

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
ȘCOALA DOCTORALĂ ȘTIINȚE UMANISTE ȘI ALE EDUCAȚIEI

CONSORTIU: Universitatea de Stat din Moldova (USM), Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (USARB), Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul (USC)

Cu titlu de manuscris,
C.Z.U. 37.042-056:376.112.4(043.3)

CHEIA FLORIN

**DEMERSURI METODOLOGICE ȘI EXPERIENȚIALE ALE
ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN ÎN VALORIFICAREA
INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Autor:



Florin CHEIA

Conducător științific:



Vladimir GUȚU, doctor habilitat în științe
pedagogice, profesor universitar

CHIȘINĂU, 2025

© CHEIA FLORIN, 2025

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză și rusă)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
LISTA TABELELOR	9
LISTA FIGURILOR	11
INTRODUCERE	12
1. CADRUL TEORETIC AL INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES DIN PERSPECTIVA FUNCȚIILOR ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN	25
1.1. Abordări teoretice ale fenomenelor de integrare și incluziune a elevilor cu CES.	25
1.2. Instruirea individualizată a elevilor cu CES: abordare psihologică, pedagogică și metodologică	32
1.3. Statutul și funcțiile învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	44
1.4. Concluzii la Capitolul 1	52
2. CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC DE INTERVENȚIE A ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN ÎN REALIZAREA INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES	55
2.1. Repere psihologice și psihopedagogice privind intervenția învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES ...	55
2.2. Repere pedagogice de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	72
2.3. Repere metodologice de intervenție ale învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	85
2.4. Programul/Planingul de formare a competențelor profesionale a învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES ...	97
2.5. Concluzii la Capitolul 2	103
3. CADRUL EXPERIMENTAL PRIVIND INTERVENȚIA ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN ÎN ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES	105
3.1. Designul experimentului pedagogic de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	105
3.2. Nivelul de pregătire profesională a cadrelor didactice de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate	107
3.3. Experimentul formativ privind pregătirea învățătorului de sprijin pentru realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	122
3.4. Concluzii la Capitolul 3	149
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	152
BIBLIOGRAFIE	155
ANEXE	166
Anexa 1. Chestionar de identificare a nevoilor psihopedagogice în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	166
Anexa 2. Chestionar de autoevaluare a competențelor de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin	167
Anexa 3. Procedura operațională de obținere a asistenței psihopedagogice de sprijin	172
Anexa 4. Fișă de caracterizare psihopedagogică	173

Anexa 5.	Chestionar de identificare a nevoilor cadrelor didactice de sprijin în instruirea individualizată a elevilor cu CES	176
Anexa 6.	Exemplificarea implementării intervenției retroactive la disciplina ”Comunicare în limba română”	177
Anexa 7.	Exemplificarea implementării intervenției retroactive la disciplina ”Matematică și explorarea mediului”	188
	DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	198
	CURRICULUM VITAE	199

ADNOTARE

**Cheia Florin, „Demersuri metodologice și experiențiale ale învățătorului de sprijin în valorificarea instruirii individualizate a elevilor cu CES”,
Teză de doctor în științele educației, Chișinău, 2025**

Structura tezei: Lucrarea cuprinde introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie cu 166 surse, 143 pagini text de bază, 7 anexe. Lucrarea conține 41 tabele și 19 figuri.

Cuvinte-cheie: elevi cu CES, instruire individualizată, învățător de sprijin, integrare școlară, incluziune școlară, curriculum adaptat, curriculum modificat, competențe profesionale, plan de intervenție personalizat, proiectare individualizată, normalizare, cooperare profesională, intervenție retroactivă.

Domeniul de cercetare: Teoria generală a educației.

Scopul cercetării: fundamentarea și valorificarea cadrului metodologic de intervenție a cadrului didactic de sprijin în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Obiectivele cercetării sunt: (1) interpretarea analitică a conceptelor de integrare și incluziune a elevilor cu CES; (2) analiza abordărilor psihologice, pedagogice și metodologice a problematicii instruirii individualizate a elevilor cu CES; (3) stabilirea cadrului conceptual și metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES; (4) elaborarea programului de formare continuă a învățătorului de sprijin din perspectiva instruirii individualizate a elevilor cu CES; (5) validarea experimentală a programului de formare continuă a învățătorului de sprijin din perspectiva instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Noutatea științifică și semnificația teoretică este determinată de: (1) fundamentarea teoretică a fenomenului de instruire individualizată printr-o abordare complexă care vizează componentele: pedagogică, psihologică și metodologică; (2) identificarea competențelor profesionale necesare învățării de tip individualizat a elevilor cu CES; (3) stabilirea reperelor de evaluare a nivelului de pregătire profesională a cadrelor didactice în contextul educației incluzive; (4) interdependența factorilor educaționali implicați în instruirea individualizată a învățării a elevilor cu CES; (5) identificarea elementelor favorizante ale interacțiunii dintre cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin în vederea intensificării raporturilor de colaborare pentru asigurarea succesului educațional; (6) Elaborarea ”Programului de formare a competențelor profesionale în instruirea individualizată a învățării”. (7) Elaborarea cadrului de funcționare a interacțiunilor relaționale dintre cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin și valorificarea acestora în instruirea individualizată a copiilor cu CES.

Problema științifică soluționată: a constituit proiectarea cadrului de funcționare a relațiilor de colaborare dintre cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin pe fondul formării competențelor profesionale și valorificarea lor în instruirea individualizată a elevilor cu CES.

Valoarea aplicativă a cercetării: aplicarea programului de formare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice privind instruirea individualizată a elevilor cu CES și prezentarea modalităților de abordare aplicativă în funcție de particularitățile psihopedagogice și nevoile educaționale.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat la nivel teoretic prin publicarea în reviste științifice de profil, în culegerile conferințelor de specialitate diseminate prin manifestările organizate în mediul academic la nivel național și internațional, iar la nivel aplicativ în cadrul instituției Școlii Gimnaziale ”Constantin Negreanu” din Drobeta Turnu Severin.

ANNOTATION

**Cheia Florin, "Methodological and experiential approaches of the support teacher in organizing the individualized training of students with CES",
PhD thesis in educational sciences, Chişinău, 2025**

Structure of the thesis: The work includes introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography with 166 sources, 143 pages of basic text, 7 appendices. The work contains 41 tables and 19 figures.

Keywords: students with SEN, individualized instruction, support teacher, school integration, school inclusion, adapted curriculum, modified curriculum, professional skills, personalized intervention plan, individualized design, normalization, professional cooperation, retroactive intervention.

Field of study: General Theory of Education.

The purpose of the research: substantiation and capitalization of the methodological intervention framework of the support teaching staff in the organization of individualized training of students with CES.

The objectives of the research are: (1) the analytical interpretation of the concepts of integration and inclusion of students with CES; (2) the analysis of psychological, pedagogical and methodological approaches to the issue of individualized training of students with CES; (3) establishing the conceptual and methodological framework for the intervention of the support teacher in the organization of the individualized training of students with CES; (4) developing the continuous training program for the support teacher from the perspective of individualized training of students with CES; (5) the experimental validation of the continuous training program of the support teacher from the perspective of the individualized training of students with CES.

The scientific novelty and theoretical significance is determined by: (1) the theoretical foundation of the phenomenon of individualized training through a complex approach aimed at the following components: pedagogical, psychological and methodological; (2) identifying the professional skills necessary for individualized learning of students with CES; (3) establishing benchmarks for evaluating the level of professional training of teaching staff in the context of inclusive education; (4) the interdependence of educational factors involved in the individualized learning instruction of students with CES; (5) identifying the favorable elements of the interaction between the classroom teaching staff and the supporting teaching staff in order to intensify the collaboration relationships to ensure educational success; (6) Elaboration of the "Professional skills training program in individualized learning instruction". (7) Elaboration of the working framework of the relational interactions between the teaching staff in the classroom and the supporting teaching staff and their utilization in the individualized training of children with CES.

The scientific problem solved: it constituted the design of the working framework of the collaborative relations between the teaching staff in the classroom and the supporting teaching staff on the basis of the training of professional skills and their valorization in the individualized training of students with CES.

The applied value of the research: the application of the training program for the professional skills of teaching staff regarding the individualized training of students with CES and the presentation of the methods of applied approach depending on the psycho-pedagogical peculiarities and educational needs.

The implementation of the scientific results was achieved at a theoretical level through publication in specialized scientific journals, in the collections of specialized conferences disseminated through events organized in the academic environment at national and international level, and at an applied level within the institution of the "Constantin Negreanu" Secondary School in Drobeta Turnu Severin.

АННОТАЦИЯ

Кея Флорин, «Методические и практические подходы преподавателя поддержки в организации индивидуализированного обучения учащихся с СПП», диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинев, 2025 г.

Объем и структура работы: Работа включает введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 166 источников, 143 страницу основного текста, 7 приложений. Работа содержит 41 таблиц и 19 рисунков.

Ключевые слова: учащиеся с специальными педагогическими потребностями (СПП), индивидуальное обучение, учитель-поддержка, школьная интеграция, включение школы, адаптированная учебная программа, модифицированная учебная программа, профессиональные навыки, индивидуальный план вмешательства, индивидуальный дизайн, нормализация, профессиональное сотрудничество, ретроактивное вмешательство.

Область исследования: Общая теория образования.

Целью исследования: обоснование и концептуализация методической основы в организации индивидуализированной подготовки учащихся с СПП.

Задачами исследования являются: (1) аналитическая интерпретация концепций интеграции и инклюзивности учащихся с СПП; (2) анализ психолого-педагогических и методических подходов к вопросу индивидуализированной подготовки учащихся с СПП; (3) создание концептуальной и методологической основы для интервенции преподавателя поддержки в организации индивидуализированного обучения учащихся с СПП; (4) разработка программы непрерывной подготовки педагога поддержки с точки зрения индивидуализированной подготовки учащихся с СПП; (5) экспериментальная апробация программы непрерывного обучения преподавателя поддержки с точки зрения индивидуального обучения учащихся с СПП.

Научная новизна и теоретическая значимость определяются: (1) теоретическим обоснованием феномена индивидуализированного обучения посредством комплексного подхода, направленного на педагогический, психологический и методический компоненты; (2) выявление профессиональных навыков, необходимых для индивидуализированного обучения учащихся с СПП; (3) установление ориентиров для оценки уровня профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного образования; (4) взаимозависимость образовательных факторов, участвующих в индивидуализированном обучении учащихся с СПП; (5) выявление благоприятных элементов взаимодействия между преподавательским составом класса и вспомогательным преподавательским составом с целью активизации отношений сотрудничества для обеспечения успеха в обучении; (6) разработка «Программы развития профессиональных навыков для индивидуализированного обучения»; (7) разработка рабочих рамок корреляционного взаимодействия педагогического коллектива в классе и преподавателя поддержки в процессе индивидуализированного обучения учащихся с СПП.

Решенная научная задача: она представляла собой построение рабочей основы совместных отношений между СПП в классе и опорно-педагогическим составом на основе формирования профессиональных навыков и их валоризации при индивидуализированном обучении учащихся с СПП.

Прикладная ценность исследования: применение программы подготовки профессиональных навыков педагогических кадров в части индивидуализированной подготовки учащихся с СПП и представление способов аппликативного подхода в зависимости от психолого-педагогических особенностей и образовательных потребностей.

Внедрение научных результатов достигалось на теоретическом уровне путем публикаций в специализированных научных журналах, в сборниках специализированных конференций, распространяемых посредством мероприятий, организованных в академической среде на национальном и международном уровне, а также на прикладном уровне внутри института. Средняя школа Константина Негреану в Дробета Турну Северин.

LISTA ABREVIERILOR

CES – cerințe educative speciale

PIP – plan de intervenție personalizată

PLD – planificare de lungă durată

LE – lot experimental

LC – lot de control

IIEP – Institutul Internațional pentru Planificarea Educației

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development

UNESCO – Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

UNICEF – Fondul Națiunilor Unite pentru Copii

ONU – Organizația Națiunilor Unite

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1.	Analiza SWOT a problematicii instruirii individualizate	34
Tabelul 1.2.	Abordarea individualizată a învățării în literatura de specialitate	35
Tabelul 1.3.	Adaptarea factorilor care condiționează instruirea individualizată	46
Tabelul 2.1.	Manifestările ale CES pentru diferite grupuri de elevi cu dizabilități și posibile activități de sprijin în cadrul instruirii individualizate	58
Tabelul 2.2.	Interacțiunile educaționale ale învățătorului de sprijin	75
Tabelul 2.3.	Interacțiunea cadrului didactic la clasă și a învățătorului de sprijin	77
Tabelul 2.4.	Modele de intervenție ale învățătorului de sprijin	83
Tabelul 2.5.	Exemplificarea adaptării/ modificării curriculare pe competențe	87
Tabelul 2.6.	Instruirea individualizată a elevilor cu CES în raport cu stilurile de învățare	89
Tabelul 2.7.	Adaptarea sarcinilor didactice în cadrul instruirii individualizate a elevilor cu CES	91
Tabelul 2.8.	Activități de sprijin ale cadrului didactic în raport cu diferite grupuri de elevi cu dizabilități	92
Tabelul 2.9.	Operaționalizarea competențelor profesionale ale învățătorului de sprijin	98
Tabelul 2.10.	Structura relației de cooperare a învățătorului de sprijin cu factorii educaționali	99
Tabelul 2.11.	Structura programului de formare profesională a învățătorilor de sprijin	100
Tabelul 3.1.	Repartizarea cadrelor didactice după criteriul vârstei	108
Tabelul 3.2.	Repartizarea cadrelor didactice în funcție de forma de învățământ absolvită	108
Tabelul 3.3.	Nivel de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin (<i>pretest</i>)	112
Tabelul 3.4.	Analiza procentuală a scorurilor variabilei 1 (<i>pretest</i>)	112
Tabelul 3.5.	Nivel de proiectare a curriculum-ului de instruire individualizată a elevilor cu CES (<i>pretest</i>)	113
Tabelul 3.6.	Analiza procentuală a scorurilor variabilei 2 (<i>pretest</i>)	114
Tabelul 3.7.	Nivel de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin (<i>pretest</i>)	115
Tabelul 3.8.	Analiza procentuală a scorurilor variabilei 3 (<i>pretest</i>)	116
Tabelul 3.9.	Nivel de colaborare cu cadre didactice la clasă (<i>pretest</i>)	116
Tabelul 3.10.	Analiza procentuală a scorurilor variabilei 4 (<i>pretest</i>)	117
Tabelul 3.11.	Grila de observare pe componenta cunoaștere (<i>pretest</i>)	118
Tabelul 3.12.	Grila de observare pe componenta înțelegere (<i>pretest</i>)	118
Tabelul 3.13.	Grila de observare pe componenta aplicare (<i>pretest</i>)	119
Tabelul 3.14.	Grila de observare pe componenta comunicare/ interrelaționare (<i>pretest</i>)	120
Tabelul 3.15.	Scoruri ale grilei de observare a elevilor cu CES (<i>pretest</i>)	121
Tabelul 3.16.	Nivel de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin (<i>posttest</i>)	139
Tabelul 3.17.	Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 1	140
Tabelul 3.18.	Nivel de proiectare a curriculum-ului de instruire individualizată a elevilor cu CES (<i>posttest</i>)	140
Tabelul 3.19.	Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 2	141
Tabelul 3.20.	Nivel de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin (<i>posttest</i>)	142

Tabelul 3.21.	Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 3	143
Tabelul 3.22.	Nivel de colaborare cu cadre didactice la clasă (<i>posttest</i>)	143
Tabelul 3.23.	Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 4	144
Tabelul 3.24.	Sumarizarea rezultatelor privind evoluția elevilor cu CES	146
Tabelul 3.25.	Sintetizarea rezultatelor elevilor cu CES în etapele cercetării	147
Tabelul 3.26.	Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu CES	148
Tabelul 3.27.	Cadre de corelare a eficienței instruirii individualizate și a rezultatelor obținute de elevii cu CES	148

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1.	Factori care influențează individualizarea învățării	38
Figura 1.2.	Modelul de instruire individualizată	41
Figura 1.3.	Acțiuni specifice cadrului didactic de sprijin	45
Figura 1.4.	Direcții ale eticii profesionale în mediul incluziv	46
Figura 1.5.	Modelul interacțiunilor educaționale ale cadrului didactic de sprijin	47
Figura 1.6.	Etapele proiectării activităților extracurriculare	50
Figura 1.7.	Valențele formative ale activităților extracurriculare	51
Figura 2.1.	Repere psihologice ale intervenției învățătorului de sprijin	55
Figura 2.2.	Repere psihopedagogice ale intervenției învățătorului de sprijin	60
Figura 2.3.	Condiții ale instruirii individualizate	64
Figura 2.4.	Elemente pedagogice specifice învățătorului de sprijin	72
Figura 2.5.	Demersuri pedagogice de intervenție ale învățătorului de sprijin	77
Figura 2.6.	Cadrul conceptual al intervenției învățătorului de sprijin în instruirea individuală a copiilor cu CES	80
Figura 2.7.	Conceptualizarea relației învățător-învățător de sprijin	82
Figura 2.8.	Etapele de elaborare a metodologiei de intervenție a cadrului didactic de sprijin	94
Figura 2.9.	Structura metodologiei de proiectare și realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES	96
Figura 3.1.	Repartizarea cadrelor didactice și a elevilor cu CES în funcție de sex	107
Figura 3.2.	Distribuția elevilor în funcție de specificul cerințelor educative	109
Figura 3.3.	Rezultatele chestionarului de identificare a nevoilor psihopedagogice în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	110

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei

Abordarea învățământului de tip incluziv promovează o viziune modernă potrivit căreia se impune necesitatea de elaborare a metodologiilor care vizează raportarea curriculumului general la respectarea necesităților educaționale și a potențialului elevului în vederea asigurării succesului școlar. Misiunea școlii în context actual este de satisfacere a nevoilor de învățare prin dezvoltarea potențialului individual, promovarea toleranței și a atitudinii favorabile de nediscriminare și de învățare pe parcursul vieții. Problema învățământului pentru copiii cu CES a fost și rămâne actuală fiind considerat o parte integrantă a sistemului de educație centrat pe obiective bine stabilite: intervenția factorilor educativi în recuperarea și incluziunea la nivel școlar și social a acestora. Viziunea holistică este de oferire de șanse egale tuturor elevilor, de asigurare a accesului la educație și a oportunităților de învățare indiferent de nivelul capacităților fizice, intelectuale și emoționale.

Valorile promovate de școala modernă sunt: o educație de calitate pentru fiecare elev (tipic și atipic), manifestarea respectului și a aprecierilor, realizarea incluziunii sociale și educaționale, participarea la dezvoltarea potențialului individual până la limita superioară. În condițiile actuale, educația cunoaște o evoluție continuă pe fondul interacțiunii corelațiilor dintre acțiunile de bază ale procesului de învățământ (predare, învățare și evaluare) și abordarea lor individualizată în situații și contexte variate. Se utilizează o serie de concepte generale: „școală prietenoasă”, „educația centrată pe elev”, „educația pentru toți”, concepte ce vizează același aspect comun: asigurarea unei educații de calitate echitabile pentru toți copiii.

Se impune cerința de organizare a învățământului individualizat prin adaptarea ofertei educaționale la specificul elevilor în vederea dezvoltării personalității, de valorificare a potențialului intelectual și de implicare activă la propria formare. Noile tendințe educaționale prevăd promovarea unei educații de calitate centrată pe instruire individualizată, proiectarea finalităților în acord cu nevoile de învățare, raportarea la capacitatea de învățare și stabilirea de resurse specifice.

Conceptul modern a învățământului solicită flexibilizarea instruirii pentru asigurarea dezvoltării capacităților elevilor raportate la interesele și posibilitățile de învățare. În acest context educațional, se conturează factorii de care trebuie să țină seama pentru asigurarea succesului școlar: disponibilitatea aptitudinală individuală, caracteristicile psihoindividuale și cerințele mediului pentru o integrare socială optimă. Demersul pedagogic actual se axează pe

repere conceptuale și structurale care acționează la nivel macrosocial și microsocial. Potrivit autorului român Ion T. Radu, obiectivul principal al școlii este de egalizare a șanselor în educație oferind ” fiecăruia după capacități, pentru a obține cât mai mult posibil din partea tuturor” [68, 69]. Educația individualizată centrată pe nevoile specifice reprezintă o alternativă strategică ce vizează optimizarea performanțelor școlare bazată pe cunoașterea trăsăturilor specifice și a particularităților individuale și de vârstă. Problema instruirii individualizate se manifestă ca o necesitate ce rezidă din noul curriculum național de adaptare a învățământului la particularitățile psihoindividuale și de vârstă pentru o dezvoltare complexă și completă în acord cu cerințele dinamicii sociale.

În cadrul învățământului modern, se accentuează unicitatea copilului, în general, și a copilului cu CES, în particular, iar abordarea strategiilor educaționale se realizează în raport cu valorizarea personalității și identității acestora. Se impune o abordare creativă a experiențelor de viață din perspectiva nivelului de dezvoltare al copilului și axarea pe competențe, pe interese și nevoi educaționale. Individualizarea instruirii elevilor cu CES pornește de la selectarea de strategii care să determine schimbări la nivelul autonomiei elevului și să-i favorizeze incluziunea în mediul comun cu ceilalți copii tipici. Perspectiva socială constituie un punct de reper în procesul de individualizare a învățării deoarece se urmărește dezvoltarea responsabilității, a independenței, a stimei de sine, pe de o parte, și a competențelor, interacțiunilor din mediul școlar și a cooperării, pe de altă parte. Există și alte perspective de abordare a individualizării: în funcție de strategiile utilizate în vederea optimizării învățării, în funcție de direcțiile de formare profesională a cadrelor didactice, în funcție de categoriile instrucționale și din punct de vedere a incluziunii educaționale.

În acest cadru general, se conturează statusul cadrului didactic de sprijin/învățătorului de sprijin și a rolului acestuia în eficientizarea procesului educațional prin asigurarea succesului școlar al elevului cu CES. Intervenția profesorului de sprijin se realizează pe fondul parteneriatului educațional cu cadrul didactic de la clasă prin constituirea unei echipe de profesioniști în educație cu scopul bine stabilit de incluziune a copilului special. Cercetările recente au demonstrat și evidențiat contribuția acestuia în tratarea individualizată a instruirii prin implicare și participare directă la procesul educațional. Importanța contribuției cadrului didactic de sprijin rezidă din funcțiile pe care le îndeplinește: realizarea de materiale didactice adaptate, utilizarea de instrumente de lucru specifice, aplicarea de instrumente de evaluare adaptate, implicarea în activitățile școlare și extrașcolare.

Viziunea modernă asupra învățării de tip incluziv identifică și promovează cadrul didactic de sprijin ca facilitator a unei educații incluzive care oferă oportunitatea de învățare a copiilor cu CES prin eliminarea barierelor și blocajelor de natură emoțională, cognitivă, socială, fizică pentru un impact major și reușita educațională. În acest context se conturează scopul principal al activității învățătorului de sprijin: de ajutor suplimentar la momentul potrivit și îmbunătățirea calitativă a aspectelor de natură atitudinală și comportamentală.

În consecință, problema instruirii individualizate în contextul intervenției educaționale a învățătorului de sprijin reprezintă o temă actuală, dezbătută intens de cercetători pentru o orientare a învățământului pe centrarea pe elevi și pe nevoile acestuia în vederea asigurării normalizării și succesului școlar raportate la capacitățile reale a acestora.

În acest sens există o serie de convenții care fundamentează valorile incluziunii socio-educative și care susțin învățământul actual și îl direcționează :

- „Declarația Universală a Drepturilor Omului” (1948);
- „Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului” (1960);
- „Convenția Internațională cu privire la drepturile copilului” (1989);
- „Declarația mondială privind educația pentru toți de la Jomtien” (1990);
- „Declarația de la Salamanca” (1994);
- „Declarația Forumului mondial al educației de la Dakar” (2000);
- „Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități” (2007).

Detaliind pe baza documentelor legislative de dată recentă, menționăm *Desk Review for Developing Measures on Discriminatory Attitudes and Social Norms towards Children with Disabilities in Europe and Central Asia region* (2018), o analiză documentară ce își propune să analizeze măsurile existente, să identifice lacunele și să propună noi măsuri pentru abordarea atitudinilor discriminatorii și a normelor sociale față de copiii cu dizabilități din regiunea Europei și Asia Centrală. În 2018 și 2019, Fondul Națiunilor Unite pentru Copii (UNICEF) și Institutul Internațional pentru Planificarea Educației (IIEP) UNESCO și-au unit forțele pentru a găzdui două mese rotunde tehnice privind planificarea educației care să includă persoanele cu dizabilități, ca parte a unui parteneriat de trei ani denumite generic *On the road to inclusion* (2019). Evenimentele au reunit personal tehnic din 16 ministere naționale ale educației și organizații ale persoanelor cu dizabilități din diferite regiuni geografice pentru a aborda provocările și progresele în planificarea unor sisteme mai echitabile și mai incluzive. Evenimentele au oferit perspective cheie pentru un viitor curs de formare online pentru personalul din Ministeriele educației, care va fi lansat în 2020.

În cadrul OECD, în 2005, s-au oferit un set de indicatori comparabili la nivel internațional privind educația pentru elevii cu dizabilități, dificultăți de învățare și dezavantaje. S-au examinat în detaliu acești elevi, locurile în care sunt educați (școli speciale, clase speciale sau clase obișnuite) și nivelurile lor de educație (învățământ preprimar, primar, gimnazial și secundar superior). Menționăm că *Council of Europe Action Plan – 2006-2015* și *Recommendation CM/Rec (2010) 2 of the Committee of Ministers to member states on deinstitutionalization and community living of children with disabilities* (2010) reprezintă reglementări de o importanță majoră în problema abordării situației persoanelor cu dizabilități, precum și *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (UNESCO 2009) care oferă un cadru cuprinzător ce vizează promovarea sistemelor educaționale incluzive la nivel mondial. Aceste linii directoare subliniază importanța asigurării unei educații de calitate pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu dizabilități, dificultăți de învățare și din medii defavorizate. Evidențiem un alt document *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (1993) este adoptat de Adunarea Generală a Națiunilor Unite în 1993. Acesta servește drept ghid pentru țările de a promova drepturile și participarea deplină a persoanelor cu dizabilități în toate aspectele vieții

Elementul comun al convențiilor promovate de-a lungul timpului este elevul cu CES și respectarea unicității și caracteristicilor psihoindividuale prin promovarea unei atitudini tolerante, nondiscriminatorii cu accent pe asigurarea normalizării și incluziunii eficiente în mediul școlar de masă.

Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare

Activitatea educațională se concentrează pe profilul psihologic individual care desemnează un subiect concret, unic prin trăsăturile sale. Potrivit autorului V.Pavelcu „fiecare om, în același timp, seamănă cu toți și nu seamănă cu nimeni” [72, p.13] aspect ce denotă că există trăsături general umane, dar și trăsături tipice ce diferențiază indivizii conferindu-le unicitate. Pe baza acestor caracteristici demarează procesul de instruire individualizată, proces ce se bazează pe preocuparea prioritară a cadrului didactic în colaborare cu cadrul didactic de sprijin în cunoașterea reală a individualității elevilor pentru o abordare și direcționare a acțiunilor pedagogice în funcție de potențialul și interesele acestora.

Provocarea celor doi factori favorizanți ai învățării este de a căuta mijloace, metode și modalități de lucru adecvate acestor aspecte pentru obținerea unui randament școlar la nivel maxim. Activitatea educațională responsabilă conform acestor principii debutează cu cunoașterea specificității proceselor psihice, a nivelului de dezvoltare raportate la tipul de inteligență al copiilor în vederea aplicării de strategii eficiente în concordanță cu standardele

școlare. În aceste condiții, instruirea individualizată a elevilor cu CES vizează crearea de situații de învățare care să descopere și să stimuleze interesele, aptitudinile prin dezvoltarea posibilităților de afirmare și formare.

Contextul educațional actual are la bază ideea democratică și constructivă potrivit căreia fiecare elev este menit să înregistreze succesul, iar prin prisma acestei idei cadrele didactice să acționeze în vederea eliminării inegalității de șanse în dezvoltare. Se impune o tratare individualizată prin valorificarea posibilităților și eforturilor atât în cazul elevilor înzestrați cât și în cazul celor mai puțin înzestrați răspunzând cerinței de satisfacere a nevoilor educaționale a tuturor subiecților învățării, dar și satisfacerea cerințelor sociale în ceea ce privește pregătirea specialiștilor din diferite domenii de activitate. Cunoașterea caracteristicilor personale ale elevilor de natură intelectuală și morală sprijină diversificarea procedeele utilizate pentru un rezultat optim al învățării.

Condițiile actuale din activitatea educațională solicită o pregătire profesională bazată pe competențe de tip psihorelațional și managerial pentru o abordare sincronică și integrală. O tratare individualizată a instruirii presupune și receptivitate și spirit novator pentru obținerea de rezultate superioare prin tranziția naturală de la concepte la aplicabilitate în practică. Preocuparea actuală constantă de asigurare a educației incluzive în cadrul învățământului de masă creează o serie de probleme cu care se confruntă cadrul didactic de la clasă pe fondul aglomerării claselor cu număr mare de elevi prin nerealizarea unei tratări individualizate în cazul copiilor cu CES. Pe fondul acestor probleme și în condițiile în care trebuie să se realizeze o incluziune de succes se exprimă cerința de dezvoltare a serviciilor specializate cu scopul clar de sprijinire atât a elevilor cu cerințe speciale, cât și a cadrelor didactice.

Serviciile educaționale specializate conturează și intensifică rolul și importanța cadrului didactic de sprijin/învățătorul de sprijin care interacționează cu cadrul didactic de la clasă și realizează o echipă comună, omogenă de sprijinire a copilului cu CES. Analiza contextului educațional de tip incluziv ne demonstrează o preocupare constantă a cercetătorilor în abordarea paradigmei învățării din perspectiva concluziilor teoretice și metodologice și trecerea la o nouă paradigmă văzută ca o condiție în organizarea eficientă a procesului de învățământ.

Fenomenul instruirii individualizate a constituit o preocupare constantă a cercetătorilor pe această temă la nivel internațional, la nivelul studiilor realizate în România și a cercetării în Republica Moldova.

La **nivel internațional** se evidențiază o serie de cercetători din domeniul psihopedagogiei care emit opinii ce reprezintă puncte de reper în abordarea actuală a învățământului de tip incluziv prin realizarea unei instruirii individualizate centrate pe elev. Astfel, autorii din literatura

de specialitate internațională cu analize de valoare în acest domeniu sunt: J.Piaget [133], H.Gardner, C.Freinet, C.Erikson [112], E.Dewey [42], L.Vîgotski [126], A.Bandura detalierea opiniilor fiind realizată în cadrul capitolului 1. Cercetătorii menționați analizează problema individualizării în educație din perspective proprii evidențiind elementele importante pe care ar trebui să se axeze întregul demers al învățării în funcție de dezvoltarea cognitivă a elevului, dezvoltarea psihosocială, dezvoltarea socioculturală, dezvoltarea experiențială raportate la tipurile de inteligență.

În **România**, problematica incluziunii copiilor cu cerințe educative speciale și asigurarea șanselor egale la educație este o preocupare prioritară pentru specialiștii din acest domeniu pe fondul promovării unei educații pentru toți cu scop în realizarea procesului de normalizare. Cercetările recente studiază aspecte legate de politici și practici educaționale cu referire la copiii cu CES clarificând fondul teoretic și practic al incluziunii în mediul școlar. Din categoria cercetătorilor care au aprofundat aceste aspecte se enumeră: A.Gherguț [46, 47], M.D. Bocoș [13, 14], S.Cristea [37, 38], I.Radu [79], E.Vrăsmaș [93, 94] etc. În viziune generală, literatura de specialitate din România a analizat curriculum școlar specific școlii de tip incluziv, a adus referiri asupra programului educațional individualizat, au prezentat categoriile de dizabilități/deficiențe și, pe baza lor, a prezentat modele și forme de realizare. Opinia unanimă a cercetătorilor români este că se impune o evaluare psihologică și educațională a copiilor cu CES și că trebuie să se abordeze problema prin intermediul noilor tehnologii asistive care să permită accesul facil la o educație de calitate.

În **Republica Moldova** problema instruirii individualizate a constituit o preocupare asiduă a cercetătorilor: N.Bucun, S.Toma [18], V.Chicu [26], V.Balan, L.Bortă, V.Botnari, D.Gînu, M.Șevciuc [6], A.Racu [77], A.Danii [40], V.Rusnac [82], A.Cara [21]. Autorii menționați au analizat aspectele educaționale ale incluziunii elevilor cu CES văzută ca o ramură a psihopedagogiei speciale, dar și ca soluții pentru didactica modernă de abordare a diversității elevilor la nivel preșcolar și școlar manifestând pregnant tendința actuală de includere a acestora în școlile de masă într-o manieră flexibilă. Cercetătorii din Republica Moldova consideră că școala incluzivă este o provocare din perspectiva practicării activității de predare-învățare prin identificarea și sprijinirea copiilor atipici și creează condițiile îmbogățirii profesionale a cadrelor didactice.

Tendința generală actuală este de evitare a segregării școlilor: generale și speciale, respectiv cu copii cu nivel normal de dezvoltare și copii cu dificultăți de învățare. În cadrul școlii generale trebuie să funcționeze cu succes cele două categorii cu acordarea sprijinului și resurselor atât pentru elevi cât și pentru profesori.

Se constată că, la nivel teoretic, problema studiată este fundamentată științific, este intens cercetată și analizată și s-a ajuns la o structurare a informațiilor complexă și bine realizată. La nivelul practicilor educaționale se evidențiază elemente care amintesc de conceptul de incluziune sub aspectul politicilor și culturii doar la nivel declarativ. Suportul teoretic ne demonstrează concret formulele de implementare a educației incluzive, dar în practică există numeroase probleme, o lipsă de cunoaștere în profunzime a conceptelor aferente și, mai ales, o ineficiență la nivelul corelării curriculumul general la curriculumul specific prin raportarea permanentă la particularitățile psihoindividuale și de vârstă a educabililor. În condițiile actuale, se impune o abordare eficientă a individualizării învățării deoarece numărul de elevi cu cerințe speciale este în continuă creștere, iar dificultățile de învățare au o pondere ridicată de aceea necesită o implementare adecvată a curriculumului școlar adaptat problemelor.

Problema de cercetare vizează activitatea cadrului didactic de sprijin și intervenția acestuia în procesul de incluziune și în instruirea individualizată la nivelul școlilor de masă în care se realizează învățământ incluziv prin intensificarea colaborării cu cadrul didactic de la clasă, a interacțiunii eficiente care are ca scop elaborarea unei strategii eficiente care are ca rezultat succesul școlar al elevului cu CES. Se constată o tratare mai puțin reușită a incluziunii școlare la nivel primar pe fondul relațiilor de colaborare dintre cei doi factori favorizanți ai învățării, nivel scăzut de conștientizare a rolului pe care îl are cadrul didactic de sprijin, insuficiența informației în ceea ce privește demersurile școlii de masă de solicitare a serviciilor de sprijin și o lipsă de pregătire profesională la nivelul competențelor de abordare a problematicii individualizării în practica educațională.

În acest context, se impune necesitatea stabilirii cadrului de organizare a instruirii individualizate a copiilor cu CES bazată pe o cunoaștere riguroasă a procedurilor de solicitare a serviciilor de sprijin, intensificarea interacțiunilor dintre cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin cu accent pe activitatea celui din urmă și fundamentarea pe o pregătire științifică riguroasă adaptată cerințelor educaționale a copiilor cu dificultăți de învățare.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de intervenție a cadrului didactic de sprijin în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Scopul cercetării: fundamentarea și valorificarea cadrului metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Obiectivele cercetării:

1. Interpretarea analitică a conceptelor de integrare și incluziune a elevilor cu CES;

2. Analiza abordărilor psihologice, pedagogice și metodologice a problematicii instruirii individualizate a elevilor cu CES;
3. Stabilirea cadrului conceptual și metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES;
4. Elaborarea programului de formare continuă a învățătorului de sprijin din perspectiva instruirii individualizate a elevilor cu CES;
5. Validarea experimentală a programului de formare continuă a învățătorului de sprijin din perspectiva instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Ipoteza cercetării

Intervenția cadrului didactic de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES va fi eficientă când acest demers se va axa pe: un cadru poliaspectual determinant psihologic, psihopedagogic și didactic; colaborare preprocesuală, procesuală și postprocesuală cu cadrul didactic de la clasă; intervenții retroactive, active, prospective și contextuale/ situaționale; abordarea sincronă și asincronă a procesului de instruire individualizată a elevilor cu CES.

Metodologia cercetării

Pentru atingerea obiectivelor stabilite s-a utilizat un set de metode complexe organizate sistematic și adaptate temei cercetării de față. Astfel, metodele folosite au fost clasificate după cum urmează:

- *Metode specifice dimensiunii teoretice:* analiza literaturii de specialitate din punct de vedere pedagogic, psihologic și metodologic asupra temei cercetării, interpretarea și valorificarea ei;
- *Metode specifice dimensiunii experimentale:*
- utilizarea de metode de colectare a datelor empirice: metoda chestionarului; metoda studiului de caz;
- *Metode specifice dimensiunii statistice:* aplicarea metodelor statistico-matematice cu ajutorul diagramelor și tabelelor.

Eșantionul experimental a fost constituit din:

- 10 cadre didactice de sprijin titulare aparținând Centrului Școlar de Educație Incluzivă „Constantin Pufan” Drobeta Turnu Severin;
- 18 elevi cu CES – cu patologii diferite aparținând Școlii Gimnaziale „Constantin Negreanu” din Drobeta Turnu Severin.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute reiese din abordarea bidimensională a instruirii individualizate a copiilor cu CES în învățământul primar în condițiile implicării active a cadrului didactic de sprijin în acest proces.

1. Fundamentarea teoretică a intervenției cadrului didactic de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES din perspective:
 - *psihologică*: respectarea particularităților psihologice a elevilor cu CES din diferite grupe în vederea identificării mecanismelor de realizare a instruirii individualizate a acestora;
 - *psihopedagogică*: a) dezvoltarea conceptului de învățare individualizată a elevilor cu CES în condițiile învățământului gimnazial prin implicarea retroactivă, activă și multiplă și prospectivă a cadrului didactic de sprijin în acest proces; b) valorificarea unor noi modalități de colaborare a cadrului didactic la clasă și cadrului didactic de sprijin: la nivel preprocesual, procesual și postprocesual;
 - *perspectiva pedagogică și teleologică*: stabilirea competențelor specifice de intervenție a cadrului didactic de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES la toate etapele de planificare, organizare, realizare și monitorizare a acestui proces prin adaptare și dezvoltare curriculară;
 - *perspectiva didactică*: realizarea sincronică și asincronică a procesului de instruire a elevilor cu CES prin intervenții didactice planificate și sincronizate cu cele realizate de cadrele didactice la clasă, intervenții didactice contextuale/situaționale, generate de comportamentul elevilor cu CES și intervenții didactice punctuale, specifice unui anumit elev;
 - *perspectiva managerială*: crearea condițiilor și mediilor favorabile de instruire individuală a elevilor cu CES și ca un optim de intervenție a cadrului didactic de sprijin în acest proces.
2. Fundamentarea metodologică a intervenției cadrului didactic de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES în șase pași: studierea particularităților și nevoilor de învățare a elevilor cu CES; adaptarea curriculară, aplicarea curriculum-ului adaptat, monitorizarea procesului de instruire individualizată; implicarea elevilor cu CES în activitățile extracurriculare; crearea mediilor favorabile de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES.

3. Fundamentarea competențelor profesionale specifice cadrului didactic de sprijin axate pe activitățile de cunoaștere, proiectare, realizare, comunicare, colaborare și corelate cu competențele generice ale cadrelor didactice:

- *perspectiva legală* presupune respectarea cadrului legislativ în vederea dezvoltării sistemului de fundamentare a politicilor privind educația incluzivă în contextul învățământului actual.

Problema științifică soluționată a constituit în crearea unui cadru de relaționare și de colaborare dintre cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin în aprofundarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Baza epistemologică a cercetării a fost fundamentată pe o serie de teorii promovate de literatura de specialitate internațională consacrată și care sunt recunoscute pe plan mondial. Teoriile sau conceptele sunt prezentate detaliat pe parcursul capitolului 1 și sunt următoarele: „teoria stadială a dezvoltării cognitive a elevului” (Jean Piaget), „teoria inteligențelor multiple și a stilurilor de învățare” (Howard Gardner), „teoria învățării experiențiale” (David Kolb), „teoria dezvoltării psihosociale a elevului” (Erik Erikson), „teoria învățării socioculturale și zona proximei dezvoltări” (Lev Vîgotsky). Raportându-ne la problematica abordată considerăm a fi relevantă Teoria învățării experiențiale care propune o viziune fundamental diferită asupra procesului de învățare în comparație cu teoriile behavioriste și cele mai implicite ale învățării, care se bazează pe o epistemologie idealistă și accentuează metodele tradiționale de predare. Spre deosebire de teoriile cognitiviste care se concentrează pe manipularea și reamintirea simbolurilor abstracte și de teoriile behavioriste care neagă importanța conștiinței și a experienței subiective, teoria învățării experiențiale pune accent pe importanța experienței directe în procesul de învățare. Teoria învățării experiențiale oferă o abordare holistică și dinamică a procesului de învățare, punând accent pe experiențele directe ale elevilor și pe transformarea acestora în cunoștințe și abilități aplicabile. Aceasta promovează o educație activă, reflexivă și personalizată, contribuind la dezvoltarea unor indivizi bine pregătiți pentru provocările vieții reale. Pe baza teoriilor prezentate s-a demarat demersul cercetativ, dar și în concordanță cu reglementările aflate în vigoare cu privire la realizarea și implementarea practicilor și politicilor de tip incluziv.

Importanța practică a rezultatelor rezidă din abordarea bidimensională a activității educaționale de tip incluziv: abordarea pedagogică specifică activității metodologice exercitată de cadrul didactic de sprijin în colaborare cu cadrul didactic din învățământul de masă cu aplicabilitate pe segmentul școlarității mici printr-o pregătire profesională temeinică și bine fundamentată științific și abordarea psihologică prin identificarea potențialilor beneficiari ai

serviciilor educaționale după criteriul nevoii stringente de intervenție individualizată în vederea recuperării deficitelor de natură cognitivă, socio-afectivă, comportamentală. Cercetarea proiectează cadrul general de funcționare a învățării de tip incluziv și structurează categoria de competențe profesionale pe care trebuie să le aibă cadrele didactice și, pe baza cărora, să direcționeze procesul educațional de incluziune a copiilor cu CES. De asemenea, oferă exemple practice de elaborare a documentelor curriculare în proiectarea didactică individualizată prezentând structura acestora și a elementelor specifice. Un aspect important este intervenția educativă de tip individualizat asupra a doi subiecți cu patologii diferite: intelect de limită și dislexie a învățătorului de sprijin oferind modele concrete de abordare finalizând cu evaluarea progreselor obținute și a importanței ameliorării aspectelor deficitare în vederea integrării armonioase în mediul școlar și în societate.

Semnificația teoretică a cercetării a constat în următoarele:

- dezvoltarea teoriei de instruire individualizate a elevilor cu CES prin consolidarea epistemologică a noțiunilor „incluziune”, „adaptare”, „curriculum individualizat”, „competențe profesionale specifice”, „învățătorul de sprijin”, individualizarea și prin stabilirea principiilor psihologice, psihopedagogice, pedagogice, didactice și manageriale de intervenție a învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES;
- dezvoltarea metodologiei de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii problematizate a elevilor cu CES prin conceptualizarea adaptării și modernizării curriculare la nivel de finalități, conținuturi și procese, prin valorificarea unor acțiuni didactice specifice instruirii individualizate a elevilor cu CES: anticipate, simultane, contextuale, punctuale, prospective;
- modelarea profilului învățătorului de sprijin, axat pe competențele specifice de organizare și realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES în contextul atribuțiilor profesionale.

Implementarea rezultatelor cercetării s-a realizat prin adaptarea curriculumului la elevii din învățământul primar din perspectiva individualizării instruirii elevilor cu CES incluși în învățământul de masă și structurarea suportului informațional și metodologic sub forma competențelor profesionale.

Rezultatele au fost obținute prin realizarea de studii de specialitate pe teme cercetării și a publicării lor în reviste de specialitate în cadrul conferințelor științifice naționale, internaționale și cu paryticipare internațională.

Publicații la temă: Pe parcursul cercetării au fost publicate cca 10 articole științifice în reviste de specialitate, indexate în baze de date internaționale, precum și în materialele conferințelor științifice.

Volumul și structura tezei: teza cuprinde 143 pagini de bază din care introducere, 3 capitole, concluzii generale, recomandări, bibliografie cu 166 de surse citate, 7 anexe. Lucrarea cuprinde 41 tabele, 19 figuri.

Cuvinte-cheie: elevi cu CES, instruire individualizată, învățător de sprijin, integrare școlară, incluziune școlară, curriculum adaptat, curriculum modificat, competențe profesionale, plan de intervenție personalizat, proiectare individualizată, normalizare, cooperare profesională, intervenție retroactivă.

Sumarul compartimentelor tezei:

În **Introducere** au fost prezentate actualitatea și importanța temei studiate. De asemenea, au fost prezentate scopul și obiectivele cercetării, originalitatea și validarea științifică a rezultatelor, valoarea teoretică și aplicabilitatea în practică a cercetării, aprobarea publică a rezultatelor parțiale, dar și finale.

Capitolul 1 „Cadrul teoretic al instruirii individualizate a elevilor cu CES din perspectiva funcțiilor învățătorului de sprijin” a abordat problema instruirii individualizate a elevilor cu CES printr-o abordare pedagogică, pedagogică și metodologică. Au fost prezentate detaliat teoriile și concepțiile promovate de literatura de specialitate internațională pe tema cercetată. De asemenea, pe parcursul capitolului s-au delimitat conceptele de incluziune și integrare detaliind aspectele comune și cele ce le diferențiază și le separă. Abordarea din perspectiva psihologică a vizat identificarea indicatorilor specifici de raportare a randamentului școlar, specificul dificultăților de învățare, precum și factorii care condiționează procesul învățării individualizate și îl influențează. Abordarea pedagogică a urmărit delimitarea cadrului general pe care se fundamentează procesul de instruire adaptat nevoilor elevului cu CES, operaționalizarea obiectivelor educaționale specifice, elaborarea modelului de instruire individualizată. Abordarea metodologică vizează acțiunile specifice cadrului didactic de sprijin și prezentarea rolului și a funcțiilor acestuia din perspectiva activității de planificare și organizare a conținuturilor curriculare prin adaptarea la particularitățile individuale și de vârstă în vederea eficientizării procesului educațional. Capitolul detaliază acțiunile specifice învățătorului de sprijin și modalitățile de realizare raportate la etica profesională și la factorii educaționali cu care interacționează.

Capitolul 2 „Cadrul conceptual și metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES” prezintă conceptul de instruire individualizată printr-o definiție succintă ce concluzionează aspecte de reies din analiza literaturii de specialitate în domeniu. Sunt identificate și descrise funcțiile educative și se dezvoltă aspectele esențiale ce diferențiază școala incluzivă de învățământul de masă. Se evidențiază valorile educaționale care sunt promovate de învățământul de tip incluziv și se analizează comparativ școala tradițională - școala incluzivă. O preocupare predilectă o constituie prezentarea condițiilor de ordin metodologic care favorizează instruirea individualizată și a principiilor fundamentate psihologic de teoriile învățării. Reperele metodologice prezentate vizează acțiunile de adaptare/ modificare curriculară prin stabilirea finalităților, strategiilor utilizate, proiectare curriculară adecvată, elaborarea documentelor specifice.

Capitolul 3 „Cadrul experimental privind intervenția învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES” prezintă designul experimentului psihopedagogic prin detalierea scopului experimentului, a obiectivelor investigației și a ipotezei care a stat la baza cercetării, precum și structurarea experimentului pe etape. Capitolul detaliază metodologia de eficientizare și valorificare a instruirii individualizate a elevilor cu CES prin programul de formare a învățătorilor de sprijin ce vizează o pregătire de specialitate de calitate și a acțiunii efective de lucru cu subiecții identificați cu nevoi de învățare cu sprijin.

În **„Concluzii generale și recomandări”** s-au prezentat concluziile pe baza experimentului derulat evidențiindu-se principalele rezultate științifice ale cercetării care au fost analizate din punct de vedere a scopului și a obiectivelor preconizate. Realizarea corelațiilor făcute și a analizei statistice riguroase a condus la formularea de recomandări pentru un demers al cunoașterii bine definit și pus în practică.

1. CADRUL TEORETIC AL INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES DIN PERSPECTIVA FUNCȚIILOR ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN

1.1. Abordări teoretice ale fenomenelor de integrare și incluziune a elevilor cu CES

Problematica instruirii elevilor cu CES reprezintă o preocupare constantă a specialiștilor utilizându-se o serie de concepte precum: educația integrată educație incluzivă, școală incluzivă și incluziune școlară. Referindu-ne la sintagma de învățământ special, menționăm că era considerată o componentă a sistemului public care avea ca obiect educația elevilor cu deficiențe în cadrul instituțiilor speciale separate de unitățile școlare. Actualmente, această sintagmă a fost înlocuită cu cea de „educație specială”, iar elevul deficient a fost redenumit în elev cu cerințe educative speciale.

Conceptele de *integrare* și de *incluziune* sunt idei centrale, o atenție deosebită fiind acordată barierelor și problemelor incluziunii și echității în educație, participării părinților și altor servicii de sprijin. Toți cetățenii au drept egal la educație, la toate nivelurile și toate formele, indiferent de gen, rasă, naționalitate, religie sau afiliere politică și indiferent de statutul social sau economic, acest drept fiind prevăzut în acte normative. Analizând literatura de specialitate, se constată că educația incluzivă s-a dezvoltat pe baza conceptului integrării cu evidențierea diferențelor specifice: integrarea vizează asimilarea elevilor cu CES în învățământul de masă sau general adaptându-se școlii, aceasta rămânând, în mare parte neschimbată, iar incluziunea propune ca viziune adaptarea continuă a instituțiilor și a sistemului educațional la nevoile copiilor. Conceptul incluziunii derivă din Declarația Universală a Drepturilor Omului (ONU, 1948) prin recunoașterea libertății și egalității ființelor umane, ulterior fiind completat cu viziuni ale organizațiilor precum UNESCO, UNICEF, Banca Mondială. Astfel, viziunea UNESCO promovează respectarea drepturilor copiilor și accesul la o educație de calitate accentuând grupurile vulnerabile prin evidențierea dezvoltării întregului potențial al individului. Sub egida UNESCO se lansează termenul de educația cerințelor speciale ce desemnează adaptarea prin completarea și flexibilizarea educației pentru asigurarea egalizării de șanse. Pe baza ideilor promovate și a orientărilor politice ale UNESCO se pun bazele elaborării de programe din domeniul educațional. Un alt for important, UNICEF promovează un concept holistic - modelul școlii prietenoase ce proiectează un mediu sigur și protectiv în învățare prin încurajarea participării elevilor, a familiilor, dar și a comunității, în general. Dezvoltând conceptul de ”școală prietenoasă”, acesta pune accent pe identificarea copiilor aflați în situație de risc, includerea

acestora în programele educaționale, monitorizarea lor și adaptarea învățării pe baza nevoilor acestora.

Viziunea Băncii Mondiale susține principiul școlii de tip incluziv sprijinind copiii să învețe împreună indiferent de natura dificultăților de învățare. Se promovează o educație de calitate bazată pe programe de studiu adecvate prin utilizarea de strategii de predare și oferirea serviciilor de sprijin raportate la necesitățile speciale ale elevilor.

În instituțiile de învățământ publice educația este gratuită și statul garantează dreptul la educație în interesul individului și al societății. Învățământul special, aflat în subordinea Ministerului Educației, este parte componentă a sistemului de învățământ românesc și oferă tuturor copiilor programe educaționale potrivite cu nevoile lor de dezvoltare. Educația specială este în răspunderea tuturor angajaților unei școli și este flexibilă și atotcuprinzătoare. Profesorii calificați, împreună cu alți specialiști și cu personalul nedidactic dovedesc devotament în activitatea lor cu copiii cu nevoi speciale.

În anii '70-'80, termenul de integrare s-a introdus și implementat printre cei implicați în conceperea politicilor educaționale și s-a intensificat activitatea de adoptare de politici de integrare la nivelul mai multor țări. Termenii de integrare și incluziune sunt adesea confundați, considerându-se a avea aceeași semnificație, impunându-se o clarificare sau o diferențiere a acestora.

Integrarea este definită ca fiind o acțiune prin care includem, înglobăm, armonizăm într-un tot, proces care nu se poate realiza decât într-o strânsă relație cu integrarea socială și vizează încorporarea individului în unități și sisteme sociale.

În viziunea autorului A.Gherguț „integrarea școlară reprezintă procesul de educare a copiilor cu sau fără dizabilități în același spațiu și în aceleași condiții, având ca scop participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare” [49]. Dezvoltând pe baza celor menționate, integrarea școlară vizează toți elevii indiferent de dezvoltarea fizică și psihică, accentul punându-se pe participarea generală a acestora la instruire printr-o abordare generală și nu particularizată nevoilor individuale.

Fenomenul de integrare a apărut ca o reacție la segregarea făcută de până în deceniul al șaptelea al secolului trecut cu scopul de subliniere a drepturilor elevilor cu CES privind accesul la activitățile educative organizate în învățământul de masă. Din perspectivă teoretică, integrarea plasează copiii cu dizabilități printre copii de aceeași vârstă fără a renunța la unicitatea lor și acceptarea de către ceilalți a diferențelor. Acest fenomen vine în sprijinul lor oferindu-le șansa de a participa la activitățile instructiv-educative organizate în școlile de masă, în clase obișnuite. Conform aceluiași autor, „integrarea școlară se referea la procesul de includere în școlile de masă

sau în clasele obișnuite, la activități educative formale și nonformale, a copiilor cu dizabilități sau având cerințe educative speciale.” Sub aspect general, integrarea elevilor cu CES vizează includerea lor în învățământul de masă și face referire la capacitatea unui grup/ clase/ colective de a accepta membri noi care au nevoie de sprijin în ceea ce privește adaptarea și integrarea socială. În sens restrâns, urmărește educarea tuturor elevilor în cadrul școlilor de masă pe baza serviciilor specializate prin sprijinirea cadrelor didactice implicate promovându-se acceptarea diferențelor dintre oameni. Educația integrată este fundamentată pe o serie de principii ce reglementează această activitate:

- principiul normalizării – asigurarea condițiilor specifice vieții normale prin alinierea la standardele comunității din care face parte;
- principiul dezinstituționalizării – reformarea instituțiilor ce asigură asistența persoanelor cu cerințe educative speciale;
- principiul drepturilor egale – eliminarea obstacolelor sociale ce afectează satisfacerea nevoilor individuale în condiții de egalitate;
- principiul dezvoltării – dezvoltă ideea potrivit căreia persoanele cu CES pot fi capabile de învățare și dezvoltare pe baza potențialului de care dispun;
- principiul egalității șanselor – școlarizarea elevilor cu CES trebuie să se realizeze în cadrul sistemului național de învățământ eliminându-se practicile discriminatorii;
- principiul intervenției timpurii – promovează necesitatea unei intervenții de la vârste mici, șansele de integrare ulterioară fiind mult mai mari;
- principiul asigurării serviciilor de sprijin – presupune existența serviciilor de consiliere ce presupun utilizarea de resurse umane, materiale, financiare [74].

Incluziunea vizează aspecte legate de schimbarea atitudinilor și practicilor din partea indivizilor sau a instituțiilor în vederea participării în mod egal la viața și cultura comunității de unde provin a tuturor persoanelor, chiar și a celor considerate ”diferite” din perspectiva deficiențelor. Educația de tip incluziv promovează ridicarea barierelor în învățare și la asigurarea participării persoanelor vulnerabile expuse la marginalizare și excludere. În acest sens, se are în vedere un proces amplu de permanentă îmbunătățire a exploatării resurselor existente, în special a resurselor umane de participare la procesul de învățământ a tuturor elevilor din comunitate.

Analizând comparativ cele două concepte se poate spune că **integrarea** reprezintă un proces de asimilare a elevului în cadrul învățământului de masă și prin intermediul acestuia el se adaptează școlii dar aceasta nu înregistrează schimbări majore, în timp ce **incluziunea** susține ideea că întreg sistemul educațional trebuie să suporte schimbări și să se adapteze nevoilor

elevului [98; 118].

„Termenul alternativ de incluziune a fost introdus pentru a descrie mai bine calitatea învățământului oferit elevilor în cadrul unui mediu integrat. Pentru ca acești copii să fie incluși complet este necesar ca ei să ia parte în mod activ și total la viața școlară, să fie considerați membri valoroși ai comunității școlare și totodată membri cu drepturi depline” [113].

Cele mai importante forme de integrare sunt:

- *Integrarea socială* – are loc atunci când elevii de la învățământ special interacționează cu elevii din învățământul de masă pe perioada pauzelor școlare sau prin antrenarea la diferite activități;
- *Integrarea funcțională* – are loc atunci când este asigurată participarea tuturor elevilor la diverse programe educaționale;
- *Integrarea locală* – are loc când elevii învață în aceeași clasă frecventând cursurile școlii normale, dar unii dintre ei învață după un curriculum diferit adaptat nevoilor.

Cercetătorii au demonstrat că prin **integrare** se fac diferite acțiuni pentru sprijinirea populației marginalizate asupra individului sau grupului în raport cu standardele și condițiile din grupul social dominant, iar **incluziunea** se exprimă prin valorificarea diversității și conștientizarea necesității de găsire de soluții pentru nevoile adecvate diferitelor tipuri de elevi.

M.Ainscow, T.Booth și A.Dyson (2001) și alții pledează pentru o conceptualizare a învățământului incluziv și susțin că: ”învățământul incluziv ar trebui să se adreseze tuturor elevilor; învățământul incluziv necesită mobilizarea pentru eliminarea barierelor din calea învățării și are în vedere participarea oricărui elev sau tânăr, nu doar a aceloră despre care se spune că au nevoie de un sistem de învățământ special; incluziunea se referă în egală măsură la participarea cu drepturi depline indiferent de rasă, clasă socială, sex sau condiție socială - precum sărăcia” [97; 101].

Integrarea vizează:

- Nevoile elevilor cu cerințe educative speciale;
- Nevoia de schimbare, de remediere a elevului vizat;
- Nevoia de profesioniști, de expertiză specializată și sprijin formal.

