

SCOALA PROFESIONALĂ

NR. 41
IAȘI



Inspectoratul
Școlar Județean
Iași

**ANUARUL
ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
SPECIAL ȘI SPECIAL
INTEGRAT AL
JUDEȚULUI IAȘI**

**ANUL VIII, NR. 8
2025-2026**

INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN IAȘI

**ANUARUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT AL
JUDEȚULUI IAȘI**

Anul VIII, Nr. 8

2026

Iași, 2026

ISSN 2601-212X, ISSN-L. 2601-212X

ANUARUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT AL JUDEȚULUI IAȘI

(publicație științifică de specialitate)

Întreaga responsabilitate pentru corectitudinea, noutatea și coerența informațiilor prezentate în articole aparține autorilor.

Mulțumim tuturor colaboratorilor care au făcut posibilă apariția numărului VIII al anuarului învățământului special și special integrat al județului Iași.

- Inspectoratul Școlar Județean Iași
- Școala Profesională Nr. 41, Iași
- Penitenciarul Iași
- Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași
- Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași
- Liceul Tehnologic Special „Trinitas”, Târgu Frumos
- Școala Gimnazială Specială Pașcani
- Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos
- Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași
- Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași
- Liceul Tehnologic Agricol „Olga Sturdza” Com. Miroslava, jud. Iași
- Școala Gimnazială Nr. 7 Oraș Târgu Ocna, Jud. Bacău
- Școala Profesională Specială „Sfântul Stelian” Botoșani
- Școala Gimnazială „Episcop Melchisedec Ștefănescu” Com. Gârcina, Jud. Neamț
- Palatul Copiilor Iași
- Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida” Iași
- Școala Gimnazială „Ștefan Bârsănescu” Iași
- Colegiul Economic Administrativ Iași
- Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare” Com. Dancu, jud. Iași

Anuarul învățământului special și special integrat al județului Iași, ediția a VIII-a, Nr. 8, 2026 este o publicație științifică de specialitate care cuprinde lucrări elaborate de cadrele didactice din rețeaua unităților de învățământ special și special integrat din municipiul și județul Iași.

Fiecare autor își asumă răspunderea privind corectitudinea și originalitatea lucrării.

Colectiv de coordonare:

- *profesor* Gabriela RAUS – Inspector pentru Învățământul Special, Inspectoratul Școlar Județean Iași
- *profesor* Veronica Gabriela GAFENCU – Școala Profesională Nr. 41 Iași
- *profesor* Lucian – George CRISTEA – Școala Profesională Nr. 41 Iași

Colectiv redacțional:

profesor Lucian – George CRISTEA

profesor Andreea MORARU

profesor Carmen Mihaela ANUȚA

Iași, 2026

ISSN 2601-212X, ISSN-L. 2601-212X

CUPRINS

Cuvânt înainte,

Învățământul special experiențe, provocări și bune practici 13

prof. univ. dr. Cristina GAVRILUȚĂ

Secțiunea I

Dimensiuni teoretice și aplicative ale educației incluzive în învățământul special și special integrat

1. **Implementarea educației incluzive: responsabilități, proceduri și modalități de sprijin pentru elevii cu CES**, prof. Gabriela RAUS, prof. Roxana MILICI 17
2. **Abordări pedagogice pentru elevii adulți care revin la școală**, prof. Veronica Gabriela GAFENCU 26
3. **Bune practici în profesionalizarea și orientarea școlar-profesională a elevilor cu dizabilitate intelectuală severă în Europa**, prof. psihopedagog Cristina FARZIKHOSROUSHAHI 30
4. **Jocul și metoda jocului de rol în școlile speciale**, prof. dr. Mara Sînziana PASCU, prof. dr. Mariana COJOCARU 37
5. **Impactul tehnicilor teatrale asupra inteligenței emoționale la adolescenții cu dificultăți de învățare - o abordare prin teatru aplicat**, prof. Anca IORDĂCHESCU, prof. Florin IORDĂCHESCU 43
6. **Neurogimnastica și procesul de învățare**, prof. psihopedagog dr. Nicoleta CRAMARUC 50
7. **Relația profesor–elev și rolul bunăstării emoționale în educația specială. Strategii și bune practici pentru dezvoltarea autonomiei elevilor cu deficiență vizuală**, Prof. psihopedagog Cătălina Maria ASTANEI 57

8. **Leadership și echilibru, dimensiunile stării de bine a directorului de școală**, prof. psihopedagog Cătălin Constantin CONDREA 64
9. **De la efectul Flynn la noul Ev Mediu, de sorginte informatică, o prognoză a polarizării cognitive**, prof. psihopedagog Cătălin Constantin CONDREA 72
10. **Climatul organizațional în instituțiile de învățământ special. Analiză comparativă din perspectiva cadrelor didactice și reflecții asupra practicii educaționale**, prof. psihopedagogie specială Mihaela URSACHE 77
11. **De la acces la autonomie: tehnologia asistivă și inteligența artificială în educația elevilor cu dizabilități vizuale**, prof. psihopedagog Ioana CIUREA 81
12. **Rolul narativului în terapia ocupațională pentru elevii cu deficiențe de vedere**, prof. educator Petronela CÎTEA 88
13. **Adaptarea demersului didactic la matematică pentru elevii cu CES din învățământul liceal**, prof. Anca – Maria ALEXA 95
14. **Indexul pentru incluziune – cadru valoric pentru organizațiile din domeniul educațional**, prof.-consilier școlar Anca HARDULEA, prof.-consilier școlar Ana-Camelia TAMAȘ 101
15. **Caracteristicile incluziunii școlare ale copiilor cu tulburare din spectrul autismului**, prof. psihopedagog Mariana POP 112
16. **Importanța activității remediale la elevii cu dizabilități vizuale și intelectuale cu nivel de severitate ușor și mediu, la disciplina matematică**, prof. Margareta PRISTAVU 119
17. **Strategii de reglare emoțională la elevii cu cerințe educaționale speciale**, Prof. itinerant și de sprijin Aura-Liliana BRÎNZILĂ 126
18. **Reabilitare prin Responsabilitate: Valențele Terapeutice și Educative ale Instruirii Practice**, prof. Andreea MORARU 134
19. **Educația Religioasă în context european și aplicabilitatea acesteia în învățământul special. Studiu de bune practici în Școala Gimnazială**

Specială „Constantin Păunescu” Iași, Pr. prof. dr. Andrei-Bogdan MOCANU	136
20. Modelul parental pentru calitate în educație , prof. Diana Andreea VASILACHE	141
21. „Lubbi finds his voice” - Intervenția timpurie în dezvoltarea limbajului în perspectiva colaborării interdisciplinare , prof. logoped Alina MENDELOVICI	147
22. Schimbarea comportamentului și dispoziției. Soluții din neuroștiințe , prof. dr. Camelia POPA	153
23. Creșterea gradului de autonomie a copiilor cu dizabilități de vedere prin joc , prof. preparator Ramona Iuliana BUTNARU	159
24. Utilizarea resurselor digitale în terapia logopedică , prof. logoped Daniela CRĂCIUN, prof. logoped Andreea VIERU	166
25. Considerații privind integrarea școlară a copiilor cu tulburări din spectrul autismului , Prof.-educator Mădălina-Cristina ARSENE, Prof. de psihopedagogie specială Marta CRĂCIUN	171
26. Metode de comunicare augmentativă și alternativă din prisma unei experiențe multiculturale , prof. educator Ana – Maria PORA, prof. de psihopedagogie specială Marta (căs. Crăciun) RAUS	177
27. Importanța creării unui mediu creativ în învățământul special și special integrat , prof. înv. primar Simona – Elena MICAN	185
28. Integrarea tehnicilor de meditație și grounding în lucrul cu elevi cu cerințe educaționale speciale , prof. educator Tudor Florian BUCUR	193
29. Meloterapia în activitățile de terapie educațională , prof. educator Oana SIMIUC	197
30. Dincolo de provocările dizabilității: Un studiu cantitativ asupra factorilor psihosociale care susțin calitatea vieții părinților , prof. educator Lucia Patricia BIȘOG	203

31. Efectele psihologice ale încarcerării – Evaluare și intervenție în sistemul penitenciar , prof. Ana – Maria SCUTARIU	211
32. Rolul psihologului în domeniul judiciar în instrumentarea specifică a faptei penale , prof. Mihai – Cristian SCUTARIU	219
33. De la „Nu vrea” la „Nu poate”: O schimbare de paradigmă în gestionarea comportamentelor dificile prin modelul CPS , prof. Monica MACOVEI	225
34. Planul individualizat de învățare pentru elevul cu CES , prof. Simona Elena ȚÂNȚARU	232
35. Particularități ale inteligenței emoționale în rândul copiilor cu CES , prof. psihopedagog Elena – Alexandra TODOSIA	240
36. Pregătirea adolescenților cu deficiență mintală severă și asociată în anii terminali pentru viața de adult prin activități de autonomie personală , prof. de psihopedagogie specială Roxana – Ioana MANOLIU, prof. educator Cristian UNGUREANU	245
37. Utilizarea marionetelor în terapia logopedică – importanță și beneficii , prof. logoped Oana ISĂCESCU	250
38. Cum ajunge o persoană să fie privată de libertate , prof. de psihopedagogie specială Ovidiu PATRAȘ	254
39. Parteneriatul educațional în cadrul echipei interdisciplinare în învățământul special , prof. educator Emilia VĂRVĂRUC	260
40. Particularități ale procesului educativ, în școala specială din mediul penitenciar , prof. Ana – Maria PANAITESCU	267
41. Profesorul - mentor, sprijin în educarea copiilor de astăzi , prof. înv. primar Raluca – Isabela BURCIU	273
42. Integrarea școlară a persoanelor private de libertate în cadrul Școlii Profesionale nr. 41 Iași , prof. învățământ primar Ramona - Alina GHEORGHITĂ	278

43. Studiu de caz privind tulburările de comportament în rândul adolescenților privați de libertate , prof. Maria Cristina CARP	281
44. Importanța comunicării eficiente la elevul cu deficiență mintală , prof. Carmen – Elena POPOVICI	284
45. Educația incluzivă în România , prof. Paul Irinel RUSU	288
46. REDA: Orizonturi noi în educația incluzivă. Inovație, reziliență și abilitare prin rețele de sprijin , prof. psihopedagog Marcela LAIC	295
47. Între pedeapsă și înțelegerea greșelii , prof. Carmen-Mihaela ANUȚA	299

Secțiunea II

Intervenții educaționale și parteneriate pentru incluziune și reintegrare socială

1. **Soluții profesionale accesibile – codarea**, prof. Theodor SÎRBULEȚU 304
2. **Arta ca limbaj al incluziunii: o perspectivă europeană asupra emancipării tinerilor cu autism**, prof. Ana HEGYI 307
3. **Pașaport spre libertate**, prof. Camelia APOPEI 311
4. **Arta, o punte între libertate și reintegrare**, Inspector Principal de Poliție Penitenciară Andrei-Ștefan PURLUCA 313
5. **Proiectul educațional „daruri cu emoții”**, prof. Petronela DAMIAN 318
6. **Scrisori despre libertate – o lecție autentică despre vulnerabilitate, empatie și reflecție**, prof. Carmen Iulia CRISTEA 322
7. **Arta ca punte spre reintegrare. Impactul mobilităților Erasmus în școala din penitenciar**, prof. Lucian – George CRISTEA 325
8. **Parteneriatele educaționale – contexte de sprijin, incluziune și dezvoltare pentru copiii cu cerințe educaționale speciale**, prof. psihopedagogie specială Mihaela URSACHE 329
9. **Tradiție și creativitate în terapia ocupațională la copiii cu cerințe educative speciale**, prof. Paula BEJAN 334
10. **Proiect de activitate**, prof. Claudia – Mihaela VÂRNACEA 342
11. **Anotimpul de primăvară**, Prof. psihopedagogie specială, Mihaela CIOBANU 358
12. **Împreună pentru copii: Proiect de educație parentală destinat părinților elevilor din ciclul gimnazial**, prof. Marlina Vasiliu COCA, prof. Theodor SÎRBULEȚU, prof. Mihaela Rodica MUȘAT, prof. Laura LIFICIU, prof. Valentin DAMINESCU 362
13. **Organizarea unui text în funcție de situația de comunicare - Proiect de lecție**, prof. Andronic Florentina ȘOREA 367

14. **Activitatea de voluntariat**, Student Ramona-Gabriela CREANGĂ 374
15. **Corpul uman- emițător de mesaje - proiect didactic**, prof. psihopedagog Nicoleta GÎRTAN 381
16. **Small Steps, Big Skills – Proiect Etwinning**, prof. Roxana Mihaela SIMA 386
17. **„Starea de bine - un pas spre integrarea senzorială și dezvoltarea abilităților de viață la copilul cu dizabilități senzoriale multiple” - proiect de parteneriat educațional-**, Prof. kinetoterapeut Mihaela AIONESĂ, Prof. psihopedagog Daniela ANTON 391
18. **„Pune fericire în Crăciunul unui copil!” Atunci când dăruirea devine punte între oameni**, Asistent social Mihaela HOBINCĂ, Secretar Cătălina DIAC 396
19. **Colaborare și parteneriat pentru incluziune - Rolul organizațiilor nonguvernamentale în dezvoltarea elevilor cu cerințe educaționale speciale**, Prof. psihopedagog Gabriela DORU 400
20. **Rolul parteneriatelor școlare și al activităților extrașcolare în dezvoltarea personalității elevilor cu dizabilități vizuale**, prof. preparator Liliana IFTODE 404
21. **Proiecte educative, cu tematică religioasă desfășurate cu elevii din Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași - Exemple de bună practică în predarea religiei ortodoxe**, pr. prof. dr. Bogdan Andrei MOCANU, prof. Cristina NEGRU 411
22. **Educația verde și incluziunea: Construind oportunități pentru tinerii surzi**, Asociația Națională a Profesorilor pentru Elevi cu Deficiente de Auz "Virgil Florea" 419
23. **Proiect de lecție - Legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit**, prof. Elena Claudia ARGEANU 422
24. **Învățând despre oameni, nu doar despre sisteme – Reflecții asupra educației din Olanda**, prof. psihopedagog Andrei BARBIR 431

25. **Terapii specifice și de compensare. Plan terapeutic individualizat. Gestionarea și diminuarea comportamentului agresiv**, prof. psihopedagog Maria Alina GROZESCU 434
26. **Terapii specifice și de compensare. Plan terapeutic individualizat. Antidrog**, prof. psihopedagog Maria Alina GROZESCU 440
27. **Proiect de activitate extracurriculară „Curat la trup și suflet”**, prof. Ana – Maria SCUTARIU, prof. Mihai – Cristian SCUTARIU 446
28. **Parteneriatul școală–familie – Exemplu de bună practică în activități extrașcolare. Studiu de caz: Atelier tematic cu părinții**, prof. de psihopedagogie specială Elena Alina ȘTEFANCU 454
29. **Portofoliul - Metodă complementară de evaluare a competențelor în ciclul primar**, prof. învă. primar Nicoleta CRIȘU 458
30. **Resursă educațională deschisă destinată elevilor/mijloc de învățământ. Plan de intervenție personalizat – Limbă și Comunicare**, prof. învă. primar Ana IONAȘCU, prof. învă. primar Florentina VASLUIANU 464
31. **Resurse educaționale deschise/ Auxiliar curricular - „Educație remedială” (auxiliar destinat persoanelor internate de etnie rromă, precum și altor minori și tineri vulnerabili)**, prof. învă. primar Ana IONAȘCU, prof. învă. primar Florentina VASLUIANU 472
32. **Importanța orelor de științe ale naturii pentru elevii nevăzători sau cu deficiență de vedere**, prof. învă. primar Maria SMÎNTÎNICĂ 478
33. **Curajul ca valoare educațională: Implementare prin proiecte didactice**, prof. psihopedagog Anișoara-Violeta CHELARU 482
34. **Activitățile extrașcolare – prilej de bucurie pentru elevii cu CES**, Prof. de psihopedagogie specială Anca Otilia TĂPCEANU, Prof. de psihopedagogie specială Ana Adina PATRAȘ, Prof. de psihopedagogie specială Ana Maria ALBOTĂ 488

35. Revoluția digitală în educația specială: Proiectul „SmartLab Special Moldova” și viitorul incluziunii prin tehnologie, prof. psihopedagog Marcela LAIC	493
36. Orizonturi incluzive: Educația specială pentru elevii cu dizabilități vizuale între standarde naționale și aspirații europene, prof. educator Marcela GROSU	497
37. Palatul copiilor Iași- Multiplicator de fapte educaționale incluzive nonformale pentru elevii cu TSA, prof. dr. Gabriela ANDREI, prof. Ana HEGYI	503
38. Proiecte SNAC– Oportunități reale pentru dezvoltarea personală și profesională, prof. Maria ALEXANDRESCU	509
39. Jocuri didactice utilizate la orele de limba română, prof. Laura Crina LUCA	519
40. Impactul participării elevilor cu cerințe educaționale speciale la concursuri școlare. Studiu aplicat: concursul de arte vizuale „Eu am succes”, prof. Anca Cristina DONISE, prof. Cristina HRISCU	524

Cuvânt înainte,

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL EXPERIENȚE, PROVOCĂRI ȘI BUNE PRACTICI

prof. univ. dr. Cristina GAVRILUȚĂ

Incluziunea socială, respectul demnității persoanei, responsabilitatea socială, educație incluzivă și inovativă sunt concepte care inundă spațiul mediatic și cultural și care, prin suprasolicitare și printr-o repetiție obsesivă, ajung să se transforme adesea în formule care se banalizează și se golesc de conținut. În unele situații, ele pot deveni prilejul unor sofisticate întâlniri și dezbateri intelectuale sau platforma unor politici sociale incluzive, extrem de atrăgătoare în stadiul de proiect. În fapt, conceptele în jurul cărora se construiește acest volum anunță realități și problematici individuale și sociale importante cărora individul, familia și societatea trebuie să le facă față. Exprimă drame personale, neputințe, lipsă de orizont și de perspectivă într-o societate în care schimbările se manifestă accelerat iar standardele educaționale, profesionale și de viață îi surprind adesea și pe cei care sunt destul de bine ancorați în mecanismele sociale. În fața unor provocări de acest gen, vulnerabilitățile se multiplică și se amplifică, soluțiile se erodează cu repeziciune iar mecanismele instituționale depun un permanent efort de adaptare. Din acest motiv volumul **Anuarul învățământului special și special integrat al Județului Iași** este de o covârșitoare actualitate. El este rezultatul unei munci care conferă conținut autentic și extrem de valoros conceptelor mai sus menționate prin faptul că valorifică cunoașterea și experiențele dascălilor și îndrumătorilor din învățământul special.

Aflat la cea de-a opta ediție, **Anuarul învățământului special și special integrat al Județului Iași** cuprinde 87 de texte aparținând unor specialiști,

consilieri, și psihopedagogi care activează învățământului special. Volumul este coordonat de Școala Profesională Nr. 41 Iași, instituție care funcționează în cadrul Penitenciarului Iași în colaborare cu Inspectoratul Școlar Iași și alte instituții școlare. El ilustrează cu asupra de măsură diversitatea problematicii din spectrul învățământului special cât și preocupările specialiștilor de a găsi formulele cele mai potrivite pentru actul educațional și pentru a sigura o cât mai bună incluziune socială.

Așadar, volumul reușește să surprindă diversitatea practicilor pedagogice dar și importanța colaborării interinstituționale astfel încât ne poate oferi o perspectivă complexă asupra elevilor cu cerințe speciale. Practic, ni se demonstrează că întregul efort de incluziune socială se sprijină pe trei piloni importanți:

- primul este de natură teoretică care fundamentează și ordonează aspecte ce țin de particularitățile, tipologiile, manifestările, practicile și tehnicile educaționale din învățământul special;
- al doilea pilon valorifică experiența profesională directă cu elevii și evidențiază specificități, strategii clasice și inovative, studii de caz și situații excepționale;
- ultimul pilon are în atenție dimensiunea administrativă și de colaborare interinstituțională care poate conduce la rezultate pozitive în procesul de educare și de integrare socială.

Volumul dispune de o structurare dispusă în două mari secțiuni: prima, „Dimensiuni teoretice și aplicative ale educației incluzive în învățământul special și special integrat” iar a doua, „Intervenții educaționale și parteneriate pentru incluziune și reintegrare socială” ce cuprind articole de analiză, studii de caz, perspective teoretice, modele de intervenție și reflecții pedagogice. Pe parcursul acestora sunt dezbătute și prezentate teme ce țin de *politicile și strategiile de incluziune socială* (interdisciplinaritate, cooperare interinstituțională, planuri individualizate, responsabilizare și reabilitare, inovație, incluziune și reziliență),

strategii educaționale (jocul de rol, tehnicile teatrale, terapia prin artă, meloterapia, neurogimnastica și soluții din neuroștiințe, terapia spirituală și practicile religioase, terapiile ocupaționale, noile tehnologii asistive, tehnici de reabilitare emoțională, tehnicilor de meditație și grounding, comunicare alternativă și eficientă) și *exemple de bună practică* (proiecte educaționale, activități derulate în comunitate, colaborări între școli, ONG-uri, penitenciare, centre de zi, autorități locale).

De menționat este faptul că fiecare autor al acestui volum, indiferent de tema pe care o prezintă, anunță într-o manieră uneori implicită, alteori directă importanța unei relaționări profunde, autentice între actorii implicați în întregul efort de educare, reabilitare și integrare. Astfel, profesorul, terapeutul, consilierul, logopedul, asistentul social, psihologul și elevul devin parteneri într-un demers care probează din plin virtuțile umane. Acesta, deoarece, mai mult decât oriunde, în educarea și incluziunea persoanelor cu cerințe speciale, răbdarea, încrederea, atenția, cunoașterea, intuiția sunt calități ce se cer a fi exersate zilnic. În fața provocărilor actuale aduse de dezvoltarea noilor tehnologii a căror efecte perverse ar putea echivala cu întoarcerea către *un nou Ev Mediu*, așa cum anunță profesorul Mircea Mică în diferite scrieri și conferințe, educația și formarea autentică, cu pasiune, interes și perseverență devin o soluție salvatoare. Spusele lui Spiru Haret rămân valabile indiferent de context istoric și educațional pentru că „educația nu este doar transmiterea de cunoștințe, ci formarea caracterului” iar „un popor care nu-și prețuiește școala nu are viitor”.

Dincolo de valoarea textelor publicate, acest volum dovedește că școala românească dispune de o resursă umană valoroasă, de oameni competenți și plini de pasiune și în zonele speciale ale educației iar acest fapt este unul reconfortant și dătător de speranță.

SECȚIUNEA I

Dimensiuni teoretice și aplicative ale educației incluzive în învățământul special și special integrat

IMPLEMENTAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE: RESPONSABILITĂȚI, PROCEDURI ȘI MODALITĂȚI DE SPRIJIN PENTRU ELEVII CU CES

Profesor Gabriela RAUS

Inspectoratul Școlar Județean Iași

Profesor Roxana MILICI

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași

Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă constituie o direcție strategică, fundamentată pe cadrul legislativ în vigoare și asumată la nivel instituțional. În județul Iași, creșterea constantă a nu-mărului de elevi orientați către educația incluzivă impune *o clarificare sistematică a responsabilităților, proceduri-lor și modalităților de sprijin* care susțin principiul șanse-lor egale la educație.

Educația incluzivă este fundamentată pe cadrul legislativ național și pe tratatele internaționale la care România este parte, orientarea școlară și profesională realizându-se cu prioritate către unitățile de învățământ de masă, în acord cu opțiunea familiei. Certificatul de Orientare Școlară și Profesională constituie *documentul central care reglementează tipul serviciilor de sprijin* necesare fiecărui elev cu CES. Acesta nu este un act for-mal, ci un *instrument de intervenție care structurează accesul la curriculum adaptat, strategii diferențiate, terapie logopedică, consiliere psihopedagogică, kinetoterapie sau alte forme de suport specializat*. Operaționalizarea acestor măsuri se realizează prin elaborarea Planului de Servicii Individualizat, document construit interdisciplinar, sub coordonarea responsabilului de caz al serviciilor psihoeducaționale. Participarea specialiștilor implicați în evaluarea complexă, a familiei și, în măsura posibilului, a copilului, conferă planului coerență și relevanță funcțională. Durata și revizuirea sa sunt corelate cu valabilitatea certificatului de orientare, dar rămân deschise ajustărilor atunci când dinamica dezvoltării copilului o impune.

În situațiile în care copilul deține certificat de încadrare în grad de handicap grav cu asistent personal, *prezența facilitatorului în mediul școlar devine un element esențial al accesibilizării procesului educațional*. Statutul acestuia, reglementat prin OMECS nr. 1985/2016, presupune definirea clară a rolului, a cadrului de desfășurare a activității și a colaborării cu echipa educațională. Fiecare unitate de învățământ are *responsabilitatea elaborării unor proceduri interne privind aprobarea și organizarea activității facilitatorilor*, pentru a asigura echilibrul între suportul individual și funcționarea optimă a clasei.

Incluziunea școlară, în special la debutul ciclurilor de învățământ, solicită o abordare flexibilă, fundamentată pe evaluare realistă și cooperare interprofesională. Deciziile privind adaptarea parcursului educațional nu pot aparține unilateral unui cadru didactic, ci rezultă din colaborarea dintre specialiști, profesorii de la clasă și familie. Obiectivul comun îl constituie construirea unui *plan coerent de sprijin care să maximizeze participarea școlară, să reducă riscul de eșec și să prevină izolarea socială*, în acord cu principiile educației incluzive și cu dreptul fundamental la educație al fiecărui copil.

Adaptarea curriculară constituie unul dintre mecanismele centrale prin care principiul accesului egal la educație este transpus în practică. Ea nu reprezintă o simplă simplificare a conținuturilor, ci un *proces sistematic de ajustare a obiectivelor, metodelor, ritmului și evaluării*, astfel încât elevul cu cerințe educaționale speciale să poată participa activ, relevant și sustenabil la activitățile școlare. Din perspectivă procedurală, demersul de adaptare curriculară se realizează exclusiv în baza recomandării formulate de specialiștii din cadrul Compartimentului de Evaluare și Orientare Școlară și Profesională și este consemnat explicit în certificatul de orientare școlară și profesională. Implementarea propriu-zisă revine cadrului didactic de la clasă, în colaborare cu profesorul itinerant și de sprijin, pe baza evaluărilor inițiale și a recomandărilor formulate în certificat. Adaptarea devine astfel *o componentă operațională*

integrată în Planul de Servicii Individualizat, având caracter documentat și monitorizabil.

Din punct de vedere pedagogic, adaptarea curriculară se fundamentează pe *principiul individualizării învățării*. Fiecare elev prezintă un profil cognitiv, emoțional și motivațional distinct, cu un anumit ritm de procesare, capacitate de abstractizare și nivel de autoreglare. Ajustarea conținutului și a complexității sarcinilor urmărește prevenirea supraîncărcării cognitive, prin fragmentarea informației în unități accesibile, secvențierea clară a pașilor de lucru și utilizarea suporturilor vizuale sau concrete. Selectarea materialelor și a activităților se realizează în funcție de competențele deja consolidate și de interesele elevului, pentru a menține implicarea și sentimentul de competență.

Flexibilitatea reprezintă o altă condiție esențială. Curriculumul nu este tratat ca un cadru rigid, ci ca o structură adaptabilă. *Ritmul lecțiilor, timpul alocat sarcinilor, volumul temelor sau tipul exercițiilor pot fi ajustate fără a compromite obiectivele educaționale fundamentale*. Modalitățile de evaluare pot fi diversificate, incluzând probe orale, proiecte, prezentări sau produse vizuale, astfel încât evaluarea să reflecte competențele reale ale elevului, nu limitările sale de exprimare într-un anumit format.

Adaptarea curriculară *are caracter dinamic* și presupune monitorizarea continuă a progresului. Evoluția elevului este analizată în raport cu evaluarea inițială și cu standardele minime adaptate, iar măsurile sunt ajustate în funcție de rezultate. Planul de Servicii Individualizat devine un instrument activ, actualizat ori de câte ori apar modificări semnificative în performanță sau în nivelul de funcționare al elevului.

Un element determinant îl constituie *colaborarea echipei multidisciplinare și implicarea familiei*. Adaptarea curriculară nu poate fi realizată izolat de către un singur cadru didactic. Profesorul de la clasă, profesorul itinerant și de sprijin, profesorul logoped, psihologul, kinetoterapeutul sau consilierul școlar contribuie, fiecare, cu date relevante privind profilul funcțional al copilului. Această abordare

integrată permite corelarea intervențiilor educaționale cu cele terapeutice și asigură coerență în obiective.

Implicarea părinților are un rol operațional și strategic. Sprijinul oferit acasă, recapitularea structurată a lecțiilor, exercițiile practice și comunicarea constantă cu școala contribuie la consolidarea achizițiilor și la generalizarea competențelor. În plus, *participarea familiei la procesul decizional consolidează încrederea copilului și reduce discrepanța dintre mediul școlar și cel familial.*

Adaptarea curriculară nu este o concesie, ci o strategie de optimizare a procesului educațional, orientată către funcționalitate, progres măsurabil și participare reală. Prin aplicarea riguroasă a acestor principii, se creează premisele prevenirii eșecului școlar și ale dezvoltării unui parcurs educațional coerent pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

Strategiile didactice diferențiate reprezintă un ansamblu de *intervenții pedagogice planificate și flexibile*, orientate către adaptarea predării la profilul individual al elevului. Ele vizează ritmul de procesare, nivelul de dezvoltare cognitivă, stilul de învățare și particularitățile funcționale ale fiecărui copil, având ca obiectiv participarea activă, accesul real la conținutul curricular și progresul măsurabil în învățare. Aceste strategii se aplică tuturor elevilor cu cerințe educaționale speciale, inclusiv celor care nu necesită adaptare curriculară formală, constituind un instrument operațional esențial al incluziunii școlare.

Un prim nivel al diferențierii îl constituie *ajustarea ritmului de predare*. Cadrul didactic poate acorda timp suplimentar pentru înțelegerea și consolidarea conceptelor, poate fragmenta lecția în secvențe progresive și poate alterna sarcinile cu grad ridicat de solicitare cognitivă cu activități practice sau aplicative. Această structurare urmărește prevenirea suprasolicitării cognitive, menținerea motivației și susținerea autoreglării.

Adaptarea materialelor didactice reprezintă o componentă complementară. Resursele utilizate sunt calibrate în funcție de nivelul de înțelegere și de ritmul de lucru al elevului, pentru a facilita accesul la curriculum și participarea activă.

Adaptările pot include simplificarea textelor prin utilizarea unor fraze clare și exemple concrete, utilizarea schemelor vizuale, a diagramelor și a hărților conceptuale pentru organizarea logică a informației, precum și elaborarea unor fișe de lucru diferențiate, corespunzătoare nivelurilor variate de competență.

Pentru elevii cu tulburări specifice de învățare, măsurile compensatorii pot include utilizarea tehnologiei asistive: computer sau tabletă cu sintetizator vocal, materiale audio pentru transformarea textului scris în informație auditivă, înregistrarea lecțiilor pentru revizuire individualizată, acces la manuale digitale, suporturi vizuale suplimentare sau aplicații pentru clarificarea vocabularului. Aceste instrumente nu substituie efortul de învățare, ci reduc impactul deficitului funcțional asupra performanței academice.

În cazul copiilor non-verbali sau cu dificultăți majore de comunicare, strategiile diferențiate includ metode alternative de exprimare: utilizarea programelor de comunicare augmentativă, a cardurilor cu imagini, a literelor tipar sau a altor suporturi simbolice care permit participarea activă la lecție și exprimarea intențiilor comunicative.

Un alt nivel al diferențierii îl reprezintă *ajustarea volumului și a complexității sarcinilor*. Exercițiile sunt structurate progresiv, de la simple la complexe, pentru a permite consolidarea treptată a competențelor. Reducerea numărului de sarcini sau a dimensiunii textului poate fi aplicată fără a compromite obiectivele educaționale, menținând focalizarea pe achizițiile esențiale. În același timp, elevului i se pot oferi modalități alternative de răspuns – oral, scris, digital – în funcție de particularitățile sale funcționale. Implementarea eficientă a strategiilor diferențiate presupune colaborarea cu echipa de sprijin și cu ceilalți specialiști implicați în intervenție. Observarea sistematică a modului în care elevul răspunde la diferitele tipuri de materiale și sarcini permite ajustarea continuă a demersului didactic. Documentarea progresului fundamentează deciziile ulterioare și asigură coerența intervenției.

Diversificarea canalelor senzoriale – vizual, auditiv, tactil – contribuie la optimizarea procesării informației și la creșterea accesibilității. Feedbackul imediat și specific susține consolidarea achizițiilor și dezvoltarea motivației intrinseci. Implicarea elevului în alegerea unor modalități de lucru, atunci când este posibil, favorizează asumarea responsabilității pentru propriul proces de învățare.

Comunicarea constantă cu familia completează acest cadru, asigurând continuitatea intervenției între mediul școlar și cel familial. Informarea părinților cu privire la materialele utilizate și la progresul realizat permite extinderea strategiilor eficiente și în activitățile desfășurate acasă.

În cadrul educației incluzive, *evaluarea elevilor cu cerințe educaționale speciale trebuie corelată structural cu adaptările curriculare și cu strategiile didactice diferențiate implementate anterior*. Evaluarea nu poate rămâne identică din punct de vedere procedural dacă procesul de predare a fost diferențiat. Coerența dintre predare, sprijin și evaluare reprezintă o condiție a echității. Evaluarea diferențiată presupune ajustarea instrumentelor, a contextului și a criteriilor, astfel încât elevul să poată demonstra competențele dobândite în raport cu propriul nivel de funcționare și cu obiectivele stabilite în Planul de Servicii Individualizat. Accentul se mută de la comparația exclusivă cu standardul general al clasei către analiza progresului individual, fără a elimina raportarea la standardele minime stabilite prin adaptarea curriculară.

