului de resurse

Centrul de resurse are următoarele **atribuții**:

- a) planifică și realizează activități de sprijin educațional pentru copiii cu cerințe educaționale speciale;
- b) acordă servicii specializate de asistență psihologică, logopedică, precum și alte servicii, după caz;
- c) oferă asistență informațională și metodologică cadrelor didactice din instituția de învățământ privind particularitățile de dezvoltare și realizarea intervențiilor menite să rezolve problemele cu care se confruntă copiii în procesul educațional;
- d) asigură condiții pentru dezvoltarea copiilor în raport cu opțiunile și potențialul individual;
- e) coordonează și realizează, în comun cu Comisia multidisciplinară din instituția de învățământ activități de dezvoltare a procesului educațional incluziv;
- f) colaborează cu Serviciul de asistență psihopedagogică raional/municipal, în comun acord cu Comisia multidisciplinară din instituția de învățământ, în vederea evaluării/asistenței copilului și dezvoltării educației incluzive;
- g) sesizează administrația instituției de învățământ privind situațiile de risc în care se află copilul;
- h) administrează baze de date și monitorizează la nivel instituțional situația tuturor copiilor, beneficiari ai Centrului de resurse;
- i) desfășoară programe de informare-educare-comunicare și sensibilizare publică;
- j) elaborează rapoarte de activitate pe care le prezintă administrației instituției de învățământ.

#### **Responsabil de activitatea Centrului:**

este unul din cadrele didactice de sprijin, desemnat de conducătorul instituției de învățământ, care are următoarele atribuții:

- a) elaborarea și realizarea unui plan anual de activitate, a orarului de activități;
- b) organizarea ședințelor de lucru interne, seminarelor, meselor rotunde, etc.;
- c) elaborarea rapoartelor de activitate.

#### **7.4. Beneficiarii CREI**

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



referite de asistentul social comunitar sau de SAP ca urmare a adresării organului raional/municipal de protecție a copiilor).

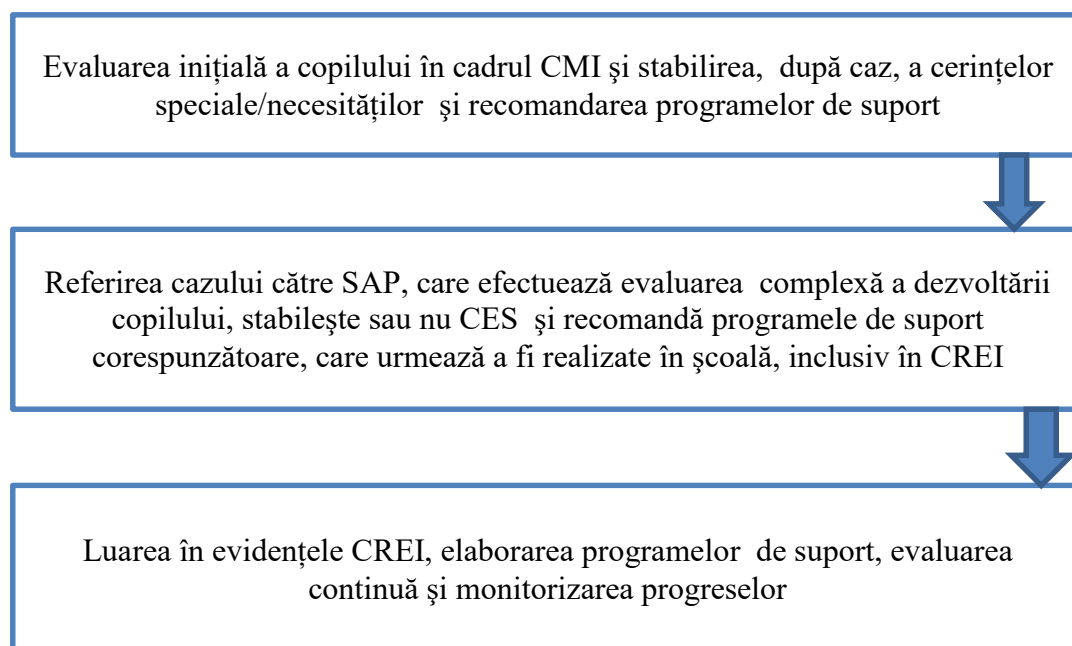
Identificarea potențialilor beneficiari este un proces complex, realizat, de regulă, în cadrul CMI, al Consiliului local pentru protecția drepturilor copilului sau ca urmare a evaluării complexe a copiilor de către SAP. Datele rezultate din evaluarea socială a familiei sînt considerate relevante pentru intrarea unui copil în evidențele CREI și acordarea suportului corespunzător. Proiectarea și realizarea programelor de suport, derulate în CREI, se face cu luarea în considerare a contingentului de copii asistați. De regulă, este vorba despre **următoarele situații:**

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

#### **Figura 4. Etapele de identificare a beneficiarilor CREI**

Sesizarea CMI de către învățător/diriginte/profesor, cu prezentarea argumentelor privind înaintarea cazului





Evidența copiilor se duce în baza unui Registru special, în care sunt consemnate unele date personale ale copilului (nume, vârstă), informații privind clasa, categoria CES (dacă este), forma de incluziune școlară, formele de suport educațional și alte date relevante. La fel, se perfectează și se completează continuu un dosar pentru fiecare copil asistat. Documentația CREI se completează conform prevederilor Metodologiei de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, aprobată de ME, [5]. Copiii din evidențele CREI, de regulă, studiază în baza PEI și beneficiază de programe de suport educațional, realizate în diferite forme, în funcție de necesitățile și potențialul lor. Totodată, CREI este un spațiu deschis tuturor copiilor (cu sau fără CES), cadrelor didactice, părinților, comunității, spațiu în care toți acești actori coparticipă în realizarea diferitor activități, conform misiunii centrului, concentrând resursele comunitare existente și orientându-le în direcția dezvoltării fiecărui copil. În acest fel, CREI poate fi considerat un centru multifuncțional, în special pentru faptul că acoperă necesitățile membrilor comunității cu oferta de servicii disponibile, în așa fel încât să răspundă, cât mai eficient acestor necesități, iar satisfacția beneficiarilor să fie cât mai mare.

**Identificarea spațiului (spațiilor) de amplasare a CREI** se realizează cu participarea tuturor subiecților implicați: copii, cadre didactice, administrație. În special, este indicat să se țină cont de doleanțele copiilor. Spațiile destinate CREI sunt identificate și amenajate pornind de la o dublă perspectivă:

- crearea condițiilor pentru copii, beneficiarii CREI;

- asigurarea condițiilor de muncă pentru specialiștii implicați în organizarea/realizarea activităților de suport în CREI. Astfel, în incinta CREI va fi organizat un spațiu multifuncțional (sală polivalentă) pentru activitățile cu copii, distribuit convențional în zone pe interese pentru predare-învățare: lucru la calculator, joc ș.a.

Alte spații, mai mici ca și suprafață, vor fi cele destinate lucrului individual cu copiii: cabinetele psihologului, logopedului, cadrului didactic de sprijin. Este foarte important ca spațiile destinate CREI:

- să fie accesibile, amplasate la parterul edificiului școlii, fără praguri, dotate cu pantă de acces și bare de sprijin;
- să ofere informații publice privind programele de suport, orarul activităților;
- să aibă capacitatea de a încadra toți copiii care necesită asistență și suport;
- să fie sigure din punct de vedere al protecției și securității copiilor și specialiștilor. Pentru a răspunde calitativ necesităților beneficiarilor, conducerea unității de învățământ în care este creat CREI asigură funcționalitatea lui prin amenajarea spațiilor destinate activității și dotarea acestora.

Instituția de învățământ asigură dotarea minimă a CREI în conformitate cu Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, aprobată de ME [5].

### **Dotarea Centrului de Resurse pentru educație incluzivă (CREI)**

Centrul de resurse pentru Educația Incluzivă are spații organizate pentru activități individuale și de grup de învățare/abilitare, recreere și activitate de joc. Centrul de resurse pentru Educația Incluzivă este dotat cu echipament adecvat activităților desfășurate.

Centrul de resurse pentru educație incluzivă este amplasat într-o singură sau câteva încăperi în care se organizează diverse arii de activitate:

**Aria pentru activități comune:** Masă computer, masă de birou (standard, dreptunghiulară, fără părți), masă ocupații (format modular), dulap cu rafturi pentru jucării/jocuri, cărți, dulap/rafturi materiale metodice, scaun birou, scaune copii, canapea, covor, module moi, tablă de perete, tablă cu magnet, tablă flipchart.

**Aria pentru activități de consiliere:** Masă de birou (standard, dreptunghiulară, fără părți), dulap/rafturi, fotoliu capitonat, scaun birou, casetofon, computer, documentație, cărți, materiale didactice (CD-uri, creioane colorate, pixuri, carioci etc.).

**Aria pentru terapia logopedică:** Masă de birou, masă pentru copil (standard, dreptunghiulară, fără părți), dulap/rafturi scaun birou, oglindă, dulap pentru documentație, cărți, materiale didactice etc.

**Aria pentru kinetoterapie:** Bare paralele mobile, suport metalic pentru bara de balet sau reeducare a mersului, baston pentru gimnastică, minge din cauciuc cu țepi, role din pvc, din burete cu duritate mare, saltea gimnastică pliabilă în trei etc.

**Aria de dezvoltare senzorială/relaxare.**

**Echipament de dezvoltare senzorială, covor, stimulare optică etc.**

O etapă importantă în organizarea CREI o constituie formarea personalului implicat în realizarea misiunii Centrului. Așa cum s-a menționat, întreg personalul instituției este responsabil și are roluri în organizarea și furnizarea asistenței respective. În acest sens, personalul didactic și nondidactic din instituția de învățământ va fi pregătit pentru implicare în procesul de incluziune școlară a copiilor și organizare/prestare a serviciilor în cadrul/prin intermediul CREI. Programul de formare a personalului va prevedea tematici relevante pentru dezvoltarea EI la nivel instituțional și asigurarea incluziunii copiilor. Importanța informării subiecților interesați referitor la crearea CREI este dată de necesitatea asumării unei responsabilități cvasi-instituționale privind educația incluzivă, în general, și eficiența funcționării CREI, în particular. Informarea nu trebuie să se limiteze strict la cadrul școlar: pe lângă copii și personal didactic, vor fi informați părinții copiilor, dar și întreaga comunitate, în cadrul căreia școala întotdeauna va putea identifica resurse pentru asistența adecvată a copiilor în dificultate. În acest sens, pot fi elaborate, multiplicare și difuzate materiale destinate informării părinților, autorităților locale, instituțiilor comunitare, altor subiecți relevanți. Conținutul materialelor diseminate va viza subiecte importante, precum:

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

Informarea comunității despre crearea, rolul și importanța CREI poate fi realizată prin diverse tipuri de activități desfășurate atât în cadrul instituțional, cât și în unul mai larg – comunitar. Sunt recomandabile forme tradiționale, cunoscute: mese rotunde, ședințe, articole în presa scrisă, diseminarea broșurilor, prospectelor, posterelor, emisiuni la radioul și televiziunea locală, evenimente culturale comune etc.

## **7.5.Organizarea și desfășurarea activității Centrului de Resurse. Etape.**

Procesul de organizare și funcționare a CREI este reglementat în baza Metodologiei respective, aprobate de ME [5]. Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse

pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 100, 26.02.2015. [www.edu.md](http://www.edu.md)

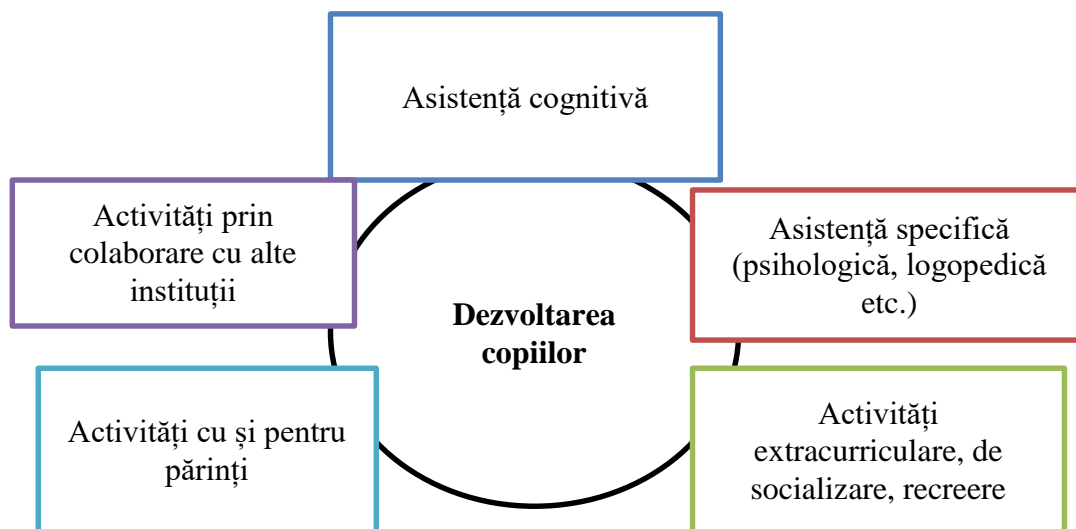
Centrul își organizează activitatea în baza unui plan de activitate [2, p. 115-119]. coordonat cu membrii administrației instituției, cu Comisia multidisciplinară intrașcolară, cu personalul didactic care lucrează cu copiii cu cerințe educaționale speciale și aprobat de conducătorul instituției învățământ. Activitățile în Centrului de resurse se desfășoară conform unui orar prestabilit, ținându-se cont de regimul de funcționare a instituției și de orarul lecțiilor, aprobat de conducătorul instituției de învățământ.