Incluziunea vizează:

- Schimbările ce au loc în școală;
- Centrarea pe beneficiile elevilor prin includerea tuturor în activități desfășurate;
- Sprijinul informal;
- Actul predării adecvat pentru toți elevii.

Incluziunea educațională este percepută ca răspuns la caracterul limitat al integrării în educației deoarece nu facilitează accesul la educație a tuturor tipurilor de copii cu cerințe educative speciale și pune accent pe adaptarea rolului școlii de masă la criteriul diversității copiilor prin folosirea de metode adecvate nevoilor.

Incluziunea educațională are obiective specifice ce presupun: intensificarea relațiilor interpersonale, dezvoltarea de interacțiuni pozitive, deschise, flexibilizarea și adaptarea programelor școlare, adecvarea strategiilor educaționale, asigurarea de servicii de intervenție pentru copiii cu cerințe speciale și, nu în ultimul rând, promovarea echității sociale și a egalității în drepturi.

Dacă prin **integrare** se iau măsuri de plasare efectivă a copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă fără garantarea interacțiunilor dintre aceștia și stabilirea unui parcurs educațional normal, **incluziunea** constă în adaptarea resurselor existente și corelarea lor cu noile cerințe educaționale la elevii cu CES.

Concluzia este că există o diferență majoră între cele două concepte: în cazul integrării copilul este obligat să facă față cerințelor căutându-se mijloacele de creștere a adaptării la școlarizare, în timp ce incluziunea presupune ca școala să găsească mijloace adecvate pentru a răspunde nevoilor particulare a elevilor indiferent de potențial. Deci, integrarea este considerată un prim pas în realizarea incluziunii cu scopul de plasare a elevilor cu CES în școlile de masă prin adaptarea curriculumului, reflectând astfel un sistem educațional deschis cu intervenție corespunzătoare indiferent de nevoi.

Erorile de aplicare care pot apărea pe fondul unei diferențieri neclare a celor două concepte produc efecte negative în defavoarea copiilor cu cerințe educative speciale:

- plasarea elevilor cu CES în medii școlare fără o pregătire de specialitate adecvată nevoilor, fără metode specifice de intervenție și fără suport;
- amplasarea claselor integrate în extremitățile clădirilor școlare sau separate;
- lipsa de considerare a nevoilor individuale care contravine evoluției lor;
- izolarea elevilor cu CES în școlile de masă;
- gruparea acestora dar cu nevoi diferite în cadrul aceleiași clase;
- minimizarea importanței problemelor din mediul familial.

Pe baza aspectelor evidențiate, se poate constata că analiza studiilor, documentelor și abordărilor pe tema integrării/ incluziunii ne determină să concluzionăm că nu există un consens, o viziune generală unanimă sau o definiție unică. Se consideră oportună acceptarea combinației de elemente din definițiile oferite de literatura de specialitate în domeniu adaptată contextului

educațional și socio-cultural.

La nivel internațional, după Michael L. Wehmeyer [127] se delimitează trei generații de incluziune în sistemele educaționale: prima generație a debutat în anii 1980 când s-a accentuat importanța integrării elevilor cu CES în învățământul de masă, dezvoltându-se astfel bazele practicilor de tip incluziv făcându-se eforturi în sensul tranziției de la învățarea în medii separate la medii normalizate; a doua generație de incluziune s-a realizat după anul 1990 prin concentrarea practicilor ce dezvoltă strategiile de predare-învățare din învățământul de masă cu schimbări majore la nivelul curriculumului școlar accentuând valențele sociale în direcția cercetării și dezvoltării practicilor de promovare a incluziunii; a treia generație este decisivă, hotărâtoare, de o importanță majoră prin asigurarea accesului tuturor elevilor la curriculumul educațional pe baza designului universal pentru învățare prin promovarea autodeterminării, a orientării și a motivării spre învățare.

În context actual, modelul educației incluzive este supus provocărilor sistemului educațional propunându-se de către experți mai multe direcții de acțiune [121] ce țin de: schimbările de atitudine prin elaborarea de politici educaționale, de asigurarea incluziunii printr-o intervenție timpurie, promovarea unui curriculum de tip incluziv, accentuarea pregătirii profesionale a cadrelor didactice și adecvarea resurselor și legislației în acest sens.

Un alt model promovat de literatura de specialitate este elaborat de autorii R. Janney și M.E. Snell [117, p.2] ce are la bază 6 componente-cheie ale educației în viziune incluzivă: un model de program incluziv, intensificarea colaborării în echipă în rezolvarea problemelor, delimitarea scopurilor și a valorilor comune, aplicarea de strategii în vederea facilitării sprijinului între cei care învață, asigurarea culturii incluzive a școlii și adaptarea practicilor curriculare la clasa de elevi.

În ceea ce privește asigurarea succesului în incluziune [129], deduc o serie de elemente definitorii precum: conducerea/ leadershipul, practicile personale ale profesorilor și îmbunătățirea lor, convingerile și atitudinile cadrelor didactice, formarea profesională a cadrelor didactice și acoperirea nevoilor profesorilor.

Sistemul educațional din România este într-o continuă schimbare și evoluție prezentând sporadic elemente de discriminare în sensul în care nu există oportunități de dezvoltare maximală a potențialului elevilor indiferent de dezvoltarea fizică și psihică. Se constată un interes deosebit din partea cercetătorilor conturându-se viziuni diferite cu privire la cele două concepte integrare vs incluziune. „Educația integrată - se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație (copii cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de asistență

și ocrotire, copii cu ușoare tulburări psiho-afective și comportamentale, copii infectați cu virusul HIV, etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora” [75, p.14]. Conform autorului citat, procesul de integrare vizează includerea elevilor cu CES indiferent de dizabilitățile pe care le au în învățământul de masă oferindu-le premisele unei dezvoltări optime. Se face distincția dintre integrarea educativă și educația integrată. Referindu-se la aceste aspecte, în literatura de specialitate se evidențiază că “pentru ca o educație să fie integrată în sensul specific al termenului, ea trebuie să fie în primul rând integratoare, mai înainte de a fi integrativă” [88, p.16]. Educația integrată este de tip calitativ, urmărindu-se valoarea procesului instruirii, la nivelul asimilării și acomodării prin raportare directă la nevoile elevilor cu CES. Cu privire la fenomenul de incluziune, D.Popovici concluzionează că „incluziunea se referă la faptul că oricine, indiferent de deficiența sa sau de dificultățile pe care le întâmpină în învățare, trebuie tratat ca un membru al societății, iar diversele servicii speciale de care are nevoie, trebuie furnizate în cadrul serviciilor sociale, educaționale, medicale și celelalte servicii puse la dispoziția tuturor membrilor societății” [Apud 74].

În **Republica Moldova** a fost elaborat cadrul normativ național pe baza politicilor internaționale reglementându-se aspecte privind drepturile civile, culturale, sociale și culturale. Asigurarea dreptului la educație se realizează concret prin ratificarea documentelor de politici internaționale, prin aderarea la obiectivele de dezvoltare promovate la nivel mondial și pe baza dezvoltării politicilor la nivel național. Referindu-se la echitatea socială „recunoașterea oficială și garantarea egalității șanselor la educație și protecție socială, oferite prin legislație, nu sunt condiții suficiente pentru eliminarea inechităților în domeniu. Disparitățile socioeconomice între diferite medii și categorii sociale rămân a fi o sursă de inegalitate. Realitatea atestă, în multe școli, un sistem segregaționist de educație, moștenit de la modelul sovietic, statutul școlii fiind determinat de succesele academice ale copiilor, ceea ce presupunea promovarea copiilor cu o reușită școlară bună” [21, p.13]. Pe baza celor afirmate se impune o intervenție promptă a cadrelor didactice de sprijin în vederea depășirii inegalităților constatându-se un număr simbolic la nivel național.

Clarificarea conceptuală a evidențiat aspectele importante ce vizează incluziunea în sistemul educațional, precum și politicile actuale în vigoare reglementate de legi și asigurarea unui cadru adecvat care să favorizeze egalizarea șanselor pentru elevii cu CES constituie premisele și fundamentele pentru realizarea instruirii individualizate detaliată în subcapitolul următor.

1.2. Instruirea individualizată a elevilor cu CES: abordare psihologică, pedagogică și metodologică

Pedagogia modernă promovează tendința potrivit căreia educația trebuie să fie flexibilă și centrată pe stimularea și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor elevilor raportate la potențialul elevilor în vederea obținerii succesului școlar. Viziunea modernă asupra învățării pune în centrul intereselor educaționale adoptarea de structuri, de conținuturi și de forme pentru a facilita dezvoltarea elevilor și valorificarea la nivel superior a potențialului acestora. Realizarea dezideratelor din procesul de învățământ necesită tratarea individualizată a elevilor prin cunoașterea particularităților psihoindividuale și de vârstă în vederea proiectării și aplicării strategiilor specifice cu rol în potențarea randamentului școlar.

În acest sens, organizarea întregului proces educațional trebuie să se desfășoare după **principiul individualizării** care mai este denumit în literatura de specialitate ”principiul accesibilității” și presupune raportarea la posibilitățile reale ale elevilor din perspectiva potențialului fizic și intelectual, realizarea concordanței dintre sarcinile de învățare și particularitățile psihopedagogice ale elevilor printr-o evoluție graduală de la simplu la complex, de la particular la general. Acest principiu impune o dimensionare a conținuturilor învățământului, o ajustare a solicitărilor la care îi supunem pe elevi și o relaționare optimă între cerințele formulate, specificul personalității precum și efortul depus în îndeplinirea acestora.

Centrarea procesului educațional pe principiul individualizării este exprimată ca fiind o necesitate pe fondul relației dintre învățare și dezvoltare prin care informațiile cu care vine în contact elevul sunt asimilate cu ajutorul structurilor cognitive care cunosc o adaptare continuă la noile conținuturi favorizând învățarea.

„Individualizarea actului didactic la nivelul celor trei verigi, predare-învățare-evaluare, este o acțiune pedagogică ce are loc în condițiile învățământului organizat pe colectivități școlare și constă în măsuri care urmăresc să adapteze educația la posibilitățile intelectual ale fiecărui copil. Ea se realizează cu ajutorul unui conținut instructiv-educativ diferențiat și al unor tehnici didactice variate, adaptabile fiecărui copil și fiecărui grup de elevi” [36]. În concepția autorului, abordarea individualizării procesului educațional se realizează la nivelul activităților de predare, învățare și evaluare prin raportarea directă la potențialul elevilor în vederea adaptării conținuturilor curriculare într-o manieră diferențiată.

În literatura de specialitate se conturează opinii diferite cu privire la conceptul de individualizare a învățării, dar toate converg către eficientizarea procesului de incluziune a elevilor cu CES și evidențierea importanței aplicării acestuia în procesul educațional. Analizând evoluția acestui concept se constată că a constituit o preocupare continuă a cercetătorilor de

renume în domeniul psihopedagogiei. În acest sens, evidențiem contribuția la nivel internațional a autorilor consacrați: J.Piaget, L.S. Vîgotki, P.I. Galperin, J.S. Bruner, C.Freinet, C.Rogers, E.Erikson. Dezvoltând această idee, menționăm că Piaget se concentrează pe valorificarea pedagogică după criteriul eficienței prin raportarea la stadiile de dezvoltare cognitivă a elevului care este potențat în condițiile asigurării condițiilor de învățare individualizată și aplicarea metodelor adecvate vizând nivelele de receptare, asimilare, acomodare și adaptare. L.S. Vygotsky accentuează importanța creării mediului sociocultural în vederea realizării învățării eficiente din perspectiva relației optime dintre educator și educat pe fondul căreia educatorul este cel care anticipează „zona proximei dezvoltări” și o valorifică pedagogic vizând evoluția educatului în raport cu caracteristicile psihoindividuale.

Cu privire la acest concept se evidențiază concepția lui P.I. Galperin care susține valorificarea eficientă a structurilor la nivel cognitiv individual sau în grup pe parcursul a trei etape de formare-dezvoltare a activității mentale: etapa acțiunii materiale pe baza materialelor didactice diverse, etapa acțiunii verbale externe prin activarea resurselor limbajului extern și etapa acțiunii verbale interne asigurând interiorizarea la nivelul structurilor cognitive prin perfecționarea și transformarea lor în resurse de dezvoltare permanentă a educatului. Alte concepții de valoare a fost înaintată de J.S. Bruner care considera că reușita școlară generală asigurată de instruirea individualizată are la bază intensificarea relațiilor dintre gândirea intuitivă-analitică și aplicarea metodelor și mijloacelor didactice adecvate. Astfel, modalitățile de instruire se fundamentează pe experiența socioculturală a elevilor prin intermediul acțiunii directe cu obiectele, utilizând imaginile și valorificarea funcțiilor limbajului.

În ceea ce privește concepțiile contemporane se evidențiază autori de referință care promovează principiul individualizării constituindu-se ca un reper normativ în condițiile unor „abordări multiple ale cunoașterii” (H.Gardner), a raporturilor dintre „cultură, minte și educație” (J.S. Bruner), în valorificarea învățării continue ca o tehnică a sinelui (M.Tennant). O preocupare constantă asupra aspectelor individualizării se constată la mai mulți cercetători din România: A. Gherguț, E. Vrăsmaș, I. Radu, M.D. Bocoș etc., precum și din Republica Moldova: M. Șevciuc, A. Racu, A. Cara, D. Gînu, etc.

Aspectele comune tuturor autorilor menționați sunt reprezentate de perspectivele multiple de abordare a fenomenului individualizării perceput ca fiind un proces dinamic care este operaționalizat printr-o serie de strategii de eficientizare a învățării și care se concentrează în direcția formării competențelor cadrelor didactice în vederea abordării incluziunii educaționale.

În viziunea noastră, individualizarea învățării se raportează direct la profilul psihologic al elevilor care conferă un caracter de unicitate și irepetabilitate și se bazează pe o cunoaștere

profundă, reală a educabililor pentru stabilirea acțiunilor pedagogice adecvate în vederea eficientizării procesului educațional oferind posibilitatea de formare și afirmare.

Analiza SWOT din perspectiva instruirii individualizate a elevilor cu CES scoate în evidență aspecte relevante legate de abordarea personalizată a procesului educațional (Tabelul 1.1).

Tabel 1.1. Analiza SWOT a problematicii instruirii individualizate

<i>Puncte tari</i>	<i>Puncte slabe</i>
• asigură accesul la educație și șanse egale pentru toți elevii promovând diversitatea; • promovează toleranța și acceptarea prin înțelegerea relațiilor dintre copiii ”speciali” și copiii ”normali”; • promovează cooperarea și atitudinea de valorizare a copiilor de orice fel; • are la bază principiul potrivit căruia orice copil poate învăța; • asigură învățarea de tip individualizat încurajând dezvoltarea abilităților de muncă; • selectează și aplică strategii eficiente de lucru cu elevii raportat la specificul psihoindividual și de vârstă; • promovează elaborarea unui curriculum adaptat nevoilor elevilor; • utilizează resurse și materiale suport adecvate învățării și accesibilizării conținuturilor;	• interes scăzut pentru perfecționare a cadrelor didactice implicate; • diferențele dintre copii pot deveni o sursă de conflict; • aplicarea incorectă a strategiilor de valorizare și de potențare a fiecărui copil; • comunicare defectuoasă între membrii echipei de intervenție; • condiții de lucru neadecvate pentru serviciile de sprijin; • lipsa implicării părinților în activitatea de recuperare a copilului lăsând în totalitate responsabilitatea instituțiilor specializate; • dificultăți de proiectare și aplicare a curriculum-ului adaptat; • lipsa resurselor materialelor didactice necesare activităților educaționale; • lipsa de informare a copiilor și părinților acestora în privința drepturilor pe care le au;
<i>Oportunități</i>	<i>Amenințări</i>
• risc redus de excludere socială a copiilor cu dizabilități; • formarea abilităților necesare standardelor educaționale pentru o integrare armonioasă în sistemul de învățământ; • oferă cadrul necesar dezvoltării și interacțiunii sociale în mediul școlar; • flexibilizarea intervențiilor personalizate; • implicarea părinților prin oferirea de exemple concrete de abordare personalizată a elevului cu CES; • intensificarea parteneriatelor de tipul „școală – familie”;	• lipsa de coordonare între evaluarea promovată de cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin; • rată de incluziune redusă a școlilor din învățământul de masă; • condiții socio-economice deficitare ale familiilor elevilor cu CES; • creșterea fenomenului de inegalitate între copii;

Modelul educațional de tip incluziv este centrat pe fundamentele pedagogice, psihologice și sociale promovate de Rezoluția Organizației Națiunilor Unite: *”dreptului egal la educație și egalizării șanselor; individualizării procesului educațional și dezvoltării maxime a potențialului fiecărui copil; nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor; flexibilității în activitatea didactică; designului universal.”*

Abordarea individualizată a procesului educațional are în vedere o serie de **teorii** ale autorilor din literatura de specialitate internațională, teorii renumite fiind aplicate în procesul educațional și care prezintă puncte de vedere solide constituind puncte de plecare în fundamentarea științifică și proiectarea eficientă a unui învățământ de calitate bazat pe o integrare armonioasă a tuturor elevilor (Tabelul 1.2).

Tabel 1. 2. Abordarea individualizată a învățării în literatura de specialitate

Anul	Autorul	Teoria	Detalii
1896-1980	<i>Jean Piaget</i>	Teoria stadială a dezvoltării cognitive a elevului	Piaget formulează ideea potrivit căreia dezvoltarea cognitivă a copiilor este stadială și se bazează pe modelele culturale ale grupului social din care face parte. În aceste condiții procesul de instruire a învățării trebuie să fie raportat la funcționarea sa intelectuală, la potențial și la stimularea proceselor de adaptare, autoreglare și dezvoltare comportamentală. Conform acestei teorii capacitatea cognitivă se manifestă diferit în funcție de vârstă pe fondul interacțiunii copilului cu mediul înconjurător.
1902-1994	<i>Erik Erikson</i>	Teoria dezvoltării psihosociale	Teoria psihosocială a lui Erikson este o teorie de dezvoltare stadială a personalității prin depășirea unor crize specifice fiecărei etape de vârstă. Trecerea la un stadiu superior de evoluție este condiționată de contextul cultural și de experiența de viață. Erikson identifică 8 etape de dezvoltare epigenetică, iar fiecărui stadiu îi corespunde o sarcină socială specifică vârstei.
1896-1934	<i>Lev Vîgotski</i>	Teoria socio-culturală	Vîgotski promovează conceptul de ”zona proximei dezvoltări” considerând că dezvoltarea cognitivă este un proces social pe fondul interacțiunilor dintre adulți și copii. Autorul enunță ideea potrivit căreia dezvoltarea are două trăsături importante: experiențele sociale noi stau la baza experiențelor anterioare și interacțiunile dintre cele două etape contribuie la dezvoltarea psihică a copiilor evidențiind latura socială care este esențială în dezvoltarea umană.
1902	<i>John Dewey</i>	Teoria învățării experiențiale	Teoria promovată de Dewey propune ideea potrivit căreia procesul de învățare se realizează pe baza acțiunii și experimentării situațiilor, sarcinilor în care este implicat

			un subiect folosind resurse proprii și abilități în rezolvarea incertitudinii dezvoltând comportamente adaptative. Experiența acumulată constituie baza pentru experiențele ulterioare.
1925	Albert Bandura	Teoria învățării sociale	Bandura propune teoria învățării sociale potrivit căreia copiii își însușesc comportamente noi prin observarea persoanelor. Autorul consideră că motivația extrinsecă nu reprezintă singurul mod de învățare, motivația intrinsecă fiind la fel de importantă pe fondul sentimentelor de satisfacție, realizare. Observarea comportamentelor părinților și persoanelor apropiate influențează dezvoltarea de noi abilități și favorizează achiziția de informații.
1983	Howard Gardner	Teoria inteligențelor multiple	Gardner evidențiază 8 tipuri de inteligență. Cele mai des utilizate în sistemele educaționale sunt inteligența verbală și logico-matematică. Propune acordarea unei importanțe echilibrate asupra tuturor dimensiunilor deoarece copiii trebuie ajutați să dezvolte domeniile la care prezintă înclinații. Din perspectiva acestei teorii se impune necesitatea explorării a cât mai multe modalități de dezvoltare pentru identificarea celor mai potrivite.

Teoriile enunțate reprezintă repere ale pedagogiei contemporane ce evidențiază particularitățile psihoindividuale ale indivizilor ceea ce îi diferențiază, dar și calități comune specifice grupurilor sociale. Ele stau la baza individualizării învățării exprimând necesitatea unei adaptări dinamice a dimensiunilor cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor didactice la caracteristicile copiilor în vederea stimulării potențialului maxim al dezvoltării.

Problematica instruirii individualizate a elevilor cu CES necesită o abordare din mai multe perspective: psihologică, pedagogică și metodologică pentru o aprofundare a conceptului și o tratare multidimensională.

Perspectiva psihologică a fost abordată în literatura de specialitate de mai mulți autori printre care G.Bulat și D.Gînu [6], V.Rusnac [82] evidențiindu-se cunoașterea particularităților psihoindividuale ale elevului cu CES pentru o tratare individualizată adecvată conformă cu tipologia la care se încadrează. Finalitățile educaționale din punct de vedere psihologic urmăresc o serie de aspecte definitorii de care trebuie să se țină cont în planificarea și organizarea procesului educațional:

- dezvoltarea capacităților psihice și fizice conform principiului normalității;
- realizarea de programe de stimulare a potențialului deficitar prin dezvoltarea funcțiilor care suplinesc aceste aspecte;

- stimularea și dezvoltarea dimensiunii motivaționale prin crearea unui climat afectiv proprie învățării;
- dezvoltarea abilităților de socializare și relaționare cu persoanele din jur prin asigurarea progresului la nivel comunicativ și cognitiv;
- dezvoltarea însușirilor pozitive ale personalității și a comportamentelor adaptative [25].

În practica educațională tratarea individualizată a învățării la elevii cu CES pornește de la aspecte legate de analiza riguroasă și responsabilă pe baza unor indicatori specifici raportați la randamentul școlar:

- ➔ sesizarea diferențelor semnificative dintre capacitățile elevilor cu CES și performanțele școlare;
- ➔ identificarea unui progres școlar minim măsurat pe o perioadă mare de timp;
- ➔ constatarea unei incapacități care constituie un impediment în activitatea educațională;
- ➔ evoluția școlară la un nivel inferior comparativ cu copiii de aceeași vârstă;
- ➔ identificarea de dificultăți la nivel emoțional și comportamental care blochează procesul de învățare;
- ➔ manifestă deficiențe senzoriale și psihice care necesită servicii specializate suplimentare;
- ➔ dificultăți în dezvoltarea relațiilor sociale și comunicare defectuoasă.

Aspectele psihologice în instruirea individualizată vizează o serie de deficiențe de învățare care generează disfuncționalități ce afectează învățarea școlară. Cunoașterea în profunzime a acestor aspecte constituie premisa unei abordări eficiente a procesului educațional în cazul elevilor cu CES. „În dezvoltarea psihică pot avea loc opriri sau chiar regrese sub influența unor factori deterioranți, stresanți, tensionali, etc. Întârzierile dezvoltării psihice pot fi întârzieri de apariție a unor conduite superioare sau a unor conduite noi (întârzieri în structurarea vorbirii la copiii mici) sau întârzieri de dezvoltare psihică propriu-zisă (după ce conduitele s-au constituit). Fiind în cea mai mare parte dependentă de caracterul și conținutul influențelor educative, dezvoltarea psihică constituie finalitatea principală a procesului de învățământ” [78].

Din perspectiva disfuncțiilor psihice se conturează viziunea modernă a învățământului potrivit căreia accentul nu trebuie să se pună pe performanțele intelectuale, ci pe recuperarea acestora prin creșterea potențialității de compensare și utilizarea lor în procesul de adaptare socială și școlară.

„Dereglarea funcționalității normale” determină tulburări în dezvoltare și creează blocaje sau dificultăți de învățare perturbând procesul adaptativ. Abordarea psihologică a individualizării învățării are la bază o serie de factori care condiționează procesul învățării și îl influențează. Clasificarea acestor factori se poate realiza după cum urmează (Figura 1.1):

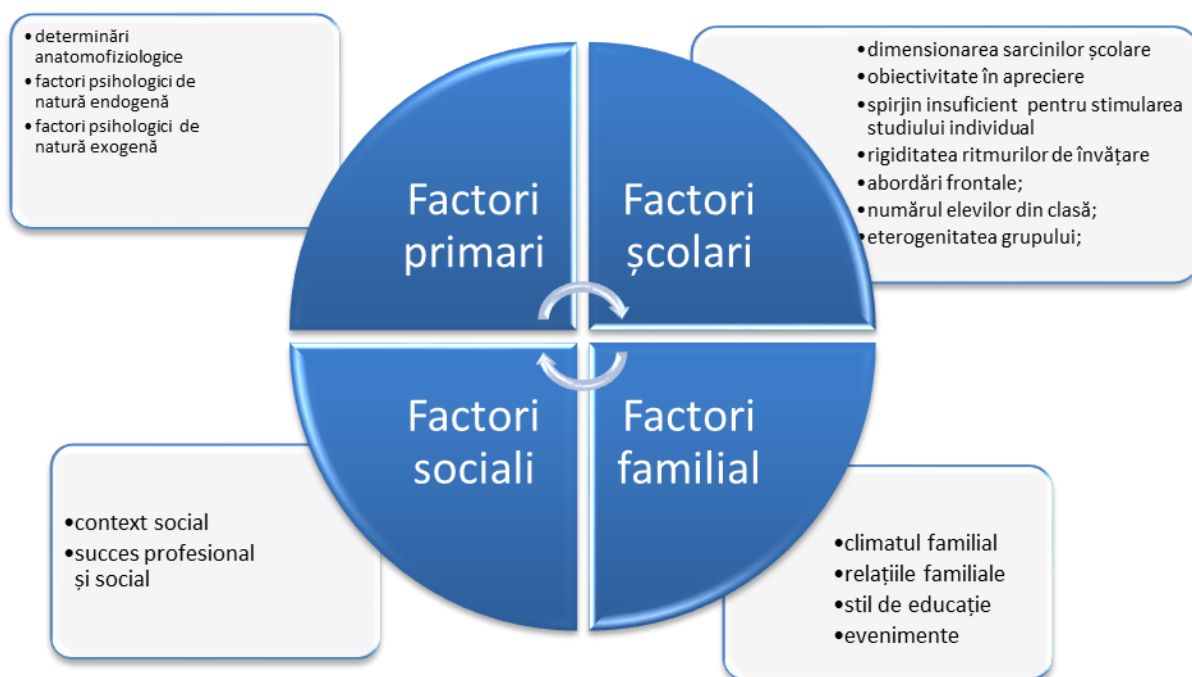
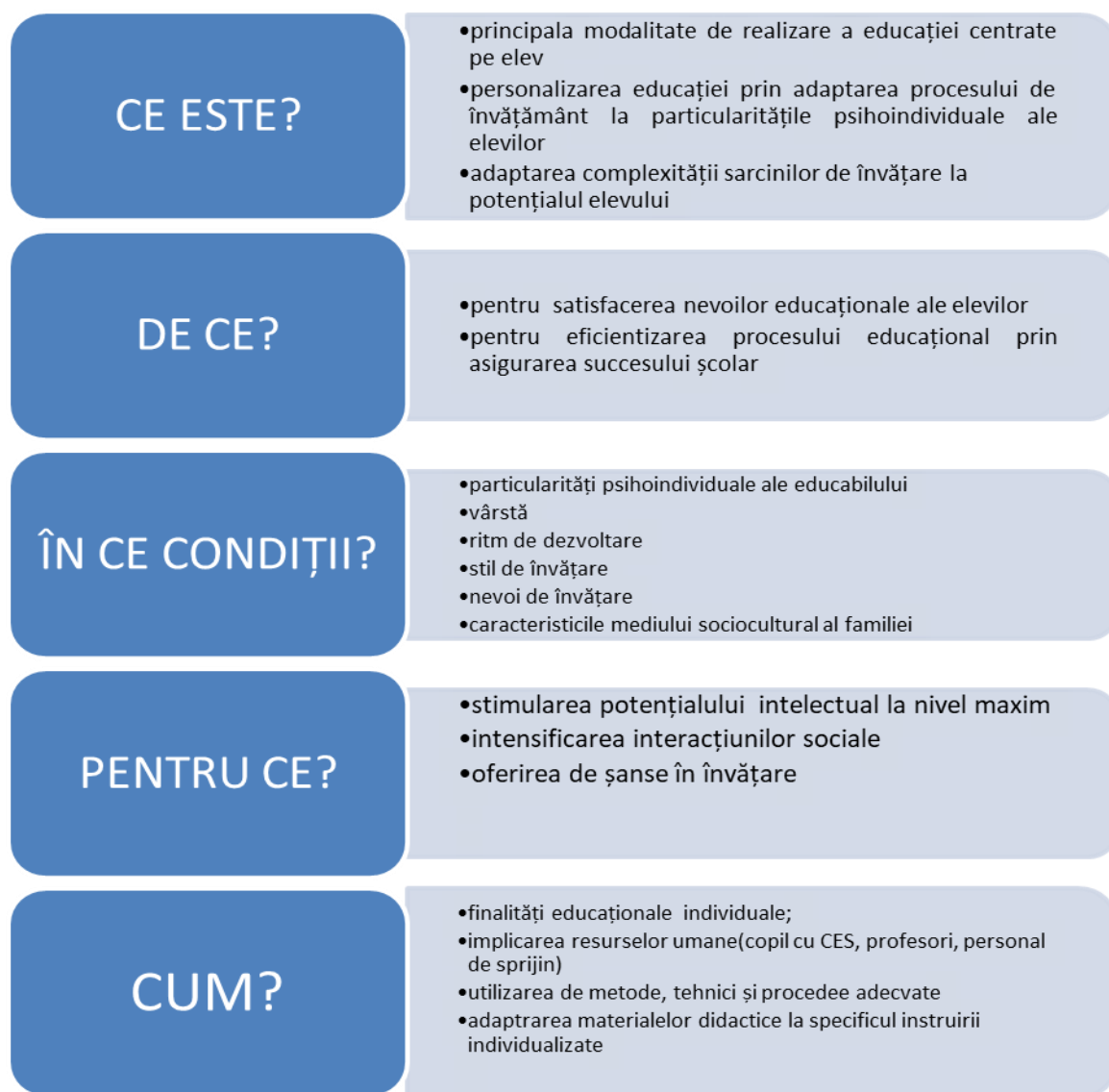


Figura 1.1. Factori care influențează individualizarea învățării [25]

Cunoașterea aspectelor de natură psihologică în problema individualizării învățării constituie premisele pentru o **abordare de tip pedagogic** și o organizare mai eficientă a demersului didactic. În acest sens, sunt cunoscute mai multe lucrări ale autorilor: E.Vrăsmaș, A.Racu, D.Ungureanu, E.Verza, A.Gherguț, N.Bucun, D.Gînu, V.Rusnac, V.Balan, L.Bortă, V.Botnari, A.Cara. Realizarea unei educații de calitate presupune o planificare responsabilă a procesului de învățământ astfel încât să răspundă cerințelor individuale ale elevilor și asigurarea oportunităților egale în învățare.

Activitatea de planificare a procesului educațional în viziunea autorilor prin abordarea individualizată pornește de la o serie de întrebări premergătoare al căror răspuns stabilește în linii generale cadrul pe care se fundamentează demersul didactic de personalizare a învățării.

O preocupare constantă a cadrelor didactice este de a proiecta și organiza eficient procesul educațional în vederea stimulării tuturor elevilor prin participarea activă raportat la nivelul de dezvoltare și la potențialul intelectual. Profesorului îi revine responsabilitatea de elaborare a suportului educativ de tip individualizat la clasa de elevi pe baza particularităților elevilor și pe fondul interacțiunii cu persoanele specializate care acționează în beneficiul acestora.



Din **perspectivă pedagogică**, instruirea individualizată este centrată pe dezvoltarea competențelor elevilor la un nivel maxim al potențialului aplicându-se sarcini didactice adecvate, modalități de realizare specifice, procedee de reglare în funcție de particularitățile psihoindividuale.

Proiectarea pedagogică de tip individualizat se realizează pe baza unor aspecte ce urmăresc necesitățile educaționale ale elevilor cu CES, adaptările/ modificările curriculare, stabilirea metodelor adecvate, crearea unui climat favorabil, aplicarea de strategii de organizare diferite. Instruirea individualizată aduce mai multe beneficii copilului cu cerințe speciale din perspectiva dezvoltării tehnicilor de muncă independentă, stimularea originalității și a creativității și a valorificării experiențelor anterioare.

Procesul de operaționalizare a obiectivelor educaționale este realizat printr-o abordare unitară a personalității pe baza limitelor impuse de structura neuropsihică și psihointelectuală. Activitatea de proiectare individualizată se fundamentează pe intensificarea relațiilor dintre

școală, familie și comunitate și urmărește: informarea comunității locale despre șansa recuperării educației, importanța educației de tip incluziv și a beneficiilor aduse, promovarea unei atitudini favorabile față de copiii cu nevoi speciale, implicarea activă a părinților elevilor cu CES, a întregii comunități. În aceste condiții școala este cea care trebuie să se adapteze cerințelor și specificului cerințelor speciale prin aplicarea strategiilor didactice, a metodelor și tehnicilor de lucru specifice activităților de planificare, realizarea instruirii și evaluare.

„Instruirea individualizată constituie o cerință didactică generală promovată de-a lungul istoriei pedagogiei, susținută la nivel superior, axiomatic, de paradigma curriculumului” [38]. Potrivit autorului, instruirea individualizată reprezintă din punct de vedere teoretic un principiu general care reglementează activitatea educațională sub formele de organizare generală, particulară și concretă. În condițiile proiectării curriculare activitatea individualizată are acțiuni specifice de valorificare a potențialului cognitiv și noncognitiv.

Individualizarea învățării decurge din proiectarea curriculară la nivel global urmând acțiuni pedagogice specifice:

- predare individualizată (adaptează demersul didactic la cerințele clasei de elevi);
- evaluare individualizată (se realizează pe parcursul activității finalizând cu luarea deciziilor reglementând mecanismele de reglare și autoreglare).

În contextul individualizării se conturează rolul profesorului/ profesorului de sprijin din perspectiva eficientizării procesului educațional căruia îi revin mai multe sarcini:

- ✓ centrarea pe nevoile elevilor;
- ✓ secvențele de învățare stabilite prin evaluare formativă;
- ✓ modificarea procesului, conținutului și produselor învățării în funcție de nevoile elevului;
- ✓ colaborarea dintre profesor și elev în procesul de învățare

Rolul și funcțiile cadrului didactic sunt clar delimitate și definite: facilitator al unui mediu de lucru propice învățării individualizate, model de comunicare pentru elevi, oferă sprijin educabililor, îi direcționează și le oferă un feedback sprijinindu-i în identificarea strategiilor adecvate de învățare a noilor conținuturi. „Centrarea pe elev a devenit o condiție de calitate și eficiență a procesului formativ, dar și una dintre căile de rezolvare a numeroaselor dificultăți pe care le cunoaște și le amplifică învățământul contemporan: diminuarea motivației elevilor pentru învățatură, lipsa de atractivitate a programului școlar, scăderea gradului de implicare în activitățile de învățare, diminuarea importanței acordate imaginației, creativității și afectivității elevilor în favoarea prețuirii exagerate a gândirii și memoriei acestora, favorizarea abordărilor mecanice și reproductive ale învățării în defavoarea celor euristice (bazate pe descoperire), accentuarea abordării pasive de către profesor/ elev a activității didactice, rutina și monotonia,

scăderea performanței școlare [85, p.46-47].

Structura modelului de instruire individualizată eficientă propusă de literatura de specialitate în domeniul educației elevilor cu CES cuprinde o serie de elemente și acțiuni componente care sunt interdependente și care aduc beneficii pe plan cognitiv, social, comportamental elevilor cu cerințe educative speciale:

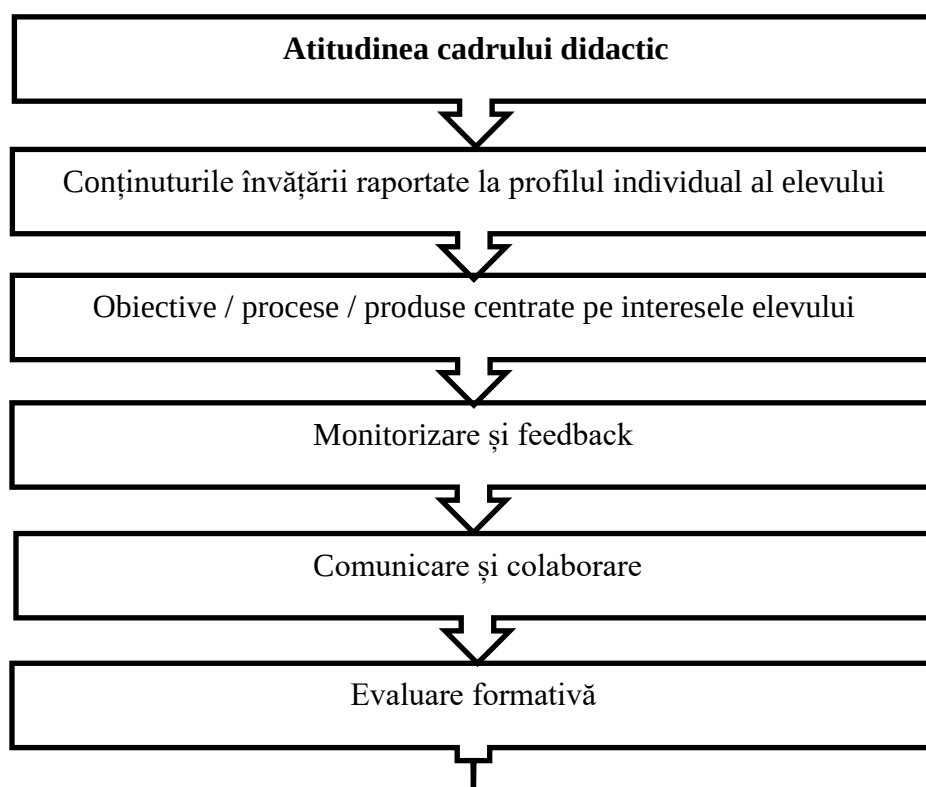


Figura 1.2. Modelul de instruire individualizată

Detaliind pe baza modelului prezentat, evidențiem elementele pe care se fundamentează instruirea individualizată care descriu acțiunile cadrului didactic și îi conferă un rol important în eficientizarea procesului educațional. Elementul de referință este atitudinea profesorului care se fundamentează pe principiile constructivismului. Rolul acestuia este unul determinant în alinierea conținuturilor la profilul de învățare al elevului. Structurarea obiectivelor individuale la interesele elevilor favorizează învățarea în ritm propriu. Procesul de comunicare între cei doi factori profesor-elev se bazează pe încurajarea continuă a elevilor în autoevaluare și depistarea eventualelor dificultăți de învățare. Evaluarea formativă contribuie semnificativ la stabilirea pașilor necesari pentru adaptarea continuă a instruirii.

Autoarea Olga Oprea [70, p.175] considera că instruirea individualizată se aplică în procesul de învățământ contemporan în anumite condiții:

❶ cu scop „terapeutic” pentru recuperarea elevilor care prezintă forme de întârziere în dezvoltarea intelectuală, fără să fie înapoiați mintal;

❷ pentru prevenirea și recuperarea retardării școlare, cauzată de motive de ordin pedagogic;

❸ pentru a oferi un supliment de instrucție elevilor supradotați și celor care posedă aptitudini speciale pentru anumite discipline.

Planificarea individualizată are ca scop evaluarea dificultăților de învățare ale elevilor în vederea stabilirii finalităților educaționale în mode realist și adecvat și de stabilire a metodelor și mijloacelor de realizare, organizarea timpului, identificarea criteriilor de apreciere a performanțelor școlare și a modalităților de evaluare. Procesul de proiectare individualizată a instruirii are ca reper rezultatele evaluării inițiale curriculară ca o condiție în elaborarea și organizarea demersului educațional prin adaptarea la nevoile individuale ale elevilor cu CES.

Evaluarea inițială în instruirea individualizată ne oferă informații care sprijină cadrele didactice în planificarea pașilor de organizare a învățării în mediul incluziv. Scopul evaluării inițiale este de sprijinire a elevilor din învățământul de masă și de stabilire a deciziilor din cadrul procesului de predare. O evaluare corectă trebuie să se centreze pe luarea deciziilor din cadrul procesului educațional și identificarea strategiilor adecvate și nu pe ierarhizarea și etichetarea elevilor.

Elaborarea testelor inițiale trebuie să respecte principiul relevanței și să ofere informațiile necesare proiectării curriculare și să îndeplinească condițiile:

- ☑ Itemii trebuie concepuți astfel încât să ofere informații despre achizițiile și competențele elevului;
- ☑ Se urmărește respectarea principiului accesibilității;
- ☑ Verificarea competențelor specifice ale învățării;
- ☑ Indicarea elementelor de conținut și a deprinderilor asupra cărora se va interveni în sensul recuperării;
- ☑ Accentul se pune pe ce știe elevul și ce poate să facă pentru a se construi pe structura deja existentă;

Dacă prin evaluarea inițială se diagnostichează debutul procesului educațional, evaluarea continuă vizează eficientizarea acestuia și restructurarea lor prin raportarea la progresele școlare. Modalitățile de evaluare ale progresului din perspectiva incluziunii școlare se realizează prin evidențierea aspectelor relevante:

- ➔ Evaluarea progresului se realizează împreună cu elevul cu cerințe speciale dar și cu familia lui;
- ➔ Identificarea de măsuri concrete de prezentare a progresului (grafice de progres, fișe de progres);
- ➔ Evidențierea progresului realizat de elevul cu CES prin modalități inedite și recompensarea acestuia prin premii, diplome;
- ➔ Raportarea succesului școlar la rezultatele inițiale pentru analiza performanțelor obținute;

Din punct de vedere metodologic un aspect ce trebuie accentuat este importanța strategiilor individualizate în sprijinirea copilului cu CES care vizează dezvoltarea autonomiei elevului, asigură incluziunea în medii comune și exprimă așteptările. În literatura de specialitate, instruirea individualizată este un concept abordat diferit din perspective ce urmăresc strategiile de optimizare a învățării, specificul categoriilor fundamentale instructive, formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. La nivel internațional se constată o preocupare constantă a acestui fenomen din partea cercetătorilor: C.Freinet, J.Piaget, E.Erikson, C.Rogers, H.Gardner, J.Dewey. În România se remarcă activitatea de cercetare a aspectelor legate de implementarea educației incluzive a autorilor: A.Gherguț, I.Radu, E.Vrăsmaș, T.Vrăsmaș, M-D. Bocoș, S.Cristea, precum și din Republica Moldova: N.Bucun, A.Racu, G.Bulat, A.Danii, M.Șevciuc, D.Gînu, V.Rusnac, V.Balan, L.Bortă, V.Botnari.

În consecință, instruirea individualizată presupune respectarea diferențelor umane, valorificarea lor în procesul educațional prin adaptarea sarcinilor de învățare, organizarea conținuturilor școlare și armonizarea metodologiei didactice la specificul disciplinei. Analiza diferitelor abordări ale instruirii individualizate a elevilor cu CES ne-a permis să evidențiem și să formulăm unele demersuri teoretice care vor fi valorificate în cadrul conceptualizării acestui proces din perspectiva învățătorului de sprijin:

1. Principiul individualizării este unul fundamental și asigură, în mare parte, eficiența acestui proces de instruire a elevilor cu CES;
2. Instruirea individualizată este subiectul abordărilor psihologice, sociale, pedagogice și didactice. Interacțiunea acestor abordări creează un cadru holistic și o viziune unitară asupra instruirii individualizate a elevilor cu CES.
3. Tipologia elevilor cu CES și tipologia dificultăților de abordare în raport cu diferite categorii de elevi determină logica și modalitățile de organizare a instruirii individualizate a acestor copii (planificare riguroasă).
4. Planificarea instruirii individualizate este determinată de mai mulți factori: primari, sociali, școlari, familiali.

Pe baza analizei realizate pe parcursul subcapitolului se fundamentează activitatea cadrului didactic de sprijin/ învățătorului de sprijin în intervenția asupra instruirii individualizate a elevilor cu CES dezvoltată în cele ce urmează.

1.3. Statutul și funcțiile învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

În acest cadru organizat al instruirii individualizate se conturează intervenția cadrului didactic de sprijin delimitându-se rolul și acțiunile specifice. În literatura de specialitate se consemnează o definiție succintă potrivit căreia „cadrul didactic de sprijin este un actor nou, cu rol major în optimizarea procesului educațional din clasele unde se realizează învățământ integrat” [47]. În contextul învățământului incluziv, se conturează tot mai mult nevoia de intervenție specializată din partea acestuia prin funcțiile pe care le îndeplinește: de mediator și colaborator cu profesorul din învățământul de masă cu competențe specifice în individualizarea învățării ale copiilor cu CES.

Cadrul didactic de sprijin/ învățătorul de sprijin își desfășoară activitatea într-o școală sau mai multe școli din cadrul comunității oferind suport prin participarea directă la activitățile educaționale ale elevilor cu CES. ”El este un bun consilier și partener pentru cadrele didactice și părinți, iar pentru elevul cu CES – susținător, profesor, tutore, terapeut, consilier, mediator, manager de caz, consultant și, nu în ultimul rând, prieten” [94].

Nevoia de sprijin apare pe fondul acțiunii factorilor care generează bariere în învățare, factori care sunt de natură socială, emoțională, fizică, cognitivă, de aceea este necesar să se intervină la momentul oportun.

Funcțiile pe care le îndeplinește cadrul didactic de sprijin și care reglementează activitatea educațională la nivel general din perspectiva incluziunii elevilor cu CES conform *Metodologiei de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/ itinerante pentru elevii cu CES școlarizați în învățământul de masă* (2004) sunt următoarele:

- colaborează cu comisia internă de evaluare continuă din școală în vederea preluării informațiilor privind evaluarea și planul de servicii personalizat al elevului cu CES integrat în învățământul de masă;
- colaborează cu întreg corpul profesoral al unității de învățământ în vederea realizării unei inserții eficiente în colectivul școlii;

- elaborează și realizează, în parteneriat cu profesorii de la clasă, programul de intervenție personalizat, participă la adaptarea curriculumului;
- colaborează cu profesorii de la clasele în care sunt integrați elevi cu CES în vederea stabilirii unor modalități de lucru adecvate;
- consiliază familiile elevilor care beneficiază de servicii de sprijin;
- efectuează evaluarea periodică a dezvoltării elevilor cu CES și operează modificări în programul de intervenție specializată [23].

Activitatea de intervenție a cadrului didactic de sprijin/ învățător de sprijin în viziunea autorilor Ciotorschi L., Musu I., Vrasmaș E. cuprinde o serie de acțiuni specifice [31]:

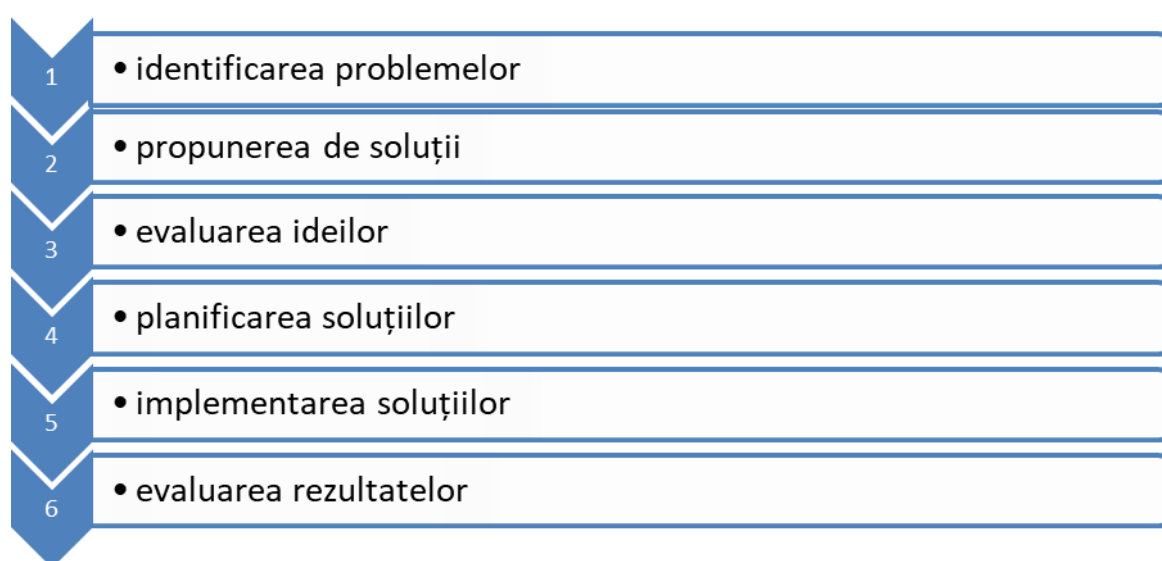


Figura 1.3. Acțiuni specifice cadrului didactic de sprijin

Profesorul de sprijin/ învățătorul de sprijin cooperează cu profesorii de la clasă, cu părinții și cu specialiștii și desfășoară activități ce vizează recuperarea și compensarea dificultăților de învățare la copilul cu cerințe educative speciale pentru o integrare optimă în mediul școlar și creșterea performanțelor până la nivelul maxim.

Principalele aspecte urmărite de cadrul didactic de sprijin/ învățătorul de sprijin de planificare și organizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES prin adaptarea la particularitățile individuale și de vârstă sunt sintetizate în tabelul următor (Tabelul 1.3.):

Tabel 1.3. Adaptarea factorilor care condiționează instruirea individualizată

Nr. crt.	Aspecte vizate	Modalități de realizare
1.	<i>Volumul informațiilor</i>	Adaptarea progresivă a numărului de elemente prin reducerea sau completarea în funcție de performanțele școlare;
2.	<i>Metode de predare</i>	Adaptarea metodelor activ-participative cu accent pe activitatea de grup prin intensificarea comunicării, colaborării și relaționării dintre elevi;
3.	<i>Nivelul de dificultate al sarcinilor școlare</i>	Adaptarea complexității sarcinilor școlare prin raportarea la potențial și creșterea lui progresivă;
4.	<i>Gestionarea timpului</i>	Managementul timpului prin crearea unui orar individualizat ce respectă ritmul de învățare a elevului cu CES;
5.	<i>Modalitatea de evaluare</i>	Se adaptează felul în care sunt evaluate rezultatele școlare(ex. evaluarea scrisă poate fi înlocuită cu evaluarea orală);
6.	<i>Curriculum școlar</i>	Se adaptează obiectivele urmărite respectând conținutul;

Activitatea cadrului didactic de sprijin se desfășoară după principiul individualizării prin centrarea pe nevoile de învățare ale elevilor cu CES și prin respectarea ritmului de învățare oferind posibilitatea de atingere a potențialului maxim. Un aspect important de care trebuie să țină cont este valorizarea mediului școlar care se caracterizează printr-o serie de caracteristici care contribuie la implicarea motivațională și înlăturarea factorilor generatori de stres care ar putea influența negativ rezultatele și performanțele elevilor cu cerințe speciale. În aceste sens, se conturează câteva direcții ale eticii profesionale de care trebuie să se țină cont și necesită respectarea acestora pentru o funcționare optimă a procesului de incluziune:

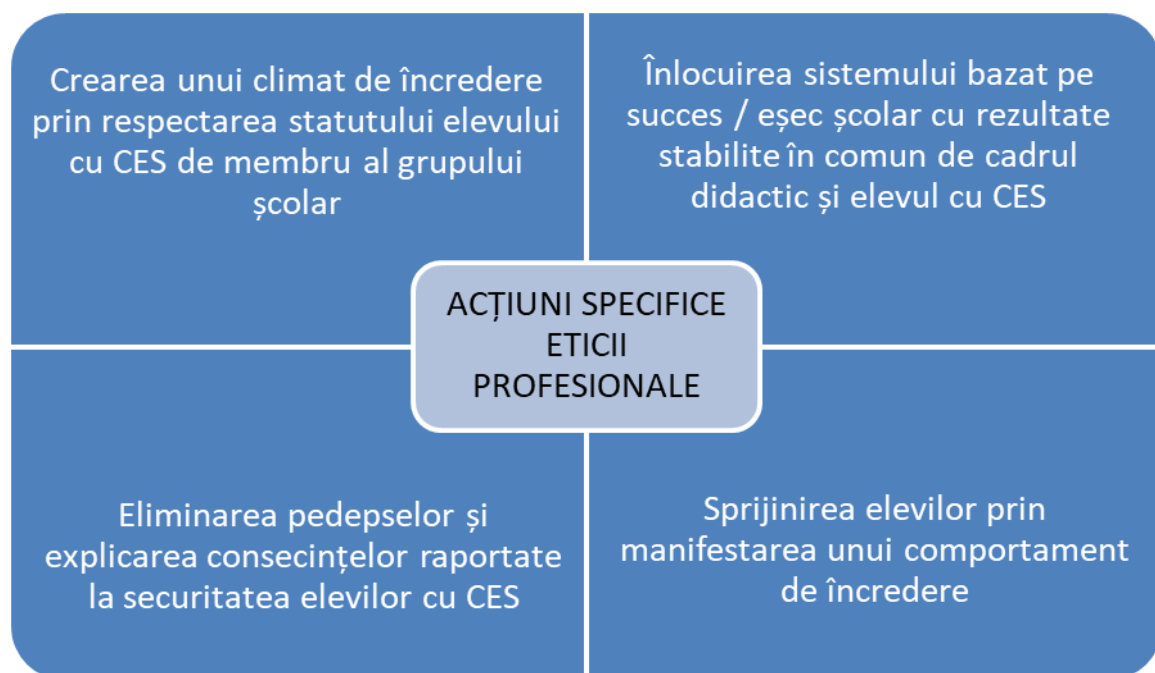


Figura 1.4. Direcții ale eticii profesionale în mediul incluziv

Activitatea cadrului didactic de sprijin/ învățător de sprijin debutează cu diagnosticarea inițială prin realizarea de investigații psihopedagogice ce vizează stabilirea nivelului de școlarizare a elevului. Analiza preliminară are ca măsuri concrete stabilirea domeniilor de intervenție și a planului de intervenție raportate la disciplina de studiu la care elevul are dificultăți de învățare insistându-se pe cele esențiale: limba și literatura română și matematică.

În contextul instruirii individualizate învățătorul de sprijin colaborează cu învățătorul pentru realizarea evaluării inițiale, stabilirea conținuturilor curriculare, a strategiilor utilizate, a modalităților de evaluare în toate etapele intervenției. În acest sens se utilizează grilele de observații care au ca rol determinant identificarea decalajelor comparativ cu nivelul general al elevilor și chestionarele pentru stabilirea poziției elevului cu cerințe speciale în colectivul clasei incluzive. Stabilirea conținuturilor curriculare se realizează prin cooperarea între cei doi factori favorizanți ai progresului școlar asupra segmentelor din programa școlară specifică nivelului clasei, în ce măsură pot fi parcurse de elevul cu CES și ce elemente pot fi adaptate pentru a favoriza creșterea potențialului acestora.

Activitatea de intervenție a cadrului didactic de sprijin este complexă cu acțiuni specifice în funcție de *actorii implicați în proces*: elevul cu CES, colegii elevului cu CES, cadrele didactice din școală, familia copilului cu CES, organizația prestatoare de servicii elevului cu CES. În cele ce urmează vom detalia aspectele legate de interacțiunile cadrului didactic de sprijin/ învățător de sprijin cu toți factorii favorizanți ai educației incluzive și vom evidenția aspectele importante ce reglementează și direcționează activitatea cu scopul de optimizare a procesului de incluziune printr-o abordare completă și complexă pe baza eforturilor comune (Figura 1.2).

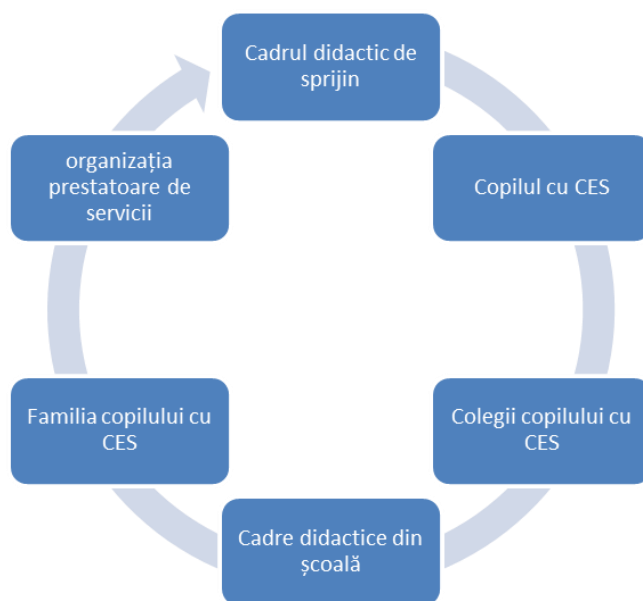


Figura 1.5. Modelul interacțiunilor educaționale ale cadrului didactic de sprijin

Interacțiunea cadrului didactic de sprijin asupra elevului cu CES se manifestă prin asigurarea suportului suplimentar în înțelegerea conținuturilor adaptându-le la nivelul și cerințelor acestuia. Organizarea activităților individualizate se desfășoară prin raportarea la nevoile elevului, prin ajutor în efectuarea temelor pentru acasă și prin oferirea explicațiilor suplimentare în legătură cu noțiunile predate.

În contextul educației incluzive cadrul didactic de sprijin stabilește conexiuni și cu colegii elevului cu CES mediind relațiile dintre aceștia. Integrarea în colectiv urmărește depășirea complexelor de izolare, respingere iar procesul de integrare vizează eliminarea barierelor sociale pe fondul ignoranțelor și prejudecăților. Se intensifică rolul de mediator și se realizează armonizarea relațiilor din cadrul colectivului de elevi răspunzând întrebărilor și contribuind la schimbarea mentalității privind acceptarea elevului cu CES realizând activități cu clasa întreagă.

Colaborarea cu cadrul didactic din școală vizează consensul în ceea ce privește stabilirea nivelului de complexitate a conținuturilor studiate prin raportarea la potențialul și nevoile elevului cu CES. Pe fondul acestei relații, cadrul didactic de sprijin oferă informații de specialitate în legătură cu posibilitățile de învățare, își asumă un rol activ participând la ședințele consiliului profesoral pentru găsirea de soluții optime pentru elevul cu CES.

Relația cu familiile elevului cu CES se concretizează prin informarea periodică și constantă a cadrului didactic de sprijin despre situația și evoluția școlară oferind suport acestora și colaborând în vederea obținerii succesului școlar.