În evaluarea elevului cu CES se iau în considerare *două repere complementare: evoluția față de evaluarea inițială și gradul de atingere a obiectivelor ajustate*. Această dublă raportare permite o apreciere realistă a progresului și reduce riscul etichetării eronate a performanței.

Elementele evaluării diferențiate includ, în primul rând, adaptarea instrumentelor. Pot fi utilizate teste cu niveluri diferite de complexitate, fișe simplificate sau cu suport vizual, precum și modalități alternative de răspuns: oral, scris, desen, digital sau prin pictograme, în cazul elevilor non-verbali. Forma de

exprimare nu trebuie să constituie o barieră suplimentară în demonstrarea competenței.

Flexibilitatea timpului și a contextului reprezintă o altă componentă esențială. Prelungirea duratei de rezolvare, organizarea unor evaluări individualizate sau desfășurate în grupuri mici pot reduce presiunea situațională și pot oferi condiții mai adecvate de performanță.

Criteriile și standardele de evaluare trebuie adaptate în concordanță cu obiectivele stabilite în PSI. Evaluarea se raportează la progresul individual și la obiectivele ajustate, iar aceste criterii trebuie comunicate clar elevului și familiei. Transparența criteriilor susține predictibilitatea și încrederea în procesul educațional.

Monitorizarea continuă și feedbackul constructiv completează demersul evaluativ. Observațiile periodice, rapoartele de progres și intervențiile corective timpurii contribuie la reglarea procesului de învățare și la prevenirea acumulării dificultăților. Rezultatele evaluării elevilor cu CES integrați în învățământul de masă vor fi comunicate periodic părinților, pentru a asigura continuitatea sprijinului și coerența intervențiilor.

În ansamblu, adaptarea curriculară, strategiile didactice diferențiate și evaluarea diferențiată formează un sistem coerent de măsuri orientate către participare reală și progres funcțional. În acest context, implementarea coerentă a acestora, presupune asumarea unor responsabilități clare la nivelul fiecărei unități de învățământ și al fiecărui cadru didactic implicat.

Se recomandă monitorizarea sistematică și documentată a progresului elevului, prin raportare atât la evaluarea inițială, cât și la obiectivele stabilite în Planul de Servicii Individualizat. Observațiile realizate la clasă, rezultatele evaluărilor și feedbackul specialiștilor trebuie analizate periodic în cadrul echipei de sprijin, pentru a identifica măsurile eficiente și pentru a ajusta intervențiile atunci când progresul stagnează sau apar dificultăți noi. Colaborarea constantă cu familia reprezintă o condiție a coerenței intervenției educaționale. Comunicarea

periodică a progresului sau a eventualelor regresii, a nivelului de adaptare la mediul școlar și a modalităților de sprijin utilizate permite consolidarea achizițiilor și în mediul familial. Părinții trebuie informați clar asupra obiectivelor stabilite, a criteriilor de evaluare și a măsurilor implementate, pentru a putea susține consecvent demersul educațional.

Întocmirea și actualizarea dosarului personal al elevului cu CES au rol probator și funcțional. Acest dosar trebuie să includă documentele oficiale, evaluările inițiale și periodice, Planul de Servicii Individualizat, exemple de materiale adaptate, instrumente de evaluare diferențiată și rapoarte de progres. Documentarea riguroasă justifică măsurile aplicate, asigură continuitatea intervenției și oferă un cadru de referință pentru toți specialiștii implicați.

Cunoașterea și respectarea cadrului legal sunt esențiale. *În situația în care elevul nu atinge standardele minime stabilite pentru disciplina sau nivelul de studiu corespunzător clasei, deși a beneficiat de toate serviciile educaționale de sprijin prevăzute în certificat și în PSI, reorientarea către o unitate de învățământ special poate fi analizată, exclusiv în conformitate cu prevederile legale și în urma unei evaluări complexe.* Decizia trebuie să aibă caracter fundamentat, nu reactiv. Elevii cu CES care urmează curriculumul de masă adaptat sau curriculumul specific învățământului special au dreptul de a susține evaluările naționale, la solicitarea scrisă a părintelui sau a reprezentantului legal. Sprijinirea participării la aceste evaluări implică informarea corectă a familiei și asigurarea condițiilor adaptate prevăzute de reglementările în vigoare.

Continuitatea sprijinului la tranziția între ciclurile de învățământ trebuie *planificată anticipativ.* Transferul informațiilor relevante către noii profesori și specialiști, analiza progresului anterior și menținerea intervențiilor eficiente previn discontinuitățile și regresul adaptativ. *Menținerea legăturii cu terapeuții externi ai copilului și facilitarea comunicării acestora cu echipa școlii contribuie la coerența intervențiilor educaționale și terapeutice.* Corelarea obiectivelor

școlare cu cele terapeutice optimizează rezultatele și reduce suprapunerea sau contradicția intervențiilor.

Colaborarea interdisciplinară nu trebuie privită ca o formalitate administrativă, ci ca un mecanism funcțional al educației incluzive. Profesorul de la clasă, profesorul itinerant și de sprijin, consilierul școlar, profesorul logoped și ceilalți specialiști implicați au responsabilitatea construirii unei intervenții integrate, fundamentate pe date și evaluări obiective.

Educația incluzivă devine eficientă nu prin declarații de principiu, ci prin *aplicarea consecventă a unor măsuri documentate, monitorizate și ajustate permanent.*

BIBLIOGRAFIE:

1. Ghergut A., Frumos L., Raus G.,(2016), Educatia speciala. Ghid metodologic, Ed. Polirom
Gherguț, A.,(2013), Sinteze de psihopedagogie specială, Ed. Polirom, Iași;
2. UNESCO, A. RENINCO R., (2001), Ghid pentru educația specială. Educația copiilor și tinerilor cu autism.

ABORDĂRI PEDAGOGICE PENTRU ELEVII ADULȚI CARE REVIN LA ȘCOALĂ

Profesor Veronica Gabriela GAFENCU

Școala Profesională Nr. 41 Iași

Educația adulților reprezintă un domeniu important al pedagogiei contemporane, în special în contextul creșterii numărului de persoane care revin în sistemul educațional după experiențe repetate de eșec școlar. În multe situații, aceste persoane ajung la vârsta adultă fără a finaliza învățământul obligatoriu și sunt nevoite să continue studiile la nivel gimnazial. Printre disciplinele care generează cele mai multe dificultăți se numără matematica, percepută adesea ca fiind abstractă și dificilă.

Adulții care au experimentat eșec educațional repetat manifestă frecvent anxietate față de matematică și lipsă de încredere în propriile capacități cognitive. În acest context, predarea matematicii necesită adaptări metodologice și pedagogice care să țină cont atât de particularitățile învățării la vârsta adultă, cât și de experiențele educaționale anterioare ale cursanților (Knowles, 1984).

Scopul acestui articol este de a evidenția principalele principii și strategii didactice care pot facilita predarea matematicii pentru adulții aflați la nivel gimnazial ca urmare a eșecului educațional repetat.

Eșecul educațional în matematică este determinat de o varietate de factori cognitivi, emoționali și sociali. Printre aceștia se numără lacunele în formarea conceptelor fundamentale, metodele de predare insuficient adaptate nevoilor elevilor și lipsa sprijinului educațional în mediul familial.

De asemenea, experiențele negative repetate pot conduce la dezvoltarea anxietății față de matematică, fenomen cunoscut în literatura de specialitate sub denumirea de „anxietate matematică”. Aceasta se manifestă prin teamă, stres și evitarea activităților matematice (Ashcraft & Krause, 2007).

În cazul adulților, aceste dificultăți sunt adesea consolidate de convingeri negative despre propriile capacități de învățare. Potrivit teoriei învățării experiențiale, experiențele anterioare influențează semnificativ modul în care indivizii se raportează la noile situații de învățare (Kolb, 1984).

Predarea pentru adulți trebuie să țină cont de principiile andragogiei, concept dezvoltat de Malcolm Knowles. Conform acestei perspective, adulții învață diferit față de copii, fiind orientați spre aplicabilitatea practică a cunoștințelor și spre rezolvarea problemelor din viața reală (Knowles, 1984).

Adulții aduc în procesul educațional un volum semnificativ de experiență de viață, care poate constitui o resursă importantă pentru învățare. Totodată, motivația lor este adesea legată de obiective concrete, precum obținerea unei calificări, îmbunătățirea situației profesionale sau dezvoltarea personală.

În acest context, predarea matematicii trebuie să fie orientată spre situații practice și relevante pentru viața cotidiană, evitând accentul excesiv pe formalismul teoretic.

Adaptarea predării matematicii pentru adulți presupune utilizarea unor metode didactice flexibile și centrate pe cursant. Una dintre strategiile eficiente este contextualizarea conceptelor matematice prin exemple din viața de zi cu zi, precum gestionarea unui buget personal, calculul reducerilor sau interpretarea unor date statistice.

De asemenea, utilizarea reprezentărilor vizuale și a materialelor concrete poate facilita înțelegerea conceptelor abstracte. Cercetările din domeniul psihologiei educației arată că învățarea este mai eficientă atunci când informațiile sunt prezentate prin multiple modalități cognitive (Bruner, 1966).

Un alt aspect important îl reprezintă evaluarea formativă, care pune accent pe monitorizarea progresului cursanților și pe oferirea unui feedback constructiv. În locul evaluărilor strict sumative, profesorul poate utiliza activități de autoevaluare și reflecție asupra procesului de învățare.

În plus, crearea unui climat educațional pozitiv este esențială pentru reducerea anxietății matematice. Un mediu de învățare în care greșelile sunt acceptate ca parte a procesului de învățare contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și a motivației pentru studiu.

Motivația reprezintă un factor determinant în procesul de recuperare educațională a adulților. Teoria autodeterminării subliniază importanța sentimentului de competență și autonomie în menținerea motivației pentru învățare (Deci & Ryan, 2000).

În cazul adulților cu experiențe repetate de eșec școlar, profesorul trebuie să ofere oportunități de succes gradual și să valorizeze progresul realizat. Stabilirea unor obiective realiste și utilizarea unor sarcini de dificultate progresivă pot contribui la consolidarea încrederii în propriile capacități.

Astfel, matematica poate deveni nu doar o disciplină academică, ci și un instrument util pentru dezvoltarea autonomiei personale și profesionale.

Adaptarea predării matematicii pentru adulții aflați la nivel gimnazial din cauza eșecului educațional repetat reprezintă o provocare importantă pentru cadrele didactice. Prin aplicarea principiilor andragogiei, utilizarea unor strategii didactice centrate pe cursant și crearea unui climat educațional pozitiv, procesul de învățare poate deveni mai accesibil și mai eficient.

Educația adulților nu presupune doar recuperarea unor cunoștințe pierdute, ci și reconstruirea încrederii în capacitatea de a învăța. În acest sens, matematica poate deveni un mijloc de dezvoltare personală și de integrare socială pentru persoanele care au experimentat eșec educațional în trecut.

BIBLIOGRAFIE

- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publishing.

BUNE PRACTICI ÎN PROFESIONALIZAREA ȘI ORIENTAREA ȘCOLAR-PROFESIONALĂ A ELEVILOR CU DIZABILITATE INTELECTUALĂ SEVERĂ ÎN EUROPA

**Profesor psihopedagog Cristina FARZIKHOSROUSHAHI
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași**

Profesionalizarea și orientarea școlar-profesională a persoanelor cu dizabilitate intelectuală severă reprezintă o provocare majoră pentru sistemele educaționale europene contemporane. Deși incluziunea educațională a înregistrat progrese semnificative în ultimele decenii, tranziția de la școală la viața adultă activă rămâne un domeniu complex, insuficient reglementat și cu rezultate variabile de la un stat la altul.

Conform datelor Agenției Europene pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), aproximativ 1-3% din populația europeană prezintă forme moderate sau severe de dizabilitate intelectuală, iar rata de angajare a acestei categorii rămâne semnificativ mai scăzută decât media populației generale. Această realitate este influențată de factori multipli: rigiditatea curriculară, lipsa unor servicii de sprijin vocațional adaptate, prejudecăți sociale și bariere structurale în mediul angajatorilor.

Scopul acestui articol este de a prezenta o perspectivă comparativă asupra modului în care statele europene abordează procesul de orientare și formare profesională a elevilor cu dizabilitate intelectuală severă, identificând tendințele actuale, bunele practici și direcțiile de dezvoltare în acest domeniu.

La nivel european, dreptul persoanelor cu dizabilități la muncă și la formare profesională este garantat prin Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (CRPD), ratificată de toate statele membre ale Uniunii Europene, inclusiv de UE în ansamblu, în 2010. Articolul 27 al CRPD stipulează

explicit dreptul la muncă în condiții egale cu ceilalți cetățeni, inclusiv dreptul la orientare profesională, formare și plasament.

Strategia Europeană pentru Persoanele cu Dizabilități 2021-2030, lansată de Comisia Europeană, plasează ocuparea forței de muncă în centrul agendei de incluziune socială, subliniind necesitatea unor măsuri active de sprijin pentru tranziția de la educație la angajare. Documentul promovează implementarea unor servicii personalizate de orientare vocațională, finanțate prin Fondul Social European Plus (FSE+) și prin programele naționale de ocupare.

Conceptual, abordarea actuală a profesionalizării persoanelor cu dizabilitate intelectuală severă s-a deplasat de la modelul segregat — care presupunea plasamentul în ateliere protejate sau centre de zi — spre modelul angajării asistate (supported employment), fundamentat pe principiul „plasează-mai-întâi, antrenează-după” (place-then-train). Acest model, susținut de Asociația Europeană a Furnizorilor de Angajare Asistată (EUSE), promovează integrarea directă în locuri de muncă din economia deschisă, cu sprijin individualizat din partea unui „job coach”.

Un alt concept esențial în literatura europeană de specialitate este cel de tranziție spre viața adultă (transition to adulthood), care depășește dimensiunea strict profesională și cuprinde aspecte legate de locuire independentă sau semi-independentă, participare civică, viață de familie și autoreprezentare. Planificarea centrată pe persoană (Person-Centred Planning – PCP) constituie metodologia predilectă pentru construirea planurilor individuale de tranziție, cu implicarea activă a tânărului, a familiei și a specialiștilor relevanți.

Modele europene de orientare și formare profesională

Statele europene prezintă o diversitate considerabilă în ceea ce privește organizarea sistemelor de orientare și formare profesională pentru elevii cu dizabilitate intelectuală severă. Cu toate acestea, pot fi identificate câteva modele reprezentative care au demonstrat eficiență în practică.

În Suedia, sistemul de educație specială include programe de formare profesională post-școlară de tip daglig verksamhet (activitate zilnică), destinate tinerilor cu dizabilitate intelectuală care nu pot accede la piața muncii deschise. Aceste programe sunt organizate de municipalități și oferă activități structurate de muncă în medii protejate, cu accent pe funcționalitate și autonomie. Suedia este, de asemenea, pionier în implementarea metodei angajării asistate, sprijinind prin legislație angajatorii care integrează persoane cu dizabilitate intelectuală.

Germania aplică un sistem dual de formare profesională, adaptat prin programe specifice pentru persoane cu dizabilitate. Berufsbildungswerk (centrele de pregătire profesională) oferă formare vocațională rezidențială sau semi-rezidențială pentru tinerii cu nevoi complexe, combinând pregătirea teoretică cu practica în ateliere specializate. Recenta reformă din sectorul asistenței sociale a introdus stimulente financiare pentru angajatorii care recrutează persoane cu dizabilitate intelectuală severă în economia deschisă.

Regatul Unit, prin cadrul legislativ al Children and Families Act (2014), a introdus Planurile de Educație, Sănătate și Îngrijire (EHC Plans), care acoperă persoanele cu nevoi complexe până la vârsta de 25 de ani. Aceste planuri includ obligatoriu o componentă de planificare a tranziției spre viața adultă, cu obiective profesionale clare și alocarea resurselor necesare. Programele Supported Internship, finanțate de guvernul britanic, permit tinerilor cu dizabilitate să desfășoare stagii de practică în companii, cu sprijinul unui job coach.

Franța a introdus, prin Legea privind handicapul din 2005, obligativitatea angajării a 6% persoane cu dizabilitate în toate organizațiile cu peste 20 de angajați, sub sancțiunea unor penalități financiare. Această măsură legislativă a stimulat cererea pentru servicii de orientare și formare profesională adaptate. Centrele de orientare și formare profesională ESAT (Établissements et Services d'Aide par le Travail) asigură integrarea socio-profesională a adulților cu dizabilitate intelectuală severă prin muncă protejată sau asistată.

Portugalia și Spania au adoptat programe de tranziție bazate pe colaborarea între școli speciale, centre de formare profesională și comunitatea locală, cu accent pe ucenicia comunitară și pe stagiile de practică în context real de muncă. Modelul portughez al Programelor de Tranziție pentru Viața Adultă (PIT) este recunoscut la nivel european ca exemplu de bune practici în domeniu. Rolul școlii și al echipei multidisciplinare în orientarea profesională

Școala reprezintă actorul central în procesul de orientare profesională a elevilor cu dizabilitate intelectuală severă. Literatura de specialitate (Wehman, 2013; Shogren et al., 2017) subliniază că intervenția trebuie să înceapă timpuriu — cel târziu din ciclul gimnazial — și să fie integrată în curriculum-ul individual adaptat al fiecărui elev.

Echipa multidisciplinară responsabilă de planificarea tranziției include, de regulă, profesorul de sprijin sau logoped, psihologul școlar, asistentul social, medicul specialist, reprezentanții serviciilor de ocupare și, nu în ultimul rând, familia. Implicarea activă a părinților și a persoanei cu dizabilitate în procesul decizional este considerată o condiție esențială pentru succesul planificării centrate pe persoană.

Evaluarea funcțională a abilităților vocaționale, prin instrumente specifice precum Transition Planning Inventory (TPI) sau Work Personality Profile (WPP), permite identificarea punctelor forte, a intereselor și a nevoilor de sprijin ale fiecărui tânăr, constituind baza pentru construirea unui plan individualizat de tranziție realist și centrat pe potențialul real al persoanei.

Activitățile curriculare cu relevanță vocațională — cum ar fi abilitățile de viață independentă, orientarea în comunitate, gestionarea banilor, utilizarea transportului public sau comunicarea socială — sunt integrate în programele educaționale ale unităților de învățământ special din țările cu practici avansate în domeniu. Aceste competențe sunt considerate condiții prealabile esențiale pentru integrarea profesională ulterioară.

Provocări actuale și tendințe de viitor

În ciuda progreselor înregistrate, profesionalizarea elevilor cu dizabilitate intelectuală severă se confruntă cu numeroase obstacole în spațiul european. Printre acestea se numără: finanțarea insuficientă a serviciilor de tranziție, lipsa unor curricule vocaționale standardizate la nivel european, pregătirea inadecvată a cadrelor didactice pentru activitățile de orientare profesională, rezistența angajatorilor față de diversitatea la locul de muncă și fragmentarea serviciilor sociale și educaționale.

Tendențele emergente în domeniu indică o orientare tot mai clară spre modelele bazate pe drepturile omului, auto-determinare și angajare în economia deschisă. Conceptul de angajare asistată câștigă teren față de munca în ateliere protejate, reconfigurând modul în care sunt alocate resursele publice pentru integrarea vocațională a persoanelor cu dizabilitate intelectuală severă.

Digitalizarea și tehnologia asistivă deschid noi oportunități pentru formare profesională și angajare. Aplicațiile mobile, platformele de e-learning adaptate și dispozitivele de comunicare augmentativă și alternativă (CAA) facilitează participarea persoanelor cu dizabilitate intelectuală la programe de formare și la activități de muncă.

Pe plan european, inițiative precum Platforma Tematică pentru Incluziune Socială din cadrul FSE+ sau proiectele de parteneriat strategic Erasmus+ în domeniul educației speciale promovează schimbul de bune practici și convergența politicilor naționale în direcția incluziunii vocaționale autentice a tinerilor cu dizabilitate intelectuală severă.

Profesionalizarea și orientarea școlar-profesională a elevilor cu dizabilitate intelectuală severă constituie un domeniu de maximă importanță pentru incluziunea socială și calitatea vieții acestor persoane în spațiul european. Analiza comparativă a modelelor europene evidențiază că succesul procesului de tranziție depinde de o abordare holistică, integrând dimensiunea educațională, medicală, socială și vocațională.

Bunele practici identificate în Europa de Nord și de Vest demonstrează că, cu sprijin adecvat și politici coerente, tinerii cu dizabilitate intelectuală severă pot fi integrați în medii de muncă reale, contribuind la economia și coeziunea socială a comunităților lor. Adoptarea modelului angajării asistate, consolidarea planificării individuale a tranziției și investiția în formarea continuă a specialiștilor reprezintă direcțiile prioritare pentru avansul acestui domeniu în România și în întreaga Europă.

Este esențial ca decidenții din educație, servicii sociale și piața muncii să colaboreze sinergic, plasând drepturile, preferințele și potențialul fiecărei persoane cu dizabilitate intelectuală severă în centrul oricărei politici sau intervenții.

BIBLIOGRAFIE

- Agran, M., & Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 23(2), 167-188.
- Comisia Europeană. (2021). Strategia privind drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2030. Publicații ale Uniunii Europene.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. EASNIE.
- European Union of Supported Employment (EUSE). (2010). Toolkit for Diversity: Supported Employment and People with an Intellectual Disability. EUSE.
- Inclusion Europe. (2021). Inclusion in vocational education and training: Good practices for the inclusion of people with intellectual disabilities. Brussels: Inclusion Europe.
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419-436.

- Parlamentul European. (2014). Children and Families Act 2014 – England and Wales. HMSO.
- Ștefan, C. A., & Kallay, E. (2009). Introducere în psihologia sănătății. Ghid de practică clinică. Cluj-Napoca: ASCR.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2017). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 48(4), 256-267.
- UNESCO. (2015). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris: UNESCO.
- Verdugo, M. Á., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.
- Wehman, P. (2013). *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities* (5th ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.
- Zuna, N. I., Turnbull, A., & Summers, J. A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 25-31.

JOCUL ȘI METODA JOCULUI DE ROL ÎN ȘCOLILE SPECIALE

Profesor dr. Mara Sînziana PASCU

Profesor dr. Mariana COJOCARU

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

Metoda jocului de rol asumat¹ (nu facem trimitere la jocul de rol ca interpretare a unui text literar) se fundamentează pe atitudinea și, mai ales pe cunoscuta predispoziție a copilului, numită „stare de spirit ludică” (Huizinga, J., 2007). Scopul ei este să crească rolul formativ al tuturor acțiunilor și al contextului prin implicarea maximă a elevilor. Este o cale de transformare și garantare a acțiunii comune, unitare a elevilor și profesorilor la toate segmentele procesului instructiv și educativ. Preluându-și sarcini concrete, toți actorii devin dominați de aceleași interese și din aceleași convingeri – că succesul lor nu poate fi decât comun, că niciodată reușita nu este doar a unuia dintre ei. Este mereu evocată o cercetare a Institutului de Științele Educației desfășurată printre elevi de gimnaziu pentru că aceasta evidențiază reprezentarea interacțiunii dintre elevi și profesori ca o întâlnire între două tabere diferite, în care *ei și noi* (Cuciureanu, Monica, coord., 2014) au prea puține elemente comune.

Jocul didactic prin care fiecare cere și/sau primește un rol concret în derularea oricărei acțiuni, devine, mai ales, o cale de apropiere, pentru că fiecare identifică pârgii de înțelegere a misiunii celuilalt, dar și a modului în care el se poate face util. Poziționarea diferită dispăre prin apariția responsabilității generate de sarcinile concrete asumate și prin unitatea de interese a profesorilor și elevilor

¹ Distincția este subliniată în teza de doctorat „Realizarea și dezvoltarea competenței de relaționare a profesorilor și elevilor din gimnaziu prin jocul de rol. Cercetare în Republica Moldova și România”, Școala Doctorală de Științe Umaniste și ale Educației a Universității de Stat din Moldova în cotelulă cu Școală doctorală Educație, Reflecție, Dezvoltare a Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România, 2024.

în oricare dintre acțiuni. Profesorul – fără a-și pierde funcțiile specifice, indiferent de durata unei activități și de gradul ei de dificultate ori de efortul solicitat și de valoarea rezultatului – se transformă în colegul de încredere și de nădejde. Altfel spus, dacă la începutul oricărei activități, fiecare elev, dar și profesorul își asumă un rol² în realizarea acesteia, pe întreaga durată interesul este concentrat pe eficiența, creativitatea fiecăruia pentru reușita tuturor.

Mai mult, o asemenea abordare a sarcinilor se transformă în deprinderi și comportamente specifice grupului clasă. Menționarea autoincluderii profesorului între membrii grupului clasă, cu drepturi și obligații egale de a primi sau a-și asuma (a cere) roluri (sarcini) este esențială pentru elevii școlilor speciale. Pe această cale ei dobândesc reale dovezi că sarcinile nu sunt venite de la școală și de la profesor pentru ei, ci sunt esențiale pentru toți, deoarece numai împreună ei cresc, învață, se bucură, speră și proiectează evoluția proprie și a grupului. Eliminarea oricărei posibilități de a percepe relaționarea dintre profesori și elevi ca poziționare între două tabere este esențială pentru instituirea încrederii de sine și în susținerea celorlalți – indiferent de situații și nivelul de dificultate ivit.

O analiză amplă a definițiilor date jocului didactic o găsim prezentată în volumul coordonat de profesorii Horațiu Catalano și Ion Albușescu (2022) pentru care „semnificația pedagogică a termenului în chestiune este mai degrabă implicită decât explicită, iar înțelegerea și definirea ei presupun un demers deductiv”. În ciuda acestei observații, aparent dezangajantă, definițiile lui Horst Schaub și Karl G. Zenke (DPed, 2001, p. 159) disting între joc (game, play) „o activitate spontană, motivată intrinsec, însoțită de plăcere și fantezie, care se desfășoară după anumite reguli” și jocurile didactice (learning games) ca „metode de învățare și de muncă, folosite cu intenții didactice, ... se aseamănă, ca formă, cu jocurile de societate, dar, din punctul de vedere al conținutului tematic, au scop de învățare” (DPed, 2001, p. 161).

² Cu alt prilej, vom reveni la modalitățile în care se pot asuma și împărți roluri – folosind cunoscutele sugestii oferite de Andre de Peretti.

Desigur, nu lipsesc accepțiunile date jocului didactic ca simulare „a method of teaching which involves an element of simulation or competition, and which may be used to encourage learners to engage more actively with the area of study” (DE, 2009, p. 114). Jocul de rol asumat, procurat din actul real de învățare este mai mult decât un joc deoarece implică *jucarea*, după regulile actorilor și ale mediului, contextului de derulare. Reușita nu este nici cunoscută – după modelul poveștilor cu sfârșit fericit – nici garantată de competențele unuia sau a mai multor experți, ci aparține gradului de asumare a rolului, abilităților tuturor de a urmări obiectivul comun prestabilit prin acceptul tuturor. În acest sens, credem că nouă ni se potrivește mult mai mult centrarea pe obiective realizabile – pe seama cărora dezvoltăm competențe – decât țintirea competențelor, care vor face posibil orice.

Ceea ce dorim să evidențiem este importanța acestei metode prin care facilităm învățarea, dar și evaluarea (Sensevy, G., 2011) – mai ales ca autoevaluare – prin care fiecare este chemat să probeze direct înțelegerea, utilitatea și posibilitățile sale de implicare. Astfel, jocul didactic, ca joc de rol devine „specie de joc care îmbină armonios elementul instructiv și educativ cu elementul distractiv”, fiind un „tip de joc prin care educatorul consolidează, precizează și verifică cunoștințele predate copiilor, le îmbogățește sfera de cunoștințe” (DP, 1979, p. 241). În accepțiunea lui Dewey, scopul jocului de rol este dezvoltarea, creșterea copilului proiectată pe durata întregii sale evoluții – de la valorificarea potențialului inițial la realizările necesare pentru trecerea de la un nivel la altul (Dewey, J., 1977), fiind apoi de folos însușirii și acceptării regulilor de organizare a fiecărei acțiuni prin intensificarea relaționării în interiorul grupului, a clasei și în afara ei (Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A., Grenon, V., 2006).

Jocul de rol are avantajul că este practicabil în orice loc, în medii cât mai apropiate de situația reală, dar și în contexte noi, atenuând cadrul mai rigid al școlii, întrucât fiecare, inclusiv profesorul, este preocupat să-și exprime

personalitatea, prezența, contribuția la îndeplinirea sarcinii. Aceste interacțiuni asumate contribuie la:

- dezvoltarea vocabularului – ca nevoie de exprimare;
- crearea celor mai potrivite tonuri, ritmuri și lumini necesare;
- folosirea lejeră a comenzilor (auto)imperative, a condiționalului-optativ, a cererii ca rugămintă, a deprinderilor cu efecte în eliminarea tarelor comportamentale prin conștientizarea și controlarea lor;
- favorizarea unor oportunități de a cunoaște și înțelege deficiențele proprii și pe ale altora de vocabular, de prezentare și implicare;
- cunoașterea și acceptarea regulilor de mișcare a corpului și „pregătirea terenului” pentru noi roluri.

Condiții de desfășurare a jocului de rol asumat.

Elevii se pot grupa și să dea nume grupului lor, în acord cu atitudinea pe care vor să o adopte și să-i definească. Pot folosi nume celebre pentru virtuțile, comportamentele acestora, pentru situațiile, care i-au consacrat pentru faptele devenite celebre. Pe această cale, au inițiativă și se pot „ancora” în elemente semnificative, pot memora și da sens unor cuvinte/simboluri, expresii. Pot fi încurajați să-și creeze un slogan pentru sine și echipă, evidențiind virtuțile râvnite.

Profesorul va fi un bun arbitru, un mediator, facilitator, exersând cu elevii (nu amintind) regulile, gesturile, expresiile adecvate și bune de utilizat, încât scopul devine, în mod natural, încorporat în activitate. Această abordare ajută elevii să-și formeze atât comportamente verbale, cât și nonverbale adecvate, să evite discrepanțele dintre gest și cuvânt, dintre context și tonul folosit, dintre utilizarea și asumarea lor permanentă sau ocazională. În final, recunoașterea eforturilor comune, recompensele potrivite pot spori bucuria reușitei. Aprecieri participării, a contribuțiilor individuale și ale echipelor câștigătoare, dar și pe ale celor care au fost doar prezenți, statornicește un limbaj adecvat oricăror împrejurări, elimină agresivitatea, instituie respectul față de oricine din grup.

Concluziile cerute de la elevi vor reflecta experiența jocului, vor arăta cum s-au simțit, vor ditinge între cea mai bună parte a jocului și restul acestuia. Profesorul va lăsa elevilor timp să aleagă situațiile și rolurile în care se simt confortabil, dovedind și abilități pentru a le sugera testări în condiții noi, imprevizibile. Poate deveni „simplu” observator spre a nota greșeli de un anumit fel, tocmai pentru a demonstra că nici un rol nu e lipsit de importanță. Poate încuraja, poate nota expresii, gesturi folosite corect/incorect, poate recurge la orice metode – indiferent de rolul asumat – având posibilitatea să acopere întregul spațiu de mișcare – de la performerii la cei din urmă ai grupului, cu maxime nevoi de ajutor. Va fi activitatea în care numai profesorul din grupul „de joacă” va ști mereu că nimeni nu se joacă, că el însuși învață din (cu) greu.

Desigur, totul depinde de personalitatea și experiența profesorului, de particularitățile copiilor, de nivelul de cunoaștere a clasei, a mediului de proveniență a acestora, de dificultățile lor și cele proprii. Pentru elevi este important să știe că pot încerca orice, că sunt egali în roluri, că nu sunt și nu vor fi singuri, că nu pot greși iremediabil. Jocul este pentru a învăța în ritmul propriu și cu posibilitățile fiecăruia.

La final, se vor face consemnări sub formă de fișă de joc în care regăsim regulile jocului, instrumentele folosite, alternativele descoperite și rezultatele de pe întregul parcurs al activității. Toate acțiunile de acest fel au rolul să încurajeze relațiile profesor-elev, dar, mai ales, relaționările sociale, să genereze angajări, asumări de sarcini, să cultive responsabilitatea civică, să se împărtășească experiențe, sentimente, idei, aspirații. Din aceste considerente, se confirmă câștigul fiecărei părți aflate în joc – profesorii fiind cei mai conștienți de aceste augmentări comportamentale.

Jocul de rol asumat oferă întâlnirea cu o cale, un mijloc și mai multe forme de a acționa în orice condiții și îi învață pe toți că nimeni nu are dreptul să ceară orice, oricum, că nu există obligația de a prelua orice, de la oricine și oricând, dar

există mereu obligația de a respecta principiile, regulile „jocului” și datoria de a sancționa, dezaproba și corecta tot ce contravine unității și continuității educației.

BIBLIOGRAFIE

1. CATALANO, H., ALBULESCU, I. coord. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: EDP, 2022.
2. CUCIUREANU, M. (coord.). *Cultura elevilor și învățarea*. București: Institutul de Științe ale Educației, 2014.
3. CUCOȘ C. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p. 241.
4. DEWEY, J. *Trei scrieri despre educație*. București: EDP, 1977.
5. HUIZINGA, J. *Homo ludens*. București: Humanitas, 2007.
6. LEBRUN, J., BÉDARD, J., HASNI, A., & GRENON, V. *La théorie du jeu en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006.
7. SCHAUB, H., ZENKE, K.G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2001.
8. SENSEVY, G. *Didactique et savoirs*. Paris: ESF éditeur, 2011.
9. Wallace, Susan (ed.). *A Dictionary of Education*. Oxford University Press, 2009, p. 114.