Sarcina săptămânală și zilnică a cadrelor didactice și non-didactice este stabilită conform legislației în vigoare și este repartizată în conformitate cu numărul de beneficiari și necesitățile de suport. Atât coordonatorul Centrului de resurse, cât și ceilalți specialiști își organizează și desfășoară activitatea în conformitate cu fișa postului.

Activitatea Centrului de resurse este coordonată metodologic de Serviciul de asistență psihopedagogică raional/municipal.

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

**Figura 5. Tipuri de activități organizate în CREI**



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

Înființarea unui serviciu de suport de tipul CREI, care implică realizarea unor activități complexe și satisfacerea unui spectru larg de necesități și așteptări ale beneficiarilor, trebuie să fie

argumentată și să se realizeze întrun mod planificat, metodic. Organizarea CREI presupune parcurgerea unor etape obligatorii, între care:

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

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

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

**Identificarea potențialilor beneficiari** este un proces complex, realizat, de regulă, în cadrul CMI, al Consiliului local pentru protecția drepturilor copilului sau ca urmare a evaluării complexe a copiilor de către SAP. Datele rezultate din evaluarea socială a familiei sunt considerate relevante pentru intrarea unui copil în evidențele CREI și acordarea suportului corespunzător. Proiectarea și realizarea programelor de suport, derulate în CREI, se face cu luarea în considerare a contingentului de copii asistați.

Ultima etapă în crearea CREI este elaborarea Planului de activitate, document care fundamentează funcționarea Centrului pentru perioada a cel puțin unui an școlar. Din punct de

vedere administrativ, activitățile în CREI sunt coordonate de un cadru didactic de sprijin (sau un alt specialist din cadrul unității de învățământ). Din punct de vedere metodologic, activitatea centrului de resurse este coordonată de SAP, care:

- instruiște și asistă metodologic personalul angajat în prestarea serviciilor;
- contribuie la asigurarea activității Centrului cu diferite materiale metodice pentru informare și asistență, proiecte didactice-model, recomandări pentru elaborarea planului educațional individualizat, metodologii adaptate de evaluare, alte materiale;
- monitorizează și evaluează activitatea centrului. Planificarea activității CREI poate lua orice formă, esențial este ca planul să asigure coerență și eficiență în activitatea Centrului. Astfel, cele mai importante compartimente în planificare ar urma să fie:

1. Activități organizatorice.
2. Asistență educațională.
3. Activități metodice și de formare continuă.
4. Activități cu/pentru părinți/reprezentanți legali ai copilului.
5. Dezvoltarea parteneriatului [5].

CREI poate organiza diferite activități prin colaborare cu alte instituții de învățământ, cu organele de protecție a copilului, cu agențiile/asociațiile profesionale, cu comunitățile locale, cu organizațiile neguvernamentale, cu alte instituții și organizații relevante, în scopul orientării școlare, vocaționale/profesionale și sociale a copiilor. În același context, în condițiile în care serviciile/programele de suport în cadrul CREI sunt proiectate și realizate pe principii holistice, multidisciplinare, este important ca programul de lucru al centrului (zilnic, săptămânal etc.) să fie, de asemenea, coerent în sensul excluderii dublărilor în activitate, repetărilor inutile, irosirii nejudicioase a resurselor. Din aceste considerente, planurile, programele, orarul de activitate vor fi elaborate prin coordonare între specialiștii cu atribuții și responsabilități în domeniu.

## **7.6. Deontologia profesională**

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

- ✓ respectarea drepturilor copiilor;
- ✓ respectarea personalității copilului și a valorilor acestuia, indiferent de naționalitate, etnie, religie, sex, abilități fizice sau intelectuale, statut socio-economic;
- ✓ respectarea părinților/reprezentanților legali ai copilului, reprezentanților diferitor instituții cu care colaborează;

- ✓ exercitarea calificată și calitativă a atribuțiilor de funcție, onorarea integrală a angajamentelor stipulate în fișa postului;
- ✓ sesizarea și implicarea instanțelor superioare, a organelor abilitate în caz de constatare a oricărei situații de risc pentru viața și securitatea copilului;
- ✓ preocuparea permanentă pentru formare profesională continuă;
- ✓ păstrarea în siguranță a informațiilor încredințate sau aduse la cunoștință în contextul atribuțiilor de funcție, cu excepția celor prevăzute de legislație, protejând copilul de orice formă de exploatare, abuz și prevenind devalorizarea acestor informații [5].

### **7.7. Activități de asistență educațională. Asistență specifică. Activități extracurriculare și de recreere. Activități pentru părinți**

#### **Activități de asistență educațională:**

- ✓ desfășurarea activităților în timpul orelor, pentru elevii cu cerințe educaționale speciale care nu pot frecventa toate lecțiile pe întreaga durată a lor;
- ✓ desfășurarea activităților de sprijin educațional (meditații, suport în pregătirea temelor pentru acasă) după ore, individual sau în grupuri de 10-12 copii;
- ✓ elaborarea suporturilor didactice suplimentare, în funcție de necesitățile și potențialul de învățare al elevilor asistați;
- ✓ implicarea părinților în activitățile de recuperare/compensare educațională.

#### **Asistență specifică**

Centrul de resurse dezvoltă și realizează asistență specifică în conformitate cu necesitățile de dezvoltare ale copiilor: asistență psihologică, activități/terapii specifice: ludoterapie, logopedie, kinetoterapie, ergoterapie, etc.

- ✓ Identificarea oportunităților pentru prestarea terapiilor specifice: ludoterapie, ergoterapie, artterapie (resurse financiare, umane, materiale)
- ✓ Capacitarea resurselor umane identificate drept potențiali prestatori de servicii (ludoterapie, ergoterapie, artterapie): identificarea formatorilor, planificarea și realizarea sesiunilor de formare a cadrelor implicate
- ✓ Elaborarea orarului desfășurării activităților (ludoterapie, ergoterapie, artterapie)
- ✓ Planificarea activităților (planificare de lungă durată și curentă)
- ✓ Desfășurarea activităților de ludoterapie, ergoterapie, artterapie

#### **Terapie logopedică – prevenirea și corectarea/recuperarea tulburărilor de limbaj.**

##### **Serviciile de terapie logopedică asigurate:**

- ✓ prevenirea cauzelor care pot provoca tulburări de limbaj;



- ✓ depistarea și diagnosticarea timpurie a tulburărilor de limbaj;
- ✓ evaluarea limbajului prin metode și procedee specifice;
- ✓ corectarea și recuperarea deficiențelor prin aplicarea unor programe de intervenție personalizată.
- ✓ Terapia logopedică este realizată de către personal autorizat și competent.

**Kinetoterapie** - terapie prin mișcare efectuată prin programe de recuperare medicală care urmăresc refacerea unor funcții diminuate sau creșterea nivelului funcțional în diverse situații. Kinetoterapia este o formă terapeutică individualizată care se realizează prin programe de exerciții fizice statice și dinamice. Programele de kinetoterapie pot fi profilactice (de prevenire), curative și de recuperare.

### **Ludoterapie – terapie prin joc.**

Este o formă de auto-terapie, un mod în care se lucrează asupra confuziilor, anxietăților și conflictelor interioare ale copilului. Acțiunile în contextul ludoterapiei trebuie să fie adaptate diferitelor necesități ale copilului, pentru a-i da acestuia siguranță, sentimentul căminului și posibilitatea unui contact normal cu cei din jur.

### **Ergoterapie – terapie prin muncă**

Ergoterapia face parte din seria de terapii ocupaționale. Activitățile ergoterapeutice cu ajutorul uneltelor, contribuie la progresul capacităților de coordonare individuale. Obiectivele pentru activitățile de ergoterapie includ:

- ✓ dezvoltarea deprinderilor manuale;
- ✓ dezvoltarea respectului față de rezultatele muncii lor;
- ✓ consolidarea deprinderilor tehnice.

În cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, terapia ocupațională trebuie să cuprindă trei mari domenii fundamentale de acțiune:

- 1) activitățile de viață cotidiană cum ar fi: pieptănatul, spălatul dinților, îmbrăcatul, hrănirea etc., activități care duc la formarea autonomiei personale.
- 2) activitățile de muncă care pot include îngrijirea hainelor, pregătirea mesei, întreținerea casei, cultivarea deprinderilor de muncă în activități productive etc.
- 3) activitățile de joc sau de tip loisir ce pot viza în principal explorarea diverselor categorii de jocuri accesibile persoanei, obținerea de performanțe în anumite jocuri sau activități recreative, ajungând până la trezirea interesului copilului pentru anumite hobby-uri.

Deoarece procesul de terapie ocupațională este deosebit de complex, este necesară stabilirea și parcurgerea **unor etape**:

- ✓ evaluarea și interpretarea nevoilor subiectului sunt stabilite nivelul motricității grosiere și fine, nivelul de dezvoltare a percepției mișcărilor, nivelul de dezvoltare a aptitudinilor sociale și de comunicare, dar și caracteristicile activităților de viață cotidiană.
- ✓ planificarea intervenției constă în stabilirea unui program terapeutic din diverse domenii de acțiune ale terapiei ocupaționale care trebuie să țină seama de nivelul educațional al subiectului cum ar fi: caracteristicile deficienței, statutul actual, mediul cultural în care trăiește, precum și motivația sa pentru schimbare.
- ✓ selecționarea și adaptarea echipamentului, terapeutul trebuie să proiecteze mijloace și dispozitive adaptate necesităților copiilor cu deficiențe pentru buna desfășurare a procesului terapeutic.
- ✓ evaluarea progreselor realizate reprezintă o acțiune extrem de necesară pentru măsurarea eficienței intervenției procedurilor utilizate de terapeut. Acesta recurge atât la o evaluare intermediară cât și la una finală, având ca obiectiv fundamental identificarea eficienței planului terapeutic.

### **Terapia cognitivă**

„Terapia cognitivă este înțeleasă ca un proces complex de echilibrare mintală prin organizarea specifică a cunoașterii la copiii cu cerințe educative speciale al căror comportament cognitiv se caracterizează printr-un fenomen general de perturbare a organizării cunoașterii” [4], Această perturbare se poate datora fie disfuncțiilor la nivelul proceselor cognitive, fie lipsei de motivație pentru cunoaștere, fie imaturității cognitive etc.

Rolul terapiei cognitive este unul extrem de important deoarece facilitează înțelegerea lucrurilor, fenomenelor, persoanelor și situațiilor de viață în dimensiunea lor instrumental-integratoare.

- ✓ Cunoașterea senzorială reprezintă una dintre principalele dimensiuni ale terapiei cognitive și constă în cunoașterea și dezvoltarea sensibilității tactile, vizuale, gustative, olfactive, auditive, corelații dintre sensibilitatea vizuală și sensibilitatea tactilă, corelații dintre sensibilitatea gustativă și sensibilitatea olfactivă.
- ✓ Formarea abilităților vizual-perceptive reprezintă o altă dimensiune importantă a terapiei cognitive. Aceasta are în vedere coordonarea vizual-motorie, exerciții de coordonare a motricității generale, a motricității fine, exerciții pentru formarea imaginii corporale și pentru cunoașterea schemei corporale, exerciții pentru percepția poziției în spațiu și a relațiilor spațiale etc.

- ✓ Formarea și dezvoltarea proceselor psihice prin exerciții senzorio-motorii și perceptiv, o a treia dimensiune, are ca obiectiv formarea abilităților implicate în învățarea actului lexic, grafic, de calcul, dar și de cunoaștere în general.
- ✓ Exercițiile vizate de această dimensiune sunt: exercițiile perceptiv și senzorio- motorii pentru atenție, exercițiile perceptiv și senzorio-motorii pentru memorie, nu în ultimul rând exercițiile perceptiv și senzorio-motorii pentru reprezentarea mintală.

### **Art-terapie – terapie prin artă**

Art-terapia este o activitate care utilizează metode, bazate pe creația artistică (teatru, muzică, desen, pictură, sculptură, modelaj, colaj etc.), având valențe psihoterapeutice, evidențiate prin obiectivarea activității imaginative într-un produs de nuanță artistică, sau prin receptarea și trăirea semnificațiilor unor asemenea produse.

Ședințele de art-terapie pot fi atât individuale, în grup sau de grup, în funcție de particularitățile fiecărui copil.

Ca modalitate psihoterapeutică specifică, art-terapia facilitează atât comunicarea interpersonală (cu precădere în terapiile de grup) cât și cea intrapersonală (în sensul în care copilul se autodescoveră, se cunoaște).