În privința cooperării cu organizația prestatoare de servicii cadrul didactic de sprijin reprezintă elementul de legătură dintre familie, școală și organizație participând la activitățile de formare și implicându-se în realizarea planului de intervenție personalizată. Colaborarea presupune o interdependență reciprocă, dar și o implicare activă din partea factorilor care concură la incluziunea școlară a elevilor cu CES.

Pe fondul relațiilor de colaborare rolul esențial în incluziunea elevilor cu CES îl are cadrul didactic de sprijin/ învățătorul de sprijin care întreprinde acțiuni specifice de diagnosticare, intervenție și evaluare a rezultatelor. Procesul de diagnosticare a elevilor cu cerințe speciale vizează mai multe domenii:

- Relațiile sociale din cadrul mediului școlar - analiza dinamicii interacțiunilor dintre elevul cu CES cu colegii de clasă, cu profesorii pentru o abordare complexă și clarificare a poziției acestuia în colectivul din care face parte;
- Diagnosticarea nivelului general de dezvoltare fizică și mentală prin indicatori specifici precum: dezvoltarea psihomotorie, percepția vizuală și auditivă, nivelul cunoașterii,

activitățile în care se implică, comunicarea;

- Analiza nivelului de dezvoltare a conținuturilor școlare în domeniul competențelor-cheie: scris, citit, matematică și studierea premiselor de învățare pentru acestea;
- Studierea comportamentului elevilor și a disponibilității față de învățare și implicit a nivelului de inteligență pentru deciziile pedagogice;
- Analiza domeniilor de interes și a abilităților pentru oportunitatea de desfășurare optimă a procesului de intervenție;
- Identificarea ”zona proximei dezvoltări” pentru planificarea pedagogică;

În aceste condiții, cadrul didactic de sprijin/ învățătorul de sprijin are responsabilitatea de adaptare a condițiilor de lucru în clasa de elevi, dar și în particular continuând activitățile în afara orelor în vederea consolidării conținuturilor prezentate la orele de curs prin utilizarea de metode strategii didactice menite să îi ajute pe elevi în îndeplinirea obligațiilor individuale sau a temelor pentru acasă.

Rolul și responsabilitățile cadrului didactic de sprijin/ învățătorului de sprijin este bine determinat și în cadrul activităților extrașcolare prin participare activă la acestea îndeplinind o nouă funcție în acest sens. Participarea elevilor cu CES la activități extrașcolare are un impact deosebit și favorizează socializarea dezvoltând priceperi, deprinderi și abilități cognitive fiind proiectate la nivelul clasei, al școlii și al comunității locale. Astfel, din categoria acestor activități amintim: serbări școlare; proiecte educative; excursii; concursuri sportive; expoziții; artă dramatică; competiții școlare.

Valențele formative ale activităților din afara școlii sunt multiple: conduc spre autocunoaștere și spre descoperirea propriei identități a elevului cu CES. Învățătorul de sprijin se implică activ în desfășurarea acestor activități încurajând elevul și orientându-l spre dezvoltarea aptitudinilor cu potențial ridicat. Activitățile extrașcolare favorizează detensionarea copiilor speciali, „evadarea” din mediul clasei și de sub influența regulilor și îl determină să participe degajat fără o raportare continuă la factorii de stres din procesul educațional. Se impune și în cazul acestor activități o planificare riguroasă și o organizare prin raportarea la posibilitățile reale ale elevilor pentru evidențierea rolului terapeutic.

Specificul finalităților educaționale solicită intens îmbinarea armonioasă a activităților curriculare cu cele extrașcolare”. Rolul activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza nu numai dezvoltarea capacităților creatoare, dar și socializarea elevilor cu CES. În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la copii priceperi, deprinderi, abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială. Activitățile

extracurriculare organizate împreună cu elevii cu CES au conținut cultural, artistic, științific, creativ” [90].

Activitățile extracurriculare se desfășoară dincolo de cadrul formal având o structură specifică care răspunde nevoilor și intereselor de cunoaștere și de dezvoltare a grupului de elevi. Obiectivele urmărite în procesul de dezvoltare a școlarului mic sunt, în special, dezvoltarea aptitudinilor și motivarea acestuia în perfecționarea lor. Activitatea extrașcolară în care sunt implicați elevii cu CES este în strânsă legătură cu cadrele didactice de la clasă și cadrul didactic de sprijin/ învățătorul de sprijin și urmărește lărgirea orizonturilor culturale și formarea competențelor din domeniul educației estetice, morale.

Scopul proiectării și desfășurării activităților de acest tip este de formare a personalității, de identificare a competențelor optime și încurajarea unui comportament creativ. Activitățile extrașcolare trebuie să respecte următoarele repere [92]:

1. Comunicarea – reprezintă asigurarea unui climat educațional, centrat pe modalitățile comunicării.
2. Etica relațiilor – profesor-elev, centrată pe valori, reguli, conduită.
3. Strategiile de management – stabilirea obiectivelor, actualizarea conținutului de învățare, în funcție de cunoștințele elevului, selectarea metodelor de participare pentru valorificarea potențialului creativ.

Proiectarea activităților extrașcolare în accepțiunea autorilor E.Vrasmaș ș.a. [94] se realizează printr-o serie de acțiuni specifice pentru asigurarea succesului, pași ce sunt evidențiați de literatura de specialitate:

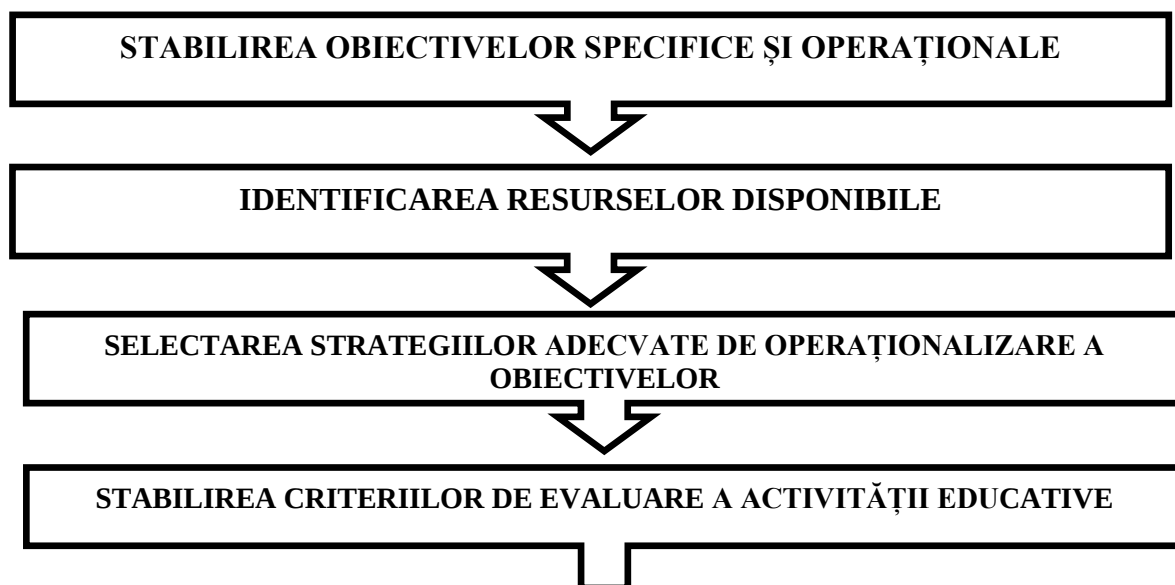


Figura 1.6. Etapele proiectării activităților extracurriculare

Organizarea activităților extracurriculare se realizează diferit față de activitățile formale din punct de vedere al conținutului și al formelor de organizare. Astfel, sub aspectul conținutului, acestea vor varia în funcție de cunoștințele elevilor din domeniul artelor, sportului, științelor. Din punct de vedere a formelor de organizare se sugerează fiecărui copil activitatea potrivită în funcție de interese și înclinații. Timpul alocat acestor activități variază în funcție de complexitatea ei, iar verificarea și aprecierea rezultatelor obținute vor avea un caracter practic.

Implicarea comună a cadrului didactic de la clasă și cadrului didactic de sprijin conduce la rezultate importante pe planul achizițiilor elevilor cu cerințe speciale prin abordarea transdisciplinară și prin realizarea transferului de cunoștințe stimulând creativitatea și spontaneitatea, exprimarea liberă a opiniilor, contribuind la luarea deciziilor. Activitatea nonformală vine în completarea activității formale și prin această îmbinare armonioasă se valorifică potențialul fizic, cognitiv, volitiv, afectiv al elevilor cu CES, se cultivă sentimentul demnității și a toleranței în privința diferențelor umane și se promovează valorile umane.

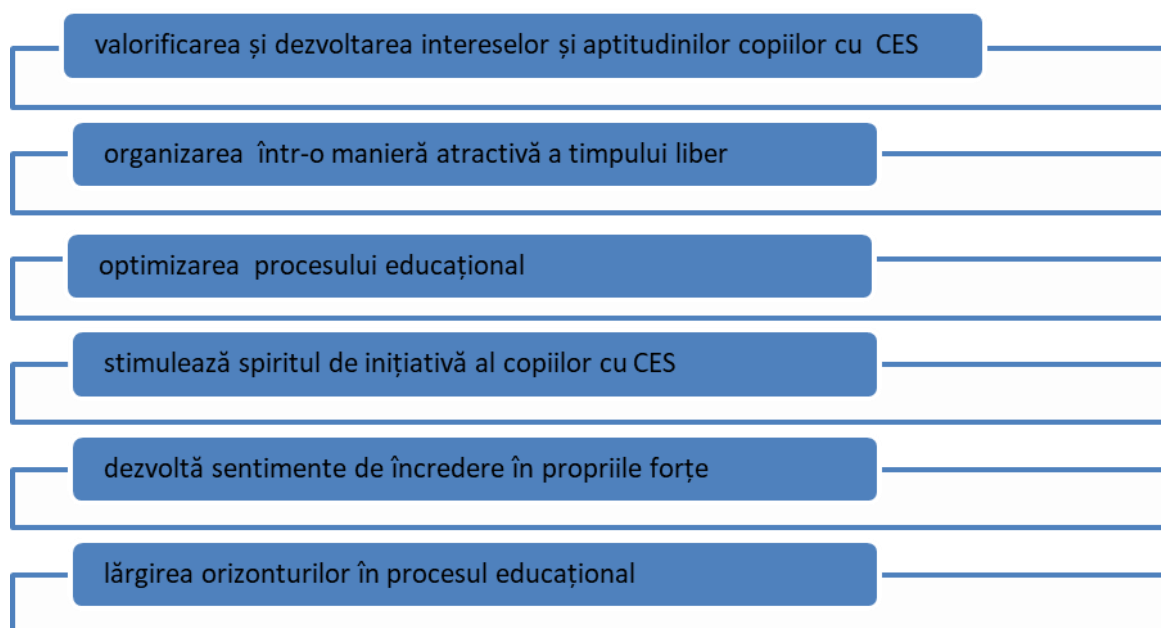


Figura 1.7. Valențele formative ale activităților extracurriculare

Valențele formative ale activităților extracurriculare din perspectiva activării și a rezultatelor elevilor cu CES sunt următoarele:

„Imaginea învățătorului de sprijin, din standardul prezentat anterior, este un rezultat așteptat al proceselor de schimbare și transformare inițiate în sistemul de învățământ. Pentru a fi și reală această transformare, este nevoie de o nouă perspectivă asupra formării inițiale și continue a profesorilor (cei care își propun din timpul formării inițiale-facultate, că vor lucra într-

un sistem care are și elevi cu CES), care să răspundă nevoilor reale ale sistemului educațional și cerințelor sociale” [55]. Potrivit afirmațiilor autorului se conturează imaginea învățătorului de sprijin pe fondul schimbărilor educaționale și ale reformelor din învățământ.

În consecință, profesorul de sprijin/învățătorul de sprijin se implică activ în procesul educațional desfășurat în clasa incluzivă remediind dificultățile de învățare atât curricular, cât și extracurricular, oferind ajutor în rezolvarea sarcinilor și organizând activități în funcție de nevoile elevului cu CES.

Activitățile de acest tip completează activitatea educativă a școlii prin surplusul informațional desăvârșind procesul educațional într-o manieră plăcută, atractivă. Experiențele de învățare formale și non-formale se îmbină armonios și conduc, implicit, la o activizare crescută a elevilor tipici și atipici, deopotrivă, cu efecte pozitive pe planul dezvoltării psihosociale, emoționale și comportamentale și a formării și dezvoltării personalității. Evidențiem rolul terapeutic în realizarea mult mai facilă a socializării copiilor cu CES prin formarea priceperilor, deprinderilor și abilităților cognitive în afara cadrului tradițional ceea ce îi determină să ia contact direct cu realitatea socială.

În consecință, activitățile extrașcolare capătă o valoare aplicativă antrenând elevii activ în realizarea acestora prin manifestarea unui interes ridicat din perspectiva aspectului nonformal prin asigurarea transferului de cunoștințe acumulate în cadrul curriculumului formal în practică. Implicarea cadrului didactic de sprijin în realizarea acestora o transformă într-o componentă educațională valoroasă și eficientă prin gestionarea celor trei procese: de proiectare, implementare și evaluare, particularizându-le în funcție de categoria activității extrașcolare și a trăsăturilor psihoindividuale ale educabililor, în cazul nostru elevul cu CES.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

1. Educația incluzivă are ca obiectiv general formarea competențelor cadrelor didactice în activitatea de individualizare a învățării a elevilor cu cerințe educative speciale prin crearea unui mediu primitor propice recuperării, adaptării și integrării. Obiectivele specifice sunt depistarea timpurie pentru realizarea intervenției precoce și elaborarea unui plan de măsuri menite să asigure normalizarea în cadrul învățământului de masă.
2. Sfera dificultăților de învățare cuprinde deficitul de dezvoltare intelectuală, tulburările senzoriale, deficiențe de natură senzorială, motorie, vizuală, auditivă, probleme de comportament, instabilitate emoțională, hiperactivitate, deficit de atenție și de concentrare.

3. Scopul educației incluzive este de a combate excluderea socială și promovarea unei strategii care să faciliteze succesul pentru toți copiii, asigurarea accesului la educație și transformarea elevilor prin deprinderi și abilități necesare integrării sociale. Se folosește termenul de „școală prietenoasă” care are rolul de flexibilizare a curriculumului școlar, creșterea calității proceselor educaționale și asigurarea evaluării permanente.
4. Diversitatea elevilor este considerată o resursă de valoare prin care cadrul didactic / cadrul didactic de sprijin îi activează în mod egal. În funcție de acest aspect, elaborarea curriculumului școlar trebuie raportat la diferențele de natură culturală, lingvistică, realizări și deficiențe.
5. Serviciile de sprijin sunt asigurate de profesori de sprijin, psihologi, logopezi, consilieri școlari și vizează activizarea elevilor prin distribuirea resurselor în mod echitabil cooptând, în acest sens, și pe părinții elevilor cu cerințe speciale ca fiind parteneri pe parcursul procesului educațional.
6. Adaptarea învățării se realizează în contextul diferențelor umane prin raportarea continuă la nevoile elevilor și satisfacerea cerințelor educaționale prin intermediul activităților de recuperare, compensare și sprijin necondiționat. Reușita actului educațional în condițiile incluziunii școlare necesită proiectarea și organizarea activităților după principiul calității, accesibilității și relevanței fiecărui copil în parte și implicarea acestui în construirea propriilor cunoștințe și semnificații devenind un membru responsabil al societății.
7. Instruirea individualizată este factorul facilitator al incluziunii educaționale și presupune conexiunea dintre acțiunile specifice procesului educațional și dezvoltarea lor în situații și contexte diferite. Prin individualizarea învățării se stabilește propriului traseu raportat la nevoile copilului cu CES și identificarea de strategii adecvate în funcție de mai mulți factori: finalitățile educaționale, conținuturile curriculare, stilurile de învățare și tipul de inteligență. Acest tip de abordare urmărește ca fiecare copil să realizeze progrese în ritmul lui, să participe activ la propria formare în cadrul proceselor de formare de competențe, comportamente și acumularea de experiențe.
8. Rolul și funcțiile cadrului didactic de sprijin se exercită asupra tuturor copiilor, dar în mod deosebit elevilor cu CES acționând în mai multe școli de masă sau speciale fiind înzestrat cu aptitudini specifice, o motivație puternică, perseverență și consecvență în realizarea de programe, organizarea individualizată a învățării. Intervențiile recuperatorii sunt desfășurate individual sau în cadrul grupului de copii și evaluate continuu și raportate constant la evoluția elevului cu CES. La nivelul grupului școlar, cadrul didactic

de sprijin consiliază problema acceptării și integrării copiilor speciali și sprijin în derularea activităților educaționale.

9. Concluziile formulate pe baza studierii literaturii de specialitate a abordărilor teoretice a fenomenului incluziunii școlare și evidențierea rolului și funcțiilor cadrului didactic de sprijin reprezintă repere pentru conceptualizarea metodologiei de intervenție a învățătorului de sprijin în instruirea individualizată a elevilor cu CES.

2. CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC DE INTERVENȚIE A ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN ÎN REALIZAREA INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES

2.1. Repere psihologice și psihopedagogice privind intervenția învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Cadrul conceptual privind intervenția învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES se axează pe următoarele repere:

1. **Repere psihologice:** identificarea și caracterizarea a diferitor grupuri a elevilor cu CES în calitate de subiecți ai actului pedagogic de individualizare a instruirii.

Schematizarea reperelor psihologice se poate realiza prin sintetizarea elementelor esențiale ce influențează activitatea didactică din perspectiva instruirii individualizate a elevilor cu dizabilități. În figura de mai jos, surprindem aspectele semnificative ce influențează procesul educațional în mediu incluziv:

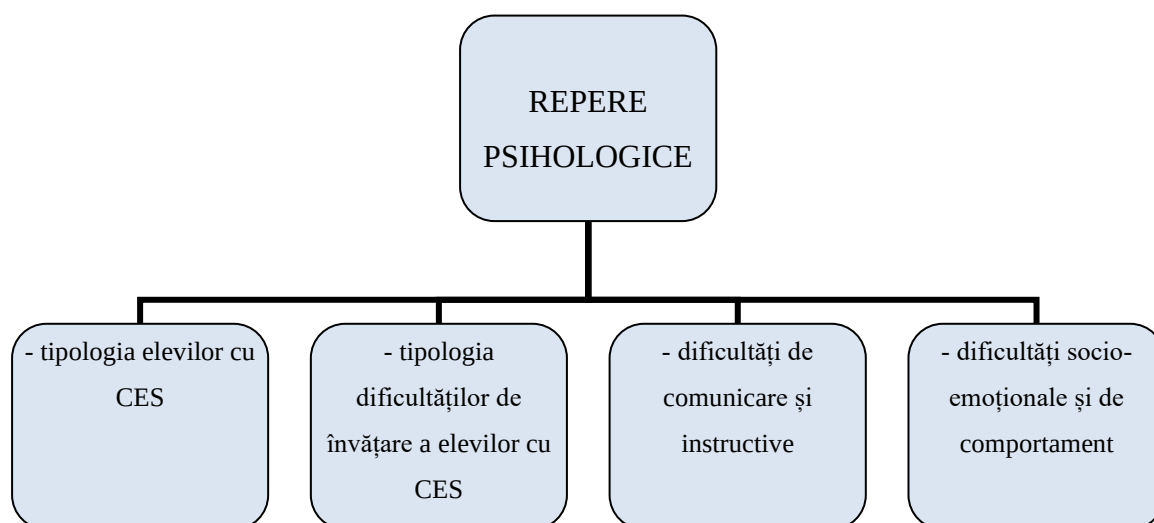


Figura 2.1. Repere psihologice ale intervenției învățătorului de sprijin

Aspectele psihologice vizează cunoașterea tipologiei elevilor cu CES, a elementelor caracteristice în vederea intervenției eficiente a învățătorului de sprijin. Analiza tipului de deficiențe la nivelul instituțiilor școlare și a nivelului de manifestare în condițiile actuale ne demonstrează existența următoarelor domenii ce necesită implicarea cadrului didactic de sprijin: în domeniul tulburărilor din spectrul autist, în domeniul dificultăților cognitive de învățare, în domeniul Sindromului Down, în domeniul dificultăților de vorbire, limbaj, comunicare, în domeniul dislexiei și domeniul tulburărilor emoționale și comportamentale.

În cele ce urmează, detaliem fiecare tipologie evidențiind particularitățile și conturând modalitățile de intervenție specifice învățătorului de sprijin. Tulburările din spectrul autist denumesc o categorie de dificultăți din sfera comunicării, a relațiilor interpersonale și a imaginației. În cadrul procesului de învățare se constată o tendință de evitare a contactului cu ceilalți elevi, incapacitatea de a reacționa, refuzând să se implice la activități. Orice schimbare survenită în procesul educațional care nu respectă particularitățile individuale ale elevului autist îi provoacă anxietate și dezechilibre emoționale. Pe fondul acestor probleme, învățătorul de sprijin trebuie să organizeze activități care să reducă nivelul anxietății și să organizeze secvențe de învățare cu consecvență, dar în același timp să fie spontan, creativ valorificând contextele educative și stimulii la care reacționează elevul cu autism.

Tipologia elevilor cu dificultăți cognitive și de învățare se manifestă preponderent la nivelul instituțiilor școlare în condițiile în care majoritatea elevilor au dificultăți de citire, scriere, calcul, implicând și abilitățile sociale care sunt slab dezvoltate, precum și dificultățile emoționale și comportamentale. Pe fondul acestor probleme se constată că elevii aparținând acestei tipologii receptează, înțeleg și evocă sarcinile primite cu dificultate, nu selectează elementele relevante, manifestă o capacitate scăzută în însușirea cunoștințelor, nu are capacitatea de organizare, se concentrează greu și manifestă neîncredere în abordarea sarcinilor noi. Abordarea învățării din perspectiva învățătorului de sprijin se poate realiza prin identificarea punctelor tari ale elevilor, centrarea pe nevoile lor, o cunoaștere profundă a aspectelor pe care le poate realiza și pe care încă nu le pot realiza, identificarea modului de învățare. Un element facilitator al învățării poate fi constituit pe baza atmosferei din clasă care poate fi un factor activator sau care o blochează.

Cu privire la dificultățile de învățare, în cazul elevilor cu sindrom Down se constată un nivel scăzut al operațiilor gândirii și a modului de aplicare a cunoștințelor în situații noi. Pe fondul acestor probleme derivă și alte blocaje la nivel mental: capacitate de concentrare scăzută, nivel scăzut al cunoștințelor, dificultăți în sfera motrică, probleme de comunicare. Intervenția învățătorului de sprijin trebuie să se centreze pe nivelul intelectual prin formularea de sarcini adecvate acestuia și capacității de înțelegere. Se recomandă utilizarea unui limbaj scurt, clar, concis formulate în limbaj familiar și încurajarea și motivarea constantă încurajându-se interacțiunea cu colegii. Materialele didactice trebuie să fie adecvate și ușor de manipulat pentru a facilita accesul la manevrarea acestora.

Tipologia dificultăților de vorbire, limbaj și comunicare se manifestă printr-un comportament dificil și printr-o gamă largă de probleme de natura cognitivă, emoțională: manifestă un deficit de atenție putând fi distrași de orice sunet din afara clasei, preferă activitățile vizuale și mai puțin cele auditive, dificultăți în receptarea mesajelor cu multe informații,

memoria este slabă, au tendințe de anxietate emoțională pe fondul neînțelegerii limbajului și a memoriei slabe privind sunetele, cuvintele, expresiile. Pe fondul acestor probleme, intervenția învățătorului de sprijin are în vedere formularea de instrucțiuni clare, oferirea sprijinului în înțelegerea cuvintelor-cheie, în identificarea informațiilor relevante, atenționarea continuă atunci când trebuie să fie atent.

Din categoria dificultăților ce se manifestă tot mai frecvent în rândul populației școlare menționăm dislexia ce vizează activitățile de citit, scris, ortografie. În cazul în care se asociază cu incapacitatea de recunoaștere a numerelor discutăm și de discalculie. Dislexia afectează dezvoltarea capacității elevului de rememorare a succesiunii corecte a ceea ce vede și aude elevul afectat, identificarea sunetelor în cadrul cuvântului, lipsa concentrării și coordonării, fluența citirii și înțelegerea semnificației unui text. La nivel practic, elevii dislexici fac greșeli frecvente în actul citirii și scrierii, învață cu greutate pe fondul nerealizării corespondenței dintre forma literei și sunet. Ca aspecte complementare se identifică dificultăți în înțelegerea instrucțiunilor de orientare și identificarea greșită a părților stângă și dreaptă. Există o serie de indicatori de recunoaștere a patologiei specifice dislexiei după cum urmează: dificultăți de citire cu caracter persistent chiar și în condițiile sprijinului suplimentar, dificultăți de scriere pe fondul memoriei deficitare, greșeli de copiere cu ștersături și ezitări frecvente, probleme cauzate de lipsa de organizare a lucrurilor prin omiterea etapelor. Intervenția învățătorului de sprijin în această tipologie se concentrează pe încurajarea elevilor și crearea de situații de învățare frecvente, utilizarea tehnologiilor informatizate și mijloacelor grafice care să le permită fixarea memoriei, utilizarea jocurilor de memorie.

Tipologia problemelor de comportament este frecvent întâlnită și se manifestă pe trei niveluri: scăzut prin adoptarea unui comportament neadecvat în sala de clasă prin intervenții dese și inoportune, întreruperea celorlalți, mediu printr-un comportament provocator în sala de clasă și în exterior exprimat prin strigat, intimidare, ceartă și ridicat printr-un comportament distructiv manifestat prin hărțuire, violență, agresiune, sfidare. Se impune o intervenție a învățătorului de sprijin prin încurajarea lor și valorificarea permanentă a elementelor pozitive, discutarea observațiilor în particular fără audiență din partea celorlalți elevi, atribuirea de sarcini și responsabilități pentru canalizarea energiilor, aprecierea și valorizarea lor în fața colectivului de elevi. Este important să se evite atitudinea de autoritate excesivă, confruntările directe, autocontrolul pe fondul stărilor impulsive.

Structura generală a manifestărilor elevilor cu CES în funcție de dizabilități prin identificarea dificultăților de învățare din punct de vedere a comunicării și problemelor socio-emoționale și de comportament sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Tabel 2.1. Manifestările ale CES pentru diferite grupuri de elevi cu dizabilități și posibile activități de sprijin în cadrul instruirii individualizate

Nr. crt.	Elevii cu CES	Dificultăți de învățare	Dificultăți de comunicare și instructive	Dificultăți socio-emoționale și de comportament
1.	Dizabilități intelectuale	• viteza redusă în realizarea activităților de învățare; • învață greu; • tempou scăzut de înțelegere; • transpunerea în practică a cunoștințelor; • are nevoie de suport vizual pentru a înțelege explicații verbale; • interesul de învățare scăzut; • concentrarea atenției scăzută.	• exprimare îngreunată; • foarte stereotip; • greu înțelege vorbirea altora	• instabilitatea emoțională; • probleme de relaționare cu cei din jur; • este sugestiv; • comportamentul naiv.
2.	Tulburări din spectru autist	• pot manifesta dizabilități intelectuale sau performanțe intelectuale superioare; • discontinuitatea în dezvoltare: pot însuși un volum mare de materie și nu pot însuși unele materii simple;	• limbajul limitat; • poate repeta aceleași cuvinte de foarte multe ori; • repetarea automată.	• comportamentul stereotip; • evită activități colective; • concentrarea excesivă asupra propriei persoane; • evită contactul vizual.
3.	Tulburări de limbaj	• sunt asociate dizabilități intelectuale; • decalaj între limbaj și celelalte funcții psihice; • capacități de înțelegere limitate; • capacități de exprimare limitate.	• procesarea și înțelegerea informației; • percepția, audierea; • analiza mesajului • producerea mesajului expresiv.	• complex de inferioritate; • anxietate socială; • evită situații de comunicare.
4.	Dizabilități de auz	• reprezentări neadecvate despre mediul înconjurător; • înțelegerea clară a informației, a sarcinilor de învățare este dificilă; • este dependent de suportul vizual; • includerea în procesul de învățare este dificilă; • nu poate realiza	• comunicarea prin semne; • afectează limbajul; • înțelege cu dificultate mesaje vorbite; • poate oferi răspunsuri/ mesaje neadecvate.	• transpunerea sunetului și sensibilizarea acustică; • percepția auditivă poartă un caracter difuz și este fragmentată; • puțin sociabil; • dificultăți în

		concomitent mai multe acțiuni.		realizarea sarcinilor în grup.
5.	Dificultăți de văz	• procesul de cunoaștere/ de învățare este dificil; • dificultăți în percepția vizuală a materiei de studiu; • dificultăți de orientare în spațiu; • compensarea a deficitului de vedere prin alte simțuri: tactil, auditiv, olfactiv.	• capacitatea de a comunica cu cei din jur este dificilă din cauza percepției distorsionată a mediului	• pot manifesta pasivitate, neîncredere, timiditate; • grad redus de independență; • interacționează preponderent într-un spațiu restrâns.
6.	Dizabilități fizice/ psihomotorii	• varietatea dizabilităților fizice determină diverse nevoi de dezvoltare intelectuală; • gradul de deficiență fizică nu se află într-un raport direct cu inteligența.	• în multe cazuri generează dificultăți în procesul de comunicare, din cauza unor mișcări afective.	• sensibilitate înaltă, neliniște; • lipsă de inițiativă.
7.	Tulburări de comportament, inclusiv a elevilor cu ADHD (sindromul hiperkinetic)	• afectează relațiile sociale și reușita școlară; • dificultăți de concentrare și organizare pe parcursul procesului de instruire.	• abilități de comunicare slab dezvoltate; • evită interacționarea în procesul de învățare; • comportamentul neadecvat în comunicare.	• problema de a stăpâni comportamentul/ emoțiile; • comportament provocator; • nevoia de a fi în centrul atenției, de a se afirma; • comportamentul impulsiv, hiperactiv.

Detaliind conținutul tabelului se constată 7 categorii de dizabilități sau disfuncționalități la elevii cu CES: dizabilități intelectuale, tulburări din spectru autist, tulburări de limbaj, dizabilități de auz, dificultăți de văz, dizabilități fizice/ psihomotorii, tulburări de comportament, inclusiv a elevilor cu ADHD (sindromul hiperkinetic) care afectează calitatea învățării realizându-se cu dificultate atrăgând probleme la nivelul comunicării, la nivel socio-emoțional și comportamental. Cunoașterea aspectelor menționate constituie fundamentul psihologic în vederea abordării psihopedagogice și a intervenției învățătorului de sprijin.

Repere psihopedagogice: definirea și caracterizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES ca formă și strategie de implicare a învățătorului de sprijin în realizarea acestui proces.

Studiul literaturii de specialitate în domeniul incluziunii școlare a oferit informațiile necesare concluzionării printr-o definiție clară și succintă potrivit căreia instruirea individualizată este o alternativă strategică de îmbunătățire a performanțelor școlare prin cunoașterea trăsăturilor specifice fiecărui copil și înțelegerea mecanismelor de bază ale dezvoltării copilului și vizează stabilirea obiectivelor educaționale și a strategiilor didactice eficiente la nivelul clasei și individual.

Schematizarea reperelor psihopedagogice se poate realiza pe baza elementelor conceptuale pe care se fundamentează instruirea individualizată a elevilor cu CES reprezentate în figura de mai jos:

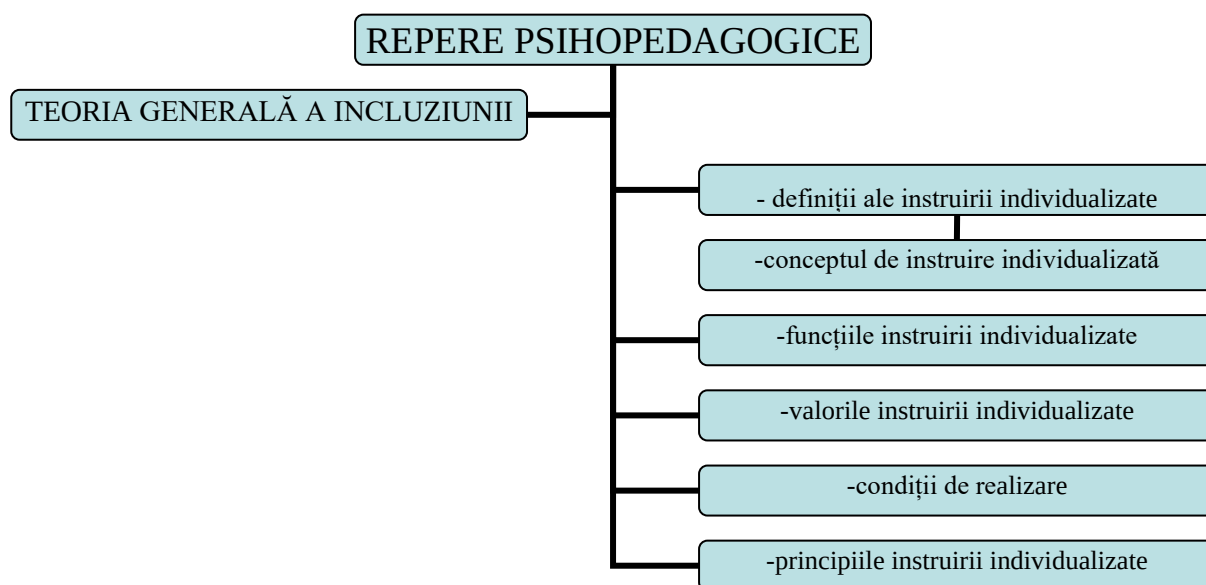


Figura 2.2. Repere psihopedagogice ale intervenției învățătorului de sprijin

Privită din perspectiva implicării tipologiei elevilor cu CES, individualizarea învățării se raportează direct la acestea și constituie un punct de reper în organizarea intervenției învățătorului de sprijin. Astfel, pe baza tipologiilor prezentate anterior se proiectează demersul educațional și acțiunile specifice învățătorului de sprijin cu accent pe nevoile și posibilitățile reale de dezvoltare a elevului cu dizabilități. Raportându-ne direct la dificultățile de învățare din mediul educațional vizează direct activitatea învățătorului de sprijin, îl ghidează și îl orientează în construirea unei strategii individualizate. Pe baza acestui tablou complex intervine rolul învățătorului de sprijin în vederea preîntâmpinării dificultăților de învățare cu care se confruntă elevii cu CES în context educațional pentru a oferi soluții personalizate utilizând strategii didactice în concordanță cu tipologia dizabilității manifestate.

Specificul activității învățătorului de sprijin se raportează strict la tipul de dizabilitate și elementele specifice pe domenii de intervenție în vederea recuperării, compensării aspectelor

deficitare. În cazul dizabilității intelectuale apare afectarea capacității cognitive care cauzează dificultăți de învățare și înțelegere. În aceste condiții se stabilește gradul de severitate și nevoile elevului cu probleme intelectuale și se urmărește satisfacerea nevoilor fundamentale până când acesta va reuși să le realizeze fără sprijin. Scopul intervenției învățătorului de sprijin vizează oportunitatea persoanei deficiente de a asimila funcții lingvistice intensificând comunicarea directă în contexte educaționale variate. Strategiile utilizate se centrează pe noile conținuturi și prezentarea acestora în limbaj accesibil, familiar realizând interconexiuni cu exemple din lumea reală, oferirea feedback-ului permanent cu scop de încurajare.

Abordarea individualizată în cazul tulburărilor din spectrul autist se axează pe disfuncționalitățile de dezvoltare ale sistemului nervos central sau genetic. O condiție ce se impune pentru rezultate de succes este ca acest proces să înceapă cât mai de timpuriu în vederea accelerării dezvoltării generale și reducerea comportamentelor problemă. Abordarea individualizată a acestei tipologii se raportează la diversitatea elevilor cu autism în condițiile în care nu progresează toți la fel la un anumit tip de intervenție. De cele mai multe ori, este posibil să se aplice mai multe tipuri de intervenție pentru a răspunde nevoilor elevilor. Instruirea individualizată în context educațional se bazează pe principiile învățării structurate, pe strategii comportamentale, pe terapia de limbaj și comunicare.

Instruirea individualizată în tipologia dificultăților de limbaj vizează deficiențele de înțelegere și exprimare orală, funcțiile de scris-citit și trebuie să debuteze timpuriu pentru obținerea de rezultate bune. În acest sens, intervenția învățătorului de sprijin cuprinde o testare în prealabil a abilităților de raționament, reacțiile la diferite situații proiectând activități de natură lingvistică și sprijin în terapia articulară.

Individualizarea învățării în cazul deficiențelor de auz sau hipoauzici pornește de la particularitățile acestei tipologii și a efectelor negative de influențare profundă și gravă a formării intelectuale și psihologice a elevului cu CES. Pe fondul acestor probleme apare incapacitatea de acumulare a bagajului de cuvinte necesare comunicării, incapacitatea de formare și dezvoltare a gândirii conceptuale și reprezentarea acustică a cuvintelor vorbite. Intervenția individualizată din partea învățătorului de sprijin are ca puncte de reper nevoile copilului cu deficiențe de auz: nevoile educative speciale cu cerințe logopedice și psihopedagogice axate pe însușirea limbajului în vederea integrării școlare și socio-profesionale, nevoia de a învăța un limbaj timpuriu pentru exprimarea ideilor față de alții și a comunica celor din jur ceea ce doresc.

În patologia dificultăților de văz, instruirea individualizată se axează pe barierele în calea învățării ce afectează activismul elevului cu CES în cadrul procesului educațional. În această situație învățătorul de sprijin adoptă o serie de strategii de predare-învățare precum: scrisul la

tablă să fie cât mai mare și lizibil, suplimentar putându-se folosi dispozitive și materiale adecvate, așezarea în bancă să îi permită o vizibilitate mărită, utilizarea de materiale didactice cu font mare, folosirea de culori stridente care să atragă atenția și editarea fișelor de lucru să aibă linii clare care să indice locul unde se va scrie rezolvarea.

Dificultățile fizice sau psihomotorii vizează modificările morfologice determinate de o stagnare a creșterii, dezvoltare disproporționată, diferite deformații și tulburări funcționale. Pe fondul acestor probleme instruirea individualizată din perspectiva învățătorului de sprijin debutează cu evaluarea potențialului psihomotor al elevului cu CES și pe baza capacităților cognitive, afectiv-relaționale a căror dezvoltare și valorificare poate avea un rol compensator. Punctul de plecare este ideea potrivit căreia orice copil dispune de capacitatea de angajare în propria recuperare, de aceea se impune identificare în plan psihologic a resurselor interioare necesare de acceptare a deficienței pentru recâștigarea încrederii în sine.

Individualizarea în cazul tulburărilor de comportament urmărește recuperarea manifestărilor neconforme din punct de vedere cultural și social. Abordarea specifică patologiei vizează inadaptarea comportamentală pe fondul tulburărilor relaționale și încălcarea regulilor din mediul școlar și extrașcolar. Se urmărește identificarea și eliminarea factorilor care generează aceste tulburări, motivația și mecanismele de adaptare.

Abordarea individualizată a învățării vizează modul de predare care adaptează activitatea educațională la particularitățile psihoindividuale ale elevilor, adaptează ritmul de învățare, stabilește momentul oportun de inițiere în învățare, adaptează nivelul de dificultate al solicitărilor.

Particularitățile instruirii individualizate derivă și din funcțiile educative pe care le are:

- Cultivarea responsabilității de îndeplinire a sarcinilor didactice;
- Formarea deprinderilor de muncă independentă;
- Pregătirea elevilor pentru o educație permanentă de calitate;
- Dezvoltarea încrederii în posibilitățile proprii de realizare a sarcinilor școlare
- Participare activă la propria formare.

Aspectele esențiale care diferențiază școala incluzivă de învățământul de masă sunt:

- învățământul incluziv se bazează pe comunitate și pe ideea că școala reflectă comunitatea ca întreg;
- accesibilă tuturor prin sistemele de sprijin și metodele de comunicare sub aspect fizic și sub aspect curricular;

- favorizează colaborarea între școli – școala incluzivă colaborează cu alte școli pentru un scop comun;
- promovarea egalității – are caracter democratic toți membrii având aceleași drepturi și responsabilități [25].

Valorile educaționale promovate de școala incluzivă și care asigură funcționarea de succes sunt: viziunea asupra echității și incluziunii; promovarea sistemelor de cooperare; asumarea de roluri și de responsabilități flexibile; colaborarea cu părinții prin implicarea în activitățile de planificare și implementare a strategiilor școlii incluzive.

O altă modalitate de realizare îl reprezintă sprijinul pentru experimentare și analiză. Se creează condițiile necesare pentru dezvoltarea de noi oportunități pentru profesori prin sprijinirea organizării de experimente la clasă planificate astfel încât să se încurajeze procesul de analiză al activităților desfășurate. Un element esențial îl constituie munca în echipă și încurajarea profesorilor în formarea de echipe în interiorul cărora se creează conexiuni între membri, aceștia ajutându-se în examinarea diferitelor aspecte din activitatea lor.

Cea mai bună modalitate de sprijin a profesorilor în rezolvarea dificultăților educaționale o reprezintă analiza influenței factorilor contextuali și a efectelor asupra gândirii și a practicilor profesionale. Se impune renunțarea la metode și materiale și concentrarea pe metode de analiză a reacțiilor copiilor.

În concluzie, condițiile necesare pentru promovarea unui învățământ incluziv de succes sunt: adoptarea unui stil de conducere eficient; implicarea personalului școlii, a elevilor și a comunității; acceptarea angajamentului de planificare prin colaborare; implementarea de strategii de coordonare.

Învățarea școlară este un proces continuu care este influențat de interacțiunile din clasă și scoate în evidență achizițiile dobândite de fiecare elev. În amplul proces de dezvoltare a personalității elevului și de construire a competențelor de natură psihosocială, procesul de învățare devine mai important decât produsul. Elevul nu mai este considerat o problemă, în condițiile în care nu se adaptează ritmurilor impuse de învățare școlară.

Abordarea de tip incluziv apare nu numai la nivelul sistemului educativ, ci și la nivelul procesului educațional. Trăsăturile acestui tip de proces didactic țin de adaptarea continuă la diferențele individuale ale copiilor. Un rol important îl are profesorul care reprezintă o sursă de învățare și realizează un schimb de experiență continuu, deoarece el organizează situațiile de învățare, implică tot colectivul valorificând potențialul lor prin manifestarea unei atitudini flexibile și pozitive.

Se impune organizarea și implementarea unui cadru general care presupune o serie de măsuri de incluziune după cum urmează:

- o percepție favorabilă a opiniei publice cu privire la acceptarea și susținerea incluziunii educaționale;
- manifestarea unei atitudini deschise a societății în vederea incluziunii copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă prin crearea unui cadru legislativ care să i favorizeze;
- consilierea familiilor elevilor în clasele în care se implementează incluziunea educațională pentru evitarea tensiunilor;
- manifestarea din partea cadrelor didactice a disponibilității și a interesului de derulare a activităților educaționale natural și să nu le perceapă ca fiind impuse [24].

Succesul activităților de tip incluziv este influențat de condiții de ordin metodologic care favorizează instruirea individualizată, o potențează și constituie premisele unui învățământ de calitate centrat pe elev și pe nevoile lui.

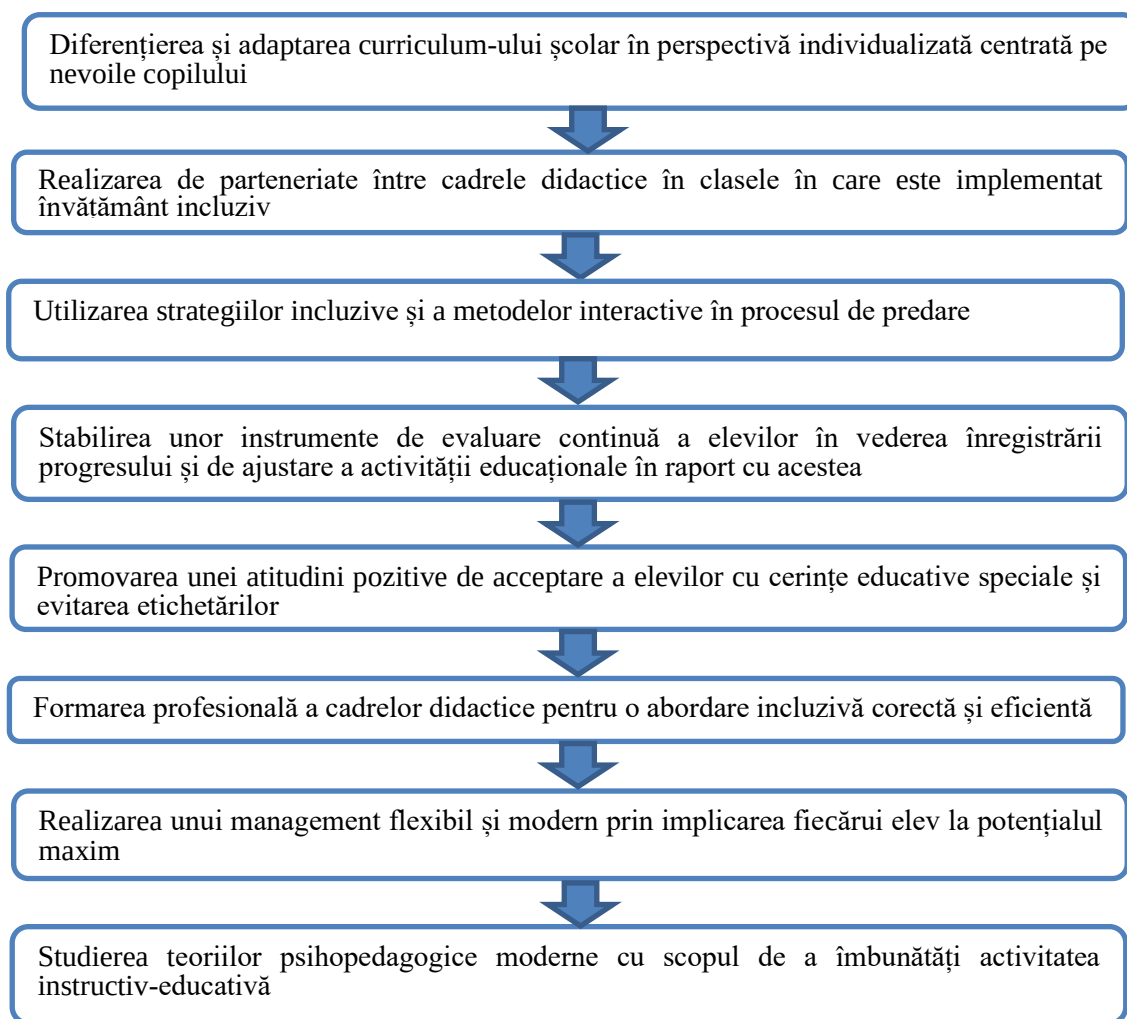


Figura 2.3. Condiții ale instruirii individualizate

Formele de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă sunt clasificate în funcție de mai multe criterii: durata, prezența și numărul de copii incluși. Astfel, Gherghuț clasifică aceste forme după cum urmează:

- *forme de includere totală* – elevul petrece tot timpul în școala de masă;
- *forme de includere parțială* – când elevul petrece o parte din timp în școala de masă, restul timpului petrecându-l la școli specializate.
- *forme de includere ocazională* – când copilul cu cerințe speciale participă la anumite activități extrașcolare sau evenimente.

În funcție de numărul de copii cu cerințe educative speciale integrați într-o clasă există mai multe forme de integrare:

- integrare individuală – un singur copil cu cerințe educative speciale este integrat într-o clasă normală;
- integrare în grupuri mici – un număr limitat de copii cu cerințe educative speciale este inclus în învățământul de masă;
- clase omogene integrate – o clasă formată din copii cu cerințe educative speciale este inclusă în școala de masă;

În opinia lui T.Vrăsmaș există următoarele situații de integrare școlară [93]:

- în clase obișnuite prin adaptarea metodelor de predare cu activități didactice de sprijin;
- în clase obișnuite cu ajutor din partea unui profesor de sprijin;
- în clase obișnuite, dar cu preluarea copiilor pentru terapie specifică adaptată nevoilor;
- în clase obișnuite cu frecvență parțială alternativ cu frecventarea de unități specializate;
- în unități specializate completate cu activitățile din clasa obișnuită;
- exclusiv în școli speciale;

Conceptualizarea intervenției învățătorului de sprijin în vederea realizării instruirii individualizate a elevilor cu cerințe educative speciale reprezintă un proces amplu care cuprinde o serie de demersuri bine organizate și fundamentate pedagogic și psihologic care stabilesc reperele teoretice de adaptare a conținuturilor curriculare din perspectiva particularităților copiilor speciali și valorificarea acestora prin antrenarea în activități dirijate de remediere a dificultăților de învățare.

La baza conceptualizării a stat **teoria generală a incluziunii** potrivit căreia includerea este o atitudine sau tendință de integrare a tuturor indivizilor în societate în vederea participării și contribuției la aceasta și, totodată, să beneficieze de acest proces. Scopul principal al incluziunii este că toate grupurile sociale aflate în situația de segregare sau marginalizare să aibă

posibilitatea și oportunitatea de a se împlini ca indivizi. Astfel, ea vine ca o soluție de contracarare a problemei excluderii sub toate formele care este cauzată de mai mulți factori: analfabetism, segregare religioasă sau etnică, sărăcia.

Astfel, analiza teoriei incluziunii începe cu delimitarea conceptului de ”educație pentru toți” care s-a lansat în cadrul Conferinței Internaționale a Ministerului Educației din anul 1990 din Tailanda și a continuat cu Salamanca în Spania în anul 1994 unde s-au prefigurat direcțiile de acțiune în vederea asigurării unui act educațional și accesul la educație a tuturor copiilor: „Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice... ”.

Declarația de la Salamanca (1994) a fost un pas semnificativ în promovarea incluziunii și egalității de șanse în educație și a avut un impact profund asupra politicilor și practicilor educaționale din întreaga lume. Reprezintă un angajament ferm pentru educația pentru toți și a marcat un moment de cotitură în politicile internaționale privind educația și incluziunea școlară a copiilor cu nevoi speciale. Declarația reafirmă angajamentul pentru educația pentru toți copiii, indiferent de diferențele lor individuale și de nevoile speciale. Se promovează ideea de incluziune școlară, prin care toți copiii, indiferent de diferențele lor, ar trebui să aibă acces la o educație de calitate în școlile lor de comunitate.

Se recunoaște dreptul copiilor cu nevoi educaționale speciale la educație adecvată, care să răspundă nevoilor lor individuale și se subliniază importanța adaptării școlilor și a sistemelor educaționale pentru a fi mai incluzive și pentru a putea primi și susține toți elevii, indiferent de nevoile lor. Declarația de la Salamanca reprezintă un angajament pentru viitor, în care educația este privită ca un drept fundamental al fiecărui individ și ca un mijloc esențial pentru dezvoltarea personală și socială.

În baza analizei abordărilor asupra teoriilor incluziunii s-a formulat ideea că incluziunea este un proces complex care are la bază respectarea și valorizarea diferențelor individuale de ordin socio-cultural ale elevilor și promovează bogăția și diversitatea experienței educative ce reies din aceste diferențe.

Se utilizează tot mai des conceptul de ”școală prietenoasă” care se caracterizează printr-un proces de predare-învățare-evaluare dinamic, atractiv și flexibil care contribuie la înlăturarea prejudecăților de orice fel și la depășirea barierelor existente.

Din analiza comparativă a teoriilor ce vizează incluziunea, am dedus o serie de **avantaje** ale acestui tip de instruire. Primul avantaj este că se favorizează interacțiunea cu toate categoriile

de persoane inclusiv oameni obișnuiți, lucru ce înainte nu se realiza, comunicarea fiind absentă. O altă direcție oferirea posibilității de integrare în societate în condiții de egalitate cu ceilalți copii. Astfel, li se dă șansa să participe la activități diverse culturale precum: spectacole, muzee, expoziții. Un alt avantaj este sprijinul social, psihologic pe toată perioada de studiu care este asigurat de cadre didactice specializate pentru astfel de predare și preocuparea continuă pentru dezvoltarea abilităților de socializare și de comunicare. De asemenea, elevii cu CES sunt integrați ca fiind o parte componentă în societate având ca model colegii și, în egală măsură, își dezvoltă abilitățile comunicative devenind creativi, acceptând diversitatea.

În concluzie, conform teoriilor formulate cu privire la acest aspect incluziunea are repercusiuni asupra tuturor copiilor, nu îi implică numai pe cei cu CES și este o realitate prin recunoașterea faptului că toți copiii sunt unici, iar diversitatea aduce doar beneficii.

Filosofia educației incluzive este transmisă membrilor din comunitatea școlară dar și de cei care intră în școală și conceptul de bază este că diferențele dintre copii sunt considerate normale iar școala trebuie să dispună de mijloacele adecvate de acțiune pentru cerințele educaționale diferite.

Conceptualizarea procesului de **instruire individualizată** se bazează pe trei dimensiuni importante: politicile; practicile; cultura.

Traseul educațional este bine planificat și organizat și are ca punct de plecare un cadru de înțelegere, pornește de la obiective clare și trasarea direcțiilor de acțiune. Aplicarea unui set de practici contribuie la antrenarea schimbărilor preconizate prin obiectivele stabilite.

Procesul complex de instruire individualizată se desfășoară într-un context anume, pliat pe o situație educațională proiectată într-un cadru cultural specific. Toate cele trei dimensiuni contribuie semnificativ și sunt la fel de importante. Construcția educației pentru toți are în vedere schimbările necesare iar principiul pe care merge este de construcție a politicilor de incluziune prin dezvoltarea practicii incluzive pentru ca, în final, să se creeze condițiile culturii incluziunii.

Analiza teoriilor incluziunii s-a bazat pe studiul indicatorilor de incluziune care asigură informații utile extrase din datele preluate din două surse: prima sursă o reprezintă datele care rezultă din studiul proceselor care stimulează participarea elevilor care sunt considerați marginalizați sau excluși, iar a doua sursă vizează datele recente ce privesc procesele eficiente utilizate pentru îmbunătățirea activității didactice din școală.

Indicatorii de incluziune sunt definiți pe baza rezultatelor cercetării și sunt utilizați pentru orientarea și reglarea activităților de dezvoltare și revizuire. Cele trei dimensiuni ale vieții școlare care stau la baza formulării indicatorilor sunt: cultura, strategia, practica.

Cultura organizațională în contextul educației integrate se referă la valorile, credințele, practicile și normele care susțin și promovează un mediu educațional inclusiv, colaborativ și holistic. Educația integrată se concentrează pe integrarea tuturor elevilor, inclusiv a celor cu nevoi speciale, în cadrul școlilor obișnuite, oferindu-le suportul necesar pentru a participa activ și a reuși în mediul educațional general. Instituția valorizează diversitatea și se angajează să includă toți elevii, indiferent de abilitățile lor, în activitățile școlare. Fiecare elev este văzut ca o parte importantă a comunității școlare. În ceea ce privește colaborarea între profesori, părinți, specialiști (cum ar fi consilieri și terapeuți) și comunitatea locală menționăm că este esențială pentru a crea un mediu de învățare susținător. Parteneriatele sunt cultivate pentru a asigura resursele și suportul necesar. Organizația este deschisă la adaptarea curriculumului și a metodologiilor de predare pentru a răspunde nevoilor diverse ale elevilor. Se utilizează strategii didactice diferențiate și tehnici pedagogice inovative, iar cultura organizațională promovează empatia și respectul pentru toți membrii comunității școlare. Se încurajează înțelegerea și aprecierea diferitelor perspective și experiențe.

Profesorii și personalul sunt încurajați să participe la programe de formare și dezvoltare profesională pentru a învăța cele mai bune practici în educația integrată și pentru a îmbunătăți constant calitatea predării. Elevii sunt încurajați să participe activ la procesul de învățare și la viața școlii. Se promovează autonomie, responsabilitate și implicare în activitățile școlare. O cultură organizațională orientată spre educația integrată nu doar îmbunătățește experiențele educaționale pentru toți elevii, dar și contribuie la formarea unor indivizi mai empatici, respectuoși și pregătiți să facă față diversității într-o societate globalizată. În cele ce urmează, detaliem aspecte legate de dimensiunea culturii, strategiei și practicii ca elemente de bază ale culturii organizaționale.

Dimensiunea culturii este o caracteristică comună a membrilor comunității școlare, a tuturor care intră în școală. Procesul de creare a culturii școlii are o importanță majoră la fel ca și procesul de predare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor. Această dimensiune vizează realitatea unei școli, dar și imaginea care este transmisă de aceasta.

Dimensiunea strategiei reflectă abordarea de tip incluziv care se plasează în centrul dezvoltării școlare cu scopul de pătrundere în toate strategiile și nu cu scopul de proiectare a unei noi strategii adăugându-se la cele existente. Planificarea strategică a conceptului de educație incluzivă se impune ca o condiție necesară similară ca importanță cu planificarea școlară în general.

Dimensiunea practicii se reflectă prin activitățile desfășurate la clasă, prin planurile de învățământ și modul de aplicare și încurajarea participării întregului colectiv de elevi. Există anumite obstacole care afectează buna funcționare a acestei dimensiuni: efectivele de elevi foarte

numeroase din clase, programa școlară, timpul limitat al activităților și a interacțiunilor dintre elevi, lipsa de pregătire psihopedagogică a cadrelor didactice.

Pe baza teoriilor incluziunii studiate și analizate și a dimensiunilor acestora se proiectează **conceptul de instruire individualizată** care ”constituie o cerință didactică generală promovată de-a lungul istoriei pedagogiei, susținută la nivel superior, axiomatic, de paradigma curriculumului”. La nivel teoretic, acest tip de instruire este un principiu general care reglează activitatea didactică din punct de vedere calitativ prezentând forme de organizare diferite: generală (instruire formală și nonformală), particulară (instruire pe grupe, frontală și microgrupe) și concretă (centrată pe o anumită activitate). În plan practic se manifestă sub forma celor trei acțiuni integrate: predare, învățare, evaluare.

Principiile pe care funcționează instruirea individualizată sunt fundamentate psihologic de teoriile învățării care vin cu propunerea de construcție a modelelor pedagogice sau didactice eficiente. În acest sens, am analizat **teoriile constructiviste ale învățării** care promovează modele psihologice cum ar fi: modelul structuralist-genetic promovat de Piaget sau modelul sociocultural promovat de L.Vîgotski [126], P.Galperin [45] și J.Bruner [106]. Teoria lui J.Piaget [133] se centrează pe valorificarea pedagogică a etapelor de dezvoltare cognitivă ale elevilor care se poate perfecționa prin crearea condițiilor de învățare individualizată, utilizarea de metode didactice adecvate construite pe modelul structuralist-genetic. Teoria lui L.Vygotsky vizează crearea mediului socio-cultural care favorizează învățarea eficientă prin construirea ”eșafodajului” sau a relației dintre educator și educat, relație ce trebuie valorificată pedagogic de persoana care educă.