IMPACTUL TEHNICILOR TEATRALE ASUPRA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ADOLESCENȚII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE - O ABORDARE PRIN TEATRU APLICAT

Profesor Anca IORDĂCHESCU

Profesor Florin IORDĂCHESCU

Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași

Acest studiu explorează impactul tehnicilor teatrale asupra dezvoltării inteligenței emoționale (IE) la adolescenții cu dificultăți de învățare din învățământul special. Bazată pe o cercetare aplicativă desfășurată în cadrul unei școli speciale, studiul analizează rolul educației socio-emoționale, conceptul de teatru aplicat și efectele activităților dramatice asupra componentelor IE, precum conștiința de sine, autoreglarea, empatia și abilitățile sociale. Prin ateliere teatrale și studii de caz, rezultatele indică o îmbunătățire semnificativă a competențelor emoționale, contribuind la integrarea socială și la construirea unei identități pozitive. Cercetarea subliniază necesitatea integrării teatrului aplicat în curriculumul educațional special ca metodă non-formală eficientă.

În contextul sistemului educațional românesc, învățământul special joacă un rol esențial în sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), care se confruntă cu provocări cognitive, sociale și emoționale. Adolescenții cu dificultăți de învățare sunt expuși unui risc crescut de marginalizare, auto-percepție negativă și dificultăți în gestionarea emoțiilor, ceea ce limitează integrarea lor socială și succesul academic (Goleman, 2001). Inteligența emoțională, definită de Goleman ca abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile proprii și ale altora, devine un factor cheie în dezvoltarea personală a acestor tineri. Studiile recente subliniază importanța educației non-formale în

stimularea IE, iar tehnicile teatrale reprezintă o metodă interdisciplinară eficientă (Oliver, 2010; Davis, 2014). Acestea permit explorarea rolurilor și emoțiilor într-un cadru sigur, favorizând empatia, încrederea în sine și abilitățile sociale. Prezenta cercetare, bazată pe ateliere desfășurate la Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași, analizează impactul teatrului aplicat asupra IE la adolescenții cu dificultăți de învățare. Obiectivele includ evaluarea efectelor activităților dramatice asupra componentelor IE și propunerea de modalități de integrare în curriculum. Metodologia combină analiza teoretică cu cercetare aplicativă, utilizând observații, jocuri de rol și povești terapeutice. Educația Socio-Emoțională (ESE) vizează dezvoltarea competențelor emoționale și sociale, esențiale pentru elevii cu CES. Rolul ESE este amplificat în școlile speciale, unde elevii întâmpină provocări suplimentare în adaptarea emoțională (Elias et al., 1997). Cercetările demonstrează că IE este un predictor mai puternic al succesului în viață decât IQ-ul tradițional, reducând riscul de eșec școlar și probleme comportamentale (Durlak et al., 2011). Componentele IE, conform modelului Goleman (2001), includ conștiința de sine, autoreglarea, automotivarea, empatia și abilitățile sociale. Pentru elevii cu CES, aceste domenii sunt critice: conștiința de sine ajută la identificarea emoțiilor, autoreglarea previne reacțiile impulsive, iar empatia facilitează interacțiunile sociale. Dificultățile specifice includ reglarea emoțiilor negative (furie, anxietate), deficite în abilități sociale și empatie scăzută, adesea exacerbate de tulburări precum autismul sau ADHD (Tudor & Stănescu, 2018). ESE acționează ca factor protector, promovând o dezvoltare holistică. În școlile speciale, integrarea ESE în curriculum personalizează intervențiile, favorizând incluziunea și autonomia. Studiile indică că programele ESE îmbunătățesc adaptarea școlară și reduc izolarea socială, oferind instrumente pentru gestionarea emoțiilor și relațiilor interpersonale (Zins et al., 2004). Teatrul aplicat ca metodă educațională reprezintă o abordare interdisciplinară care integrează elemente dramatice în educație, terapie și dezvoltare personală (Nicholson, 2005). Conceptul implică utilizarea tehnicilor

teatrale pentru obiective non-artistice, cum ar fi dezvoltarea IE (Boal, 2008). Beneficiile includ stimularea creativității, flexibilității și gândirii critice, esențiale pentru elevii cu dificultăți de învățare. Tehnicile teatrale, precum jocurile de rol și improvizările, permit explorarea emoțiilor într-un mediu structurat și sigur (Spolin, 1999). Acestea favorizează exprimarea emoțională, reducând teama de eșec și promovând auto-reglarea (DeBettignies & Goldstein, 2019). Rolurile dramatice ajută la înțelegerea perspectivelor altora, dezvoltând empatia și abilitățile sociale (Feniger-Schaal & Orkibi, 2022). Adaptarea activităților pentru elevii cu CES implică simplificarea scenariilor, utilizarea elementelor vizuale și tactile, și focalizarea pe experiențe pozitive (Bailey, 2017). Teatrul aplicat transformă educația non-formală într-un instrument de integrare socială, oferind oportunități de colaborare și exprimare creativă (Ciobotaru, 2013).

Treptele inteligenței emoționale dezvoltate prin teatru - modelul treptelor IE propune o dezvoltare secvențială, aplicabilă în educație: de la conștientizarea emoțiilor la gestionarea lor complexă (Bar-On, 2006). Teatrul aplicat facilitează acest proces prin jocuri de rol și scenarii dramatice, stimulând competențele emoționale (Mages, 2008). Dezvoltarea IE prin teatru implică explorarea emoțiilor de bază (bucurie, furie) și trecerea la gestionarea conflictelor (Fleming, 2017). Impactul asupra empatiei este semnificativ: participanții învață să interpreteze indicii nonverbale, îmbunătățind înțelegerea emoțiilor altora (Porges, 2011). Teatrul construiește o identitate pozitivă, reducând stigmatizarea și crescând încrederea în sine (Miller, 1979). Cercetările confirmă că intervențiile teatrale cresc IE, favorizând reziliența și integrarea socială (Chemi & Du, 2017). În contextul CES, teatrul oferă un cadru terapeutic, integrând povești narrative pentru procesarea emoțiilor (Filipoi, 2012).

Cercetare aplicativă: Ateliere teatrale și studii de caz

Cercetarea aplicativă a implicat ateliere teatrale la Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași, cu adolescenți cu dificultăți de învățare. Patru ateliere au vizat perceperea emoțiilor, facilitarea gândirii prin emoții, înțelegerea emoțiilor și

reglarea emoțională. *Atelierul 1* (Perceperea emoțiilor) a inclus jocuri precum „Oglinda emoțiilor” și „Sculpturi emoționale”, dezvoltând recunoașterea expresiilor faciale (Johnstone, 1981). *Atelierul 2* (Facilitarea gândirii) a utilizat narațiuni alternative pentru stimularea creativității emoționale (Ghelu & Vrânceanu, 2021). *Atelierul 3* (Înțelegerea emoțiilor) a explorat cauzele emoționale prin „Harta emoțiilor”, promovând empatia (Kende, 2014). *Atelierul 4* (Reglarea emoțională) a învățat tehnici de relaxare, reducând tensiunea (Levine, 2010).

Studiile de caz au analizat evoluția participanților, observând îmbunătățiri în comportament (inițiativă, expresivitate) și atitudini (empatie, autenticitate). Poveștile terapeutice au integrat elemente dramatice în terapia prin artă, facilitând procesarea traumelor (McGinn, 2019). Rezultatele indică o creștere a IE, cu efecte pozitive asupra integrării sociale. Observațiile calitative au relevat o reconfigurare a relației pedagogice spre parteneriat creativ, subliniind potențialul teatrului în educația incluzivă (Prendergast & Saxton, 2009).

Rezultatele se aliniază cu literatura, confirmând eficiența teatrului aplicat în dezvoltarea IE (Durlak et al., 2011; Feniger-Schaal & Orkibi, 2022). Limitările includ dimensiunea mică a eșantionului și lipsa măsurătorilor cantitative, sugerând studii viitoare cu instrumente standardizate (e.g., Bar-On ESI). Implicațiile practice vizează integrarea teatrului în curriculumul școlilor speciale, promovând o pedagogie relațională și adaptabilă (Freire, 2008).

Concluzii: tehnicile teatrale au un impact semnificativ asupra IE la adolescenții cu dificultăți de învățare, favorizând dezvoltarea emoțională și socială. Cercetarea demonstrează viabilitatea teatrului aplicat ca instrument educațional, susținând integrarea sa în educația specială. Viitoarele direcții includ extinderea programelor și evaluări longitudinale pentru a consolida evidențele.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, Gabriela & Albu, Marius – *Psihopedagogia specială. Strategii de intervenție educațională*, Iași, Editura Polirom, 2017.
2. Bălan, Vlad – *Jocul ca instrument pedagogic în arta actorului, vol. II: Funcția jocului în arta actorului*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2021.
3. Bar-On, Reuven – „The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)”, în *Psicothema*, 2006.
4. Boal, Augusto – *Jocuri pentru actori și non-actori*, București, Editura Nemira, 2008.
5. Boal, Augusto – *Teatrul oprimaților*, București, Editura Eikon, 2014.
6. Brecht, Bertolt – *Scrieri despre teatru*, București, Editura Univers, 1981.
7. Chemi, Tatiana & Du, Xiangyun (Eds.) – *Arts-Based Methods in Education Around the World*, River Publishers, 2017.
8. Ciobotaru, Anca Doina – *Teatrul – dincolo de scenă*, Iași, Editura Universitară, 2013.
9. Ciobotaru, Anca Doina – *Teatrul – dincolo de scenă*, ed. a II-a, Iași, Editura Artes, 2013.
10. Cristea, Sorin – *Fundamentele pedagogiei. Teoria educației*, Iași, Editura Polirom, 2020.
11. Durlak, Joseph A., et al. – „The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis...”, în *Child Development*, 2011.
12. Elias, Maurice J. – *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Alexandria, ASCD, 1997.
13. Elias, Maurice J., Tobias, Steven E., Friedlander, Brian S. – *Inteligența emoțională în educația copiilor*, București, Editura Curtea Veche, 2002.
14. Filipoi, Silvia – *Basmе terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți*, Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2012.
15. Fleming, Michael – *Starting Drama Teaching*, Routledge, 2017.
16. Freire, Paulo – *Pedagogia oprimatului*, Iași, Editura Polirom, 2008.

17. Ghelu, Radu-Bogdan & Vrânceanu, Sînică – *Povestitorul. Tehnici narrative pentru dezvoltare personală*, Iași, Editura Polirom, 2021.
18. Goleman, Daniel – *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea Veche, 2001.
19. Goleman, Daniel – *Inteligența socială*, București, Editura Curtea Veche, 2009.
20. Iacob, Mihai & Mihăilescu, Angelica – *Arta în școală: concepte și practici*, București, Editura Universitară, 2016.
21. Levine, Peter A. – *In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*, North Atlantic Books, 2010.
22. Mages, Wendy K. – „Drama-Based Education and its Impact on Student Learning”, în *Journal of Research in Drama Education*, 2008.
23. Mayer, John D. & Salovey, Peter – „Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications”, în *Psychological Inquiry*, 2004.
24. Muscalu, Dragoș – *Improv. Noțiuni de bază și exerciții*, București, UNATC Press, 2019.
25. Nicholson, Helen – *Applied Drama: The Gift of Theatre*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2005.
26. Nicholson, Helen – *Theatre & Education*, London, Palgrave Macmillan, 2009.
27. Pânișoară, Ion-Ovidiu – *Inteligența emoțională și succesul în viață*, Iași, Editura Polirom, 2017.
28. Popenici, Ștefan – *Pedagogia alternativă: imaginarul educațional*, Iași, Editura Polirom, 2001.
29. Prendergast, Monica & Saxton, Juliana (Eds.) – *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*, Bristol, Intellect, 2009.
30. Salinsky, Tom & Frances-White, Deborah – *The Improv Handbook*, Bloomsbury Methuen Drama, 2013.

31. Spolin, Viola – *Improvisation for the Theater*, Northwestern University Press, 1999.
32. Spolin, Viola – *Improvisația și teatrul. Jocul ca instrument de educație*, București, Editura Sigma, 2008.
33. Tudor, Sabina & Stănescu, Mihaela – *Educația socio-emoțională la elevii cu nevoi speciale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2018.
34. Vrânceanu, Sînică & Ghelu, Radu-Bogdan – *Storytelling. Metoda Povestitorul*, Iași, Editura Polirom, 2021.

NEUROGIMNASTICA ȘI PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

Profesor psihopedagog dr. Nicoleta CRAMARUC
Liceul Tehnologic Special „Trinitas”, Târgu Frumos, Iași

„Mișcarea este calea către învățare.”

dr. Paul Dennison

Încă din anii ‘80, dr. Paul Dennison a creat și dezvoltat un set de 26 de exerciții fizice, care au ajuns să îmbunătățească abilitatea de învățare a copiilor cu ADHD, leziuni cerebrale, capacitate scăzută de concentrare și depresie, promovând sub denumirea de *educație kinesiologică*. În fapt, teoria de bază a acestui tip de educație este că exercițiile simple și mișcările corpului ajută la integrarea celor două emisfere ale creierului și, astfel, la vindecarea problemelor de învățare și la reducerea stresului mental și emoțional. Exercițiile lente ca și exercițiile speciale de gimnastică cerebrală pot coordona activitățile motorii grosiere și fine, pot întări conexiunile necesare dintre corp și creier pentru orice tip de funcție a unui individ uman. De altfel, în general, aceste exerciții cresc puterea emisferei non-dominante și coordonarea celor două emisfere îmbunătățește abilitățile de mișcare, echilibrul și condiția fizică a oamenilor.

Studii recente au indicat faptul că o creștere a capacității de concentrare în procesul de învățare și a performanței cognitive a copiilor nu include și nu depinde doar de creier, ci și de întregul corp, adică de sentimentele, mișcările, emoțiile și funcțiile de integrare ale creierului.

În acest context de conectare a minții și a corpului și cu trecerea timpului, se dezvoltă **conceptul de gimnastică a creierului** sau **neurogimnastică** ca fiind *un sistem de mișcări care facilitează atât fluxul de sânge și oxigen către creier, cât și acele mișcări care pot stimula, în mod optim, activitatea creierului și funcționarea corectă a acestuia*. Cu alte cuvinte, neurogimnastica implică

executarea unor patternuri specifice de mișcări, implicând capul, ochii și membrele și concentrându-se pe dimensiunile de lateralitate, atenție și concentrare. De altfel, potrivit lui Paul Dennison (2008), neurogimnastica poate antrena dimensiunile concentrării pentru sistemul limbic și cortexul cerebral, ambele părți având un rol important în abilitățile de învățare și control emoțional al individului uman.

De asemenea, în literatura de specialitate, există și ipoteza conform căreia aceste exerciții de gimnastică a creierului pot stimula producerea și reglarea neurotransmițătorilor importanți în procesul de concentrare și atenție, cum ar fi dopamina. Pe lângă aceasta, acetilcolina este un neurotransmițător implicat în multe procese cognitive, inclusiv atenția, învățarea și procesarea memoriei. În contextul învățării, acetilcolina joacă un rol important în menținerea atenției și facilitarea transferului de informații din memoria pe termen scurt în memoria pe termen lung.

Dovezi convingătoare privind eficacitatea neurogimnasticii sunt aduse și prin îmbunătățirea semnificativă a abilităților motorii fine și grosiere la copiii de vârstă preșcolară, astfel de îmbunătățiri fiind cruciale în primii ani de dezvoltare, atunci când abilitățile motorii nu numai că afectează capacitățile fizice, ci influențează și domenii mai largi, cum ar fi funcționarea cognitivă și interacțiunea socială.

Rezultatele obținute de diverse studii indică faptul că acei copii care participă la programe de gimnastică a creierului prezintă îmbunătățiri ale abilităților motorii fine și grosiere în comparație cu cei implicați în exerciții fizice standard. În acest sens, studiile RMN funcționale au arătat că astfel de mișcări activează ambele emisfere cerebrale și sporesc conectivitatea interemisferică, esențială pentru planificarea motorie, coordonare și funcția executivă. Se presupune că gimnastica creierului stimulează centrele cheie de control motor din creier, inclusiv cerebelul, cortexul motor și zonele premotorii, regiuni responsabile pentru inițierea, precizia și sincronizarea acțiunilor motorii.

Beneficiile neurogimnasticii pentru creierul copiilor se observă, aşadar, în procesul de învăţare care se realizează cu calm şi cu mai mult entuziasm. Dincolo de aceste beneficii, Jochen Donczik şi Ina Böcker (2009), doi cercetători din domeniul kinesiologiei, ne aduc în atenţie conceptul de *remodelare a lateralităţii* (laterality repatterning) care, graţie gimnasticii creierului, poate creşte „viteza mentală” a elevilor cu dificultăţi de învăţare. Donczik a folosit mişcări de bază de târâre pentru a facilita comunicarea interemisferică cu elevii care aveau dificultăţi la citire în studiul său. După un an de cercetare, acesta a descoperit că erorile de citire au scăzut, fluenţa lecturii s-a îmbunătăţit, iar lacunele de urmărire orizontală a ochilor, observate frecvent la tineri în timp ce citesc, au fost remediate (Donczik, 2001). De asemenea, cercetările lui Shruti Dhokpatil (2023) subliniază faptul că aceste activităţi facilitează relaxarea şi elimină deşeurile neurotoxice din creier, îmbunătăţind, în consecinţă, performanţa cognitivă.

Cercetările recente s-au concentrat din ce în ce mai mult pe relaţia dintre mişcările bilaterale ale membrilor şi activitatea interemisferică, mai ales la persoanele cu dizabilităţi intelectuale. Antrenamentul mişcării este esenţial pentru persoanele cu dizabilităţi intelectuale, deoarece îmbunătăţeşte condiţia fizică, sporind simultan conştientizarea cognitivă şi a mediului (Jalilinasab, Saemi şi Abedanzadeh, 2022). Conform literaturii de specialitate, mai multe studii au arătat că atât copiii cu dezvoltare tipică, cât şi cei din educaţia specială, care urmează un antrenament de bază al corpului, experimentează îmbunătăţiri ale abilităţilor de bază (Pratiwi şi Pratama, 2020). De asemenea, rezultatele studiului realizat de Makbule Karci şi Bilsen Sirmen (2025) converg către aceeaşi concluzie potrivit căreia exerciţiile de gimnastică a creierului îmbunătăţesc performanţa cognitivă a copiilor cu dizabilităţi intelectuale. Mai mult, Amritha Renganath (2025) a investigat impactul activităţilor de neurogimnastică asupra dezvoltării cognitive, fizice şi sociale a cinci copii cu nevoi speciale, integraţi într-un mediu şcolar incluziv, rezultatele obţinute sugerând că aceste sesiuni, aplicate în mod sistematic şi

consecvent, pot sprijini o atenție sporită, coordonarea motorie, pregătirea academică și reglarea emoțională.

Atunci când exercițiile de gimnastică a creierului au fost dublate de un antrenament al creierului (fără implicarea mișcărilor corpului) nu doar procesul de neuroplasticitate este sporit, ci și funcția executivă a creierului, în special performanța memoriei de lucru și productivitatea vieții. Rezultatele obținute de Bungawali Abduh și Mohd Tahar (2018) au indicat o îmbunătățire a performanței memoriei elevilor cu dificultăți de învățare atât în ceea ce privește memorarea locației pe harta spațială, cât și a numerelor și a poziției acestora.

Foarte mulți copii cu cerințe educaționale speciale prezintă și disfuncționalități ale somnului atât la nivelul duratei, cât și al calității acestuia. Shrutu Dhokpatil și colegii săi (2023) au explorat impactul exercițiilor de gimnastică a creierului asupra tulburărilor de somn ale tinerilor adulți, descoperind că au beneficii antidepresive și diminuează activitatea sistemului nervos simpatic, reducând nivelul de stres și de anxietate.

Dat fiind acest context regăsit în literatura de specialitate, am construit un instrument de lucru pentru elevi cu Tulburare de Spectru Autist și elevi cu Tulburare de Hiperactivitate și Deficit de Atenție pentru domeniul Motor, mai precis pentru gimnastica creierului acestora, care a fost avizat de Comisia Internă de Evaluare Continuă și aprobat de Comisia de Curriculum ale școlii.

Dincolo de obiectivele de referință, competențele specifice și descriptorii de performanță (maximal, mediu și minimal), instrumentul conține și criteriile pe baza cărora am construit cele șase planșe de lucru (*vezi Anexe*) precum:

- ❖ **planșa nr.1:** palma dominantă dreaptă, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și o singură formă (bulină);
- ❖ **planșa nr.2:** palma dominantă stângă, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și o singură formă (bulină);
- ❖ **planșa nr.3:** ambele palme simultan, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și o singură formă (bulină);

- ❖ **planșa nr.4:** ambele palme simultan, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și două forme (stea și floare);
- ❖ **planșa nr.5:** o palmă/ ambele palme alternativ, 3 culori primare (roșu, galben, verde) și trei forme (stea, floare și măr);
- ❖ **planșa nr.6:** o palmă/ ambele palme alternativ, 3 culori primare (roșu, galben, verde), o formă (bulină) și un distractor vizual (frunza portocalie);

BIBLIOGRAFIE:

Abduh, B., Tahar, M.M. (2018). The Effectiveness of Brain Gym and Brain Training Intervention on Working Memory Performance of Student with Learning Disability, *Journal of ICSAR*, 2(2), 105-111

Dhokpatil, S., Deshmukh, M., Varghese, S., Palekar, T.J., Salekar, B. (2023). Effect of Brain Gym Exercises on the Sleep Quality & Duration in Young Adults: A Quasi Experimental Study, *International Journal of Health Sciences and Research*, 13(12), 39-45

Dian, D., Mediani, H.H., Minnatillah, M. (2022). Brain Games and Gymnastics on Increasing Concentration Power of Early Childhood, *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(6), 5615-5620

Hosseinzadeh Peyghan, R., Hamid Salehian, M. (2024). The Effect Of Brain Gymnastics Training On The Body Image, Excitement And Anxiety Of Elementary School Girls, *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(6), 587-595

Jalilinasab, S., Saemi, E., Abedanzadeh, R. (2022). Fundamental motor and social skills of children: the role of Brain Gym exercise, *Early Child Development and Care*, 192, 2256-2267

Karci, M., Sirmen, B. (2025). The Impact of Brain Gym Exercises on Mind for The Children with Mild Level of Intellectual Disabilities, *Journal of Innovative Healthcare Practices*, 6(1), 11-18

- Maheswari, G., Indu, H. (2023). Brain Activation Using Brain Gym for Effective Learning, *Journal of Advanced Zoology*, 44(3), 1053-1060
- Nafi'ah, Al Gifari, M.Y., Yulisha Eva oktaviani, Y.E. (2025). The Effectiveness of Brain Gym Exercise on Students Learning Concentration, *Fisiomu*, 6(1), 61-66
- Pratiwi, W.N., Pratama, Y.G. (2020). Brain Gym Optimizing Concentration on Elementary Students, *Jurnal Ilmiah Kesehatan*, 9(2), 1524-1532
- Renganath, A. (2025). The Effectiveness of Brain Gym in Improving Cognitive, Physical, and Social Skills in Children with Special Needs in an Inclusive School: A Qualitative Study, *Synergy: International Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(2), 87-104
- Setiawan, C., Kartini, A., Winarni, S., Darundiati, Y.H. (2025). Evaluating Effectiveness of Brain Gym on Children's Fine and Gross Motor Skills: A Randomized Controlled Trial, *BIO Web of Conferences* 193
- Tonato Guamangallo, M., E., Torres Peñafiel, J.S. (2023). Gimnasia cerebral en la atención de los niño, *Polo de Conicimiento*, 8(30), 142-154

ANEXA – PLANȘA 1

CONSEMN: Așază degetul stâng pe bulină și palma dreaptă peste cea de aceeași culoare cu bulina!



ANEXA – PLANȘA 4

CONSEMN: Privește cele două forme (stea și floare) și așază ambele palme peste cele de aceeași culori!



RELAȚIA PROFESOR–ELEV ȘI ROLUL BUNĂSTĂRII EMOȚIONALE ÎN EDUCAȚIA SPECIALĂ. STRATEGII ȘI BUNE PRACTICI PENTRU DEZVOLTAREA AUTONOMIEI ELEVILOR CU DEFICIENȚĂ VIZUALĂ

**Profesor psihopedagog Cătălina Maria ASTANEI
Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos**

Rezumat

Educația contemporană acordă o importanță tot mai mare stării de bine a participanților la procesul educațional. Bunăstarea profesorilor și a elevilor reprezintă factori esențiali pentru funcționarea eficientă a mediului școlar, influențând climatul educațional, relațiile interpersonale și rezultatele învățării. În acest context, epuizarea profesională a cadrelor didactice (burnout) constituie o provocare semnificativă pentru sistemele educaționale actuale. În particular, în învățământul special, **relația profesor–elev are un rol central în dezvoltarea autonomiei personale, a competențelor sociale și a stimei de sine ale elevilor.** Prezentul articol analizează **impactul bunăstării emoționale a profesorului asupra procesului educațional și propune un model de bune practici bazat pe dezvoltarea bunăstării multidimensionale în activitatea educațională cu elevii cu deficiență vizuală.** Modelul prezentat valorifică activități experiențiale, intervenții orientate spre autonomie și strategii de dezvoltare a relațiilor sociale, contribuind la crearea unui climat educațional pozitiv și incluziv.

1. Introducere

Educația contemporană nu mai este orientată exclusiv către performanța academică, ci acordă o atenție tot mai mare dezvoltării globale a elevului. În acest context, starea de bine în școală devine un element esențial pentru calitatea învățării. **Profesorul nu reprezintă doar un furnizor de informație, ci și un**

actor central în crearea climatului emoțional al clasei. Relația pedagogică influențează motivația elevilor, implicarea lor în activitățile de învățare și modul în care aceștia își dezvoltă competențele socio-emoționale.

În ultimii ani, **fenomenul epuizării profesionale a cadrelor didactice** a devenit o temă importantă în cercetările din domeniul educației. Burnout-ul nu reprezintă doar o stare temporară de oboseală, ci un sindrom complex asociat stresului profesional cronic, caracterizat prin epuizare emoțională, depersonalizare și reducerea sentimentului de eficacitate profesională.

În același timp, în literatura de specialitate este tot mai frecvent utilizat conceptul de **bunăstare (well-being)**, care include dimensiuni emoționale, sociale, cognitive și existențiale ale dezvoltării umane. În învățământul special, promovarea bunăstării elevilor devine o prioritate educațională, deoarece aceasta contribuie la dezvoltarea autonomiei personale și la integrarea socială.

Pornind de la aceste perspective sistemice, prezentul articol analizează rolul bunăstării emoționale în relația profesor–elev și **propune un model de bune practici educaționale**, pentru dezvoltarea bunăstării multidimensionale în activitatea cu elevii cu deficiență vizuală.

2. Burnout-ul în profesia didactică

Burnout-ul este definit în literatura psihologică drept o reacție la stresul profesional cronic și include trei dimensiuni principale: epuizarea emoțională, depersonalizarea și scăderea sentimentului de realizare profesională (Maslach & Leiter, 2016). În profesia didactică, epuizarea apare frecvent în contextul responsabilităților multiple, pe care profesorii le gestionează, adică activitatea didactică propriu-zisă, relația cu elevii și părinții, adaptarea permanentă la schimbările curriculare și îndeplinirea sarcinilor administrative. Analizele asupra mediului educațional arată că burnout-ul apare ca rezultat al interacțiunii dintre mai mulți factori, și anume: **presiunea emoțională** generată de responsabilitatea față de elevi, **volumul mare de sarcini** și solicitări administrative, **complexitatea**

relațiilor din mediul școlar, **lipsa unor spații instituționale de suport profesional**. În lipsa unor **mecanisme de sprijin și autoreglare**, aceste presiuni pot conduce la diminuarea resurselor emoționale ale profesorilor și la scăderea satisfacției profesionale.

3. Relația profesor–elev și climatul educațional

Numeroase cercetări arată că **relația profesor–elev** reprezintă unul dintre cei mai importanți **predictori ai succesului școlar** și ai **dezvoltării socio-emoționale** a elevilor. Un climat relațional pozitiv favorizează implicarea elevilor în activitățile de învățare și contribuie la dezvoltarea încrederii în sine. În schimb, un climat educațional tensionat poate genera anxietate, retragere sau comportamente defensive. **În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, relația cu profesorul devine cu atât mai importantă**. Elevii cu deficiență vizuală pot avea nevoie de sprijin suplimentar pentru orientarea în mediul școlar, dezvoltarea autonomiei și integrarea în grupul de colegi. În acest context, starea emoțională a profesorului influențează direct calitatea interacțiunilor educaționale și climatul psihologic al clasei.

4. Bunăstarea multidimensională în educația specială

Conceptul de bunăstare multidimensională descrie **starea globală de echilibru** a individului, rezultată din interacțiunea mai multor domenii ale vieții. Modelele contemporane de bunăstare includ dimensiuni, precum **sănătatea fizică, echilibrul emoțional, relațiile sociale, dezvoltarea intelectuală, autonomia personală, valorile și sensul vieții**.

În educația specială, integrarea acestor dimensiuni în activitățile educaționale contribuie la dezvoltarea globală a elevilor și la formarea competențelor necesare unei vieți independente. Pentru elevii cu deficiență vizuală, bunăstarea este strâns legată de dezvoltarea autonomiei personale, de autostimă, de accesul la experiențe valoroase, de explorare conștientă și de

învățare, dezvoltare personală, precum și de integrarea armonioasă în comunitatea școlară.

5. Model de bune practici pentru dezvoltarea bunăstării elevilor

Un model educațional orientat spre bunăstare poate fi structurat în jurul unor **domenii esențiale ale dezvoltării personale:**

- grija pentru sănătate și echilibru fizic
- relațiile cu ceilalți
- organizarea spațiului personal
- curiozitatea și interesul pentru cunoaștere
- abilitățile practice de viață
- relația cu mediul, cu natura
- identitatea culturală
- valorile personale

Integrarea acestor dimensiuni în activitatea educațională permite dezvoltarea unui **cadru pedagogic** care susține nu doar performanța academică, ci și dezvoltarea personală a elevilor.

6. Exemple de aplicare în activitatea educațională

Modelul bunăstării multidimensionale poate fi integrat în activitatea didactică, prin activități adaptate particularităților de vârstă și de diagnostic ale elevilor cu deficiență vizuală.

Activități pentru dezvoltarea relațiilor sociale

Pentru consolidarea relațiilor dintre elevi pot fi utilizate discuții ghidate și activități colaborative. De exemplu, activitatea „**Cercul prieteniei**” presupune ca elevii să împărtășească situații în care au oferit sau au primit ajutor din partea unui coleg. Discuția este orientată către identificarea comportamentelor care contribuie la crearea unui climat pozitiv în grup. De asemenea, elevii pot lucra în perechi pentru realizarea unor sarcini simple, precum organizarea unor materiale sau

rezolvarea unei activități practice. Astfel de activități încurajează cooperarea și comunicarea între elevi.

Activități pentru dezvoltarea autonomiei personale

Autonomia reprezintă o dimensiune importantă a bunăstării elevilor cu deficiență vizuală. În activitatea „**Spațiul meu organizat**”, elevii sunt ghidați să își organizeze materialele școlare folosind repere tactile, etichete sau sisteme simple de clasificare. Prin astfel de activități, elevii își dezvoltă orientarea în spațiul personal și capacitatea de a gestiona independent obiectele de care au nevoie.

Activități pentru explorarea mediului și dezvoltarea curiozității

Explorarea senzorială a mediului contribuie la dezvoltarea reprezentărilor despre lumea înconjurătoare și o apropiere firească de natură. În activitatea „**Descoperim lumea prin simțuri**”, elevii explorează diferite obiecte sau elemente naturale prin atingere și miros. Ulterior, aceștia sunt încurajați să descrie verbal caracteristicile obiectelor și să identifice diferențe sau asemănări între ele. Activitatea stimulează **curiozitatea**, dezvoltă **capacitatea de observare**, **dezvoltă limbajul și interacțiunea în învățare (peer-to-peer learning)**.

Activități pentru dezvoltarea stimei de sine

Pentru consolidarea imaginii de sine pot fi utilizate activități care evidențiază resursele și reușitele personale ale elevilor. În activitatea „**Ce pot face bine**”, fiecare elev identifică o abilitate sau o activitate la care se simte competent. Colegii pot adăuga observații pozitive despre calitățile fiecăruia. Activitatea contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și la consolidarea relațiilor pozitive în cadrul grupului (**peer-supported learning**)

7. Concluzii

Bunăstarea profesorilor și bunăstarea elevilor sunt interdependente și influențează direct calitatea procesului educațional. Profesorul nu transmite doar cunoștințe, ci contribuie la crearea climatului emoțional al

clasei și la dezvoltarea relațiilor dintre elevi. În educația specială, această dimensiune devine cu atât mai importantă, deoarece elevii cu cerințe educaționale speciale pot avea nevoie de sprijin suplimentar pentru dezvoltarea autonomiei și integrarea socială. Activitățile educaționale astfel orientate conduc la formarea unor persoane capabile să își gestioneze resursele personale și să participe activ la viața comunității.

Modelul de bune practici prezentat în acest articol evidențiază modul în care activitățile educaționale pot contribui la dezvoltarea bunăstării multidimensionale a elevilor. Prin activități orientate spre **autonomie, relaționare și reflecție personală**, profesorii pot crea un mediu educațional care susține dezvoltarea echilibrată a elevilor. În același timp, susținerea bunăstării profesorilor prin programe de formare, reducerea presiunii administrative și dezvoltarea **rețelelor de suport profesional** reprezintă condiții esențiale pentru funcționarea eficientă a sistemului educațional.

Starea de bine a profesorului reprezintă o condiție esențială pentru funcționarea sănătoasă a mediului educațional. Un profesor echilibrat emoțional poate crea un climat de siguranță și încredere. Profesorul epuizat nu reprezintă doar o problemă individuală, ci un **indicator al sănătății sistemului educațional**. Atunci când presiunea birocratică, responsabilitățile multiple și lipsa unor mecanisme reale de sprijin profesional devin constante ale mediului educațional, riscul de epuizare crește semnificativ.