În cadrul art-terapiei se dezvoltă reacții și atitudini pozitive, se restructurează imaginea de sine, are loc o reechilibrare afectivă, se realizează o deschidere către consilierea psihologică.

### **Terapia și educația psihomotricității**

„Terapia și educația psihomotricității se referă în principal la activitățile destinate recuperării, ameliorării, dezvoltării și antrenării conduitelor și structurilor perceptiv-motrice” [4].

Psihomotricitatea este considerată în literatura de specialitate ca o funcție complexă, o aptitudine care integrează atât aspecte ale activității motorii, cât și manifestări ale funcțiilor perceptiv.

După M. Epuran [3], elementele componente ale psihomotricității sunt:

- ✓ Schema corporală;
- ✓ Coordonarea dinamică segmentară și generală;
- ✓ Lateralitatea;
- ✓ Coordonarea statică – echilibrul;
- ✓ Coordonarea perceptiv-motrice (percepția spațiului, ritmului și a mișcărilor proprii);
- ✓ Rapiditatea mișcărilor;
- ✓ Ideomotricitatea ca sinteză dinamică a schemei corporale și a coordonărilor perceptiv-motrice cu sarcina motrică.

### **Activități extracurriculare și de recreere**

Centrul de resurse dezvoltă și realizează activități extracurriculare, de socializare și recreere (matinee, concursuri, excursii etc.), în colaborare și cu implicarea cadrelor didactice și a tuturor copiilor din instituția de învățământ.

- ✓ Identificarea preferințelor copiilor în organizarea activităților extracurriculare și de recreere (discuții în cadrul întrunirii copiilor asistați în CREI, diriginților, pedagogilor sociali de la Casa comunitară, părinților, colegilor de clasă)
- ✓ Înscrierea copiilor asistați în CREI în cercuri și alte activități extracurriculare din cadrul gimnaziului/liceului
- ✓ Organizarea activităților tematice în cadrul CREI, cu participarea colectivelor claselor în care sunt înscriși copiii asistați în CREI.

Spre exemplu: Activități: „Ziua internațională a Păcii”, „Siguranța la trafic – înseamnă viață”, „Toamna – anotimp de aur”, „Și noi avem drepturi”, „În așteptarea lui Moș Crăciun”, „Ziua mondială a poeziei”, „În lumea poveștilor lui Creangă”, „Apa – izvorul vieții”, „Ziua internațională a sănătății”, „Lumea în viziunea copiilor”, „Lecția păcii”.

Distingem următoarele categorii mari de activități extrașcolare:

- activități cu conținut cultural, artistic, spiritual;
- activități cu conținut științific și tehnico-aplicativ;
- activități sportive;
- jocuri distractive;
- activități cu caracter comunitar.

### **Activități pentru părinți**

În Centrul de resurse se organizează activități cu și pentru părinți/reprezentanții legali ai copilului (consilierea psihologică, constituirea grupurilor de suport, realizarea programelor educaționale pentru părinți, activități de recreere).

Instituirea seminarului permanent pentru părinți: „Școala părinților”; Organizarea și desfășurarea seminarelor cu tematica: „Particularități de dezvoltare a copilului”; „Oportunități de implicare a părinților în procesul educațional”; „Sănătatea copilului: cum o menținem și fortificăm?”; „Orientarea profesională a copilului”; „Pregătirea copilului pentru viață”; „Interrelaționarea în familie”; „Medierea conflictelor”; „Disciplinarea nonviolentă a copiilor”; „Universul valoric al familiei”.

Ședință de informare a părinților elevilor care necesită PEI, în vederea explicării scopului PEI în dezvoltarea copilului

Consilierea părinților (educațională, psihologică, socială etc.)

### **Alte activități**

În Centrul de resurse se organizează diferite activități prin colaborare cu alte instituții de învățământ, cu organele de protecție a copilului, cu agențiile/asociațiile profesionale, cu comunitățile locale, cu organizațiile neguvernamentale, cu alte instituții și organizații relevante, în scopul orientării școlare, vocaționale/profesionale și sociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Activitățile în cadrul Centrului de Resurse se vor organiza/realiza atât în grupuri (activități educaționale: 2-4 copii; terapii specifice de dezvoltare: 5-6 copii, sau nu mai mult de 10-12 copii), cât și individual, în baza unui plan de intervenție.

Durata asistenței copiilor/beneficiarilor Centrului va fi stipulată conform recomandărilor formulate în rezultatul evaluării complexe.

### **Aplicații:**

1. Expuneți, succint, procesul înființării CREI în instituția Dvs. (dacă există).
2. Reflectați, repetat, asupra înființării CREI în instituția Dvs. și constatați dacă procesul de creare a parcurs toate etapele menționate mai sus. Identificați care din etape au fost omise. Constatați dacă excluderea acestei/acestor etape a afectat în vreun anume fel calitatea serviciului creat.
3. Enumerați cel puțin câte trei activități pentru fiecare compartiment al Planului de activitate al CREI.
4. Examinați etapele de identificare a beneficiarilor CREI. Identificați 2-3 elevi din instituția Dvs., beneficiari CREI, și constatați dacă aceștia au parcurs respectivele etape de identificare. În caz de necesitate, apelați la coordonatorul CREI, pentru a vă furniza informația completă.
5. Formulați cel puțin cinci tipuri de activități realizate în CREI cu părinții. Formulați cel puțin cinci tipuri de activități realizate în CREI cu participarea în comun a copiilor cu și fără CES. Argumentați importanța organizării unor astfel de activități.
6. Imaginați-vă că sunteți coordonator al CREI. Elaborați cel puțin trei argumente prin care să convingeți cadrele didactice din instituție despre importanța stabilirii unei colaborări eficiente dintre personalul didactic și CREI.

### **Referințe bibliografice:**

1. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil / Galina Bulat, Rodica Solovei, Vera Balan [et. al.];. Vol. 1. – Chișinău: Lyceum, 2016 – 168 p.

2. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.)
3. EPURAN, M., *Psihologia educației fizice*, Buc., 1976
4. GHERGUȚ., ALOIS *„Sinteze de Psihopedagogie specială*, Polirom, 2005
5. Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ preuniversitar, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației nr. 100, 26.02.2015. [www.edu.md](http://www.edu.md)
6. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Hotărîrea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr. 114-116, 15.07.2011, art. nr. 589.
7. Regulamentului privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale (aprobat prin Hotărîrea Guvernului Republicii Moldova nr. 351 din 29.05.2012)
8. SOLOVEI, R., *Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*, Chișinău: KEYSTONE Moldova, 2013

## UNITATEA DE ÎNVĂȚARE VIII

### ADAPTĂRI CURRICULARE

#### **Structura unității de învățare**

- 8.1. Considerații generale privind adaptările curriculare
- 8.2. Modalități de adaptare a curriculumului școlar
- 8.3. Modele de adaptare curriculară
- 8.4. Sincronizarea modificărilor și adaptărilor în procesul educațional

#### **Finalitățile unității de învățare:**

##### **După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:**

- Să elaboreze și să realizeze adaptările curriculare pentru elevul cu CES;
- Să stabilească și să proiecteze adaptările ambientale pentru elevul cu CES;
- Să sincronizeze modificările și adaptările în procesul educațional.

#### **8.1. Considerații generale privind adaptările curriculare**

Scopul acestui capitol este de a oferi studenților un suport practic care i-ar ajuta să adapteze curricula existente în așa mod ca acestea să fie accesibile pentru a fi însușite, pentru a înlătura diferite bariere de învățare cu care se confruntă elevii cu CES, pentru a elabora un curriculum individualizat.

Este important să accentuăm că un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, este același curriculum general, dar adaptat la potențialul individual specific al copiilor cu cerințe educaționale speciale.

**Prin adaptări curriculare** vom defini corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educaționale speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia.

Organizarea și desfășurarea procesului educațional pentru copiii cu CES în școlile obișnuite, inclusiv adaptarea curriculară, implică respectarea unor principii care au menirea de a eficientiza acest proces deosebit de complex și de a-l realiza cu maximă responsabilitate și competență, pornind de la principiile moderne impuse de noile orientări în domeniul asistenței și educației persoanelor cu cerințe speciale.

Principiile de bază care trebuie să ghideze activitatea de adaptare curriculară sunt:

- a) principiul drepturilor egale în educație;
- b) principiul interesului superior al copilului;
- c) principiul egalizării șanselor;
- d) principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;

- e) principiul intervenției timpurii;
- f) principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fi ecărui copil;
- g) principiul flexibilității curriculare;
- h) principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- i) principiul flexibilității în activitatea didactică;
- j) principiul managementului educațional participativ;
- k) principiul cooperării și parteneriatului social.

Determinant în procesul de adaptare curriculară, principiul individualizării învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fi ecărui elev, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi, în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate. (I. Bontaș)

În scopul aplicării eficiente a acestui principiu, este necesar de respectat anumite condiții, cum ar fi cunoașterea cât mai completă a fi ecărui elev, atât ca individualitate, cât și ca ființă socială care urmează să se integreze armonios în societate.

Cercetătorul I. Radu afirmă că este necesară adaptarea instrucțiunii, a conținutului, a formelor de organizare și a metodelor la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru proprii unor grupe de elevi sau chiar fi ecărui elev în parte.

În aceeași ordine de idei, menționăm că încă Quintilian a subliniat importanța crucială a înțelegerii diferențelor individuale dintre elevi în ce privește pregătirea și aptitudinile cu care sunt dotați, optând însă pentru instruirea în grup în cazurile când elevii pot fi grupați după particularitățile asemănătoare, fapt ce contribuie la o mai bună socializare a subiecților, deoarece aceste activități consolidează formarea și dezvoltarea deprinderi sociale.

I. Bontaș afirmă că ființele umane nu se nasc egal înzestrate cu calități psihofizice și că nu au condiții egale de dezvoltare și de manifestare. Astfel, ele ajung să aibă particularități care alcătuiesc individualitatea fiecăruia, dar care nu le împiedică să ajungă un succes.

Perspectiva obiectivă a principiului tratării individuale și diferențiate a elevilor aduce contribuții benefice în dezvoltarea personalității, pe când necunoașterea sau neglijarea acestor particularități pot duce la vitregirea copiilor de condiții corespunzătoare de dezvoltare.

În accepțiunea lui A. Gherghuț, principiul normalizării ține de asigurarea unor condiții adecvate de educație pentru copiii cu cerințe speciale pentru ca aceștia să progreseze. Cu referire la principiul drepturilor egale, Gherghuț afirmă că acesta își prezintă esența chiar prin denumirea sa, avându-se în vedere eliminarea barierelor sociale care împiedică desfășurarea cu succes a educației copiilor cu cerințe educaționale speciale. Principiul egalizării șanselor în domeniul



educației pare similar celui expus anterior, doar că acesta promovează șansele egale fără discriminări. Principiul asigurării serviciilor de sprijin se referă atât la copiii cu cerințe speciale, cât și la persoanele care lucrează cu aceștia (resurse umane, instituționale, materiale, financiare, dar și servicii guvernamentale). Principiul intervenției timpurii presupune diagnosticarea precoce, reabilitarea, integrarea de la vârste mici când diferențele dintre copii sunt mai puțin sesizabile, iar șansele de integrare socială ulterioară cresc.

Adaptarea curriculară (apud A. Gherguț) presupune:

- delimitări ale curriculumului comun, diferențierea unor componente în funcție de cerințele specifice ale elevului;
- că nu toți elevii cu CES vor avea aceleași competențe (ca de altfel și nu toți elevii fără CES);
- adaptarea care să poată răspunde necesităților tuturor copiilor (adică perceperea elevilor ca o resursă de sprijin, nu ca o problemă);
- programe flexibile și trasee individualizate;
- servicii de suport pentru elevii cu deficiențe culturale de învățare,
- asigurarea accesului la oportunități;
- accent pe colaborare în rezolvarea problemelor, parteneriat cu părinții, familia,
- o „școală pe măsură” (=succesul tuturor elevilor în acord cu posibilitățile diferite ale acestora (E.Claparede);
- că copilul învață din experiența sa și a celor din jur;

**Adaptările curriculare** (adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare) presupun diversificarea/ajustarea strategiilor didactice, a sarcinilor.

Selectarea/combinarea armonioasă a strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare pentru elevul cu CES se face în baza principiilor curriculare și a finalităților stabilite și asigură participarea elevului, implicându-l în propria învățare.

În realizarea adaptărilor curriculare se va ține cont **de stilul de învățare** al elevului, **de tipul de inteligență, de ritmul propriu de creștere și dezvoltare.**

Adaptările curriculare se consemnează în PEI-ul elevului, care este examinat și coordonat de Comisia multidisciplinară intrașcolară (CMI) și aprobat în ședința Consiliului profesoral al instituției de învățământ.

Adaptările presupun: **adaptări psihopedagogice, adaptări în materie de evaluare, adaptări ce vizează echipamentul specializat necesar elevului și adaptări ambientale.**

- **Adaptările psihopedagogice** includ modificările operate în strategiile pedagogice conform Curriculumului general, în scopul facilitării procesului educațional pentru elev și asigurării progresului în dezvoltarea acestuia.