Piotr Galperin considera că o instruire eficientă se poate realiza prin valorificarea structurilor cognitive ale învățării iar valorificarea se poate face individual sau colectiv, urmărindu-se evoluția din etapele de dezvoltare: etapa acțiunii materiale, etapa acțiunii verbale externe și etapa acțiunii verbale interne. Jerome Bruner viza construirea de structuri a cunoștințelor care determină reușita școlară generalizată proiectate în condiții de învățare individualizată și optimizarea raporturilor dintre gândirea intuitivă, analitică utilizând metode și mijloace didactice eficiente.

O teorie fundamentală pentru problematica cercetată este **Teoria învățării experiențiale** care oferă o perspectivă fundamental diferită asupra procesului de învățare în comparație cu teoriile behavioriste sau teoriile implicite ale învățării (bazate pe o epistemologie idealistă) care pun accent pe metodele tradiționale. Această abordare a fost conceptualizată de David Kolb în 1984 [57], denumind teoria sa „învățare experiențială” pentru două motive: în primul rând, este inspirată de teoriile lui John Dewey [42], Kurt Lewin [59] și Jean Piaget [133]; în al doilea rând, pentru a sublinia rolul crucial pe care experiența îl joacă în procesul de învățare. Teoria învățării

experiențiale se distinge de alte teorii cognitiviste, care subliniază în principal importanța însușirii, manipulării și reamintirii simbolurilor abstracte, și de teoriile behavioriste, care neagă importanța conștiinței individuale și a experienței subiective în procesul de învățare. De asemenea, considerăm adecvată Teoria învățării autoreglate susținută de Barry Zimmerman [130], teorie ce se concentrează pe capacitatea elevilor de a-și gestiona propria învățare. Elementele esențiale includ: setarea obiectivelor, monitorizarea progresului și ajustarea strategiilor de învățare. Conform teoriei instruirea individualizată încurajează dezvoltarea abilităților de auto-reglare la elevi și favorizează succesul școlar.

Corelarea teoriilor menționate cu teorii contemporane ale învățării a determinat formularea unei concluzii: **principiul instruirii individualizate** este considerat reper normativ care oferă posibilitatea de abordări multiple ale cunoașterii și a valorificării învățării continue ca tehnică a sinelui.

Pe baza elementelor din sfera incluziunii prezentate și detaliate mai sus se conturează un concept inovator centrat pe dimensiunea psihopedagogică: **intervenția retroactivă**. În sens larg, conceptul vizează activitatea învățătorului de sprijin asupra elevului cu CES cu toate acțiunile aferente. În sens restrâns, se orientează pe dificultățile de învățare sub aspectul investigării cauzelor determinate, a particularităților elevului deficient și a proiectării optime a recuperării pe baza relației dintre cauză și efect. Conceptul de intervenție retroactivă are implicații psihologice urmărind evoluția copilului prin identificarea potențialului intelectual, modalitatea de răspuns la sarcinile școlare raportate la curriculum-ul general și identificarea elementelor care au cauzat stagnarea sau involuția acestora. Din punct de vedere pedagogic, vizează activitatea cadrului didactic de sprijin și a modalităților de tratare individualizată pe baza informațiilor desprinse din analiza asupra aspectului psihologic.

În termeni concreți, **intervenția retroactivă** este o activitate amplă care pornește de la istoricul subiectului cu dificultăți de învățare din punct de vedere al cauzalității involuției, a factorilor determinați și continuă cu o proiectare eficientă a învățătorului de sprijin pe baza elementelor identificate în vederea reducerii decalajelor și asigurarea normalizării în procesul educațional. Aplicarea acestui concept se poate realiza atât elevilor cu dezvoltare atipică, cât și elevilor cu dezvoltare normală pe principiul că orice situație educațională de regres necesită o abordare retroactivă pe baza cauzelor care au determinat decalajele și planificarea activității de compensare/ recuperare printr-o intervenție graduală care să asigure parcurgerea în totalitate a conținuturilor școlare în ritm propriu.

Responsabilitatea derulării intervenției retroactive revine învățătorului de sprijin printr-o analiză riguroasă a tuturor aspectelor relevante și a scopului bine definit: recuperarea/

compensarea disfuncționalităților la nivelul achizițiilor conținuturilor școlare. Acest tip de intervenție are un traseu unidirecțional care urmează mai multe etape și necesită parcurgerea obligatorie în vederea eficientizării procesului educațional: identificarea potențialului intelectual și raportarea la standardele de performanță specifice vârstei:

1. investigarea cauzelor care au determinat dificultățile de învățare;
2. proiectarea intervenției propriu-zise;
3. măsurarea rezultatelor și adoptarea măsurilor ameliorative.

Toate aceste etape se bazează pe relația de cooperare dintre învățătorul de la clasă și învățătorul de sprijin pentru o abordare completă și complexă centrată pe copil și pe nevoile acestuia.

Intervenția retroactivă pornește de la identificarea informațiilor de bază despre elevul cu CES și evidențierea elementelor semnificative privind starea de sănătate, identificarea atât a dificultăților de învățare, cât și a abilităților sau deprinderilor de care dispune și care pot constitui puncte de reper în construirea programului de recuperare, continuă cu planificarea propriu-zisă a intervenției prin stabilirea clară a scopurilor, anticiparea rezultatelor scontate și punerea în practică pe baza nevoilor copilului prin raportare strictă la capacitățile lui.

Pentru a exemplifica și concretiza afirmațiile de mai sus oferim spre analiză o situație educațională care să elucideze aspectele menționate. În cazul unui elev cu CES aflat în clasa I la disciplina Comunicare în limba română se evidențiază incapacitatea de a sesiza sunetele în cadrul unui cuvânt spre deosebire de colegii de clasă care studiază structura propozițiilor. Subiectul în cauză manifestă dificultăți de recunoaștere a sunetelor în cadrul cuvântului pe fondul problemelor de rostire corectă a acestora. În această situație, învățătorul de sprijin identifică sursa dificultății de învățare și anume, tulburarea de limbaj – dislexia. Decalajele în învățare față de ceilalți elevi au cauzat stagnarea și interiorizarea subiectului, astfel că intervenția debutează cu diagnosticarea sunetelor pe care nu le poate rosti și remedierea acestui aspect. Odată recuperat acest aspect, se poate continua cu structurile superioare: identificarea silabei, a cuvântului și a propoziției. Treptat, se poate ajunge la recuperarea totală a decalajelor în învățare și la atingerea standardelor minime în ceea ce privește achizițiile specifice nivelului de vârstă.

La baza acestui proces complex se impune prezența învățătorului de sprijin care are un rol important în optimizarea întregului proces educativ la nivelul claselor la care se derulează învățământ incluziv. Învățătorul de sprijin are studii în domeniul educației speciale și colaborează cu educatorul din școala de masă pentru a răspunde nevoilor elevilor și educarea lor prin diversitate. Principiul după care funcționează este respectarea standardelor în ceea ce privește conținuturile și modul de comunicare cu elevii clasei.

2.2. Repere pedagogice de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Repere pedagogice: stabilirea finalităților și a competențelor specifice a învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Pe baza analizei literaturii de specialitate și a precizărilor cu privire la rolul și importanța cadrul didactic de sprijin se conturează profilul și acțiunile specifice acestuia în psihopedagogia persoanelor cu CES. Reperele pedagogice se centrează pe personalitatea cadrului didactic de sprijin și a competențelor profesionale, aspecte reprezentate în figura de mai jos:

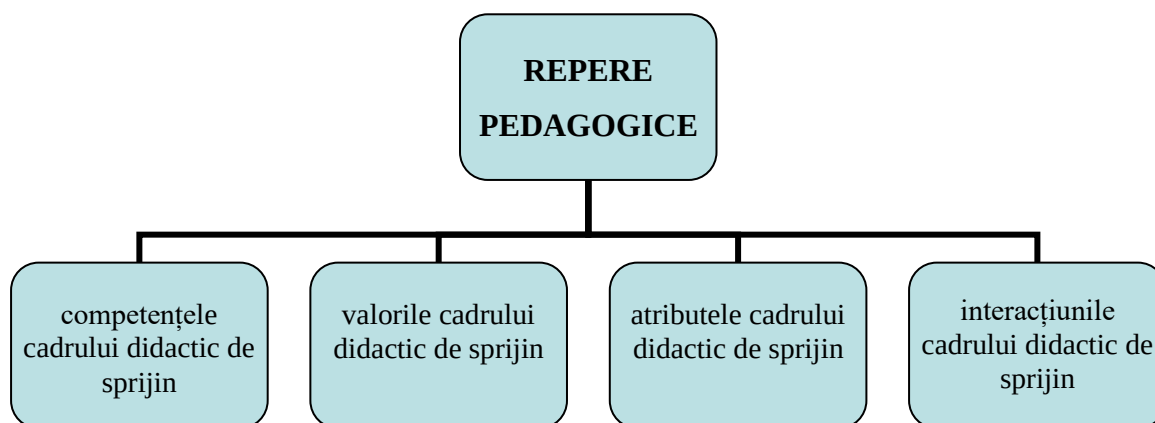


Figura 2.4. Elemente pedagogice specifice învățătorului de sprijin

În acest sens, se desprind o serie de trăsături de personalitate ce reprezintă elemente definitorii cu care trebuie să fie înzestrate și fără de care nu se poate implica activ și eficient în activitatea de instruire individualizată și de sprijin pentru elevii cu nevoie de învățare speciale: flexibilitate, empatie, pozitivism, constructivism, creativitate, colaborare. Manifestarea trăsăturilor de personalitate menționate reprezintă un criteriu definitoriu, dar nu și suficient. Acestora li se adaugă viziunea cadrului didactic de sprijin din perspectiva valorilor promovate în cadrul educației de tip incluziv:

- ❶ Promovarea diversității elevilor;
- ❷ Sprijinirea tuturor elevilor;
- ❸ Cooperarea cu actorii implicați în activitatea educațională incluzivă;
- ❹ Formare și dezvoltare profesională continuă.

Detaliind aspectele menționate, se conturează valorizarea diversității elevilor – diversitatea este identificată ca fiind o resursă de valoare deoarece trebuie privită pozitiv constituind o modalitate de îmbogățire. O altă valoare promovată de cadrul didactic de sprijin o reprezintă suportul oferit tuturor elevilor prin respectarea unicității și individualității.

Colaborarea cu ceilalți specialiști implicați în realizarea eficientă a educației incluzive reprezintă o valoare și o abordare esențială pe principiul apartenenței în cadrul unei comunități centrate pe obiective comune având în centru interesele personalitatea și particularitățile elevului cu CES. Un alt aspect sau valoare ce trebuie menționată face referire la dezvoltarea profesională continuă, cadrului didactic, în general, și cadrului didactic de sprijin, în particular, revenindu-i obligația de instruire pe tot parcursul vieții în vederea reactualizării și alinierii la noile tendințe și tehnologii moderne.

Potrivit aspectelor menționate din perspectiva valorilor promovate de cadrul didactic de sprijin se conturează ariile de competență profesională:

1. Promovarea diversității elevilor:
 - respectarea principiilor educației incluzive;
 - viziunea cadrului didactic de sprijin asupra diferențelor dintre elevi.
2. Sprijinirea tuturor elevilor:
 - centrarea pe învățare la nivel teoretic, practic, social și emoțional;
 - abordarea instruirii individualizate în clasele eterogene de elevi.
3. Cooperarea cu actorii implicați în activitatea educațională incluzivă:
 - colaborarea cu părinții elevilor cu CES și familia;
 - colaborarea cu alți profesioniști din domeniul educației.
4. Formarea și dezvoltarea profesională continuă:
 - formarea inițială a cadrelor didactice ca fundament al dezvoltării profesionale continue;
 - dezvoltarea profesională continuă printr-o viziune modernă, inovatoare în concordanță cu cerințele actuale.

În definirea generală a competențelor se identifică cele trei elemente de bază pe care acestea se fundamentează: cunoștințe, atitudini, deprinderi sau abilități. Referindu-ne la competențele cadrului didactic de sprijin putem particulariza astfel: se conturează o atitudine sau o convingere în condițiile asimilării unor cunoștințe, apoi evidențiem deprinderile sau abilitățile prin capacitatea de a le transpune în practică. Din sfera cunoștințelor amintim conceptele teoretice și practice raportate la principiile pe care se bazează educația incluzivă la nivel global și local, sistemul de politici și culturi în cadrul instituțiilor de educație, noțiuni generale de abordare a învățării pentru toți elevii, nu numai a celor aflați în situația de excludere de la serviciile educaționale. Referitor la atitudini și convingeri, subliniem că educația trebuie să se bazeze pe egalitate între oameni, respectarea drepturilor omului, necesitatea reformelor sociale și

ideea potrivit căreia educația incluzivă nu constituie un aspect separat de calitatea în educație. Deprinderile și abilitățile învățătorului de sprijin au la bază o analiză critică din perspectiva impactului generat de acțiunile întreprinse, demonstrarea capacității de demontare a trecutului educațional pentru înțelegerea situațiilor și contextelor prezente și manifestarea respectului în contextul relațiilor sociale utilizând un limbaj adecvat.

Atributele învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES sunt:

- Participă la evaluarea nevoilor și oportunităților de învățare a elevilor cu CES.
- Participă în procesul de adaptare curriculară din perspectiva organizării și realizării instruirii individuale a elevilor cu CES.
- Planifică și realizează instruirea individualizată a elevilor cu CES în cadrul orelor și activităților nonformale.
- Participă în comun cu cadrul didactic la clasă în monitorizarea și evaluarea rezultatelor învățării a elevilor cu CES.
- Elaborează, adaptează suporturi didactice în vederea realizării instruirii individuale a elevilor cu CES.
- Consultă părinții privind învățarea copiilor lor: informează, încurajează, organizează
- Gestionează întregul proces de individualizare a instruirii elevilor cu CES în comun cu cadru didactic de clasă, psihologul, managerul, logopedul.

În acest cadru organizat al instruirii individualizate, învățătorul de sprijin îndeplinește mai multe **funcții**:

- elaborează programul pedagogic individualizat (programul educațional individualizat);
- pregătirea suplimentară cu elemente specifice nevoilor elevilor în vederea includerii elevilor cu CES și asigurarea de șanse egale în educație;
- manifestarea continuă a interesului pentru identificarea și reprogramarea periodică și structurarea conținuturilor pentru fiecare elev în parte;
- colaborarea cu membrii echipei educaționale și cu familia elevului [27].

Din perspectiva relației cadru didactic de sprijin - instruire individualizată și a tuturor conceptelor enunțate și analizate am concluzionat că educația incluzivă reprezintă o parte integrantă a educației pentru diversitate, a educației pentru toți și se manifestă ca o reacție a școlii la nevoile individuale ale copiilor. Mecanismul de funcționare optimă a acestei relații asigură interacțiunea copiilor indiferent de punctele lor forte sau slabe și contribuie la maximizarea potențialului tuturor.

Învățătorul de sprijin reprezintă un rol nou, responsabil de optimizarea procesului educațional în clasele în care desfășoară învățământ integrat. Este un profesionist pregătit în educația specială care colaborează cu învățătorul de la clasă formând o echipă omogenă pentru o învățare eficientă. Nu acordă sprijin doar copiilor cu cerințe educative speciale ci și copiilor cu dificultăți de învățare având rolul de consilier pentru părinți și cadre didactice și de profesor, terapeut, mediator, susținător, consultant dar și prieten pentru copilul cu CES. Conform metodologiei de funcționare a serviciilor educaționale cu profesor de sprijin se impune necesitatea absolvirii de către acesta a studiilor speciale și prevede realizarea de sarcini specifice și **acțiuni** concretizate de:

- *colaborare* – cu comisia internă de evaluare în vederea preluării de informații pentru realizarea planului de servicii individualizate pentru elevii cu CES și cu toți profesorii pentru realizarea inserției eficiente;
- *elaborare și realizare* – a programului de intervenție personalizat *sincron și asincron, activ și retroactiv*;
- *participare la adaptarea curriculum-ului*;
- *consiliere* a familiilor elevilor beneficiari de servicii de sprijin;
- *evaluare* periodică a evoluției elevilor cu cerințe educative speciale operând modificări în programul individualizat.

Conceptualizarea rolului cadrului didactic de sprijin în funcție de relația cu actorii implicați este prezentată în tabelul de mai jos (Tabelul 2.2):

Tabel 2.2. Interacțiunile educaționale ale învățătorului de sprijin

Nr. crt.	Factori implicați	Acțiuni specifice
1.	Copilul cu cerințe educative speciale	• asigură suport în activitatea la clasă • acordarea de sprijin suplimentar pentru înțelegerea optimă a conținuturilor; • adaptarea materiei de predat în funcție de nivelul și cerințele elevilor cu CES; • organizarea de activități individuale raportându-se la necesitățile elevilor; • sprijinirea realizării temelor; • oferirea de explicații suplimentare;
2.	Colegii elevilor cu cerințe educative speciale	• susținerea procesul de integrare în colectiv prin depășirea propriei timidități a copilului cu CES și complexului de inferioritate cauzat de respingerea față de colegi; • sprijinirea copilului cu CES în stabilirea de relații armonioase în colectiv;

		• medierea conflictelor dintre elevi oferind răspunsuri la întrebările copiilor în legătură cu colegul lor cu CES; • schimbarea mentalității, a atitudinii copiilor privind integrarea și acceptarea copiilor cu CES; • asigurarea suportului în învățarea eficientă nu doar copilului cu CES ci întregului colectiv;
3.	Cadrele didactice din școală	• colaborarea cu profesorii de la clasă pentru adaptarea materiei la capacitățile și nevoile copilului cu CES; • informarea despre posibilitățile de învățare ale copiilor cu CES; • participarea la ședințele consiliului profesoral pentru soluționarea problemelor procesului instructiv-educativ;
4.	Familia copilului cu CES	• medierea relațiilor dintre familie – profesor – copil; • informarea familiei cu privire la situația școlară; • oferirea de date familiei despre organizații, centre specializate care prestează servicii pe copiii cu cerințe educative speciale;
5.	Organizația furnizoare de servicii pentru copilul cu CES	• gestionarea relației dintre familie – școală – organizație; • participarea la activități de formare continuă; • participare la ședințele de realizare a planului de intervenție personalizată;

Etica profesională a învățătorului de sprijin prevede o serie de măsuri comportamentale și profesionale practicate pentru o desfășurare optimă a activității:

- ✓ să dovedească empatie față de problemele elevilor;
- ✓ să demonstreze că sunt interesați și au plăcere să muncească cu copiii cu cerințe educative speciale;
- ✓ să manifeste o atitudine echidistantă față de toți elevii clasei;
- ✓ să adopte strategii didactice adecvate situațiilor de învățare;
- ✓ să faciliteze comunicarea și cooperarea între elevii clasei;
- ✓ să medieze situațiile dificile în relațiile cu copiii cu cerințe speciale și alte persoane implicate;
- ✓ să respecte confidențialitatea și intimitatea informațiilor legate de viața personală a copilului;
- ✓ să evite dependența față de copilul consiliat;
- ✓ să înregistreze observațiile privind progresul elevilor pentru explicarea comportamentului și reacțiilor.

În consecință, întreg personalul didactic formează o echipă care se informează despre nevoile individuale ale elevilor și colaborează pentru a-i ajuta să atingă potențialul maxim. O intervenție timpurie poate schimba evoluția educațională a copilului cu cerințe speciale.

O prezentare succintă a elementelor ce derivă pe baza demersurilor pedagogice se poate realiza în figura de mai jos, după cum urmează:

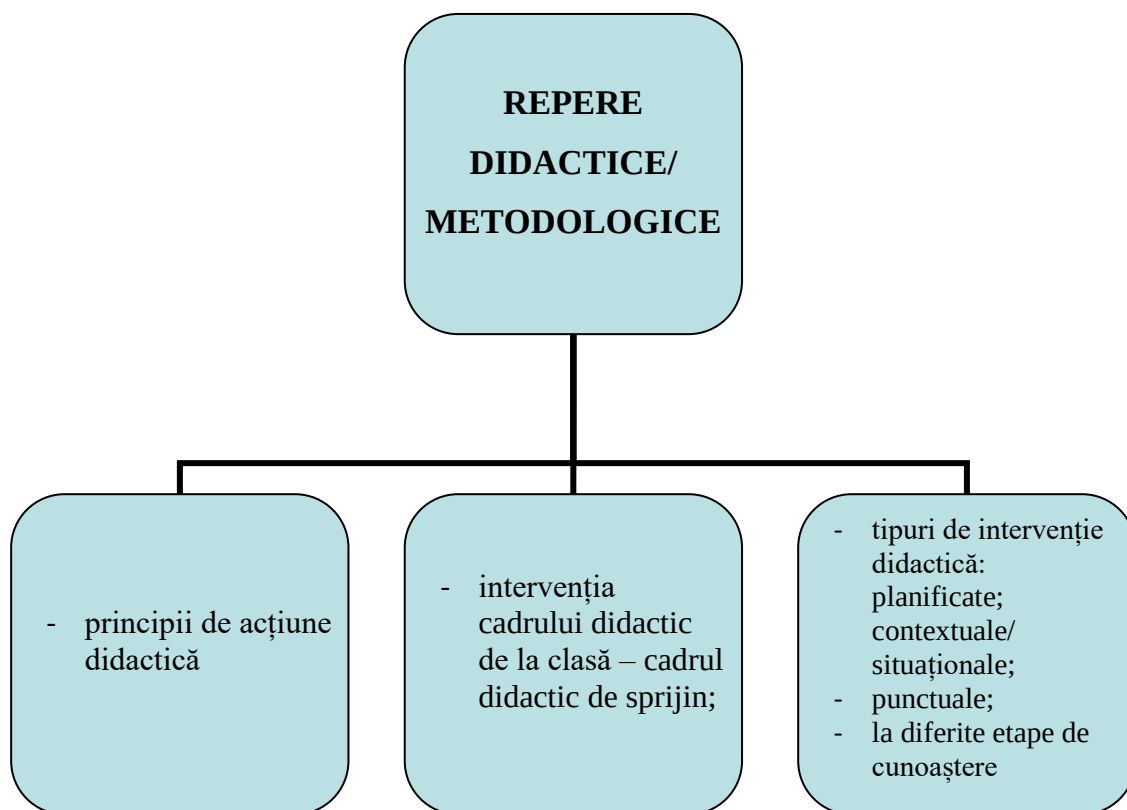


Figura 2.5. Demersuri pedagogice de intervenție ale învățătorului de sprijin [23]

Detaliind aspectele menționate, perspectiva pedagogică vizează activitatea comună a cadrului didactic și a învățătorului de sprijin printr-o relație de colaborare bazată pe acțiuni decise de ambele părți la nivel de proiectare educațională, de realizare a secvențelor lecțiilor și evaluarea obiectivă a rezultatelor obținute și eficiența demersului educațional.

În acest cadru funcțional generat de acțiunile comune se definesc rolurile specifice și au loc interacțiunile dintre învățătorul de la clasă și învățătorul de sprijin prezentate comparativ în tabelul de mai jos:

Tabel 2.3. Interacțiunea cadrului didactic la clasă și a învățătorului de sprijin

Cadrul didactic	Activitatea/ strategia didactică	Învățătorul de sprijin
Proiectează activitatea didactică în concordanță cu standardele curriculumului general	La nivel de elaborare	Adaptează/ modifică activitatea didactică proiectată de cadrul didactic prin raportarea la particularitățile psihoindividuale ale elevului cu CES
Realizează activitatea proiectată la nivelul colectivului clasei	La nivel de realizare	Sprijină elevul cu CES în desfășurarea activității asigurându-se că nivelul

		cunoștințelor nu depășește nivelul de înțelegere și interiorizare a conținuturilor transmise
Realizează retrospectiva lecției sub aspectul realizării sau nerealizării și fixează rezultatele activității	La nivel de reflecție	Intervine suplimentar în vederea asigurării consolidării cunoștințelor noi și restructurării schemei cognitive inițiale a elevului cu CES
Realizează transferul cunoștințelor în practică prin aplicarea în situații de integrare	La nivel de extindere	Sprijinul elevului cu CES în aplicarea cunoștințelor în practică prin raportarea permanentă la experiența proprie și la nivelul de înțelegere

Modelarea intervenției învățătorului de sprijin în actul de predare-învățare la clasa de elevi, din perspectiva individualizării acestui proces și a managementului clasei de elevi cu referire la elevii cu CES prin:

- intervenții planificate;
- intervenții contextuale/situaționale;
- intervenții punctuale;
- intervenții la diferite etape de cunoaștere;
- intervenții prin organizarea de activități extrașcolare.

Metodologia de intervenție a învățătorului de sprijin are la bază un set de intervenții specifice adaptate particularităților elevilor cu CES ce asigură evoluția acestuia până la normalizare. Astfel, activitatea cadrului didactic de sprijin se fundamentează pe principiul normalizării și pe principiul incluziunii văzută ca o soluție viabilă în combaterea segregării și izolării copiilor cu dizabilități.

În linii generale, pe baza clasificării realizate se identifică o serie de intervenții didactice planificate, contextuale/ situaționale, punctuale, la diferite etape de cunoaștere. Prima categorie vizează planificarea, în general, a cadrului de intervenție pe baza dificultăților de învățare și a caracteristicilor. Intervențiile contextuale se raportează la o situație anume survenită și care a generat o criză educațională necesitând implicarea cadrului didactic de sprijin. Intervențiile de tip punctual urmăresc aspecte specifice ce necesită soluționare pentru evitarea accentuării problemelor existente, iar categoria intervențiilor didactice la diferite etape de cunoaștere face referire la categoriile de vârstă și la particularitățile psihopedagogice. Categoria activităților extrașcolare marchează pozitiv actul educațional realizat de cadrul didactic de sprijin prin accentuarea valențelor aplicative.

Detaliind aceste aspecte menționate, se constată că la baza activității învățătorului de sprijin stau intervențiile didactice planificate riguros și adaptate nivelului de dezvoltare a elevului cu CES. Planificarea activităților este un proces elaborat riguros prin acțiunea comună a actorilor educaționali implicați cu un scop bine determinat și orientat spre obiective specifice educației speciale în mediu incluziv.

Intervențiile de tip contextual/ situațional se raportează la provocările reale ale procesului educațional pe baza cărora se generează probleme diverse ce perturbă funcționarea optimă și de a căror rezolvare depinde evoluția la limitele normalizării. Menționăm o serie de factori ce stau la baza contextelor sau situațiilor survenite: factori psihologici, factori pedagogici, factori specifici mediului școlar, familial.

În ceea ce privește intervențiile de tip punctual vizează un anumit aspect considerat esențial și care influențează semnificativ producerea sau evoluția altor aspecte mergând spre acutizarea problemelor educaționale ale elevului cu CES. Focusarea pe aspectul esențial reduce din efectele generate de aspectele secundare și stopează evoluția fenomenelor negative cu impact pe planul dezvoltării armonioase.

Intervențiile didactice la diferite etape de cunoaștere vizează în mod direct etapizarea pe vârste și particularitățile elevilor cu CES prin raportarea la sistemele standardizate la nivelul învățământului general. Particularizând, în cazul copiilor cu dizabilități se constată un decalaj între etapele de cunoaștere ce poate fi recuperat parțial sau total printr-o intervenție promptă, planificată riguros cu efecte pe termen lung.

Un aspect important îl reprezintă organizarea activităților extrașcolare accentuându-se caracterul non-formal și valențele educative. Implicarea elevilor cu CES în activități de acest tip organizate de cadrul didactic de sprijin oferă oportunități în dezvoltarea competențelor raportându-se la obiective specifice ce provoacă și favorizează condițiile dezvoltării în afara incidențelor programelor școlare. Sub aspect social, se dezvoltă și o serie de abilități interpersonale, se promovează relațiile din cadrul grupului școlar facilitând integrarea elevului cu CES. Diversitatea activităților extrașcolare contribuie la creșterea interesului elevilor cu CES pentru oferta educațională. Planificarea acestora are la bază obiectivele instructiv-educative puse în practică prin activități relaxante, momente recreative combinate cu supunerea la regulile impuse și asumarea responsabilităților, autodisciplină.

Pe baza celor menționate, învățătorul de sprijin coordonează cu succes o serie de intervenții specifice cu sau fără colaborarea cu cadrul didactic punând în centrul intereselor profesionale elevul cu CES și dezvoltarea sa ulterioară la limitele normalizării.

Așadar, sistemul de repere teoretice privind intervenția învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES constituie un cadru de referință al cercetării (*a se vedea* Figura 2.5).

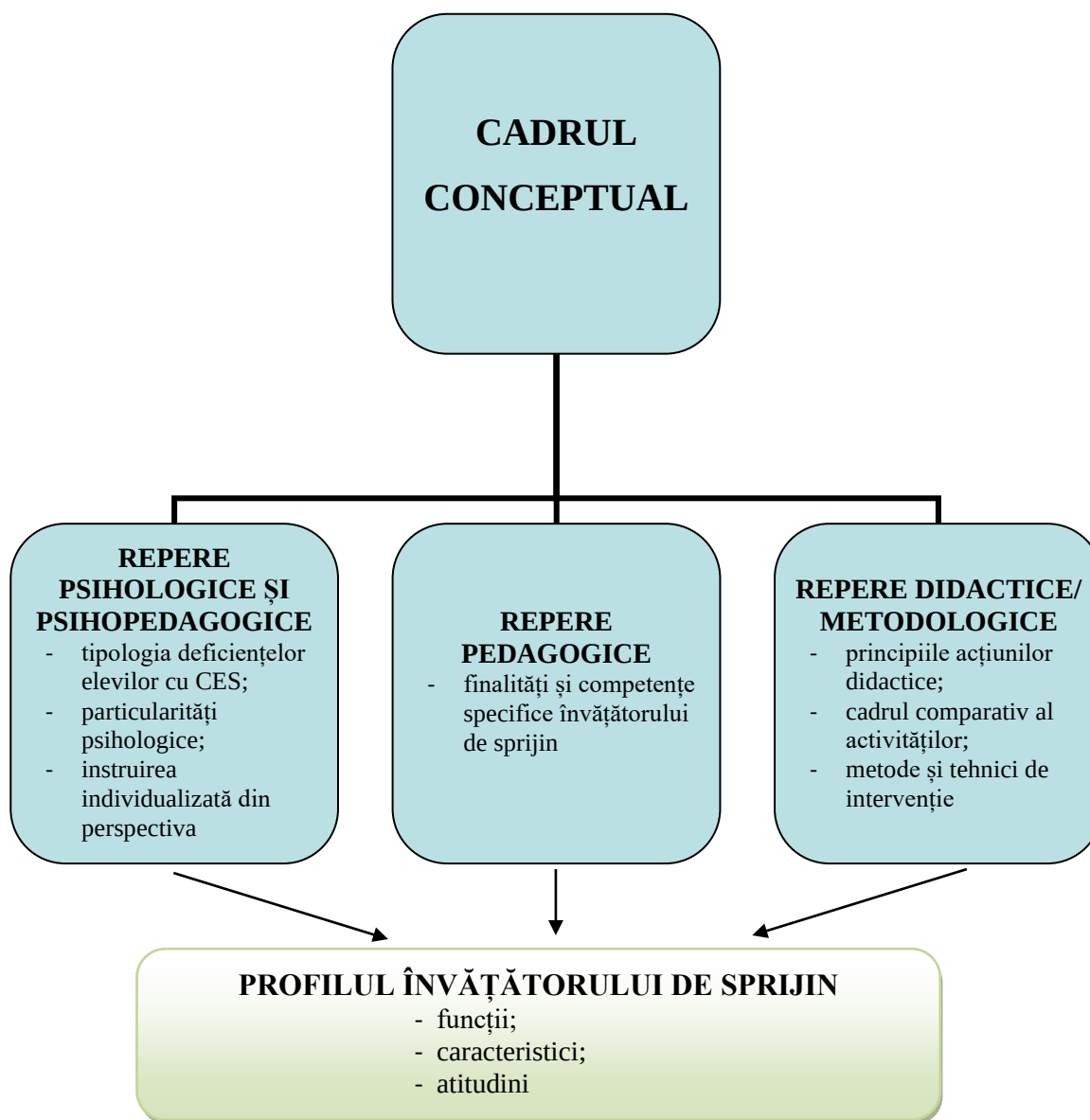


Figura 2.6. Cadrul conceptual al intervenției învățătorului de sprijin în instruirea individuală a copiilor cu CES [23]

Detaliind conceptele prezentate în figura 2.6. se evidențiază repere psihologice, repere psihopedagogice și repere pedagogice. Dezvoltând aspectele menționate, reperele psihologice vizează particularitățile și nevoile de formare și dezvoltare a elevului cu CES pe baza cărora demarează întregul proces educațional individualizat. Reperele pedagogice urmăresc identificarea factorilor care concură la o desfășurare optimă a demersului didactic și care ghidează cadrul didactic de sprijin pe parcursul intervenției și o eficientizează. Referitor la

factorii psihopedagogici, aceștia realizează o simbioză între aspectul psihologic și pedagogic punând în centrul intereselor învățământului incluziv personalitatea elevului cu CES cu toate implicațiile necesare individualizării instruirii. Identificarea reperelor funcționale ale cadrului conceptual constituie elementele pe baza cărora se conturează profilul cadrului didactic de sprijin și direcțiile de acțiune în intervenția asupra elevului cu CES.

Conceptualizarea instruirii individualizate se face din perspectiva relației dintre cei doi agenți favorizanți ai învățării: învățătorul și învățătorul de sprijin. La nivelul învățământului de masă, serviciul educațional specializat se realizează de către cadrul didactic de sprijin care colaborează cu învățătorul oferind suport în integrarea eficientă a elevilor cu cerințe educative speciale. Elevii cu CES beneficiază de acest sprijin pe toată perioada învățământului preșcolar și școlar.

În cazul învățătorului de sprijin, acesta este o persoană instruită în domeniul educației speciale, pregătită să intervină și care alcătuiește o echipă cu învățătorul din învățământul de masă concentrându-se pe un scop comun: învățarea copiilor pentru diversitate. La clasele la care nu există copii cu CES activitatea educativă este reglementată de programele școlare și respectă un standard în ceea ce privește conținuturile școlare și modalitatea de comunicare a acestora elevilor. Din perspectiva educației incluzive documentele curriculare vor fi adaptate/ modificate în funcție de nevoile și situația educațională a copilului cu cerințe speciale.

Pentru realizarea unei inserții eficiente în colectivul clasei se recomandă existența unor relații de colaborare dintre învățător și învățătorul de sprijin în vederea elaborării și realizării planului de intervenție personalizată prin participarea activă a ambelor părți în adaptarea/ modificarea curriculum-ului.

Scopul comun este remedierea dificultăților de învățare dezvoltarea și promovarea asistenței educaționale în vederea înregistrării progresului școlar. Se impune, deci, cooperarea și influențarea reciprocă a învățătorului de la clasă și învățătorul de sprijin. Conceptualizarea intervenției și participării în cadrul procesului educațional este realizată în Figura 2.7.

Intervenția învățătorului de sprijin contribuie activ la procesul de transformare a școlilor din perspectivă incluzivă, iar rolul lui nu este numai de acordarea asistenței educaționale individualizate a copiilor cu CES ci și de sprijin pentru cadrul didactic din învățământul de masă. Succesul incluziunii este determinat de parteneriatul dintre cei doi pentru o funcționare optimă a organismelor implicate și prin prezența activă a învățătorului de sprijin în realizarea de materiale didactice adaptate, a instrumentelor de lucru și de evaluare specifice participând atât la activitățile școlare cât și la activitățile extrașcolare. Nevoia de sprijin a copilului cu CES apare din dorința de a înlătura barierele de învățare, a tulburărilor sociale, cognitive, fizice, emoționale.

Cadrul didactic de la clasă, cât și cel de sprijin exercită acțiuni comune ce vizează:

- Identificarea problemelor comune;
- Propunerea de soluții pentru rezolvarea problemelor;
- Evaluarea ideilor;
- Planificarea soluțiilor;
- Implementarea soluțiilor;
- Evaluarea rezultatelor.

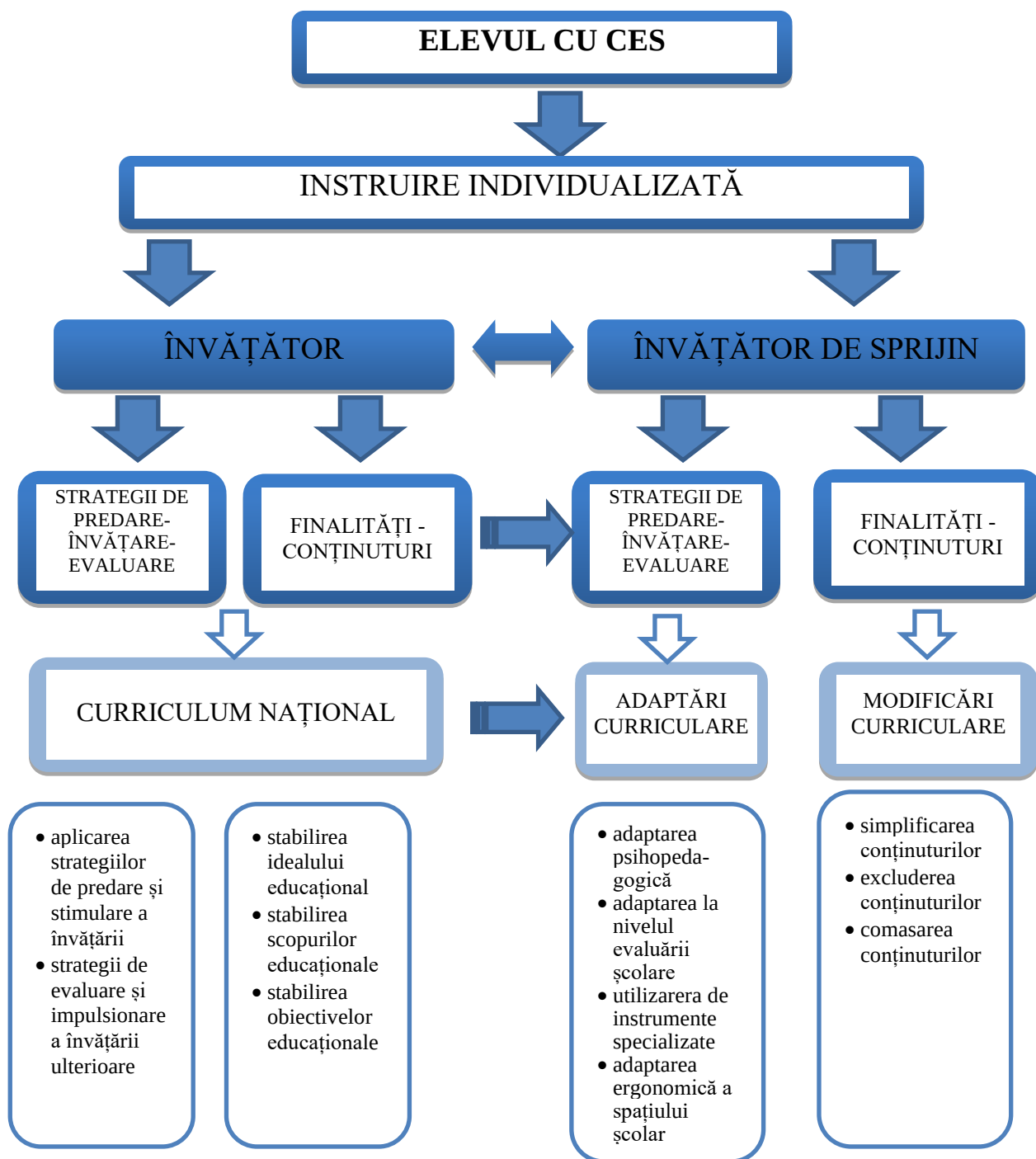


Figura 2.7. Conceptualizarea relației învățător-învățător de sprijin

O echipă didactică unită identifică dificultățile cu care se confruntă copiii și planifică, aprobă și pun în practică modalități de depășire a acestora. Specificul colaborării dintre învățător și învățătorul de sprijin este eficientă în evaluarea psihopedagogică inițială, în adaptarea curriculară, stabilirea modalităților de evaluare, stabilirea metodelor de intervenție și a planului se servicii personalizat.

Conceptualizarea reprezintă fundamentul privind elaborarea unei metodologii de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES.

Pe baza delimitării conceptuale se evidențiază modelele de intervenție ale învățătorului de sprijin în organizarea învățării individualizate a elevilor cu CES.

Tabel 2.4. Modele de intervenție a învățătorului de sprijin

Nr. crt.	Tematici de intervenție	Modele	Învățătorul de sprijin
1.	Dificultăți de învățare	• aplicarea strategiilor de învățare organizată printr-o trecere graduală de la simplu la complex; • promovarea învățării contextuale prin punerea în situație; • adaptarea metodelor adecvate capacităților de înțelegere; • proiectarea de conținuturi și sarcini simplificate prin reducerea complexității; • utilizarea frecventă a sistemului de recompense; • aplicarea abordării sincrone și asincrone a învățării individualizate; • aplicarea metodelor activ-participative și retroactive.	• manifestă o atitudine empatică, pozitivă; • direcționează curiozitatea elevului în dezvoltarea motivației spre învățare; • manifestă flexibilitate și disponibilitate în modificarea planificării inițiale; • organizează activitățile pregătind variante pentru fiecare lecție; • construiește contexte de succes pentru ca elevii să-și demonstreze aptitudinile, cunoștințele; • se pregătesc cu mai multe explicații variate; • operează cu maxim șase noțiuni într-o activitate; • reformulează instrucțiunile în limbaj accesibil; • se concentrează pe nevoile elevului, interesele, pasiunile și în vederea motivării în învățare; • finalizează lecțiile imprimând elevului atingerea succesului; • comunică în permanență cu părinții elevului asigurând continuitatea intervenției.

2.	Dificultăți/ dizabilități intelectuale	• formarea și dezvoltarea abilităților de tip cognitiv adaptate vârstei școlare mici; • intensificarea comunicării cu persoanele cu care interacționează în mediul școlar; • promovarea socializării, a relaționării cu colegii de clasă; • dezvoltarea nivelului de coordonare psihomotrică.	• valorifică jocurile didactice; • utilizează procedee de lucru simplu cu dificultate redusă; • stimulează corespunzător senzațiile și percepțiile elevului cu CES; • individualizează metodele și le adaptează dificultăților de intelect; • achiziționează materiale de sprijin în vederea realizării obiectivelor educaționale centrate pe elev; • organizează activități la care să participe elevii clasei incluzive; • construiește imagini de sine pozitive în condițiile activității de grup.
3.	Tulburări de limbaj	• identificarea potențialului psihic și a ritmului de învățare a elevului; • dezvoltarea exprimării orale prin utilizarea adecvată a semnificației cuvintelor; • dezvoltarea expresivității verbale; • formarea abilităților de comunicare prin exprimarea corectă fonetică, lexicală, sintactică; • formarea capacității de exprimare utilizând propozițiile.	• antrenează elevii cu CES pe domenii de stimulare în vederea recuperării cu specific recreativ; • elaborează și aplică o gamă variată de exerciții simple, accesibile, executate în ritm propriu; • utilizează materiale suplimentare care stimulează limbajul; • inițiază activități de dezvoltare a auzului fonematic; • urmărește o asimilare graduală a unităților fonematice (sunet, silabă, cuvânt).
4.	Tulburări emoționale și comportamentale	• utilizarea unei game variate de tehnici utile în reducerea comportamentelor indezirabile; • tehnica întăririi pozitive; • tehnica stingerii comportamentului; • tehnica asertivă; • tehnica modelării; • tehnica contractului.	• identifică cauza comportamentului indezirabil; • comunică cu elevii despre consecințele comportamentelor antisociale; • testează tehnicile pentru a o identifica pe cea care funcționează; • monitorizează comportamentul prin consemnarea observațiilor; • intervine în ameliorarea relațiilor elevului cu CES și colegii de clasă.

Modelele de intervenție ale învățătorului de sprijin vizează tipologia dificultăților de învățare sau domeniile de intervenție și includ acțiuni specifice acestuia de abordare a instruirii individualizate pe baza caracteristicilor psihoindividuale. Se utilizează o gamă variată de metode și tehnici de abordare centrate pe nevoile elevului cu CES și dificultățile de învățare.

Demersul de conceptualizare constituie fundamentul care contribuie la stabilirea reperelor metodologice de intervenție a învățătorului de sprijin în eficientizarea procesului de incluziune a elevilor cu CES analizate și dezbătute în subcapitolul următor.

2.3. Repere metodologice de intervenție ale învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Participarea învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES este una specifică generată și determinată de următorii factori:

- sistemul curricular oficial pentru învățătorul respectiv;
- particularitățile proiectării didactice de lungă durată și scurtă durată a cadrului didactic la clasă;
- curriculum-ul nucleu de instruire individualizată la clasă (elaborat în comun cu cadrul didactic de sprijin);
- particularitățile și nevoile a elevilor cu CES ca temei de implicare a învățătorului de sprijin;
- existența materialelor didactice complementare în vederea realizării instruirii individualizate a elevilor cu CES;
- stabilirea și distribuirea rolurilor în cadrul unei lecții de către cadrul didactic și învățătorul de sprijin.

Din perspectiva acestor factori pot fi stabiliți pași de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES.

ETAPA 1. Studiarea particularităților nevoilor și oportunităților a diferitor categorii de copii cu CES din clasele respective în vederea proiectării instruirii individualizate a acestora: analiza caracteristicilor psihologice ale copiilor vizați, discuția cu psihologul școlar, discuția cu profesorii de clasă, discuția cu părinții, discuția cu medicul. Datele obținute vor permite cadrului didactic de sprijin să stabilească direcții și instrumente pedagogice de intervenție:

- modificarea curriculum-ului școlar astfel încât acesta să devină accesibil elevilor cu CES, indiferent de gradul de dificultăți.

- sprijinul suplimentar retroactiv, activ, situațional, prospectiv pentru formarea competențelor prevăzute de curriculumul școlar;
- proiectarea activităților extracurriculare pentru elevii cu CES ca formă complementară de realizare a instruirii individualizate.

ETAPA 2. Organizarea și realizarea adaptării curriculum-ului școlar în vederea asigurării instruirii individualizate a elevilor cu CES cu participarea cadrului didactic la clasă, cadrului didactic de sprijin, psihologul școlar (la necesitate), părinții (la nivel de consultanță). Adaptarea curriculum-ului școlar poate fi privită ca reconceptualizarea acestuia din perspectiva individualizării instruirii copiilor cu dizabilități. Curriculum-ul școlar reconceptualizat prin introducerea modificărilor respective este și curriculum-ul individualizat care poate fi concretizat în cazul unui elev încadrat într-o tulburare sau deficiență.

Adaptarea curriculară poate fi realizată atât la nivelul curriculum-ului scris, cât și la nivelul curriculum-ului aplicat/ procesual. În viziunea noastră, individualizarea instruirii elevilor cu CES prin modificări curriculare presupune:

- modificarea conceptului curriculum-ului școlar prin introducerea prevederilor teoretice explicative privind modul de individualizare a instruirii elevilor cu CES;
- modificarea sistemului de competențe prevăzute de curriculum-ul școlar prin simplificare, excludere, operaționalizare;
- modificarea conținuturilor, unităților de conținut prevăzute de curricula școlare, prin simplificare, includerea unor teme mai accesibile elevilor cu CES;
- modificarea activităților de învățare și a produselor de învățare prin adaptarea celor din curricula școlară la particularitățile școlarilor cu CES, prin introducerea unor activități noi specifice instruirii individualizate dar și specifice pedagogiei incluzive (activitățile de învățare conform cerințelor educative speciale ale copilului);
- modificarea materiei de evaluare a rezultatelor școlare prin elaborarea de teste individualizate, reducerea numărului de itemi, prelungirea timpului pentru realizarea testului etc.

Rolul decisiv în introducerea acestor modificări în curricula școlară, în reconceptualizarea acestora din perspectiva individualizării instruirii copiilor cu CES îi revine învățătorului de sprijin.

În cele ce urmează, se prezintă concret un exemplu de adaptare/ modificare curriculară pe competențele curriculum-ului școlar la disciplina limba și literatura română în vederea realizării conexiunii dintre curriculum-ul general și cel specific nevoilor elevului cu CES.

Tabel 2.5. Exemplificarea adaptării/ modificării curriculare pe competențe

1. Limba și literatura română

Nr. d/o	Competențele curriculum-ului școlar	Curriculum-ul școlar	Curriculum-ul modificat
1.	Concepția curriculum-ului școlar	• Concepte-cheie	• Concepte specifice educației incluzive și învățământului individualizat
2.	Competențele curriculare	• Construirea unui text oral pe baza planului de idei pregătit sau elaborat în grup	• Construirea unui text oral în baza imaginilor (sincron)
3.	Conținuturi: unități de conținuturi	• Extragerea informațiilor esențiale necesare elaborării textului; • Deducerea sensului cuvintelor prin raportare la mesajul textului; • Proiectarea conținutului textului pe baza ideilor; • Dezvoltarea ideilor planului prezentat adăugând amănunte semnificative; • Extragerea mesajului textului prin formularea mesajului de încheiere.	• Sesizarea a 1-2 elemente reprezentative din cadrul textului extrase pe baza imaginilor sugestive; • Sprijinirea elevilor în înțelegerea sensului cuvintelor cu întrebări suplimentare; • Adresarea de întrebări clarificatoare pe baza conținutului textului; • Formularea a 1-2 propoziții despre conținutul imaginilor suport (asincron); • Formularea mesajului textului pe baza întrebărilor suplimentare direcționate în acest sens (sincron-asincron).
4.	Activități de învățare și produse de învățare	• Organizarea de jocuri didactice pe teme diverse pe dimensiunea dezvoltării capacității de elaborare a textelor orale; • Discuții privind elementele relevante în jurul cărora se construiește textul; • Exerciții de creativitate prin introducerea de elemente surpriză; • Activitate de grup de soluționare a mesajului transmis de textul oral.	• Participarea la jocuri didactice de creare a textului oral pe baza imaginilor sugestive; • Identificarea elementelor relevante din imaginile prezentate; • Deducerea elementelor surpriză prin întrebări și sugestii suplimentare; • Identificarea mesajului textului prin oferirea de indicații pe baza elementelor relevante.

ETAPA 3. Aplicarea curriculum-ului modificat/individualizat în procesul de predare-învățare-evaluare la clasă.

La începutul orei/orelor cadrul didactic la clasă și învățătorul de sprijin își stabilesc rolurile și modul de interconexiune și de implicare a cadrului didactic de sprijin la fiecare etapă a lecției: evocare, realizarea sensului, reflexie, extindere.

În viziunea noastră, elevului cu CES în cadrul instruirii individualizate nu trebuie să i se impună participarea la toate etapele ale lecției, ci participarea într-o formă specifică.

În acest sens, se propun următoarele modalități de implicare ale elevilor cu CES în actul de învățare individualizată:

- *Învățarea retroactivă:* realizarea unor sarcini legate de temele precedente care erau mai puțin însușite de elevii cu CES, însă fără cunoașterea clară este dificil de a asimila materia nouă, de a realiza sarcinile la tema nouă. Acest tip de sarcini pot fi realizate în două modalități:
 - 1) prin activități complementare în afara orelor;
 - 2) prin activități complementare individuale în cadrul orelor, paralel cu realizarea sarcinilor planificate de toți elevii.
- *Învățarea activă/simultană.* Elevii cu CES realizează în același timp aceleași sarcini didactice ca și întreaga clasă sub îndrumarea cadrului didactic de sprijin, care acționează și ia decizii imediate în raport cu eficiența/ineficiența rezolvării acestor sarcini de către elevii cu CES. În acest sens, învățătorul de sprijin, în raport cu specificul copiilor cu CES, are cel puțin trei opțiuni: toate sarcinile sunt adaptate pentru elevii cu CES, adaptează și modifică sarcinile imediat la necesitate; oferă sugestii suplimentare copiilor cu CES pentru a rezolva sarcinile înaintate pentru toți. Important este ca copiii cu CES să fie integrați în procesul educațional și să se simtă parte componentă a clasei, a echipei.
- *Învățarea prospectivă.* Elevilor cu CES se propun sarcini care întâmpină studierea unor materii în scopul pregătirii lor de a percepe și asimila această materie. Acestea sarcini pot fi propuse elevilor cu CES cum în cadrul orelor așa și în afara orelor prin activități complementare.

Adaptarea curriculum-ului școlar din perspectiva instruirii individualizate a copiilor cu CES din perspectiva stilurilor de învățare.

Stilul de învățare se referă la modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și actualizare a cunoștințelor și se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli [7]. După modalitatea senzorială implicată, sunt cunoscute trei stiluri de învățare: auditiv, vizual, kinestezic.

Cunoașterea dominantei stilului de învățare al elevului oferă posibilitate cadrului didactic de a individualiza procesul didactic, în primul rând, prin adaptarea stilului de predare, alegerea strategiilor didactice, a sarcinilor de învățare, a materialelor didactice. Aplicând strategii didactice compatibile cu stilul de învățare, cadrele didactice îi ajută pe elevi să-și cunoască și să-și dezvolte propriile predilecții, talente, să manifeste tot ce au mai bun în domeniul lor de excelență.

În procesul educațional este absolut necesară corelarea stilului de predare al cadrului didactic cu diversitatea stilurilor de învățare și necesitățile copiilor. Uneori, însă, este necesară aplicarea unei combinații echilibrate de stiluri de predare pentru a permite elevilor exersarea nu doar a stilurilor preferate, ci și posibilitatea de a colabora cu alți elevi și de a experimenta și alte modalități de învățare. Diversitatea stilurilor de învățare și abordarea acestora devine, astfel, o preocupare profesională a învățătorului de sprijin.

Tabel 2.6. Instruirea individualizată a elevilor cu CES în raport cu stilurile de învățare

[7, p.277-278]

Stilul de învățare	Caracteristici generale	Aspecte specifice (raportate la copil)	Exemple de strategii didactice, racordate la stilurile de învățare
Vizual	procesarea informației prin utilizarea de tabele, schițe, imagini, diagrame, grafice etc.	- preferă să vadă lucrurile sau desfășurarea proceselor pe care le învață; - învață pe bază de ilustrații, hărți, imagini, scheme/schițe, grafice, diagrame, tabele, idei principale; - vorbește rapid; - demonstrează concentrare chiar și în medii zgomotoase; - este important să vadă cuvintele/ textul scris; - își decorează/ organizează singur mediul/ spațiul; - reține mai repede ceea ce vede decât ceea ce aude; - uită instrucțiunile verbale; - utilizează recitirea sau rescrierea materialului ca metode frecvent utilizate	- cadrul didactic furnizează materiale vizuale interesante într-o varietate grafică; - se asigură că prezentările vizuale sunt foarte bine organizate; - pe parcursul lecțiilor urmărește să fie auzit de toți elevii pentru a-l asculta și înțelege cât mai bine; - ordonarea logică a unor pași, evenimente, acțiuni; - planificarea a diverse sarcini: de subliniere, evidențiere, încercuire cu diferite culori a cuvintelor, formulelor, pașilor; - oferirea de timp suficient pentru vizualizarea materialelor și luarea notițelor; - fragmentarea materialului;

		pentru fixare; • apreciază prezentările video etc.	• utilizarea instrumentelor de studiu (tabele, hărți, scheme, diagrame, grafice, pași, algoritmi etc.); • planificarea sarcinilor de analiză și sinteză; de transcriere, copiere; • utilizarea materialelor auxiliare care permit elevului să povestească mai ușor (imagini, cuvinte-cheie, întrebări-reper etc.); • valorificarea materialelor/panourilor de pe pereții clasei; • practicarea tehnicilor de memorare vizuală (Tehnica <i>Diamantul</i>); • utilizarea TIC etc.
Auditiv	• prelucrarea informației ascultând; • învățarea, de regulă, de unul singur; • realizarea asocierilor/conexiunilor între concepte/ termeni etc.	• învață vorbind și ascultând; • este eficient în discuțiile de grup; • învață din explicațiile celui care prezintă materialul; • vorbește ritmat; • verbalizează acțiunea întreprinsă pentru a depăși dificultățile de învățare • își manifestă verbal entuziasmul; • vorbește cu sine (în gând); • citește mișcând buzele; • preferă învățatul în voce; • suportă greu liniștea în timpul învățării; • este un bun povestitor; • preferă discuțiile etc.	• planificarea sarcinilor de identificare a subtitlurilor; • organizarea învățării cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări de clarificare, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale; • prezentarea cuvintelor-cheie/a planului de idei/a algoritmului unei rezolvări/a rezumatului care oferă perspectiva de ansamblu; • planificarea sarcinilor de lectură ghidată în grup în cor; • practicarea jocurilor de cuvinte; • dramatizarea poeziilor/unor fragmente; • interpretarea cântecelor; • audierea casetelor sau CD-urilor etc.
Kinestezie	• asimilarea informației prin implicare și cooperare;	• are nevoie să atingă și să se implice fizic în activitatea de învățare;	• practicarea pauzelor frecvente între activități; • utilizarea tehnicilor de

	• construirea de modele/ șabloane/ schițe; • manipularea de obiecte pentru explicarea conceptelor abstracte etc.	• învață prin manipularea obiectelor; • învață din situațiile în care poate să experimenteze; • este atent la gesturi și gesticulează; • memorizează mergând; • își manifestă entuziasmul sărind; • stă aproape de persoana cu care comunică; • preferă activitățile de joc; • utilizează acțiuni ale corpului pentru a demonstra cele învățate; • lipsa de activitate determină manifestări kinestezice, fiind de multe ori confundați cu copiii cu tulburări de comportament etc.	- dezvoltare a memoriei prin mișcare, dramatizare, dans, panto mimă, joc de rol; • utilizarea literelor și cifrelor magnetice ca suport în activitățile lingvistice și numerice; • planificarea sarcinilor care solicită plimbatul și vorbitul în timpul învățării/repetării; • folosirea constructoarelor, puzzlelor, a diferitor mijloace multimedia; • utilizarea materialelor intuitive, etc.
--	---	---	---

În procesul proiectării și realizării efective a procesului educațional pentru elevii cu CES, este important a selecta corect și *formele de organizare* a activității de învățare, în strictă coerență cu stilul de învățare al copilului cu CES. Astfel, pentru copiii cu stilul de învățare auditiv și kinestezic se recomandă utilizarea lucrului în pereche, în grupuri mici, iar pentru cei cu stilul de învățare vizual - lucrul individual (cu suport vizual).