Prevenirea epuizării profesionale a cadrelor didactice este o investiție directă în calitatea educației. Un profesor aflat într-o stare de echilibru poate gestiona mai eficient relațiile din clasă, poate susține dezvoltarea elevilor și poate contribui la crearea unui climat educațional pozitiv. Un sistem educațional care ignoră bunăstarea profesorilor riscă să își fragilizeze propriile fundații. În schimb, un sistem care susține profesorii creează condițiile necesare pentru dezvoltarea elevilor și pentru funcționarea sănătoasă a comunității școlare. În acest sens, intervențiile eficiente trebuie să funcționeze pe mai multe niveluri: dezvoltarea

competențelor de autoreglare și reflecție profesională la nivel individual, consolidarea rețelelor de sprijin între profesori și implementarea unor politici educaționale care reduc presiunea birocratică și valorizează real profesia didactică. Un sistem educațional care protejează profesorul își protejează, în mod direct, viitorul.

BIBLIOGRAFIE

- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2016). *Burnout in the workplace: A psychological perspective*. New York: Routledge.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–737.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO.

LEADERSHIP ȘI ECHILIBRU, DIMENSIUNILE STĂRII DE BINE A DIRECTORULUI DE ȘCOALĂ

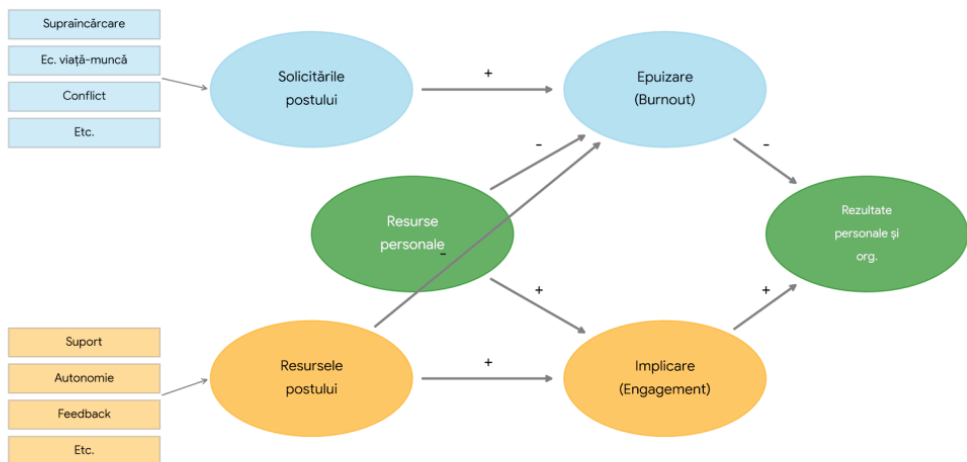
Profesor psihopedagog Cătălin Constantin CONDREA
Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos

Dacă cineva mi-ar fi spus acum nouă ani, la începutul primului meu mandat, că a fi director de școală în România seamănă izbitor cu surfingul de mare performanță pe o mare aflată într-o furtună perpetuă, probabil aș fi zâmbit cu îngăduința celui care crede că ordinea administrativă și metodologiile clare sunt ancora suficientă. Astăzi, după două mandate și nenumărate valuri de reforme fără viziune, înțeleg că starea de bine a liderului educațional nu este un concept abstract sau un moft psihologic, ci un indicator critic de performanță managerială. În acest ecosistem fragil, directorul nu este doar un simplu administrator, ci un surfer care încearcă să-și păstreze echilibrul pe o placă subțire, în timp ce valurile uriașe ale schimbărilor legislative, presiunile părinților și rezistențele interne ale sistemului se prăbușesc peste el. Ceea ce te ține pe placă nu este doar autoritatea investită prin decizie de la ISJ, ci o combinație complexă de resurse personale, abilități de adaptare și, mai ales, o stare de sănătate mentală care funcționează ca o balanță invizibilă.

Succesul unei instituții de învățământ este indisolubil legat de capacitatea directorului de a trece de la o stare de simplă supraviețuire la un leadership sustenabil. În modul supraviețuire, surferul-director este preocupat doar să nu se înece, să bifeze raportările, să stingă conflictele imediate și să reziste până la finalul programului. Însă, pentru ca școala să crească, directorul trebuie să devină acea busolă emoțională, capabilă să indice nordul chiar și atunci când marea este agitată. Această busolă nu indică doar direcția administrativă, ci reglează climatul întregii școli. Sănătatea mentală a liderului influențează direct reușita instituției, deoarece un director echilibrat emană siguranță psihologică, permițând

profesorilor să inoveze și elevilor să învețe într-un mediu stabil. Dar pentru a menține acest echilibru, trebuie să analizăm riguros forțele care acționează asupra surferului nostru.

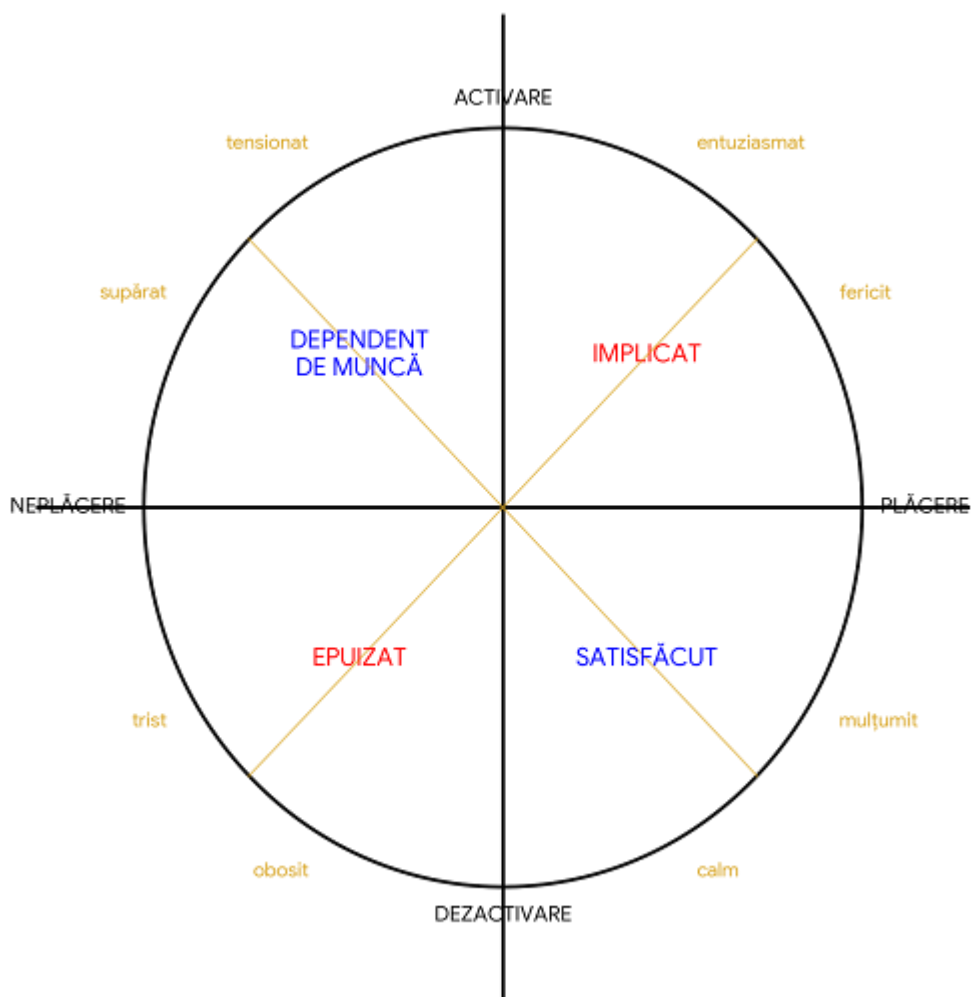
Pe placa de surf a managementului, picioarele directorului apasă pe variabilele complexe ale sarcinilor și resurselor. Modelul solicitări-resurse (Job Demands-Resources) explică faptul că starea de bine apare atunci când resursele disponibile sunt cel puțin egale cu solicitările postului. În realitatea românească, solicitările sunt adesea copleșitoare: o presiune de performanță imensă venită din partea părinților care cer rezultate imediate, o complexitate cognitivă ridicată generată de luarea deciziilor sub presiune și, poate cel mai grav, o incertitudine sistemică alimentată de modificările legislative frecvente și impredictibile. Acestea sunt valurile care lovesc placa de surf. Solicitățile relaționale, precum gestionarea conflictelor dintre stakeholderi, supraîncărcarea cu sarcini birocratice și dezechilibrul dintre viața profesională și cea personală, sunt factori care trag directorul spre zona de epuizare.



În această dinamică, autoritatea și puterea joacă un rol paradoxal. Directorul este investit cu o autoritate formală vastă, fiind responsabil pentru tot ce se întâmplă sub acoperișul școlii, însă puterea sa reală este adesea diluată.

Deciziile strategice sunt filtrate de ministere sau inspectorate școlare, iar la nivel local, directorul se lovește de rezistențele grupurilor de interese, de presiunile politice sau de inerția corpului profesoral. Să fii pe placa de surf înseamnă să navighezi între aceste forțe, știind că decizia ta este singura care îți poate corecta traiectoria. Dacă cerințele, precum birocrăția sufocantă sau conflictele cronice, depășesc resursele de sprijin și autonomie, apare zona de risc a burnout-ului. Ceea ce te ține, totuși, pe placă sunt resursele postului: autonomia în organizarea muncii, suportul organizațional și accesul la resurse administrative, dar mai ales resursele personale. Reziliența, eficacitatea internă și abilitatea de a învăța din fiecare cădere sunt elementele care amortizează impactul negativ al solicitărilor.

Pentru a înțelege unde se află un director în acest ocean afectiv, modelul circumplex al lui Russell oferă o hartă esențială bazată pe axele plăcere-neplăcere și activare-dezactivare/ conectat-neconectat. Ideal ar fi ca directorul să se regăsească în cadranul „implicat”, unde entuziasmul și fericirea se îmbină cu o activare constructivă, sau în cadranul „satisfăcut”, caracterizat de mulțumire și echilibru calm. Totuși, realitatea celor nouă ani de mandat ne arată că mulți dintre noi suntem împinși spre cadranul „dependent de muncă”/ workaholic, o zonă de activare înaltă dominată de tensiune și supărare, cauzată de presiunea internă de a munci excesiv pentru a compensa lipsurile sistemului. Aceasta este faza în care surferul vâslește frenetic, dar fără o direcție clară, riscând să cadă în cadranul „epuizat”/ burnout, zona oboselii cronice și a tristeții profesionale. Identificarea acestor stări este primul pas spre diagnosticarea sănătății rolului pe care îl ocupăm.



Tranziția către un leadership sustenabil presupune ca directorul să nu mai fie doar o victimă a valurilor, ci un strateg al propriilor resurse. Resursele ridicate pot transforma solicitările dificile în provocări motivante. Aceasta necesită o investiție constantă în pilonii rezilienței: cultivarea relațiilor de încredere cu partenerii școlii și redescoperirea semnificației muncii, acel impact profund pe care educația îl are asupra societății. Însă, cel mai important instrument de supraviețuire pe termen lung este auto-reflecția periodică. Un director echilibrat trebuie să aibă abilitatea de a identifica din timp dezechilibrele dintre volumul de muncă și timpul necesar de recuperare. Fără acest proces de introspecție, starea de bine devine o victimă a propriei dorințe de excelență. Auto-reflecția permite

liderului să vadă când placa de surf începe să se clatine și să ajusteze poziția înainte de a fi înghițit de ape.

Cultivarea resurselor personale și profesionale nu este un act egoist, ci o datorie față de întreaga instituție. Investiția în rețele de suport între directori este vitală. Într-un sistem care ne forțează să fim novativi chiar și atunci când resursele lipsesc, solidaritatea între colegii care înfruntă aceleași valuri creează un tampon de siguranță. O școală sănătoasă nu se poate construi pe epuizarea celui care o conduce. Există o nevoie acută de a monitoriza profilul de performanță emoțională, urmărind nivelul de energie investit, sentimentul de apartenență și gradul de mulțumire față de direcția instituției. Alerte precum stresul cronic sau tendința spre muncă compulsivă trebuie tratate cu maximă seriozitate, fiind semnale că surferul este pe cale să piardă contactul cu placa.

Lecția celor nouă ani de directorat este simplă. Un director echilibrat generează o școală sănătoasă. Bunăstarea liderului este fundamentul pe care se sprijină starea de bine a profesorilor, elevilor și întregii comunități. Ceea ce ne ține la suprafață, în ciuda reformelor incoerente și a presiunilor externe, nu este doar puterea autorității, ci calitatea resurselor noastre interioare, obișnuințele de viață sănătoase și capacitatea continuă de a evolua. Leadershipul sustenabil înseamnă să accepți că marea va fi întotdeauna agitată, dar că abilitatea ta de a rămâne pe placă, cu demnitate și calm, este cea mai mare inovație pe care o poți aduce în școala ta. Bunăstarea noastră nu este doar o stare subiectivă, ci garanția că busola emoțională a instituției va indica întotdeauna drumul corect spre viitor. Pentru a trece de la teoria echilibrului la practica gestionării propriilor resurse, vă propunem un instrument de lucru esențial. Acest chestionar nu este un simplu test, ci o oglindă a modului în care navigați pe marea managementului școlar. El este conceput pentru a vă ajuta să diagnosticați sănătatea rolului dumneavoastră, evaluând balanța dintre solicitările care vă consumă energia și resursele care vă susțin reziliența. Vă invităm să parcurgeți acest exercițiu de introspecție ca pe un prim pas necesar în recalibrarea busolei dumneavoastră interioare.

Chestionar de autoevaluare a stării de bine (Director școlar)

Instrucțiuni: Acordați o notă de la 1 (Deloc adevărat) la 5 (În totalitate adevărat) pentru fiecare afirmație.

Secțiunea A: Indicatori de stare (Cum mă simt?)

1. Mă simt energizat și entuziasmat în activitățile de conducere a școlii.
2. Sunt mulțumit de climatul din școala mea și de parcursul carierei mele.
3. Mă identific puternic cu misiunea școlii și simt că fac parte din organizație.
4. Simt că resursele mele de energie sunt epuizate la finalul zilei de muncă.
5. Resimt stări de neliniște sau dificultăți de concentrare din cauza presiunii profesionale.
6. Simt o presiune internă constantă de a lucra peste măsură, chiar și în timpul liber.

● **Calcul:** (Suma 1+2+3) minus (Suma 4+5+6) = **Indexul de vitalitate.**

Secțiunea B: Solicități (Ce îmi consumă energia?)

1. Volumul de muncă este excesiv, marcat de un ritm alert și întreruperi.
2. Resimt o presiune ridicată din partea părinților/sistemului pentru performanță imediată.
3. Activitățile de management necesită o complexitate intelectuală epuizantă.
4. Schimbările frecvente din sistem îmi generează nesiguranță.
5. Timpul pentru sarcinile școlare afectează negativ viața personală.

● **Scor Total Solicități (B):** Suma 1 la 5.

Secțiunea C: Resurse (Ce mă susține?)

1. Am libertatea și controlul necesar pentru a-mi organiza munca.
 2. Primesc sprijin și înțelegere din partea echipei în situații dificile.
 3. Munca mea are o semnificație profundă asupra viitorului elevilor.
 4. Primesc informații utile și la timp despre performanța mea și a instituției.
 5. Relațiile cu colegii și partenerii sunt bazate pe respect și armonie.
- **Scor Total Resurse (C):** Suma 1 la 5.

Interpretarea scorurilor:

- **Vitalitate ridicată (+7 la +12):** Sunteți în etapa de „înflorire” profesională.
- **Echilibru funcțional (0 la +6):** Zonă de stabilitate, dar resursele sunt consumate rapid.
- **Scor negativ (Sub 0):** Alarmă — semne de epuizare, tensiune și scădere a eficienței.
- **Profil de reziliență:** Dacă $B < C$, sunteți un **Lider sustenabil**. Dacă $B > C$, există un **Risc major de epuizare**.

Note și Referințe:

1. **Modelul circumplex al afectelor (James Russell).** Clasifică emoțiile pe axele Valență (Plăcere/Neplăcere) și Activare (Înaltă/Joasă) .
2. **Modelul solicitări-resurse (JD-R – Job Demands-Resources).** Teorie psihologică utilizată pentru a explica modul în care suprasolicitarea duce la burnout, în timp ce resursele (autonomia, suportul) alimentează implicarea și performanța .
3. **Resiliența și autonomia în managementul școlar.** Studiile indică faptul că autonomia decizională este cea mai importantă resursă pentru reducerea percepției epuizării la directori.

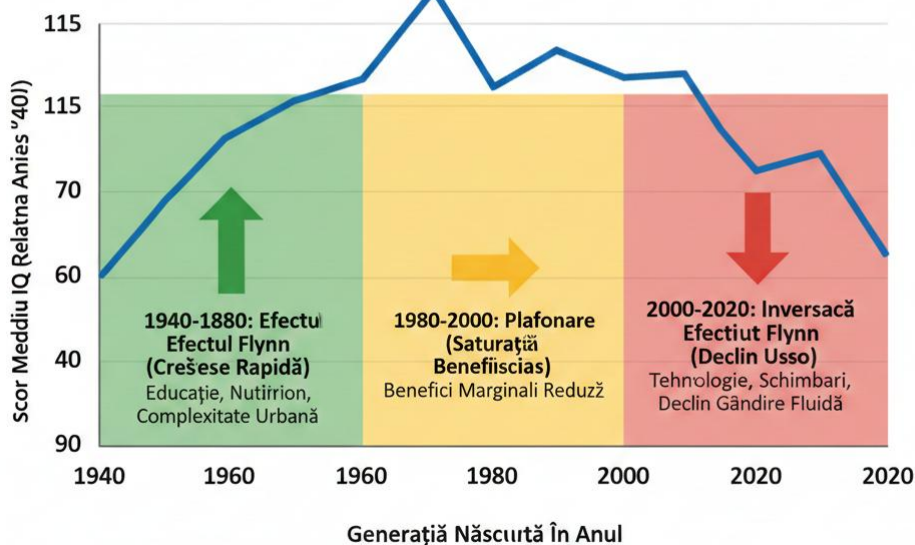
4. **Chestionar de autoevaluare.** Adaptat după principiile analizei stării de bine în context organizațional (referință la cadrul de analiză promovat în România de Prof. Dragoș Iliescu) .

DE LA EFECTUL FLYNN LA NOUL EV MEDIU, DE SORGINTE INFORMATICĂ, O PROGNOZĂ A POLARIZĂRII COGNITIVE

Profesor psihopedagog Cătălin Constantin CONDREA
Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos

Discuția despre evoluția Coeficientului de Inteligență (IQ) în epoca informatică și sub dominația Inteligenței Artificiale (AI) transcende simpla statistică academică și se transformă într-o profundă interogație sociologică despre viitorul inegalității cognitive și al relevanței umane. Analiza își extrage fundamentele din fenomenul istoric al Efectului Flynn – acea creștere constantă și semnificativă a scorurilor medii la testele de inteligență, de aproximativ trei puncte IQ pe deceniu, observată în țările industrializate pe parcursul secolului al XX-lea. Această ascensiune nu a indicat neapărat o evoluție biologică accelerată, ci mai degrabă o adaptare cognitivă la cerințele unei societăți din ce în ce mai complexe, bazată pe o nutriție mai bună, sănătate publică optimizată și, cel mai important, pe extinderea accesului la educația formală, care a antrenat mintea pentru gândirea abstractă și logica formală. Totuși, acest trend a început să se inverseze sau să stagneze în țările dezvoltate în ultimele decenii, un fenomen care atinge preponderent gândirea fluidă – capacitatea de a rezolva probleme noi – lăsând loc forțelor modelatoare ale erei digitale să preia inițiativa.

Evoluția Relativă a IQ-ului Mediu pe Terra (1940-2020)



Nota: Scorurile sunt relative la un test standardizat în anii 1940. Tendințele variază semnificativ pe regiuni.

Epoca AI-ului exercită o presiune duală, dar convergentă, care amenință să fractureze omogenitatea cognitivă atinsă anterior. Pe de o parte, asistăm la o presiune de reducere a IQ-ului funcțional prin fenomenul de delegare cognitivă. Pe măsură ce AI-ul preia sarcinile de rutină, de la navigație GPS la calcul complex și organizare informațională, dependența de algoritmi reduce necesitatea de a exercisa activ raționamentul, memoria și orientarea spațială. Această externalizare a funcțiilor cognitive poate duce la o atrofiere a abilităților care au stat la baza creșterii IQ-ului în secolul trecut. Pe de altă parte, deși accesul la informație este nelimitat, supraîncărcarea cognitivă specifică mediului digital încurajează consumul superficial, de viteză, reducând capacitatea de procesare profundă și de concentrare susținută, elemente esențiale pentru dezvoltarea structurilor cognitive complexe.

Simultan, adaptarea la noile tehnologii impune o presiune de creștere a IQ-ului adaptativ sau a inteligenței digitale (DQ). Supraviețuirea și succesul în economia viitoare nu vor depinde de cât de bine rezolvăm problemele fără mașini,

ci de cât de eficient reușim să ne integrăm și să controlăm sistemele AI ca pe o prelungire a minții noastre. Aceasta necesită noi forme de raționament abstract, logică de programare și, crucial, o capacitate superioară de gândire critică aplicată pentru a discerne validitatea și a formula întrebările corecte într-un mediu saturat de deepfakes și dezinformare. Inteligența emoțională, etica și creativitatea devin, de asemenea, diferențiatorii supremi, deoarece reprezintă zonele unde intervenția umană rămâne esențială.

Această dinamică bipolară alimentează prognoza unui nou Ev Mediu, de sorginte informatică, un scenariu sociologic care preconizează o polarizare extremă, bazată pe acutizarea inegalității cognitive și a celei de acces. Filosoful și istoricul Yuval Noah Harari, în lucrările sale, avertizează asupra riscului ca o minoritate să obțină controlul asupra AI-ului și biotehnologiei, devenind o clasă superioară, în timp ce majoritatea ar putea fi redusă la o „clasă inutilă” din punct de vedere economic. În această viziune, societatea se împarte în Relevanți – elita cognitivă și digitală – și Irelevanți – marea masă a populației. Relevanții vor fi indivizii cu abilități superioare de a accesa și controla tehnologia, folosind AI-ul ca pe un multiplicator al puterii cognitive și economice lor. Ei nu vor fi doar inteligenți, ci vor fi eficient-inteligenți, iar productivitatea lor cognitivă va crește exponențial.

Irelevanții, în schimb, ar putea include persoane cu IQ-uri medii sau chiar peste medie, dar care, din cauza lipsei de alfabetizare digitală profundă sau a inegalității de acces, vor fi incapabili să navigheze și să influențeze structurile de putere bazate pe AI. Acești indivizi ar deveni subiecți ai deciziilor luate de algoritmi și de elita digitală. Dominația în acest nou Ev Mediu nu ar fi exercitată prin forță brută, ci prin monopolul asupra cunoașterii funcționale și automatizării. Dacă doar un segment restrâns înțelege mecanismele interne ale AI-ului, cum manipulează datele și cum generează decizii, restul populației devine incapabilă să formuleze o opoziție informată sau să conteste de facto controlul. Această lipsă

de înțelegere fundamentală recrează un sistem medieval, unde cunoașterea esențială este ascunsă sau inaccesibilă majorității.

Viziunea este întărită de proiecțiile lui Michio Kaku din Viitorul omenirii, care imaginează o evoluție tehnologică rapidă ce ar putea include augmentarea cognitivă directă prin interfețe creier-computer (BCI), exacerbând și mai mult discrepanța dintre cei care își pot permite o asemenea îmbunătățire și cei care nu. IQ-ul viitorului nu este doar cel măsurat în abstract, ci cel aplicat: inteligența care permite crearea, menținerea și controlul infrastructurii digitale. În fața acestui risc existențial, eticianul William MacAskill, pledând pentru eficiența pe termen lung în *Ce datorăm viitorului*, subliniază că datoria etică fundamentală față de generațiile viitoare este de a asigura o guvernare responsabilă a AI-ului. Pericolul nu este doar de a moșteni o societate inegală, ci de a stabili o traiectorie morală și socială greșită bazată pe polarizare, pe care civilizațiile viitoare o vor perpetua.

Așadar, evitarea scenariului noului CES informatic depinde critic de democratizarea accesului la educație digitală avansată și de cultivarea unei gândiri critice îmbunătățite la nivel de masă, care să permită cetățenilor să înțeleagă, să conteste și să reglementeze puterea algoritmilor, înlocuind supunerea pasivă cu stăpânirea informată. Fără o astfel de intervenție, lupta nu va fi între om și mașină, ci între o minoritate care utilizează mașina pentru a-și amplifica inteligența și o majoritate care va fi guvernată de ea.

BIBLIOGRAFIE

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: *What IQ tests really measure*. *Psychological Bulletin*, 101(2), 171–191.

Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: Scurtă istorie a viitorului*. Editura Polirom.

Harari, Y. N. (2018). *21 de lecții pentru secolul 21*. Editura Polirom.

Kaku, M. (2018). *Viitorul omenirii: Terra-colonizarea planetei Marte, călătoriile interstelare, nemurirea*. Editura Trei.

MacAskill, W. (2022). *Ce datorăm viitorului*. Editura Publica.

Bratsberg, B., & Rogeberg, O. (2018). *Flynn effect and its reversal are both strongly related to advances in general intelligence. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(26), 6673–6678.

Iliescu, D., & Gunnesch-Luca, G. (2020). *The Flynn effect in Romania: Secular gains in IQ in a country undergoing rapid development. Intelligence*, 82, 101487.

CLIMATUL ORGANIZAȚIONAL ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL ANALIZĂ COMPARATIVĂ DIN PERSPECTIVA CADRELOR DIDACTICE ȘI REFLECȚII ASUPRA PRACTICII EDUCAȚIONALE

**Profesor de psihopedagogie specială Mihaela URSACHE
Liceul Tehnologic Special „Trinitas” Tg. Frumos**

1. Introducere

În învățământul special, activitatea cadrelor didactice se desfășoară într-un context profesional complex, marcat de responsabilități educaționale, emoționale și organizaționale deosebite. Dincolo de competențele profesionale și de resursele curriculare, climatul organizațional reprezintă un factor esențial care influențează modul în care profesorii își pot desfășura munca, capacitatea de adaptare la nevoile elevilor și echilibrul profesional.

Articolul de față valorifică o cercetare aplicată realizată în instituții de învățământ special, având ca scop surprinderea percepțiilor cadrelor didactice asupra climatului organizațional și evidențierea mesajelor transmise de acestea cu privire la condițiile reale în care se desfășoară activitatea educațională.

2. Contextul și scopul cercetării

Cercetarea a fost realizată în anul școlar 2021-2022, în cadrul lucrării de disertație *„Rolul culturii organizaționale în funcționarea organizațiilor școlare din învățământul special”*. Aceasta a avut ca scop analizarea modului în care cadrele didactice percep diferite dimensiuni ale climatului organizațional și impactul acestora asupra activității profesionale.

Deși datele au fost colectate anterior, dimensiunile investigate reflectă realități structurale ale învățământului special, păstrându-și relevanța pentru reflecția pedagogică și organizațională actuală.

3. Metodologia cercetării

Cercetarea a avut un caracter descriptiv-comparativ și a fost realizată pe un eșantion de 108 cadre didactice din trei instituții de învățământ special:

- Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași
- Liceul Tehnologic Special „Trinitas”, Târgu Frumos
- Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos

Instrumentul utilizat a fost Chestionarul de evaluare a climatului organizațional – Sistem ECO (2014), elaborat de prof. univ. dr. Ticu Constantin, aplicat cu acordul autorului. Chestionarul evaluează multiple dimensiuni ale climatului organizațional și nu are ca scop evaluarea individuală a angajaților, ci analiza modului de funcționare a organizației din perspectiva colectivului.

Analiza a inclus toate dimensiunile investigate de instrument, datele fiind interpretate comparativ, la nivel instituțional și tematic, fără ierarhizări valorice sau raportări individuale.

4. Rezultate și analiză comparativă

Vocea cadrelor didactice asupra climatului organizațional

Pentru o prezentare coerentă, dimensiunile climatului organizațional au fost grupate pe axe tematice, reflectând principalele domenii care influențează activitatea didactică.

4.1. Organizarea muncii și solicitările profesionale

Cadrelor didactice participante descriu volumul ridicat al sarcinilor și diversitatea responsabilităților ca fiind o constantă a muncii în învățământul special. Suprasolicitarea nu este percepută exclusiv ca un număr mare de activități, ci ca o presiune continuă, generată de responsabilitatea față de elevii cu nevoi educaționale complexe și de cerințele administrative asociate.

Diferențele între instituții sunt percepute ca fiind determinate de contextul organizațional (dimensiunea unității, resursele disponibile), și nu de nivelul de implicare sau profesionalism al cadrelor didactice.

4.2. Relațiile profesionale, conducerea și echitatea organizațională

Relațiile profesionale sunt descrise, în general, ca funcționale, bazate pe colaborare și sprijin reciproc. Totuși, cadrele didactice semnalează nevoia unei comunicări mai clare și a unei implicări mai consistente în procesul decizional.

Percepția asupra echității organizaționale și a modului în care sunt luate deciziile influențează semnificativ climatul de lucru, nivelul de încredere și coeziunea colectivului.

4.3. Suport, motivație și dezvoltare profesională

Respondenții subliniază importanța sprijinului profesional și instituțional în menținerea motivației și a satisfacției profesionale. Recunoașterea muncii depuse, oportunitățile de formare și colaborarea între colegi sunt percepute ca factori care susțin implicarea profesională și atașamentul față de instituție.

4.4. Impactul emoțional al muncii în învățământul special

Dimensiunea psiho-emoțională este una dintre cele mai puternic resimțite de cadrele didactice. Răspunsurile evidențiază stresul, oboseala emoțională și presiunea psihică, asociate lucrului cu elevi care necesită intervenții educaționale complexe, într-un context adesea marcat de resurse limitate.

Aceste aspecte nu sunt exprimate ca plângeri, ci ca nevoi reale de susținere pentru menținerea echilibrului profesional și a calității actului educațional.

5. Discuții – ce transmit cadrele didactice prin aceste date

Mesajul central transmis de cadrele didactice nu este unul de nemulțumire, ci unul de responsabilitate profesională. Respondenții își exprimă dorința de a-și desfășura munca la standarde ridicate, subliniind însă necesitatea unor condiții organizaționale care să susțină această muncă.

Climatul organizațional este perceput ca un factor „invizibil”, dar decisiv, care poate facilita sau limita eficiența intervenției educaționale și starea de bine a profesorilor.

6. Reflecție pedagogică din perspectiva cadrului didactic

Din perspectiva profesorului din învățământul special, datele cercetării confirmă faptul că practica educațională nu poate fi separată de contextul organizațional. Intervenția educațională eficientă este posibilă atunci când cadrul didactic se simte susținut, valorizat și integrat într-un colectiv funcțional.

Reflecția asupra climatului organizațional devine astfel un demers necesar pentru dezvoltarea profesională și pentru conștientizarea limitelor și resurselor existente în cadrul instituției.

7. Concluzii

Analiza comparativă a tuturor dimensiunilor climatului organizațional oferă o imagine realistă asupra modului în care cadrele didactice din învățământul special percep condițiile în care își desfășoară activitatea. Valoarea acestui demers constă în vocea colectivă a profesorilor, care evidențiază atât dificultățile, cât și resursele existente în cadrul organizațiilor școlare.

Cercetarea contribuie la reflecția pedagogică și organizațională, subliniind importanța unui climat care să susțină munca didactică și să permită dezvoltarea unor practici educaționale de calitate în învățământul special.

DE LA ACCES LA AUTONOMIE: TEHNOLOGIA ASISTIVĂ ȘI INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI VIZUALE

Profesor psihopedagog Ioana CIUREA
Liceul Special „Moldova”, Tg. Frumos

Educația elevilor cu dizabilități vizuale presupune adaptarea permanentă a strategiilor didactice și a resurselor educaționale, pentru a asigura acces egal la informație și participare activă la procesul de învățare. În mod tradițional, accesul la informație pentru elevii nevăzători sau cu vedere slabă s-a realizat prin utilizarea sistemului Braille, a materialelor tactile sau a descrierilor verbale.

Dezvoltarea tehnologiei digitale a adus însă schimbări semnificative în ceea ce privește modalitățile prin care elevii cu dizabilități vizuale pot accesa informația. Tehnologia asistivă și aplicațiile bazate pe inteligență artificială permit accesul la manuale digitale, citirea textelor tipărite, descrierea imaginilor, identificarea obiectelor sau accesarea resurselor digitale într-un mod independent. Integrarea acestor tehnologii în activitatea didactică contribuie la crearea unui mediu educațional mai incluziv și la dezvoltarea autonomiei elevilor.

Tehnologia asistivă în educația elevilor cu dizabilități vizuale

Tehnologia asistivă include dispozitive, aplicații și programe informatice care facilitează accesul persoanelor cu dizabilități la informație, sprijinindu-le în realizarea activităților cotidiene și educaționale.

În cazul elevilor cu dizabilități vizuale, cele mai utilizate instrumente sunt:

- cititoarele de ecran, care convertesc textul digital în informație audio sau în format Braille;
- afișajele Braille electronice, care permit citirea textului în format tactil în timp real;

- aplicațiile de recunoaștere optică a caracterelor (OCR), care transformă textul tipărit în text digital procesabil;
- programele de mărire a ecranului, utilizate de elevii cu vedere slabă (low vision);
- manualele și resursele educaționale digitale accesibile;
- aplicațiile mobile de orientare, navigare și recunoaștere a obiectelor din mediul înconjurător;
- softurile de sinteză vocală (text-to-speech), integrate în sisteme de operare sau disponibile ca aplicații independente.