- **Adaptările în materie de evaluare** se referă la modul de organizare/utilizare a strategiilor de evaluare, pentru a permite elevului să demonstreze competențele achiziționate.
- **Adaptările ce vizează echipamentul specializat** prevăd tehnologiile auxiliare utilizate pentru a recupera (compensa) sau substitui lipsa funcțiilor naturale ale organismului care permit elevilor cu CES să participe activ în procesul de interacțiune și comunicare.
- **Adaptările ambientale** includ schimbările sau măsurile de sprijin a elevului în mediul fizic al clasei sau al instituției.
  - adaptarea materialelor și mijloacelor didactice conforme cerințelor copiilor etc.

Adaptările curriculare reprezintă corelarea curriculumului general cu posibilitățile copilului/elevului cu cerințe educaționale speciale, din perspectiva finalităților procesului de integrare/incluziune școlară și socială a acestuia. Un curriculum nu este mai bun sau mai rău decât altul, ci doar aplicabil sau nu, adecvat sau nu unui scop precis și unui context determinat. Fiecare componentă curriculară poate fi adaptată prin:

- **Eliminarea** (excluderea) unor competențe, conținuturi (unități de conținut) pe care elevii cu CES le însușesc cu dificultate sau nu le însușesc deloc. Aceeași abordare se poate aplica și cu referire la planul de învățământ, din care pot fi excluse unele discipline școlare, pe care elevii nu le pot însuși.
- **Comasarea** la nivel de curriculum sau plan de învățământ, altfel spus, integrarea la maximum a două sau mai multor discipline, cum ar fi geografia-biologia, matematica-fizica, istoria-geografia sau în cadrul unei discipline (competențe, conținuturi). Integrarea disciplinelor poate fi parțială, selectând subiectele cele mai indicate. Îmbinarea se poate realiza atât la nivel de competențe, cât și la nivel de materii de studiu, de subiecte apropiate sau înrudite.
- **Extensiunea**, prin care se înțelege aplicarea unor tehnici suplimentare de însușire a materiei, prin folosirea unor limbaje alternative de comunicare (pentru copiii cu dizabilități senzoriale). Extensiunea nu presupune formarea unui număr mai mare de competențe decât cel indicat în curriculumul de bază, nici un volum sporit de conținuturi (teme, opere, materie lingvistică etc.).
- **Diversificarea** tehnologiilor educaționale. Desigur, în procesul adaptării/modificării curriculumului, pot fi îmbinate diverse tipuri. De exemplu, modificând un curriculum prin eliminare, inevitabil vom realiza și diversificarea tehnologiilor educaționale, iar la necesitate, în funcție de situația elevului, vom opera și cu extensiunea.

## 8.2. Modalități de adaptare a curriculumului școlar

În calitate de modalitate de adaptare curriculară poate fi folosită repartizarea materiei de studiu conform nivelurilor didactice, care se întemeiază pe principiul individualizării și diferențierii

(sau respectării particularităților individuale) și principiul accesibilității cunoștințelor (sau respectării particularităților de vârstă).

Știința psihologică și didactică propune diferite criterii de stabilire a nivelurilor de dezvoltare a activității cognitive a elevilor, avându-se în vedere că elevii posedă capacități diferite de realizare a sarcinilor, cu grad diferit de complexitate.

Distincția fiecărui nivel constă în modul, capacitatea de utilizare a informației inițiale pentru realizarea actelor de comunicare proprii. De exemplu, capacitatea de exprimare și comunicare: Unii elevi pot să răspundă la întrebări, dar nu pot să povestească, zicând: Adresați-mi întrebări! Eu știu materialul! Alții pot să redea conținutul unui text, folosind enunțuri exact din text, dacă însă li se închide manualul nimeresc în mare dificultate. Terții pot să redea conținutul unui text, modificându-i creativ și cu ușurință subiectul.

Aplicarea nivelurilor didactice în procesul de predare-învățare-evaluare oferă posibilitatea de a ține cont nu doar de caracteristicile psihologice individuale și diferențiate ale elevilor, dar și de varietatea conținuturilor. Profesorul va urmări ca în procesul educațional elevul să primească și să îndeplinească sarcini adecvate nivelului de dezvoltare și de pregătire, precum și gradului de complexitate a materiei. Elevul trebuie să îndeplinească deci exerciții /sarcini în conformitate cu potențialul intelectual propriu. Este în grija profesorului însă să-i încredințeze periodic elevului și sarcini care țin de următorul nivel pentru a-l învăța să rezolve sarcini de nivel mai superior, avansând în dezvoltarea capacităților intelectuale. Profesorul se va ghida în activitatea sa de specificul fiecărui nivel:

**Nivelul 1, receptiv-reproductiv literal**, presupune operații de receptare (Am înțeles!) și de reproducere pe baza informațiilor receptate, citite sau audiate (Am găsit! Răspund!). Reproducerea se realizează aproape de text, folosind expresii, exemple din text.

Elevii nu disting destul de clar legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, deseori, din cauza lacunelor, nu sunt în stare să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior la soluționarea celor noi, pe care uneori le reproduc din memorie, neînțelegând operațiile parțiale de analiză și sinteză.

**Nivelul 2, reproductiv-transformativ**, presupune operații de vorbire din memorie, adică nu doar se însușesc /se găsesc /se rețin modelele de-a gata, dar se mai efectuează și o anumită modificare a materiei la transmiterea /aplicarea conținutului. Elevii sunt capabili să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior explicându-le pe cele noi, dar nu imediat – la început ei le analizează de pe poziția noului, le repetă, detaliat sau desfășurat; au nevoie de repere.

**Nivelul 3, productiv-creativ**, de performanță: elevul creează o nouă informație, în procesul de vorbire, adică elevul produce un mesaj în mod independent sau îl poate completa, continua în mod creativ (Eu fac! Eu creez!).

Elevii stabilesc în mod operativ legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, actualizează prompt și corect cunoștințele și abilitățile vechi și le aplică la însușirea celor noi, le argumentează, trag concluziile necesare, realizează analiza și sinteza; operațiile de corelare a competențelor poartă un caracter rezumativ.

### 8.3. Modele de adaptare curriculară

**1. Model de adaptare curriculară la nivel de subcompetențe (comasare, eliminare)** (după T. Cazacu, M. Hadîrcă, Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive) Geografia, clasa a VI-a În clasa a VI-a sunt prevăzute mai multe subcompetențe care pot fi formate prin diferite unități de conținut. În temeiul unei informații, pot fi folosite câteva subcompetențe, în funcție de potențialul elevului cu CES. Varianta prezentată oferă un exemplu de îmbinare a trei subcompetențe, fiind selectate numerele 1, 5 și 6, menționând că subcompetența nr. 1 are tangențe cu disciplina limba română. Aceste subcompetențe se pot forma pe parcursul mai multor ore (sau, dimpotrivă, – mai puține), în funcție de situația concretă a elevului/elevilor din clasa respectivă.

Subcompetențe (S):

S1: Comunicarea corectă în limba maternă, cu utilizarea adecvată a termenilor geografici.

S5: Citirea și interpretarea hărții tematice la caracterizarea componentelor naturii continentelor.

S6: Identificarea relațiilor dintre componentele naturale specifice continentelor.

Pentru unele categorii de elevi, formarea S1 poate crea anumite dificultăți, deoarece termenii sunt mulți și dificil de memorat. De aceea, S1 poate fi modificată, însușind doar termenii-cheie (eliminare), în viziunea profesorului de geografie, luând în considerare dizabilitatea elevului concret. Pentru o memorare ușoară, rapidă și de durată, pot fi aplicate metode de memorare eficientă, cum ar fi:

- asocierile cu ceva cunoscut;
- analiza structurii cuvântului (subecuatorial← sub+ecuator) etc.

Analizând S5 și S6, observăm că, în mare parte, este vorba cam de aceleași lucruri, de aceea (în cazul când profesorul consideră că identificarea relațiilor este dificilă) S6 poate fi simplificată/exclusă (eliminare), cu atât mai mult că și în S5 (cu un pronunțat caracter practic), de asemenea, este vorba despre același aspect – componentele naturii continentelor. Astfel, profesorul examinează cu atenție fiecare subcompetență, raportându-le la potențialul intelectual al elevului.

Secvență de Curriculum modificat, prin eliminarea unor subcompetențe și conținuturi la matematică. Competențe:

C1: Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii.

C2: Dezvoltarea capacității de explorare/investigare matematică.

C3: Formarea capacității de a comunica, utilizând limbajul matematic.

C4: Dezvoltarea interesului și motivației pentru studiu.

Tabelul 18. Secvență de Curriculum modificat

Subcompetențe	Exemple de activități de învățare
1. Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii	
<ul style="list-style-type: none"><li>• să scrie, să citească numerele naturale în centrul 0-100</li><li>• să efectueze operații de adunare și scădere în centrul 0-10 cu obiecte</li><li>• să efectueze operații de adunare și scădere până la 100</li><li>• să efectueze operații de înmulțire, utilizând calculatorul</li><li>• să recunoască forme plane și forme spațiale și să clasifice după formă, mărime, culoare obiectele date</li><li>• să stabilească poziții relative ale obiectelor în spațiu</li><li>• să cunoască orele fixe pe ceas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ex. joc de recunoaștere prin obiecte, desene ale numerelor</li><li>• ex. de numărare din 1 în 1, cu sprijin de obiecte</li><li>• ex. de adunare și scădere a numerelor, verificarea cu ajutorul obiectelor</li><li>• ex. pe calculator</li><li>• soft educațional cu adunare și scădere</li><li>• ex. de exersare a tablei înmulțirii, utilizând calculatorul</li><li>• identificarea formelor geometrice în modele</li><li>• jocuri pe calculator</li><li>• ex. joc de poziționare a obiectelor în spațiu (stînga-dreapta, interior, exterior, sus, jos)</li><li>• ex. joc de recunoaștere a orei exacte pe ceas</li></ul>
2. Dezvoltarea capacităților de explorare matematică	
<ul style="list-style-type: none"><li>• să sesizeze asocierea dintre elementele a două categorii de obiecte, desene</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ex. de identificare a elementelor unei mulțimi</li></ul>
3. Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica, folosind limbajul matematic	
<ul style="list-style-type: none"><li>• să verbalizeze, cu ajutor, modalitățile de calcul folosite</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ex. de exprimare cu voce tare a etapelor de calcul</li></ul>
4. Dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiu	
<ul style="list-style-type: none"><li>• să manifeste disponibilitate și plăcere pentru studiu</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• jocuri cu numere</li></ul>

Conținuturile învățării:

- Numere naturale de la 0-100, 0-1000

Adunarea și scăderea numerelor naturale în centrul 0-10

- Înmulțirea numerelor naturale, utilizând calculatorul

- Figuri geometrice: triunghi, pătrat, cerc, dreptunghi
- Împărțirea numerelor naturale, utilizând calculatorul
- Unități de măsură: metru, litru
- Unități de timp: ora, ziua, luna, anul

Date generale:

Ionel a fost plasat în Școala-internat specială pentru copii cu dizabilități locomotorii în septembrie, în clasa I. S-a aflat acolo 2 ani. Copilului îi este atribuit gradul de severitate accentuat.

Diagnostic: Malformație congenitală cerebrală. Hidrocefalie congenitală internă. Tetrapareză flască. Retard psihoemoțional și verbal moderat. În rezultatul evaluării complexe a dezvoltării, specialiștii au constatat:

Logopedul: Limbajul la nivelul propoziției. Vocabularul pasiv. Capacități intelectuale reduse. Abilitățile școlare nu sunt formate. Tulburări specifice ale limbajului, vocabularului (nedezvoltarea vorbirii gr. II, dislalie).

Psihologul: Contactul productiv parțial accesibil. Operațiile de gândire subdezvoltate. Se determină nivelul dezvoltării intelectuale corespunzător retardului mental moderat.

Psihoneurologul: Malformație congenitală cerebrală. Hidrocefalie congenitală. Retard mental mediu. Tetrapareză flască (fără vigoare, lipsit de energie).

Caracteristici ale copilului:

Deprinderile de autoservire sunt formate. Colaborează cu interes, urmează instrucțiunile. Sarcinile ce nu le poate realiza de sine stătător le realizează prin imitare (din prima sau a doua oară), nu manifestă inițiativă. Se implică în viața colectivului de sine stătător doar la solicitarea cadrului didactic.

Observații: Răspunde la întrebări cu un cuvânt, foarte rar prin propoziții simple. Nu pune întrebări, nu manifestă interes pentru cărțile propuse. Nu numește literele, cifrele din imagini. Numără până la 10 cu erori. Confundă denumirile culorilor. Cu imagini tip LOTO suprapune corect culorile. Nu cunoaște denumirea figurilor geometrice. Pe imagini nu face deosebire dacă copilul plânge sau râde. Capacitățile de generalizare (animale, fructe, legume) nu sunt dezvoltate. Gândirea este concretă. este de lungă durată, dar mecanică.

Vocabularul este sărac, pe fundal de dezvoltare a vorbirii. Atestă deficit în dezvoltarea intelectuală.