Adaptarea actului predării se poate face prin diferite modalități. Prezentăm, în continuare, unele exemple în acest sens oferite de autorii din literatura de specialitate în domeniu.

Tabel 2.7. Adaptarea sarcinilor didactice în cadrul instruirii individualizate a elevilor cu CES

[7, p. 277-278]

Caracteristici ale sarcinii	Adaptări
Nivelul de dificultate a sarcinii	Se împarte sarcina în mai multe secvențe (sarcini mai mici) și elevul le rezolvă consecutiv; Se înlocuiește sarcina cu una mai ușoară.
Condițiile în care este realizată sarcina. Modul de prezentare	Se pot folosi mijloace de sprijin (spre exemplu, calculatorul de birou la ora de matematică). Se schimbă, în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, sarcini cu realizare/prezentare orală, pentru elevii care nu pot scrie/sarcini scrise, pentru elevii cu dificultăți de limbaj și comunicare) sau se prezintă informația în mai multe forme.

Modul de răspuns	Se schimbă în funcție de abilitățile elevului (spre exemplu, răspunsuri orale pentru elevii care au dificultăți la scris, răspuns prin prezentări la calculator, în formă de scheme, desene etc.).
Volumul	Se reduce numărul răspunsurilor, varianta redusă a răspunsului (de exemplu, poate fi solicitat răspunsul scurt, fără argumentare).
Ritmul de lucru	Crește timpul alocat sarcinii sau nu se stabilește limită de timp.
Corectitudinea răspunsului	Ajustarea standardelor (reducere). Pot fi tolerate erorile ortografice în unele răspunsuri.
Prezentarea informațiilor noi	Se folosește lectura sau demonstrația sau se explică informația nouă în moduri diferite sau se repetă de mai multe ori.
Transferul în practică	Mai multe ocazii pentru a aplica în practică competențele achiziționate (eșalonat, pe etape ale procesului de achiziționare).
Feedback cu privire la reușită/ succes	Mai multe ocazii pentru a practica, crește cantitatea și calitatea feedback-ului.
Materiale pentru învățare	Să fie atractive, accesibile, conforme CES ale elevului. Se schimbă frecvent pentru a fi simplificate sau se înlocuiesc.
Ritmul predării	Se ajustează în conformitate cu CES ale copilului.

Referindu-ne la tabelul de mai sus, evidențiem că pe parcursul procesului de instruire individualizată trebuie să se țină cont de caracteristicile generale ale sarcinilor de învățare și se oferă sugestii metodologice de adaptare a acestora în funcție de caracteristicile elevului cu CES și a dificultăților de învățare. În acest sens, se recomandă să se aibă în vedere o serie de indicatori ce țin de: adaptarea gradului de dificultate a sarcinilor enunțate, facilitarea condițiilor de realizare a acesteia, a modalităților de răspuns, respectarea ritmului de lucru și reglarea volumului informațiilor, asigurarea transferului în practică și oferirea feedback-ului, adaptarea materialelor propuse spre învățare.

În acest sens, propunem un set de activități de sprijin ce facilitează accesul la învățare și eficientizează procesul de incluziune în cazul elevilor cu deficiențe.

Tabel 2.8. Activități de sprijin ale cadrului didactic în raport cu diferite grupuri de elevi cu dizabilități

1.	• Reducerea/ simplificarea/ ajustarea sarcinilor didactice; • Consultarea situațională privind rezolvarea unor sarcini ce prezintă dificultate pentru acești elevi; • Proiectarea și realizarea acțiunilor de sprijin la etapele de: evocare, realizarea sensului, reflexie, extindere. • Includerea elevului cu CES în activități simulate cu alți elevi.
2.	• Crearea mediului pentru învățare: locul constant, sarcini didactice individualizate etc. • Implicarea în activitățile de învățare în comun cu alți elevi; • Individualizarea sarcinilor didactice
3.	• Aplicarea unui limbaj simplificat, pe înțelesul elevului;

	• Utilizarea combinată a suportului verbal și vizual; • Recapitularea sistemică a materiei; • Folosirea textelor înregistrate audio, video; • Crearea situațiilor de vorbire, apropiate intereselor acestor elevi.
4.	• Purtarea aparatului auditiv; • Plasarea alături de vorbitor; • Simplificarea instrucțiunilor, mesajelor; • Mesajul oral trebuie dublat de imagini; • Oferirea mai mult timp pentru răspuns; • Implicarea mai activă în activități de echipă; • Repetarea materiei învățate.
5.	• Adaptarea mediului de învățare prin echipament special: ochelari, lampă, ecran de mărire a imaginilor ex. • Contactarea cu obiecte despre care se discută; • Prezentarea vizuală trebuie însoțită de verbalizarea acțiunilor; • Implicarea mai activă în procesul de comunicare; • Pregătirea materialelor didactice specifice acestor categorii de elevi; • Implicarea în activități cu colegi cu audierea bună.
6.	• Asigurarea unui spațiu proactiv; • Pregătirea materialelor didactice specifice elevilor din această categorie; • Crearea a mai multor oportunități de comunicare, relaționale cu colegii de clasă.
7.	• Identificarea și înțelegerea motivelor privind tulburări de comportament; • Încurajarea succesului și recompensarea când elevul se comportă adecvat; • Sarcini didactice preponderent individuale; • Implicarea în învățarea interactivă, bazată pe cooperare; • Combinarea tipurilor de sarcini didactice.

ETAPA 4. Organizarea monitorizării și realizării conexiunii inverse privind instruirea individualizată a elevilor cu CES în baza curriculum-ului modificat. Se propune un ansamblu de instrumente și indicatori de monitorizare a eficienței curriculum-ului individualizat, dar și a eficienței activității cadrului didactic de sprijin.

Acest proces poate fi realizat de către grupul de experți special creat de către psihologul școlar, de către cadrul didactic la clasă și prin autoevaluare a cadrului didactic de sprijin. Rezultatele monitorizării/ autoevaluării vor servi drept temei pentru dezvoltarea curriculum-ului individualizat ca produs și ca proces.

ETAPA 5. Implicarea copiilor cu CES în activitățile extracurriculare ca o altă modalitate de instruire și educație individualizată. În acest sens, elevii cu CES pot fi incluși în activitățile curriculare desfășurate în instituția de învățământ sau organizate special pentru ei activități complementare de instruire.

ETAPA 6. Crearea mediilor de învățare care ar oferi condiții optime de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES: dimensiunea fizică, tehnologii informaționale și comunicaționale, inclusiv asistare etc. Crearea mediilor de învățare în genere, și de învățare a elevilor cu CES în special este o condiție, enunțată pentru asigurarea eficienței învățării individualizate a copiilor cu CES. Deși fundamentarea și crearea mediilor de învățare din perspectiva abordării individualizate a copiilor cu CES nu face parte din obiectivele cercetării noastre, însă luarea în considerație a valențelor mediilor de învățare în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES oferă noi perspective în studierea metodologiei de realizare a acestui proces. În acest context, stabilirea metodologie de instruire individualizată a elevilor cu CES va porni de la oportunitățile mediilor de învățare a fiecărei instituții de învățământ care asigură educația incluzivă a elevilor cu CES. Aceste oportunități pot fi stabilite în raport cu cele șapte principii de bază privind crearea și funcționarea mediilor de învățare din perspectiva abordării individualizate a cerințelor elevilor cu CES.

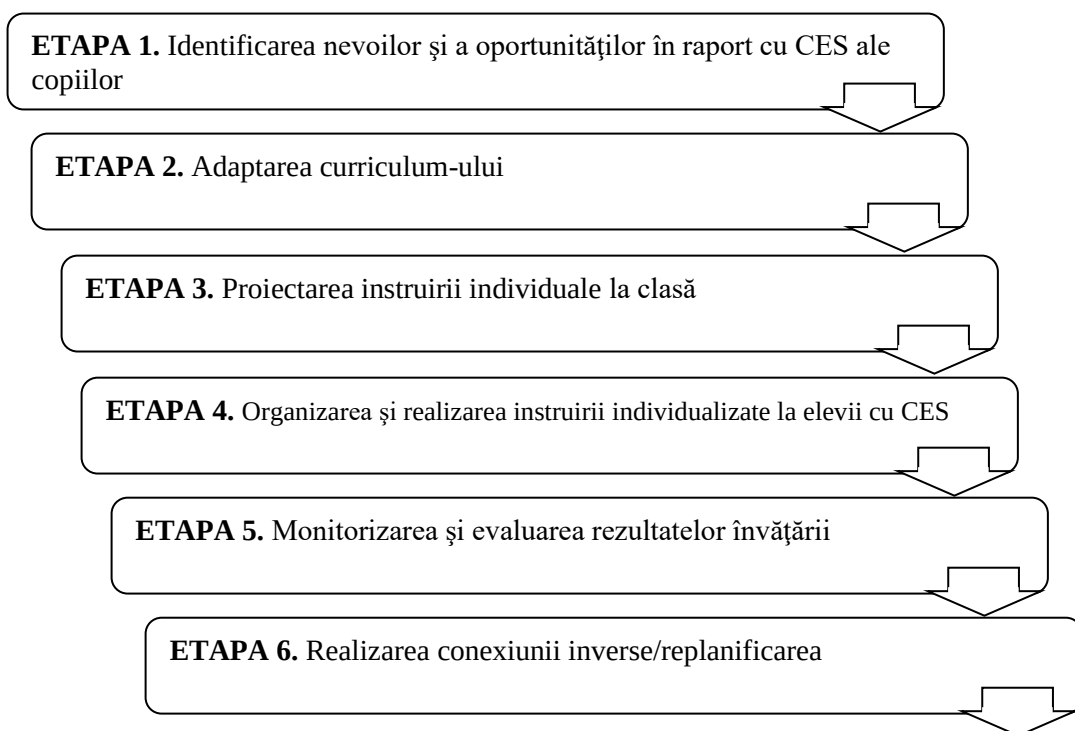


Figura 2.8. Etapele de elaborare a metodologiei de intervenție a cadrului didactic de sprijin

[7, p.241-242]

Cu privire la dimensiunea și spațiile propuse spre utilizare, designul trebuie să asigure condiții corespunzătoare pentru apropiere, manipulare, atingere/atingere și utilizare, indiferent de mărimea corpului, postura sau mobilitatea utilizatorului. Asigurarea ergonomică adecvată sălii de clasă trebuie să corespundă următoarelor aspecte:

- Oferă o linie clară de vizualizare a elementelor importante pentru orice utilizator așezat sau în picioare.
- Asigură la îndemâna tuturor (utilizatori așezați sau în picioare) diverse componente de design.
- Asigură adecvarea și aderența la diferite dimensiuni.
- Furnizează spații adecvate pentru utilizarea tehnologiilor asistive, dispozitivelor de asistență sau asistența personală.

Astfel, mediul incluziv generează beneficii tuturor subiecților implicați, însă, în mod firesc, cei mai avantajați sunt copiii. În aceste condiții, elevii cu dezvoltare normală:

- învață împreună și valorifică relațiile lor, indiferent de potențialul și abilitățile lor;
- învață că este normal să fii diferit de alții;
- învață să se bucure de a fi cu alți copii care sunt diferiți;
- învață modul de a fi sensibil și a se adapta la diferențe;
- învață cum să interacționeze în mod activ cu semenii și cu profesorii;
- devin mai încrezători și își consolidează respectul de sine prin faptul că învață să îi respecte pe ceilalți;
- devin mai pregătiți pentru viață.

Într-un mediu educațional incluziv și cadrele didactice au beneficii:

- Au mai multe oportunități de a crea noi modalități de predare diferitor grupuri de copii.
- Dobândesc cunoștințe și competențe noi prin faptul că cercetează, creează și identifică modalități de depășire a provocărilor generate de prezența în sala de clasă a diferitor grupuri de copii.
- Dezvoltă atitudini și abordări pozitive față de diversitate, în general, și față de diversitatea cerințelor umane, în particular.
- Colaborează cu alți colegi/specialiști, fac schimb de experiențe și bune practici și, în acest fel, își dezvoltă continuu competențele profesionale.
- Celebrează progresele în dezvoltarea copiilor, înregistrate grație contribuției lor directe.
- Sunt mai satisfăcuți de munca care o prestează [7, p.242-243].

E de menționat că între mediul incluziv de învățare și învățarea individualizată a elevilor cu CES există interconexiuni, interinfluențe reciproce: mediul incluziv de învățare asigură în mare parte realizarea eficientă a învățării individuale a elevului cu CES, în același timp în orice clasă oricând pot veni copii ce necesită alte schimbări, alte condiții ceea ce va genera modificarea mediilor incluzive de învățare a copiilor cu CES.

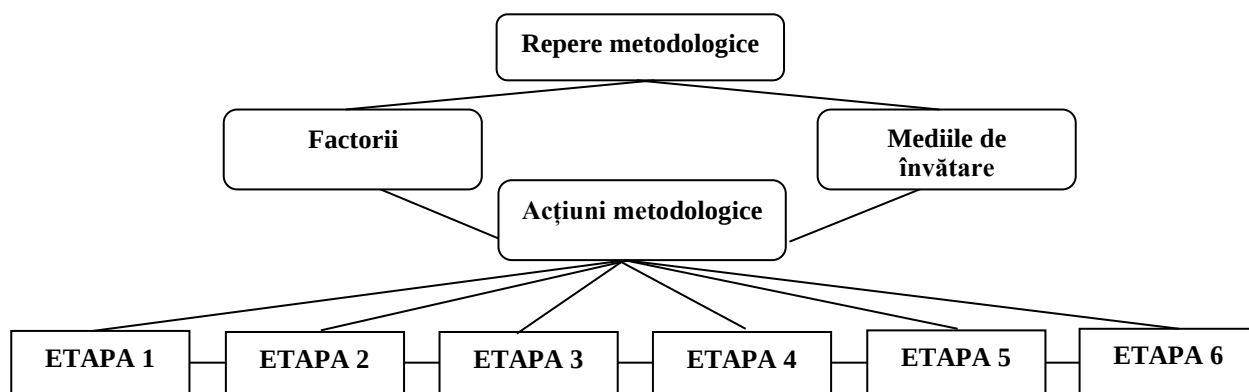


Figura 2.9. Structura metodologiei de proiectare și realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES

Detaliind conținutul figurii de mai sus, concluzionăm că stabilirea reperelor metodologice s-a realizat pe baza identificării factorilor care influențează proiectarea și realizarea instruirii individualizate și a mediilor de învățare stabilindu-se o serie de acțiuni specifice procesului de învățare de tip incluziv organizate sistematic pe etape și centrate pe dificultățile de învățare și reducerea decalajelor dintre cele două categorii: elevi tipici și atipici.

Metodologia de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES se reflectă și în planificarea activităților extrașcolare. În acest sens, menționăm că organizarea acestui tip de activități și derularea lor au un efect terapeutic dezvoltând priceperile, deprinderile, abilitățile de natură cognitivă și comportamentală în afara cadrului formal al școlii favorizând integrarea copiilor cu dizabilități în realitatea socială. Participarea la activități culturale și artistice contribuie la autocunoaștere și la descoperirea propriei identități. Jocul ocupă o pondere ridicată asigurând interacțiunile sociale cu ceilalți copii, iar aplicarea lor la elevii cu CES necesită o adaptare în funcție de dizabilități prin diversificarea lor. Implicarea în activitățile extrașcolare dezvoltă personalitatea elevilor atipici accentul punându-se pe produsele realizate și pe necesitatea de a modifica sau direcționa modul de gândire. Alte exemple de activități extrașcolare ce se pot organiza cu elevii cu CES ar fi: plimbările, excursiile, taberele, serbările, concursurile școlare. Se recomandă evitarea criticii, încurajarea permanentă a copiilor și realizarea unui feed-back pozitiv.

Aplicarea metodologiei de intervenție a învățătorului de sprijin a generat necesitatea formării profesionale continue a acestora din perspectiva realizării eficiente a acestui proces. În subcapitolul următor vom prezenta programul de formare a competențelor specifice a învățătorului de sprijin privind organizarea și realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES.

2.4. Programul/ Planingul de formare a competențelor profesionale a învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Programul sau planingul de formare a competențelor profesionale a învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES se conturează ca o modalitate de rezolvare a problemelor specifice abordării învățământului de tip incluziv din perspectiva pregătirii teoretice și practice de calitate în raport cu standardele ridicate. Elaborarea acestuia s-a raportat la exigențele actuale din sistemul de învățământ și la nevoia stringentă de oferire a cadrului didactic de sprijin un nivel superior de pregătire astfel încât să exercite autonomie și să manifeste abilități profesionale care să permită integrarea cu succes a elevilor cu dizabilități în actul educațional.

Procesul educațional în context actual întâmpină o serie de probleme rămase neelucidate cu privire la incluziunea elevilor cu CES în învățământul de masă și accentuează, tot mai mult, nevoia de cadre didactice de sprijin instruite în concordanță cu nevoile de învățare a educabililor atipici ca răspuns la valorizarea diversității umane.

Programul/ planingul de formare profesională a învățătorilor de sprijin se centrează pe consolidarea noțiunilor teoretice referitoare la aspectele curriculare, abilitatea de a aborda probleme diverse din activitatea educativă, capacitatea de identificare a cauzelor ce au produs dificultățile în învățare și promovarea relațiilor de colaborare cu cadrele didactice de la clasa în care se desfășoară incluziunea.

În linii generale, scopul programului de formare profesională își propune să redefinească rolul și atribuțiile învățătorului de sprijin și să stabilească direcțiile de acțiune în acest sens pentru o redimensionare a activității acestuia. În contextul învățământului de masă evidențiază atribuțiile acestuia în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES promovând o relație de colaborare profesională cu învățătorul de la clasă prin intensificarea transferului de informații bidirecțional pentru o abordare eficientă. Dintre atribuțiile acestuia menționăm: identificarea elevilor cu dizabilități pe baza examinării acestora în vederea obținerii de informații relevante, proiectarea și implementarea strategiilor de sprijin prin facilitarea învățării și armonizarea resurselor necesare pregătirii și aplicării programelor individualizate, cooperarea cu cadrele didactice pentru abordarea comună a aspectelor educative adecvate elevilor cu CES, coordonarea problemelor legate de curriculum și proiectare didactică.

Atribuțiile învățătorului de sprijin sunt concretizate prin sarcini ce țin de:

- preluarea informațiilor privind evaluarea elevului cu CES integrat în învățământul de masă;

- cooperează cu învățătorul de la clasă pentru asigurarea inserției eficiente în cadrul corpului profesoral;
- proiectează programul de intervenție individualizat participând activ la adaptarea/modificarea curriculum-ului;
- relaționează cu familiile beneficiarilor serviciilor de sprijin și îi consiliază;
- evaluează periodic evoluția elevilor cu CES operând modificări în programul elaborat inițial.

Competențele profesionale necesare abordării instruirii individualizate însumează cunoștințe teoretice ce asigură înțelegerea fenomenelor și conexiunea cu partea aplicativă, capacități de interpretare a curriculumului în funcție de nevoile elevului cu CES, deprinderile de punere în practică a strategiei de individualizare a învățării și manifestarea unei atitudini favorabile și intensificarea relațiilor de cooperare cu specialiști în domeniu. Prezentarea succintă a elementelor specifice este realizată în Tabelul 2.9.

Tabel 2.9. Operaționalizarea competențelor profesionale ale învățătorului de sprijin [111]

Nr. crt.	Competența	Indicatori	Instrumente de evaluare
1.	Cunoașterea cadrului teoretic al educației incluzive și a instruirii individuale a elevilor cu CES.	Cunoștințe: Definirea conceptelor specifice: educație incluzivă, instruire individualizată, cerințe educative speciale	Test de cunoștințe Autoevaluare
2.	Proiectarea curriculum-ului individualizat de instruire a copiilor cu CES sau/și adoptarea curriculum-ului școlar la necesitățile elevilor cu CES.	Capacități: Poate prezenta și formula toate competențe ale curriculum-ului modernizat și adaptează acestea la nevoile elevilor cu CES	Modele de curricula elaborate Autoevaluare
3.	Realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES în diferite contexte și medii de învățare.	Deprinderi: Abordează instruirea individualizată prin proiectarea și aplicarea eficientă a strategiei de intervenție	Elaborarea modelelor de proiectare a instruirii individualizate în situații de învățare diverse Autoevaluare
4.	Colaborarea cu cadrele didactice la clasă (și alți subiecți).	Atitudini: Manifestă o atitudine pozitivă, tolerantă și inițiază relații de cooperare cu cadrele didactice la clasă (și alți subiecți).	Parteneriate educaționale în beneficiul elevilor cu CES Autoevaluare

Programul sau planingul de formare a competențelor cadrelor didactice în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES vizează activitatea și acțiunile desfășurate în context educațional de tip incluziv și optimizarea învățării în cazul elevilor atipici, dar și cu dezvoltare normală. Un aspect esențial urmărit în elaborarea acestuia îl reprezintă intensificarea relațiilor de cooperare dintre învățătorul de sprijin cu persoanele specializate implicate în procesul de instruire individualizată a elevului cu CES: cadre didactice, psihologi, părinți, logopezi în condițiile în care colaborarea bazată pe respect și pe încredere influențează performanțele activității de învățare.

Structura cadrului de colaborare profesională între factorii educativi implicați în procesul de instruire individualizată este evidențiată în Tabelul 2.10.

Tabel 2.10. Structura relației de cooperare a învățătorului de sprijin cu factorii educaționali

Nr. crt.	Cooperarea cu factorii educaționali	Natura relației de cooperare
1.	Cadre didactice din învățământul de masă	relația de colaborare debutează la inițiativa cadrului didactic de la clasă și se menține pe toată durata intervenției
2.	Psihologi	cadrul didactic de sprijin solicită sprijinul psihologului în diagnosticarea deficiențelor sau tulburărilor în vederea realizării unei încadrări corecte în tipologie
3.	Părinți	cadrul didactic de sprijin inițiază și menține activă relația de cooperare cu familia consiliindu-i și oferindu-le sprijin
4.	Logopezi	cadrul didactic de sprijin solicită sprijinul logopedului în situația în care se constată că se impune strict prezența și intervenția acestuia în cazul tulburărilor de limbaj

Acțiunea comună a factorilor educaționali în cadrul procesului de instruire individualizată a elevilor cu CES este inițiată de învățătorul de sprijin printr-o implicare profundă formând o echipă omogenă și acționând în interesul major al copilului cu dizabilități. Organizarea procesului educațional de tip incluziv trebuie să se realizeze responsabil în vederea atingerii standardelor eficienței în învățare în vederea asigurării unei dezvoltări armonioase cu caracter recuperator/compensator în vederea normalizării. În aceste condiții, se impune o pregătire profesională de calitate a învățătorului de sprijin cu efecte benefice pe planul atingerii succesului școlar și a oferirii de șanse reale în educație a elevilor integrați în învățământul de masă.

Scopul programului de formare a competențelor profesionale ale învățătorilor de sprijin urmărește o redimensionare a aspectelor teoretice specifice educației de tip incluziv, precum și aplicarea în practică în interesul și beneficiul elevului cu CES în vederea normalizării.

Funcțiile programului elaborat în acest sens au fost următoarele:

- ❶ de fixare a noțiunilor teoretice din sfera educației incluzive cu accent pe activitatea cadrului didactic de sprijin;
- ❷ de proiectare a documentelor curriculare specifice tipului de instruire individualizată a elevilor cu CES;
- ❸ de adaptare contextuală a instruirii individualizate;
- ❹ de intensificare a interacțiunilor profesionale între factorii educaționali implicați în realizarea instruirii individualizate.

Direcțiile de formare profesională a învățătorilor de sprijin se centrează pe formarea competențelor necesare abordării instruirii de tip individualizat în mediul incluziv. Competențele profesionale ale învățătorului de sprijin se clasifică în patru componente care asigură funcționalitatea internă a procesului de învățare:

Nr. crt.	Competențe profesionale	Nr. ore
C1.	Cunoașterea cadrului teoretic al educației incluzive și a instruirii individualizate a elevilor cu CES	15 ore
C2.	Proiectarea cadrului individualizat de instruire a elevilor cu CES sau/ și adaptarea curriculum-ului școlar la necesitățile elevilor cu CES	10 ore
C3.	Realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES în diferite contexte și medii de învățare	15 ore
C4.	Colaborarea cu diferiți subiecți ai procesului de educație incluzivă; cadrele didactice, psihologi, părinți, logopezi	5 ore

Pe baza competențelor profesionale ale învățătorilor de sprijin s-a structurat programul de formare prezentat în Tabelul 2.11.

Tabel 2.11. Structura programului de formare profesională a învățătorilor de sprijin

Nr. crt.	Denumirea activității de formare	Obiective urmărite	Forme de organizare	Perioada
COMPETENȚA 1: Cunoașterea cadrului teoretic al educației incluzive și a instruirii individualizate a elevilor cu CES				
1.	Educația incluzivă – modalitate eficientă de armonizare educațională a elevilor cu CES	➤ să cunoască obiectivele specifice educației incluzive; ➤ să cunoască principiile de funcționare eficientă a educației incluzive; ➤ să denumească actorii educaționali care participă la realizarea educației incluzive;	frontală	Octombrie 2020 - 10 ore-

2.	Învățătorul de sprijin – rolul, funcțiile și demersurile necesare pentru o colaborare eficientă	☛ să cunoască rolul învățătorului de sprijin; ☛ să cunoască atribuțiile cadrului didactic de sprijin; ☛ să cunoască etapele demersurilor de colaborare cu profesorul de sprijin; ☛ să definească termenii colaborării dintre învățător și învățătorul de sprijin; (Anexa 1)	Frontală Activități pe echipe Workshop	Noiembrie 2020 -5 ore-
COMPETENȚA 2: Proiectarea cadrului individualizat de instruire a elevilor cu CES sau/și adoptarea curriculum-ului școlar la necesitățile elevilor cu CES				
3.	Aspecte ale proiectării activității educative din perspectiva individualizării procesului de învățare	☛ să cunoască principiile care stau la baza proiectării individualizate; ☛ să realizeze proiectarea didactică pe baza competenței specifice, a unității de conținut, a activității de învățare-evaluare ☛ să realizeze adaptarea curriculară a strategiilor de predare-învățare – evaluare și modificarea curriculară a finalităților și conținuturilor;	Frontală Brainstorming Individuală	Decembrie 2020-ianuarie 2021 -10 ore-
COMPETENȚA 3: Realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES în diferite contexte și medii de învățare				
4.	Instruirea individualizată – demers eficient în evoluția educațională de succes a elevilor cu CES	☛ să cunoască conceptul de instruire individualizată; ☛ să stabilească rolul instruirii individualizate în plan teoretic și practic; ☛ să analizeze instruirea individualizată în contextul proiectării curriculare; ☛ să definească rolul instruirii individualizate la nivelul managementului învățării, clasei, ☛ să cunoască principiile generale ale individualizării; ☛ să descopere rolul și importanța individualizării învățării; ☛ să realizeze învățarea individualizată sincronă și asincronă; ☛ să realizeze învățarea individualizată anticipată, activă, retroactivă și situațională (Anexa 8 și 9).	Frontală Individuală Workshop	Februarie 2021 -5 ore-

5.	Fișa de caracterizare psihopedagogică	☛ să conștientizeze necesitatea cunoașterii elevilor; ☛ să cunoască principiile de organizare a activității de cunoaștere; ☛ să delimiteze importanța fișei psihopedagogice și a valorii ei pentru procesul de învățământ; ☛ să cunoască caracteristicile fișei psihopedagogice; ☛ să întocmească fișa de caracterizare psihopedagogică; (Anexa 2)	Frontală Activități pe echipe Workshop	Februarie 2021 -5 ore-
6.	Evaluarea activității de instruire individualizată	☛ să cunoască criteriile de evaluare; ☛ să selecteze strategiile de evaluare adecvate; ☛ să utilizeze metode, tehnici și instrumente de evaluare;	Workshop Chestionare	Martie 2021 -5 ore-
COMPETENȚA 4: Colaborarea cu diferiți subiecți ai procesului de educație incluzivă; cadrele didactice, psihologi, părinți, logopezi				
7.	Stabilirea cadrului instituțional de colaborare a factorilor educaționali	☛ să cunoască demersurile necesare implicării cadrului didactic de sprijin; ☛ să definească natura relațiilor profesionale între subiecții implicați; ☛ să cunoască etapele demersurilor realizate în vederea inițierii relațiilor de colaborare; ☛ să cunoască rolurile pe care le are fiecare factor educațional implicat;	Frontală	Aprilie 2021 -5 ore-

Programul psihopedagogic experimental a urmărit formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în instruirea individualizată a elevilor cu CES printr-o evoluție educațională care a vizat obținerea de performanțe adaptate particularităților sau atingerea nivelului maxim al potențialului.

Detalierea programului ne oferă informații suplimentare care reglementează procesul educațional din perspectivă individualizată și oferă suport teoretico-practic participanților la demersul investigativ. În linii generale, structura programului asigură o abordare completă și complexă a fenomenului instruirii individualizate a elevilor cu CES prin fundamentarea pe aspectele teoretice și practice asigurând funcționalitatea internă a învățământului de tip incluziv din perspectiva interacțiunilor profesionale a specialiștilor implicați.

2.5. Concluzii la Capitolul 2

1. Conceptualizarea teoretică și metodologică se axează pe instruirea individualizată din perspectiva interacțiunii dintre factorii educaționali implicați reglementată de documentele școlare oficiale dezvoltând un model de predare bazat pe înțelegerea și satisfacerea nevoilor copiilor după principiul diversității. Se impune adaptarea sistemului de învățământ pentru o educație de calitate pentru toți indivizii indiferent de caracteristici psihoindividuale.
2. Principiul individualizării exprimă necesitatea de desfășurare a procesului de învățământ în concordanță cu potențialul real al elevului și stabilirea de conexiuni între sarcinile de învățare și particularitățile psihoindividuale și de vârstă.
3. La baza conceptualizării stă teoria generală a incluziunii potrivit căreia includerea este o atitudine sau tendință de integrare a tuturor indivizilor în societate în vederea participării și contribuției la aceasta și, totodată, să beneficieze de acest proces. Scopul principal al incluziunii este că toate grupurile sociale aflate în situația de segregare sau marginalizare să aibă posibilitatea și oportunitatea de a se împlini ca indivizi.
4. Individualizarea este similară cu personalizarea învățării și presupune adaptarea activității educaționale la potențialul individual al elevului și se realizează prin: adaptarea obiectivelor la posibilitățile elevilor, respectarea ritmului elevilor, adaptarea activităților de învățare prin selectarea modalității preferate de lucru, utilizarea materialelor de instruire care să faciliteze învățarea, utilizarea mijloacelor informatice, individualizarea temei pentru acasă.
5. Conceptualizarea relației învățător-învățător de sprijin a scos în evidență importanța armonizării celor doi factori favorizanți ai individualizării în educație din perspectiva intercondiționărilor reciproce. Acțiunea comună contribuie semnificativ la succesul școlar al elevilor cu CES. Optimizarea activității de instruire individualizată presupune existența unui cadru general de incluziune care urmărește formarea unei percepții favorabile de acceptare și susținere a incluziunii educaționale, manifestarea unei atitudini deschise prin crearea unui cadru legislativ care să favorizeze elevii cu dizabilități, consilierea familiilor elevilor în clasele cu situații de incluziune și manifestarea interesului din partea cadrelor didactice de derulare de activități educaționale specifice.
6. Metodologia de funcționare optimă a instruirii individualizate presupune respectarea unor condiții care reglementează aspecte legate de: diferențierea și adaptarea curriculumului școlar centrat pe nevoile elevilor, realizarea de parteneriate între cadrele didactice la care se desfășoară învățământ incluziv, utilizarea adecvată a strategiilor de incluziune și a

metodelor interactive, stabilirea instrumentelor de evaluare continuă a progresului, formarea profesională a cadrelor didactice pentru o abordare eficientă și corectă.

7. Abordarea individualizată este o activitate complexă cu finalități precis stabilite planificată strategic care are în centrul intereselor sale copilul cu cerințe speciale și urmărește adaptarea conținuturilor curriculare în funcție de nevoile lui.
8. Proiectarea individualizată de succes are în vedere adaptarea dinamică a componentei cognitive și acționale a conținuturilor didactice la particularitățile psihoindividuale ale copiilor cu scopul de a atinge potențialul maxim în dezvoltare. Individualizarea îmbină armonios relațiile dintre general și particular, între subiect și obiect, între strategii de grup și individuale.
9. Stabilirea cadrului conceptual și metodologic al instruirii individualizate constituie fundamentul științific al organizării demersului experiențial și validarea acestuia prezentate în Capitolul 3.

3. CADRUL EXPERIMENTAL PRIVIND INTERVENȚIA ÎNVĂȚĂTORULUI DE SPRIJIN ÎN ORGANIZAREA ȘI REALIZAREA INSTRUIRII INDIVIDUALIZATE A ELEVILOR CU CES

3.1. Designul experimentului pedagogic de intervenție a învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Cadrul conceptual și metodologic al intervenției învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor claselor primare cu CES a constituit demersul științific al experimentului pedagogic – metoda de bază în științele educației.

Experimentul pedagogic se axează pe două aspecte interconexe: formarea cadrelor didactice de sprijin în vederea realizării instruirii individualizate a elevilor cu CES și realizarea propriu-zisă a instruirii individualizate a elevilor cu CES la clasă. Acest proces a fost realizat în baza Programului de formare a competențelor profesionale a cadrelor didactice în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Programul este elaborat în conformitate cu prevederile teoretice și praxiologice ale cercetării și reprezintă un instrument pedagogic de validare a cadrului conceptual și metodologic privind intervenția învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Experimentul pedagogic s-a desfășurat la Școala Gimnazială „Constantin Negreanu” din Drobeta Severin și Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Constantin Pufan”. Lotul experimental a fost constituit din: 10 cadre didactice de sprijin și 18 elevi cu CES din clasele primare.

Scopul experimentului pedagogic: validarea cadrului conceptual și metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES prin organizarea trainingurilor sau seminarelor de formare/ dezvoltare în baza Programului/ Planingului respectiv și valorificarea experimentală a competențelor profesionale formate în procesul real de instruire individualizată a elevilor cu CES.

Obiectivele experimentului pedagogic:

- Evaluarea nivelului de pregătire profesională a cadrelor didactice de sprijin în vederea organizării și realizării instruirii individualizate a elevilor cu CES;
- Formarea/ dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice de sprijin privind organizarea și realizarea învățării individualizate a elevilor cu CES;
- Valorificarea procesuală a competențelor de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES la clasă de către învățătorii de sprijin;

- Formarea și valorificarea abilităților la cadrele didactice de sprijin de colaborare cu cadrele didactice la clasă din diferite perspective: preprocesuală, procesuală și postprocesuală;
- Evaluarea rezultatelor de învățare și comportament a elevilor cu CES ca reflecție a aplicării metodologiei experiențiale de învățare individualizată.

Variabilele care au stat la baza experimentului pedagogic:

- Cunoașterea cadrului teoretic și metodologic al instruirii individualizate a elevilor cu CES;
- Proiectarea/ adaptarea curriculum-ului școlar la nevoile elevilor cu CES din perspectiva individualizării instruirii;
- Realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES în raport cu prevederile conceptuale și metodologice ale cercetării;
- Colaborarea învățătorului cu cadrul didactic la clasă;
- Dinamica rezultatelor elevilor cu CES, participante în procesul de instruire individualizată.

Experimentul pedagogic s-a desfășurat pe mai multe etape după cum urmează:

Etapa I inițială (constatativă) a presupus diagnosticarea inițială a nivelului de pregătire profesională a învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate. În acest sens, s-a aplicat învățătorilor sprijin din eșantionul experimental un chestionar de identificare a nevoilor de formare în instruirea individualizată a elevilor cu CES și chestionar de autoevaluare a competențelor profesionale de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES. Analiza răspunsurilor a delimitat nivelul inițial sau „punctul de plecare” în organizarea propriu-zisă a experimentului formativ cu accent pe rolul și atribuțiile învățătorilor de sprijin și în contextul colaborării cu cadrul didactic din învățământul de masă. Totodată au fost evaluate rezultatele învățării elevilor cu CES.

Etapa a II-a experimentală a vizat derularea programului / planingului de formare a competențelor profesionale ale învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES. Concomitent cu parcurgerea programului se fac intervenții individualizate asupra elevilor cu CES pe baza dificultăților de învățare raportate la specificul deficiențelor sau tulburărilor psihologice.

Etapa a III-a finală (postexperimentală) a constat în măsurarea rezultatelor finale prin evidențierea impactului experimental și stabilirea eficienței strategiei aplicate în instruirea individualizată a elevilor cu CES corelată cu progrese pe plan psiho-socio-emoțional și comportamental.

3.2. Nivelul de pregătire profesională a învățătorilor de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate

Evaluarea inițială a nivelului de pregătire a învățătorilor de sprijin în vederea realizării instruirii individualizate a elevilor cu CES a avut la bază următoarele variabile:

- Cunoașterea cadrului teoretic și metodologic;
- Proiectarea/ adaptarea curriculum-ului școlar;
- Realizarea instruirii individualizate la clasă;
- Colaborarea cu cadrul didactic la clasă.

În raport cu variabilele respective au fost elaborate chestionare cu întrebări-descriptori, care ne-au permis să stabilim nivelul de pregătire a cadrelor didactice de sprijin pentru a organiza și realiza instruirea individualizată a elevilor cu CES (a se vedea anexa). Accentul a fost pus pe autoevaluarea cadrelor didactice de sprijin, dar și pe convorbiri în cadrul trainingurilor formative.

- **Analiza, caracteristica subiecților: cadrelor didactice și a elevilor**

În procesul de evaluare au luat parte 10 învățători de sprijin și 18 elevi cu CES aparținând învățământului primar cu vârste cuprinse între 9 și 11 ani. (Figura 3.1.).

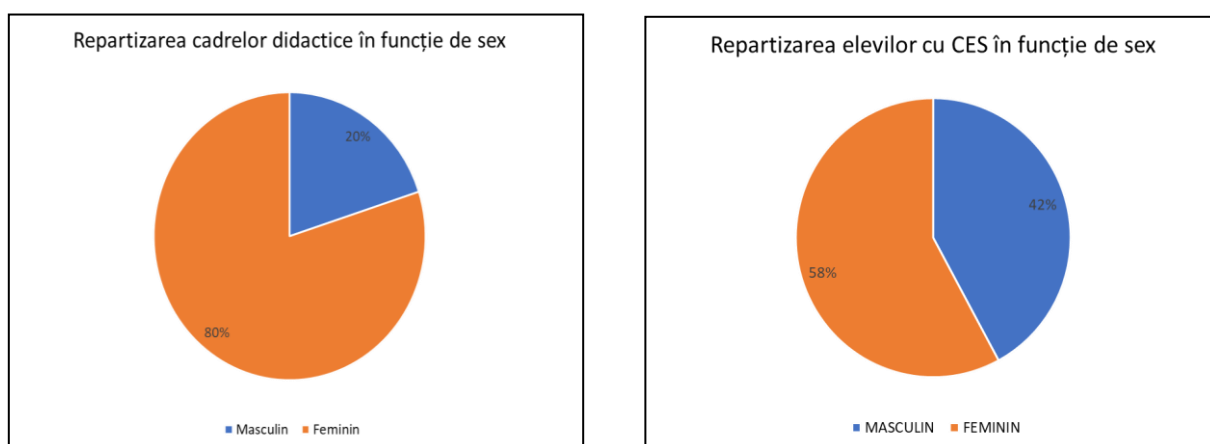


Figura 3.1. Repartizarea cadrelor didactice și a elevilor cu CES în funcție de sex

În cazul cadrelor didactice participante la experiment s-a constatat că predomină subiecții de genul feminin- 8 subiecți și 2 subiecți de genul masculin. Cu privire la elevii cu CES se concluzionează că 11 subiecți sunt de gen feminin și 8 subiecți de gen masculin.

În ceea ce privește vârsta învățătorilor de sprijin din eșantionul experimental, repartizarea în funcție de acest criteriu s-a realizat în tabelul de mai jos (Tabelul 3.1.):

Tabel 3.1. Repartizarea cadrelor didactice după criteriul vârstei

Vârsta subiecților	Numărul subiecților	Reprezentare procentuală
20-30 ani	4	40%
30-40 ani	5	50%
40-50 ani	1	10%

S-a propus ca criteriu relevant vârsta subiecților deoarece se consideră că o formare inițială apropiată contextului actual reprezintă un avantaj din perspectiva unei abordări moderne și că perspectivele de dezvoltare profesională sunt mai bine orientate în direcție incluzivă, iar stilul educațional se poate perfecționa în acest sens.

Analiza formelor de învățământ absolvite a participanților la experiment a evidențiat faptul că 8 dintre respondenți au studii superioare și 2 cadre didactice au studii postuniversitare (Tabelul 3.2.). Finalizarea studiilor superioare denotă o pregătire temeinică ce se reflectă în activitatea exercitată ca și cadre didactice de sprijin.

Tabel 3.2. Repartizarea cadrelor didactice în funcție de forma de învățământ absolvită

Forma de învățământ absolvită	Cadre didactice	Reprezentare procentuală
Studii medii	0	0%
Studii superioare	8	80%
Studii de masterat	2	20%

Conform răspunsurilor înregistrate cu privire la specializare s-a constatat că 2 dintre subiecți au urmat Pedagogia învățământului primar și preșcolar, iar 8 subiecți specializarea psihologie, ceea ce denotă că, în cazul primei categorii, au la bază o pregătire profesională bazată pe didactici și practici educaționale și mai puțin pe abordarea psihologică a învățării. În cazul cadrelor didactice care au studii de psihologie se consideră că îndeplinesc criteriul de adecvare în funcția pe care o ocupă, iar acest aspect ar putea constitui un avantaj în abordarea individualizată a elevilor cu CES din cadrul învățământului incluziv.

În ceea ce privește identificarea elevilor cu cerințe educative speciale din cadrul colectivelor școlare coordonate de cadrele didactice participante la experiment s-a realizat pe baza completării grilelor (fișelor) de observare concepute de autoarea Vrășmaș E.(2001) (Anexa 3). Evaluarea inițială a elevilor cu CES a urmărit dezvoltarea lor psihosocială, intelectuală, emoțională și comportamentală și s-a realizat cu instrumentele tradiționale (grila de observare).

Elaborarea grilelor s-a fundamentat pe arii de dezvoltare: intelectual, motor, socio-emoțional și în funcție de contextul educațional. Astfel, indicatorii observaționali urmăriți au fost:

1. Relațiile copilului cu activitatea;
2. Relațiile copilului cu obiectele și spațiul;
3. Relațiile copilului cu ceilalți;
4. Relațiile copilului cu sine;
5. Alți indicatori.

Sintetizarea observațiilor înregistrate în grilele de observare ne-a determinat să concluzionăm că 14 subiecți se încadrează în categoria deficiențelor de natură intelectuală (dificultăți de învățare), 3 subiecți manifestă deficiențe din sfera relațiilor cu ceilalți (comportamentală) și 1 subiect manifestă deficiențe socio-emoționale.

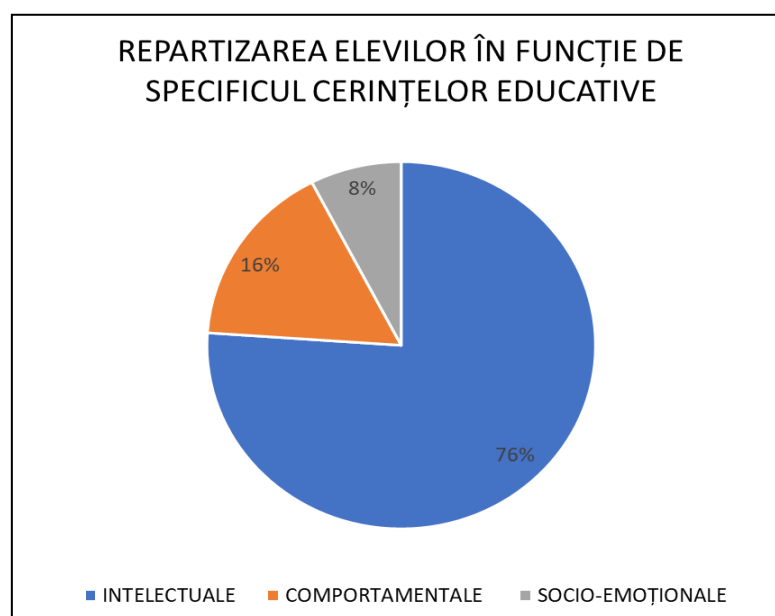


Figura 3.2. Distribuția elevilor în funcție de specificul cerințelor educative

Raportându-ne la specificul mediului incluziv din instituția în care s-a realizat investigația se constată o pondere ridicată a dificultăților de învățare, urmată de problemele comportamentale. Frecvența dificultăților de învățare poate fi pusă pe seama tratării insuficiente sau necorespunzătoare a elevilor cu CES aparținând acestei categorii și necesitatea abordării individualizate printr-o eficientizare a actului educațional în această direcție.

Investigarea nevoilor de formare a **cadrelor didactice** participante la experiment a fost analizată din perspectiva abordării instruirii individualizate pe baza unui suport teoretic și metodologic care favorizează proiectarea și organizarea eficientă a învățării. În acest sens, s-au înregistrat răspunsurile la ”Chestionarul de identificare a nevoilor psihopedagogice în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES” (Anexa 1) după cum urmează:

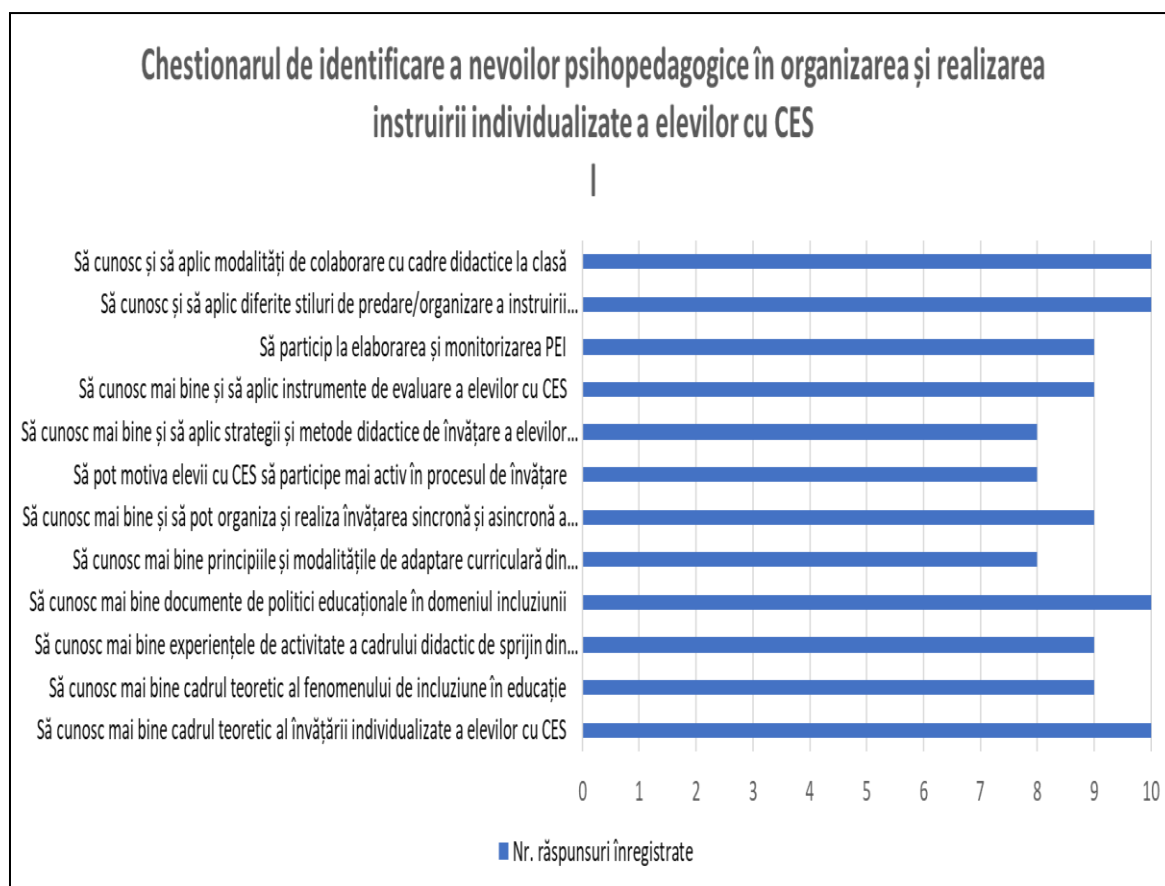


Figura 3.3. Rezultatele chestionarului de identificare a nevoilor psihopedagogice în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Analizând rezultatele înregistrate la chestionarul aplicat învățătorilor de sprijin se constată că nevoile psihopedagogice privind organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES se concentrează pe cunoașterea și aplicarea modalităților de colaborare cu cadrele didactice la clasa incluzivă, cunoașterea și aplicarea diferitelor stiluri de predare/organizare a instruirii individualizate, cunoașterea în profunzime a documentelor de politici educaționale din domeniul incluziunii, cunoașterea cadrului teoretic a învățării individualizate a elevilor cu CES.

Concluzionând asupra nevoilor de formare a cadrelor didactice privind organizarea și implementarea procesului de instruire individualizată, putem constata că se impune o revizuire a suportului teoretic și metodologic privind tratarea individualizată a elevilor cu CES în vederea atingerii criteriului eficienței în educație și egalizării de șanse. De asemenea, conchidem că există o conștientizare a propriului nivel profesional exprimat prin răspunsurile înregistrate prin completarea chestionarului, precum și o disponibilitate de perfecționare a abilităților de lucru cu elevii cu CES în direcția ameliorării aspectelor deficitare și completarea lor în vederea realizării unei instruirii individualizate de succes cu efecte educaționale pe termen lung.

Un alt instrument util pentru cercetare a fost ”Chestionarul de autoevaluare a competențelor de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin” (Anexa 2). Aplicarea chestionarului a sintetizat aspecte importante privind percepția învățătorului de sprijin asupra nivelului de realizare a învățării prin tratarea diferențiată pe baza deficiențelor manifestate de elevi.

Chestionarul a fost structurat pe 4 variabile dominante după cum urmează:

Variabila 1 – cunoașterea cadrului teoretic și metodologic;

Variabila 2 – proiectarea/ adaptarea curriculum-ului școlar la nevoile elevilor cu CES;

Variabila 3 – realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin;

Variabila 4 – colaborarea cu cadrele didactice de la clasă.

Analiza chestionarului aplicat a oferit informații relevante în ceea ce privește pregătirea profesională a cadrelor didactice participante la cercetare și a diagnosticat nivelul de cunoaștere și de utilizare în practică în procesul educațional a noțiunilor ce vizează instruirea individualizată a elevilor cu cerințe educative speciale.

Detaliind pe baza rezultatelor înregistrate prin aplicarea acestui instrument în etapa preexperimentală s-a realizat o autoevaluare obiectivă a cadrelor didactice de sprijin prin completarea aspectelor relevante pentru cercetare.

Variabila 1 a vizat analiza nivelului de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin. Interpretarea rezultatelor s-a realizat pe baza descriptorilor ce urmăresc relevanța aspectul evaluat pe niveluri de la 0 la 5 contorizându-se numărul răspunsurilor considerate a fi adecvate pentru fiecare participant la experiment. În cazul variabilei menționate anterior s-a determinat nivelul fundamentelor teoretice privind educația incluzivă, în general, și instruirea individualizată a elevilor cu CES din perspectiva acțiunilor realizate de învățătorul de sprijin. Concret, s-a urmărit definirea și dezvoltarea conceptului de ”educație incluzivă”, definirea și descriere particularităților de instruire individualizată a copiilor cu CES, cunoașterea demersurilor și indicatorilor ale incluziunii copiilor cu CES, cunoașterea tendințelor moderne în organizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES, cunoașterea principiilor de adaptare curriculară a instruirii individualizate a elevilor cu CES. Aspectele evaluate reprezintă competențe de ordin teoretic pe care învățătorul de sprijin trebuie să le dețină în vederea realizării unei instruirii individualizate a elevilor cu CES sub criteriul eficienței. Înregistrarea scorurilor obținute privind autoevaluarea cadrelor didactice de sprijin este evidențiată în tabelul 3.3. centralizându-se prin acordarea de puncte de la 0 la 5 în funcție de nivelul manifestat de fiecare participant la experiment.

Tabel 3.3. Nivel de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin (pretest)

(Variabila 1) (de la 1-5 puncte) – în mare parte (5 p); în măsură medie (3 p); în mică măsură (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1.	Definirea și dezvoltarea sensului „Educație incluzivă”	1	3	1	3	1	3	1	3	3	1	20
2.	Definirea și descriere particularităților de instruire individualizată a copiilor cu CES	1	3	1	1	3	1	3	1	3	3	20
3.	Cunoașterea demersurilor și indicatorilor ale incluziunii elevilor cu CES	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	18
4.	Cunoașterea tendințelor moderne în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	18
5.	Cunoașterea principiilor de adaptare curriculară a instruirii individualizate a elevilor cu CES	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	20
6.	Total	5	13	5	11	13	7	9	13	9	11	96

Analiza scorurilor se raportează la poziția în cadrul unui interval cuprins între nivelul minim 1 și nivelul maxim 25 obținut de fiecare participant la experiment. Concretizând la rezultatele obținute din tabelul de mai sus, se constată un nivel minim de 5 (subiectul 1 și 3) și un nivel maxim de 13 (subiectul 2 și 5) reieșind o medie de $\text{Mean} = 9,6$ ceea ce denotă un nivel mediu de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES prin autoevaluarea învățătorului de sprijin. De asemenea, menționăm că, în cazul descriptorului 4 s-a obținut cel mai mic scor ceea ce semnifică un nivel scăzut al cunoașterii tendințelor moderne în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Reprezentarea procentuală a rezultatelor înregistrate la variabila 1 este realizată în tabelul de mai jos exprimându-se gradul de îndeplinire a descriptorilor vizați pe subiecții cercetați.

Tabel 3.4. Analiza procentuală a scorurilor variabilei 1 (pretest)

Subiectul	Analiza procentuală
S1	20%
S2	52%
S3	20%

S4	44%
S5	52%
S6	28%
S7	36%
S8	52%
S9	36%
S10	44%

Pe baza rezultatelor înregistrate la variabila 1 concluzionăm că nivelul de cunoaștere a cadrului teoretic aferent conținuturilor noționale ale educației de tip incluziv și realizării instruirii individualizate este unul mediu, aspect ce necesită remediere în vederea compensării acestora până la nivelul superior.

Variabila 2 vizează identificarea nivelului de proiectare a curriculum-ului de instruire individualizată a elevilor cu CES și a fost măsurată pe baza descriptorilor specifici acestui aspect analizat după cum urmează: nivelul de participare a cadrelor didactice de sprijin la elaborarea Planului educațional individualizat (PEI), elaborarea propriului plan individualizat axat pe activități preprocesuale, procesuale și postprocesuale și pe baza activităților active și retroactive, precum și asigurarea adaptării curriculare prin eliminarea, comasarea sau extinderea conținuturilor învățării sau diversificarea structurilor educaționale. Aspectele evaluate exprimă competențele pe care cadrele didactice de sprijin trebuie să le dețină la nivelul proiectării instruirii individualizate a elevilor cu CES prin intervenții la nivelul curriculum-ului raportate la nevoile educaționale. Înregistrarea scorurilor obținute privind autoevaluarea cadrelor didactice de sprijin este evidențiată în tabelul 3.5. centralizându-se prin acordarea de puncte de la 0 la 5 în funcție de nivelul manifestat de fiecare participant la experiment.

**Tabel 3.5. Nivel de proiectare a curriculum-ului de instruire individualizată
a elevilor cu CES (pretest)**

(Variabila 2) (0-5 puncte) - în mare parte (5 p); în măsură medie (3 p); în mică măsură (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1.	Participă în elaborarea Planului educațional individualizat	1	3	1	1	1	3	3	3	1	3	20
2.	Elaborează propriul Plan educațional individualizat axat: 1) pe trei aspecte: activități preprocesuale, procesuale, postprocesuale; 2) două dimensiuni: activități active și activități retroactive	1	3	3	1	1	3	1	3	1	3	20

3.	Asigură adaptarea curriculară prin: • Eliminarea unor materii de învățare; • Comasarea unor materii de învățare; • Extinderea unor unități de învățare; • Diversificarea structurilor educaționale.	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	18
4.	Total	3	7	7	5	3	7	7	9	3	7	58

Analizând scorurile înregistrate cu privire la nivelul de proiectare a curriculum-ului de instruire individualizată a elevilor cu CES ne raportăm la un interval cuprins între nivelul minim 0 și nivelul maxim 15. În acest sens, se constată că cea mai ridicată valoare a fost obținută de subiectul 8 (9 puncte) și cea mai mică valoare de 3 înregistrată la subiecții 5 și 9 reieșind o medie $\text{Mean}=5,8$ aspect ce denotă un nivel scăzut al cunoașterii cadrului teoretic de elaborare a planului educațional individualizat și asigurarea adaptării curriculare în cazul elevilor cu CES.

Reprezentarea procentuală a rezultatelor înregistrate în cazul variabilei 2 este realizată în tabelul de mai jos exprimându-se gradul de îndeplinire a descriptorilor vizați pe subiecții testați.

Tabel 3.6. Analiza procentuală a scorurilor variabilei 2 (pretest)

Subiectul	Analiza procentuală
S1	20%
S2	46,6%
S3	46,6%
S4	33,3%
S5	20%
S6	46,6%
S7	46,6%
S8	60%
S9	20%
S10	46,6%

Pe baza rezultatelor înregistrate la variabila 2 concluzionăm că nivelul de cunoaștere a cadrului teoretic specific proiectării curriculum-ului de instruire individualizată a elevilor cu CES este unul relativ scăzut necesitând remedierea aspectelor noționale considerate deficitare până la un nivel ridicat.

Variabila 3 a vizat investigarea nivelului de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES din perspectiva acțiunilor realizate de învățătorul de sprijin. În sfera contextuală a variabilei studiate s-a avut în vedere aplicarea metodelor de învățare sincronă în clasă, a

metodelor de învățare asincrone, nivelul de aplicabilitate a metodelor ce asigură asimilarea conținuturilor noi, precum și utilizarea metodelor de învățare retroactivă prin reluarea noțiunilor vechi parcurse anterior. Aspectele investigate se exprimă sub forma competențelor pe care învățătorul de sprijin trebuie să le aplice la nivelul realizării instruirii individualizate a elevilor cu CES. Înregistrarea răspunsurilor privind autoevaluarea cadrelor didactice de sprijin s-a realizat în tabelul 3.7. prin acordarea de puncte de la 0 la 5 în funcție de nivelul deținut de fiecare participant la experiment.