Aceste tehnologii contribuie la dezvoltarea competențelor academice și permit elevilor să participe activ la activitățile educaționale. În ultimii ani, inteligența artificială a contribuit la dezvoltarea unor aplicații care îmbunătățesc semnificativ accesul persoanelor cu dizabilități vizuale la mediul înconjurător și la informație. Multe dintre acestea sunt utilizate și în România. În cazul elevilor cu deficiență vizuală, tehnologia asistivă facilitează accesul la informații care, în mod obișnuit, sunt prezentate în format vizual. Printre cele mai utilizate instrumente se numără:

1. *Seeing AI* - aplicație dezvoltată de Microsoft, valorifică algoritmi avansați de viziune artificială pentru a transforma mediul vizual în descrieri audio detaliate. Dispune de mai multe canale funcționale: poate citi texte tipărite sau scrise de mână, poate descrie scene complexe din fotografii, poate identifica persoane pe baza recunoașterii faciale și poate scana coduri de bare pentru identificarea produselor. În activitățile școlare, aplicația se dovedește utilă în accesarea rapidă a fișelor de lucru tipărite, a imaginilor din manuale sau a materialelor vizuale distribuite în clasă.

2. *Be My Eyes* - este o platformă care combină asistența umană cu tehnologia AI pentru a sprijini persoanele cu deficiențe de vedere în situații practice. Prin intermediul unui apel video, utilizatorul poate conecta cu un voluntar care descrie vizual conținutul captat de camera telefonului. În mediul școlar, elevii pot folosi

aplicația pentru a verifica sarcinile realizate, a identifica materiale educaționale sau a primi sprijin în realizarea unor activități practice

3. *Voice Dream Reader* - este o aplicație specializată în redarea audio a conținuturilor digitale, compatibilă cu o gamă largă de formate de fișiere: PDF, ePub, Word, pagini web sau documente din servicii cloud. Aplicația oferă voci sintetice de înaltă calitate, posibilitatea de a regla viteza de lectură și de a marca pasaje importante. Aceste caracteristici o fac deosebit de utilă pentru elevii cu deficiențe vizuale care trebuie să parcurgă volume mari de text, contribuind la îmbunătățirea comprehensiunii și la reducerea oboselii cognitive asociate lecturii prelungite.

4. *Google Lookout* - este o aplicație de accesibilitate dezvoltată de Google, care utilizează camera dispozitivului mobil pentru a descrie în timp real mediul înconjurător. Printre funcționalitățile sale se numără identificarea obiectelor și a persoanelor, citirea textelor tipărite și scanarea documentelor. În cadrul activităților școlare, aplicația poate fi folosită pentru explorarea materialelor vizuale, recunoașterea echipamentelor de laborator sau identificarea informațiilor de pe afișaje și table.

5. *NVDA* - este un cititor de ecran gratuit și open-source, extrem de răspândit în rândul utilizatorilor cu dizabilități vizuale din întreaga lume. Programul citește conținutul ecranului computerului prin sinteză vocală sau îl transmite către un afișaj Braille, asigurând accesul la aplicații de birou, browsere web, e-mail și platforme de învățare online. Compatibilitatea cu suite precum Microsoft Office și Google Workspace îl face deosebit de relevant în contextul educațional românesc, unde aceste aplicații sunt frecvent utilizate.

6. *Dolphin SuperNova* - este un software dedicat persoanelor cu deficiențe vizuale, care combină în aceeași platformă funcții de mărire a ecranului, citire vocală și suport pentru afișaje Braille. Este utilizat în special de elevii cu vedere slabă, care beneficiază de posibilitatea de a personaliza dimensiunea, contrastul și culorile conținutului afișat pe ecran. Soluția este recomandată în instituții de

învățământ special din mai multe țări europene, datorită interfeței intuitive și compatibilității cu platformele educaționale digitale.

7. *Orca Screen Reader* - Orca este un cititor de ecran gratuit destinat sistemelor Linux/GNOME, util în școlile care utilizează distribuții Linux. Oferă sinteză vocală și suport Braille, putând fi personalizat pentru diverse nevoi ale elevilor. Deși mai puțin răspândit în școlile românești, constituie o alternativă valoroasă în contextul promovării softului liber în educație.

8. *Envision AI* - este o aplicație mobilă care utilizează inteligența artificială pentru a descrie în detaliu imagini, documente, scene și fețe. Spre deosebire de alte instrumente similare, Envision AI oferă și integrare cu ochelari inteligenți (Envision Glasses), permițând utilizatorilor să exploreze mediul înconjurător în timp real, cu mâinile libere. Această facilitate poate fi deosebit de avantajoasă în activitățile de laborator sau în excursiile educative.

Integrarea acestor aplicații în activitatea didactică poate sprijini dezvoltarea autonomiei și a competențelor digitale ale elevilor.

Cadrele didactice pot integra tehnologia asistivă în procesul educațional prin:

- furnizarea materialelor educaționale în format digital accesibil;
- utilizarea descrierilor verbale pentru imaginile sau graficele prezentate;
- realizarea de activități tactile și multisenzoriale;
- utilizarea materialelor tactile și a modelelor tridimensionale;
- încurajarea utilizării aplicațiilor digitale pentru citire și explorare;
- realizarea unor activități interactive care implică explorarea tactilă sau auditivă.

Prin aceste metode, profesorii pot crea un mediu educațional mai accesibil și pot stimula participarea activă a elevilor.

Studii de caz

Pentru a evidenția impactul tehnologiei asistive asupra procesului de învățare, prezent două cazuri observate în cadrul activităților educaționale cu elevi cu dizabilități vizuale.

Studiu de caz 1 – Elev cu deficiență vizuală severă, ciclul gimnazial

Un elev în vârstă de 13 ani, diagnosticat cu deficiență vizuală severă, întâmpina dificultăți în accesarea materialelor tipărite și în realizarea sarcinilor care implicau utilizarea imaginilor sau a diagramelor. În urma unei evaluări funcționale, au fost introduse mai multe instrumente de tehnologie asistivă: cititorul de ecran NVDA pentru accesarea materialelor digitale, o aplicație OCR pentru citirea documentelor tipărite și aplicația Seeing AI pentru descrierea imaginilor din manuale.

Pe parcursul activităților educaționale, elevul a demonstrat o creștere semnificativă a autonomiei în realizarea sarcinilor școlare. Utilizarea acestor instrumente a contribuit la creșterea motivației pentru învățare și la îmbunătățirea participării în cadrul activităților din clasă. Profesorii au observat că elevul a devenit mai implicat în procesul de învățare și a dobândit mai multă încredere în propriile capacități.

Studiu de caz 2 – Elev cu vedere slabă, ciclul gimnazial

În cadrul unei activități educaționale, a fost introdusă utilizarea aplicației Voice Dream Reader pentru accesarea manualelor digitale la un elev cu vedere slabă din ciclul gimnazial. Elevul întâmpina dificultăți în citirea textelor tipărite pentru perioade lungi de timp, ceea ce afecta ritmul de învățare. Prin utilizarea aplicației, elevul a putut asculta textele în format audio, parcurgând mai ușor materialele de studiu. După introducerea acestei metode, profesorii au observat o îmbunătățire a înțelegerii textelor și o creștere a interesului pentru activitățile de lectură.

Integrarea tehnologiei asistive în educația elevilor cu dizabilități vizuale aduce numeroase beneficii. Printre acestea se numără:

- creșterea accesului la informație și la resursele educaționale;
- dezvoltarea autonomiei și a încrederii în sine a elevilor;
- îmbunătățirea competențelor digitale, esențiale pe piața muncii;
- participarea activă la activitățile educaționale și sociale;

- reducerea dependenței de alte persoane în mod permanent.

Cu toate acestea, există și anumite provocări, precum:

- lipsa resurselor tehnologice adecvate în unele instituții de învățământ;
- necesitatea formării continue a cadrelor didactice în utilizarea tehnologiei asistive;
- adaptarea materialelor educaționale pentru a fi accesibile.
- adaptarea materialelor educaționale pentru a respecta standardele de accesibilitate;
- asigurarea suportului tehnic și a întreținerii dispozitivelor utilizate;
- riscul excluderii digitale pentru elevii din medii defavorizate.

Tehnologia asistivă și aplicațiile bazate pe inteligență artificială reprezintă instrumente esențiale pentru accesibilizarea educației elevilor cu dizabilități vizuale. Utilizarea acestora contribuie la crearea unui mediu educațional incluziv și la dezvoltarea autonomiei elevilor, oferind oportunități importante pentru îmbunătățirea procesului educațional și pentru valorificarea potențialului fiecărui elev.

În contextul dezvoltării continue a tehnologiei digitale și al implementării politicilor europene privind educația incluzivă, cadrele didactice au un rol esențial în identificarea, evaluarea și utilizarea acestor resurse. Depășirea provocărilor existente presupune colaborarea între cadre didactice, specialiști, instituții educaționale și factori de decizie, cu scopul de a crea oportunități egale pentru toți elevii.

BIBLIOGRAFIE:

- Alper, M., & Goggin, G. (2017). *Digital technology and rights in the lives of children with disabilities*. *New Media & Society*, 19(5), 726–740.
- Bălăș-Baconschi, C. (2017). *Educația copiilor cu deficiențe de vedere*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

- Bouck, E. C., & Flanagan, S. M. (2022). *Assistive technology for students with disabilities: A guide for educators*. *TEACHING Exceptional Children*, 54(3), 178–187.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Assistive Technology for Learning: Supporting Students with Disabilities in Inclusive Education*. Odense: European Agency.
- Mason, H., & McCall, S. (1997). *Visual Impairment: Access to Education for Children and Young People*. London: David Fulton.
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2021). *The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: A systematic review*. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 130–143.
- Roe, J. (2019). *Are we there yet? Technology, visual impairment and assistive technologies for learning*. *British Journal of Visual Impairment*, 37(3), 226–232.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Transforming Education: The Power of Digital Technology for Inclusion*. Paris: UNESCO.
- Winberg, M., Bates, E., Batt, S., & Börjesson, E. (2023). *Digital accessibility in education: Current practices, challenges and future directions*. *Education Sciences*, 13(4), 347.

ROLUL NARATIVULUI ÎN TERAPIA OCUPAȚIONALĂ PENTRU ELEVII CU DEFICIENȚE DE VEDERE

**Profesor educator Petronela CÎTEA
Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos**

1. Considerații teoretice cu privire la poveste ca mediator senzorial

În cazul copiilor cu deficiențe de vedere (ambliopie severă sau cecitate), povestea încetează să mai fie un suport vizual și devine o hartă mentală multisenzorială. Povestea terapeutică devine un instrument de compensare senzorială. Narativul nu doar informează, ci structurează spațiul peripersonal, transformând obiectele de igienă sau de auto-servire din entități străine în 'personaje' familiare cu care copilul interacționează în siguranță.

Într-un program de terapie ocupațională pentru elevii cu deficiență de vedere, autonomia personală (Activities of Daily Living - ADL) se bazează pe reconfigurarea spațiului și pe dezvoltarea simțului practic prin calea auditivă.

Povestea este un substitut al demonstrației vizuale. Dacă un copil tipic învață să se îmbrace observându-și părinții, copilul cu deficiență de vedere are nevoie de o descriere narativă a mișcării. În terapia ocupațională, folosim „Poveștile Motrice”. Exemplu: Fermoarul nu este doar un obiect, ci „un trenuleț care urcă muntele până la bărbie”. Această metaforă auditivă ajută la fixarea secvenței motorii.

Cutiile cu poveste (Story Boxes) și obiectele de referință poate fi un model. Pentru autonomia personală, povestea trebuie să fie palpabilă. Educatorul folosește o cutie care conține obiectele reale menționate în text. De exemplu, în timp ce educatorul spune povestea despre „Dimineața lui Matei”, copilul explorează tactil obiectele în ordinea utilizării folosirii lor în poveste: peria de haine, pantoful cu scai, cana cu toartă. Obiectivul terapiei ocupaționale este de a identifica tactil rapidă și coordonarea bimanuală.

Repererele spațiale puse în valoare prin povestea drumului. Autonomia înseamnă orientare și mobilitate. Profesorul poate crea o poveste despre traseul de la clasă la sala de mese. Povestea include repere auditive („acolo unde se aude ecoul mai tare”) și tactile („unde peretele devine mai rece sau mai aspru”). Prin această poveste se transformă o activitate anxioasă (deplasarea într-un spațiu necunoscut) într-o narațiune predictibilă și sigură.

Fragment pentru metodologie (terapia ocupațională)

„Implementarea programului de autonomie personală prin poveste vizează trei paliere:

- Explorarea tactil-kinesteziei (recunoașterea texturilor hainelor prin descrieri metaforice);
- Analiza secvențială (povestea ca algoritm de pași pentru spălatul pe mâini);
- Diminuarea defensivității tactile (introducerea texturilor noi – spumă de săpun, perie – prin intermediul unor scenarii ludice).”

Aceasta este, o parte importantă a terapiei ocupaționale, deoarece oferă soluții pragmatice pe care profesorii educatori le pot implementa imediat la grupă sau în cabinetul de terapie ocupațională. În cazul elevului cu deficiențe de vedere, povestea trebuie să treacă din planul abstract în cel faptic, auditiv și kinesteziec. Iată tehnicile specifice de adaptare a poveștilor în terapia ocupațională.

1. Metoda „Cufărului cu obiecte de referință” (Story Boxes)

Pentru un copil nevăzător, cuvintele precum „cana”, „perie” sau „săpun” pot rămâne simple concepte sonore dacă nu sunt însoțite de experiența tactilă. Se creează o cutie fizică pentru fiecare poveste terapeutică. Pe măsură ce cadrul didactic citește textul, copilul extrage din cutie obiectul menționat. Dacă povestea este despre „Pregătirea micului dejun”, cutia va conține o față de masă mică, o linguriță, un castron și un pachet de șervețele. Obiectivul activității este identificarea formelor, greutateilor și temperaturilor, corelată cu fluxul narativ.

2. Cărțile tactile ilustrate și adaptarea Braille

O poveste adaptată nu înseamnă doar text Braille, ci și ilustrație tactilă. Paginile cărții sunt realizate din texturi variate care mimează realitatea (ex: material buclat pentru un prosop, piele sintetică pentru pantofi, plastic fin pentru apă). Textul Braille nu trebuie să fie doar o transcriere, ci poate conține „indicii de acțiune”. De exemplu, o anumită literă/ cuvânt/ semn Braille poate semnaliza momentul în care elevul trebuie să execute o mișcare (ex: „Acum ridică brațele ca personajul din poveste”).

3. Peisajul sonor și sunetele 3D (Audio-drama terapeutică)

Deoarece auzul este principalul canal de compensare, utilizarea sunetelor binaurale sau a peisajelor sonore (soundscapes) transformă povestea într-o experiență imersivă. Înregistrarea poveștii folosind sunete reale din mediul de viață cotidian (sunetul apei la robinet, foșnetul hainelor, clinchetul tacâmurilor). Povestea „Mersul la baie” include sunetul specific al desfacerii rolei de hârtie igienică sau al apăsării butonului de la rezervorul de apă. Aceasta ajută la familiarizarea auditivă cu mediul, reducând anxietatea în spații noi.

4. Tehnica „Hărții narrative în relief”

Pentru orientare și mobilitate, povestea poate fi dublată de o planșă termoformată sau realizată prin colaj (metoda German spur wheel). Dacă povestea urmărește traseul unui personaj prin casă, elevul urmărește cu degetele o linie în relief care reprezintă drumul, întâlnind „opriri” tactile (machete mici ale mobilei). Dezvoltarea conceptelor spațiale (stânga, dreapta, înainte, sus, jos) necesare deplasării independente.

Exemplu de tabel comparativ pentru a sintetiza modul în care adaptările sprijină obiectivele de terapie ocupațională.

Tip de Adaptare	Element Senzorial	Obiectiv de Autonomie Personală
Obiecte de referință	Tactil-kinestezie	Coordonare bimanuală, recunoașterea obiectelor casnice.
Peisaj sonor	Auditiv	Localizarea sursei sonore, orientare în spațiul școlar/casnic.
Cărți cu povești	Tactil (discriminare fină)	Pregătirea pentru explorarea textului vestimentare (nasturi, fermoare).
Nararea motrică	Proprioceptiv	Schema corporală (învățarea pașilor pentru auto-îngrijire).

Studiu de caz analizat din perspectiva progresului în autonomia personală.
Elevă cu deficiență de vedere (nevăzătoare)

1. Date generale

Eleva X este o adolescentă în vârstă de 16 ani, elevă la Liceul Special Moldova. Aceasta a venit în instituție la vârsta de 8 ani, integrându-se treptat în mediul școlar și social al liceului. Eleva prezintă deficiență totală de vedere, însă acest lucru nu a împiedicat dezvoltarea sa intelectuală, artistică și socială.

2. Adaptarea la mediul școlar

De-a lungul anilor, eleva a demonstrat o capacitate foarte bună de orientare și mobilitate în spațiul școlar. În prezent:

- cunoaște toate spațiile liceului;
- se deplasează cu siguranță și autonomie;
- participă activ la activitățile clasei și ale școlii.

Adaptarea ei a fost sprijinită de cadrele didactice și de colegi, dar și de perseverența și motivația personală.

3. Dezvoltare intelectuală și rezultate școlare

Eleva obține rezultate bune la învățătură, manifestând interes pentru mai multe discipline. Un rezultat deosebit a fost participarea la olimpiada de limba engleză în clasa a VIII-a, unde a demonstrat:

- vocabular bogat,
- capacitate de exprimare,
- interes pentru limbile străine.

Aceste rezultate reflectă capacitatea sa intelectuală ridicată și dorința de a se perfecționa.

4. Abilități artistice și creative

Eleva are o imaginație foarte bogată și o sensibilitate artistică remarcabilă dezvoltată pe parcursul anilor de școală prin ascultarea nenumăratelor povești audio. Activitățile preferate sunt:

- cântatul la pian, activitate care îi oferă posibilitatea de exprimare emoțională;
- desenul și realizarea de colaje, prin care își exprimă creativitatea;
- scrierea de povești, demonstrând talent literar.

Un aspect deosebit al personalității sale este faptul că, cu ocazia sărbătorilor sau a zilelor de naștere ale colegilor, scrie eseuri dedicate acestora, gest care evidențiază empatie, sensibilitate și spirit de colegialitate.

5. Relațiile sociale

Eleva are relații bune cu colegii, fiind apreciată pentru:

- creativitate,
- sensibilitate,
- modul original de a se exprima.

Prin eseurile dedicate colegilor și participarea la activități artistice, contribuie la consolidarea unui climat pozitiv în clasă.

6. Concluzii

Cazul acestei eleve demonstrează că deficiența de vedere nu reprezintă o barieră în dezvoltarea personală și academică, atunci când există:

- sprijin educațional adecvat,
- motivație personală,
- un mediu școlar incluziv.

Eleva se remarcă prin inteligență, creativitate, sensibilitate artistică și perseverență, fiind un exemplu de integrare reușită și dezvoltare armonioasă în mediul școlar iar acest aspect important cred că este într-o mică parte și rezultatul zecilor de povești ascultate în perioada de când este elevă în acest liceu.

Note și referințe bibliografice

Referințe teoretice aplicate în text:

- **Conceptul de ADL (Activities of Daily Living):** Se referă la setul de abilități de auto-îngrijire necesare pentru viața independentă, pilon central în Terapia Ocupațională (AOTA, 2020).
- **Metoda Story Boxes:** Adaptată după metodologia propusă de *Annie Lewis și Joan Tolla (2003)* pentru dezvoltarea alfabetizării și a conceptelor tactile la copiii cu deficiențe vizuale severe.
- **Teoria Hărților Mentale:** Bazată pe studiile de orientare și mobilitate ale lui *Vasile Preda (2006)*, care subliniază importanța reperelor auditive și tactile în construcția spațială la nevăzători.

BIBLIOGRAFIE:

- **Ayres, A. Jean (2005).** *Sensory Integration and the Child*. Western Psychological Services (pentru palierele de explorare tactil-kinestezică).
- **Lewis, A., & Tolla, J. (2003).** *Creating and Using Tactile Experience Books for Young Children with Visual Impairments*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.

- **Păunescu, Constantin (1999).** *Terapia educațională integrată.* București: Editura Pro Humanitate.
- **Preda, Vasile (2006).** *Orientare și mobilitate pentru persoanele cu deficiențe de vedere.* Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- **Stan, Liliana (2016).** *Educația timpurie. Probleme și soluții.* Iași: Editura Polirom.

ADAPTAREA DEMERSULUI DIDACTIC LA MATEMATICĂ PENTRU ELEVII CU CES DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

Profesor Anca-Maria ALEXA

Liceul Tehnologic Agricol „Olga Sturdza”-Miroslava

Educația contemporană pune un accent tot mai mare pe incluziune, echitate și pe respectarea particularităților fiecărui elev. În acest context, integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă sau în formele de învățământ special integrat nu reprezintă doar o direcție educațională modernă, ci și o necesitate morală și profesională. La nivelul învățământului liceal, această provocare devine și mai complexă, deoarece conținuturile curriculare sunt mai dense, gradul de abstractizare este mai ridicat, iar ritmul de lucru presupune autonomie, capacitate de analiză și transfer de cunoștințe. În cazul matematicii, dificultățile pot fi și mai evidente, deoarece această disciplină solicită gândire logică, atenție susținută, rigoare, capacitate de operare abstractă și aplicare succesivă a unor algoritmi.

Pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, ora de matematică poate deveni uneori un spațiu al nesiguranței, al blocajului sau al eșecului repetat, dacă demersul didactic nu este adaptat la nevoile lor reale. Tocmai de aceea, rolul profesorului este esențial în construirea unui parcurs educațional care să valorifice potențialul fiecărui elev, să reducă barierele de învățare și să transforme matematica dintr-o disciplină percepută ca inaccesibilă într-un domeniu în care progresul, chiar și în pași mici, să poată fi observat, încurajat și consolidat.

Adaptarea demersului didactic la matematică pentru elevii cu CES din învățământul liceal presupune o schimbare de perspectivă: profesorul nu mai predă doar conținuturi, ci proiectează experiențe de învățare accesibile, diferențiate și motivante. Nu înseamnă simplificarea excesivă a disciplinei, ci găsirea unor modalități potrivite prin care elevul să ajungă la înțelegere, la

aplicare și la o participare reală la activitatea școlară. În fond, educația incluzivă înseamnă mai mult decât prezența fizică a elevului în clasă; ea înseamnă participare, apartenență, sprijin și șanse autentice de dezvoltare.

În activitatea didactică, lucrul cu elevii cu CES evidențiază faptul că aceștia nu formează o categorie omogenă. Fiecare elev are un ritm propriu de învățare, un anumit profil cognitiv, un stil diferit de lucru și nevoi specifice de sprijin. Unii întâmpină dificultăți de concentrare și menținere a atenției, alții au probleme de înțelegere a limbajului matematic, de organizare a pașilor de rezolvare sau de transfer al cunoștințelor în contexte noi. Există elevi care lucrează lent, elevi care au nevoie de repetiție frecventă, elevi care se descurajează rapid și elevi care evită participarea din teama de a greși. Toate aceste aspecte cer din partea cadrului didactic o bună cunoaștere a particularităților elevilor, flexibilitate metodică și disponibilitate pentru ajustarea continuă a actului educațional.

La matematică, una dintre dificultățile majore pentru elevii cu cerințe educaționale speciale este caracterul abstract al noțiunilor. Concepte precum funcția, ecuația, proporționalitatea, reprezentarea grafică sau calculul algebric necesită un nivel de abstractizare care poate fi greu accesibil fără un sprijin adecvat. În plus, limbajul specific disciplinei, simbolurile, succesiunea etapelor de rezolvare și cerințele de formulare riguroasă pot amplifica sentimentul de nesiguranță. De aceea, adaptarea demersului didactic trebuie să pornească de la concret, de la exemple familiare, de la situații de viață și de la pași mici, bine structurați.

Un principiu important în lucrul cu elevii cu CES este acela al accesibilizării conținutului. Profesorul selectează esențialul, formulează sarcinile clar, evită supraîncărcarea informațională și structurează lecția în secvențe scurte și coerente. Explicațiile trebuie să fie simple, precise și însoțite, ori de câte ori este posibil, de suport vizual. O regulă, un algoritm sau o procedură matematică devin mai ușor de înțeles atunci când sunt prezentate schematic, cu exemple

rezolvate, cu marcarea etapelor și cu evidențierea elementelor-cheie. De multe ori, elevul cu CES reușește să lucreze mai bine atunci când primește modele de rezolvare, repere vizuale și exerciții gradate de la simplu la complex.

Un alt aspect esențial este diferențierea sarcinilor de lucru. Într-o clasă eterogenă, nu toți elevii pot lucra în același ritm și la același nivel de complexitate. Adaptarea nu înseamnă diminuarea valorii demersului educațional, ci ajustarea lui astfel încât fiecare elev să aibă acces real la învățare. În cazul elevilor cu CES, fișele de lucru diferențiate pot reprezenta un sprijin eficient. Acestea pot conține exerciții cu grad progresiv de dificultate, itemi formulați clar, spații suficiente pentru rezolvare, indicații privind pașii de lucru sau exemple-model. Uneori este util ca aceeași competență să fie exersată prin sarcini variate: exerciții de recunoaștere, completare, asociere, alegere multiplă, aplicare directă sau rezolvare ghidată.

În predarea matematicii, folosirea metodelor activ-participative adaptate poate contribui semnificativ la implicarea elevilor cu CES. Învățarea prin descoperire ghidată, conversația euristică, exercițiul repetitiv, jocul didactic, lucrul pe perechi și activitățile practice pot transforma lecția într-un spațiu mai prietenos și mai accesibil. Elevii înțeleg mai ușor atunci când sunt implicați activ, când li se oferă posibilitatea de a manipula materiale, de a observa relații, de a compara, de a verifica și de a reformula. La matematică, materialele concrete sau reprezentările vizuale pot avea un rol deosebit de important: tabele, scheme, desene, grafice, cartonașe, fișe de sprijin, aplicații digitale, exerciții interactive. Aceste instrumente contribuie la reducerea caracterului abstract al conținutului și susțin fixarea cunoștințelor.

De asemenea, utilizarea resurselor digitale poate avea un efect pozitiv în lucrul cu elevii cu CES, mai ales atunci când acestea sunt alese în mod echilibrat și funcțional. Aplicațiile interactive, prezentările vizuale, exercițiile cu feedback imediat sau platformele educaționale pot crește motivația și susține înțelegerea. În matematică, softuri precum GeoGebra pot facilita reprezentarea vizuală a unor

concepte și pot ajuta elevii să observe legături pe care, în mod tradițional, le-ar înțelege mai greu. Totuși, tehnologia nu înlocuiește relația pedagogică, ci o completează. Sprijinul profesorului, tonul încurajator, răbdarea și capacitatea de a adapta explicația rămân fundamentale.

Un element de mare importanță în lucrul cu elevii cu CES este climatul emoțional al clasei. În multe situații, dificultățile de învățare sunt accentuate de teama de greșeală, de lipsa încrederii în sine sau de experiențele anterioare de eșec. De aceea, profesorul de matematică are și misiunea de a construi un mediu sigur, în care elevul să simtă că poate încerca, poate întreba și poate greși fără a fi stigmatizat. Încurajarea progresului, valorizarea efortului, feedbackul pozitiv și recunoașterea reușitelor mici contribuie la dezvoltarea motivației și la creșterea participării. Pentru elevul cu CES, succesul nu trebuie măsurat exclusiv prin raportare la standardul clasei, ci și prin raportare la propriul său parcurs, la evoluția sa și la nivelul de autonomie dobândit.

În evaluare, adaptarea este la fel de necesară ca în predare. Evaluarea tradițională, rigidă, centrată exclusiv pe rezultat și pe ritm rapid de execuție, poate să nu reflecte corect ceea ce elevul știe sau poate face. În cazul elevilor cu CES, profesorul poate utiliza forme variate de evaluare: evaluare orală, evaluare pe baza unor itemi adaptați, evaluare prin sarcini practice, verificarea etapizată a rezolvării, portofoliu, autoevaluare asistată. Uneori este necesar un timp suplimentar de lucru, altele cerințe formulate mai clar, exerciții reduse numeric, dar relevante pentru competența urmărită. Important este ca evaluarea să fie echitabilă, să pună în evidență progresul și să sprijine învățarea, nu doar să eticheteze nivelul elevului.

Adaptarea evaluării la matematică poate însemna, de exemplu, descompunerea unei cerințe complexe în subpuncte, oferirea unor modele parțiale de rezolvare, utilizarea unor exerciții similare celor exersate anterior sau solicitarea explicării verbale a pașilor de lucru. Sunt situații în care elevul nu reușește să scrie complet o rezolvare, dar poate arăta că a înțeles procedura atunci

când este ghidat prin întrebări. De aceea, evaluarea trebuie gândită ca parte integrată a procesului didactic și nu ca moment de sancționare a diferențelor.

Un rol important în sprijinirea elevilor cu CES îl are colaborarea dintre profesor, familie, diriginte, consilier școlar, profesor de sprijin și ceilalți specialiști implicați. Adaptarea demersului didactic nu poate fi eficientă dacă se realizează izolat, fără comunicare și fără o imagine de ansamblu asupra nevoilor elevului. Discuțiile periodice cu familia pot oferi informații relevante despre modul de lucru al elevului acasă, despre nivelul său de autonomie, despre sursele de stres sau despre formele de sprijin care dau rezultate. Colaborarea cu specialiștii poate orienta cadrul didactic în alegerea strategiilor potrivite, în înțelegerea comportamentelor elevului și în stabilirea unor obiective realiste și progresive.

În activitatea la clasă, adaptarea demersului didactic la matematică pentru elevii cu CES presupune și o bună organizare a timpului și a sarcinilor. Lecția trebuie construită într-o manieră clară, previzibilă și echilibrată. Sunt utile anunțarea obiectivelor într-un limbaj accesibil, recapitularea noțiunilor anterioare, exemplificarea practică, exersarea ghidată și verificarea înțelegerii pe parcurs. Pentru elevii care obosesc repede sau își pierd concentrarea, secvențele scurte de lucru, alternanța tipurilor de activități și formularea explicită a cerințelor pot face o diferență importantă. Repetiția nu trebuie privită ca o simplă reluare mecanică, ci ca o cale necesară de consolidare. Pentru mulți elevi cu CES, succesul se construiește prin reveniri succesive, prin exercițiu susținut și prin recapitulări frecvente.

În același timp, profesorul trebuie să aibă în vedere faptul că elevii cu CES au nevoie nu doar de adaptare cognitivă, ci și de susținere relațională. Felul în care li se vorbește, modul în care sunt implicați în activitate, tonul folosit în corectare și disponibilitatea de a relua explicațiile influențează direct încrederea lor în propriile posibilități. Un elev care simte că este acceptat și sprijinit va fi mai dispus să participe, să încerce și să persevereze. Din acest motiv, competențele

socio-emoționale ale profesorului sunt la fel de importante ca pregătirea sa de specialitate.

Practica didactică arată că, în lucrul cu elevii cu CES, progresul apare uneori lent, discret, dar semnificativ. A reuși să urmărească o explicație până la capăt, să rezolve corect un exercițiu simplu, să folosească un algoritm învățat, să ceară ajutor atunci când nu înțelege sau să participe cu mai multă încredere la lecție sunt pași importanți, care trebuie observați și valorizați. În educația incluzivă, succesul nu se măsoară doar prin performanțe înalte, ci și prin participare, autonomie, perseverență și dezvoltare personală.

Matematica poate deveni, pentru elevii cu CES, nu doar o disciplină dificilă, ci și un spațiu al reușitei, atunci când profesorul reușește să creeze punți între conținut și posibilitățile reale ale elevului. Acest lucru presupune profesionalism, empatie, creativitate și reflecție permanentă asupra propriei practici. Profesorul nu lucrează cu un model ideal de elev, ci cu elevi reali, fiecare cu propriul ritm, propriile dificultăți și propriile resurse. Din această perspectivă, adaptarea demersului didactic nu este un compromis, ci o expresie a calității actului educațional.

În concluzie, adaptarea demersului didactic la matematică pentru elevii cu CES din învățământul liceal reprezintă o condiție esențială pentru realizarea unei educații incluzive autentice. Prin accesibilizarea conținuturilor, diferențierea sarcinilor, utilizarea suportului vizual și a resurselor interactive, adaptarea evaluării și susținerea emoțională a elevilor, profesorul contribuie în mod direct la crearea unui mediu de învățare echitabil și motivant. Dincolo de dificultăți, experiența lucrului cu elevii cu CES aduce și o valoroasă lecție profesională și umană: aceea că fiecare elev poate progresa atunci când este înțeles, sprijinit și valorizat. Școala incluzivă se construiește zi de zi, prin gesturi pedagogice concrete, prin răbdare, prin cooperare și prin credința că educația trebuie să ofere șanse reale tuturor.

INDEXUL PENTRU INCLUZIUNE – CADRU VALORIC PENTRU ORGANIZAȚIILE DIN DOMENIUL EDUCAȚIONAL

Profesor-consilier școlar Anca HARDULEA

Profesor-consilier școlar Ana-Camelia TAMAȘ

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași

Incluzivă reprezintă un proces continuu întrucât organizațiile din domeniul educațional sunt într-un proces de permanentă schimbare: copiii și profesorii vin și merg mai departe; apar noi forme de excludere; noi resurse sunt mobilizate; dezvoltarea incluzivă este un proces fără sfârșit. Singurul sens în care o organizație este „incluzivă” este cel în care aceasta este dedicată unui parcurs de dezvoltare ghidat de valori incluzive. In acest context Indexul pentru incluziune poate constitui un instrument util în construirea cadrului valoric al organizațiilor din domeniul educațional.