Activitatea cognitivă diminuată.

Date despre familie: Ionel provine dintr-o familie completă, care crește și educă 2 copii. Sora mai mică are 2 anișori. Părinții sunt responsabili, își iubesc mult copiii, sunt îngrijorați de starea sănătății lui Ion.

Relațiile dintre membrii familiei sunt bune, copiii sunt prietenoși, se simt bine împreună. Este o familie fără vicii sociale. În vara anului 2011, Ionel a fost reintegrat în familie, iar de la 1 septembrie, a fost înmatriculat în instituția educațională comunitară, în clasa a III-a.

În procesul de proiectare a adaptărilor curriculare, învățătorul/profesorul poate opera cu scara curriculară. Scara curriculară reprezintă o strategie didactică de diferențiere și adaptare școlară a activităților de instruire la capacitățile și necesitățile specifice de învățare ale copiilor cu CES.

Procedura constă în creșterea (pentru copiii supradotați) sau diminuarea (pentru copiii cu probleme de învățare) de către profesor a gradului de dificultate în îndeplinirea unei sarcini de lucru necesare de efectuat pentru însușirea sau consolidarea unei achiziții școlare. Exemplul de mai jos al „scării curriculare” arată cum poate fi „coborâtă”, prin descreștere, o cerință sau o sarcină de lucru până la un nivel minim al capacităților și necesităților individuale de învățare ale elevului și aduce o mai mare claritate asupra înțelegerii faptului cum putem să adaptăm lucrul pe care trebuie să-l facă elevul conform puterilor, necesităților, intereselor individuale precum și a capacității individuale de concentrare a acestuia. Timpul alocat sarcinilor ar trebui să fie flexibil și adaptat necesităților fiecărui elev.

Tabelul 19. Exemplu de aplicare a scării curriculare:

	Întrebarea	Adaptarea sarcinii
	1. Elevul poate să îndeplinească aceeași sarcină la fel ca și colegii?	Să scrie o dictare din 40-50 de cuvinte.
Dacă nu, poate	2. Elevul poate să facă aceeași activitate, dar cu așteptări adaptate?	O dictare cu cuvinte mai puține.
Dacă nu, poate	3. Elevul poate să facă aceeași activitate, dar cu așteptări adaptate și cu ajutorul unor materiale didactice?	Să copieze un text scris cu litere mai mari dintr-o fișă de lucru.
Dacă nu, poate	4. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu așteptări mai mici?	Să scrie un șir de cuvinte care sunt funcționale și din mediul zilnic al elevului.
Dacă nu, poate	5. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu materiale didactice adaptate?	Să îndeplinească un exercițiu de verificare a ortografiei pe calculator.
Dacă nu, poate	6. Elevul poate să facă o activitate diferită sau paralelă?	Să învețe un program de scriere pe calculator, prin care să-și verifice ortografia cu ajutorul dicționarului.
Dacă nu, poate	7. Elevul poate să facă o activitate practică și funcțională cu ajutor?	Să se joace cu niște cuvinte, puzzle sau să rezolve o întegramă cu ajutorul unui coleg.

Această scară curriculară în șapte trepte sugerează că orice sarcină de lucru sau gradul de dificultate al acesteia, precum și gradul de ajutor necesar de acordat elevului la îndeplinirea

sarcinii respective, pot fi simplificate și trebuie ajustate, pentru a veni în întâmpinarea unor multiple necesități individuale ale elevului.

**Model de adaptare curriculară la nivel de conținuturi și strategii metodologice** (metode de învățare) în baza nivelurilor didactice (prin extensiune, diversificare)

La formarea subcompetențelor sus-numite se folosește unitatea de conținut: Savanele și pădurile galerii ale Americii de Sud.

Deoarece elevii au un nivel diferit de pregătire, capacități intelectuale diferite, capacități de concentrare și memorare diferită ș.a., în scopul însușirii acestei unități de conținut, se proiectează activități cu diferit grad de dificultate, pe care profesorul le selectează în funcție de condițiile didactice concrete. Toți elevii fac cunoștință cu informația de bază prin mijloace specifi ce copilului cu cerințe speciale.

### **Textul/informația de bază:**

Spre deosebire de savanele africane, cele sud-americe și pădurile-galerii se formează în condiții climatice subecuatoriale și tropicale. Asupra acestor zone mai influențează înmlăștinirea sezonieră și relieful. Pe Cîmpia Orinoco, aceste forme de vegetație și uscat se numesc llanos, pe Podișul Braziliei – campos (cresc pe soluri roșii-lateritice), în locurile mai uscate se formează caatinga, pe soluri cafenii-roșiaticice. În llanos și campos sunt ierburi înalte, palmieri solitari, cactuși, acacii, mimoze, quebracho etc. Plantele s-au adaptat diferit: au formă de sticlă ori de butoi, cu umflături pe rădăcini, în care se acumulează apă, sunt acoperite cu spini ori își lasă frunzele. Dintre animale se întâlnesc jaguarul, puma, porcul sălbatic, tatu, vulpea de savană, câinele sălbatic, struțul nandu. Datorită solurilor fertile, aici este răspândită cultura arborelui-de-cafea, a bumbacului, bananelor și altor plante.

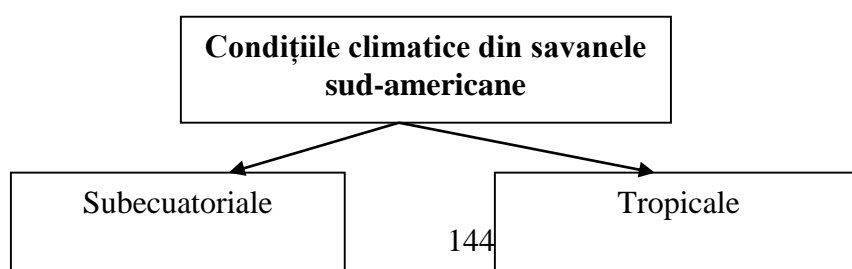
Urmează un șir de sarcini de lucru pe trei niveluri didactice

### **Sarcini pentru NIVELUL 1 (receptiv-reproductiv literal)**

1. Identificați factorii care determină formarea zonei de savană și a pădurilor-galerii (în baza alineatului unu).

Cadrul didactic poate aplica metoda Predarea-Învățarea Reciprocă (sau Gândește-Perechi-Prezintă, GPP, sau Lectura în perechi ș.a.). Aflând conținutul informației, elevii vor enumera factorii, folosind textul (ei pot! fi încă vor extrage „de-a gata” enunțurile respective din text) sau vor reprezenta datele într-o schemă simplă.

Figura 6. Exemplu de reprezentare a informației în schemă-1



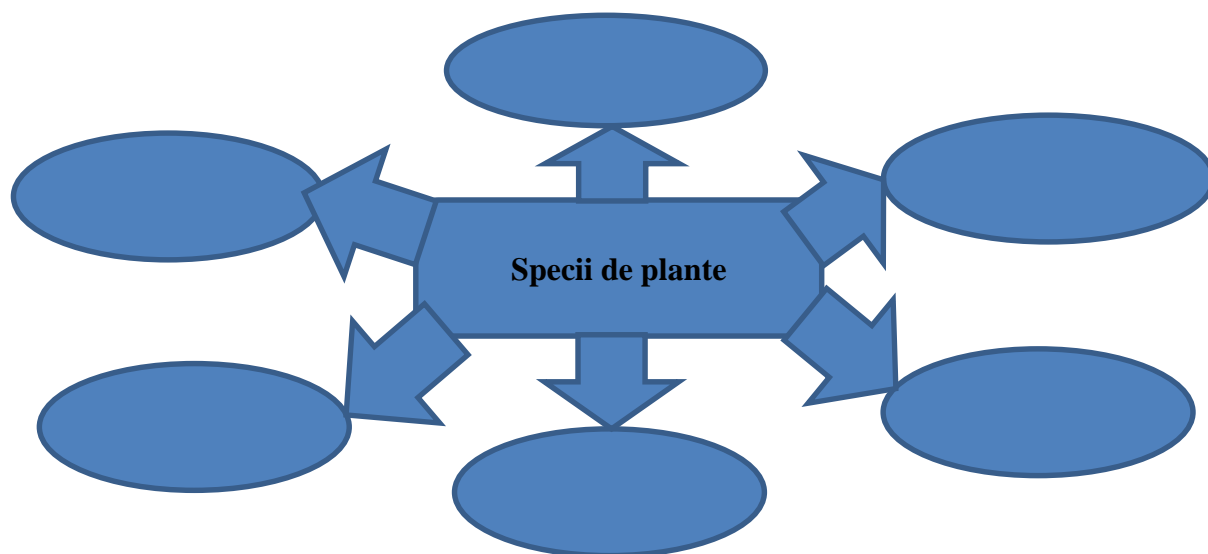


2. Identificați principalii termeni geografici utilizați în text. Explicați, în viziunea voastră, esența acestora.

Metoda: Revizuirea termenilor-cheie oferă posibilitatea însușirii termenilor, elevii pot citi în mod independent informația (sau cu cadrul didactic de sprijin), apoi discută cu colegul de alături acest subiect (învățarea și evaluarea reciprocă).

3. Selectați și scrieți (sau: citiți și completați schema, sau subliniați cu creionul) speciile de plante caracteristice savanelor și pădurilor-galerii, studiind alineatul trei.

**Figura 7. Exemplu de reprezentare a informației în schemă-2**



4. Selectați și scrieți (sau citiți, sau subliniați cu creionul) denumirile de animale, studiind alineatul 4.

5. Identificați tipurile de soluri care se formează sub vegetația de savană, studiind alineatul 2 ș.a.

**Sarcini pentru NIVELUL 2 (reproductiv-transformativ):**

1. Stabiliți ce dependențe există între adaptările plantelor și condițiile climatice de savană.
2. Deduceți ce adaptări și-au format plantele, analizând imaginile din manual și informațiile din alineatul trei.
3. Descrieți forma unei plante, analizând desenele respective din manual. Numiți cauza unei astfel de forme.
4. Alcătuiți planul textului (din enunțuri și imagini).

**Sarcini pentru NIVELUL 3 (productiv, creativ)**

1. Alcătuiți o scurtă povestire (5-7 enunțuri) pe tema "Eu am călătorit în savanele și pădurile galerii ale Americii de Sud". Elevii pot începe astfel: Odată, la o lecție frumoasă de geografie, ca

și toate celelalte de fapt, am fost în savanele și pădurile-galerii din Africa. A fost foarte interesant. Și iată de ce...

2. Sarcina dată poate fi îndeplinită și acasă: elevul va povesti familiei compoziția alcătuită (La adunările de clasă părinții de obicei spun cu mândrie: Am învățat și eu geografie cu fiul /fiica!)

2. Realizați un interviu (activitate în perechi).

3. Masa rotundă (cercul). Fiecare din elevii care stau la o masă rotundă relatează câte o informație din text etc.

#### 8.4.Sincronizarea modificărilor și adaptărilor în procesul educațional

Modificarea curriculumului la o disciplină școlară, concomitent cu intervențiile în finalități și conținuturi, impune și adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare. De exemplu:

**Tabelul 20. Exemplu de sincronizare**

Aspecte	Exemple
<b>Conținut:</b> se modifică finalitățile, obiectivele operaționale folosind aceleași materiale.	La geografie, un elev localizează doar țara pe hartă, în timp ce alții trebuie să localizeze și capitala.
<b>Volumul sarcinii:</b> se adaptează numărul de elemente pe care elevul trebuie să le învețe sau să le realizeze.	Se reduce numărul de termeni științifici pe care un elev trebuie să îi învețe într-o lecție.
<b>Strategii didactice:</b> se adaptează metodele de predare, materialele, activitățile, forma de organizare.	Se folosesc diverse metode interactive, materiale ilustrative, se oferă mai multe exemple din propria experiență, se planifică activități practice, se organizează învățarea prin cooperare.
<b>Participare:</b> se prevede măsura în care elevul este implicat activ în rezolvarea sarcinii, cu asumarea diferitor roluri (timer, observator, secretar, organizator, prezentator etc.).	La geografie, un elev va ține globul, în timp ce alții indică locurile pe hartă.
<b>Timp:</b> se adaptează timpul alocat finalizării unei sarcini de învățare sau a unui test.	Se individualizează timpul alocat pentru efectuarea unei activități; se stabilesc ritmuri diferite (crescut sau scăzut) pentru unii elevi.
<b>Nivelul de sprijin:</b> se alocă mai mult sprijin individual elevilor care au nevoie.	Unii elevi pot să-și ajute colegii, se folosesc cadre didactice de sprijin, tutori elevi (de aceeași vârstă sau mai mari).
<b>Diversificarea modului de realizare a sarcinilor:</b> se propune modul de realizare a sarcinii și de prezentare a produsului, din perspectiva dificultăților de învățare și a necesităților elevului.	Se poate utiliza calculatorul; se simplifică instrucțiunile pentru rezolvarea sarcinii; se schimbă regulile, pentru a răspunde necesităților elevilor. Elevul poate răspunde oral și nu în scris sau viceversa, se folosește un caiet de comunicare.