Tabel 3.7. Nivel de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin (pretest)

(Variabila 3) (0-5 puncte) - *în mare parte* (5 p); *în măsură medie* (3 p); *în mică măsură* (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.	Aplică metodele de învățare sincronă la clasă	3	1	1	3	3	3	1	3	1	1	20
2.	Aplică metodele de învățare asincronă la clasă	1	3	1	1	3	3	1	1	1	1	16
3.	Aplică metodele de asigurare a învățării subiecților noi	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	16
4.	Aplică metodele de învățare retroactivă (introducerea la învățarea subiecților în trecut)	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	18
5.	Total	8	8	8	6	10	10	4	8	4	4	70

Analiza răspunsurilor înregistrate cu privire la nivelul de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin a favorizat centralizarea rezultatelor prin autoevaluarea cadrelor didactice de sprijin cu punctaje de la 0 la 5. În aceste condiții s-a realizat încadrarea scorurilor în cadrul unui interval cuprins între 0 și 20 de puncte. S-a constatat că valorile minime înregistrate au fost de 4 puncte în cazul subiecților 7, 9 și 10, iar punctajul maxim obținut a fost de subiecții 5 și 6 și anume 10 puncte. Menționăm că s-a obținut o medie de $\text{Mean}=7,0$ aspect ce denotă un nivel scăzut al realizării instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorii de sprijin.

Reprezentarea procentuală a rezultatelor înregistrate în cazul variabilei 3 este realizată în tabelul de mai jos exprimându-se gradul de îndeplinire a descriptorilor vizați pe subiecții testați.

Tabel 3.8. Analiza procentuală a scorurilor variabilei 3 (pretest)

Subiectul	Analiza procentuală
S1	40%
S2	40%
S3	40%
S4	30%
S5	50%
S6	50%
S7	20%
S8	40%
S9	20%
S10	20%

Pe baza rezultatelor înregistrate la variabila 3 concluzionăm că nivelul de cunoaștere a cadrului teoretic de aplicare a metodelor de învățare sincronă, asincronă și retroactivă este unul relativ scăzut, aspect ce necesită a fi îmbunătățit.

Variabila 4 a vizat aspecte legate de colaborarea dintre cadrele didactice la clasa incluzivă concretizate prin analiza nevoilor de învățare a elevilor cu CES, efortul comun de elaborarea a Planul individualizat de instruire, decizia consultativă de stabilire a modalităților de adaptare curriculară, sincronizarea acțiunilor didactice raportate la contextul de învățare și evaluarea rezultatelor comune. Înregistrarea răspunsurilor s-a realizat în tabelul 3.9. prin acordarea de puncte de la 0 la 5 pe baza autoevaluării aspectelor menționate.

Tabel 3.9. Nivel de colaborare cu cadre didactice la clasă (pretest)

(Variabila 4) (0-5 puncte) - *în mare parte* (5 p); *în măsură medie* (3 p); *în mică măsură* (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.	Studiază împreună nevoile de învățare a copiilor cu CES	3	1	1	3	3	1	3	1	1	3	20
2.	Elaborează împreună Planul individualizat de instruire	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	18
3.	Stabilesc împreună modalități de adaptare curriculară	1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	18
4.	Sincronizează acțiunile didactice în procesul de instruire în raport cu context.	1	3	3	1	3	3	1	1	1	3	20
5.	Analizează în comun rezultatele învățării	1	1	3	3	1	1	3	3	1	3	20
6.	Total	6	7	8	10	14	9	9	8	7	10	96

Analiza răspunsurilor înregistrate cu privire la nivelul de colaborare a cadrelor didactice de sprijin cu învățătorul de la clasă s-a realizat pe baza scorurilor exprimate în punctaje de la 0 la 5 într-un interval cuprins între 0 și 25 de puncte. Cea mai mică valoare înregistrată a fost a subiectului 1 cu un scor de 6 puncte, iar cea mai mare de 14 puncte în cazul subiectului 5 reieșind o medie de $\text{Mean}=9.6$ aspect ce denotă un nivel scăzut de colaborare dintre cadrele didactice implicate.

Reprezentarea procentuală a rezultatelor înregistrate în cazul variabilei 4 este realizată în tabelul de mai jos exprimându-se gradul de îndeplinire a descriptorilor vizați pe subiecții testați.

Tabel 3.10. Analiza procentuală a scorurilor variabilei 4 (pretest)

Subiectul	Analiza procentuală
S1	24%
S2	28%
S3	32%
S4	40%
S5	56%
S6	36%
S7	36%
S8	32%
S9	28%
S10	40%

Pe baza rezultatelor înregistrate la variabila 4 concluzionăm că nivelul de colaborare dintre învățătorul de sprijin și învățătorul de la clasă este unul relativ scăzut, aspect ce necesită a fi ameliorat.

Variabila 5 a vizat analiza rezultatelor învățării elevilor cu CES implicați în experimentul pedagogic. În vederea identificării nivelului elevilor cu CES în etapa preexperimentală s-a utilizat grila de observare ce cuprinde 4 componente importante:

- I. cunoașterea**
- II. înțelegerea**
- III. aplicarea**
- IV. comunicarea/ interrelaționarea.**

I. Analiza primului aspect face referire la gradul de implicare a subiecților cu CES la procesul cunoașterii prin studierea comportamentului adoptat pe parcursul programului școlar în cadrul disciplinelor școlare după criteriul implicării active sau a pasivității. Completarea grilei de observare a evidențiat că 16 elevi cu CES manifestă o pasivitate și o lipsă de implicare, aspecte

ce ar putea avea mai multe cauze posibile: nivelul noțiunilor depășește capacitatea lor de interiorizare a informațiilor prezentate de cadrul didactic, abordarea generală la nivelul colectivului de elevi fără o particularizare la nevoile deficienților (Tabelul 3.11.)

Tabel 3.11. Grila de observare pe componenta cunoaștere (pretest)

Nr. crt.	Inițialele elevilor	Gradul de implicare în procesul educațional	
		PASIVITATE	ACTIVISM
1.	A.A.V.	+	-
2.	B.E.	+	-
3.	B.A.C.	+	-
4.	B.A.	+	-
5.	C.I.	+	-
6.	C.R.	+	-
7.	I.R.	+	-
8.	I.I.	+	-
9.	L.N.A	+	-
10.	M.L.	+	-
11.	N.D.	-	+
12.	O.L.E.	+	-
13.	P.D.	+	-
14.	S.Ș.	+	-
15.	S.A.	+	-
16.	T.T.	+	-
17.	T.I.D	+	-
18.	V.A.M.	+	-

II. Analiza celui de-al doilea aspect – înțelegerea a vizat identificarea capacității de a percepe conținuturile curriculare prin aprofundarea semnificațiilor. Se constată o pasivitate generalizată din partea subiecților supuși observării, aspect ce se poate justifica printr-un nivel de complexitate ridicat al informațiilor raportate la capacitatea de înțelegere a elevilor cu CES. Din subiecții testați 17 manifestă o pasivitate și doar 1 singur elev manifestă un activism, însă nu la limita superioară (Tabelul 3.12.).

Tabel 3.12. Grila de observare pe componenta înțelegere (pretest)

Nr. crt.	Inițialele elevilor	Gradul de implicare în procesul educațional	
		PASIVITATE	ACTIVISM
1.	A.A.V.	+	-
2.	B.E.	+	-
3.	B.A.C.	+	-
4.	B.A.	+	-
5.	C.I.	+	-

6.	C.R.	+	-
7.	I.R.	-	+
8.	I.I.	+	-
9.	L.N.A	+	-
10.	M.L.	+	-
11.	N.D.	-	+
12.	O.L.E.	+	-
13.	P.D.	+	-
14.	S.Ș.	+	-
15.	S.A.	+	-
16.	T.T.	+	-
17.	T.I.D	+	-
18.	V.A.M.	+	-

III. Analiza celei de-a treia componente – aplicarea a evidențiat la nivelul eșantionului experimental o incapacitate de conexiune a informațiilor cu transpunerea lor în practică. Astfel, s-a constatat că doar 2 subiecți din cei 18 testați manifestă un activism relativ în realizarea aspectului aplicativ. Pasivitatea generalizată la nivelul eșantionului experimental se deduce din insuficienta dezvoltare la nivel cognitiv la un nivel optim cât să asigure transferul cunoștințelor în practică (Tabelul 3.13.).

Tabel 3.13. Grila de observare pe componenta aplicare (pretest)

Nr. crt.	Inițialele elevilor	Gradul de implicare în procesul educațional	
		PASIVITATE	ACTIVISM
1.	A.A.V.	+	-
2.	B.E.	+	-
3.	B.A.C.	+	-
4.	B.A.	+	-
5.	C.I.	+	-
6.	C.R.	+	-
7.	I.R.	-	+
8.	I.I.	+	-
9.	L.N.A	+	-
10.	M.L.	+	-
11.	N.D.	-	+
12.	O.L.E.	+	-
13.	P.D.	+	-
14.	S.Ș.	+	-
15.	S.A.	+	-
16.	T.T.	+	-
17.	T.I.D	+	-
18.	V.A.M.	+	-

IV. Analiza celei de-a patra componente- comunicarea/interrelaționarea a evidențiat că doar 5 subiecți din cei 18 manifestă inițiativă în stabilirea conexiunilor sociale în cadrul grupului școlar, iar un procent ridicat manifestă o stare de pasivitate, de neimplicare, de autoizolare. Posibilele cauze ale comportamentelor subiecților pasivi ar putea fi lipsa de valorizare a acestora în colectivul de elevi, inadaptarea socială pe fondul nevoilor speciale (Tabelul 3.14.).

Tabel 3.14. Grila de observare pe componenta comunicare/ interrelaționare (pretest)

Nr. crt.	Inițialele elevilor	Gradul de implicare în procesul educațional	
		PASIVITATE	ACTIVISM
1.	A.A.V.	+	-
2.	B.E.	+	-
3.	B.A.C.	-	+
4.	B.A.	+	-
5.	C.I.	+	-
6.	C.R.	+	-
7.	I.R.	-	+
8.	I.I.	+	-
9.	L.N.A	+	-
10.	M.L.	+	-
11.	N.D.	-	+
12.	O.L.E.	+	-
13.	P.D.	+	-
14.	S.Ș.	+	-
15.	S.A.	+	-
16.	T.T.	+	-
17.	T.I.D	+	-
18.	V.A.M.	+	-

Concluzionând pe baza rezultatelor înregistrate pe componentele vizate se constată o manifestare pasivă a subiecților în raport cu acestea generată de abordarea didactică generală la nivelul clasei fără o abordare particularizată a elevilor atipici incluși în învățământul de masă. Se impune o reorientare spre nevoile educaționale specifice elevilor cu CES din eșantionul experimental în vederea realizării unei educații de calitate care să asigure egalizarea de șanse.

Diagnoza inițială a evidențiat că există o serie de aspecte ce afectează procesul de incluziune a elevilor cu CES în cadrul colectivelor din învățământul de masă – blocajele sesizate țin atât de calitatea pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin, cât și de aspectele particulare ale elevilor atipici. Pe baza datelor preexperimentale colectate se va construi experimentul psihopedagogic centrat pe cele două direcții de acțiune ce vizează eficientizarea procesului de instruire individualizată a elevilor cu CES prin implicarea cadrului didactic de sprijin, precum și pe intensificarea relațiilor de colaborare dintre cadrul didactic de sprijin, cadrul

didactic de la clasă și alți specialiști implicați.

În completarea rezultatelor din etapa preexperimentală am considerat oportun aplicarea unei grile (fișe) de observare adaptate după autoarea E. Vrășmaș și prezentată în Anexa 3 și destinată elevilor cu dizabilități. Grila este realizată în raport cu componentele vizate de Programele de intervenție personalizată și vizează următoarele arii:

- a. intelectual;
- b. motor;
- c. socio-emoțional;
- d. context educațional.

Pentru fiecare indicator observațional realizat s-a acordat 1 punct reușindu-se, astfel, o analiză cantitativă a rezultatelor necesară în vederea stabilirii nivelului elevilor cu CES implicați în cercetare. Centralizarea scorurilor inițiale s-a realizat în tabelul de mai jos după cum urmează în funcție de indicatorii observaționali:

- I1 – Relațiile copilului cu activitatea (0-16 puncte);
- I2 – Relațiile copilului cu obiectele și spațiul (0-13 puncte);
- I3 – Relațiile copilului cu ceilalți (0-5 puncte);
- I4 – Relațiile copilului cu sine (0-7 puncte);
- I5 – Alți indicatori (0-21 puncte).

Tabel 3.15. Scoruri ale grilei de observare a elevilor cu CES (pretest)

Nr. crt.	Inițialele elevilor	Indicatori observaționali					Scor inițial
		I1	I2	I3	I4	I5	
1.	A.A.V.	7	6	2	3	10	28
2.	B.E.	6	5	1	2	11	25
3.	B.A.C.	10	7	2	4	14	37
4.	B.A.	8	6	2	3	9	28
5.	C.I.	6	7	2	3	10	28
6.	C.R.	5	4	2	3	9	23
7.	I.R.	8	7	2	3	9	29
8.	I.I.	10	7	3	4	11	35
9.	L.N.A	9	8	2	3	10	32
10.	M.L.	10	7	3	3	12	35
11.	N.D.	9	6	3	4	13	35
12.	O.L.E.	8	6	2	4	10	30
13.	P.D.	10	7	1	3	9	30
14.	S.Ș.	9	6	2	5	11	33
15.	S.A.	11	8	3	4	12	38
16.	T.T.	9	7	2	4	9	31
17.	T.I.D	10	6	3	4	11	34
18.	V.A.M.	9	7	2	3	10	31
TOTAL:		154	117	39	62	190	562
		53,4%	50%	43,3%	49,2%	50,2%	49,2%

Analizând rezultatele înregistrate în grilele de observare raportate la indicatorii urmăriți s-a constatat că nivelul de realizare este unul scăzut reprezentat printr-un procent de 49,2% aspect ce ne determină să concluzionăm că se impun o serie de măsuri de compensare a deficiențelor până la limita normalizării.

Aplicarea instrumentelor de cercetare în etapa preexperimentală atât în cazul cadrelor didactice de sprijin, cât și în cazul elevilor cu CES și interpretarea rezultatelor a demonstrat că incluziunea în cadrul învățământului de masă este un proces complex ce necesită o abordare psihopedagogică cu accent pe toate aspectele deficitare constatate, impunându-se o remediere a acestora în beneficiul educabililor cu cerințe speciale în vederea reducerii decalajelor în învățare și omogenizarea lor la nivelul cerințelor minime. În acest sens, propunem organizarea experimentului formativ destinat cadrelor didactice de sprijin pentru realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES de succes cu impact pe planul dezvoltării armonioase. Detalierea acestuia s-a realizat în subcapitolul următor și se axează pe elementele considerate a fi deficitare în sensul remedierii aspectelor importante vizate în activitatea de incluziune a elevilor cu CES în cadrul învățământului de masă.

3.3. Experimentul formativ privind pregătirea învățătorului de sprijin pentru realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Specificul experimentului psihopedagogic al cercetării este raportat la complexitatea temei și la dificultatea aspectelor ce vizează eficientizarea instruirii individualizate. Realizarea optimă a acestui proces necesită o pregătire profesională în domeniu, un set de cunoștințe și abilități pe care învățătorul de sprijin trebuie să le dețină, o implicare activă și o atenție susținută concentrată pe nevoile elevului cu CES și particularitățile psihoindividuale.

Experimentul formativ s-a axat pe elementele reprezentative evaluate și interpretate în etapa constatativă și anume: pregătirea profesională a cadrelor didactice de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES, aplicarea suportului teoretic și metodologic în activitatea propriu-zisă de tratare individualizată a elevilor cu CES din eșantionul experimental, intensificarea relațiilor de colaborare dintre învățătorul de sprijin și cadrul didactic de la clasa incluzivă.

S-a stabilit un plan concret de acțiuni ce a debutat cu derularea programului/planingului de formare a competențelor învățătorului de sprijin în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES. Programul a vizat formarea celor 10 învățători de sprijin

aparținând eșantionului experimental pe o durată de 45 de ore derulate în intervalul octombrie 2020-aprilie 2021. S-a urmărit parcurgerea în întregime a 4 module centrate pe competențe necesare învățătorului de sprijin în mediul incluziv:

C1 – cunoașterea cadrului teoretic al educației incluzive și a instruirii individualizate a elevilor cu CES;

C2 – Proiectarea cadrului individualizat de instruire a elevilor cu CES sau/ și adaptarea curriculum-ului școlar la necesitățile elevilor cu CES;

C3 – realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES în diferite contexte și medii de învățare;

C4 – Colaborarea cu diferiți subiecți ai procesului de educație incluzivă: cadrele didactice, psihologi, părinți, logopezi.

Concomitent cu parcurgerea programului formativ s-a realizat transferul cunoștințelor în practică în tratarea individualizată a elevilor cu CES din eșantionul experimental. Intervenția asupra acestora a fost de **tip retroactiv** prin identificarea momenetelor esențiale pe tot parcursul educațional care au constituit cauzele dificultăților de învățare și a decalajelor față de elevii atipici. De asemenea, s-au intensificat relațiile de colaborare dintre învățătorul de sprijin și cadrul didactic de la clasă, în special, dar și cu alți specialiști în funcție de nevoile educaționale ale subiecților deficienți.

Programul formativ a debutat cu delimitarea conceptuală a educației incluzive în cadrul procesului educațional ca fiind un proces complex care are în centrul preocupărilor sale școala și schimbările ei promovând un parteneriat dintre elevi – cadre didactice-învățător de sprijin – părinți. Un demers investigativ eficient se bazează pe o clarificare în prealabil a conceptelor de lucru pentru o viziune de ansamblu oferită participanților printr-o delimitare riguroasă a pachetului informațional pe care învățător de sprijin trebuie să-l dețină, precum și nivelul de aplicabilitate în practică.

Prezentarea succintă a aspectelor legate de elaborarea materialelor – suport pentru o asigurare metodologică a procesului de incluziune a elevilor cu CES în cadrul învățământului general, de adaptarea curriculum-ului general la potențialul real al elevilor și adaptarea ofertei educaționale la posibilitățile de învățare ale tuturor elevilor a prilejuit o clarificare a științifică a reprezentărilor empirice legate de acest domeniu.

Participanții la experiment au asimilat informații teoretice care delimitează obiectivele specifice ale educației de tip incluziv, principiile de funcționare eficientă și actori educaționali responsabili în realizare unei instruirii individualizate de calitate bazat pe potențialul elevilor și particularitățile individuale. S-a evidențiat rolul educației incluzive prin învățarea centrată pe elev care se axează pe valorificarea aptitudinilor elevilor și crearea condițiilor adecvate pentru afirmarea acestora, prin abordarea individualizată a posibilităților de formare proprii și acceptarea diversității caracterelor.

Formarea competențelor profesionale de instruire individualizată a învățării la elevii cu CES reprezintă un deziderat al educației în viziune modernă a învățării. Aspectele formării cadrelor didactice de sprijin, în acest sens, a urmărit structurarea modurilor de organizare a procesului educațional printr-o abordare creativă a experienței de viață axându-ne pe necesitățile și aspirațiile elevului cu CES.

Pe baza noțiunilor transmise, cadrele didactice participante vor putea aborda instruirea individualizată printr-o cunoaștere particulară a elevului cu CES și prin căutarea de metode noi prin care să realizeze un traseu propriu al învățării. Punctul de plecare în proiectarea individualizării este respectarea diferențelor umane și valorificarea lor în cadrul activităților de învățare, a formelor de organizare conform metodologiei didactice.

Noțiunile teoretice însușite pe parcursul acestui modul ghidează cadrul didactic de sprijin în predarea-învățarea-evaluarea conținutului informațional prin respectarea cerințelor de individualizare a instruirii care țin de: alocarea unui timp determinat caracteristic potențialului psihointelectual al elevului, crearea condițiilor de lucru în momente alese de educabil, abordarea unui subiect într-o anumită fază a învățării pe baza cunoștințelor acumulate anterior. De asemenea, valențele formative sunt accentuate de utilizarea de mijloace moderne de instruire individualizată și a metodelor didactice variate adecvate criteriilor psihopedagogice ale elevilor cu CES.

Formarea competențelor de realizare a conexiunilor profesionale și valorificarea lor în proiectarea și organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES reprezintă un aspect important al abordării procesului educațional. În acest sens, accentul se pune pe procedura de solicitare a sprijinului specializat și a demersurilor necesare pe baza aspectelor legislative.

Structura generală a etapelor parcurse în solicitarea sprijinului specializat în cazul elevilor cu CES este prezentată în Anexa 3 pe baza unei strategii definite clar și corect ce debutează cu

identificarea elevilor cu CES din unitățile de învățământ, evaluarea elevului în cadrul comisiei interne a Școlii Speciale, eliberarea certificatului de orientare școlară și precizarea serviciilor de sprijin, acordarea asistenței psihopedagogice de sprijin.

Prezentarea procedurilor legale de solicitare a cadrului didactic de sprijin clarifică demersurile prin care se sprijină elevul cu CES în tratarea individualizată clarifică lipsa informațiilor necesare în acest sens. Un alt aspect clarificat este colaborarea dintre cele două categorii de cadre didactice și modalitatea de cooperare. Relația de colaborare are ca scop comun realizarea integrării eficiente a elevului cu CES în colectivul școlii, elaborarea și realizarea planului de intervenție și a adaptărilor curriculare, evaluarea rezultatelor și progreselor și stabilirea modalităților de lucru pentru unitățile de învățare.

Programul de formare profesională a învățătorului sprijin a urmărit și aspectul elaborării documentelor curriculare și a planului de intervenție personalizată. În acest sens, elaborarea fișei de caracterizare psihopedagogică este un instrument util care organizează și prezintă toate informațiile referitoare la elevi. Rolul elaborării acesteia ține de studiul individualității elevului și este concepută cu scopul de a realiza acțiuni programate de desăvârșire a personalității elevului în cadrul procesului de învățământ.

Principiile de elaborare a fișei psihopedagogice au în vedere imaginea unitară asupra personalității elevului, studiul variabilelor și a interdependenței lor, stabilirea caracteristicilor dominante de personalitate, de mediu și școlare. Există mai multe modele de concepere a fișei psihopedagogice iar modalitatea de selectare a uneia dintre ele se raportează la scopul urmărit. În anexa 4 este prezentată un model orientativ – în funcție de scopul completării se poate adăuga sau simplifica din informațiile cerute.

În linii generale, o fișă de caracterizare psihopedagogică destinată obținerii certificatului de orientare școlară a elevilor cu CES trebuie să cuprindă: informații biografice, informații medicale, informații despre procesele cognitive și stilul de muncă intelectual, conduita elevului în activitatea școlară, trăsăturile de personalitate ale elevului, situația școlară a elevului, orientarea școlară și profesională a elevului, concluzii și recomandări.

Un alt document de o însemnătate deosebită în instruirea individualizată a copiilor cu CES este planul de intervenție personalizat (PIP). În elaborarea acestora există o serie de pași sau de indicații precise care reglementează acest proces și ghidează cadrul didactic într-un demers psihopedagogic bine realizat.

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

- indicații metodologice -

Instruirea individualizată pornește de la nevoile unui singur elev:

- ✓ prezentarea etapelor de dezvoltare ale elevului;
- ✓ stabilirea cerințelor speciale ale elevului;
- ✓ selectarea strategiei adecvate explorării calităților și deficiențelor;
- ✓ explorarea resurselor existente pentru susținerea elevului cu CES în procesul de învățământ;
- ✓ elaborarea proiectului educativ, personalizat, corectiv cu ajutorul echipei de specialiști;
- ✓ gestionarea dezvoltării psihice a elevului cu CES;
- ✓ stabilirea obiectivelor și aplicarea demersului metodologic;
- ✓ stabilirea metodelor;
- ✓ selectarea formelor de organizare.

Acțiunile integrate structurii de realizare:

- ✓ predare-comunicare;
- ✓ învățare-receptare-asimilare;
- ✓ evaluarea realizată pe parcursul activității;
- ✓ facilitarea legăturii dintre serviciile de protecție și unitatea școlară;
- ✓ proiectarea sarcinilor, a ritmului și a activităților școlare caracteristice elevului.

Stabilirea strategiilor specifice:

- ✓ strategii colaborative – au rol în socializarea elevilor determinând adaptarea curriculară în funcție de cerințele și nevoile elevului:

Respectarea principiilor didactice suport:

- ✓ asigurarea de drepturi egale;
- ✓ asigurarea accesului la formele de educație;
- ✓ asigurarea sprijinului în comunitate.

Evidențierea rolului învățătorului de sprijin

- ✓ facilitator al instruirii individualizate a elevului cu CES;

Elaborarea și realizarea studiilor de caz ca strategie de realizare a instruirii individualizate

STUDIU DE CAZ 1

Numele și prenumele: M.D.

Clasa: I

Vârsta: 7 ani

Școala: Școala Gimnazială „Constantin Negreanu” – Drobeta-Turnu Severin

Psihodiagnostic: retard psihic ușor; exprimare defectuoasă; dificultăți de percepere spațiului;

Domeniul de intervenție: educațional

Recomandări psihopedagogice:

- ✓ Frecventarea cursurilor școlii normale cu învățător de sprijin
- ✓ Curriculum adaptat
- ✓ Activități care vizează stimularea cognitivă și psihoafectivă

Informații educaționale:

COGNITIVE:

- Nu are reprezentarea mediului înconjurător și caracteristicile intelectuale specifice vârstei;
- Nu se orientează în pagina caietului;
- Nu are preocupări intelectuale și inițiative de orice fel;
- Limbajul este foarte sărac, comunică greu și prezintă tulburări de vorbire;
- Răspunde doar când este solicitat dar într-un mod simplist;
- Atenția este deficitară - foarte slab dezvoltată;
- Memoria foarte slab dezvoltată – reține doar numele colegilor.

PSIHOMOTORII:

- Are o dezvoltare fizică normală - tendințe de obezitate;
- Nu are o reprezentare corectă a schemei corporale;
- Nu are deprinderi de igienă bine formate;
- Coordonare deficitară a mișcărilor
- Se deplasează greu din cauza obezitității și preferă activitățile statice;
- Participă la jocurile de mișcare dar obosește repede și se retrage în bancă;

RELAȚIILE SOCIALE:

- Este sociabil comunicând cu colegii de clasă și solicitându-le atenția;
- Are deprinderile de salut formate – salută cadrele didactice, personalul auxiliar și copiii din microbuzul școlar;

- Are manifestări afective față de cadrul didactic;
- Are nevoie de afectivitate – protestează când nu îi este satisfăcută această nevoie;

TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE:

- Trăsături temperamentale: manifestă un tip de temperament combinat între exteriorizat, impulsiv și retras, anxios, în anumite situații;
- Manifestă emotivitate, sensibilitate, timiditate excesivă;
- Instabilitate emoțională alternând stări de veselie, optimism cu iritabilitate;
- Lucrează greu, nu duce sarcinile la sfârșit, abandonează destul de repede;
- Are manifestări egocentriste, nu ține cont de părerile celorlalți;
- Nereușita sarcinilor școlare îi provoacă iritabilitate și crize;

ADAPTAREA LA MEDIUL ȘCOLAR:

- Manifestă o instabilitate a conduitei cu supărări dese făcându-le vizibile;
- Face eforturi să se integreze dar are tendința de a controla acțiunile colegilor;
- Manifestă interes în rezolvarea sarcinilor dar acțiunea este de scurtă durată având o rezistență scăzută la solicitări;

INFORMAȚII PEDAGOGICE SEMNIFICATIVE:

- Traseul educațional: s-a adaptat foarte greu mediul preșcolar- manifesta o anxietate socială accentuată, frecventând cursurile doar în prezența mamei; îndepărtarea mamei din câmpul lui vizual îi provoca crize puternice; în învățământul primar s-a adaptat mult mai rapid beneficiind de tratare diferențiată;
- Stilul de muncă este unul neglijent, dezorganizat fiind foarte ușor distras;
- Nu manifestă inițiativă, este pasiv;
- Disciplinele cu dificultăți în învățare sunt: limba română și matematica;
- Performanțele școlare sunt scăzute.

STRATEGII DIDACTICE

- ✓ Explicația
- ✓ Conversația
- ✓ Exercițiul
- ✓ Prezentarea sarcinilor lent pentru a putea fi receptate
- ✓ Pronunție corectă, clară

EVALUARE

- ✓ Fișe de lucru individualizate
- ✓ Teste docimologice

- ✓ Probe orale

OBIECTIVE PE TERMEN LUNG:

- ✓ Formarea și dezvoltarea abilităților de citit și scris utilizând cuvinte și texte cunoscute;
- ✓ Formarea și dezvoltarea abilităților de realizare a calculelor matematice în centrul 0-100 cu material senzorial concret;
- ✓ Formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare, pe planul relațiilor interpersonale și la nivel emoțional;
- ✓ Dezvoltarea abilităților intelectuale de memorare, gândire, stabilirea relațiilor de cauzalitate;

STRUCTURA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT:

Domeniul: *Limba și literatura română*

Obiective urmărite pe termen scurt	Conținuturile învățării individualizate	Perioada de intervenție	Criterii de apreciere a progreselor	Metode și instrumente utilizate
- identificarea literelor deficitare ale alfabetului;	- dezvoltarea auzului fonematic prin conștientizarea relației dintre fonem și semnul grafic; - identificarea cuvintelor pe baza suporturilor vizuale și depistarea sunetelor inițiale; - identificarea literelor așezate într-o ordine aleatorie;	4 săptămâni	• identificarea și recunoașterea literelor; • identificarea sunetelor inițiale • recunoașterea sunetelor din cadrul silabei	Metoda fonetico-analitico-sintactică Explicația Conversația Exercițiul
- citirea cuvintelor formate din 2-3 silabe	- analiza fonematică a silabelor prin realizarea sensului; - stabilirea numărului de silabe a cuvintelor date; - exersarea citirii cu ajutorul cuvintelor formate din 2-3 silabe, - identificarea obiectelor din diferite imagini date și despărțirea cuvintelor în silabe;	4 săptămâni	• recunoașterea sunetelor într-o silabă • citirea cuvintelor formate din 2-3 silabe • identificarea literelor/ sunetelor dintr-un cuvânt	Metoda fonetico-analitico-sintactică Explicația Conversația Exercițiul Problematizarea
- formularea de propoziții simple	- formularea de propoziții simple după imagini date; - citirea propozițiilor simple;	4 săptămâni	• formularea de propoziții din 2-3 cuvinte pe	Metoda fonetico-analitico-sintactică

	- recunoașterea unei propoziții dintr-un text dat; - înțelegerea sensului propoziției cu ajutorul întrebărilor ajutătoare; - formularea corectă a răspunsurilor la diferite întrebări; - exersarea exprimării cu cuvinte proprii a părerilor personale despre fapte și lucruri reale		baza suprotului vizual • citirea de propoziții formate din 2-3 cuvinte • recunoașterea în text a propozițiilor	Explicația Conversația Exercițiul Problematizarea
--	---	--	---	--

Domeniul: *Matematică*

Obiective urmărite pe termen scurt	Conținuturile învățării individualizate	Perioada de intervenție	Criterii de apreciere a progreselor	Metode și instrumente utilizate
- recunoașterea și denumirea obiectelor din mulțimi date; - aprecierea cantității obiectelor ce aparțin mulțimilor; - clasificarea și formarea mulțimilor după diferite criterii; - efectuarea de operații cu mulțimile de obiecte: selectarea lor, gruparea, clasificarea, compararea; - realizarea corespondenței dintre cantitate și cifra corespunzătoare; - recunoașterea sistemului pozițional de scriere a	- exersarea formării numerelor naturale 0-10 prin desene; - descompunerea numerelor naturale 0-10; - exersarea numerației crescătoare și descrescătoare a numerelor de la 0 la 10; - formarea deprinderii de formare a mulțimilor după criterii date; - asocierea numărului cu cantitatea; - exersarea scrierii numerelor naturale de la 0 la 10; - exersarea poziționării numerelor pe axă; - efectuarea de exerciții de comparare a numerelor 0-10; - scrierea numerelor 0-10 după dictare	6 săptămâni	• recunosc numerele de la 0 la 10; • numără în ordine crescătoare și descrescătoare; • compară și numesc vecinii numerelor; • scrie numerele dictate	Jocul didactic Explicația Problematizarea Conversația Exercițiul

numerelor naturale de la 0 la 10; - identificarea locului numerelor naturale în şirul numeric; - compararea numerelor naturale în centrul 0-10; - exersarea scrierii după dictare a numerelor 0-10				
- recunoaşterea sistemului poziţional de scriere a numerelor formate din ZU în centrul 10-30 - descompunerea numerelor în zeci şi unităţi în centrul 10-30 - numărarea în ordine crescătoare şi descrescătoare în centrul 10-30 - recunoaşterea poziţiei unui număr în centrul 10-30; - compararea numerelor vecine în centrul 10-30; - scrierea numerelor dictate în centrul 10-30	- exersarea cunoaşterii zecilor şi unităţilor 10-30; - reprezentarea prin desen a numerelor formate din ZU în centrul 10-30; - exersarea descompunerii numerelor 10-30; - exersarea numărării crescătoare şi descrescătoare a numerelor 10-30; - poziţionarea numerelor ZU pe axa numerelor (0-30); - exersarea comparării numerelor naturale 0-30; - exersarea scrierii corecte a numerelor 0-30	6 săptămâni	• citesc numerele de la 10 la 30 • numără în ordine crescătoare şi descrescătoare; • compară şi numesc vecinii numerelor; • scrie numerele dictate	Jocul didactic Explicaţia Problematizarea Conversaţia Exerciţiul

STUDIU DE CAZ 2

Numele și prenumele: C.R.

Clasa: I

Vârsta: 7 ani

Școala: Școala Gimnazială „Constantin Negreanu” – Drobeta-Turnu Severin

Psihodiagnostic: dislexie, disgrafie, tulburare instrumentală dislexo-disgrafică

Domeniul de intervenție: educațional

Recomandări psihopedagogice:

- ✓ Frecventarea cursurilor școlii normale cu învățător de sprijin
- ✓ Curriculum adaptat
- ✓ Activități ce vizează exprimarea verbală fonetică, lexicală și sintactică;

Informații educaționale:

COGNITIVE:

- Manifestă un retard psihic ușor;
- Lipsa concentrării în executarea efortului voluntar;
- Manifestă o rezistență scăzută la efortul voluntar;
- Limbajul este foarte sărac, comunică greu și prezintă tulburări de vorbire;
- Recunoaște literele și citește doar pe silabe dar cu dificultate;
- Lipsa orientării în spațiul caietului, scris haotic;
- Capacitatea de concentrare este scăzută;
- Memoria foarte slab dezvoltată – reține doar numele colegilor.
- Nu rezolvă sarcinile didactice – necesită sprijin în rezolvarea lor;

PSIHOMOTORII:

- Are o dezvoltare fizică normală în parametrii specifici vârstei;
- Are o mobilitate bună coordonându-și mișcărilor;
- Are o orientare spațială și temporală deficitară;
- Își coordonează mișcărilor;

RELAȚIILE SOCIALE:

- Este sociabil comunicând cu colegii de clasă;
- S-a integrat în colectivul de elevi având o atitudine prietenoasă;
- Solicită atenția tuturor solicitând permanent încurajarea celor din jur;
- Manifestă nevoia de a avea modele comportamentale;

TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE:

- Trăsături temperamentale: manifestă un tip de temperament combinat între exteriorizat, impulsiv și retras, anxios, în anumite situații;
- Manifestă emotivitate, sensibilitate, timiditate excesivă;
- Instabilitate emoțională alternând stări de veselie, optimism cu iritabilitate;
- Lucrează greu, nu duce sarcinile la sfârșit, abandonează destul de repede;
- Are manifestări egocentriste, nu ține cont de părerile celorlalți;
- Nereușita sarcinilor școlare îi provoacă iritabilitate și crize;

ADAPTAREA LA MEDIUL ȘCOLAR:

- Manifestă o instabilitate a conduitei cu supărări dese făcându-le vizibile;
- Face eforturi să se integreze dar are tendința de a controla acțiunile colegilor;
- Manifestă interes în rezolvarea sarcinilor dar acțiunea este de scurtă durată având o rezistență scăzută la solicitări;

INFORMAȚII PEDAGOGICE SEMNIFICATIVE:

- Traseul educațional: s-a adaptat foarte greu mediul preșcolar - manifesta o anxietate socială accentuată, frecventând cursurile doar în prezența mamei; îndepărtarea mamei din câmpul lui vizual îi provoca crize puternice; în învățământul primar s-a adaptat mult mai rapid beneficiind de tratare diferențiată;
- Stilul de muncă este unul neglijent, dezorganizat fiind foarte ușor distras;
- Nu manifestă inițiativă, este pasiv;
- Disciplinele cu dificultăți în învățare sunt: limba română și matematica;
- Performanțele școlare sunt scăzute.

STRATEGII DIDACTICE

- ✓ Explicația
- ✓ Conversația
- ✓ Exercițiul
- ✓ Prezentarea sarcinilor lent pentru a putea fi receptate
- ✓ Pronunție corectă, clară

EVALUARE

- ✓ Fișe de lucru individualizate
- ✓ Teste docimologice
- ✓ Probe orale

OBIECTIVE PE TERMEN LUNG:

- ✓ Formarea și dezvoltarea abilităților de citit și scris utilizând cuvinte și texte cunoscute;
- ✓ Formarea și dezvoltarea abilităților de realizare a calculelor matematice în centrul 0-100 cu material senzorial concret;
- ✓ Formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare, pe planul relațiilor interpersonale și la nivel emoțional;
- ✓ Dezvoltarea abilităților intelectuale de memorare, gândire, stabilirea relațiilor de cauzalitate;

STRUCTURA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT:**Domeniul: *Limba și literatura română***

Obiective urmărite pe termen scurt	Conținuturile învățării individualizate	Perioada de intervenție	Criterii de apreciere a progreselor	Metode și instrumente utilizate
- identificarea literelor deficitare ale alfabetului;	- dezvoltarea auzului fonematic prin conștientizarea relației dintre fonem și semnul grafic; - identificarea cuvintelor pe baza suporturilor vizuale și depistarea sunetelor inițiale; - identificarea literelor așezate într-o ordine aleatorie;	4 săptămâni	• identificarea și recunoașterea literelor; • identificarea sunetelor inițiale • recunoașterea sunetelor din cadrul silabei	Metoda fonetico-analitico-sintactică Explicația Conversația Exercițiul
- citirea cuvintelor formate din 2-3 silabe	- analiza fonematică a silabelor prin realizarea sensului; - stabilirea numărului de silabe a cuvintelor date; - exersarea citirii cu ajutorul cuvintelor formate din 2-3 silabe, - identificarea obiectelor din diferite imagini date și despărțirea cuvintelor în silabe;	4 săptămâni	• recunoașterea sunetelor într-o silabă • citirea cuvintelor formate din 2-3 silabe • identificarea literelor/ sunetelor dintr-un cuvânt	Metoda fonetico-analitico-sintactică Explicația Conversația Exercițiul Problematizarea
- formularea de propoziții simple	- formularea de propoziții simple după imagini date; - citirea propozițiilor simple; - recunoașterea unei propoziții dintr-un text dat;	4 săptămâni	• formularea de propoziții din 2-3 cuvinte pe baza suportului	Metoda fonetico-analitico-sintactică Explicația Conversația

	- înțelegerea sensului propoziției cu ajutorul întrebărilor ajutătoare; - formularea corectă a răspunsurilor la diferite întrebări; - exersarea exprimării cu cuvinte proprii a părerilor personale despre fapte și lucruri reale		vizual • citirea de propoziții formate din 2-3 cuvinte • recunoașterea în text a propozițiilor	Exercițiul Problematizarea
--	---	--	--	-------------------------------

Domeniul: *Matematică*

Obiective urmărite pe termen scurt	Conținuturile învățării individualizate	Perioada de intervenție	Criterii de apreciere a progreselor	Metode și instrumente utilizate
- recunoașterea și denumirea obiectelor din mulțimi date; - aprecierea cantității obiectelor ce aparțin mulțimilor; - clasificarea și formarea mulțimilor după diferite criterii; - efectuarea de operații cu mulțimile de obiecte: selectarea lor, gruparea, clasificarea, compararea; - realizarea corespondenței dintre cantitate și cifra corespunzătoare; - recunoașterea sistemului pozițional de scriere a numerelor naturale de la 0 la 10;	- exersarea formării numerelor naturale 0-10 prin desene; - descompunerea numerelor naturale 0-10; - exersarea numerației crescătoare și descrescătoare a numerelor de la 0 la 10; - formarea deprinderii de formare a mulțimilor după criterii date; - asocierea numărului cu cantitatea; - exersarea scrierii numerelor naturale de la 0 la 10; - exersarea poziționării numerelor pe axă; - efectuarea de exerciții de comparare a numerelor 0-10; - scrierea numerelor 0-10 după dictare	6 săptămâni	• recunosc numerele de la 0 la 10; • numără în ordine crescătoare și descrescătoare; • compară și numesc vecinii numerelor; • scrie numerele dictate	Jocul didactic Explicația Problematizarea Conversația Exercițiul

- identificarea locului numerelor naturale în șirul numeric; - compararea numerelor naturale în centrul 0-10; - exersarea scrierii după dictare a numerelor 0-10;				
- recunoașterea sistemului pozițional de scriere a numerelor formate din ZU în centrul 10-30 - descompunerea numerelor în zeci și unități în centrul 10-30 - numărarea în ordine crescătoare și descrescătoare în centrul 10-30 - recunoașterea poziției unui număr în centrul 10-30; - compararea numerelor vecine în centrul 10-30; - scrierea numerelor dictate în centrul 10-30	- exersarea cunoașterii zecilor și unităților 10-30; - reprezentarea prin desen a numerelor formate din ZU în centrul 10-30; - exersarea descompunerii numerelor 10-30; - exersarea numărării crescătoare și descrescătoare a numerelor 10-30; - poziționarea numerelor ZU pe axa numerelor (0-30); - exersarea comparării numerelor naturale 0-30; - exersarea scrierii corecte a numerelor 0-30	6 săptămâni	• citesc numerele de la 10 la 30 • numără în ordine crescătoare și descrescătoare; • compară și numesc vecinii numerelor; • scrie numerele dictate	Jocul didactic Explicația Problematizarea Conversația Exercițiul

Proiectarea curriculară individualizată ghidează cadrele didactice participante în activitatea de planificare și organizare a procesului educațional primind sugestii de ordin teoretic și metodologic pentru o eficientizare a acesteia.

Sugestiile de proiectare curriculară sunt următoarele:

- ☒ analiza cunoștințelor pe care elevul trebuie să le asimileze;
- ☒ conturarea particularităților plecând de la ceea ce există;

- ☒ „exploatarea” diversității ca o cale spre succesul școlar;
- ☒ stabilirea traseelor educaționale de formare intelectuală adecvate;
- ☒ elaborarea de strategii didactice coerente care să anticipeze neprevăzutul;
- ☒ anticiparea reacțiilor și dificultăților elevilor.

S-au prezentat modalitățile de proiectare individualizată prin adaptare curriculară și prin modificări curriculare. În adaptările curriculare se pornește de la curriculumul general și se adaptează strategiile de predare-învățare-evaluare. În cazul adaptărilor curriculare, se are în vedere: adaptarea accesului la programarea clasei, adaptarea elementelor de curriculum.

În cazul curriculumului modificat se stabilesc finalitățile de învățare pe o perioadă mai lungă de timp prin raportarea la potențialul și necesitățile elevului precum și rezultatele preconizate măsurate prin instrumente de evaluare specifice.

Principalul instrument de evaluare complex a progresului școlar și monitorizarea lui este testul docimologic care oferă informații în ceea ce privește realizarea obiectivelor educaționale și ghidează cadrul didactic în procesul de ameliorare și optimizare a demersului didactic. Avantajele aplicării testelor docimologice sunt multiple: asigură o obiectivitate sporită prin corelarea obiectivelor și conținuturilor, are o rigurozitate ce reiese din monitorizarea nivelului de schizitionare a competențelor și din aprecierea modalităților de rezolvare a itemilor și favorizează oportunitățile de adoptare a deciziilor referitoare la organizarea procesului instructiv-educativ.

Etapele elaborării testului docimologic sunt: precizarea obiectivelor; selectarea materiei pentru testare; formularea itemilor și stabilirea etaloanelor de corectare; măsurarea testului prin stabilirea punctajelor maxime și minime; organizarea propriu-zisă a testului; aplicarea testului;

măsurarea rezultatelor obținute prin transformarea punctajului în notă. În cazul elevilor cu CES testul trebuie să fie clar redactat, fără ambiguități, în limbaj accesibil cu caractere mari și spațiere corespunzătoare.

Concomitent cu programul de formare a competențelor cadrelor didactice participante la demersul investigativ se derulează activitatea de instruire individualizată a elevilor cu CES aparținând lotului experimental. S-a aplicat o intervenție de tip retroactiv prin analiza riguroasă a caracteristicilor psihoindividuale și identificarea cauzelor și a momentului de referință ce a determinat dificultățile în învățare. Pe tot parcursul intervenției s-a urmărit activitatea cadrului didactic de sprijin în realizarea demersurilor educaționale specifice deficiențelor elevilor din lotul experimental în strânsă colaborare cu cadrul didactic de la clasă acționând ca o echipă omogenă, completându-se reciproc și având un scop bine definit. Acțiunile cadrului didactic de sprijin s-au derulat gradual, într-o succesiune logică ce a debutat cu completarea fișei

psihopedagogice, a planului de intervenție personalizat după structura clasică și a tuturor documentelor curriculare ce sprijină elevul cu CES în învățare.

Pe parcursul demersului formativ s-a urmărit activitatea cadrului didactic de sprijin/ învățător de sprijin și modalitatea de abordare a fenomenului educațional, a aplicării strategiilor specifice într-o formă adaptată contextului educațional.

Prin organizarea și derularea experimentului psihopedagogic s-au acumulat datele statistice din cele două etape ale cercetării: etapa inițială și finală. Scorurile obținute au fost stocate într-o bază de date și fiind interpretate cu ajutorul programului de analiză statistică Jamovi. Programul JAMOMI s-a dovedit a fi un instrument necesar în măsurarea și furnizarea de grafice pe baza cărora s-au interpretat datele obținute.

Analiza descriptivă a scorurilor variabilelor propuse studiului a evidențiat date importante în privința indicatorilor vizați. S-a studiat tendința generală a variabilelor formulate, iar interpretarea tipului de scală a fost de tip ordinal. Măsurarea și interpretarea rezultatelor obținute a variabilelor experimentului a urmărit măsura în care s-au asociat privite din punct de vedere al intensității, din punct de vedere al direcției pe care o au și din punct de vedere a semnificației acestora.

Interpretarea statistică a datelor obținute s-a realizat prin analiza rezultatelor finale a experimentului și compararea cu rezultatele inițiale. Reaplicarea chestionarului destinat cadrelor didactice de sprijin "Chestionarul de autoevaluare a competențelor de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin" și în etapa finală a furnizat informații relevante și prelucrarea lor a evidențiat rolul unei formări profesionale de calitate a cadrelor didactice, temeinice în domeniul instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Chestionarul utilizat în etapa inițială a experimentului și reaplicat și în etapa finală a demonstrat aspecte care țin de importanța formării și dezvoltării competențelor profesionale în domeniul instruirii individualizate și a evidențiat rolul co-participativ a învățătorului de sprijin în eficientizarea acestui demers educațional. Analiza finală a acestui instrument reaplicat a urmărit evoluția cadrelor didactice de sprijin raportate la cele 4 variabile stabilite în etapa inițială: variabila 1 – cunoașterea cadrului teoretic și metodologic variabila 2 – proiectarea/ adaptarea curriculum-ului școlar la nevoile elevilor cu CES; variabila 3 – realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin; variabila 4 – colaborarea cu cadrele didactice de la clasă.

În cele ce urmează, vom detalia rezultatele postexperimentale în funcție de indicatorii stabiliți și se vor analiza comparativ cu cele din etapa inițială în vederea stabilirii impactului programului formativ.

Variabila 1 a vizat nivelul de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin. Analiza finală a rezultatelor a fost realizată în Tabelul 3.16.

Tabel 3.16. Nivel de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin (posttest)

(Variabila 1) (0-5 puncte) - *în mare parte* (5 p); *în măsură medie* (3 p); *în mică măsură* (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.	Definirea și dezvoltarea sensului „Educație incluzivă”	3	5	3	5	3	3	3	3	3	3	34
2.	Definirea și descriere particularităților de instruire individualizată a copiilor cu CES	3	5	3	3	5	3	5	3	3	3	36
3.	Cunoașterea demersurilor și indicatorilor ale incluziunii elevilor cu CES	3	3	3	5	3	3	3	5	3	5	36
4.	Cunoașterea tendințelor moderne în organizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES	3	5	5	3	5	3	5	3	3	3	38
5.	Cunoașterea principiilor de adaptare curriculară a instruirii individualizate a elevilor cu CES	3	5	3	5	3	3	3	5	3	5	38
6.	Total	15	23	17	21	19	15	19	19	15	19	182
7.	Reprezentare procentuală	60%	92%	68%	84%	76%	60%	76%	76%	60%	76%	72,8%

Interpretând rezultatele înregistrate în etapa finală se constată o creștere a scorurilor obținute concentrate pe valorile de 3 (în măsură medie) și 5 (în mare parte) obținându-se o medie de Mean=18,2 față de Mean=9,6 în etapa inițială. Exprimarea procentuală a scorurilor ne indică o creștere de la etapa preexperimentală de la 38,4% de realizare a indicatorilor la 72,8% în etapa finală, ceea ce denotă o evoluție pozitivă în direcția cunoașterii cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin. Analiza diferențelor scorurilor obținute în etapele cercetării în cazul variabilei 1 este prezentată în tabelul 3.17. și s-a realizat statistic cu ajutorul testului t pentru eșantioane perechi. S-a înregistrat un prag de semnificație <0.001 ceea ce evidențiază o legătură statistică semnificativă.

Tabel 3.17. Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 1

Paired Samples T-Test									
						statistic	df	p	
Scoruri inițiale (variabila 1)	Scoruri finale (variabila1)	Student's t		-16.9		4.00		< .001	

Pe baza interpretării rezultatelor finale concluzionăm că s-au produs efecte pozitive privind nivelul de cunoaștere a cadrului teoretic privind educația incluzivă și instruirea individualizată a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin remediindu-se aspectele considerate deficitare.

Variabila 2 a urmărit nivelul de proiectare a curriculum-ului de instruire individualizată a elevilor cu CES și, în etapa finală, a urmărit evoluția progresivă a învățătorului de sprijin cu privire la acest aspect. Scorurile din etapa postexperimentală au fost înregistrate în Tabelul 3.18. după cum urmează:

Tabel 3.18. Nivel de proiectare a curriculum-ului de instruire individualizată a elevilor cu CES (posttest)

(Variabila 2) (0-5 puncte) - în mare parte (5 p); în măsură medie (3 p); în mică măsură (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.	Participă în elaborarea Planului educațional individualizat	3	5	3	3	3	5	5	3	3	3	36
2.	Elaborează propriul Plan educațional	3	5	5	3	3	5	3	5	3	5	40

	individualizat axat: 1) pe trei aspecte: activități preprocesuale, procesuale, postprocesuale; 2) două dimensiuni: activități active și activități retroactive											
3.	Asigură adaptarea curriculară prin: • Eliminarea unor materii de învățare; • Comasarea unor materii de învățare; • Extinderea unor unități de învățare; • Diversificarea structurilor educaționale.	3	3	5	5	3	3	5	5	3	3	38
4.	Total	9	13	13	11	9	13	13	13	9	11	114
5.	Reprezentare procentuală	60%	86,6%	86,6%	73,3%	60%	86,6%	86,6%	86,6%	60%	73,3%	76%

După cum se observă, scorurile înregistrate în tabel cresc progresiv eliminându-se limita inferioară cotată cu 1 punct, poziționându-se spre nivelul mediu și ridicat. Dacă în etapa inițială s-a înregistrat o medie de Mean=5,8 în etapa finală constatăm o medie ridicată Mean= 11,4, aspect ce ne determină să concluzionăm că s-au produs schimbări pozitive în sfera elaborării curriculum-ului de instruite individualizată de către învățătorul de sprijin. Analiza comparativă a diferențelor obținute în cele două etape ale cercetării s-a realizat în tabelul 3.19. cu ajutorul testului-t înregistrându-se un prag de semnificație $p=0.005$.

Tabel 3.19. Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 2

Paired Samples T-Test									
						statistic		df	p
Scoruri inițiale (variabila2)		Scoruri finale (variabila 2)		Student's t		-14.0		2.00	0.005

Concluzionând pe baza rezultatelor experimentale putem afirma s-au produs schimbări la nivelul elaborării documentelor specifice curriculum-ului individualizat în sensul unei mai bune aprofundări a noțiunilor teoretice și metodologice.

Variabila 3 a urmărit creșterea nivelului de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES pe baza acțiunilor învățătorului de sprijin prin utilizarea metodelor de învățare sincronă, asincronă și retroactivă. Sintetizarea rezultatelor obținute în etapa finală a experimentului s-a realizat în Tabelul 3.20. după cum urmează:

**Tabel 3.20. Nivel de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES
de către învățătorul de sprijin (posttest)**

(Variabila 3) (0-5 puncte) - *în mare parte* (5 p); *în măsură medie* (3 p); *în mică măsură* (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1.	Aplică metodele de învățare sincronă la clasă	5	3	3	5	3	5	3	5	3	3	38
2.	Aplică metodele de învățare asincronă la clasă	3	5	3	3	5	5	3	3	3	3	36
3.	Aplică metodele de asigurare a învățării subiectelor noi	3	3	5	3	5	3	3	3	3	3	34
4.	Aplică metodele de învățare retroactivă (introducerea la învățarea subiectelor în trecut)	5	5	3	3	3	3	3	5	3	3	36
5.	Total	16	16	14	14	16	16	12	16	12	12	144
6.	Reprezentare procentuală	80%	80%	70%	70%	80%	80%	60%	80%	60%	60%	72%

Analizând datele cuprinse în tabel se constată o crește a scorurilor comparativ cu etapa inițială eliminându-se pragul inferior cotate cu 1 punct, iar rezultatele se concentrează spre limita medie și superioară. Dacă în pretest se înregistra o medie de Mean=7, în posttest se constată o medie Mean=14,4 aspect ce denotă că experimentul formativ a produs efecte pozitive în sensul aplicării metodelor de învățare. Analiza diferențelor dintre etapele cercetării s-a realizat în tabelul 3.21. cu ajutorul testului-t pentru eșantioane perechi înregistrându-se un prag de semnificație $p < .001$.

Tabel 3.21. Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 3

Paired Samples T-Test								
				statistic		df		p
Scoruri inițiale (variabila3)	Scoruri finale (variabila3)	Student's t		-37.0		3.00		< .001

Pe baza analizei statistice a rezultatelor din cele două etape ale cercetării s-au constatat diferențe semnificative în sensul creșterii nivelului de aplicabilitate a metodelor de învățare specifice elevilor cu CES în procesul de instruire individualizată.

Variabila 4 a urmărit intensificarea relațiilor de colaborare cu cadrele didactice de la clasă în cadrul realizării instruirii individualizate a elevilor cu CES prin eforturi comune în direcția realizării unei incluziuni de succes. Rezultatele finale ale cercetării au fost înregistrate în Tabelul 3.22. după cum urmează:

Tabel 3.22. Nivel de colaborare cu cadre didactice la clasă (posttest)

(Variabila 3) (0-5 puncte) - *în mare parte* (5 p); *în măsură medie* (3 p); *în mică măsură* (1 p)

	Cunoașterea cadrului teoretic Descriptori	Cadre didactice de sprijin										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
1.	Studiază împreună nevoile de învățare a copiilor cu CES	5	3	3	5	5	3	5	3	3	5	40
2.	Elaborează împreună Planul individualizat de instruire	3	3	5	5	5	3	3	3	3	5	38
3.	Stabilesc împreună modalități de adaptare curriculară	3	3	3	5	5	3	5	3	3	5	38
4.	Sincronizează acțiunile didactice în procesul de instruire în raport cu context.	3	5	5	3	5	5	3	3	3	5	40
5.	Analizează în comun rezultatele învățării	3	3	5	5	3	3	5	5	3	5	40
6.	Total	17	17	21	23	23	17	21	17	15	25	196
7.	Reprezentare procentuală	68%	68%	84%	92%	92%	68%	84%	68%	60%	100%	78,4%

Rezultatele finale exprimă o evoluție graduală prin eliminarea pragului inferior și concentrarea scorurilor spre limita medie și superioară. Astfel, s-a înregistrat o creștere a mediei în cele două etape ale cercetării de la Mean=9,6 din pretest la 19,6 în posttest, aspect ce denotă că s-a produs o intensificare a relațiilor de colaborare dintre cadrele didactice în procesul incluziunii în sensul realizării optime a instruirii individualizate a elevilor cu CES. În ceea ce privește analiza comparativă a rezultatelor în etapele cercetării s-a concretizat în tabelul 3.23. cu ajutorul testului-t pentru eșantioane perechi obținându-se un prag de semnificație $p < .001$.

Tabel 3.23. Analiza comparativă a rezultatelor Variabilei 4

Paired Samples T-Test							
			statistic		df		p
Scoruri inițiale (variabila 4)	Scoruri finale (variabila 4)	Student's t	-49.0		4.00		< .001

Analizând datele în perioada postexperimentală în cazul variabilei 4 se constată o legătură puternic semnificativă ceea ce ne determină să concluzionăm că programul formativ a produs efecte pozitive în sensul intensificării relațiilor de colaborare între cadrele didactice implicate în procesul de realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES.

Concluzionând pe baza rezultatelor finale și a interpretării statistice s-a constatat că experimentul formativ a avut efecte pozitive înregistrându-se schimbări semnificative în sfera realizării procesului de instruire individualizată a elevilor cu CES. Astfel, în perioada postexperimentală învățătorii de sprijin își desfășoară activitatea printr-o fundamentare teoretico-metodologică în concordanță cu nevoile educaționale ale elevilor cu CES. S-a constatat că demersul experimental de formare profesională a competențelor cadrelor didactice și-a atins utilitatea și suportul teoretic și metodologic oferit constituie o bază solidă pentru o pregătire temeinică în domeniul abordării individualizate a învățării.