Valorile ne stimulează să mergem înainte, ne arată direcția și ne definesc destinația. Nu avem cum să știm dacă facem sau dacă am făcut ceea ce trebuie, dacă nu înțelegem relația dintre acțiunile și valorile noastre. Fiecare astfel de acțiune devine un argument moral, indiferent dacă suntem conștienți de acest lucru sau nu. Este un mod de a spune „așa trebuie să facem”. Prin elaborarea unui cadru de valori declarăm cum ar trebui să trăim împreună, cum ne dorim să trăim și să ne educăm unii pe alții, atât acum, cât și în viitor. Pe măsură ce oamenii din organizațiile educaționale dezvoltă un cadru comun de valori și înțeleg legătura acestora cu anumite acțiuni detaliate, acest lucru contribuie la susținerea schimbărilor pe care le aduc la nivelul politicilor sau practicilor școlare, inclusiv a celor incluzive. Dezvoltarea unui cadru de valori în organizațiile din domeniul

educațional reprezintă un reper care îndeamnă în mod fundamental la acțiune.

Cadrul valoric incluziv în educație este conturat în documentele legislative din domeniu. Astfel potrivit Legii Educației nr 198/2023 sistemul de învățământ se bazează pe valori precum: **diversitatea - respectarea și valorizarea diferitelor perspective culturale, etnice, religioase, a sensibilității și a empatiei, alături de întărirea și pozitivarea imaginii de sine individuale și colective; *echitatea - respectarea dreptului fiecărui beneficiar primar de a avea șanse egale de acces, de participare la educație și de atingere a potențialului său optim, asigurarea accesului și participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora și în acord cu nevoile individuale sau cu nivelul de sprijin necesar; *incluziunea - asigurarea accesului și participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora și în acord cu nevoile individuale sau cu nivelul de sprijin necesar.* Regulamentul de organizare și funcționare a centrelor județene de resurse și asistență educațională include ca obiective centrale ale acestor instituții incluziunea, dezvoltată prin: a) *promovarea și susținerea, prin activități/programe specifice, a incluziunii în sistemul de învățământ obligatoriu a tuturor copiilor și tinerilor, având în vedere particularitățile lor psihologice, cognitive, sociale, culturale și fizice;* b) *promovarea și susținerea unui climat incluziv, sigur și suportiv pentru toți copiii și tinerii la nivelul unităților de învățământ.*

În contextul educațional actual, incluziunea reprezintă o abordare principială a dezvoltării educației și a societății. Aceasta este conectată cu participarea democratică, în domeniul educației și nu numai și își propune să confere coerență activităților de dezvoltare organizațională, astfel încât să încurajeze învățarea și participarea tuturor: a copiilor și a familiilor lor, a membrilor personalului și ai conducerii, precum și a altor membri ai comunității.

Noțiunile complexe, precum incluziunea, nu pot fi surprinse în definiții teoretice precise. În fapt, noțiunea de incluziune devine mai clară pentru cei care operează cu ea pe măsură ce interacționează cu diverși indicatori sau diferite situații. Examinarea indicatorilor precum și a implicațiilor incluziunii poate să genereze mai mult consens decât analizele teoretice abstracte.

Booth, Tony (2020) consideră că incluziunea este un proces perpetuu, care vizează implicarea persoanelor, crearea unor sisteme și cadre participative și promovarea valorilor incluzive. În fiecare dintre aceste situații, incluziunea implică o participare sporită a tuturor în ceea ce privește culturile, comunitățile și curriculumul de la nivel local, precum și reducerea tuturor formelor de excludere și de discriminare. Înseamnă să ascultăm ce au de spus beneficiarii și să ținem cont de lucrurile auzite atunci când acționăm (Boem, D., 1996). Incluziunea are în vedere nu doar copiii, ci, în egală măsură, familiile și personalul școlilor. Nu ne imaginăm cum sprijinul acordat participării copiilor poate fi acceptat într-o măsură semnificativă dacă adulții care lucrează cu ei nu au niciun cuvânt de spus în ceea ce privește deciziile referitoare la detaliile vieților lor profesionale. Cu toate acestea, în general, oamenii consideră că incluziunea se referă la participarea copiilor cu deficiențe sau la a celor incluși în categoria „cerințe educaționale speciale”. Această perspectivă poate fi problematică, deoarece nu am putea defini incluziunea în mod restrâns atunci când avem în vedere numeroasele aspecte care necesită sprijin, legate de gen, vârstă, etnie, clasă socială, orientare sexuală, precum și dizabilitate.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2006), consideră că incluziunea în educație implică:

- Punerea valorilor incluzive în practică;
- Perspectiva potrivit căreia fiecare viață și fiecare moarte au o valoare egală;
- Susținerea tuturor, astfel încât să simtă că acolo este locul lor;

- Îmbunătățirea participării la activitățile de învățare, îmbunătățirea relațiilor;
- Învățarea unor lecții din reducerea barierelor, a discriminării, pentru a genera beneficii pentru copii la scară mai largă.
- Restructurarea culturilor, a politicilor și a practicilor, pentru a răspunde diversității din perspectiva valorizării tuturor în mod egal;
- Realizarea unei legături între educație și realitățile de la nivel local și global;
- Perspectiva potrivit căreia diferențele dintre copii și dintre adulți reprezintă resurse pentru procesul de învățare;
- Recunoașterea dreptului copiilor la o educație de înaltă calitate în localitatea lor;
- Plasarea accentului pe dezvoltarea comunităților și a valorilor școlare, precum și pe realizări;
- Încurajarea relațiilor de susținere reciprocă a școlilor și comunităților din jurul lor;
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație constituie un aspect al incluziunii în societate.

Un instrument util în construirea cadrului valoric al organizațiilor din domeniul educațional este reprezentat de *Indexul pentru incluziune* (Booth, Tony, Ainscow, Mel, 2020). Acesta reprezintă un ghid al dezvoltării școlare bazate pe valori incluzive oferă un proces de susținere pentru autoevaluare și dezvoltare, ca o alternativă la un proces care are la bază inspecții, concurență și teama de eșec. *Indexul pentru incluziune* oferă oportunitatea de a dezvolta școala în colaborare cu alte persoane și în conformitate cu propriile principii. Acesta poate fi utilizat în numeroase moduri. Poate ajuta organizațiile să își clarifice ideile și să demareze acțiuni individuale și colective, precum și să structureze dezvoltarea educațională a unei școli și a comunităților acesteia. Poate fi utilizat de cadrele

didactice, de personalul nedidactic, de membrii consiliului de administrație, de părinți/reprezentanți legali și de tineri, ca modalitate prin care își pot aprecia și îmbunătăți organizațiile. *Indexul pentru incluziune* poate să genereze discuții noi despre ceea ce ar putea învăța copiii în școli și în afara acestora. Autorii propun materiale concepute astfel încât să pornească de la cunoștințele și de la experiența amplă a personalului, a copiilor, a tinerilor și a familiilor lor cu privire la natura situației lor și la modul în care aceasta poate fi îmbunătățită. Procesul de lucru cu *Indexul pentru incluziune* permite, conform autorilor, ca aceste resurse bogate să fie partajate și să determine o schimbare. Este un document cuprinzător, care poate ajuta pe toată lumea să stabilească care sunt următoarele etape de parcurs pentru definirea unui cadru general de dezvoltare. Indiferent de succesul și de caracterul favorabil incluziunii dintr-o școală, *Indexul pentru incluziune* poate fi utilizat ca suport pentru dezvoltarea procesului de învățare și participare a tuturor copiilor, dar și pentru reducerea presiunilor care vizează sancțiuni adresate elevilor.

Asemenea ghidului unui oraș sau al unei țări, *Indexul pentru incluziune* le permite actorilor educaționali să selecteze locurile pe care doresc să le viziteze, lăsând opțiunea unei reveniri atunci când ar putea fi explorate alte locuri. Așadar, *Indexul pentru incluziune* poate să ajute oamenii să colaboreze, pentru a decide ce doresc să dezvolte în următoarea etapă, să elaboreze un plan și să îl urmeze. Cu toate acestea, la fel cum anumite persoane nu își planifică minuțios vizita în prealabil într-o altă țară și pur și simplu aterizează într-un anumit loc și apoi încep să îl exploreze, oamenii pot să găsească o anumită parte a *Indexului pentru incluziune* care prezintă interes pentru ei, poate chiar o singură întrebare și apoi, să își extindă cercetările și activitățile pornind de acolo.

Indexul pentru incluziune nu este o inițiativă suplimentară, ci o modalitate de optimizare a școlilor, în conformitate cu valorile incluzive. Nu este o alternativă la îmbunătățirea rezultatelor, ci vizează toate realizările, ale tuturor copiilor, ale tinerilor și ale adulților. Încurajează învățarea activă, în care copiii

întegrează ceea ce li se predă în propria experiență și interacționează cu realitățile lumii lor. Este un document practic care îndeamnă la reflecție cu privire la punerea în practică a valorilor incluzive pentru toate aspectele vieții școlii: în cancelarii, în sălile de clasă, pe terenurile de joacă, în relațiile cu școala, cu familiile și cu comunitățile. Acesta vizează schimbări culturale, de aceea dezvoltarea are nevoie să fie susținută.

Indexul pentru incluziune poate sprijini o organizație să devină mai bună întrucât:

- încurajează punerea în practică a propriului cadru de valori
- sprijină o autoanaliză detaliată și o strategie de dezvoltare școlară
- susține implicarea oficialilor în școală
- promovează îmbunătățirile sustenabile în ceea ce privește realizările
- contribuie la îmbunătățirea școlii atât pentru personal, cât și pentru părinți/reprezentanți legali și copii
- integrează activitatea privind mediul, cetățenia, democrația, promovarea drepturilor și a sănătății
- încurajează o mai mare implicare în familii și comunități
- îi ajută pe adulți și pe copii să facă diferența în ceea ce privește dezvoltarea, prin formularea și împărtășirea ideilor lor
- ajută la realizarea unor planuri de dezvoltare a școlii care să reflecte toate schimbările importante dintr-o școală
- oferă sprijin pentru a crea o legătură între dezvoltarea culturilor, politicilor și practicilor
- ajută organizația să facă față schimbărilor
- ajută organizația să reducă la minimum obstacolele și să mobilizeze resursele.

Majoritatea organizațiilor educaționale prezintă în mod explicit în documentele strategice (ex: planul de dezvoltare instituțională, planul managerial)

valorile la care aderă ca organizație. Trăsătura distinctivă a valorilor asumate de organizație este că acestea își propun să influențeze în detaliu practicile și să devină o forță care să impulsioneze dezvoltarea școlară. Prezentarea clară a relației dintre valori și acțiuni constituie etapa aplicativă pe care o putem parcurge în educație. Alcătuirea atentă a unui cadru de valori care, împreună, susțin dezvoltarea incluzivă a educației, oferă o succesiune de măsuri și acțiuni care au în vedere egalitatea, drepturile, participarea, comunitatea, respectul pentru diversitate, non-violența, încrederea, compasiunea, onestitatea, dragostea, speranța/optimismul și înțelepciunea.

Egalitatea și noțiunile aferente de echitate, corectitudine și justiție sunt esențiale pentru valorile incluzive. Egalitatea nu înseamnă că toți sunt la fel sau că sunt tratați în același mod, ci că toată lumea este tratată ca având valoare egală. Adesea, oamenii nu se comportă ca și cum „fiecare viață și fiecare moarte au aceeași valoare”, nu doar pentru că, în mod firesc, sunt preocupați de cei care le sunt apropiați, ci pentru că ei nu consideră că suferința persoanelor din afara familiilor lor, din afara cartierelor lor sau din afara țării lor trebuie să determine măsuri prin care aceasta să fie redusă.

Drepturile. Atenția acordată drepturilor pornește de la preocuparea pentru egalitate. Este un mod de a exprima valoarea egală a oamenilor deoarece au drepturi egale. Așadar, toți au drepturi egale la hrană, adăpost, protecție și îngrijire, precum și dreptul de a participa în calitate de cetățeni. Copiii și tinerii au dreptul la educație gratuită, publică (asigurată de stat), în localitatea lor. Promovarea drepturilor omului în educație încurajează dezvoltarea unor relații de reciprocitate și de grijă. Drepturile constituie punctul de pornire pentru îmbunătățirea școlilor; această afirmație a fost dezvoltată la evenimentul de acordare a premiului UNICEF „Școli care respectă drepturile”.

Participarea presupune dialogul cu alte persoane, pornind de la premisele egalității, impunând astfel necesitatea de a pune deoparte diferențele în ceea ce privește statutul și puterea. Participarea este sporită atunci când interacțiunea cu

cei din jur consolidează sentimentul de identitate; atunci când suntem acceptați și apreciați pentru ceea ce suntem.

Respectul pentru diversitate presupune aprecierea celor din jur și și tratarea lor în mod corespunzător, recunoscând contribuția acestora într-o anumită comunitate, prin personalitatea lor, precum și prin acțiunile lor pozitive. O abordare incluzivă a diversității încurajează crearea unor grupuri diverse și respectă valoarea egală a celorlalți, indiferent de diferențele percepute ale acestora. Din acest punct de vedere, diversitatea este mai degrabă o resursă bogată pentru viață și pentru învățare, decât o problemă care trebuie depășită.

Comunitatea se construiește prin culturi care încurajează colaborarea. O perspectivă incluzivă asupra comunității extinde atașamentele și obligațiile dincolo de membrii familiei și de prieteni, generând un sentiment mai amplu de responsabilitate cu privire la cei din jur, la serviciul public, cetățenia, cetățenia globală și recunoașterea interdependenței globale.

Non-violența înseamnă a asculta și a înțelege punctul de vedere al celorlalți și a evalua forța argumentelor, inclusiv a celor proprii. Aceasta necesită dezvoltarea abilităților de negociere, mediere și soluționare a conflictelor, atât la copii, cât și la adulți.

Încrederea sprijină participarea și dezvoltarea relațiilor și a unor identități sigure. Încrederea este strâns legată de ideea de responsabilitate și autenticitate. Încrederea este necesară pentru cultivarea respectului de sine și a respectului reciproc în practica profesională.

Onestitatea nu este doar exprimarea liberă a adevărului. Onestitatea înseamnă evitarea ipocriziei, respectarea promisiunilor. Onestitatea este legată de integritate și sinceritate, dar și de curaj și încredere. Onestitatea în educație implică un schimb de cunoștințe cu tinerii, cu privire la realitățile de la nivel local și global; implică încurajarea acestora, pentru a ști ce se întâmplă în lumea lor, pentru a putea lua decizii în cunoștință de cauză în prezent și în viitor. Implică

încurajarea acestora, pentru a adresa întrebări dificile, precum și disponibilitatea de a recunoaște greșelile și limitele cunoștințelor deținute.

Compașiunea implică înțelegerea suferinței altor persoane, precum și dorința ca aceasta să fie alinată. Compașiunea necesită un efort conștient pentru a cunoaște limitele discriminării și ale suferinței, la nivel local și global, precum și disponibilitatea de a înțelege punctele de vedere și sentimentele celorlalți. Compașiunea înseamnă că starea de bine personală este limitată de preocuparea pentru binele tuturor.

Dragostea, văzută ca „o grijă profundă pentru alte persoane, care nu așteaptă nimic în schimb”, reprezintă principala motivație a multor cadre didactice, precum și baza vocației lor.

Speranța/optimismul înseamnă a arăta cum oamenii pot influența propriile vieți și ale celorlalți. Speranța și optimismul pot să îmbunătățească probabilitatea schimbării.

Înțelepciunea înseamnă a alege între anumite moduri de acțiune, evaluând justificarea și consecințele fiecăreia dintre ele. Învățând să fim înțelepți, facem legătura între valori și acțiuni și încercăm să acționăm în conformitate cu valorile pe care le susținem.

In cadrul studiului ”Incluziunea în mediul educațional – percepții și strategii de intervenție”, derulat de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași în anul școlar 2024-2025, incluziunea și excluderea sunt explorate de-a lungul a trei dimensiuni interconectate ale îmbunătățirii școlilor: a. crearea *culturilor* incluzive; b. producerea *politicilor* incluzive; c. desfășurarea unor *practici* incluzive. Argumentul studiului este acela că, până în prezent, s-a acordat prea puțină atenție potențialului central pe care culturile școlare (concepțiile, obiceiurile, valorile, atitudinile) îl au în susținerea sau subminarea dezvoltării procesului de incluziune. Dezvoltarea unor valori incluzive împărtășite de colectivul de cadre didactice și a unor relații de colaborare poate

conduce la schimbări în celelalte dimensiuni. Prin culturile școlare incluzive, schimbările în politici și practici pot fi susținute de către cadre didactice și elevi. Acestea sunt argumentele pentru care studiul de față are ca dimensiune a cercetării *Dezvoltarea valorilor incluzive*, operaționalizată pe subdimensiuni, astfel:

Dimensiunea 1. Promovarea participării pentru toți

1.1. În școală incluziunea este înțeleasă ca un proces permanent de sporire a participării tuturor elevilor

1.2. În școală participarea este înțeleasă ca o apreciere reciprocă a identităților

1.3. În școală diversitatea este considerată mai degrabă o resursă pentru învățare decât o problemă

Dimensiunea 2. Promovarea atitudinilor și comportamentelor nondiscriminatorii în școală

2.1. În școală este încurajată exprimarea individualității fiecărei persoane

2.2. În școală elevii și profesorii evită orice formă de apelare discriminatorie bazată pe rasism, sexism, dizabilitate etc.

2.3. În școală sunt promovate atitudinile nondiscriminatorii

Dimensiunea 3. Promovarea interacțiunilor non-violente și soluționarea pașnică a conflictelor

3.1 Școala reprezintă un mediu sigur pentru elevi și personalul școlii

3.2. În școală se manifestă diverse forme de violență

3.3. În școală se dezvoltă abilități de soluționare pașnică a conflictelor

3.4. În școala elevii sunt ajutați să își exprime ideile și emoțiile

Rezultatele studiului fundamentează proiectarea unor strategii, programe și activități de intervenție în vederea dezvoltării atitudinilor pozitive, de participare activă a elevilor în propria dezvoltare școlară, a unui mediu școlar incluziv, adaptat nevoilor și potențialului de care dispun elevii, precum:

- Dezvoltarea de programe de facilitare a adaptării și incluziunii școlare, adaptate profilului populației școlare;

- Intervenția în echipe interinstituționale (profesor, asistent social, medic de familie, asistent medical comunitar, mediator, polițist etc.) în situații cu un indice ridicat de risc socio-educational și oferirea de servicii complementare de sprijin (educație, sănătate, social, juridic, etc.).
- Dezvoltarea cadrului valoric la nivelul organizațiilor școlare;

Organizațiile din domeniul educațional sunt într-un proces de permanentă schimbare; copiii și profesorii vin și merg mai departe; apar noi forme de excludere; noi resurse sunt mobilizate. Dezvoltarea incluzivă este un proces fără sfârșit. Singurul sens în care o organizație este „incluzivă” este cel în care aceasta este dedicată unui parcurs de dezvoltare ghidat de valori incluzive.

BIBLIOGRAFIE:

1. Booth, Tony, Ainscow, Mel, (2020) *Indexul pentru incluziune: un ghid al dezvoltării școlare bazate pe valori incluzive*,
2. Boem, D., *On Dialogue*, (1996), Londra, Routledge,
3. Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D., (2006) *Learning without limits*, Buckingham, Open University Press, <http://learningwithoutlimits.educ.cam.ac.uk>
4. OME 5701, (2024), *Regulament de organizare și funcționare al centrelor județene de resurse și asistență educațională*, www.edu.ro
5. <http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/>

CARACTERISTICILE INCLUZIUNII ȘCOLARE ALE COPILOR CU TULBURARE DIN SPECTRUL AUTISMULUI

**Profesor psihopedagog Mariana POP
Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași**

Copiii cu TSA sunt o categorie de copii care prezintă dificultăți de comunicare și relaționare cu cei din jur, instabilitate emoțională, asociate sau nu cu deficiențe de intelect, comportament stereotipic și repetitiv, având relevanță în desfășurarea normală a activităților educative și de socializare, mai ales în primii ani de viață.

Până în prezent, nu s-a identificat o cauză specifică a autismului, existând mai multe teorii care încearcă explicarea autismului, dar niciuna nu explică pe deplin cauzele. Se presupune că există multiple cauze de natură neurobiologică, diferite sisteme și funcții ale creierului la persoanele cu autism se pare că funcționează diferit față de cei care nu au autism. Se știe faptul că autismul are o cauză genetică, dar situația exactă este neclară. Încă se studiază legătura dintre genetic și autism. Copiii fie se nasc cu această tulburare, fie cu potențialul de a o dezvolta în anumite condiții, nu se știe cu exactitate care.

Intervenția timpurie este cheia obținerii unor rezultate optime pentru copiii cu autism. Cercetările de specialitate au demonstrat ca perioada maximă de dezvoltare a creierului uman se afla între 0 și 3 ani, fapt ce demonstrează că perioada în care este indicat să se înceapă intervenția terapeutică este necesar să se găsească în acest interval.

Cercetările au demonstrat faptul că copiii cu dizabilități incluși în învățământul de masă își dezvoltă și consolidează latura cognitivă, motorie, de limbaj, socială și emoțională prin socializare, dezvoltând și deprinderi mai bune de comunicare, pot lega prietenii cu copiii tipici și învață prin intermediul modelelor servite de aceștia, pot afla despre diferențele dintre oameni și își pot

lărgi orizontul preferințelor, pot căpăta mai multă încredere în sine și un simț al valorii personale datorat achizițiilor dobândite în școală, își pot dezvolta inteligența emoțională, pot învăța cum să reacționeze pozitiv la schimbări, își construiesc interdependența și dezvoltă capacitatea de a depăși obstacole, pe lângă învățarea de noi cunoștințe și abilități.

În țara noastră, integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, printre care și majoritatea celor diagnosticați cu TSA, reprezintă un proces de adaptare a persoanei cu CES la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar și de desfășurare cu succes a activităților școlare. Integrarea unui elev cu tulburare de spectru autist în învățământul de masă necesită adoptarea unor strategii prin care să se faciliteze adaptarea elevului la mediul școlar.

Integrarea unui elev cu TSA în școala de masă poate să fie o provocare atât pentru cadrul didactic de la clasă, cât și pentru clasa de elevi. Un factor important în crearea unui mediu pozitiv între elevul cu TSA și colegii săi, este să-i educi pe cei din urmă despre tulburarea copilului. Cercetările actuale arată că copiii cu dezvoltare tipică au atitudini pozitive și toleranță față de elevul cu autism, atunci când au informații clare despre tulburare. Ceea ce sugerează ei este să oferim copilului cu autism un cadru „normal”, normalitatea fiind privită din punct de vedere statistic, în care exista o diversitate de interacțiuni, fiecare conflict dintre colegi fiind o șansă de a-l învăța pe copilul autist să facă față problemelor reale și să lege prietenii.

În mod necesar, programele școlare pentru elevii autiști trebuie să cuprindă discipline despre comunicare și învățarea expresiilor faciale ale emoțiilor. Sau, în paralel cu curricula obișnuită, copilul trebuie să participe la astfel de traininguri fie în centre, fie acasă. Stilul educațional trebuie adaptat la nevoile de bază ale tulburărilor din spectrul autist, iar această adaptare se referă în primul rând la formularea clară a cerințelor, structurarea cerințelor și structurarea spațiului și timpului.

În general, primii pași în integrare se fac cu ajutorul unui profesor de sprijin sau a asistentului personal care asistă la ore. Acesta este liantul între educator/ învățător/ profesor, colegi și copil. El este un purtător de cuvânt al copilului, el poate aduce la cunoștință învățătorului opțiuni cu privire la îmbunătățirea relaționării cu copilul. Atunci când este vorba despre integrarea copilului cu autism la grădinița sau școala este important ca familia să aibă o părere cât mai obiectivă despre nivelul real de dezvoltare al copilului și care este mediul cel mai potrivit unde copilul poate evolua și se poate simți confortabil, unde specificul instituției (specială sau de masă) să sprijine continuarea procesului recuperator.

În general, părinții își doresc ca să fie orientați către o școală de masă, integratoare, însă este important de văzut care sunt serviciile reale de care dispune școala. Printre factorii care trebuie luați în considerare, importanți sunt: numărul elevilor dintr-o clasă, nivelul de pregătire și de deschidere al învățătorilor față de această problemă, prezența unui facilitator/ asistent personal la ore, care sunt așteptările părinților de la copil/ învățător/ profesor de sprijin. Toate aceste intervenții trebuie să se concretizeze, în funcție de mai multe calități fizice și psihice ale copilului cu autism.

Este deosebit de important ca procesul educațional să corespundă capacităților și nevoile de dezvoltare ale copilului, astfel încât acesta să își dezvolte potențialul cât mai aproape de dezvoltarea normală și să devină o persoană relativ autonomă și integrată din punct de vedere social și profesional atunci când va ajunge la vârsta adultă. Prin urmare, oferind autismului un spațiu mai mare în curriculum-ul școlar este posibilă îmbunătățirea abilităților de gândire în perspectivă și stimularea potențialului creativ al tuturor copiilor în clasa inclusivă.

Orice cadru didactic ar trebui să aibă în vedere faptul că un copil cu autism prezintă deficite la nivelul interacțiunilor sociale, deficite de comunicare și limbaj, dar mai ales bizarerii comportamentale (stereotipii, autoagresivitate etc.).

Având în vedere faptul că este posibilă integrarea copiilor cu TSA în învățământul de masă, cadrele didactice trebuie să fie pregătite pentru a răspunde nevoilor acestora.

Copiii cu TSA sunt foarte diferiți nu doar în personalitatea, talentele și deficiențele lor, ci și în modul de a învăța. Astfel, un anumit principiu metodico-didactic poate duce la succese în învățare pentru un copil, iar în cazul unui alt copil, va avea un efect limitat.

Unii copii cu TSA pot fi instruiți după aceleași principii ca și colegii lor, iar alții au nevoie de adaptări individuale. Nu există procedee metodico-didactice de predare copiilor cu TSA valabile pentru orice caz și în orice context.

Abordarea copilului cu TSA trebuie realizată luând în considerare perspectivele psihologice, pedagogice și sociale.

1. Perspectiva psihologică presupune o abordare din punctul de vedere al psihologiei individului și una din punctul de vedere al psihologiei colective (de grup).

2. Perspectiva pedagogică are în vedere analiza factorilor implicați în desfășurarea optimă a procesului instructiv-educativ; cunoașterea detaliată a ambianței școlare; cunoașterea relațiilor existente în școală între agenții educaționali; cunoașterea diferențelor individuale și a cerințelor speciale în educație ale elevilor; cunoașterea resurselor umane și materiale ale școlii.

3. Perspectiva sociologică necesită urmărirea modalităților prin care elevii cu CES pot fi incluși în comunitate (ei vor accepta și vor respecta setul de norme și valori promovate de comunitatea în care se integrează).

Nu există „rețete” pentru integrarea copiilor cu TSA în învățământul de masă., dar cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă, iar învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se sprijine la nevoie.

Copilul cu autism poate să se dezvolte frumos în cadrul învățământului de masă, dacă beneficiază de sprijin adecvat și i se acordă un cadru care să nu îi adâncească și mai mult distanța față de elevii tipici. O școală/ grădiniță în care să nu se simtă agreat de diversitatea stimulilor, care să-și adapteze planul educațional în funcție de nevoile lui fizice și psihice, în care programul să fie bine structurat și puternic individualizat și care să-i ofere posibilitatea de recuperare pe toate ariile de dezvoltare, poate fi un astfel de mediu în care perspectiva psihologică, cea pedagogică și cea sociologică trebuie să se susțină reciproc și să se completeze integrat.

Copii cu spectrul autist pot fi integrați și educați în clase obișnuite din școlile de masă, integrați individual, parțial sau total dar cu suport adecvat; în clase obișnuite din școlile de masă, integrați 3-4 copii cu nevoi speciale alături de copii obișnuiți, dar cu un efectiv mai mic de elevi și cu suport adecvat; în clase speciale cu copii cu autism integrate în grădinițe, școli obișnuite sau speciale; pot fi integrați individual în clase eterogene cu suport special din școlile speciale.

Suportul familial este o altă componentă esențială în incluziunea copiilor cu autism: suport psiho-educational, oferirea de informații despre autism; training pentru părinți, pentru o mai bună înțelegere a comportamentului copilului, în strategii de modificare comportamentală, pentru formarea de activități de comunicare alternativă.

Dezvoltarea unei relații stabile cu copilul necesită participare efectivă, comunicare din priviri, poziții confortabile în contact nemijlocit, comunicare reciprocă prin voce și ton ferm, dar stimulative. Astfel, cadrul didactic sprijină, explică, “traduce”, “decodează” semnificația mediului complex, structurează și dozează stimulii, dându-i copilului informația procesată de cele mai multe ori prin comunicare verbal și non-verbală. Astfel cadrul didactic devine, prin modul în care comunică și se apropie de elev, persoana investită cu încredere și cadrul de referință al copilului.

BIBLIOGRAFIE:

- Psihologia dezvoltării în contextul dizabilității, suport curs, prof. dr. Liviu Preda
- Scripcariu, Gh., Pirozynski, T., Boisteanu, P., Atașamentul și proiecția sa comportamentală, Editura PsihOmnia, Iași, 1998
- Susan M. Johnson, Teoria atasamentului in practica. Terapia centrata pe emotii (EFT) aplicata la indivizi, cupluri si familii, Editura Trei, București, 2020
- Caracteristici comportamentale și intervenții educative în cazul copiilor cu
- autism. Revista de psihopedagogie, 1, 70-85. prof. dr. Liviu Preda
- Educația și formarea parentaă pentru intervenția timpurie asupra copiilor cu
- dizabiliți. In: M. Anca (coord.). Tendințe psihopedagogice moderne în stimularea abilităților de
- comunicare. Cluj-Napoca, Presa Universitara Clujeana, p. 7-15. prof. dr. Liviu Preda
- Interventia comportamentala timpurie intensiva la copiii cu tulburari din
- spectrul autist. In: M. Anca (coord.). Psihopedagogia speciala intre practica si cercetare. Cluj-
- Napoca, Presa Universitara Clujeana, p. 123-131. prof. dr. Liviu Preda
- Programe de interventie timpurie si practici educative destinate copiilor cu
- dizabilitati si cu intarzieri in dezvoltare. Revista de psihopedagogie, 1, 77-96. Prof. dr. Programe de interventie timpurie si practici educative destinate copiilor cu
- dizabilitati si cu intarzieri in dezvoltare. Revista de psihopedagogie, 1, 77-96.

- □ Rogers, S. (1998), Empirically supported comprehensive treatments for young children with
- autism, J. Consult. Clin. Psychol., 27, p. 168-179.
- □ Rogers, S. (1998), Empirically supported comprehensive treatments for young children with
- autism, J. Consult. Clin. Psychol., 27, p. 168-179.
- John Bowlby & Mary Ainsworth, The origins of attachment theory, 1982;
- Mary Main, Heese & Kaplan, Predictibility of attachment behavior and representational processes at 1, 6 and 18 years of age (The adult attachment interview, AAI), 2005;
- Norbert Sillamy, Larousse, Dicționar de psihologie, editura Univers Enciclopedic, București, 2000;
- Scripcariu, Gh., Pirozynski, T., Boisteanu, P., Atașamentul și proiecția sa comportamentală, Editura PsihOmnia, Iași, 1998
- Susan M. Johnson, Teoria atasamentului in practica. Terapia centrata pe emotii (EFT) aplicata la indivizi, cupluri si familii, Editura Trei, București, 2020

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚII REMEDIALE LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI VIZUALE ȘI INTELLECTUALE CU NIVEL DE SEVERITATE UȘOR ȘI MEDIU, LA DISCIPLINA MATEMATICĂ

Profesor Margareta PRISTAVU

Liceul Special *MOLDOVA* Târgu Frumos

Introducere

Educația contemporană este centrată pe principiul incluziunii, care promovează accesul egal la educație pentru toți elevii, indiferent de particularitățile lor individuale. Conceptul de educație incluzivă presupune nu doar integrarea fizică a elevilor cu cerințe educaționale speciale în școlile de masă, ci și adaptarea strategiilor didactice astfel încât fiecare elev să își poată valorifica potențialul.

În acest context, activitatea remedială reprezintă un demers educațional esențial, având rolul de a sprijini elevii care întâmpină dificultăți în procesul de învățare. Aceasta devine cu atât mai importantă în cazul elevilor cu dizabilități vizuale și al celor cu dizabilități intelectuale de nivel ușor și mediu, pentru care matematica poate constitui o disciplină dificilă.

Caracterul abstract al matematicii, utilizarea simbolurilor și necesitatea dezvoltării gândirii logice și analitice impun adaptări specifice ale procesului didactic. În lipsa unor intervenții adecvate, elevii pot dezvolta lacune semnificative, anxietate față de disciplină și chiar dezinteres față de activitatea școlară.

Prin urmare, activitatea remedială devine un instrument fundamental pentru asigurarea progresului școlar, dezvoltarea competențelor funcționale și facilitarea integrării sociale a acestor elevi.

Fundamentarea teoretică a activității remediale

Activitatea remedială se înscrie în paradigma educației diferențiate și personalizate. Aceasta are la bază ideea că elevii învață în ritmuri diferite și au nevoie de sprijin adaptat nevoilor lor specifice.

Din perspectivă psihopedagogică, intervenția remedială vizează:

- identificarea dificultăților de învățare;
- adaptarea conținuturilor;
- utilizarea unor metode didactice adecvate;
- monitorizarea progresului elevului.

Teoriile constructiviste ale învățării subliniază faptul că elevul își construiește activ cunoștințele, iar în cazul elevilor cu dizabilități este necesară o mediere didactică mai intensă. De asemenea, zona proximei dezvoltări evidențiază importanța sprijinului oferit de profesor pentru depășirea dificultăților.