### **Aplicații:**

1. Analizați cazul lui Ionel. Propuneți tipul adaptărilor de curriculum la limba și literatura română/matematică pentru elev;
2. Elaborați o secvență de curriculum individualizat la limba și literatura română/matematică pentru elev.

### **Referințe bibliografice:**

1. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil: Vol. I,II,III, coord.: Domnica Gînu; – Chișinău: Lyceum, 2016
2. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.) (p. 120- 121)
3. SOLOVEI RODICA *Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*, Chișinău, 2013

## **UNITATEA DE ÎNVĂȚARE IX. ORGANIZAREA SĂLI DE CLASĂ INCLUZIVĂ**

### **Structura unității de curs**

- 9.1. Aranjarea fizică a mobilei în sala de clasă
- 9.2. Planul de așezare a copiilor
- 9.3. Reguli în sala de clasă
- 9.4. Satisfacerea cerințelor personale medicale și de îngrijire ale elevilor

### **Finalitățile unității de învățare:**

#### **După ce vor studia această unitate de conținut, studenții vor putea:**

- Să analizeze organizarea copiilor și a personalului în sala de clasă;
- Să proiecteze adaptările ambientale pentru elevul cu CES;
- Să satisfacă cerințele personale medicale și de îngrijire ale elevilor

## 9.1. Aranjarea fizică a mobilei în sala de clasă

Este foarte important ca toți copiii să aibă acces fizic în sala de clasă, iar acest lucru este în special actual în sălile de clasă incluzive. Profesorul are datoria să se asigure că sala de clasă este accesibilă, în caz contrar urmează să anunțe persoanele de răspundere, coordonatorul EI de necesitatea modificărilor necesare.

În primul rând trebuie luată în considerație amplasarea rampelor pentru scări. În școlile cu mai multe etaje trebuie luată în considerație amplasarea unui lift; dar, deoarece acest proces poate dura, pentru început, toate lecțiile claselor în care există copii cu dizabilități fizice ar putea fi programate la primul etaj.

Totuși, rampele nu sunt de ajuns; de exemplu, în cazul scaunelor cu rotile, ar fi necesar de instalat uși mai largi, pentru o manevrare mai ușoară. Iar pentru copiii cu deficiențe de vedere ușile ar trebui să fie în permanență deschise sau închise, pentru a evita ca aceștia să intre într-o sală de clasă în timp ce ușa este întredeschisă.

În sala de clasă copilul cu dizabilități are nevoie să se miște liber, de aceea cu cât mai mare e sala, cu atât e mai bine. Totuși, de obicei, sălile moderne sunt pline cu mobilă care poate limita accesul copiilor la anumite părți ale sălii. În special periculoase sunt obstacolele mai joase de nivelul genunchiului, deoarece un copilul cu deficiențe vizuale se poate împiedica de acestea, iar scaunul cu rotile s-ar putea bloca în acestea.

De exemplu, într-un caz studiat de Loreman (2000) un copil care folosea un scaun cu rotile nu putea accesa decât partea din față a clasei, iar ca urmare aveau de suferit relațiile cu colegii, deoarece ei preferau să se așeze mai departe de profesor. De aceea, ar fi de preferat săli de clasă mai mari. În clasele unde există copii cu deficiențe vizuale ar trebui de evitat mutarea frecventă a mobilei.

În cazul copiilor cu deficiențe de atenție, aceștia ar trebui plasat și în locuri în care nu există careva distracții, cum ar fi locurile de lângă geam, uși sau dulapuri folosite frecvent, pentru a le permite să se concentreze eficient.

De asemenea, trebuie de luat în considerație ridicarea sau coborârea meselor și a altor echipamente, astfel ca copiii să aibă acces la acestea. De exemplu, ridicarea mesei pentru ca scaunul cu rotile să poată încăpea. Pentru aceasta nu este necesar să se cumpere o masă nouă, ci pot fi achiziționate extensii de metal, care nu sunt foarte scumpe.

În cazul copiilor cu deficiențe vizuale, aceștia ar trebui așezați într-o poziție bine luminată, și din care vor putea vedea toate materialele de instruire folosite, iar în cazul copiilor cu deficiențe

de auz aceștia ar trebui așezați într-o poziție din care să audă cel mai bine ceea ce se vorbește sau să poată vedea profesorul, dacă ei pot citi pe buze.

Modificările ar trebui să înceapă în sala de clasă și ar trebui să continue în toată școala, pentru ca copiii să aibă acces la sălile de sport, terenul de joacă etc. Pentru ca copiii cu deficiențe vizuale să nu se lovească, potențialele obiecte periculoase ar trebui colorate în culori stridente.

### **Accesul fizic în și în afara sălilor de clasă**

La aranjarea sălii de clasă, urmează să se țină cont de:

- rampele pentru scări;
- lărgimea și poziționarea ușilor și intrărilor;
- viteza de închidere și deschidere a ușilor;
- aranjarea mobilierului;
- lichidarea dezordinii din clasă cauzate de jocuri, genți, jucării, echipament sportiv etc.;
- înălțimea rafturilor, băncilor și a meselor;
- iluminare;
- vederea să nu fie obstrucționată;
- distracții;
- accesul la chiuvete și alt echipament specializat din sala de clasă;
- accesul la sursa de apă;
- accesul la alte arii ale școlii, cum ar fi clădiri, terenuri sportive, terenuri de joacă etc.;
- vizibilitatea pericolelor.

### **9.2. Planul de așezare a copiilor**

Există mai multe metode de a organiza modul în care sunt așezați copiii în clasă. În cazul copiilor din clasele primare aceștia pot fi mai mult timp în picioare, pe când cei din gimnaziu sunt de obicei mai mult așezați. Aici vor fi examinate metode de așezare a copiilor de orice vârstă și în orice mediu.

#### **Sfaturi cu privire la mediu și spațiu**

Mohr (1995) sugerează că profesorii trebuie să ia în considerație următoarele puncte atunci când stabilesc unde ar trebui să fie așezați copiii cu dizabilități:

- ✓ așezării preferențial
- ✓ lângă un partener care îi va ajuta în învățare
- ✓ lângă un bun model de rol
- ✓ cât mai departe de distracții
- ✓ folosiți cubicule de studiu sau arii unde e necesar de păstrat liniște

- ✓ potriviți domeniul de lucru cu stilurile de lucru
- ✓ eliberați mesele de materiale nefolositoare
- ✓ asigurați eliminarea barierelor care blochează accesul
- ✓ furnizați destul spațiu pentru mișcare
- ✓ asigurați un aranjament flexibil.

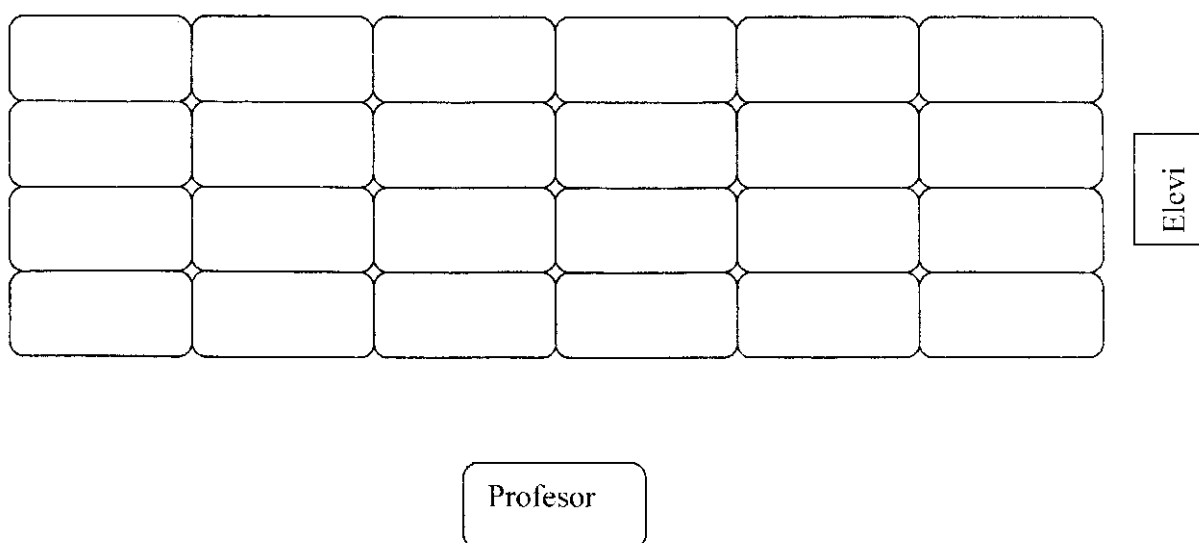
### **Aranjarea scaunelor în mod tradițional**

În mod tradițional, scaunele sunt așezate în rânduri, iar în față stă profesorul. Mulți profesori continuă să așeze copiii în acest mod. Avantajul unei astfel de așezări este faptul că, în mod natural atenția copiilor este îndreptată spre profesor. Iar profesorul poate vedea fețele tuturor copiilor pentru a se asigura că ei sunt atenți la ce spune acesta (McNamara și Waugh, 1993). Totuși, există și dezavantaje, cum ar fi faptul că învățarea devine centrată pe profesor. Iar sălile de clasă aranjate în acest fel încurajează ascultarea pasivă și nu implicarea activă în învățare (Woolfolk, 2001).

De asemenea, cerințele individuale sunt mai greu de abordat în această situație, iar învățarea de la colegi este mai greu de efectuat.

Copiii cu dizabilități sunt în special dezavantajați, deoarece ar trebui să fie așezați în primul rând, lângă profesor și nu lângă colegi. Desigur, există avantaje din punct de vedere academic (Woolfolk, 2001), dar apar probleme în ceea ce privește comunicarea socială. Totuși, mai important este ca copiii să fie implicați activ în învățare și să poată colabora cu colegii (Woolfolk, 2001; McInerney și McInerney, 2002).

### **Diagrama 1. Aranjarea scaunelor în mod tradițional**



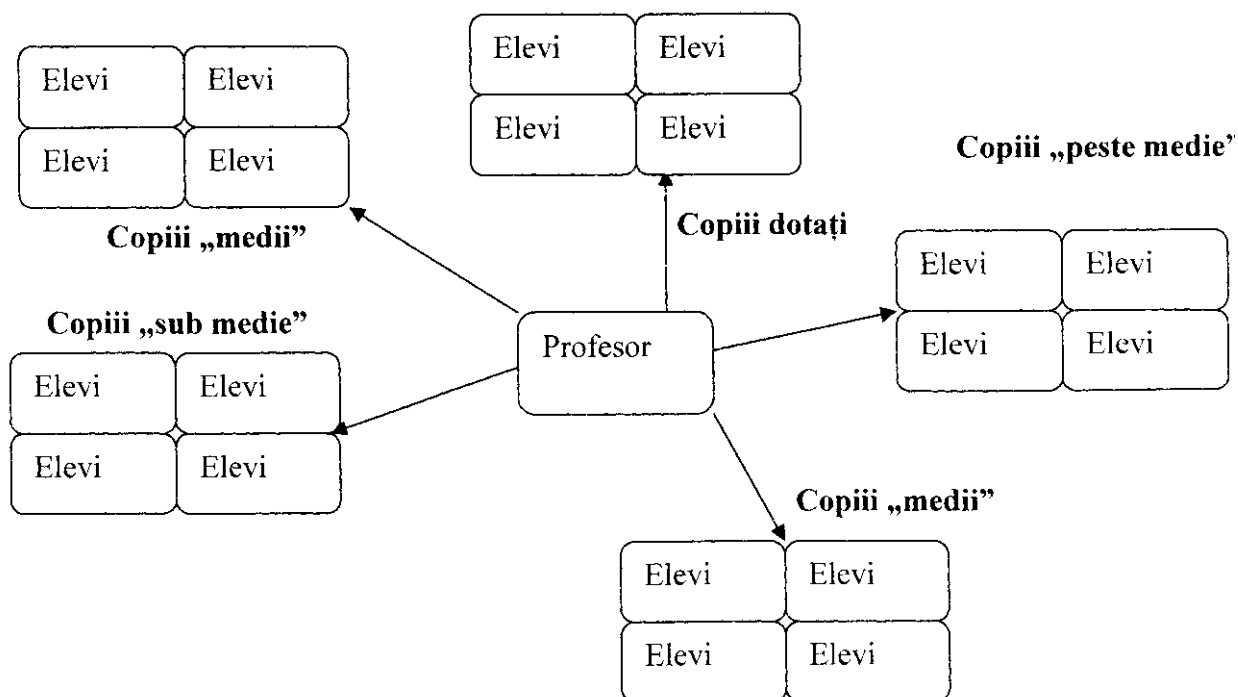
### Așezarea în grupe conform abilităților

Unii profesori preferă să așeze copiii conform abilităților, cunoștințelor sau talentelor din anumite domenii. Profesorul poate să se deplaseze prin clasă, astfel că copiii sunt implicați în lecție într-o măsură mai mare, ceea ce rezultă într-o învățare mai bună (Woolfolk, 2001). De obicei, în cadrul acestor grupuri elevii stau față în față și pot să interacționeze.