Analizând aspectele privind structurarea și proiectarea activității de învățare pentru promovarea și încurajarea învățării individualizate a elevilor cu CES deducem că, la finalul experimentului, rezultatele cercetării evidențiază că există un alt tip de abordare în proiectarea curriculară: aceasta se face în funcție de necesitățile educaționale ale elevilor cu CES și nu se mai face după structura generală a curriculum ului școlar. Din perspectiva utilizării de strategii adecvate în procesul educațional se observă o reorientare a cadrelor didactice din perspectiva utilizării strategiilor didactice către individualizare adoptând un nou mod de abordare centrat pe nevoile și particularitățile elevilor. Eficacitatea programului experimental reiese din schimbarea viziunii asupra proiectării curriculare evidențiată prin rezultatele finale constatându-se o schimbare de viziune prin conștientizarea profundă a nevoii de proiectare individualizată a

elevilor cu cerințe speciale. Proiectarea generală a conținuturilor se realiza ca metodă de bază pe fondul unei pregătiri de specialitate deficitare în domeniul instruirii individualizate.

În ceea ce privește colaborarea cu învățătorul de sprijin s-a demonstrat că o colaborare eficientă între cele două cadre didactice aduce beneficii pe plan educativ, psihologic și social elevului cu CES și favorizează succesul școlar. Experimentul formativ a deschis noi perspective de abordare a procesului educațional și a creat premisele pentru solicitarea serviciilor specializate în cazul deficitului educațional al elevului cu CES.

Problemele diagnosticate în etapa inițială a experimentului cunosc o ameliorare vizibilă în etapa finală. Astfel, la finalul demersului experimental se constată:

- Participanții la experiment au beneficiat de suport teoretico-metodologic adecvat eficientizării instruirii individualizate a elevilor cu CES;
- Cadrele didactice de sprijin inițiază relații de colaborare cu celelalte cadre didactice conștientizând beneficiile schimburilor de experiență profesională în incluziunea școlară a elevilor cu deficiențe;
- Se accentuează rolul învățătorului de sprijin și se constată beneficiile asistenței specializate a elevului cu CES;
- S-au clarificat probleme de ordin organizațional privind demersurile instituțiilor în acordarea sprijinului de specialitate a elevului cu CES;
- Se constată îmbunătățirea la nivelul selectării strategiilor utilizate în formarea unui stil de învățare individualizat;
- Se constată o reorganizare a conținuturilor având ca punct de plecare curriculum general, dar prin adaptarea/ modificarea lor în funcție de nevoile educaționale ale elevilor cu CES.

Analiza rezultatelor finale asupra evoluției elevilor cu CES din lotul experimental s-a realizat pe baza reaplicării grilelor de observare din etapa preexperimentală cu accent pe cele 4 componente; cunoașterea, înțelegerea, aplicarea, comunicarea/ interrelaționarea. În tabelul 3.24. s-a analizat comparativ gradul de implicare a elevilor cu CES din eșantionul experimental sub aspectul pasivității vs activismului din cadrul procesului educațional. Dacă în etapa preexperimentală se constată o concentrare a subiecților spre latura pasivă a activității, fără manifestări vizibile de participare la activitățile școlare, în etapa finală se constată o reorientare spre activism, spre o tendință de implicare observându-se o evoluție vizibilă pe plan cognitiv, socio-emoțional și comportamental, aspect ce ne determină să concluzionăm că experimentul formativ a avut efecte pozitive pe planul dezvoltării elevilor cu CES, iar o abordare individualizată a învățării contribuie semnificativ la reducerea decalajelor dintre elevii atipici și cei tipici din învățământul de masă.

Tabel 3.24. Sumarizarea rezultatelor privind evoluția elevilor cu CES

Nr. crt.	Inițiale	Cunoaștere		Înțelegere		Aplicare		Comunicare / interrelaționare	
		pasivitate	activism	pasivitate	activism	pasivitate	activism	pasivitate	activism
EVALUARE ÎNȚĂLĂ									
1.	A.A.V.								
2.	B.E.								
3.	B.A.C.								
4.	B.A.								
5.	C.I.								
6.	C.R.								
7.	I.R.								
8.	I.I.								
9.	L.N.A								
10.	M.L.								
11.	N.D.								
12.	O.L.E.								
13.	P.D.								
14.	S.Ș.								
15.	S.A.								
16.	T.T.								
17.	T.I.D								
18.	V.A.M.								
EVALUARE FINALĂ									
1.	A.A.V.								
2.	B.E.								
3.	B.A.C.								
4.	B.A.								
5.	C.I.								
6.	C.R.								
7.	I.R.								
8.	I.I.								
9.	L.N.A								
10.	M.L.								
11.	N.D.								
12.	O.L.E.								
13.	P.D.								
14.	S.Ș.								
15.	S.A.								
16.	T.T.								
17.	T.I.D								
18.	V.A.M.								

Pe baza observațiilor făcute pe parcursul experimentului psihopedagogic și a rezultatelor finale obținute s-a constatat că un demers educațional bine fundamentat teoretic, pedagogic și metodologic corelat cu o cunoaștere în profunzime a particularităților individuale și de vârstă a elevilor cu CES conduce la ameliorarea disfuncționalităților care afectează buna funcționare a procesului didactic și armonizarea cu cerințele școlii pentru o integrare școlară și socială de succes.

Observațiile experimentale cu privire la evoluția elevilor cu CES au fost completate cu rezultatele reaplicării grilelor de observație (adaptate după E. Vărășmaș) în vederea evidențierii aspectelor formative ale instruirii individualizate și a beneficiilor, precum și a achizițiilor pe plan cognitiv, afectiv și social. Au fost înregistrate scorurile finale în funcție de indicatorii observaționali stabiliți inițial, iar sintetizarea lor s-a realizat în Tabelul 3.25.

Tabel 3.25. Sintetizarea rezultatelor elevilor cu CES în etapele cercetării

Nr. crt.	Inițialele elevilor	Scoruri etapa inițială	Scoruri etapa finală
1.	A.A.V.	28	38
2.	B.E.	25	32
3.	B.A.C.	37	39
4.	B.A.	28	36
5.	C.I.	28	32
6.	C.R.	23	34
7.	I.R.	29	39
8.	I.I.	35	44
9.	L.N.A	32	38
10.	M.L.	35	38
11.	N.D.	35	43
12.	O.L.E.	30	34
13.	P.D.	30	34
14.	S.Ș.	33	37
15.	S.A.	38	45
16.	T.T.	31	37
17.	T.I.D	34	39
18.	V.A.M.	31	44
TOTAL:		562	683
Reprezentare procentuală		50,3%	61,2%

Interpretând rezultatele din tabel se constată o creștere progresivă de la etapa inițială la etapa finală a cercetării aspect ce ne determină să concluzionăm că impactul experimental a fost unul care a produs efecte pe planul dezvoltării elevilor cu CES din grupul țintă și a reglementat procesul de instruire individualizată în raport cu nevoile acestora de formare. Analizând

comparativ diferențele dintre etapele cercetării se observă un prag de semnificație $p < .001$ ceea ce denotă o legătură statistică puternic semnificativă (Tabel 3.26).

Tabel 3.26. Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu CES

Paired Samples T-Test									
				statistic		df		p	
Scoruri inițiale elevi		Scoruri finale elevi		Student's t	-9.37		17.0	< .001	

În linii generale, s-a constatat că există o interdependență dintre variabilele măsurate, fiecare dintre ele determină pe cealaltă și o valorizează: creșterea pregătirii profesionale a învățătorului de sprijin determină schimbări în planul dezvoltării armonioase a elevilor cu CES și intensifică, în acest sens, relațiile de colaborare cu cadrul didactic de la clasă și alți specialiști implicați. Există o legătură de cauzalitate dintre cele trei dimensiuni vizate, corelează și contribuie semnificativ la realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES. Centrarea pe aceste variabile crește semnificativ eficiența activităților și, implicit, incluziunea elevilor cu deficiențe în mediul școlar.

Analiza rezultatelor experimentale din perspectiva corelației dintre realizarea instruirii individualizate de către învățătorul de sprijin și evoluția elevilor cu CES participanți la cercetare s-a realizat în tabelul de mai jos prin sintetizarea aspectelor relevante, după cum urmează:

Tabel 3.27. Cadre de corelare a eficienței instruirii individualizate și a rezultatelor obținute de elevii cu CES

Rezultatele generale ale cadrelor didactice de sprijin	Rezultatele generale ale elevilor	Indicii de realizare
Cunoașterea cadrului teoretic și metodologic al educației incluzive și a instruirii individualizate a elevilor cu CES	Incluziunea la nivelul clasei a elevilor cu CES și la nivelul instituției școlare.	Stabilirea cadrului teoretico-metodologic în vederea incluziunii elevilor cu CES prin tratarea individualizată a acestora.
Formarea și consolidarea competențelor de proiectare a cadrului individualizat de instruire a elevilor cu CES sau/și adaptarea curriculum-ului școlar la necesitățile elevilor cu CES	Identificarea nevoilor specifice elevilor cu CES și, pe baza acestora, elaborarea documentelor curriculare.	Investigarea nevoilor specifice elevilor cu CES și stabilirea direcțiilor de acțiune în vederea ameliorării componentelor considerate deficitare.
Realizarea procesului de instruire individualizată a elevilor cu CES în diferite contexte și medii de învățare	Creșterea activismului elevilor și implicarea în activitatea de instruire individualizată.	Formarea și consolidarea abilităților de proiectare și realizare a procesului de instruire individualizată din punct de

		vedere psihologic, pedagogic și metodologic în raport caracteristicile mediului educațional incluziv.
Colaborarea cu diferiți subiecți ai procesului de educație incluzivă: cadrele didactice, psihologi, părinți, logopezi	Inițierea și menținerea contextelor comunicative și colaborative cu persoanele adulte din mediul educațional cu care interacționează.	Intensificarea relațiilor de cooperare dintre actorii implicați și conștientizarea importanței acestui aspect.

Pe baza aspectelor menționate, concluzia finală a demersului cercetativ este că o preocupare constantă a învățământului actual trebuie să aibă în vedere o formare profesională a învățătorului de sprijin în colaborare cu cadrele didactice de la clasa incluzivă la standarde ridicate sub aspect științific și metodologic printr-o abordare nouă în vederea acordării de șanse egale tuturor copiilor în problema instruirii individualizate din cadrul școlii incluzive. Intensificarea relațiilor de colaborare dintre cadrele didactice și cadrul didactic de sprijin/ învățătorul de sprijin contribuie semnificativ la asigurarea succesului școlar.

Coraborarea aspectelor importante pe care s-a centrat experimentul psihopedagogic: formarea profesională a competențelor învățătorului de sprijin, intervenția retroactivă asupra elevilor cu CES din eșantionul experimental și intensificarea relațiilor de colaborare dintre învățătorul de sprijin și cadrele didactice de la clasă a demonstrat că o abordare a învățării din perspectiva creșterii calitative a activității de instruire individualizată aduce beneficii pe planul dezvoltării elevilor deficienți și reduc decalajele educaționale asigurând egalizarea de șanse.

3.5. Concluzii la Capitolul 3

1. Instruirea eficientă stimulează ”arta și știința predării” și cuprinde acțiuni de transmitere a obiectivelor educative pentru monitorizarea progreselor obținute de elevi, sprijinul elevilor în asimilarea cunoștințelor noi, identificarea procedurilor de metodologie didactică. Instruirea individualizată este un proces perfectibil la nivelul proiectării curriculare, fiind o temă dezvoltată în psihologia educației și presupune promovarea de principii și metode de optimizare a învățării din perspectivă individualizată centrată pe elev.
2. Specificul experimentului psihopedagogic derivă din complexitatea problemei centrale: instruirea individualizată și intervenția specializată de tip retroactiv a cadrului didactic de sprijin, din necesitatea implementării unei strategii coerente de incluziune a elevilor cu CES în învățământul de masă și favorizarea învățării.

3. Direcțiile de acțiune ale experimentului psihopedagogic s-au centrat pe pregătirea profesională a cadrelor didactice de sprijin sub aspectul formării competențelor necesare, pe intervenția retroactivă asupra elevilor cu CES din eșantionul experimental și pe intensificarea relațiilor de colaborare dintre cadrul didactic de sprijin / învățătorul de sprijin cu ceilalți specialiști implicați.
4. Situația actuală a sistemului educațional prevede asigurarea de șanse egale în funcție de necesitățile persoanelor cu deficiențe prin egalizarea șanselor prin raportarea la necesitățile generale și individuale, iar tendința este de eliminare a obstacolelor ce apar în accesul la procesul de învățământ. Pe fondul acestui context instituțiile școlare trebuie să asigure condițiile necesare pentru facilitarea persoanelor cu dizabilități a unui act educațional de calitate.
5. Organizarea experimentului psihopedagogic s-a realizat printr-o abordare pedagogică – specifică pregătirii de specialitate a cadrelor didactice și psihologice prin tratarea individualizată a copiilor care manifestă diferite deficiențe care au ca efecte dificultăți în învățare. Experimentul a demonstrat prin rezultatele obținute că învățătorul de sprijin are un rol hotărâtor în instruirea individualizată a elevilor cu CES prin pregătirea de specialitate și abilitățile de realizare a acestui proces ca fiind unul coerent, flexibil și cu rezultate pe planul achizițiilor de orice natură.
6. Realitatea din învățământul actual ne demonstrează că nu există o pregătire științifică și practică temeinică a învățătorului de sprijin și în lipsa acesteia fiecare acționează și abordează această situație din perspectivă generală fără particularizarea învățării la specificul deficiențelor elevilor. Se impune formarea continuă a cadrelor didactice și clarificarea aspectelor de instruire individualizată prin direcții clare de acțiune.”Programul de formare a competențelor profesionale în instruirea individualizată a învățării” a fost conceput pentru a suplini aspectele deficitare ale învățământului de masă care oferă servicii de incluziune elevilor cu cerințe speciale.
7. Ipoteza care a stat la baza experimentului psihopedagogic a fost că eficientizarea instruirii individualizate crește în condițiile intervenției învățătorului de sprijin în colaborare cu învățătorul de la clasă prin programe educaționale organizate metodologic și adaptate nevoilor elevilor cu CES. Pe baza ipotezei formulate s-a demarat organizarea experimentului investigativ de pregătire științifică a cadrelor didactice de sprijin și intervenția învățătorului de sprijin în abordarea individualizată a dificultăților de învățare cauzate de dificultăți de învățare din mediul școlar incluziv pe baza particularităților de abordare specifice cerințelor educaționale.

8. Participarea la programul de formare a competențelor profesionale în instruirea individualizată a elevilor cu CES a constituit fundamentul științifico-metodologic de abordare eficientă, a clarificat probleme legate de implementarea procedurilor de solicitare a sprijinului specializat și a evidențiat aspecte legate de colaborarea dintre factorii educaționali în beneficiul elevilor cu CES.
9. Diagnosticarea nevoilor de formare a cadrelor didactice participante la experiment a evidențiat nevoia stringentă de specializare a acestora în abordarea instruirii individualizate și de colaborare și susținere reciprocă cu învățătorul de la clasă și alți specialiști pentru un scop comun: de realizare a unei incluziuni de succes prin creșterea performanțelor școlare în limita potențialului maxim.
10. Rezultatele experimentale finale au demonstrat importanța formării profesionale de specialitate în domeniul instruirii individualizate și că se impune o astfel de pregătire în toate școlile în care se practică învățământ incluziv, iar planurile de intervenție realizate pentru elevii cu CES supuși investigații experimentale constituie modele orientative de elaborare a documentelor specifice ale învățământului special.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Cercetarea experimentală realizată constituie un model de abordare pedagogică și psihologică a aspectelor ce vizează instruirea individualizată a copiilor cu CES în condițiile implicării coparticipative a cadrelor didactice din învățământul de masă și a învățătorului de sprijin pe baza unei strategii comune cu efecte educaționale.
2. Analiza teoretică a problematicii cercetării a evidențiat teoriile și conceptele care fundamentează științific tema tezei elaborate și promovate de literatura de specialitate din domeniu prin adaptarea și argumentarea lor. În acest sens s-a structurat cadrul general de realizare a educației de tip incluziv cu scopul și obiectivele urmărite urmărindu-se constant combaterea excluderii sociale și asigurarea succesului pentru toți copiii indiferent de dezvoltarea lor fizică și psihică. Tendința generală a învățământului actual este de promovare a teoriei generale a incluziunii care urmărește includerea tuturor indivizilor aflați în situația de segregare sau marginalizare în societate.
3. Cadrul teoretic analizat pe parcursul Capitolului 1 constituie elementele reglatoare ale activității cadrului didactic de sprijin/învățătorului de sprijin a cărui status și funcții pe care le are sunt prezentate în detaliu. S-a accentuat importanța pe care o are în activitatea asupra tuturor copiilor și, în mod deosebit, a copiilor cu CES fiind înzestrat cu aptitudini specifice perseverență, consecvență în organizarea individualizată a învățării.
4. Conceptualizarea teoretică și metodologică a vizat activitatea factorilor educaționali implicați și a interacțiunii dintre aceștia reglementată de documentele școlare oficiale și adaptarea sistemului de învățământ în vederea realizării unei educații de calitate pentru toți elevii. Optimizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES este condiționată de relația învățător-învățător de sprijin, de armonizarea și intercondiționarea reciprocă urmărindu-se același scop comun.
5. Analiza inițială a situației educaționale actuale cu privire la organizarea și valorificarea instruirii individualizate a elevilor cu CES a oferit date importante cu privire la disfuncționalitățile de ordin pedagogic și metodologic care vizează natura problemelor educaționale, lipsa unui suport teoretic și metodologic care să sprijine cadrele didactice pe parcursul procesului de individualizare a învățării, o colaborare defectuoasă între factorii favorizați ai schimbării, aplicarea de strategii comune generalizate pe clasa de elevi în detrimentul celor axate pe nevoile reale și centrarea pe conținuturi ale curriculumului general fără adaptarea/ modificarea lor la specificul clasei.

6. Organizarea demersului investigativ a urmărit remedierea aspectelor deficitare observate în etapa inițială a cercetării prin implicarea cadrelor didactice, a cadrelor didactice de sprijin dar și a elevilor cu CES. În acest sens, cadrele didactice au beneficiat de programul de formare a competențelor profesionale pe tema instruirii individualizate a copiilor cu CES și au clarificat aspecte importante pe baza competențelor formate. Participarea la experiment a cadrelor didactice de sprijin a oferit oportunitatea de colaborare cu acestea și de acțiune comună în instruirea elevilor identificați cu intelect de limită și dislexie.
7. Concluziile experimentului constatativ au demonstrat că o pregătire profesională temeinică bazată pe un suport informațional în domeniu riguros structurat și care surprinde toate aspectele importante necesare exercitării de acțiuni responsabile cu efecte pe planul dezvoltării și integrării armonioase în intervenția asupra copiilor cu CES.
8. Raportându-ne la **obiectivele cercetării** putem conchide că: s-a clarificat teoretic noțiunile de incluziune și integrare, s-a abordat psihologic, pedagogic și metodologic problema instruirii individualizate a elevilor cu CES, s-a determinat statusul și rolul învățătorului de sprijin, s-a stabilit cadrul general de intervenție a învățătorului de sprijin în instruirea individualizată, s-a elaborat programul de formare a competențelor profesionale a cadrelor didactice și s-a validat experimental.
9. În consecință, **problema științifică soluționată** rezidă din valoarea teoretico-științifică și practică a cercetării prin oferirea unui model de abordare a instruirii individualizate a elevilor cu CES pe fondul acțiunilor concrete exercitate de învățătorul de sprijin în context coparticipativ cu învățătorul de la clasă.
10. **Limitele cercetării** rezidă din necesitatea unor studii mai riguroase și comprehensive la nivelul învățământului primar care să ia în considerare diversitatea contextelor educaționale și culturale, să utilizeze metode de cercetare adecvate și să asigure o evaluare pe termen lung a efectelor intervențiilor. Numai astfel se poate asigura o înțelegere profundă și aplicabilă a modului în care intervențiile învățătorului de sprijin pot fi optimizate pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor cu CES de vârstă școlară mică.
11. Pe baza rezultatelor obținute și a concluziilor cercetării formulăm următoarele **recomandări**:
- Pentru unitățile de învățământ:*
- Manifestarea deschiderii și a unei atitudini tolerante în problema incluziunii școlare;
 - Conștientizarea importanței educației incluzive și construirea unui mediu propice;

- Preocupare în dezvoltarea infrastructurii specifice sub aspectul asigurării căilor de acces a elevilor cu deficiențe, a cabinetelor psihologice și o atenție sporită asupra facilităților recuperatorii;
- Asigurarea de personal didactic de sprijin pentru acoperirea nevoilor educaționale a elevilor cu CES;
- Diversificarea ofertei educaționale de cursuri de formare pentru cadrele didactice pe tema incluziunii sociale;
- Asigurarea bazei de materiale didactice adaptate nevoilor educaționale a elevilor;
- Planificarea curriculumului la decizia școlii prin organizarea de activități care să favorizeze progresul elevilor cu CES (programe de educație remedială, pregătire suplimentară după ore);

Pentru cadrele didactice:

- Participarea la cursuri de formare profesională a competențelor specifice instruirii individualizate a copiilor cu CES;
- Dezvoltarea unei atitudini tolerante, de sprijin a elevilor cu CES și de organizarea de demersuri educaționale în acest sens;
- Asigurarea participării active la activitățile clasei a elevului cu deficiențe;
- Eliminarea și eradicarea atitudinilor de tip discriminatoriu, segregational;
- Intensificarea relațiilor de colaborare și aplicarea unei strategii comune de intervenție;

Pentru părinții elevilor cu CES:

- Sprijinirea elevului pe parcursul demersurilor educaționale de tip incluziv;
- Solicitarea de ajutor de specialitate în individualizarea instruirii;
- Comunicarea permanentă cu cadrele didactice implicate în procesul incluziv;
- Oferirea de informații suplimentare cu privire la comportamentul copilului în familie;

Pentru colegii elevului cu CES:

- Manifestarea unei atitudini tolerante, pozitive, nediscriminatorii;
- Includerea copilului cu CES la activitățile colectivului;
- Comunicarea permanentă cu copilul cu CES;
- Manifestarea empatiei și a sprijinul necondiționat în orice circumstanțe.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ADLER, A. (1995). *Psihologia școlarului greu educabil*. București: Editura IRI. ISBN 973-96348-8-5.
2. ALBU, A.; ALBU, C. (2000). *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*. Iași: Polirom. ISBN 973-683-583-9.
3. ANDREI, D. ș.a. (2014). *Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Buzău: Editura Casei Corpului Didactic. ISBN 978-606-8071-43-5.
4. APOSTU, O. ș.a. (2010). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*. București: Vanemode. ISBN 978-973-1733-17-3.
5. BALAN, V., BORTĂ, L., BOTNARI V. et al. (2017). *Educație incluzivă. Unitate de curs*. Ediție revăzută și completată. Chișinău: Bons Offices. 308 p.
6. BALAN, V., BORTĂ, L., BOTNARI, V., BULAT, G., GÎNU, D., ȘEVCIUC, M. et al. (2017) *Educație incluzivă. Unitate de curs*. Chișinău, 308 p., ISBN 978-9975-87-298-0.
7. BĂBAN, A. (coord.) (2001). *Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: BCU. ISBN 973-0-02400-6.
8. BĂLEANU, C. (1996). *Managementul îmbunătățirii continue*. București: Expert. ISBN 973-97235-4-x.
9. BĂNDILĂ, A.; RUSU, C. (1999). *Handicap și readaptare – Dicționar selectiv*. București: Editura Pro Humanitate. ISBN 973-99023-1-6.
10. BÎRZEA, C. (1995). *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică. ISBN 973-10-4520-9.
11. BOCOȘ, M. (2001). *Curriculumul școlar și aspectele sale esențiale în Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia.
12. BOCOȘ, M. (2019). *Management curricular. Repere teoretice și aplicative*. Pitești: Paralela 45. ISBN 978-973-47-1629-6.
13. BOCOȘ, M. (2019). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Paralela 45. ISBN 978-973-47-3032-2.
14. BOCOȘ, M. (2022). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Paralela 45. ISBN 978-973-47-3595-2.
15. BONCHIȘ, E. (1998). *Copilul și copilăria*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest. ISBN 973-932-909-8.

16. BONCIU, C. (2000). *Instrumente manageriale psihosociologice*. București: All Beck ISBN 973-943-589-0.
17. BUCUN, N., TARNOVSCHI, A. (2012). *Atitudinea părinților față de copilul bolnav – condiție primordială în adaptarea psihosocială*. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională, 2-3 noiembrie, 2012, IȘE. pp.343-345. Chișinău: Print Caro. ISBN 978-9975-56-072-6.
18. BUCUN, N., TOMA, S. (2019). *Formarea abilităților de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile școlare*. In: Univers Pedagogic, nr.1(61), pp.54-65. ISSN 1811-5470.
19. BULAT, G. (2017). *Educație incluzivă*. Chișinău. ISBN 978-9975-87-298-0.
20. BULAT, G.; RUSU, N. (2015). *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Chișinău. ISBN 978-9975-80-916-0.
21. CARA, A. (2014). Implementarea educației incluzive în Republica Moldova, Studiu de politici publice. http://www.ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu_Cara_Angela.pdf
22. **CHEIA, F.** (coaut.), GUȚU, Vl. (2021). *Cadrul metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES*. In: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor societale contemporane", Ed. 1, 3 decembrie 2021, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău. Chișinău: FPC „PRIMEX-Com” SRL, 2021, p.149-154. ISBN 978-9975-159-01-2. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/149-154_29.pdf
23. **CHEIA, F.** (2024). *Integrarea și incluziunea elevilor cu CES: abordări teoretice*. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, categoria B, nr.1-2 (143-144), p.30-33. ISSN 1810-6455. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11052672> https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/30-33_43.pdf
24. **CHEIA, F.** (2024). *Organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES. Intervenții a învățătorului de sprijin*. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale educației, categoria B, nr.9(169), p.60-65. ISSN 1857-2103. [https://doi.org/10.59295/sum9\(169\)2024_10](https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_10) https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/60-65_44.pdf
25. **CHEIA, F.** (2025). Aspecte ale pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin pentru instruirea individualizată a elevilor cu CES. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, categoria B, nr.1(149), pp.47-49. ISSN 1810-6455.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14965007> https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/47-49_38.pdf

26. CHICU V.; DANDARA, O.; SOLCAN, A. GUȚU VI. (coord.) (2008). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM.
27. CHIȘ, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. ISBN 973-8095-89-1.
28. CHIȘ, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. ISBN 973-610-074-x.
29. CHIȘ, V. (2005). *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință. ISBN 973-686-695-5.
30. CHIȘ, V. (2014). *Fundamentele Pedagogiei*. Cluj-Napoca: EIKON. ISBN 978-606-711-002-9.
31. CIOTORSCHI, L. (2013). Repere teoretice și practice utile profesorului de sprijin, 107. <https://issuu.com/lolaciotoroschi/docs/repere-teoreticesi-practice-utile>
32. COMAN, S. (coord.) (2001). *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*. Iași: Spiru Haret. ISBN 9739259855.
33. CREȚU, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat – Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*. Iași: Polirom. ISBN 9736832023.
34. CREȚU, E. (1999). *Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar*. București: Aramis. ISBN 973-9285-77-5.
35. CREȚU, T. (1994). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Universității. ISBN 978-973-46-1358-8.
36. CREȚU, T. (2003). *Stimularea potențialului intelectual al copiilor în vederea obținerii succesului școlar*. București: Semne.
37. CRISTEA, S. (2005). *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică. ISBN 973-30-1089-8.
38. CRISTEA, S. (2018). *Evaluarea instruirii în cadrul procesului de învățământ*. București: Didactica Publishing House. ISBN 978-606-683-944-0.
39. CUCOȘ, C. (2013). *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Polirom. ISBN 9789734632329.
40. DANII, A., NEAGU, M., RACU, S. (2006). *Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogie specială. Asistență socială. Terminologie medicală. Legislație și reglementări specifice*. Chișinău:Editura Pontos. ISBN 9975-902-54-5.

41. DAVID, C.; ROȘAN, A. (2019). *Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-7816-7.
42. DEWEY, J. (1972). *Democrație și educație*. București: Didactică și Pedagogică. 338 p.
43. DRUȚU, I. (coord.) (2002). *Studii și cercetări în psihopedagogia specială*. Presa Cluj-Napoca: Universitară Clujeană. ISBN 973-610-128-2.
44. ENEA, V. (2019). *Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-6358-3.
45. GALPERIN, P.Ya. (1976). *Introducere în psihologie*. Moskova: Editura Universității din Moskova. 150 p.
46. GHERGUȚ, A. (2001). *Psihologia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Polirom. ISBN 973-683-819-6.
47. GHERGUȚ, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Polirom. ISBN 973-46-0397-3.
48. GHERGUȚ, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-3386-9.
49. GHERGUȚ, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom. ISBN 978-973-46-5664-6.
50. GHERGUȚ, A.; FRUMOS, L. (2019). *Educația incluzivă*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-7724-5.
51. GUȚU, Vl. (coord.) (2008). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 175 p. ISBN 078-9975-70-810-4.
52. GUȚU, Vl., VICOL, M.I. (2014). *Tratat de pedagogie – între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, Institutul Național de Inventică, 554 p. ISBN 978-606-685-170-1.
53. HOARĂ, A.S. (2020). *Educația incluzivă*. București: Tritonic. ISBN 978-606-749-497-6.
54. HORGĂ, I.; APOSTU, O.; BALICA, M. (2015). *Educație pentru toți și pentru fiecare*. București. ISBN 978-973-139-336-0.
55. IOSIFESCU, Ș. (2001). *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: M.E.C.
56. IUCU, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice – Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educațional. ISBN 973-8289-89-0.
57. KOLB, D.A. & FRY, R. (1975). *Către o teorie aplicată a învățării experiențiale*. În: C.Cooper (ed.), *Teorii ale procesului de grup*, Londra: John Wiley.

58. KULCSAR, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
59. LEWIN, K.O. (1935). *Teorie dinamică a personalității*. New York: McGraw-Hill.
60. MANEA, A.D. (2020). *Educația incluzivă. Teorie și aplicații*. Cluj Napoca: Școala Ardeleană. ISBN 978-606-797-510-9.
61. MARA, D. (2009). *Strategii didactice în educația incluzivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică. ISBN 973-30-2380-7.
62. MĂCIUC, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe liniare*. București: Editura Didactică și Pedagogică. ISBN 973-30-5551-4.
63. MÎNDRU, E. ș.a (2011). *Cunoaștere și intervenție pedagogică- set de instrumente pentru învățători*. București: Didactica Publishing House. ISBN 978-606-80-2762-3.
64. MOISĂ, F. (2012). *Incluziunea socială în România*. Cluj-Napoca: Editura Universității Babeș-Bolyai.
65. MUȘU, I. (2000). *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Marlink. ISBN 973-99601-8-9.
66. MUȘU, I.; TAFLAN, A. (1997). *Terapia educațională integrată*. București: Pro Humanitate. ISBN 973-97313-1-7.
67. NEACȘU, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-5146-7.
68. NEAMȚU, G.; STAN, D. (2005). *Asistență socială. Studii și aplicații*. Iași: Polirom. ISBN 9789736817502.
69. NISTOR, G. (2021). *Asistență socială și intervenție educațională. Valori, strategii, aplicații*. București: Pro Universitaria. ISBN 978-606-26-1460-7.
70. OPREA, O. (1975). *Tehnologia instruirii*. București: Editura Didactică și pedagogică. p.175.
71. PANICO, V.; NOUR, A. (2016). *Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*. Chișinău: CEP USM, nr.9(99).
72. PAVELCU, V. (1970). *Invitație la cunoașterea de sine*. București: Editura Științifică.
73. PÂSLARU, VI.; GUȚU, VI.; GRAU, E. (1998). *Tehnologii educaționale. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura Cartier educațional.
74. POPOVICI, D.V. (1999). *Elemente de psihopedagogia integrării*. București: Pro Humanitate. ISBN 973-99024-2-1.

75. POPOVICI, D.V. (2007). *Orientări teoretice și practice în educația integrată*. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu. ISBN 978-973-752-155-2.
76. PREDA, V. (coord.) (2000). *Orientări teoretico-praxiologice în educația specială*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. ISBN 973-80-95-28-x.
77. RACU, A. ș.a. (2018). *Bazele teoretico-practice ale educației tinerilor cu dizabilități în instituțiile universitare: Ghid științifico-metodic*. Chișinău: Pontos. ISBN 978-9975-51-999-1.
78. RADU, G. (1999). *Psihopedagogia dezvoltării școlarului cu handicap*. ISBN 973-99024-8-0.
79. RADU, I.T. (1978). *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
80. RIZESCU, I.M. (1976). *Diferențierea activității cu elevii din ciclul primar în cadrul lecției*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
81. ROȘAN, A. (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom. ISBN 978-973-46-5304-1.
82. RUSNAC, V. (2017). *Incluziunea educațională a copiilor cu Tulburări din Spectrul Autist*. Chișinău, 128 p. ISBN: 978-9975-53-915-9.
83. SIMA, I. (1998). *Psihopedagogie specială. Studii și cercetări*. București: Editura Didactică și Pedagogică. ISBN 9789733050582.
84. STOICA, D.; STOICA, M. (1982). *Psihopedagogie școlară*. Craiova: Editura Scrisul românesc.
85. ȘOITU, L.; CHERCIU, R.D. (2006). *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN. ISBN 973-7871-55-3.
86. TODORAN, D. (coord.) (1982). *Probleme fundamentale ale pedagogiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
87. UNGUREANU, D. (1995). *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică. ISBN 973-30-5755-x.
88. UNGUREANU, D. (2000). *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara: Editura de Vest. ISBN 973-36-0329-5.
89. VASIAN, T.; BULAT, G. (2020). *Educație incluzivă timpurie*. Chișinău. ISBN 978-9975-56-814-2. 77
90. VASS, I. (2017). *Activități extracurriculare*. Iași: Gama.
91. VERZA, E.F. (2002). *Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială*. București: Editura Fundației Humanitas. ISBN 973-85164-3-9.

92. VRABIE, S. (2021). *Impactul activităților extrașcolare asupra dezvoltării personalității elevilor din clasele primare*. Revista Univers pedagogic. Nr.4(72).
93. VRĂSMAȘ, E. (coord.) (2001). *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. RENINCO – UNICEF, p.11-13.
94. VRĂSMAȘ, E. ș.a (2005). *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*. București: Vanemonde. ISBN 973-86502-9-1.
95. VRĂSMAȘ, E., VRĂSMAȘ, T. (coord.) (2011). *Modele și forme de sprijin educațional în contexte incluzive*. Focșani: Editura Terra, ISBN: 9786068299136.
96. ZAMFIR, E. (coord.) (2004). *Politici sociale de protecție a copilului în situații de risc*. București: Editura Universității. ISBN 978-973-27-3239-7.

În limba engleză:

97. AINSCOW, M, BOOTH, T. & DYSON, A. (2001). *Understanding and developing inclusive practices in schools*, 43 p.
98. AINSCOW, M. (1998). *From them to us an international study of inclusion in education*. Routledge, 280 p. ISBN: 9780415139793
99. BARTON, L; OLIVER, M. (1992). *Special Needs: Personal Trouble or Public Issue in Vircing Concernes: Sociological Peespectives on Contemporary Education Reforms*. Triangle Books Ltd, London.
100. BIKLEN, D. (1992). *Schools without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education*. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 978-0877228769.
101. BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. ISBN: 978 1872001685.
102. BOWE, F.G. (2000). *Universal design in education*. Westport, CT: Bergin & Garvey. ISBN 978-0897896887.
103. BRADLEY-JOHNSON, S. (1994). *Psychoeducational assessment of students who are visually impaired or blind* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED. ISBN 978-0890795996.
104. BRAHAM, B.J. (1995). *Creating a Learning Organisation*. London: Kogan Page. ISBN 978-1560523512.
105. BROWNLIE, F.; KING, J. (2000). *Learning in safe schools – creating classrooms where all students belong*. Ontario: Pembroke Publishers Limited. ISBN 978-1551382661.
106. BRUNER, J. (1975). *From communication to language: A psychological perspective*. Cognition, 3, pp.255-287. ISSN 0010-0277.

107. BURNS, D. (1990). *The Feeling Good Handbook*. New York: Plume. ISBN 978-0452261747.
108. BYRNE, B.M. (1996). *Measuring Self-concept Across the Span: Issues and Instrumentation*. The American Psychological Association. ISBN 978-1557983329.
109. BYRNE, B.M.; WORTH GAVIN, D.A. (1996). *The Shavelson Model Revisited: Testing for the Structure of Academic Self-Concept Across Pre-, Early, and Late Adolescents*. Journal of Educational Psychology. ISSN-0022-0663.
110. **CHEIA, F.** (2023). *Professional competences of the support teacher in the context of current education*. In: *Proceedings of CIEA 2023. The Sixth International Conference on Adult Education. Education for Peace and Sustainable Development*, November 9th-11th, 2023. Moldova State University, Chisinau, Republic of Moldova. Chisinau: CEP USM, 2023. ISBN: 978-9975-62-593-7. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56-56_56.pdf
111. COOPERSMITH (1967), HIGGINS (1987, 1989). Cited in *Psychology: The Science of Mind & Behaviour*. Gross, R.D. (3rd edit) Hodder.
112. ERICKSON, C.L., MATTAINI, M.A. & MCGUIRE, M.S. (2004). *Constructing Nonviolent Cultures in Schools*. In: *Children & Schools*. Vol.26, No.2, pp.102-116.
113. FARRELL, P. (2000). *The Impact of Research on Developments in Inclusive Education*. In: *International Journal of Inclusive Education*, 4, pp.153-162. <http://dx.doi.org/10.1080/136031100284867>
114. HAAGER, D. & KLINGER, J. (2005). *Differentiating instruction in inclusive classrooms. The special educator's guide*. Boston: Pearson. ISBN 978-0205340743.
115. HOUSNER, L.D. (2000). *Integrated physical education: A guide for the elementary classroom teacher*. Morgantown, WV: Fittnes Information. ISBN 978-1885693204.
116. HOY, C. & GREGG, N. (1994). *Assessment: The special educator's role*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. ISBN 978-0534211325.
117. JANNEY, R. & SNELL M.E. (1999). *Behavioral Support - Teachers' Guides to Inclusive Practices*.
118. KISANJI, J. *Historical and theoretical basis of inclusive education*, 14 p.
119. LEWIS R.B., DOORLAG D.H. (2011). *Teaching Special Students in General Education Classrooms*. N.J.: Upper Saddle River, Pearson. 1
120. OLSON, L.J. & PLATT, J. M. (1996). *Teaching children and adolescents with special needs*. 2nd Edition. New Jersey: Merrill. ISBN 978-0132402859.
121. OPERTTI, R. & BELALCAZAR, C. (2008). Trends in inclusive education at regional

and interregional levels: issues and challenges. 38(1), pp.113-135 DOI:[10.1007/s11125-008-9062-1](https://doi.org/10.1007/s11125-008-9062-1)

122. OVERTON, T. (1992). *Assessment in special education: An applied approach*. New York: Macmillan. ISBN 978-0131367104.
123. ROGERS, S.J., HEPBURN, S.L. & STACKHOUSE, T. (2003). *Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders*. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 44. p.763-781. ISSN: 1469-7610.
124. ROTH-SMITH, C. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task, and setting*. Boston: Allyn & Bacon. ISBN 978-0205123704.
125. TAYLOR, R.L. (2009). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education. ISBN 978-0205608393.
126. VYGOTSKY, L.S. (1992). *Educational Psychology*. Translated by: Robert Silverman; Published: St. Lucie Press, Florida.
127. WEHMEYER, M. (2002). *Self-determination and the education of students with disabilities*. ERIC EC Digest #E632. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
128. WILES, J., BONDI, J.C. (1984). *Curriculum development: A guide to practice*. Columbus, OH, Bell and Howell. ISBN 978-0133572322.
129. WINTER, E & O'RAW, P. (2009). Special and Inclusive Education the Republic of Ireland: reviewing the literature from 2000 to 2009. European Journal of Special Needs Education, 25(4), pp.357-371.
130. ZIMMERMAN M., PERKINS D. (1995). *A American Empowerment theory, research, and application*. Journal of Community Psychology, 23, 5; Research Library Core pp.569-579. ISSN: 1573-2770.

În limba franceză:

131. BOISVERT, D. (1990). *Le plan de service individualisé*. Quebec: Edition Agence d'Arc. ISBN 9782894410141.
132. CARRE, Ph.; MOISAN, A.; POISSON, D. (1997). *L'Autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
133. PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Editura Denoel
134. THOMAZET, S. (2000). *Relations possibles des enseignements adaptés avec les autres dispositifs de différenciation pédagogique*. Revue du CERFOP, 15, 13-20.

Documente legislative:

135. *Acces la educația copiilor cu cerințe educative speciale* (2004). Ministerul Educației și Cercetării. București.
136. *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății*(2001). OMS. Geneva. ediția în limba Română prin grija UNICEF (2004). Editura Marlink.
137. *Convenția cu privire la drepturile copilului* (1989) ONU.
138. *Declarația de la Salamanca și cadrul de acțiune în domeniul educației cerințelor speciale* (7-10 iunie 1994). Conferința mondială pe tema educația cerințelor speciale: acces și calitate. Salamanca. Spania.
139. *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli*. Ghid managerial (1999). MEN și UNICEF. București.
140. *Evaluarea copiilor cu cerințe educative speciale în perspectiva integrării* (1996). Centrul pilot de educație specială și recuperare Primăvara, Reșița (coordonator Gherghina Boici): Timpul.
141. *Integrarea școlară a copilului în dificultate/cu nevoi speciale – ghid pentru directorul de școală* (2002). Colecția CRIPS – Resurse pentru formare.
142. *Manifestul dizabilității (handicapului) în România* (2003).
143. *Programul mondial de acțiune în favoarea persoanelor cu handicap*
144. *Rezoluție ONU* (1982) – traducere în limba română prin grija UNICEF și RENINCO.
145. *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive* (2001). UNESCO publicat în limba română cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România (2002). RO MEDIA.
146. *Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități* (2003). UNICEF și RENINCO. Editura Marlink.
147. *Raportul de țară privind dizabilitatea (handicapul) în România* (2004).
148. *Recomandarea nr.R (92) 6 a Comitetului miniștrilor referitoare la o politică coerentă pentru readaptarea persoanelor cu handicap* (1992). Biroul de informare al Consiliului Europei la București (2004).
149. *Regulile standard privind egalizarea șanselor pentru persoanele cu handicap* (Rezoluție ONU, 1993) lucrare editată în limba română cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România (1995).
150. *Desk Review for Developing Measures on Discriminatory Attitudes and Social Norms towards Children with Disabilities in Europe and Central Asia region*, 2018. UNICEF, 2019, 51 p. <https://www.unicef.org/eca/media/13391/file>
151. *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. UNESCO IIEP, UNICEF, 2019, 20 p. CC BY-SA 3.0 IGO.

152. Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators*. Paris: OECD Publishing; 2005, 154 p. ISBN 92-64-00980-9.
153. *Recommendation CM/Rec (2010) 2 of the Committee of Ministers to member states on deinstitutionalization and community living of children with disabilities*. <https://archive.crin.org/en/library/legal-database/recommendation-cm/rec20102-committee-ministers-member-states.html>
154. Recommendation Rec (2006)5 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015. p.10-23 <https://rm.coe.int/16806994a0>
155. UNESCO, *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
156. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (A/RES/48/96)
157. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/general-assembly/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities-ares4896.html>

E-bibliografie:

158. <https://edict.ro/educatia-elevului-cu-cerinte-educative-speciale/> (vizitat 22.06.2022)
159. https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/special/ORDIN%205574_2011_Ordin_si_Metodologie_servicii_sprijin_educational_tinerii_CES_integra%C8%9Bi_%C3%AEn_%C3%AEnv_de_mas%C4%83.pdf (vizitat 22.06.2022)
160. https://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatie_incluziva_w2.pdf (vizitat 22.06.2022)
161. http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5075/1/Ghid_Ed_Incluziva_Rusov_Sova.pdf (vizitat 22.06.2022)
162. http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4173/1/Pereteatcu_M_managemnt.pdf (vizitat 22.06.2022)
163. <https://ipp.md/wp-content/uploads/2017/09/Sinteza-Cara-Angela.pdf> (vizitat 22.06.2022)
164. https://oead.at/fileadmin/Medien/oead.at/KIM/Expertise/BIKU/Basistexte/Giudelines_M_D_rumA_nisch.pdf (vizitat 22.06.2022)
165. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/hist_theorectic.doc (vizitat 22.06.2022)
166. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0022-1082.00320> (vizitat 22.06.2022)

ANEXE

Anexa 1. Chestionar de identificare a nevoilor psihopedagogice în organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES

Indicați nevoile psihopedagogice de organizare și realizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES în mod prioritar		
1.	Să cunosc mai bine cadrul teoretic al învățării individualizate a elevilor cu CES	☐
2.	Să cunosc mai bine cadrul teoretic al fenomenului de incluziune în educație	☐
3.	Să cunosc mai bine experiențele de activitate a cadrului didactic de sprijin din diferite țări	☐
4.	Să cunosc mai bine documente de politici educaționale în domeniul incluziunii	☐
5.	Să cunosc mai bine principiile și modalitățile de adaptare curriculară din perspectiva individualizării instruirii elevilor cu CES	☐
6.	Să cunosc mai bine și să pot organiza și realiza învățarea sincronă și asincronă a elevilor cu CES la clasă	☐
7.	Să pot motiva elevii cu CES să participe mai activ în procesul de învățare	☐
8.	Să cunosc mai bine și să aplic strategii și metode didactice de învățare a elevilor cu CES din perspectiva individualizării	☐
9.	Să cunosc mai bine și să aplic instrumente de evaluare a elevilor cu CES	☐
10.	Să particip la elaborarea și monitorizarea PEI	☐
11.	Să cunosc și să aplic diferite stiluri de predare/organizare a instruirii individualizate a elevilor cu CES	☐
12.	Să cunosc și să aplic modalități de colaborare cu cadre didactice la clasă	☐

**Anexa 2. Chestionar de autoevaluare a competențelor de realizare a instruirii
individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin**

Variabila 1. Cunoașterea cadrului teoretic și metodologic

	Întrebări	În mare parte (5)	În măsură medie (3)	În mică măsură (1)
Descriptori				
1.	Cunosc conceptul și fundamentele educației incluzive			
2.	Cunosc conceptul și fundamente ale instruirii individualizate a elevilor cu CES			
3.	Cunosc principiile educației incluzive			
4.	Cunosc principiile instruirii individualizate a elevilor cu CES			
5.	Cunosc legislația și politicile în domeniul educației incluzive			
6.	Cunosc inovațiile în domeniul instruirii individualizate a elevilor cu CES			

Variabila 2. Proiectarea/ adaptarea curriculum-ului școlar la nevoile elevilor cu CES

	Întrebări	În mare parte (5)	În măsură medie (3)	În mică măsură (1)
Descriptori				
1.	Participă în elaborarea Planului educațional individualizat			
2.	Elaborează propriul Plan educațional individualizat axat: 1) pe trei aspecte: activități preprocesuale, procesuale, postprocesuale; 2) două dimensiuni: activități active și activități retroactive			
3.	Asigură adaptarea curriculară prin: • Eliminarea unor materii de învățare; • Comasarea unor materii de învățare; • Extinderea unor unități de învățare; Diversificarea structurilor educaționale.			
4.	Total			

Variabila 3. Realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES de către învățătorul de sprijin

	Întrebări	În mare parte (5)	În măsură medie (3)	În mică măsură (1)
Descriptori				
1.	Aplică metodele de învățare sincronă la clasă			
2.	Aplică metodele de învățare asincronă la clasă			
3.	Aplică metodele de asigurare a învățării subiectelor noi			
4.	Aplică metodele de învățare retroactivă (introducerea la învățarea subiectelor în trecut)			
5.	Total			

Variabila 4. Colaborarea cu cadrele didactice de la clasă

	Întrebări	În mare parte (5)	În măsură medie (3)	În mică măsură (1)
	Descriptori			
1.	Studiază împreună nevoile de învățare a copiilor cu CES			
2.	Elaborează împreună Planul individualizat de instruire			
3.	Stabilesc împreună modalități de adaptare curriculară			
4.	Sincronizează acțiunile didactice în procesul de instruire în raport cu context.			
5.	Analizează în comun rezultatele învățării			
6.	Total			

Grilă (fișă) de observare (adaptată după Ecaterina Vrăsmaș)

Grila de observare este construită pe componentele principale pe care se structurează programele de intervenție personalizate(PIP). Se va nota „ce poate face” și „cum face” copilul în următoarele arii:

- Intelectual: ce știe, cum folosește ceea ce știe, cum rezolvă problemele, curiozitatea cunoașterii, stilul de abordare și metoda de învățare, limbajul verbal și nonverbal, cum înțelege, cum analizează și cum sintetizează, cum și cât memorează, cum ordonează datele;
- Motor: mișcare, coordonare generală și coordonări particulare, motricitate fină;
- Socio-emoțional: relațiile cu ceilalți copii și cu adulții, examinarea relațiilor, gradul de dependență/ independență, autocontrolul, anxietăți, frustrări, imaginea de sine, exprimarea emoțiilor și a sentimentelor etc.;
- Contextul educațional: cum se adaptează la mediu, dacă mediul este potrivit pentru copil, nevoi observate, adaptare la programul zilei.

Indicatori observaționali:

1. Relațiile copilului cu activitatea:

Nr. crt.	Aspecte evaluate	Indicator realizat	Indicator nerealizat
1.	Are activități predilecte		
2.	Își selectează activitatea		
3.	Planifică ceea ce face		
4.	Începe/ finalizează activitățile		
5.	Participă o perioadă îndelungată		
6.	Se mișcă fără dificultate		
7.	Manifestă atenție		
8.	Privește/ aude/ ascultă		
9.	Manipulează obiectele		
10.	Stabilește relații cu ceilalți în cadrul activității		
11.	Este ordonat în timpul activității		
12.	Manifestă interes față de rezultate		
13.	Comunică/ colaborează cu educatorul		
14.	Manifestă inițiativă		
15.	Reacționează la situații- problemă		
16.	Manifestă creativitate în soluții		

2. Relațiile copilului cu obiectele și spațiul:

Nr. crt.	Aspecte evaluate	Indicator realizat	Indicator nerealizat
1.	Apucă obiectele		
2.	Mânuieste obiectele		
3.	Recunoaște obiectele		
4.	Ordonează obiectele		
5.	Organizează obiectele		
6.	Denumeste obiectele		
7.	Selectează obiectele		
8.	Cunoaște și operează cu semnificația obiectelor		
9.	Cunoaște și folosește proprietățile, calitățile, formele, dimensiunile, culorile, etc.		
10.	Se mișcă în spațiul educativ		
11.	Este ordonat în timpul activității		
12.	Manifestă interes față de rezultate		
13.	Se orientează în spațiul larg și în cel restrâns al foi de hârtie, etc.		

3. Relațiile copilului cu ceilalți:

Nr. crt.	Aspecte evaluate	Indicator realizat	Indicator nerealizat
1.	Comunică verbal cu ceilalți copii		
2.	Se adresează și răspunde		
3.	Comunică nonverbal, prin gesturi și mimică		
4.	Își exprimă sentimentele față de ceilalți		
5.	Își exprimă atitudinile față de ceilalți: cooperare, izolare, agresivitate, instabilitate		

4. Relațiile copilului cu sine:

Nr. crt.	Aspecte evaluate	Indicator realizat	Indicator nerealizat
1.	Plasează cronologic și spațial		
2.	Se prezintă pe sine		
3.	Percepe propria persoană		
4.	Manifestă respect față de sine		
5.	Manifestă curaj în alegerea și abordarea unei activități		
6.	Reacționează în fața produselor activității sale		
7.	Manifestă atitudini în fața activității		

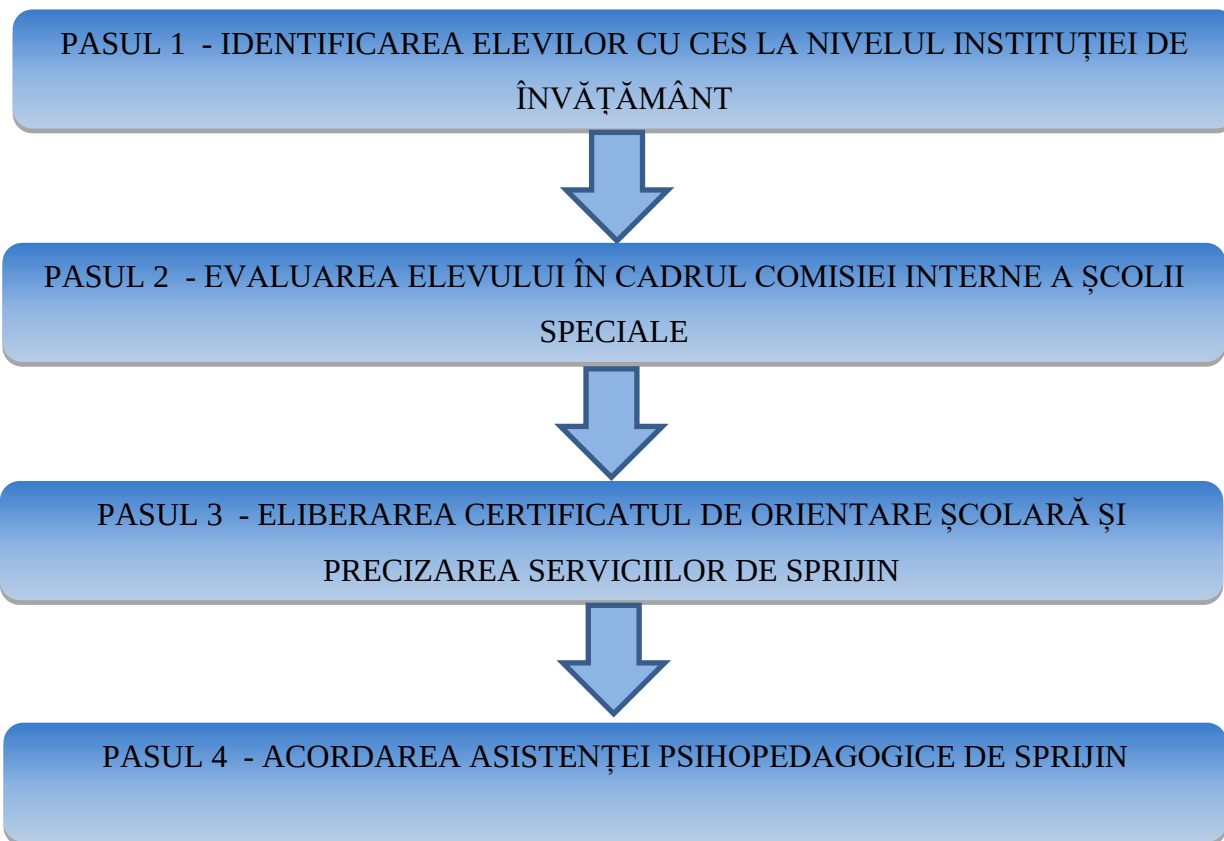
5. Alți indicatori:

Nr. crt.	Aspecte evaluate	Indicator realizat	Indicator nerealizat
1.	Are preferințe		
2.	Se manifestă atunci când dorește/ nu dorește ceva		
3.	Are obiecte, jucării, culori, persoane, mâncăruri, animale preferate		
4.	Inițiază relații cu persoanele necunoscute		
5.	Explorează mediul		
6.	Privește interlocutorii în ochi		
7.	Are stabilă lateralitatea la ochi, mână, picior		
8.	Compensează problemele fizice, senzoriale		
9.	Realizează atingerea fizică a altor persoane		
10.	Își exprimă furia, tristețea, bucuria, simpatia		
11.	Îndeplinește instrucțiunile verbale		
12.	Își concentrează atenția pe o activitate		
13.	Manifestă oboseală		
14.	Reacționează la interdicții		
15.	Este stimulat de recompense		
16.	Finalizează sarcinile primite		
17.	Reacționează la tonalitatea vocii		
18.	Formulează propoziții spontan		
19.	Pune întrebări, răspunde, reacționează la întrebări		
20.	Are abilități, priceperi speciale		
21.	Manifestă expresivitate în comunicare		

Data,

Semnătura observatorului

Anexa 3. Procedura operațională de obținere a asistenței psihopedagogice de sprijin



Anexa 4. Fișă de caracterizare psihopedagogică
FIȘA DE CARACTERIZARE PSIHOPEDAGOGICĂ

*INSTITUȚIA:.....
 *LOCALITATEA.....
 *CLASA:.....

INFORMAȚII BIOGRAFICE

INFORMAȚII PERSONALE:

Numele și prenumele.....
 Data nașterii:.....
 Domiciliul.....

DATE FAMILIALE:

Tipul familiei: ☐ organizată ☐ dezorganizată

Componența familiei:

Nr. crt.	Nume și prenume	Vârsta	Ocupația	Studii
1.				
2.				
3.				
4.				

Climatul familial educativ:

- ☐ Raporturi armonioase, de înțelegere între membrii familiei
☐ Existența conflictelor minore
☐ Conflicte puternice și frecvente
☐ Familie destrămată

Condițiile de trai ale familiei:

- ☐ Foarte bune
☐ Bune
☐ Acceptabile
☐ Precare

Interesul educativ al familiei:

- ☐ Normal
☐ Liberal
☐ Dezinteres total
☐ Severitate excesivă

Raporturi de colaborare a familiei cu școala:

- ☐ Optime
☐ Lipsa dialogului cu școala
☐ Răspunde doar când este solicitat
☐ Interes ridicat din partea familiei

INFORMAȚII MEDICALE

* Antecedente medicale.....

* Starea de sănătate a elevului : ☐ foarte bună; ☐ bună; ☐ normală; ☐ precară.