Activitatea remedială nu trebuie percepută ca o simplă reluare a conținuturilor, ci ca o restructurare a procesului de învățare, în funcție de particularitățile elevului.

Particularități ale elevilor cu dizabilități vizuale

Elevii cu dizabilități vizuale prezintă caracteristici specifice care influențează procesul de învățare:

- acces limitat la informația vizuală;
- dificultăți în orientarea spațială;
- formarea incompletă a reprezentărilor mentale;
- dependență crescută de canalul auditiv și tactil.

În matematică, aceste dificultăți sunt accentuate, deoarece disciplina se bazează frecvent pe reprezentări vizuale: grafice, figuri geometrice, diagrame sau axe de coordonate.

De exemplu, învățarea geometriei fără suport vizual direct presupune eforturi suplimentare pentru formarea imaginilor mentale. De asemenea, organizarea în pagină a exercițiilor sau alinierea corectă a calculelor pot reprezenta provocări.

Strategii remediale pentru elevii cu dizabilități vizuale

Activitatea remedială destinată acestor elevi trebuie să includă metode și mijloace specifice:

1. Utilizarea materialelor tactile

- figuri geometrice în relief;
- planșe tactile;
- modele tridimensionale.

2. Adaptarea limbajului matematic

- utilizarea sistemului Braille;
- descrierea verbală detaliată a conceptelor;
- evitarea ambiguităților.

3. Învățarea multisenzorială

Implicarea simultană a mai multor canale senzoriale contribuie la o mai bună înțelegere și fixare a cunoștințelor.

4. Exersarea sistematică

Repetiția și consolidarea sunt esențiale pentru formarea deprinderilor matematice.

Prin aceste intervenții, elevii pot compensa lipsa informației vizuale și pot dobândi competențe funcționale.

Particularități ale elevilor cu dizabilități intelectuale ușoare și medii

Acești elevi prezintă o serie de trăsături specifice:

- ritm lent de învățare;
- dificultăți de concentrare;
- capacitate redusă de abstractizare;
- memorie de lucru limitată;
- dificultăți în transferul cunoștințelor.

În matematică, aceste caracteristici se manifestă prin:

- dificultăți în înțelegerea conceptelor abstracte;
- probleme în rezolvarea exercițiilor;

- erori frecvente în calcul.

Strategii remediale pentru elevii cu dizabilități intelectuale

Activitatea remedială trebuie să fie structurată și adaptată:

1. Fragmentarea conținuturilor

Prezentarea informației în pași mici facilitează înțelegerea.

2. Utilizarea materialelor concrete

- bețișoare;
- jetoane;
- obiecte din viața reală.

3. Repetiția și consolidarea

Exercițiile trebuie reluate în contexte variate.

4. Învățarea prin joc

Jocul didactic crește motivația și implicarea elevilor.

5. Contextualizarea

Corelarea matematicii cu viața cotidiană (ex: cumpărături, măsurători) facilitează învățarea.

Obiectivele activității remediale la matematică

Activitatea remedială urmărește:

- recuperarea decalajelor în învățare;
- consolidarea competențelor de bază;
- dezvoltarea gândirii logice;
- formarea deprinderilor de calcul;
- creșterea autonomiei;
- reducerea anxietății.

Obiectivele trebuie adaptate individual și formulate realist.

Metode și tehnici didactice utilizate

Printre cele mai eficiente metode se numără:

- metoda demonstrației;
- exercițiul;

- conversația euristică;
- problematizarea;
- jocul didactic;
- învățarea prin cooperare.

Utilizarea tehnologiei asistive (aplicații educaționale, softuri adaptate) contribuie la diversificarea activităților.

Rolul profesorului și al echipei educaționale

Profesorul are un rol esențial în organizarea activității remediale:

- identifică dificultățile elevilor;
- adaptează conținuturile;
- creează materiale didactice;
- monitorizează progresul.

Colaborarea cu:

- profesorul de sprijin;
- consilierul școlar;
- familia elevului

este indispensabilă pentru eficiența intervenției.

Evaluarea în activitatea remedială

Evaluarea trebuie să fie:

- continuă;
- formativă;
- adaptată nivelului elevului.

Se recomandă:

- evaluări orale;
- sarcini practice;
- observația sistematică.

Accentul se pune pe progres, nu pe performanță absolută.

Impactul activității remediale

Activitatea remedială produce efecte semnificative:

- îmbunătățirea rezultatelor școlare;
- creșterea motivației;
- dezvoltarea autonomiei;
- integrarea socială.

În matematică, competențele dobândite au aplicabilitate directă în viața cotidiană.

Exemple de bune practici

- utilizarea jocurilor matematice adaptate;
- lecții interactive cu materiale tactile;
- activități practice (ex: simularea cumpărăturilor);
- fișe de lucru diferențiate.

Aceste exemple demonstrează eficiența activităților remediale bine planificate.

Concluzii

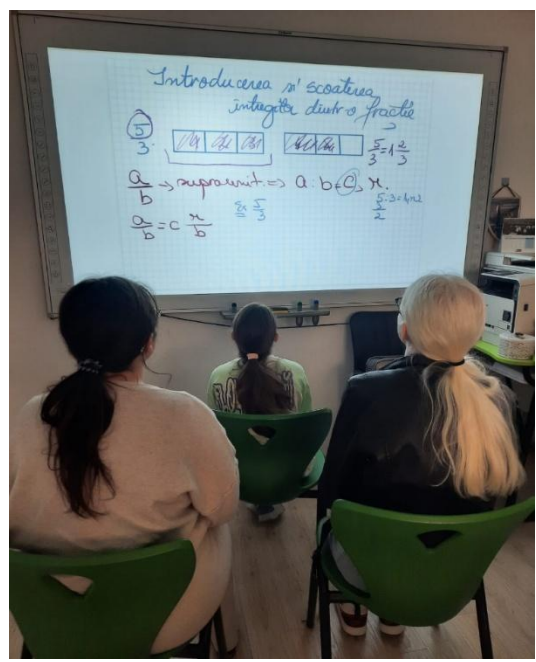
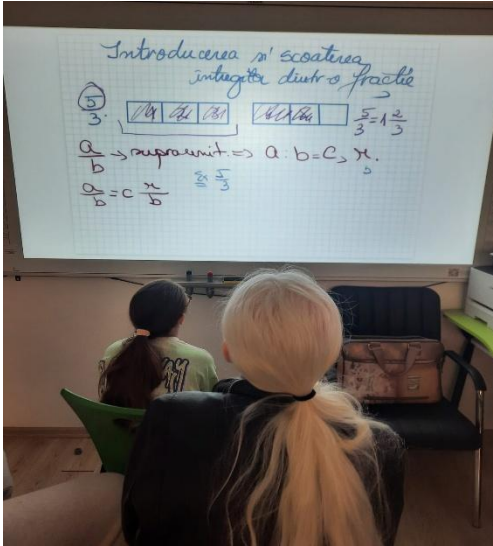
Activitatea remedială reprezintă o componentă esențială a educației incluzive, având un rol decisiv în sprijinirea elevilor cu dizabilități vizuale și intelectuale.

Prin adaptarea strategiilor didactice și individualizarea procesului educațional, matematica poate deveni accesibilă și relevantă pentru acești elevi. Astfel, activitatea remedială contribuie nu doar la succesul școlar, ci și la dezvoltarea personală și socială a elevilor.

BIBLIOGRAFIE:

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5*.
- Florian, L. (2015). *Inclusive Pedagogy*.
- Geary, D. (2011). *Mathematical Learning*.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*.
- Holbrook & Koenig (2000). *Education for the Visually Impaired*.
- Lowenfeld, B. (1973). *Visually Handicapped Child*.

- Millar, S. (1994). *Understanding Space*.
- Swanson & Harris (2013). *Learning Disabilities*.
- Tomlinson, C. (2014). *Differentiated Instruction*.
- UNESCO (2009). *Inclusion in Education*.



STRATEGII DE REGLARE EMOȚIONALĂ LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Prof. itinerant și de sprijin Aura-Liliana BRÎNZILĂ
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași

Introducere

În ultimii ani, cercetările din domeniul psihologiei educaționale și al neuroștiințelor au evidențiat rolul fundamental al competențelor socio-emoționale în adaptarea școlară și în dezvoltarea copilului. Printre acestea, reglarea emoțională ocupă un loc central, fiind asociată cu succesul academic, cu relațiile sociale funcționale și cu prevenirea comportamentelor problematice (Denham et al., 2012).

Pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES), dezvoltarea reglării emoționale este adesea îngreunată de dificultăți cognitive, de limbaj sau de funcționare executivă. Aceste dificultăți pot conduce la reacții emoționale intense, la comportamente impulsive sau la dificultăți de adaptare la cerințele mediului școlar. Din acest motiv, intervențiile educaționale trebuie să includă strategii sistematice de dezvoltare a autoreglării emoționale.

Conceptul de reglare emoțională

Reglarea emoțională este definită ca ansamblul proceselor prin care indivizii influențează emoțiile pe care le experimentează, momentul apariției acestora și modul în care sunt exprimate (Gross, 1998).

Acest proces implică mai multe componente:

- identificarea emoțiilor;
- înțelegerea cauzelor emoționale;
- controlul intensității reacțiilor emoționale;
- exprimarea adecvată a emoțiilor;
- adaptarea comportamentului la context.

Reglarea emoțională nu presupune eliminarea emoțiilor, ci **gestionarea lor într-un mod adaptativ**, astfel încât acestea să nu interfereze negativ cu funcționarea cognitivă și socială.

În cazul elevilor cu CES, aceste procese pot fi afectate de dificultăți în:

- recunoașterea emoțiilor;
- toleranța la frustrare;
- controlul impulsurilor;
- flexibilitatea cognitivă.

Prin urmare, dezvoltarea competențelor de reglare emoțională devine o prioritate în intervenția educațională.

Importanța reglării emoționale pentru funcțiile executive

Reglarea emoțională influențează direct funcțiile executive, care reprezintă procese cognitive superioare implicate în controlul comportamentului și în adaptarea la cerințele mediului (Diamond, 2013).

Printre aceste funcții se numără:

- **Controlul inhibitor**

Capacitatea de a opri reacțiile impulsive și de a selecta un comportament adecvat situației.

- **Atenția și menținerea atenției**

Reglarea emoțională permite menținerea concentrării asupra sarcinilor și reducerea distragerilor.

- **Memoria de lucru**

Elevii pot procesa și menține informații relevante pentru rezolvarea sarcinilor.

- **Planificarea**

Capacitatea de a organiza pașii necesari pentru atingerea unui obiectiv.

- **Organizarea**

Structurarea logică a activităților și a informațiilor.

- **Flexibilitatea cognitivă**

Adaptarea la situații noi sau schimbări de strategie.

- **Luarea deciziilor**

Selectarea alternativelor adecvate în diferite situații.

- **Monitorizarea și autocorectarea**

Evaluarea propriului comportament și corectarea greșelilor.

Atunci când reglarea emoțională este deficitară, aceste funcții executive pot fi afectate, ceea ce conduce la dificultăți de învățare și la comportamente dezadaptative.

Strategii cognitive și comportamentale de reglare emoțională

Strategiile de reglare emoțională pot influența diferite dimensiuni ale răspunsului comportamental:

- latența reacției;
- declanșarea reacției;
- intensitatea reacției;
- durata reacției emoționale.

Printre cele mai frecvent utilizate strategii se numără:

- **Reevaluarea cognitivă**

Aceasta presupune reinterpretarea unei situații pentru a modifica reacția emoțională asociată (Gross, 2015). De exemplu, un elev poate învăța să perceapă o greșeală ca pe o oportunitate de învățare.

- **Supresia expresivă**

Strategie prin care individul încearcă să controleze manifestările externe ale emoțiilor.

- **Detașarea**

Implică distanțarea psihologică față de situația emoțională pentru a reduce intensitatea reacției.

Aceste strategii pot fi completate de tehnici comportamentale precum:

- respirația controlată;
- pauza emoțională;

- redirecționarea atenției;
- calmarea fiziologică.

Modelul procesual al reglării emoționale – James J. Gross

James J. Gross, profesor de psihologie la Universitatea Stanford, este unul dintre cei mai influenți cercetători în domeniul emoțiilor și al reglării emoționale. Modelul său procesual descrie momentele în care individul poate interveni pentru a influența emoțiile (Gross, 1998).

Modelul include două categorii principale de strategii.

Strategii orientate spre antecedente

Acestea intervin înainte de declanșarea completă a emoției și includ:

- selectarea situațiilor;
- modificarea situației;
- redirecționarea atenției;
- reinterpretarea cognitivă.

Strategii orientate spre răspuns

Acestea apar după declanșarea emoției și includ:

- controlul expresiei emoționale;
- tehnici de calmare fiziologică.

Modelul lui Gross evidențiază faptul că intervenția timpurie este mai eficientă decât controlul emoțiilor după ce acestea au devenit intense.

Strategii educaționale în funcție de vârstă

Intervențiile trebuie adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor.

Clasele pregătitoare – clasa a II-a

La această vârstă, autoreglarea este încă limitată, iar adultul acționează ca **reglator extern al emoțiilor**. Strategiile eficiente includ:

- calmarea realizată de adult;
- sprijin emoțional direct;
- rutine de liniștire.

Clasele III – IV

Copiii dezvoltă capacitatea de a recunoaște emoțiile.

Strategii utile:

- etichetarea emoțiilor;
- discuții despre emoții în contexte concrete;
- povești terapeutice.

Clasele V – VI

Elevii pot începe să utilizeze strategii de autoreglare.

Strategii recomandate:

- alegerea unei strategii de reglare;
- exerciții de autocontrol;
- tehnici de respirație.

Clasele VII – VIII

Se dezvoltă gândirea abstractă și metacogniția.

Strategii eficiente:

- reevaluarea cognitivă;
- comunicarea asertivă;
- rezolvarea de probleme.

Etapele dezvoltării reglării emoționale

Dezvoltarea acestor abilități se realizează gradual.

1. identificarea și numirea emoțiilor
2. înțelegerea universalității emoțiilor
3. contextualizarea emoțiilor
4. înțelegerea rolului emoțiilor
5. conștientizarea relației dintre emoții și corp
6. înțelegerea relației dintre emoții și comportament
7. identificarea și exersarea comportamentelor alternative

Situații în care reglarea emoțională eșuează și rolul analizei funcționale a comportamentului

În mediul școlar apar frecvent situații în care elevii nu reușesc să își regleze emoțiile, iar reacțiile emoționale intense se transformă în comportamente problematice, precum agresivitatea verbală sau fizică, opoziția, distrugerea obiectelor sau retragerea socială.

În aceste situații, o abordare eficientă este **analiza funcțională a comportamentului**, concept central în analiza comportamentală aplicată (Cooper, Heron & Heward, 2020).

Analiza funcțională urmărește identificarea **funcției comportamentului**, adică a motivului pentru care acesta apare și se menține.

Modelul clasic utilizat este **ABC**:

A – Antecedente(Evenimentele sau situațiile care apar înaintea comportamentului.)

Exemple: sarcini prea dificile, schimbări de rutină, conflicte cu colegii și suprastimulare senzorială

B – Behavior (Comportamentul) (Comportamentul problematic observabil.)

Exemple: țipete, lovirea colegilor,refuzul sarcinilor și distrugerea materialelor

C –Consecințe (Consequences)

Reacțiile mediului care apar după comportament și care pot menține comportamentul.

Exemple:

- elevul scapă de sarcina dificilă
- primește atenție
- obține obiectul dorit

Direcții de intervenție pentru profesori

Pe baza analizei funcționale, profesorii pot aplica mai multe strategii.

1. Modificarea antecedentelor

Prevenirea situațiilor care declanșează comportamentele.

Exemple:

- adaptarea sarcinilor la nivelul elevului
- utilizarea suporturilor vizuale
- anunțarea schimbărilor de rutină
- oferirea de pauze regulate

2. Predarea comportamentelor alternative

Elevii trebuie să învețe **modalități acceptabile de exprimare a emoțiilor**.

Exemple:

- cererea de ajutor
- solicitarea unei pauze
- exprimarea verbală a frustrării

3. Întărirea comportamentelor adecvate

Comportamentele pozitive trebuie recunoscute și încurajate.

Exemple:

- feedback pozitiv
- recompense simbolice
- contracte comportamentale

4. Reducerea întăririi comportamentelor problematice

Este important ca reacțiile adulților să nu mențină comportamentul nedorit.

Exemplu: dacă elevul scapă de sarcină prin criză emoțională, comportamentul va fi repetat.

5. Predarea strategiilor de reglare emoțională

Elevii pot învăța tehnici precum:

- respirația controlată
- pauza emoțională
- identificarea emoției
- reinterpretarea situației

Aplicarea acestor principii permite profesorilor să transforme situațiile dificile în **oportunități de învățare socio-emoțională**.

Concluzii

Reglarea emoțională reprezintă o competență esențială pentru adaptarea școlară și socială a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Dezvoltarea acesteia presupune intervenții sistematice, adaptate vârstei și particularităților individuale. Integrarea strategiilor de educație emoțională și utilizarea analizei funcționale a comportamentului pot contribui semnificativ la prevenirea comportamentelor problematice și la crearea unui climat educațional pozitiv.

BIBLIOGRAFIE:

- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. *Developmental Psychology*, 48(3), 653–664.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53–61.

REABILITARE PRIN RESPONSABILITATE: VALENȚELE TERAPEUTICE ȘI EDUCATIVE ALE INSTRUIRII PRACTICE

Profesor Andreea MORARU
Școala Profesională Nr. 41 Iași

Introducere: *Rolul structurii într-un mediu restrictiv*

În cadrul învățământului special, activitățile practice dețin o importanță fundamentală în procesul de formare a elevilor. Pentru cei care execută măsuri educative sau pedepse privative de libertate – un segment marcat adesea de diagnostice psihiatrice complexe și discernământ diminuat – instruirea practică în domeniul alimentației publice depășește sfera simplă a achiziției de competențe. Ea devine un instrument esențial de reabilitare psihosocială și o punte către normalitate, unde haosul interior este disciplinat prin rigoarea și predictibilitatea procesului de lucru.

Valențele educative și terapeutice: Dincolo de rețetă

Activitățile culinare sunt valorificate ca un instrument interdisciplinar, contribuind la dezvoltarea competențelor cognitive, sociale și mai ales, emoționale:

Dezvoltarea Cognitivă și Ancorarea în Realitate: Citirea unei rețete și respectarea ordinii etapelor contribuie la dezvoltarea atenției și memoriei logice. Pentru elevii cu afecțiuni psihiatrice, contactul senzorial (mirosul, textura, gustul) funcționează ca factor de ancorare, reducând stările de disociere.

Matematică Aplicată și Autocontrol: Cântărirea ingredientelor și stabilirea cantităților transformă noțiunile matematice în exerciții concrete. În același timp, procesul de gătire impune o succesiune logică ce antrenează gestionarea impulsivității, învățând elevul să accepte amânarea recompensei imediate.

Structură și Rutină: Într-un mediu unde disciplina este adesea percepută ca o presiune exterioară, bucătăria cultivă auto-disciplina. Respectarea regulilor de igienă și a normelor de siguranță în utilizarea ustensilelor devine un exercițiu de responsabilitate asumată față de sine și față de grup.

Instruirea ca Punte spre Autonomie și Socializare

Activitățile practice sunt riguros adaptate pentru a minimiza riscul de frustrare – un declanșator major pentru comportamentele agresive – și pentru a maximiza sentimentul de reușită:

Sarcini Segmentate: Rețetele sunt descompuse în pași mici și clari. Pregătirea unei salate sau a unei omlete devine astfel un succes tangibil, dezvoltând motricitatea fină și încrederea în propriile capacități.

Colaborarea sub Supraveghere: Lucrul în echipă îi forțează pe elevi să exerseze comunicarea non-violentă și cooperarea, elemente esențiale pentru reintegrarea socială și prevenirea recidivei.

Valorizarea Rezultatului: Finalizarea unui preparat și consumul acestuia oferă o satisfacție imediată. Această experiență schimbă, fie și temporar, eticheta socială a elevului, oferindu-i rolul de „creator” de bunuri, nu doar de subiect al unei măsuri restrictive.

Concluzii: O șansă la reintegrare prin muncă

Instruirea practică în domeniul alimentației publice nu urmărește doar performanța tehnică, ci în primul rând, umanizarea și formarea autonomiei personale. Prin crearea unui mediu de învățare motivant și securizat, profesorul transformă bucătăria într-un spațiu de dezvoltare personală.

Fiecare oră de curs este o cărămidă pusă la temelia viitoarei reintegrări. Învățându-i pe elevi să fie responsabili pentru organizarea locului de muncă și finalizarea unei sarcini culinare, îi pregătim de fapt pentru viața de zi cu zi. Această formă de educație le oferă singura armă eficientă pentru viitor: o stimă de sine sănătoasă, clădită pe muncă, responsabilitate și respect față de regulile de conviețuire socială.

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ ÎN CONTEXT EUROPEAN ȘI APLICABILITATEA ACESTEIA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL. STUDIU DE BUNE PRACTICI ÎN ȘCOALA GIMNAZIALĂ SPECIALĂ „CONSTANTIN PĂUNESCU” IAȘI

Preot profesor dr. Andrei-Bogdan MOCANU
Școala Gimnazială Specială ”Constantin Păunescu” Iași

Abstract

Educația religioasă reprezintă o componentă importantă a curriculumului școlar în numeroase state europene, reflectând relația complexă dintre religie, identitate națională și politici educaționale. Prezentul articol analizează principalele modele de organizare a educației religioase în Europa și evidențiază particularitățile modelului românesc, caracterizat printr-o abordare confesională opțională, dar instituționalizată curricular. Sunt analizate implicațiile legislative recente asupra statutului disciplinei Religie, precum și modalitățile de adaptare a acesteia în cadrul învățământului special și special integrat. Studiul include un exemplu de bună practică din cadrul Școlii Gimnaziale Speciale „Constantin Păunescu” Iași, evidențiind rolul educației religioase în dezvoltarea socio-emoțională și integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Cuvinte-cheie

(educație religioasă, România, modele europene, învățământ special, incluziune, curriculum)

Educația religioasă, ca disciplină școlară, se caracterizează în spațiul european printr-o diversitate semnificativă de modele, determinate de relația dintre stat, biserică și societate. Această relație influențează statutul disciplinei în

curriculum, conținuturile sale și finalitățile educaționale, constituind un indicator relevant al modului în care identitatea națională se articulează cu dimensiunea religioasă (Willaime, 2007). În numeroase state europene, educația religioasă reflectă procesele de construcție socială a identității și este influențată de tradițiile culturale și confesionale dominante (Eriksen, 2010). Literatura de specialitate evidențiază trei modele principale de organizare a educației religioase în Europa: modelul absenței educației religioase în școala publică, specific statelor cu un pronunțat caracter laic, modelul confesional, dominant în majoritatea statelor europene, și modelul neconfesional sau integrativ, centrat pe studiul comparativ al religiilor și pe promovarea dialogului intercultural (Willaime, 2007; Jackson, 2014). Aceste modele nu sunt aplicate uniform, ci adaptate în funcție de contextul național și de politicile educaționale specifice.

În România, educația religioasă se înscrie în modelul confesional, dar prezintă particularități generate de evoluțiile legislative din ultimele decenii. După reintroducerea disciplinei Religie în școală, în anul 1989, aceasta a fost inclusă în curriculum ca parte a trunchiului comun, cu posibilitatea retragerii la cerere. Această organizare a fost modificată prin Decizia Curții Constituționale a României nr. 669/2014, care a stabilit că participarea la ora de Religie se realizează doar în baza unei cereri explicite formulate de părinți sau de elevii majori (Curtea Constituțională a României, 2014). Această schimbare a transformat participarea dintr-o opțiune implicită într-una explicită, dependentă de inițiativa individuală, ceea ce a condus la o re poziționare a disciplinei în raport cu celelalte componente curriculare (Cucoș, 2014). Cadrul legislativ actual, consolidat prin Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, menține caracterul opțional al disciplinei Religie, dar reafirmă rolul acesteia în dezvoltarea personală și în formarea valorilor elevilor. În același timp, legea promovează o abordare centrată pe competențe și pe dezvoltarea globală a elevului, în acord cu tendințele europene și internaționale privind educația incluzivă (Legea nr. 198/2023).

În contextul învățământului special și special integrat din România, un aspect deosebit de important îl constituie faptul că disciplina Religie este inclusă în curriculumul național, regăsindu-se în planurile-cadru de învățământ, la fel ca în învățământul de masă. Conform reglementărilor actuale ale Ministerului Educației, disciplina este integrată în aria curriculară „Om și societate”, fiind prevăzută în structura oficială a curriculumului, ceea ce îi conferă un statut educațional stabil (Ministerul Educației, 2023). Această includere este semnificativă în comparație cu alte sisteme educaționale europene, unde educația religioasă poate avea un statut marginal sau exclusiv opțional, fără o integrare clară în planurile-cadru, în special în cazul învățământului special. Modelul românesc se remarcă prin menținerea disciplinei în structura oficială a curriculumului, chiar și în condițiile în care participarea este condiționată de exprimarea opțiunii. Astfel, se creează premisele unei educații echilibrate, care include dimensiunea cognitivă, dar și pe cea valorică și spirituală. Această perspectivă este în acord cu abordările promovate la nivel internațional, care subliniază importanța dezvoltării holistice a elevului. Rapoartele Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică evidențiază faptul că sistemele educaționale eficiente nu se limitează la dezvoltarea competențelor cognitive, ci includ și dimensiuni socio-emoționale și valorice, esențiale pentru integrarea socială și pentru formarea unei personalități echilibrate (OECD, 2019).

În învățământul special, educația religioasă capătă valențe specifice, fiind adaptată particularităților elevilor cu cerințe educaționale speciale. Accentul se mută de la transmiterea de informații teologice la formarea unor comportamente și atitudini esențiale pentru viața cotidiană. Temele abordate sunt simplificate și centrate pe valori fundamentale precum iubirea aproapelui, ajutorul reciproc, iertarea și respectul.

Un exemplu relevant de bună practică îl constituie activitatea desfășurată în cadrul Școlii Gimnaziale Speciale „Constantin Păunescu” Iași, unde educația religioasă este integrată într-un demers educațional adaptat elevilor cu diverse

tipuri de dizabilități. Lecțiile sunt proiectate utilizând metode multisenzoriale, suporturi vizuale și activități experiențiale, facilitând astfel înțelegerea mesajului religios. Strategiile didactice includ povestirea dirijată, jocul de rol și activitățile practice, care permit transpunerea valorilor religioase în contexte concrete. De exemplu, în lecțiile dedicate temei „Iubirea aproapelui”, elevii sunt implicați în scenarii simple de viață, precum oferirea de ajutor sau exprimarea recunoștinței, contribuind la dezvoltarea competențelor sociale. Activitățile extracurriculare, precum atelierile de creație religioasă și participarea la concursuri tematice, susțin dezvoltarea stimei de sine și a sentimentului de apartenență. În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, dimensiunea ritualică și repetitivă a unor activități contribuie la structurarea comportamentului și la crearea unui sentiment de siguranță. Povestirile biblice adaptate sprijină dezvoltarea limbajului și a capacității de simbolizare (Hull, 2002). Rolul profesorului de religie este esențial, acesta devenind un facilitator al învățării, adaptând conținuturile și metodele la nevoile elevilor și creând un mediu educațional incluziv.

În concluzie, educația religioasă în context european și românesc evidențiază o tendință de echilibru între tradiție și modernitate. În învățământul special, această disciplină devine un instrument valoros de dezvoltare personală și socială, contribuind la formarea autonomiei, la dezvoltarea relaționării și la integrarea elevilor în comunitate.

BIBLIOGRAFIE:

- Cucuș, C. (2014). Educația religioasă în școală – între tradiție și provocările modernității. *Revista de Pedagogie*, 62(3), 15–28.
- Curtea Constituțională a României. (2014). *Decizia nr. 669/2014*. Monitorul Oficial al României.
- Eriksen, T. H. (2010). *Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives* (3rd ed.). Pluto Press.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Inclusive education in Europe: Key messages and findings*.
- Hull, J. M. (2002). *The contribution of religious education to the spiritual development of pupils with special needs*. University of Birmingham.
- Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe.
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. Monitorul Oficial al României.
- Ministerul Educației. (2023). *Curriculum național. Planuri-cadru pentru învățământul preuniversitar*. <https://www.edu.ro>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- Willaime, J.-P. (2007). Different models for religion and education in Europe. In R. Jackson et al. (Eds.), *Religion and education in Europe* (pp. 57–66). Waxmann.

MODELUL PARENTAL PENTRU CALITATE ÎN EDUCAȚIE

Profesor Diana Andreea VASILACHE

Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași

„Eu sunt copilul. Tu ții în mână destinul meu. Tu determini, în cea mai mare măsură dacă voi reuși sau dacă voi eșua în viață! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume.”

Child’s Appeal

„Unii copii sunt precum niște roabe: trebuie să fie împinși. Unii sunt precum bărcuțele: trebuie să fie vâslite.

Unii sunt precum zmeiele: dacă nu le ții strâns de sfoară, vor zbura departe, sus. Unii sunt precum pisicuțele: tare mulțumite când sunt mângâiate.

Unii sunt ca niște remorci: folositoare numai când sunt trase.

Unii sunt precum baloanele: tare ușor de vătămat, de nu le mânuiești cu grijă.

Unii sunt mereu de nădejde și gata să te ajute.”

Autor necunoscut

Părintele a avut și va avea întotdeauna un rol esențial în formarea copilului, în desăvârșirea personalității acestuia, iar acum, mai mult ca oricând el trebuie să devină un liant al formării copilului, un suport pentru dezvoltarea autonomiei și pentru formarea în spiritul responsabilității. Uneori părinții au păreri eronate despre rolul lor. Părerile lor pot fi naive sau greșite pe fondul dezinformării și a lipsei de cunoștințe, dar pot fi incluse și oboseala, izolarea, lipsa timpului liber, sentimente contradictorii, relații tensionate în familie, lipsa prietenilor, sentimente de neîmplinire; acestea se schimbă radical atunci când ai un copil și responsabilitatea totală de a-l crește, îngriji și educa.

Părinții au un rol deseori stresant; cu toate că își iubesc copiii, pot reacționa la stres ținându-i la ei sau tratându-i în moduri în care nu ar trata niciodată pe alții. Când reacționează în modul acesta, ei le reduc prețuirea față de ei înșiși, iar atunci când își controlează stresul, ei modelează abilități pentru copiii lor și îi ajută să-și mențină prețuirea de sine.

De cele mai multe ori, copii nu ne spun cum se simt, ci se poartă cum simt ei: plâng sau au un comportament inadecvat, iar în fiecare zi un părinte observă o multitudine de emoții la copilul său, iar sarcina lui este să-și ajute copilul să învețe despre sentimentele sale și să-i arate relația dintre sentimentele și comportamentele lui. Copiii își doresc ca oamenii importanți din viața lor să-i înțeleagă și să știe ce simt ei. Când sentimentele unui copil sunt înțelese și confirmate de către un părinte se întâmplă un lucru minunat în comportamentul său.

Relația dintre părinți și copii trebuie privită pozitiv, iar pentru acest lucru e nevoie de respectarea câtorva reguli. Părinții și copiii trebuie să fie realiști în așteptări; însă trebuie luate în considerare vârsta copilului, precum și alte circumstanțe. Copilul trebuie implicat în luarea deciziilor și trebuie alese situațiile la care poate să participe, încercăm să înțelegem și să găsim modalități eficiente de exprimare a sentimentelor față de copii, înțelegându-i „căutați să vă înțelegeți mai bine copiii, deoarece cu siguranță nu-i cunoașteți. E bine să se acționeze cu calm și prudență atunci când copilul are o problemă, iar atunci când apar conflictele, trebuie depus un efort în plus pentru a stăpâni situația, cerând să fie respectați, dar în același timp acordând copilului respectul pe care el îl solicită și la care el are tot dreptul”-J.J. Rousseau.

Oare ne simțim aproape de sufletul lui deseori zbuciumat din diferite motive? Apropierea de copil presupune existența unor relații între părinte-copil, copil-părinte, bazate pe încredere, prețuire, siguranță, care să-i dea copilului certitudinea că părintele este ființa căreia îi poate încredința „tainele sufletului”, spre păstrare. Pentru ca acest lucru să fie posibil, este necesar să-i dai copilului

posibilitatea să-ți deschidă calea spre lumea lui interioară sau să-i dai puterea de a înțelege că tu ești busola în marea lume a lui de multe ori neînțeleasă de noi, ca adulți. El simte când este privit cu încredere, afecțiune și când nu - reacția copilului față de tine este diferită; se închide într-o carapace greu „de spart”. Părintele trebuie să fie blând, bun, iubitor; înțelegerea copilului trebuie să ne apropie de inima lui, îi dă acestuia putere, simțind că are alături cea mai dragă ființă a sufletului său.

Familia este un factor determinant al dezvoltării complete și complexe a copilului și are funcții foarte bine definite: funcția biologică – de naștere a copiilor, funcția socială – asigură creșterea copiilor, funcția economică – produce bunuri materiale, funcția educativă – asigură educația și funcția culturală – asigură instruirea.

Părinții au obligația de a oferi un climat afectiv și ocrotitor copiilor, căci cea mai mică tulburare care apare în echilibrul afectiv al părinților provoacă tulburări în psihicul copiilor și trebuie să acordăm o importanță deosebită unor situații:

- iubirea tiranică a părinților pentru copii – determină dependență exagerată și astfel imaturitate;
- ambivalența afectivă manifestată prin acordare neechilibrată a afecțiunii din partea celor doi părinți: când unul îl ceartă, celălalt îl apără;
- neconcordanța dintre mesaje – părintele îi spune copilului că îl iubește, dar nu o și demonstrează;
- indiferența afectivă manifestată prin: depravare maternă/paternă prin divorț, absența afectivă a părintelui - deși prezent fizic, părintele nu reprezintă un sprijin afectiv pentru copil.