Printre avantajele acestui tip de aranjări poate fi menționat faptul că profesorul poate să predea fiecărui grup în parte conform nivelului acestuia. La fel și copiii reușesc să învețe mai ușor unul de la celălalt și să interacționeze. De asemenea, profesorii pot avea acces mai ușor la copii.

Totuși, există și unele dezavantaje semnificative. În primul rând, poate exista o anumită stigmă cu privire la grupurile mai slabe (McNamara și Waugh, 1993). Copiii ar putea să concureze între ei pentru a trece într-un grup mai avansat, fapt ce ar putea crea o atmosferă negativă. De asemenea, unii copii ar putea să nu beneficieze de pe urma cunoștințelor unor copii mai dotați, care interacționează doar în cadrul grupului lor (McNamara și Waugh, 1993).

Diagrama 2. Așezarea în grupe conform abilităților

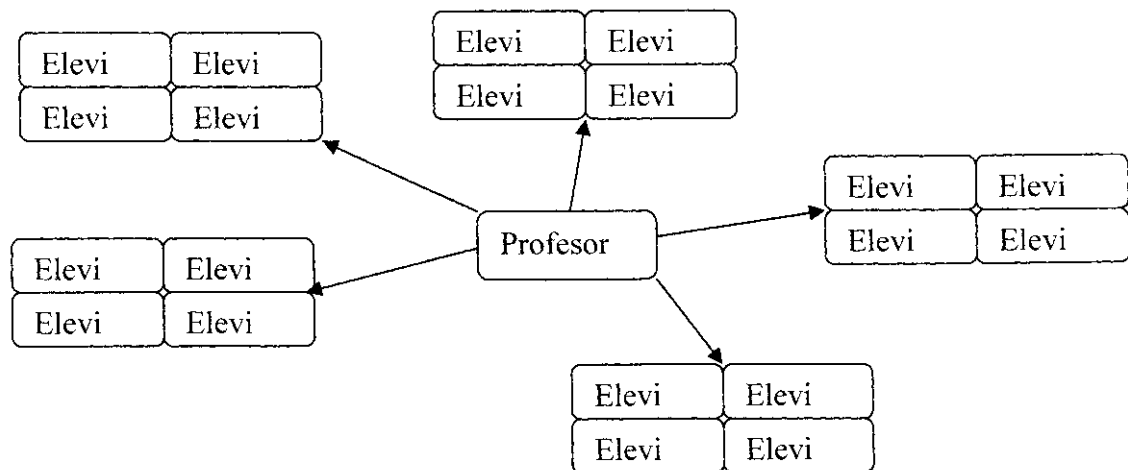


### Gruparea eterogenă

Gruparea eterogenă este foarte eficientă, deoarece copiii din diferite medii, cu diferite abilități și interese interacționează și învață unii de la alții. Deoarece copiii pot interacționa ușor, profesorul poate utiliza o serie de tehnici centrate pe copil, cum ar fi lucrul în grup și sprijinul colegilor (McInerney și McInerney, 2002).

De asemenea, copiii pot lucra individual. Printre avantajele pentru profesor se numără faptul că acesta poate preda din mai multe puncte din clasă și are abilitatea de a se deplasa mai ușor prin clasă pentru a asista copiii.

Diagrama 3. Așezarea în grupe eterogene (toate grupele sunt formate din copii cu abilități mixte)



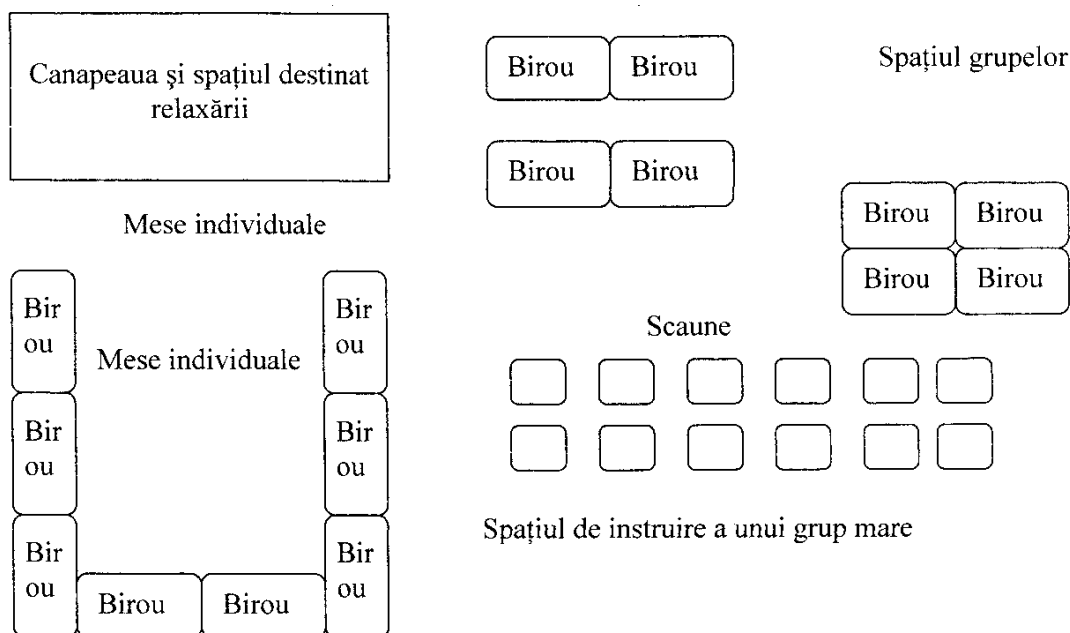
### Spațiile individuale de învățare

Unii profesori preferă să aranjeze clasa în așa fel, încât copiii să nu fie grupați. În loc, sunt create un număr de spații mici de învățare, unde copiii se pot retrage pentru a realiza o anumită activitate sau să se odihnească. Aceștia pot lucra în grupuri mari, mici sau individual. Iar profesorul se poate apropia de fiecare elev, în dependență de necesitate. Această metodă este mai des întâlnită în clasele primare, dar poate fi utilizată și în anumite domenii din clasele gimnaziale, cum ar fi bibliotecile.

Totuși, există un mare dezavantaj, și anume: copiii trebuie să fie foarte motivați și foarte disciplinați. Iar unii copii ar putea să nu facă față acestei lipse de structură. Într-o oarecare măsură, copiii vor trebui să studieze de sine stătător și să-și gestioneze propria activitate.



Diagrama 4. Planul spațiilor individuale de învățare



### Folosirea unei combinații de abordări

Adevărul este că profesorii sunt deseori limitați în resurse, astfel că nu au o libertate deplină de alege. Totuși, un profesor bun ar putea folosi o combinație de abordări, ținând cont de faptul că învățarea trebuie să fie centrată pe copil și să existe posibilitatea interacționării sociale. Conform lui Alexander et al. (1992), practicile din sala de clasă vor fi mai eficiente dacă:

- profesorii au abilități de lucru cu clasa întreagă, de predare în grup și de lucru unu la unu cu un elev
- exploatează potențialul de colaborare în grupuri
- folosește o combinație de strategii, în dependență de sarcinile date.

### 9.3. Reguli în sala de clasă

În afara structurării sălii de clasă, profesorii buni au stabilite niște reguli, pentru diferite situații, de la cele mai obișnuite până la unele extraordinare. Conform unor studii, s-a demonstrat că majoritatea copiilor se simt mai confortabil atunci când sunt stabilite anumite reguli în sala de clasă.

#### Sarcinile elevilor

În cazul elevilor din clasele primare, aceștia pot avea mai multe sarcini, legate de clasă, cum ar fi menținerea curățeniei sau frecventarea lecțiilor. În cazul copiilor din clasele gimnaziale, există mai puține sarcini legate de clasă, dar pot exista sarcini de organizare a anumitor evenimente sau participare la diferite comitete de asistență socială. Trebuie de menționat că copiii cu dizabilități ar trebui să aibă la fel de multe responsabilități ca și restul grupei.

## **Planuri de urgență**

Toate școlile și sălile de clasă ar trebui să aibă planuri pentru cazurile de urgență. Multe școli practică evacuările de urgență. Atunci când sunt prezenți copii cu dizabilități, trebuie depuse eforturi suplimentare pentru, de exemplu, a evacua un copil în scaunul cu roțile și, după ce elevul a părăsit clădirea, trebuie asigurată siguranța lui.

Planurile de urgență ar trebui plasate într-un loc proeminent pentru ca copiii și, eventual, adulții să se poată familiariza cu ele. Aceste planuri ar trebui acordate cu planurile de urgență ale școlii, pentru a nu lucra individual în situații de urgență. Situațiile de urgență nu se rezumă doar la situații în care este afectată întreaga școală, aceste pot afecta doar clasa dată, în special în clasele în care sunt prezenți copii cu dizabilități. Astfel, în cazul unor astfel de situații ar trebui să existe un plan. În cazul unei urgențe medicale, dacă există un telefon în sala de clasă, atunci trebuie de contactat urgența și alt personal al școlii pentru ajutor. Dacă nu există telefon, o persoană desemnată va merge și va informa personalul adecvat despre incident.

### **Planuri pentru profesorii înlocuitori**

Se poate întâmpla ca un profesor să absenteze și, în acest caz, profesorul dat trebuie să elaboreze din timp un plan bine pus la punct pentru profesorul care îl va înlocui, pentru ca clasa respectivă să rămână incluzivă.

În plus, în aceste planuri date trebuie să fie incluse informații cu privire la copiii cu CES și la așteptările dvs. cu privire la implicarea acestora în activitățile clasei. Un profesor bun, chiar dacă absentează, va încerca să conducă clasa cât mai mult posibil. Deoarece deseori nu se știe cine va fi înlocuitorul, trebuie să presupuneți că acesta nu știe absolut nimic despre această clasă și, deci, urmează să lăsați cât mai multe informații posibil.

Astfel, ar fi de dorit să aveți o mapă cu următoarele informații:

- informații generale despre copiii din clasa dată
- descriere a viziunii dvs. despre incluziune și ce înseamnă acesta pentru dvs. în practică
- așteptările dvs. ca această incluziune să fie practică și în absența dvs.
- oricăre informație medicală importantă sau altă informație.

Străduiți-vă ca această informație să fie concisă, cuprinzând nu mai mult de 2 pagini. Informații adăugătoare, mai puțin importante, ar putea fi incluse ca anexă.

### **9.4. Satisfacerea cerințelor personale medicale și de îngrijire ale elevilor**

În continuarea acestui capitol vor fi discutate problema hrănirii, îngrijirii și administrării de medicamente, probleme care sunt mai mult specifice copiilor cu dizabilități. Deși acestea se referă mai mult la persoane aparte decât la clasă în general, acestea sunt probleme foarte importante într-o clasă incluzivă.

## **Ajutorarea copiilor care necesită asistență specială pentru a mânca**

Unii copii cu dizabilități vor avea nevoie de asistență pentru a mânca. Ca și în cazul altor domenii de îngrijire, profesorii și personalul de sprijin sau personalul auxiliar vor trebui să creeze anumite rutine, asigurându-se că copilul va fi hrănit în dependență de propriile alegeri și respectându-se demnitatea acestuia. De asemenea, se vor întreprinde măsuri ca acesta să fie hrănit într-un mediu incluziv.

În orice caz, personalul care se va ocupa de hrănirea elevului va trebui să se consulte cu părinții și cu medicii specialiști în domeniu, care cunosc cum copilul cu CES trebuie să mestece și să înghită hrana (Jaffe, 1989). Aceasta este necesar de știut, deoarece copiii s-ar putea îneca. În plus, unii copii ar putea avea tuburi prin care sunt hrăniți (Tuburi-G), care sunt ușor de instalat și de folosit, dar este necesar ca personalul să fie familiarizat cu acestea (Jaffe, 1989).

Copilul cu dizabilități ar trebui să fie hrănit la fel ca și ceilalți copii, cu deosebire doar în cazurile în care acesta are o condiție medicală specifică. Scopul este de a-l hrăni în același loc în care mănâncă și ceilalți elevi, păstrându-l curat, ca mai apoi acesta să poată face ceea ce fac și restul elevilor, cum ar fi să-și continue pauza. Copiii cu dizabilități au dreptul să refuze mâncarea dacă nu le este foame, atât timp cât ceilalți copii mănâcă.

În nici un caz hrănirea nu ar trebui atribuită unuia dintre colegi, nu pentru că aceștia nu au cunoștințele necesare, dar pentru că creează o atitudine de dependență, contrară principiului incluziunii.

## **Ajutorarea copiilor care au nevoie de asistență specială la toaletă**

Unii copii ar putea necesita asistență la utilizarea toaletei. Aceasta din cauza unei dizabilități fizice sau intelectuale, din cauza că n-au fost învățați la timp cum să meargă și să folosească toaleta (Boswell și Gray, 1998). Anume acest fapt este cel mai descurajant pentru profesorii care nu au predat încă copiilor cu dizabilități, pe când profesorii care deja au predat au cu totul alte îngrijorări (Frith și Edwards, 1981). Ceea ce demonstrează că mersul la toaletă nu este atât de dificil precum pare. În unele școli aceasta este lucrul personalului auxiliar în altele - al profesorilor. Dar, în ambele cazuri profesorul trebuie să se asigure că demnitatea copilului rămâne intactă.