* Dezvoltare fizică: ☐ normală; ☐ bună; ☐ deficitară

*Mențiuni medicale semnificative:

PROCESE COGNITIVE ȘI STIL DE MUNCĂ INTELECTUAL

1.Caracteristici senzorio-perceptive:

- ☐ modalitate vizuală de recepție a informației;
- ☐ modalitatea auditivă de recepție a informației;
- ☐ percepție superficială a materialului de învățare;
- ☐ percepție complexă ;

2.Nivelul de inteligență:

- ☐ Superioară
- ☐ Bună
- ☐ Medie
- ☐ Scăzută
- ☐ Sub limită

3.Memoria:

- ☐ Memorie senzorială
- ☐ Memorie pe termen scurt
- ☐ Memorie pe termen lung

4.Imaginația:

- ☐ săracă
- ☐ bogată
- ☐ reproductivă
- ☐ reproductiv-creatoare
- ☐ specifică activităților tehnice
- ☐ specifică activităților artistice

5.Limbajul:

- ☐ Vocabular bogat / exprimare corectă
- ☐ Vocabular redus / exprimare greoaie
- ☐ Vocabular foarte sărac / exprimare incorectă

CONDUITA ELEVULUI ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ

1.Conduita pe parcursul lecțiilor:

- ☐ participă activ cu interes;
- ☐ manifestă interes inegal, fluctuant;
- ☐ manifestă pasivitate, așteaptă să fie solicitat;

2.Comportament general

- ☐ Exemplar
- ☐ Cuvios
- ☐ Abateri comportamentale frecvente dar, nu grave
- ☐ Abateri comportamentale grave

TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE

1.Temperament:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ☐ Exteriorizat | ☐ interiorizat |
| ☐ Impulsiv | ☐ calm, controlat |
| ☐ Iritabil | ☐ tolerant |
| ☐ Lent | ☐ energic |
| ☐ Tăcut | ☐ vorbăreț |
| ☐ Nesigur | ☐ hotărât |
| ☐ Emotiv | ☐ îndrăzneț |
| ☐ Pesimist | ☐ optimist |

☐ Izolat ☐ sociabil

2.Trăsături de caracter:

Atitudinea față de ceilalți:

☐ Respect ☐ lipsă de respect
☐ Răutate ☐ bunătate
☐ Colaborare ☐ individualism
☐ Prietenie ☐ egoism

Atitudinea față de muncă:

☐ Implicare ☐ neimplicare
☐ Inițiativă ☐ indiferență
☐ Sârguință ☐ neglijență

Atitudinea față de sine:

☐ Responsabilitate ☐ nepăsare
☐ Modestie ☐ îngâmfare
☐ Spirit autocritic

SITUAȚIA ȘCOLARĂ A ELEVULUI

1.Disciplină cu performanțe superioare

Nr. crt.	Disciplina	Descrierea performanțelor

2.Disciplină cu dificultăți de învățare

Nr. crt.	Natura dificultăților	Modalitatea de manifestare	Motivul

3.Deficiențe (intelectuale, senzoriale, afective, motorii)

.....

4.Interese și motivație puternică pentru disciplinele școlare:

.....

5.Activități și preocupări extrașcolare (plastice, muzicale, sportive):

.....

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

1.Opțiuni ale elevului:

.....

2.Ariile de interes ale elevului:

.....

3.Opțiunile părinților:

.....

4.Propunerea cadrului didactic:

.....

5.Asistența psihopedagogică recomandată:

.....

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

.....

.....

Învățător,

Director,

Anexa 5. Chestionar de identificare a nevoilor cadrelor didactice de sprijin în instruirea individualizată a elevilor cu CES

NUME ȘI PRENUME:.....

VÂRSTA:.....

VECHIME:.....

1. Care este ultima formă de învățământ absolvită?
☐ Studii medii
☐ Studii superioare
☐ Studii postuniversitare
2. Care este domeniul studiilor absolvite?
☐ Psihologie
☐ Științele educației
☐ Alt domeniu
3. Lucrați cu elevi cu cerințe educative speciale?
☐ Da
☐ Nu
4. Care este natura problemelor educaționale specifice elevilor cu cerințe educative speciale?
☐ Dificultăți de învățare
☐ probleme de comportament
☐ probleme socio-emoționale
5. Dispuneți de suport conceptual și metodologic pentru organizarea eficientă a abordării individualizate a învățării?
☐ Da
☐ Nu
6. Colaborați cu învățătorul de la clasă în tratarea individualizată a elevilor cu CES?
☐ Da
☐ Nu
7. Cunoașteți rolul și atribuțiile învățătorului de sprijin?
☐ Da
☐ Nu
8. Cât de des vă consultați cu colegii în problema instruirii individualizate a elevilor cu CES?
☐ Rar
☐ Câteodată
☐ Des
9. Ce strategii utilizați pentru respectarea stilurilor de învățare individualizată?
☐ Strategii comune
☐ Strategii diferențiate
☐ Strategii individualizate
10. Cum structurați și proiectați activitatea de învățare pentru promovarea și încurajarea învățării individualizate a elevilor cu CES?
☐ Proiectare curriculară generală
☐ Proiectare curriculară adaptată / modificată
11. Care sunt metodele de evaluare utilizate în tratarea individualizată a elevilor cu CES?
☐ Metoda observării
☐ Metoda testelor
☐ Metoda analizei produselor activității.

Anexa 6. Exemplificarea implementării intervenției retroactive la disciplina

”Comunicare în limba română”

- **CLASA:** a II-a
- **PROPUNĂTOR:** Cheia Florin
- **PROFESOR DE SPRIJIN:**
- **DISCIPLINA:** Comunicare în limba română
- **UNITATEA TEMATICĂ:** „În lumea poveștilor”
- **SUBIECTUL:** „Ursul păcălit de vulpe” după Ion Creangă
- **TIPUL LECȚIEI:** mixtă
- **FORMA DE REALIZARE:** activitate integrată
- **DISCIPLINE INTEGRATE:**

Matematică și explorarea mediului

Muzică și mișcare

Dezvoltare personală

- **SCOPUL:** formarea și dezvoltarea deprinderii de citire corectă, conștientă și fluentă a unui text, rezolvarea de exerciții pe baza textului studiat
- **COMPETENȚE GENERALE:**
 1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute;
 2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare;
 3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute;
 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare;

- **COMPETENȚE SPECIFICE**

Comunicare în limba română

- 1.1 Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate;
- 1.2 Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat;
- 1.4 Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute;
- 2.1 Formularea unor enunțuri proprii în situații concrete de comunicare;
- 3.1 Citirea unor mesaje scrise, întâlnite în mediul cunoscut;
- 3.2 Identificarea mesajului unui text în care se relatează întâmplări, fenomene din universul cunoscut;
- 4.1 Scrierea unor mesaje, în diverse contexte de comunicare de comunicare.

Matematică și explorarea mediului

- 4.1 Formularea unor consecințe rezultate în urma observării unor relații, fenomene, procese simple.

Muzică și mișcare

- 2.1 Cântarea în colectiv, în grupuri mici și individual, asociind dirijatul intuitiv

Dezvoltarea personală

- 2.1. Exprimarea emoțiilor de bază în situații variate;
- 2.2. Utilizarea unor elemente de ascultare activă;
- 2.3. Explorarea abilităților de relaționare cu ceilalți.

- **OBIECTIVE OPERAȚIONALE:**

- O1** să citească corect, conștient, fluent și expresiv textul dat;
- O2** să răspundă la întrebările despre conținutul textului și să soluționeze ghicitorile;
- O3** să ordoneze imaginile în funcție de derularea momentelor textului;
- O4** să alcătuiască propoziții care să marcheze desfășurarea evenimentelor din text;
- O5** să găsească însușirile potrivite pentru urs și vulpe;
- O6** să găsească cuvinte cu sens asemănător/sens opus pentru cuvintele date;
- O7** să alcătuiască propoziții cu sensuri diferite ale cuvintelor.

- **RESURSE PROCEDURALE:**

METODE ȘI PROCEDEE: conversația, explicația, exercițiul, munca diferențiată, Diagrama Venn

- **RESURSE MATERIALE:**

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT: caietul elevului, manualul școlar, imagini din povestea „Ursul păcălit de vulpe”, flipchart, markere diagrama Venn, harta lecturii stickere cu fețe zâmbitoare

- **FORME DE ORGANIZARE:** frontal, individual
- **FORME DE EVALUARE:** observare sistematică, aprecieri verbale colective și individuale
- **RESURSE:**
 - UMANE:** 20 elevi / 2 elevi cu CES
 - TEMPORALE:** 45 MINUTE

BIBLIOGRAFIE:

1. Ciobanu Nicoleta, Dumitrescu Iliana, (2014), „ **Comunicare în limba română - manual pentru clasa a II-a**”, Editura CD PRESS, București
2. Tăut Anca Veronica, Lăpușan Elena, Sita Adina, Todea Ancuța, (2014), „**Comunicare în limba română – caiet de aplicații**”, Editura Sinapsis, Cluj-Napoca
3. Sas Ioan, Sas Maria Lia, Hâlmău Rodica, Lazăr Adela, (2009), „Caiet de limba și literatura română clasa a II-a”, Editura Maxim Bit, Cluj-Napoca
4. Beșliu Daniela, Grigorescu Cătălina, Molan Vasile, (2007), „Comunicare – exerciții, teste, jocuri - pentru clasa a II-a”, Editura Paralela 45, Pitești
5. Ministrul Educației Naționale, „**Programe școlare pentru clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a**”, aprobată prin ordinul ministrului nr. 3418/19.03.2013
6. Șerdean Ioan, (2008), „Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar”, Editura Corint, București
7. Suport de curs “**Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici 2013**”.
8. www.didactic.ro
9. www.pinterest.com
10. www.krokotak.com

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

Nr. crt.	Etapele lecției	Ob.	Activitatea cadrului didactic	Activitatea cadrului didactic de sprijin	Intervenții retroactive	Resurse procedurale	Resurse materiale	Metode de evaluare
1.	Moment organizatoric		Asigurarea unui climat educațional favorabil desfășurării lecției și pregătirea de către elevi a celor necesare lecției.	Sprijină elevii cu CES în pregătirea materialelor necesare asigurând condițiile optime.			Materialele necesare desfășurării orei	Observare sistemică
2.	Reactualizarea cunoștințelor teoretice	O1 O2	Textul „Ursul păcălit de vulpe” se citește pe fragmente, în lanț, pe sărite, iar elevii numiți vor citi câte un fragment. Se pun întrebări referitoare la textul citit și se va completa „Harta lecturii” (Anexa 8.1)	Cadrul didactic de sprijin direcționează elevul cu CES în identificarea fragmentului și îl va ajuta să citească o singură propoziție. Elevii cu CES sunt sprijiniți în completarea hărții lecturii prin oferirea de explicații suplimentare și completarea, în ritm propriu a acesteia	Exersarea citirii conștiente pe baza cuvintelor simple din sfera textului: urs, vulpe, pește, car, apoi citirea propozițiilor simple cu ajutorul lor. Realizarea hărții lecturii utilizând cuvintele identificate la momentul anterior.	Conversația Explicația	Manualul școlar Harta lecturii	Observare sistemică, apreciere verbală
3.	Captarea atenției	O2	Li se prezintă elevilor câteva ghicitori despre animale sălbatice. (Anexa 8.2) Se citește, pe rând, fiecare ghicitoare și se soluționează.	Selectează cea mai accesibilă ghicitoare și sprijină elevii cu CES în înțelegerea acesteia. Identifică soluția prin selectarea jetonului adecvat ghicitorii lecturate.	Exersarea soluționării ghicitorilor simple, inteligibile și acomodarea elevilor cu CES cu acestea.	Conversația	Ghicitori Jetoane cu soluțiile ghicitorilor	Observare sistemică, apreciere verbală

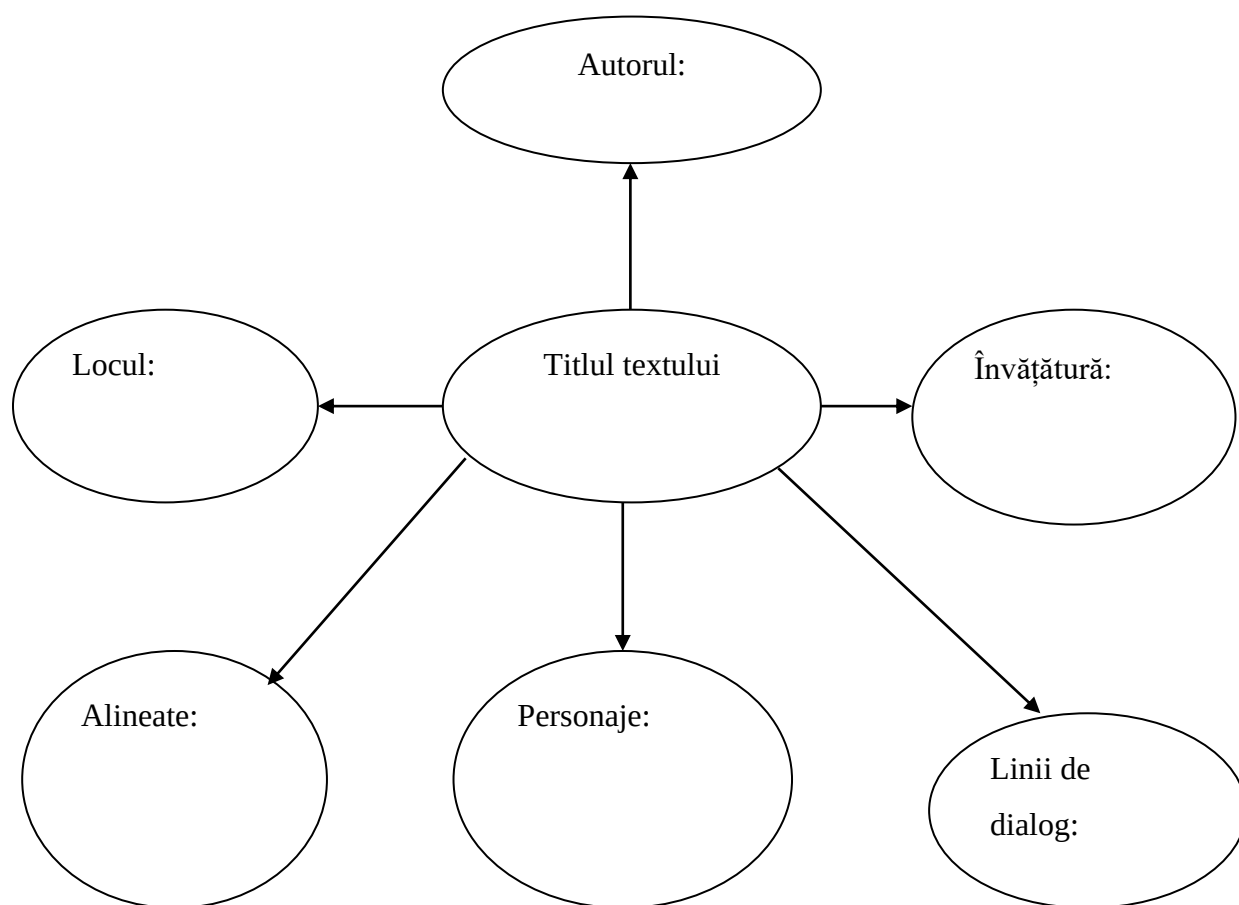
4.	Anunțare a temei și a obiectivelor		Astăzi la ora de Comunicare în limba română vom face diferite exerciții în legătură cu textul „Ursul păcălit de vulpe”. Se notează titlul pe tablă, iar elevii îl scriu pe caiete.	Prezintă elevilor cu CES titlul lecției aucând explicații suplimentare. Supraveghează elevii cu CES în notarea titlului pe caietul de clasă.	Se rezumă elevilor cu CES noțiunile asimilate anterior cu privire la textul ”Ursul păcălit de vulpe”.	Conversația Explicația	Caietul de clasă al elevului	Observare sistemică
5.	Dirijarea învățării	O3 O4 O5	Pe tablă sunt afișate 4 imagini corespunzătoare textului din manual. Imaginile nu respectă ordinea corespunzătoare momentelor lecției. Se emite sarcina de lucru: ordonarea imaginilor în funcție de evenimentele din text și alcătuirea de propoziții adecvate conținutului imaginilor (Anexa 8.3). Propozițiile vor fi notate pe tablă și în caiete. La flipchart, pe o coală mare de hârtie, se vor nota asemănările și deosebirile, dintre vulpe și urs; însușirile fiecărui personaj.	Cadrul didactic de sprijin concentrează atenția elevilor cu CES în intuirea imaginilor. Selectează din cele 4 imagini doar 1-2 la alegerea elevilor cu CES și îi încurajează să formuleze câte o propoziție simplă care să redea conținutul acestora. Supraveghează scrierea corectă a propoziției/propozițiilor simple enunțate oral. Distribuie elevilor cu CES o sarcină personalizată cu un grad de dificultate redus: descrierea a 2-3 însușiri a unui animal la	Intuirea jetoanelor mici (4 jetoane) de pe banca elevilor cu CES în ordinea corectă a evenimentelor cu accentuarea elementelor semnificative. Exersarea însușirii textului prin selectarea aleatorie a 1-2 jetoane și redarea conținutului prin propoziții simple. Discuții libere despre animale, în general, cu descrierea animalului preferat. Continuarea discuției cu descrierea, la alegere, a vulpii sau ursului. Adresarea de	Conversația, explicația, exercițiul Munca diferențiată Conversația, explicația, exercițiul, Diagrama Venn	Planșe cu imagini din poveste Caietul de clasă al elevului Fișe de lucru Flipchart, fișă de lucru	Observare sistemică, apreciere verbală colectivă și individuală Observare sistemică, apreciere verbală colectivă și individuală

			Acestea se nota în diagrama Venn. (Anexa 8.4). Fiecare elev va primi câte o fisă cu diagrama pe care o vor completa. Elevii vor preciza asemănările, deosebirile și însușirile celor două personaje notându-le în diagramă.	alegere: vulpe sau urs prin prezentarea orală. Elevii cu CES verbalizează rezolvarea sarcinii didactice pe baza întrebărilor ajutătoare adresate de cadrul didactic de sprijin.	întrebări cu răspunsuri precise privind: culoarea animalului, hrana, mediul de viață.			
6.	Fixarea și consolidarea cunoștințelor	O7 O6 O7	Exerciții de consolidare a textului studiat: 1. Vom alcătui propoziții cu sensurile diferite ale cuvintelor: șiret, coadă, mare. 2. Găsiți cuvinte cu sens asemănător pentru cuvintele date: vicleană= zărește= baltă= se lungește= car= băț= 3. Găsiți cuvinte cu sens opus pentru cuvintele date: Mare≠mic Înghetăt≠ Veselă ≠ Tânăr ≠	Cadrele didactice de sprijin simplifică sarcinile de lucru și le adaptează nivelului elevilor cu CES astfel: 1. Selectează un singur cuvânt – cel mai accesibil elevilor cu CES și alcătuiesc propoziții simple. 2. Identifică cuvintele considerate a fi accesibile elevilor cu CES din lista dată descoperindu-le noi sensuri. 3. Identifică cuvintele considerate a fi accesibile	Selectarea unui cuvânt din șitul dat. Exersarea citirii acestuia și discuții privind semnificația acestuia. Introducerea cuvântului selectat în propoziții simple. Selectarea a 2 cuvinte: car și băț și prezentarea elevilor cu CES cu ajutorul jetoanelor. Discuții despre cunoașterea semnificației prin prezentarea lor pe baza însușirilor. Exersarea noțiunii de cuvânt opus prin oferirea	Conversația, explicația, exercițiul	Caietul de clasă al elevului	Observare sistemică, apreciere verbală colectivă și individuală

				elevilor cu CES din lista dată descoperindu-le sensul opus.	de modele de perechi: ex. Înalt / scund, slab / gras, etc. Aplicarea noțiunilor asupra a două perechi de cuvinte date: mare / mic, veselă / tristă.			
7.	Evaluare a activității		Evaluarea activității elevilor pe parcursul orei este realizată pe baza acordării de calificative și prin justificarea acestora.	Cadrul didactic de sprijin recompensează elevii cu CES prin acordarea de stickere zâmbitoare pentru întreaga lor activitate.		Conversația	Fețe zâmbitoare	Aprecieri verbală colectivă și individuală
8.	Tema pentru acasă		Se precizează tema pentru acasă din manual pag. 37 ex. 6. Se notează tema pe tablă și se dau explicațiile necesare rezolvării corecte a temei pentru acasă.	Elevii cu CES primesc explicații suplimentare reducându-se volumul temei în cazul acestora.		Conversația, explicația		
9.	Încheiere a activității		Moment recreativ Elevii vor intona cântecul „Ursul păcălit de vulpe” (Anexa 8.5). Se fac aprecieri în legătură cu activitatea din această oră.	Cadrul didactic de sprijin vor ajuta elevii în intonarea primei strofe a cântecului.	Repetarea primei strofe a poeziei prin repetări numeroase. Intonarea primei strofe cu sprijin.	Interpretare muzicală		Aprecieri verbală

Anexa 6.1

Harta lecturii



Anexa 6.2

În cojoc întors pe dos
Mormăind morocănos,
Umblă pustnic prin pădure
După miere, după mure.
(*Ursul*)

Cumetrița cea șireată
Vine-adeșea prin vecini
Și-amatoare se arată
De a “cumpăra” găini.
(*Vulpea*)

Cine umblă după mure
Și trăiește în pădure?
În bârlog petrece iarna,
La prisacă merge vara.
(*Ursul*)

Umblă prin pădure,
După fragi și mure...
Vara face tot mor, mor...
Și iarna stă în bârlog.
(*Ursul*)

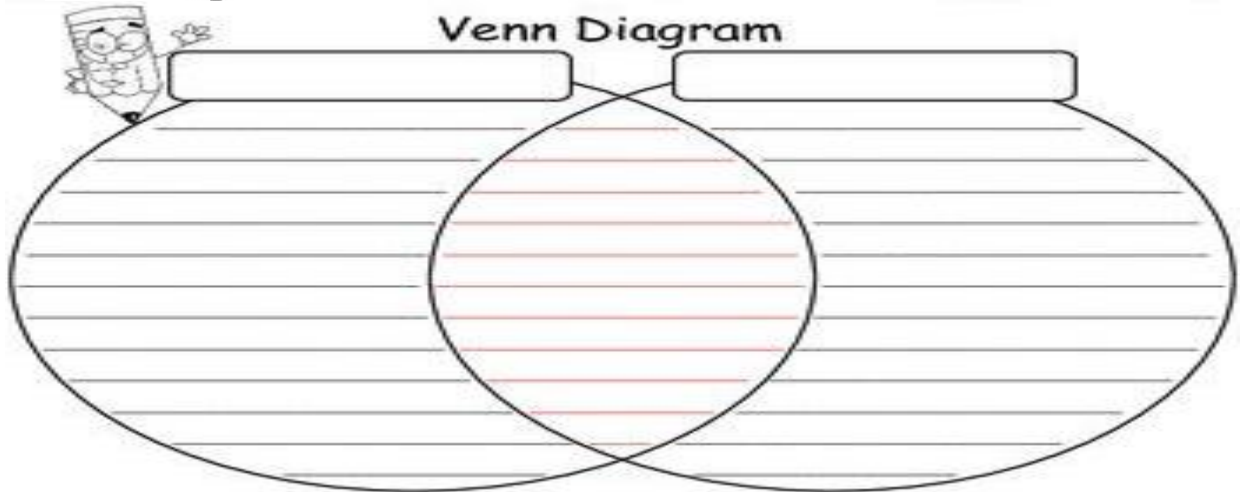
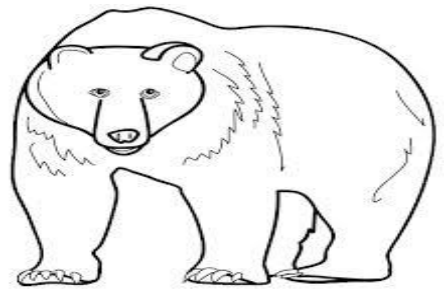
Are-o coadă înfoiată,
Hoață este și șireată
Dar e vai de coada ei
Când dă peste ea Grivei.
(*Vulpea*)

Anexa 6.3

Numerotează imaginile în ordinea desfășurării evenimentelor, apoi scrie câte un enunț potrivit fiecărei imagini.



Anexa 6.4



Anexa 6.5

Ursul păcălit de vulpe

Mergeam odată liniștit mergeam spre casa mea

Dar dintr-o dată am simțit a pește mirosea!

Ce mult mi-ar plăcea să mănânc un pește afumat

Dar nu știam de un'să-l iau și iată ce-am aflat

Mor, mor, mor acum veți afla

Mor, mor, mor veți ști povestea mea

Mor, mor, mor cum coada mi-am pierdut

Mor, mor, mor am tras până s-a rupt

Vecina vulpe tot mânca și nu se sătura

Cu pește ea se îndopa într-una mesteca

La pește am poftit si eu căci pește vezi cș nu-i

Dar ea șireata mi-a răspuns "Mai pune-ți pofta în cui!"

Mor, mor, mor acum veți afla

Mor, mor, mor veți sti povestea mea

Mor, mor, mor cum coada mi-am pierdut

Mor, mor, mor am tras până s-a rupt.

De vrei mult pește tu să știi să stai cu coada-n lac

O noapte'ntreagă să le vii toți peștilor de hac

Pe dată eu am alergat spre apa de la lac

Si coada toată am băgat apoi am așteptat .

Mor, mor, mor acum veți afla

Mor, mor, mor veți ști povestea mea

Mor, mor, mor cum coada mi-am pierdut

Mor, mor, mor am tras până s-a rupt.

O noapte'ntreagă-am tremurat crezând c-am pescuit

Trăgând de coada am simțit cum ea s-a'nțepenit

Din răspuțeri m-am opintit și-am tras cât am putut

Dar lacul tot era'nghetat și coada mi s-a rupt.

Anexa 7. Exemplificarea implementării intervenției retroactive la disciplina

”Matematică și explorarea mediului”

- **CLASA:** a II-a
- **PROPUNĂTOR:** Cheia Florin
- **PROFESOR DE SPRIJIN:**
- **DISCIPLINA:** Matematică și explorarea mediului
- **UNITATEA TEMATICĂ:** „Viețuitoare și medii de viață”
- **SUBIECTUL:** Înmulțirea numerelor naturale când unul din factori este 2. Despre viața plantelor și animalelor
- **TIPUL LECȚIEI:** consolidare și sistematizare a cunoștințelor
- **FORMA DE REALIZARE:** activitate integrată
- **SCOPUL:** Consolidarea limbajului matematic specific operația de înmulțire; formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic.
- **COMPETENȚE GENERALE:**

- 1.Utilizarea numerelor în calcule elementare;
- 2.Identificarea unor fenomene/relații/regularități/structuri din mediul apropiat;
- 3.Generarea unor explicații simple prin folosirea unor elemente de logică;

- **COMPETENȚE SPECIFICE**

- 1.4. Efectuarea de adunări și scăderi, mental și în scris, în centrul 0-1000, recurgând la numărare și/sau grupare ori de câte ori este necesar;
- 1.5. Efectuarea de înmulțiri în centrul 0-1000 prin repetate;
- 1.6. Utilizarea unor denumiri și simboluri matematice (sumă, total, termenii unei sume, diferență, rest, scăzut, scăzător, produs, factorii unui produs, cât, deîmpărțit, împărțitor, $<$, $>$, $=$, $+$, $-$, $:$, $:$) în rezolvarea și/sau compunerea de probleme;
- 5.2. Rezolvarea de probleme de tipul $a \pm b = x$; $a \pm b \pm c = x$ în centrul 0-1000; $a \cdot b = x$; $a : b = x$, în centrul 0-100, cu sprijin în obiecte, imagini au reprezentări schematice;

- **OBIECTIVE OPERAȚIONALE:**

- O1 - să utilizeze terminologia matematică: factori, produs, de atâtea ori mai mare, dublul, înădăit;
- O2 - să efectueze adunări repetate de termeni egali;
- O3 – să scrie numere date ca adunare repetată de doi termeni egali;
- O4 - să calculeze operațiile de înmulțire când unul dintre factori este 2;
- O5 – să rezolve probleme după imagini.

- **RESURSE PROCEDURALE:**

METODE ȘI PROCEDEE: exercițiul, conversația, explicația, demonstrația, problematizarea, metoda cadranelor, joc didactic.

- **RESURSE MATERIALE:**

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT: fișe de lucru, manual, auxiliar, bilet, cartonașe de joc

- **FORME DE ORGANIZARE:** frontal, individual
- **FORME DE EVALUARE:** observare sistematică, aprecieri verbale colective și individuale;

• **RESURSE:**

UMANE: 20 elevi / 2 elevi cu CES

TEMPORALE: 45 MINUTE

BIBLIOGRAFIE:

11. M.E.N– “*Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*”, București, 2013.
12. *Matematică-manual pentru clasa a II-a*, editura EDP, 2020, autori : Tudora Pițilă, Cleopatra Mihăilescu;
13. *Matematică - Caietul elevului pentru clasa a II-a*, editura Paralela 45, 2021.
14. www.didactic.ro
15. www.pinterest.com

DESĂȘURAREA LECȚIEI

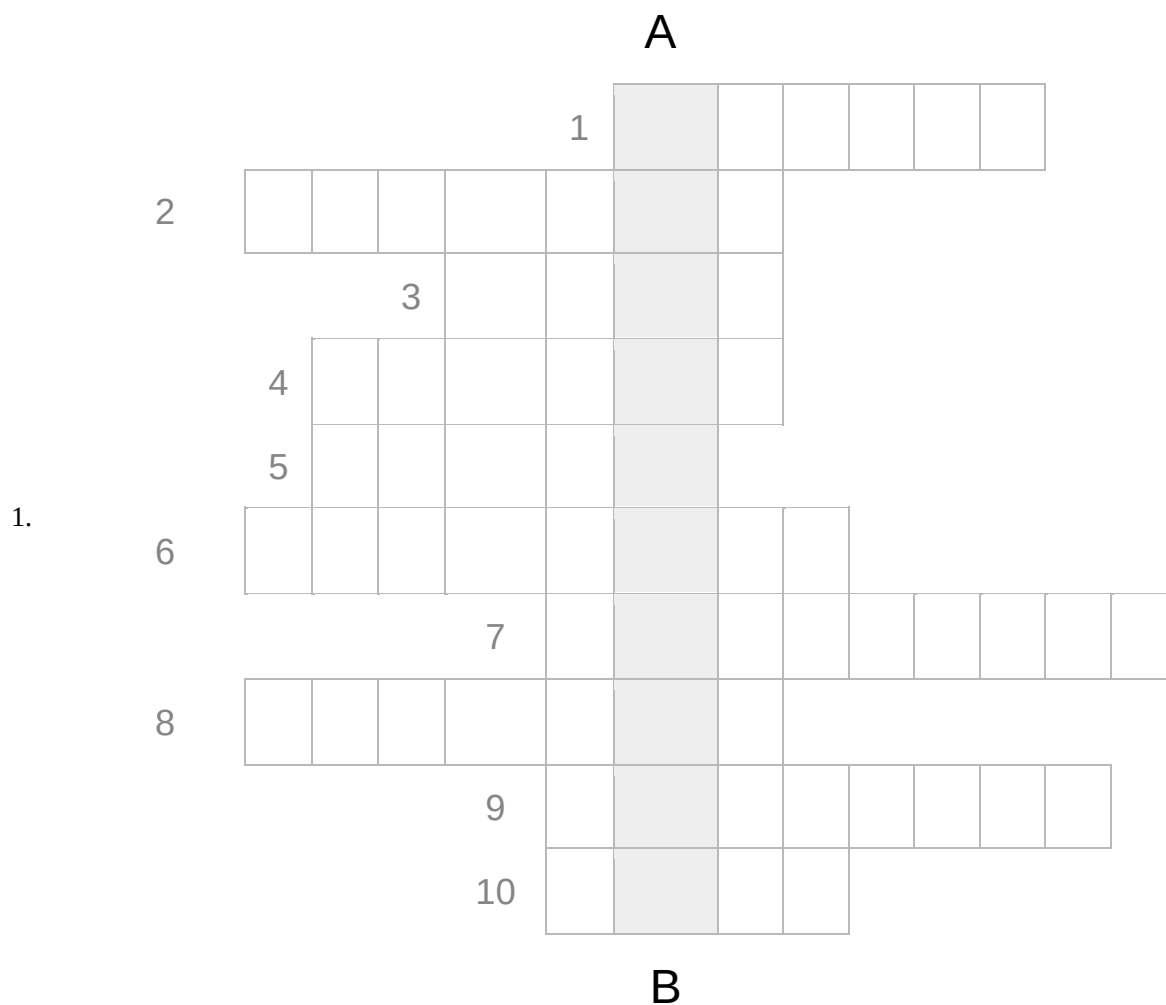
Nr. crt.	Etapele lecției	Ob.	Activitatea cadrului didactic	Activitatea cadrului didactic de sprijin	Intervenții retroactive	Resurse procedurale	Resurse materiale	Metode de evaluare
1.	Moment organizatoric		Asigurarea unui climat educațional favorabil desfășurării lecției și pregătirea de către elevi a celor necesare lecției.	Sprijină elevii cu CES în pregătirea materialelor necesare asigurând condițiile optime.			Materialele necesare desfășurării orei	Observare sistemică
2.	Reactualizarea cunoștințelor teoretice	O1	Se reactualizează cunoștințele matematice asimilate anterior privind noțiunea de înmulțirea numerelor naturale, factori, produs. Se verifică corectitudinea cunoștințelor achiziționate anterior cu ajutorul unui rebus matematic (Anexa 1).	Cadrul didactic de sprijin direcționează atenția elevului cu CES spre reactualizarea cunoștințelor anterioare asimilate pe parcursul capitolului destinat înmulțirii numerelor naturale în centrul 0-100. Se selectează doar întrebările considerate	Se reactualizează noțiunile specifice operației de înmulțire pornind de la adunarea repetată accentuându-se că înmulțirea este o adunare repetată.	Conversația Explicația	Rebus matematic	Observare sistemică, apreciere verbală

				accesibile elevilor cu CES. (2, 4, 8) din rebusul matematic.				
3.	Captarea atenției		Se va realiza printr-o conversație. Li se prezintă elevilor un bilet de la Gerda (personajul feminin din Crăiasa Zăpezii), prin care solicită elevilor să o ajute prin rezolvarea corectă a sarcinilor de lucru și să-l elibereze pe Kay din castelul de gheață, unde este ținut captiv de către Crăiasa Zăpezii.	Cadrul didactic de sprijin aduce explicații suplimentare elevilor cu CES prezentând în limbaj accesibil biletul de la Gerda.	Se prezintă, pe scurt, personajele care solicită ajutorul elevilor în rezolvarea sarcinilor matematice.	Conversația	Biletul de la Gerda	Observare sistemică
4.	Anunțarea temei și a obiectivelor		Astăzi la ora de Matematică și explorarea mediului ne vom juca înmulțind numerele naturale prin adunare repetată atunci când unul din factori este 2. Se notează titlul pe tablă, iar elevii îl scriu pe caiete.	Prezintă elevilor cu CES titlul lecției aducând explicații suplimentare. Supraveghează elevii cu CES în notarea titlului pe caietul de clasă.	Li se comunică elevilor cu CES tema lecției în limbaj accesibil făcându-se conexiunea cu adunarea repetată.	Conversația Explicația	Caietul de clasă al elevului	Observare sistemică
5.	Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor	O2 O3 O4 O4	Se recapitulează înmulțirea prin numărare cu ajutorul unei fișe cu animale cu pași diferiți de numărare (Anexa 9.2). Adunările repetate vor fi	Selectează exercițiile cu grad de dificultate redus și cu pași de numărare mai mici. Exersează adunarea	Se utilizează materiale intuitive (bile, bețișoare) formându-se grupe cu un număr egal de obiecte de același fel. Pe baza	Conversația, explicația, exercițiul Munca diferențiată	Fișe de lucru Caietul de clasă al elevului Materiale intuitive Fișe de	Observare sistemică, apreciere verbală colectivă și individuală Observare sistemică, apreciere verbală

		scrise la tablă și vor fi transformate în adunări repetate. Muncă individuală (Anexa 9.3) Li se distribuie elevilor o fișă de lucru individuală realizată pe baza metodei cadranelor; se oferă indicații de rezolvare. Activitate în perechi: joc: „Eu am...Cine are?” (Anexa 4) Jumătate din numărul elevilor vor primi câte un cartonaș de joc cu o înmulțire, iar cealaltă jumătate cartonașe cu rezultate. Ei trebuie să fie atenți, să citească corect numerele de pe cartonaș, să calculeze înmulțirea și să selecteze perechea cu rezultatul potrivit. Se face schimb de cartonașe astfel încât fiecare elev să rezolve câte un exercițiu.	repetată în vederea înțelegerii operației de înmulțire. Prezintă elevilor cu CES explicații suplimentare privind soluționarea exercițiilor scrise pe fișa de lucru. Pentru fiecare fișă se selectează doar exercițiile accesibile nivelului de înțelegere marcându-se cu o culoare. Solicită un cartonaș cu o operație de înmulțire și explică elevilor cu CES procedeul de rezolvare cu ajutorul adunării repetate și a materialului intuitiv. Soluționează exercițiul de pe cartonaș și realizează conexiunea cu cartonașul cu rezultatul potrivit sprijind elevii cu CES în recunoașterea acestora.	mulțimilor formate se scriu adunări repetate determinând u-se rezultatul final. Se utilizează material intuitiv: jetoane cu numere, cu semnul adunării. Jetoanele cu numere sunt ordonate pe bancă respectându-se ordinea de pe fișa de lucru. Sub jetoane sunt așezate bețișoare pentru a facilita rezolvarea acestora. Se citește exercițiul de pe cartonaș și pe baza numerelor se formează mulțimi cu bețișoare. Se utilizează procedeul adunării repetate în soluționarea exercițiului.	Metoda cadranelor Exercițiul	lucru Jetoane cu numere	colectivă și individuală Observare sistemică, apreciere verbală colectivă și individuală
--	--	--	---	---	--	---------------------------------------	--

6.	Obținerea performanței	O5	Activitate frontală Rezolvarea de probleme ilustrate proiectate pe tabla magnetică (Anexa 9.5)	Ghidează elevii cu CES asupra elementelor reprezentate prin desen. Rezolvă problemele ilustrate cu ajutorul adunării repetate.	Identifică obiectele desenate într-o grupă, apoi calculează numărul total de obiecte.	Conversația, explicația, exercițiul	Caietul de clasă al elevului	Observare sistemică, apreciere verbală colectivă și individuală
7.	Încheierea activității		În numele Gerdei, li se va mulțumi elevilor pentru ajutorul dat. Se fac aprecieri generale și individuale asupra desfășurării lecției, modului în care au participat elevii și au răspuns la solicitări. Se anunță tema pentru acasă și se fac recomandări asupra modului de realizare a acestora.	Cadrul didactic de sprijin explică în termeni accesibili elevilor mesajul transmis de învățător făcând aprecieri verbale cu privire la implicarea pe parcursul activității.		Manual școlar		Aprecieri verbale

Anexa 7.1



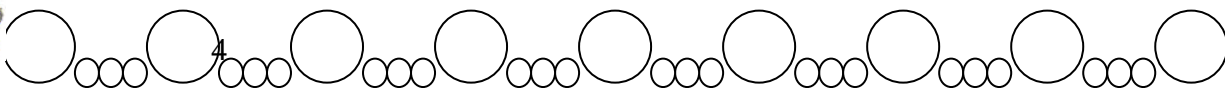
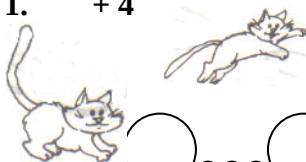
1. Numerele fără soț sunt numere ____ .
2. Numerele care se adună se numesc ____ .
3. Rezultatul adunării se numește ____ .
4. Rezultatul înmulțirii se numește ____
5. Sumă sau ____
6. Numărul pe care îl scădem se numește ____ .
7. Rezultatul scăderii se numește rest sau ____ .
8. Numerele care se înmulțesc se numesc ____ .
9. Numărul din care scădem se numește ____ .
10. Numerele cu soț sunt numere ____ .

Anexa 7.2

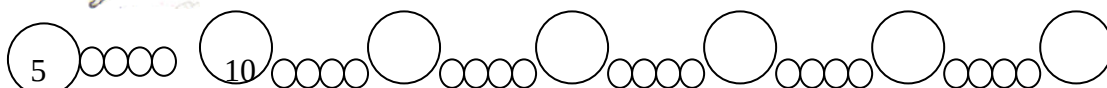
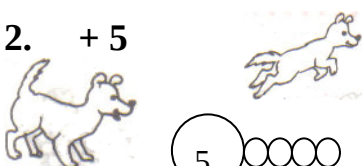
Fișă de lucru – Înmulțirea prin numărare

• Fiecărui animal îi place să sară peste un număr de pietre. Privește cu atenție și scrie numărul pietrei atinse la fiecare salt.

1. + 4



2. + 5



3. + 6



4. + 7



5. + 8



6. + 9



Anexa 7.3

1. Calculează și completează: $2 + 2 + 2 = \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$ $2 + 2 + 2 + 2 + 2 = \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$ $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$	2. Taie răspunsurile greșite: $4 \times 2 = 10 ; 8 ; 16$ $5 \times 2 = 5 ; 12 ; 10$ $9 \times 2 = 16 ; 14 ; 18$ $7 \times 2 = 14 ; 20 ; 18$
3. Dana are 7 nuci. Ana are de 2 ori mai multe. Câte nuci au cele două fete? Rezolvare 1. _____ _____ 2. _____ _____ R: _____	Gerda e fericită, a ajuns în Laponia . Deseneaz-o!

Anexa 7.4

START! CINE ARE 5 X 2 ?	EU AM 10. CINE ARE 8 X 2 ?	EU AM 16. CINE ARE 2 X 2 ?	EU AM 4. CINE ARE 4 X 2 ?	EU AM 8. CINE ARE 7 X 2 ?
EU AM 14. CINE ARE 10 X 2 ?	EU AM 20. CINE ARE 9 X 2 ?	EU AM 18. CINE ARE 3 X 2 ?	EU AM 6. CINE ARE 6 X 2 ?	EU AM 12. CINE ARE 1 X 2 ?
EU AM 2. STOP JOC!				

Anexa 7.5

Fișă de lucru – Înmulțirea ca adunare repetată

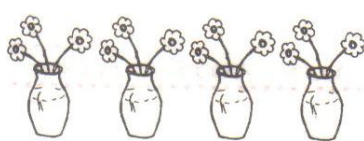
1. Câți pantofi sunt în total?



$$2 + 2 + 2 = \underline{\hspace{2cm}}$$



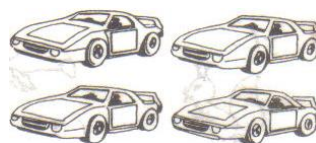
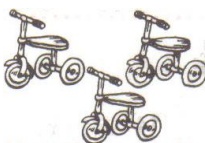
2. Câte flori sunt în total?



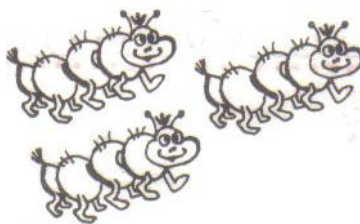
$$3 + 3 + 3 + 3 = \underline{\hspace{2cm}}$$



3. Câte roți sunt în total?



4. Câte picioare sunt în total?



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, CHEIA Florin, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

CHEIA Florin

Semnătura



Data: 30 mai 2025

Informații personale	
Nume	CHEIA Florin
Adresă	Mehedinți, Drobeta Turnu-Severin, Strada Traian 275
Telefon	0735285066
Fax	-
E-mail	florincheia@yahoo.com
Naționalitate	Română
Data nașterii	24.08.1979
Experiență profesională	
Perioada	1 septembrie 2021 - prezent
Funcția sau postul ocupat	Director adjunct
Numele și adresa angajatorului	Școala Gimnazială <i>Constantin Negreanu</i> Drobeta Turnu-Severin
Tipul activității sau sectorul de activitate	Educație
Perioada	1 septembrie 2020 - prezent
Funcția sau postul ocupat	Profesor învățământ primar
Numele și adresa angajatorului	Școala Gimnazială <i>Constantin Negreanu</i> Drobeta Turnu-Severin
Tipul activității sau sectorul de activitate	Educație
Perioada	1 septembrie 2008 - 31 august 2019
Funcția sau postul ocupat	Profesor învățământ primar Director
Numele și adresa angajatorului	Școala Gimnazială <i>Cristofor Simionescu</i> Plopeni, Suceava
Tipul activității sau sectorul de activitate	Educație
Perioada	1 septembrie 2000 - 31 august 2008
Funcția sau postul ocupat	Profesor învățământ primar
Numele și adresa angajatorului	Liceul Tehnologic <i>Mihai Eminescu</i> , Dumbrăveni, Suceava
Tipul activității sau sectorul de activitate	Educație
Perioada	1 septembrie 1998 – 31 august 2000
Funcția sau postul ocupat	Profesor titular învățământ primar
Numele și adresa angajatorului	Școala Gimnazială <i>Mandache Leocov</i> , Prelipca, Suceava
Tipul activității sau sectorul de activitate	Educație
Perioada	Ianuarie - Februarie 2023
	Formator curs „Inițiere în competențe informatice”
	Centrul de Calcul Tg Jiu S.A.
Perioada	Noiembrie 2021 - 2023
Funcția sau postul ocupat	Expert educație Proiect POCU/665/23/134153 - „Acțiuni pentru Dobândirea competențelor cheie prin Șanse egale la educație”
Numele și adresa angajatorului	Inspectoratul Școlar Județean Mehedinți

Tipul activității sau sectorul de activitate	Educație
Perioada	Martie – Iunie 2021
Funcția sau postul ocupat	Expert Program Național de Activități remediale Cod SMIS 151628 AP 6
Numele și adresa angajatorului	Inspectoratul Școlar Județean Mehedinți
Educație și formare	
Perioada	2019-prezent
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea de Stat din Moldova Școala Doctorală Științe Umaniste Și Și Ale Educației
Specialitatea	<u>531.01 Teoria generală a educației</u>
Perioada	2022 - prezent
Perioada	2018-2020
Calificarea / Diploma obținută	Diplomă de master, Management Educațional
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Petre Andrei, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială, Iași
Perioada	2002-2006
Calificarea / Diploma obținută	Diplomă de licență
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea din <i>Mihail Kogălniceanu</i> , Facultatea de Drept, Iași
Perioada	1998-2000
Calificarea / Diploma obținută	Diplomă de absolvire, învățători-educatoare
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Colegiul Național <i>Mihai Eminescu</i> , Suceava
Perioada	Noiembrie 2024-februarie 2025
Calificarea / Diploma obținută	Certificat de absolvire, Program postuniversitar-Program de formare psihopedagogică, Nivel I,
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea din Craiova, Departamentul pentru Pregătirea Persnalului Didactic
Perioada	Octombrie 2022
Calificarea / Diploma obținută	Program formare continuă „Profesionalizarea carierei didactice - PROF III- Management educațional în context mentorat”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	C.C.D. Mehedinți
Perioada	Septembrie - octombrie 2022
Calificarea / Diploma obținută	Program de formare „Competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de informare și cunoaștere” în cadrul proiectului TECH AC@DEMY
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Asociația Centrul de Consultanță și Management al Proiectelor Europroject
Perioada	Ianuarie - Aprilie 2022
Calificarea / Diploma obținută	CURS AVIZAT MEN „CRED – CURRICULUM RELEVANT EDUCAȚIE DESCHISĂ PENTRU TOȚI. FORMARE NIVEL II –

	<i>ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR`</i>
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	C.C.D. OLT
Perioada	Iulie – August 2022
Calificarea / Diploma obținută	Curs avizat MEN „ <i>Management organizațional în educație`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ASOCIAȚIA ECO-WORLD 2010, Craiova, Dolj
Perioada	August – Octombrie 2020
Calificarea / Diploma obținută	Program de formare „ <i>Dezvoltarea și promovarea organizației școlare`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ASOCIAȚIA ECO-WORLD 2010, Craiova, Dolj
Perioada	Mai – Iunie 2019
Calificarea / Diploma obținută	Curs avizat MEN „ <i>Competențe-cheie prin activitățile nonformale și extracurriculare`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ASOCIAȚIA GENERALĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA <i>DĂSCĂLIMEA ROMÂNĂ</i>
Perioada	Mai – Iunie 2018
Calificarea / Diploma obținută	Curs formare <i>Managementul calității în educație</i>
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	C.C.D. George Tofan, Suceava
Perioada	Noiembrie 2016 - Ianuarie 2017
Calificarea / Diploma obținută	Program formare continua „ <i>Legislație și deontologie în educație`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	C.C.D. George Tofan, Suceava
Perioada	Decembrie 2018 – Ianuarie 2019
Calificarea / Diploma obținută	Program de formare „ <i>Resurse educaționale – tehnologie și creativitate`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	C.C.D. George Tofan, Suceava
Perioada	Martie 2018
Calificarea / Diploma obținută	Program de specializare „ <i>Pedagog de recuperare`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ASOCIAȚIA DIDACTICOS, TIMIȘOARA
Perioada	Februarie 2017
Calificarea / Diploma obținută	Program de specializare „ <i>Formator de formatori`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ASOCIAȚIA DIDACTICOS, TIMIȘOARA
Perioada	Februarie 2017
Calificarea / Diploma obținută	Program de specializare „ <i>Mentor`</i> ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ASOCIAȚIA DIDACTICOS, TIMIȘOARA

Perioada	Februarie 2017									
Calificarea / Diploma obținută	Program de inițiere „Comunicare în limba engleză”									
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ASOCIAȚIA DIDACTICOS, TIMIȘOARA									
Perioada	2016									
Calificarea / Diploma obținută	Gradul didactic I									
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic									
Perioada	Aprilie 2013									
Calificarea / Diploma obținută	Membru al Corpului national de experti in management educational									
Perioada	August 2012 – Iulie 2013									
Calificarea / Diploma obținută	Program de formare continuă în sistem E-learning a personalului didactic din învățământul preprimar și primar E-UNIVERSITARIA									
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași									
Perioada	2012									
Calificarea / Diploma obținută	Gradul didactic II									
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic									
Perioada	2008									
Calificarea / Diploma obținută	Program acreditat de formare continuă „Consiliere și orientare”									
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	C.C.D. George Tofan, Suceava									
Perioada	2002									
Calificarea / Diploma obținută	Certificat de definitivare în învățământ									
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic									
Aptitudini și competențe personale	Aptitudini de comunicare, de lucru în echipă, fiecare din posturile deținute presupunând o colaborare strânsă atât la nivel de instituție, cât și la nivelul dialogului cu alte instituții									
Limba maternă	Română									
Limba(i) străină(e) cunoscută(e) Autoevaluare Nivel european*)	Înțelegere		Vorbire				Scriere			
	ascultare		citire		participare la conversații		discurs oral		exprimare scrisă	
	C1		C1		C1		C1		C1	
	A2		A2		A2		A2		A2	
Limba italiana Limba engleza	*) Nivelul Cadrului european comun de referințe pentru limbi străine									
Competențe și abilități sociale	Abilități de comunicare interpersonală. Spirit de observație, analiză și sinteză. Perseverență. Capacitate de adaptare la condiții noi. Abilități de muncă în condiții de stress, în situații de urgență sau neprevăzute. Spirit de echipă									
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	Cunoștințe foarte bune de operare Microsoft Office (Word, Power Point, Excel)									

Alte competențe și aptitudini	Publicații: Articole în reviste științifice din Registrul Național al revistelor de profil (cu indicarea categoriei) - CHEIA, F. (2024). <i>Integrarea și incluziunea elevilor cu CES: abordări teoretice</i>. În: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, categoria B, nr.1-2 (143-144), p.30-33. ISSN 1810-6455. https://doi.org/10.5281/zenodo.11052672 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/30-33_43.pdf - CHEIA, F., GUȚU, VI. (2024). <i>Adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale: concept și metode</i>. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale educației, categoria B, nr.9 (169), p.53-59. ISSN 1857-2103. https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_09 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53-59_37.pdf - CHEIA, F. (2024). <i>Organizarea și realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES. Intervenții a învățătorului de sprijin</i>. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale educației, categoria B, nr.9 (169), p.60-65. ISSN 1857-2103. https://doi.org/10.59295/sum9(169)2024_10 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/60-65_44.pdf - CHEIA, F. (2024). <i>Curricular adaptation for students with sen – possible strategies and objectives</i>. In: Revista Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale educației, categoria B, nr.9(179), pp.93-98. ISSN 1857-2103. https://doi.org/10.59295/sum9(176)2024_14 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/93-98_50.pdf - CHEIA, F. (2025). <i>Aspecte ale pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin pentru instruirea individualizată a elevilor cu CES</i>. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, categoria B, nr.1(149), pp.47-49. ISSN 1810-6455. https://doi.org/10.5281/zenodo.14965007 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/47-49_38.pdf Articole în lucrările conferințelor și altor manifestări științifice în lucrările manifestărilor științifice internaționale (peste hotare) - CHEIA, F. (2020). <i>Adaptarea curriculară în cazul elevilor cu CES – posibile strategii și obiective</i>. In: Materialele Conferinței internaționale "Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere", ediția XVI-a, 30 octombrie 2020, Institutul de Cercetări Economice și Sociale "Gheorghe Zane", Iași, România. Iași: Performantica, 2020, Vol.36, p.230-234. ISBN 978-606-685-744-4. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/230-234_11.pdf în lucrările manifestărilor științifice internaționale (Republica Moldova) - CHEIA, F. (2021). <i>Mediul școlar și socializarea</i>. În: Materialele conferinței științifice internaționale "Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități", 10 decembrie 2021, Institutul de Științe ale Educației, Chisinau. Chișinău: "Print-Caro" SRL, 2021, p.361-366. ISBN 978-9975-56-952-1. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-361-366.pdf - CHEIA, F. (2023). <i>Professional competences of the support teacher in the context of current education</i>. In: <i>Proceedings of CIEA 2023. The Sixth International Conference on Adult Education. Education for Peace and Sustainable Development</i>, November 9th-11th, 2023. Moldova State University, Chisinau, Republic of Moldova.
-------------------------------	--

	Chisinau: CEP USM, 2023, p.56 (<i>proceeding in press</i>). ISBN: 978-9975-62-593-7. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56-56_56.pdf în lucrările conferințelor științifice naționale cu participare internațională (Republica Moldova) - CHEIA, F. (coaut.), GUȚU, VI. (2021). <i>Cadrul metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES</i>. In: <i>Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională "Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor societale contemporane"</i>, Ed. 1, 3 decembrie 2021, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău. Chișinău: FPC „PRIMEX-Com” SRL, 2021, p.149-154. ISBN 978-9975-159-01-2. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/149-154_29.pdf în lucrările conferințelor științifice naționale (Republica Moldova) - CHEIA, F. (2023). <i>Adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (C.E.S) și schimbările de perspectivă generate de fenomenul globalizării</i>. În: <i>Materialele conferinței științifico-practice "Perspectivele de reziliență a familiei în contextul multiplelor crize"</i>, Ediția a X-a, 11 mai 2023, Chișinău, Republica Moldova. Chișinău: Stratum Plus, 2024, p.59-69, ISBN 978-9975-3621-9-1.https://doi.org/10.55086/PRFCMCX5970 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-59-69.pdf Teze în culegeri științifice în lucrările conferințelor științifice naționale cu participare internațională - CHEIA, F. (2020). <i>Statutul și funcțiile învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES</i>. In: <i>Rezumatele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”</i>, Volumul Științe sociale, 10-11 noiembrie 2020, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău. Chisinau: CEP USM, 2020, R, SS, p.214-217. ISBN 978-9975-152-54-9. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/214-217_11.pdf Conferințe naționale și internaționale: Manifestări științifice internaționale (peste hotare) - Conferința internațională <i>”Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere”</i>, ediția XVI-a, 30 octombrie 2020, Institutul de Cercetări Economice și Sociale ”Gheorghe Zane”, Iași, România – Comunicare cu publicarea articolului <i>”Adaptarea curriculară în cazul elevilor cu CES – posibile strategii și obiective”</i>. Iași: Performantica, 2020, Vol.36, p.230-234. ISBN 978-606-685-744-4. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/230-234_11.pdf - Conferința Internațională <i>”Direcții de acțiune în politicile educaționale pentru elevii cu C.E.S. Metode și tehnici inovative”</i>, 25 aprilie 2020, ARAD, România – Comunicare cu publicarea abstractului <i>”Repere practice folosite în activitatea la clasă”</i>. Arad: Azbest Publishing, p.99, ISBN 978-606-8737-72-0. - The International Conference <i>”Education in the perspective of values”</i>, Ediția 13, 28-29 septembrie 2021, București, Romania – Communication with abstract publication <i>”Behavior and problems in daily education process”</i> (coaut. Guțu, VI.). București: Eikon
--	---

	Publishing House, 2021, Volum 5, p.93. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/93-93_50.pdf Manifestări științifice internaționale (Republica Moldova) - Conferința științifică internațională <i>"Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități"</i>, 10 decembrie 2021, Institutul de Științe ale Educației, Chisinau – Comunicare cu publicarea articolului <i>"Mediul școlar și socializarea"</i>. Chișinău: "Print-Caro" SRL, 2021, p.361-366. ISBN 978-9975-56-952-1. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-361-366.pdf - The Sixth International Conference on Adult Education <i>"Education for Peace and Sustainable Development"</i>, November 9th-11th, 2023. Moldova State University, Chisinau, Republic of Moldova – Communication with article publication <i>"Professional competences of the support teacher in the context of current education"</i>. Chisinau: CEP USM, 2023, p.56 (<i>proceeding in press</i>). ISBN: 978-9975-62-593-7. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56-56_56.pdf Manifestări științifice naționale cu participare internațională (Republica Moldova) - Conferința științifică națională cu participare internațională <i>"Psihologia aplicativă din perspectiva abordărilor societale contemporane"</i>, Ed. 1, 3 decembrie 2021, Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău – Comunicare cu publicarea articolului <i>"Cadrul metodologic de intervenție a învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a copiilor cu CES"</i>. Chișinău: FPC „PRIMEX-Com” SRL, 2021, p.149-154. ISBN 978-9975-159-01-2. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/149-154_29.pdf - Conferința științifică națională cu participare internațională <i>„Integrare prin cercetare și inovare"</i>, Volumul Științe sociale, 10-11 noiembrie 2020, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău – Comunicare cu publicare rezumat <i>"Statutul și funcțiile învățătorului de sprijin în realizarea instruirii individualizate a elevilor cu CES"</i>. Chisinau: CEP USM, 2020, R, SS, p.214-217. ISBN 978-9975-152-54-9. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/214-217_11.pdf Manifestări științifice naționale (Republica Moldova) - Conferința științifico-practică <i>"Perspectivele de reziliență a familiei în contextul multiplelor crize"</i>, Ediția a X-a, 11 mai 2023, Chișinău, Republica Moldova – Comunicare cu publicarea articolului <i>"Adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (C.E.S) și schimbările de perspectivă generate de fenomenul globalizării"</i>. Chișinău: Stratum Plus, 2024, p.59-69, ISBN 978-9975-3621-9-1. https://doi.org/10.55086/PRFCMCX5970 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-59-69.pdf.
Permis de conducere	B