Există două tipuri de copii în această privință. Din primul grup fac parte acei copii care știu să folosească toaleta, dar trebuie duși și ajutați în anumite momente. Din al doilea grup fac parte copiii care folosesc scutece. În ambele cazuri este recomandată o cabină specială pentru copiii cu dizabilități. La construcția acestei cabine trebuie să se țină cont de faptul că vor fi folosite scaune cu rotile, că vor trebui schimbate scutece; ca urmare, ar trebui să existe spațiu suficient. Iar pentru a se asigura că demnitatea elevului rămâne intactă, este de dorit ca acest

spațiu să fie unul separat, acesta fiind unicul spațiu care este de dorit să nu fie incluziv (Dalrymple și Boarman, 1991).

Întreg personalul implicat în ajutorarea copiilor la toaletă ar trebui să fie foarte precauți și, chiar dacă se știe că copilul nu are vreo boală contagioasă, acesta trebuie tratat ca și cum ar avea-o, pentru a se evita transmiterea unei boli la copil și de la acesta. Trebuie de spălat mâinile, folosite mănuși de unica folosință și de asigurat că nici un lichid nu intră în contact cu persoana care efectuează operația (Tetlow, 1990). Orișice vărsare de lichid ar trebui curățată cu o soluție de dezinfectant.

Copiilor care merg la toaletă ar trebui să li se reamintească de acest fapt, iar dacă această necesitate apare în timpul lecției, profesorul de sprijin sau personalul auxiliar poate ieși cu copilul fără a face zgomot. Dacă mersul la toaletă este unul dintre obiectivele personale ale copilului, atunci trebuie folosit formularul special din anexe (formularul 1), pentru a nota mersul la toaletă. Colectarea de date este o parte esențială a încurajării de a merge la toaletă (Dalrymple și Boarman, 1991).

La stabilirea unui orar pentru a merge la toaletă, profesorul trebuie să mențină o anumită discreție; astfel, este de dorit ca copiii să meargă la toaletă în pauze, fie înainte sau după ore.

#### **Administrarea medicamentelor în sala de clasă**

Deseori este necesar ca profesorii să administreze medicamentele în sala de clasă. Deoarece unele dizabilități, precum crizele de epilepsie și deficiența de atenție, sunt tratate cu medicamente, aceasta este o problemă tot mai acută în școli. Se duc mai multe dezbateri cu privire la cât de adecvat este ca profesorii să administreze medicamente în școli (Gadow și Kane, 1983; McCarthy et al., 2000). Unii sunt de părere că profesorii nu sunt doctori, și, ca urmare, nu ar trebui să administreze medicamente. Alții totuși că profesorii acționează în locul părinților la școală și, deci, ar trebui să administreze medicamentele (Morse și al. 1997). Nu toate școlile sunt destul de mari încât să aibă o soră medicală în statele de funcție, și, ca urmare, profesorii s-ar face nevoiți să administreze medicamente. Totuși, în nici un caz profesorul nu trebuie să administreze medicamente prin intermediul seringii sau alt tip invaziv de procedură medicală unui elev. Medicamentele administrate trebuie să fie notate într-un formular-tip prezentat în anexe, care poate fi aplicat (Formularul 2).

Se recomandă ca profesorii să administreze medicamente doar dacă nu există o altă alternativă. În acest caz, profesorii ar trebui să se consulte cu persoane specializate în domeniu. În unele cazuri este posibil să fie schimbat dozajul medicamentelor, astfel încât toate medicamentele să fie administrate acasă (Gadow și Kane, 1983). Dacă acest lucru nu este posibil, atunci se recomandă stabilirea unui orar care nu interferează cu orele.

## **Depozitarea medicamentelor**

Sunt mai multe exemple în care medicamentele sunt depozitate în sertare sau dulapuri fără a fi încuiate, astfel rămânând la îndemâna copiilor. Acesta este un risc foarte mare, deoarece oricare elev ar putea lua o pastilă. De aceea, este necesar ca toate pastilele să fie păstrate într-un loc sigur special.

Pentru a păstra medicamentele sunt recomandate două opțiuni.

Prima este ca toate medicamentele din școală să fie păstrate într-un oficiu des frecventat de profesori, într-un dulap fixat pe perete. Deoarece unele medicamente trebuie păstrate la rece, se recomandă să fie amplasat și un frigider cu lacăt (lacătul poate fi instalat de sine stătător).

Cea de-a doua opțiune ar fi ca medicamentele să fie păstrate în sala de clasă într-un dulap special destinat, cu lacăt, fixat pe perete. Deși este mai puțin sigură decât prima opțiune, este mai bine decât să fie păstrate într-un dulap fără lacăt. În ambele cazuri, în locul de păstrare a medicamentelor vor fi păstrate doar medicamente.

## **Administrarea medicamentelor**

Înainte ca oricare medicament să fie administrat, personalului școlii trebuie să-i fie furnizate documente care atestă necesitatea administrării acestora, fiind indicate doza și orele la care acestea trebuie administrate, condițiile și posibilele efecte secundare. De asemenea, este indicat ca, înainte de a administra medicamentele, părinții să-și dea în scris acordul (Biggs et al., 1998; McCarthy et al., 2000).

Este de dorit ca o singură persoană să fie responsabilă pentru administrarea medicamentelor, plus un ajutor, și două persoane de rezervă, în cazul în care acestea nu vor fi prezente la școală. Personalul școlii trebuie să fie conștient de faptul că trebuie respectată confidențialitatea (Biggs et al., 1998). Se recomandă ca personalul în cauză să frecventeze cursuri medicale de scurtă durată, de perfecționare. Ar fi ideal ca o soră medicală sau medicul să instruiască și să evalueze personalul școlii înainte ca acesta să administreze medicamentele (Morse et al., 1997).

Este de dorit să fie stabilit un loc separat unde vor fi administrate medicamentele, pentru a nu stânjeni elevul. Medicamentele trebuie administrate maximum cu 30 de minute înainte sau după termenul fixat, dar nu mai devreme sau mai târziu. În caz contrar, trebuie cerută permisiunea medicului și acordul verbal din partea părinților.

La administrarea medicamentelor, personalul ar trebui să urmeze instrucțiunile de mai jos, care ar trebui afișate, pentru a putea fi consultate oricând.

## **Protocolul de administrare a medicamentelor**

- ✓ De spălat mâinile și de pus mănușile.

- ✓ De verificat denumirea medicamentului, data expirării, ora și dozajul de administrare de pe cutie/recipient, dacă acestea corespund cu datele de pe formularul de administrare a medicamentului (modelul de formular este prezentat în anexe, Formularul 2).
- ✓ Dacă e posibil, de cerut unui membru al personalului să confirme că datele corespund.
- ✓ De asigurat că acesta este elevul care trebuie să primească medicamentul dat.
- ✓ De rugat o altă persoană din cadrul personalului să confirme că elevul primește corect medicamentul.
- ✓ De plasat dozajul necesar într-un mic recipient medical curat (sau într-o linguriță/păhărel de măsurare, în cazul lichidelor).
- ✓ De rugat cealaltă persoană să verifice dacă este corect dozajul.
- ✓ De supervizat administrarea medicamentului. De asigurat că elevul a înghițit medicamentul. O cale bună de a se asigura este de a da elevului să bea un pahar cu apă (în cazurile în care acest lucru este permis).
- ✓ De aruncat la gunoi recipientul medical.
- ✓ De înregistrat administrarea medicamentului, asigurându-se din nou dacă a fost administrat corect medicamentul, și de aplicat semnătura.

De aruncat la gunoi mănușile și de spălat mâinile.

### **Jurnalul cu înregistrări**

Este foarte important ca în școală să existe un jurnal în care să se facă înregistrări cu privire la toate medicamentele administrate (Biggs et al., 1998). Înregistrările corecte nu doar asigură că medicamentele sunt administrate la timp, că nu sunt omise (sau, invers, că nu sunt administrate două doze), ci, de asemenea, reprezintă un document care atestă că personalul școlii și-a îndeplinit obligațiile în ceea ce privește administrarea medicamentelor. Se recomandă ca acest jurnal să fie păstrat în vecinătatea locului de păstrare a medicamentelor. Acesta ar trebui să conțină toate detaliile cu privire la administrarea de medicamente (pentru asistență a se vedea Formularul 3 din anexe).

### **Administrarea în afara școlii**

Eventual, este posibil ca la ora administrării medicamentului copilul să fie ieșit din clădirea școlii, fie se află, în excursie sau la un eveniment sportiv. Caz în care persoana responsabilă va păstra medicamentul în cel mai sigur loc posibil (posibil în geanta sa). În acest caz formularul de administrare a medicamentului (Formularul 4 din Anexe) ar trebui să fie îndeplinit înainte de a părăsi școala și completat în momentul administrării medicamentului. În continuare, acest formular ar trebui să fie adăugat la jurnalul de administrare a medicamentelor.

### **Erori în administrarea medicamentelor**

Orișice eroare în administrarea medicamentului este o chestiune foarte serioasă, și este necesar să se ceară sfatul medicului, de preferat al medicului care a prescris medicamentul. Printre aceste erori se numără (Biggs et al., 1988):

- ✓ doză omisă
- ✓ administrarea dozei unui alt elev
- ✓ doză incorectă
- ✓ medicamentul greșit
- ✓ ora greșită
- ✓ metoda de administrare incorectă.

După ce s-a cerut sfatul medicului, ar trebui de completat un raport al incidentului, iar o copie să fie trimisă părinților copilului.

#### **Aplicații:**

1. Descrieți importanța aranjării mobilei și a accesului fizic în sala de clasă.
2. Care este opinia Dvs. referitor la modul în care ar trebui să fie așezați copiii cu dizabilități?
3. Ce părere aveți referitor la așezarea în sala de clasă a grupe eterogene?
4. Elaborați o listă de reguli pentru grupa/ clasa DVS.
5. Care este specificul hrănirii, îngrijirii și administrării de medicamente copiilor cu dizabilități (din experiența Dvs.).

#### **Referințe bibliografice:**

1. Managementul incluziunii în școală. Coord. Tintiuc T., Chișinău, 2011
2. Educația incluzivă în școală. Coord. M. Pereteatcu, L. Zorilo, Chișinău, 2011
3. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil / Galina Bulat, Rodica Solovei, Vera Balan [et. al.];. Vol. 1. – Chișinău: Lyceum, 2016 – 168 p.
4. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina ; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.) (p. 120- 121)

Lista actelor normative și a documentelor metodologice în domeniul educației incluzive

1. Regulamentul cu privire la organizarea și funcționarea Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică (aprobat prin HG nr. 732 din 16.09.2013).
2. Regulamentul-cadru cu privire la organizarea și funcționarea Serviciului raional/ municipal de asistență psihopedagogică (aprobat prin HG nr. 732 din 16.09.2013).
3. Regulamentul privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale (aprobat prin HG nr. 351 din 29.05.2012).
4. Reglementări privind salarizarea cadrelor didactice de sprijin (completări la HG nr. 381 din 13.04.2006, operate prin HG nr. 791 din 23.10.2013).
5. Finanțarea în bază de cost-standard per elev a instituțiilor de învățământ primar și secundar general din subordinea APL de nivelul al doilea. (aprobată prin HG nr. 868 din 08.10.2014).
6. Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (aprobată prin Ordinul ME nr. 99 din 26.02.2015).
7. Metodologia de organizare și funcționare a Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă (aprobată prin Ordinul ME nr. 100 din 26.02.2015).
8. Instrucțiunea de organizare a învățământului la domiciliu (aprobată prin Ordinul ME nr. 98 din 26.02.2015).
9. Instrucțiune privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu cerințe educaționale speciale (aprobată prin Ordinul ME nr. 156 din 20.03.2015).
10. Reglementări și condiții specifice de evaluare finală și certificare a elevilor cu cerințe educaționale speciale din instituțiile de învățământ general obligatoriu, care au studiat după un plan educațional individualizat, în baza unui curriculum modificat (aprobat prin Ordinul ME nr. 311 din 05.05.2015).
11. Structura-model și Ghidul de implementare a Planului educațional individualizat (aprobat prin Ordinul ME nr. 952 din 06.12.2011).
12. Ghidul metodologic Adaptări curriculare (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 09.02.2012. Ordinul ME nr. 139 din 15.03.2012).



13. Ghidul metodologic Evaluarea dezvoltării copilului (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 30. 01. 2015. Ordinul ME nr. 158 din 23.03.2015).
14. Ghidul metodologic Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 30.01.2015. Ordinul ME nr. 158 din 23.03.2015).
15. Unitatea de curs Educație incluzivă. Modul obligatoriu pentru implementare în formarea inițială a cadrelor didactice la ciclul I al studiilor superioare (aprobată prin Ordinul ME nr. 125 din 07.03.2012).
16. Curriculumul de formare continuă în domeniul educației incluzive (aprobat de Consiliul Științifico-didactic al IȘE, proces-verbal nr. 8 din 26 iunie 2014).