S-a demonstrat că cea mai bună metodă de susținere afectivă și stimulare motivațională este lauda, încurajarea, în timp ce cearta, bătaia, critica, dacă sunt continuate se soldează cu destructurări ale personalității. Caracterul protector al părinților se caracterizează prin sentimentul securității, al susținerii, al echilibrului, sentimentul de a trăi în liniște.

Copiii mici au nevoie de o atitudine de blândețe. Accentul va cădea pe supravegherea lor întrucât n-au ajuns la uzul rațiunii. O disciplină se cere impusă și acestora, pentru a-i feri de accidente sau a-i împiedica să provoace pagube. Un copil mic trebuie obișnuit să-și asculte părinții, apelându-se la toate mijloacele, însă aceste mijloace se cer temperate de iubire, deoarece până la 6-7 ani copilul nu este vinovat de actele sale. Nu la fel se întâmplă și după ce copilul a mai crescut; este necesar să se facă apel tot mai insistent la înțelegerea lui, să i se explice cu răbdare motivația diferitelor cerințe, în măsura în care le pricepe și totuși le încalcă din rea-voință, el se face vinovat și nu trebuie să scape nepedepsit. Dacă nu este pedepsit, este încurajat. Deci, de la această vârstă, exercitarea autorității urmează să fie modelată nu doar de iubire, ci și de dreptate. Pe măsură ce copilul crește, principiul exercitării autorității prin apelul la rațiunea copilului la propria sa judecată, la sentimentul rușinii și al demnității sale, se cere extins. Copilul va fi ajutat să ajungă treptat la situația în care propria-i conștiință să-i devină o autoritate liber consimțită. Are un mare impact asupra dezvoltării copilului – părintele să-i explice răbdător copilului unde a greșit, iar dacă el va repeta greșeala să-i ceară să-și fixeze singur o anumită pedeapsă, în sens constructiv.

În educația copilului este necesară autoritatea deoarece copilul nu are un caracter complet format și nici nu are o înțelegere matură a sensului pe care îl are comportarea corectă; copilul caută să-și manifeste personalitatea și să și-o impună, chiar și influențele rele asimilate într-un mod energic, iar uneori agresiv. Nu este necesară iubirea blândă și înțelegătoare a mamei, ci intervenția autoritară a tatălui, care să explice precis copilului cum stau lucrurile în realitate, să-i ceară ferm să urmeze calea corectă. Copilul trebuie să știe că există o forță peste care nu poate trece, o forță care îi vrea binele și

- căreia trebuie să i se supună. Autoritatea este o metodă educativă, dar aplicarea ei poate greși în două moduri: prin defect – atunci când este permisivă, „închide ochii la diferite abateri”, când folosește unități de

- măsură preferențiale de la copil la copil fără o motivație serioasă și când se contrazice singură de la o situație la alta și prin exces – atunci când exagerează insistând în fleacuri, sufocându-l pe copil, nelăsând loc manifestării normale a personalității sale, dezvoltării ei firești. Autoritatea trebuie exercitată numai atunci când este cazul și numai în măsura necesară pentru a fi eficientă; ea trebuie să fie rațională pentru a servi educației și trebuie să respecte principiile ca: exemplul în comportare al părintelui, explicații cu răbdare pentru a-l face pe copil să înțeleagă, să nu nesocotească nici o greșeală a copilului, să-i supravegheze prietenii și timpul liber, să fie aspră când e cazul, dar temperată de prudență, să deschidă o perspectivă de îndreptare a copilului. Pentru unii părinți – tații
- totul se reduce la o atitudine aspră și distantă cu folosirea sistematică a forței, pentru alții – mame
 - autoritatea se reduce la blânde reproșuri pentru a nu-l supăra pe copil și când faptele acestuia ajung grave, se recurge la lacrimi, dar tot ale mamei. Educația nu se poate confunda cu dresajul și nici cu greșita înțelegere a iubirii.

Autoritatea educativă poate avea dușmani ca: toleranța neascultării și greșelilor copilului, asprimea prea mare și răceala față de copil, cerințele contradictorii din partea diferiților educatori, neadaptarea la vârsta și temperamentul copilului, lipsa de perseverență în exercitarea autorității, neîndepărtarea unor influențe greșite din exterior. Folosirea aliaților și evitarea „dușmanilor” creează șanse bune pentru reușita copilului în viața școlară, dar și în viața socială.

BIBLIOGRAFIE:

- Bunescu, G., Alecu, G., Badea, D. „, Educația părinților. Strategii și programe”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997
- Jurcău, E., Jurcău, N. „,Cum vorbesc copiii noștri”, Editura Dacia, 1989

- Mitrofan, I., Mitrofan, N., „Familia de la A la Z”, Editura Științifică, București, 1991
- Revista „Familia mea”, „Piramida părinților”, nr.2, 1997
- Revista învățământului preșcolar, nr.3/4, 1994
- Vrășmaș, E., „ Educația copilului preșcolar”, Editura ProHumanitas, București, 1999

„LUBBI FINDS HIS VOICE”
INTERVENȚIA TIMPURIE ÎN DEZVOLTAREA
LIMBAJULUI ÎN PERSPECTIVA COLABORĂRII
INTERDISCIPLINARE

Profesor-logoped Alina MENDELOVICI
CJRAE Iași – Serviciul de Terapie logopedică

Rezumat

Dezvoltarea limbajului în copilăria timpurie este un proces complex, influențat de factori biologici, cognitivi și de mediu. Intervalul 3–5 ani se caracterizează prin variabilitate interindividuală crescută, ceea ce impune o delimitare riguroasă între dezvoltarea tipică și patologia limbajului. Articolul susține că, în absența unor indicatori clari de tulburare, intervenția logopedică directă nu este indicată, fiind preferată o abordare de monitorizare și intervenție indirectă, bazată pe colaborarea dintre logoped și cadrele didactice din învățământul preșcolar.

Experiența europeană, în cadrul activităților de job-shadowing la „Department of Education and Youth - Reykjavík Municipality” în cadrul Proiectului european Erasmus+ *ACREDITARE* + - 2025-1-RO01-KA121-ADU-000321628, aplicant Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași, ne-au ghidat spre descoperirea de exemple de bună practică, dintre care dorim să dezvoltăm modelul „*Lubbi Finds His Voice*” care se bazează pe principii validate științific, precum învățarea prin joc, modelarea verbală, repetiția contextualizată și implicarea multisenzorială, ce corespund strategiilor logopedice moderne de facilitare a dezvoltării limbajului.

Integrarea acestor principii într-un proiect pilot ar permite operaționalizarea unor tehnici precum: antrenarea conștiinței fonologice incipiente, dezvoltarea funcțiilor executive implicate în comunicare (atenție, memorie de lucru verbală), stimularea lexicului activ prin expansiune și extensie, precum și consolidarea competențelor narative.

Dezvoltarea limbajului reprezintă un mecanism central al organizării psihice a copilului, facilitând comunicarea, structurarea gândirii și integrarea socială. În intervalul de vârstă 3–5 ani, copilul traversează o etapă de expansiune lexicală și de emergență a structurilor morfosintactice de bază, trecând de la enunțuri simple la construcții progresiv mai complexe. Ritmul acestor achiziții este însă variabil, fiind influențat de particularitățile individuale și de contextul de mediu, fără ca aceste diferențe să indice, în mod automat, prezența unei tulburări de limbaj.

Din perspectivă logopedică, devine esențială diferențierea între dezvoltarea tipică și patologia limbajului. Intervenția logopedică este justificată exclusiv în situațiile în care se evidențiază devieri semnificative de la traiectoria normală de dezvoltare, precum întârzieri importante în apariția limbajului, deficite de comprehensiune, tulburări fonologice persistente sau dificultăți de fluență. În absența acestor indicatori, conduita logopedică se caracterizează printr-o abordare expectativă și monitorizată, fundamentată pe respectarea ritmurilor individuale de dezvoltare. În această etapă de vârstă, nu se recomandă instituirea unei intervenții logopedice directe și intensive, întrucât majoritatea particularităților observate la nivel fonetic-fonologic, lexical și morfosintactic se înscriu în limitele dezvoltării tipice. Din punct de vedere neuropsihologic, copilul se află într-un proces activ de maturizare a mecanismelor implicate în procesarea limbajului, incluzând integrarea auditiv-verbală, organizarea corticală și controlul praxic al aparatului fonoarticular. Imaturitatea acestor structuri explică frecvența erorilor de pronunție și a simplificărilor fonologice, care au caracter tranzitoriu și nu

trebuie interpretate ca manifestări patologice. La nivel lingvistic, procesele de generalizare semantică, suprageneralizare morfologică și ajustare progresivă a regulilor sintactice reflectă mecanismele interne de învățare a limbii. Intervențiile corective precoce, aplicate în absența unei indicații clinice clare, pot interfera cu aceste procese spontane, generând rigiditate sau inhibiție în exprimare. În acest context, criteriul fundamental în decizia de intervenție îl constituie delimitarea între întârzierea de dezvoltare și tulburarea propriu-zisă, realizată prin evaluare și monitorizare longitudinală.

Absența intervenției logopedice directe nu implică însă lipsa sprijinului specializat. Intervenția timpurie indirectă capătă o relevanță deosebită, fiind orientată spre optimizarea mediului de dezvoltare al copilului. Logopedul își asumă un rol consultativ, oferind suport educatoarelor și părinților în vederea facilitării dezvoltării limbajului. Această abordare preventivă permite respectarea ritmurilor naturale de achiziție și evitarea patologizării variațiilor normale.

În mediul preșcolar, educatoarea are un rol esențial în stimularea limbajului, prin interacțiunea constantă cu copilul și prin modelarea comportamentelor lingvistice. Utilizarea unui limbaj corect și adaptat nivelului de dezvoltare, extinderea enunțurilor copilului, stimularea exprimării spontane și integrarea activităților interactive contribuie la dezvoltarea vocabularului, a structurilor gramaticale și a competențelor de comunicare. Activitățile de tip joc simbolic, lectura dialogată, exercițiile de discriminare auditivă și jocurile fonologice facilitează dezvoltarea auzului fonematic și a conștientizării fonologice.

Colaborarea dintre logoped și educatoare reprezintă un model eficient de intervenție preventivă. Prin consiliere metodologică și schimb de informații privind evoluția copiilor, se pot adapta strategiile educaționale la nevoile grupului, creând un mediu lingvistic stimulat și corect. Această colaborare

permite identificarea timpurie a copiilor aflați în risc și intervenția promptă în situațiile care necesită evaluare specializată.

Un efect semnificativ al acestei abordări îl constituie reducerea incidenței tulburărilor de pronunție. Expunerea constantă la modele corecte de vorbire și stimularea mecanismelor fonologice contribuie la dezvoltarea armonioasă a abilităților articulatorii și la prevenirea fixării unor modele eronate. În consecință, severitatea dislaliilor la intrarea în școlaritate este diminuată, iar intervențiile ulterioare devin mai eficiente.

Concentrându-ne pe intervalul de vârstă 3–5 ani (grupa mică și mijlocie), abordarea din perspectiva logopedică trebuie realizată printr-o strategie echilibrată, centrată pe monitorizare și prevenție. Intervenția directă nu este, în mod obișnuit, necesară în absența unei patologii clare, însă implicarea logopedului în consilierea mediului educațional contribuie semnificativ la optimizarea dezvoltării limbajului și la reducerea riscului apariției tulburărilor de pronunție.

Necesitatea implementării unui proiect pilot de stimulare a limbajului destinat copiilor cu vârste între 3–5 ani, inspirat din modelul islandez *Lubbi Finds His Voice*, poate fi fundamentată riguros din perspectivă logopedică, neuro-dezvoltativă și educațională, prin următoarele argumente: în intervalul 3–5 ani se înregistrează o etapă critică în dezvoltarea limbajului, caracterizată printr-o expansiune rapidă a vocabularului receptiv și expresiv, consolidarea structurilor morfosintactice și emergența competențelor pragmatice. Din punct de vedere logopedic, această perioadă corespunde unei plasticități neuronale crescute, ceea ce permite intervenției timpurii cu eficiență maximă asupra tulburărilor de limbaj și comunicare (întârzieri în dezvoltarea limbajului, tulburări fonologice, tulburări de spectru pragmatic etc.). Absența unei stimulări adecvate în această etapă poate conduce la instalarea unor deficite persistente, cu impact asupra achizițiilor ulterioare (citit-scris, competențe academice, adaptare socială).

Modelul *Lubbi Finds His Voice* se bazează pe principii validate științific, precum implicarea multisenzorială, modelarea verbală, repetiția contextualizată care corespund strategiilor logopedice moderne de facilitare a dezvoltării limbajului. O astfel de abordare interdisciplinară – logoped – profesor pentru învățământ preșcolar - răspunde necesității de intervenție timpurie, concept central în logopedie și psihopedagogie specială. Identificarea și remedierea timpurie a dificultăților de limbaj reduc semnificativ riscul de comorbidități (dificultăți de învățare, tulburări emoționale sau comportamentale). În plus, implementarea unui program structurat în mediul educațional (grădiniță) facilitează generalizarea achizițiilor lingvistice în contexte naturale de comunicare.

Un proiect pilot de tip *Lubbi Finds His Voice* este justificat prin faptul că s-ar implementa în intervalul optim de intervenție în dezvoltarea limbajului, prin eficiența demonstrată a strategiilor ludico-terapeutice, necesitatea prevenirii dificultăților ulterioare de învățare și comunicare și oportunitatea de a dezvolta și valida un model de intervenție adaptat contextului educațional românesc, în acest moment lipsind un astfel de program .

BIBLIOGRAFIE:

- Bodea Hațegan, C. (2016). *Tulburările de limbaj și comunicare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Verza, E. (2009). *Tratat de logopedie*. București: Editura Semne.
- Stan, A. (2013). *Psihopedagogia copilului mic*. București: Didactică și Pedagogică.
- Owens, R. E. (2016). *Language Development: An Introduction*. Pearson.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence*. Elsevier.
- Hoff, E. (2013). *Language Development*. Wadsworth.

- ASHA (2020). *Practice Portal: Early Intervention*.
- Nicolosi, L., Harryman, E., & Kresheck, J. (2004). *Terminology of Communication Disorders*. Lippincott Williams & Wilkins.

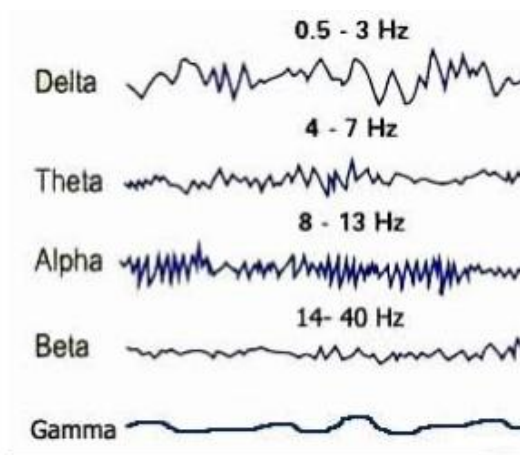
SCHIMBAREA COMPORTAMENTULUI ȘI DISPOZIȚIEI. SOLUȚII DIN NEUROȘTIINȚE

Profesor dr. Camelia POPA

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

Creierul uman a fascinat dintotdeauna și a trezit interesul cercetătorilor, dar nu i s-au descifrat încă toate secretele. Creierul emite un câmp electromagnetic în urma activității neuronilor care vibrează la diferite viteze, cunoscute sub numele de frecvențe cerebrale. Traseele neuronale transmit informațiile, amplificând sau reducând acest câmp electromagnetic. Undele cerebrale emise corespund anumitor stări psiho-emoționale și producerii unor anumite substanțe neurochimice (creierul uman produce mai mult de 24.000 de astfel de substanțe). Ele sunt detectate utilizând senzori electrici plasați pe scalp (electroencefalograf). Pentru a li se descrie funcțiile, sunt împărțite în lățime de bandă, dar cel mai bine sunt reprezentate ca un spectru continuu: de la lent, puternic și variabil - la rapid, subtil și complex. Se măsoară în cicli pe secundă (Hertzi).

Undele noastre de creier se schimbă în funcție de ceea ce facem și simțim. Fiecare frecvență cerebrală influențează starea psihică și implicit viața: când sunt dominante undele cerebrale mai lente, putem să ne simțim obosiți, lenți, leneși sau visători, când sunt dominante frecvențele mai mari, ne simțim conectați sau hiper-alertați.



Starea DELTA somn foarte profund

Starea THETA somn profund

Starea ALPHA relaxare, calm

Starea BETA activitate agitație

Starea GAMMA detașare completă de controlul minții conștiente

Unde cerebrale pe EEG (electroencefalogramă)

Creierul este hard-ul, mintea este softul.

În mod obișnuit, avem toate aceste frecvențe, în diferite proporții, în funcție de starea psiho-emoțională. Pentru o funcționare normală diurnă, aceste proporții au aproximativ valorile:

- BETA (13-38 Hz): 40-45% (activitate)
- ALPHA (8-13Hz): 35-40% (rezolvarea problemelor)
- THETA (4- 8 Hz): 8-10% (amintirea unor informații)
- DELTHA (0,5-4 Hz): câteva procente (înnoire, regenerare)
- GAMMA (38-42 Hz): câteva procente (concentrare maximă)

Mintea umană trece natural de la o stare de operare la alta, dar există și mijloace artificiale de a o determina să își schimbe frecvența: hipnoza, meditația, muzica, masajul, alcoolul, drogurile și unele medicamente, practicile spirituale, jocurile video, televizorul, cititul, condusul.

În somn - starea THETA și în somn profund DELTA – creierul se contractă și elimină toxinele. Noile studii științifice sugerează că moleculele toxice implicate în tulburări neurodegenerative se acumulează în spațiul dintre celulele creierului. În acest studiu, cercetătorii au testat dacă sistemul glifatic controlează acest lucru prin injectarea de șoareci cu beta-amiloid marcat, o proteină asociată cu boala Alzheimer, și măsurarea timpului cât a rămas în creier atunci când au

dormit sau erau treji. Beta-amiloid a dispărut mai repede din creierul șoarecilor atunci când șoarecii au adormit, sugerând că somnul în mod normal eliberează molecule toxice din creier. Aceste rezultate pot avea implicații largi pentru multiple tulburări neurologice, a spus Dr. Jim Koenig, un director de program de la NINDS. Acest lucru înseamnă că celulele care reglementează sistemul glifatic pot constitui noi obiective pentru tratarea unei game de tulburări.

Unde BETA sau THETA în exces + lipsa undelor ALPHA= AUTISM

Starea BETA este necesară activităților zilnice, însă „a funcționa” predominant pe frecvența BETA conduce la stări de stres, anxietate, depresie, atacuri de panică.

Starea THETA predominantă duce la interiorizare exagerată și la personalitate disociată.

Lipsa undelor ALPHA face ca acești copii să nu poată dormi (creierul nu poate trece brusc de la starea BETA la starea specifică somnului foarte profund (DELTA), stare în care creierul se detoxifică: se contractă și elimină substanțele toxice.

Pentru subiectul Ș.A. cu TSA, am convenit cu mama să aplice următoarele:

- După orele 18 **nu mai expuneți copilul la lumina albastră a ecranelor** (telefon, joc video, leduri);
- Înainte de culcare, **ascultați muzică fără tobe** (muzică barocă, muzică de relaxare);
- Efectuați cu copilul **exerciții fizice moderate**;

Exercițiile fizice cresc afluxul de sânge către creier, oferind un impuls de oxigen proaspăt și glucoză celulelor flămânde ale creierului. Un studiu din 2014 a arătat că doar 30 de minute de cardio moderat au fost suficiente pentru a stimula funcționarea cognitivă a creierului adult la toate vârstele. Mai mult, exercițiile fizice stimulează neurogeneza în hipocampus, adică creșterea celulelor noi în regiunea creierului asociată cu memoria și emoțiile pe termen lung. Creșterea

celulară sănătoasă în această regiune este importantă pentru memorare și pentru creierul îmbătrânit: se crede că ajută la prevenirea declinului cognitiv asociat bolii Alzheimer și dementei.

Am sfătuit-o să utilizeze zilnic tehnici de reducere a stresului împreună cu copilul: rugăciunea, meditația.

Lumea noastră modernă se desfășoară pe stări de stres, astfel încât nevoia de relaxare este ușor de înțeles. Ceea ce s-ar putea să nu fiți conștient, este doar cât de dăunătoare este pentru creier imersiunea continuă în starea „luptă sau fugi” care declanșează hormonii de stres.

Am urmărit ca părintele lui Ș.A. să pună în practică modul de a atrage copilul pentru a-și forma deprinderea zilnică de a se ruga/medita, pentru a micșora stresul amândurora. I-am explicat că, așa cum creierul produce hormoni ce determină emoții, gesturi, atitudini, și anumite gesturi, posturi ale corpului, mâinilor, pot transmite creierului semnale și să-l determine să producă anumiți hormoni. De exemplu, gestul rugăciunii, prin împreunarea mâinilor aduce mai multe beneficii, cum ar fi: conectează emisfera dreaptă și cea stângă a creierului, promovează respectul pentru sine și pentru ceilalți, constituie un remediu natural pentru stres și anxietate, prin stimularea emisiei de serotonină (hormonul calmului și al răbdării, ce permite suportarea frustrărilor și limitarea agresivității) și este deci util pentru intrarea într-o stare contemplativă.

Pentru a face împreună cu copilul o rugăciune care să nu fie rostită mecanic, am sfătuit-o pe mamă ca înaintea practicării rugăciunii, să răsfoiască împreună cu copilul o carte cu poze de îngeri, să-i spună o povestioară despre aceștia, cum l-ar putea ei ajuta prin efectuarea rugăciunii, iar ea personal, să se gândească la propriile ei necesități spirituale, cum ar fi echilibrarea energiilor personale, primirea unor calități spirituale de la divinitate, cum ar fi intuiție, forță, tandrețe.

I-am dat o listă cu următoarele indicații, pe care să o afișeze la un loc vizibil, să o citească zilnic, pentru a putea implementa procedura de realizare a rugăciunii mai ușor.

1. Discutați cu copilul dvs. în avans: Spuneți-vă copilului, în prealabil, că rugăciunea/meditația este ceva pe care îl veți face ca parte a rutinei dvs. săptămânale. Așa cum el sau ea mănâncă mâncare bună și ia vitamine pentru un corp puternic, rugăciunea/meditația este ceva ce trebuie să facă pentru o minte, trup și suflet puternic.

2. Găsiți un loc liniștit: Se pare imposibil să găsiți un loc liniștit în casă, dar amintiți-vă că nu vă căutați pentru perfecțiune. Poate că dormitorul tău, cu ușa închisă, este cel mai bun loc pentru a evita distragerea atenției. Poate că e dormitorul lui? Poate că e în mașină sub un copac umbros unde acel câine sau vecinul plictisitor nu te poate găsi. Ideea este să găsiți un loc în care este cel mai puțin probabil să fiți deranjați și să mergeți pentru el.

3. Găsiți un CD cu muzică de meditație. Vă sugerăm să păstrați simplitatea și să găsiți unul special adaptat vârstei/nivelului de dezvoltare al copilului dumneavoastră. Cei care spun povești sau descriu natura în detalii vii sunt adesea captivante pentru copiii, deoarece ei își îndreaptă imaginația spre o poveste amuzantă, narativă, au tendința de a prefera exerciții de vizualizare mai realiste cu muzică relaxantă (cu sunete din natură sau muzică de Mozart).

4. Utilizați tămâie (naturală) sau ulei esențial ce ajută la relaxare (trandafir, mușețel, lavandă). Când difuzează, uleiul esențial poate adăuga un parfum minunat în cameră, "Acum este timpul să ne liniștim", anumite uleiuri esențiale (lavandă, mușețel, bergamota, santal, portocală și vetiver) pot de fapt să vă relaxeze copilul, având efect calmant asupra sistemului nervos.

5. Păstrați nivelul așteptărilor scăzut. Nu așteptați minuni. Scopul nu este de a ne ruga/medita perfect. Scopul este să vă faceți timp și să fiți "împreună cu" copilul într-o manieră calmă și pozitivă. În timp ce tăcerea și transpunerea în rugăciune / relaxarea totală ar fi minunat, dar nu vă pierdeți răbdarea din cauza unor așteptări nerealiste.

6. Păstrați-vă calmul, amintiți-vă că rugăciunea/ meditația este stres mai puțin. Nu vă stresăți pe dvs. și pe copilul dvs. prin a avea în vedere atingerea unui scop

final. Utilizați acest timp ca o oportunitate de a vă conecta cu copilul și de a vedea ce vine din această experiență. Mulți părinți constată că doar 5-15 minute pe zi crește nivelul lor de răbdare, înțelegere și recunoștință generală pentru copilul lor (da, chiar și copiii lor dificili!).

Practicând rugăciunea/meditația, vă mențineți conectat la nevoile dvs.. Dacă ați putea folosi cu adevărat un exercițiu sau o plimbare calmă, rugăciunea/meditația vă va îndruma pentru că vă conectează la sine și la ceea ce aveți nevoie pentru a vă face treaba.

Mama a urmat aceste indicații și a realizat o scurtă rugăciune înainte de fiecare masă cu binecuvântarea alimentelor: „Fie ca aceste bucate să fie spre sănătatea și folosul celor ce le mănâncă”. De asemenea, înainte de culcare a spus rugăciunea Înger, îngerășul meu, după ce în prealabil a citit copilului o scurtă poveste cu îngerăși, folosindu-se și de suport vizual (poze, cărți cu desene, figurine). Ea a început cu doar 5 minute pe zi de ședere liniștită, cu sau fără o introducere audio sau muzică relaxantă. A lucrat până la 10-15 minute de câteva ori pe săptămână și a observat beneficii. Această rutină zilnică a îmbunătățit starea copilului: au scăzut episoadele de anxietate, mișcările necontrolate s-au redus, copilul manifestă mai multă răbdare la clasă în special, dar și în general. Copilul avea insomnie, se trezea noaptea speriat și nu mai putea adormi; aceste episoade s-au rărit treptat iar după șase luni au dispărut complet. I-a crescut rezistența la efort și puterea de concentrare, conducând la progres școlar și la o oarecare implicare în treburile casnice care erau complet ignorate până atunci.

CREȘTEREA GRADULUI DE AUTONOMIE A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI DE VEDERE PRIN JOC

**Profesor preparator Ramona Iuliana BUTNARU
Liceul Special “Moldova” Târgu Frumos**

În calitate de cadru didactic, cunosc dificultățile elevilor în dezvoltarea autonomiei. În educația incluzivă, autonomia este esențială, deoarece dizabilitățile vizuale afectează orientarea, autoîngrijirea și participarea socială. Activitățile ludice adaptate facilitează învățarea acestor deprinderi și sprijină independența.

Lucrarea analizează eficiența unui program de jocuri în formarea autonomiei la copiii cu deficiențe de vedere, oferind un model practic de intervenție în educația specială.

Scopul si obiectivele cercetării

Scopul cercetării este de a evalua măsura în care activitățile ludice adaptate sprijină dezvoltarea autonomiei și a deprinderilor de autoîngrijire la elevii nevăzători de 8–9 ani, comparativ cu elevii tipici.

- O1. Stabilirea nivelului inițial de autonomie la copiii cu deficiențe de vedere.
- O2. Aplicarea unui program de joc și activități practice pentru igienă personală.
- O3. Evaluarea progresului după intervenție.
- O4. Compararea evoluției lotului experimental cu lotul de control.
- O5. Realizarea studiilor de caz pentru copiii din lotul experimental.
- O6. Analizarea percepției părinților asupra autonomiei copiilor.
- O7. Investigarea impactului autonomiei asupra stimei de sine.

Metodologia cercetării

Instrumente de cercetare

- Grila de evaluare a progresului în formarea autonomiei personale
- Chestionar privind autonomia copilului aplicat părinților
- Chestionar privind stima de sine

Participanți

- **Lot experimental:** 5 elevi de 8–9 ani, cu cecitate totală, învățământ special.
- **Lot control:** 5 elevi de aceeași vârstă și nivel, fără dizabilități, fără intervenție, pentru comparație.

Etapele cercetării

Etapa de evaluare inițială

S-a aplicat grila de autonomie și chestionarele pentru copii și părinți pentru a stabili nivelul inițial al fiecărui copil.

Etapa de intervenție

Lotul experimental a participat timp de 4 săptămâni la activități ludice pentru dezvoltarea autonomiei în igiena personală.

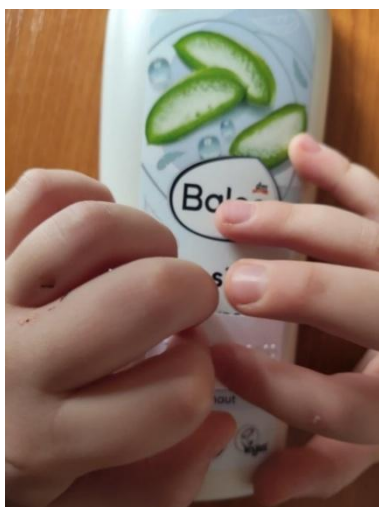
Etapa de evaluare finală

Aceleași instrumente au fost aplicate pentru a compara rezultatele inițiale și progresul obținut.

Descrierea intervenției educaționale

- Intervenția a fost un program de 4 săptămâni, cu 3 sesiuni pe săptămână, destinat dezvoltării autonomiei în igiena personală la 5 elevi cu dizabilități vizuale de 8–9 ani.

- Jocul a fost folosit ca instrument educativ și terapeutic pentru formarea deprinderilor funcționale (spălătul mâinilor, igiena orală, folosirea obiectelor de igienă).
- Activitățile au fost ludice, multisenzoriale (tactile, auditive, kinestezice) și adaptate accesibilității vizuale.





Analiza și interpretarea rezultatelor

Scala scurtă de autoeficacitate parentală

Chestionarele de autoeficacitate parentală (evaluare inițială și finală).

Părintele copilului 1

Item	Inițial	Final	Observații
1	4	4	Stabil
2	5	5	Stabil
3	5	5	Stabil
4	4	5	+1, mai multă încredere în gestionarea comportamentului
5	2	4	+2, îmbunătățire clară în percepția eficienței asupra comportamentului copilului

Părintele copilului 2

Item	Inițial	Final	Observații
1	5	5	Stabil
2	5	4	-1, ușoară scădere a încrederii
3	5	4	-1
4	4	5	+1
5	4	4	Stabil

Părintele copilului 3

Item	Inițial	Final	Observații
1	4	5	+1
2	4	5	+1
3	5	5	Stabil
4	5	5	Stabil
5	2	5	+3, progres semnificativ

Părintele copilului 4

Item	Inițial	Final	Observații
1	5	4	-1
2	4	4	Stabil
3	5	5	Stabil
4	4	5	+1
5	4	3	-1

Părintele copilului 5

Item	Inițial	Final	Observații
1	5	5	Stabil
2	4	4	Stabil
3	4	4	Stabil
4	5	5	Stabil
5	5	5	Stabil

Părintele copilului 1

Item	Inițial	Final	Observații
1	4	5	+1
2	4	5	+1
3	5	5	Stabil
4	4	5	+1
5	2	4	+2, progres semnificativ

Părintele copilului 2

Item	Inițial	Final	Observații
1	5	5	Stabil
2	5	5	Stabil
3	5	5	Stabil
4	4	5	+1
5	3	4	+1

Părintele copilului 3

Item	Inițial	Final	Observații
1	4	5	+1
2	4	5	+1
3	5	5	Stabil
4	5	5	Stabil
5	2	5	+3, progres semnificativ

Părintele copilului 4

Item	Inițial	Final	Observații
1	5	5	Stabil
2	4	5	+1
3	5	5	Stabil
4	4	5	+1
5	3	4	+1

Părintele copilului 5

Item	Inițial	Final	Observații
1	5	5	Stabil
2	4	4	Stabil
3	5	5	Stabil
4	5	5	Stabil
5	5	5	Stabil

Rezultatele privind stima de sine la părinți – Scala Rosenberg

Părintele copilului 1

Item	Inițial	Final
1	4	4
2	1	1
3	3	4
4	4	4
5	2	1
6	1	1
7	3	4
8	1	1
9	2	1
10	3	4

Părintele copilului 2

Item	Inițial	Final
1	3	4
2	2	1
3	3	4
4	3	4
5	1	1
6	2	1
7	4	4
8	2	1
9	2	1
10	4	4

Părintele copilului 3

Item	Inițial	Final
1	4	4
2	1	1
3	4	4
4	4	4
5	1	1
6	1	1
7	4	4
8	1	1
9	1	1
10	4	4

Părintele copilului 4

Item	Inițial	Final
1	4	4
2	1	1
3	3	4
4	3	4
5	1	1
6	1	1
7	4	4
8	2	1
9	2	1
10	4	4

Părintele copilului 5

Item	Inițial	Final
1	3	4
2	2	1
3	4	4
4	3	4
5	1	1
6	1	1
7	4	4
8	2	1
9	1	1
10	4	4

Scala de măsurare a Stimei de sine a lui Rosenberg la copii

Copilul 1

Item	Inițial	Final
1	3	4
2	2	1
3	4	4
4	3	4
5	1	1
6	3	1
7	2	4
8	1	1
9	1	1
10	4	4

Copilul 2

Item	Inițial	Final
1	4	4
2	3	2
3	4	3
4	2	3
5	1	1
6	3	2
7	1	4
8	1	1
9	2	2
10	4	4

Copilul 3

Item	Inițial	Final
1	3	4
2	4	2
3	3	3
4	2	3
5	1	1
6	3	1
7	3	4
8	1	1
9	1	2
10	4	4

Copilul 4

Item	Inițial	Final
1	4	3
2	4	1
3	3	4
4	2	4
5	1	1
6	3	2
7	1	3
8	1	1
9	1	2
10	4	4

Copilul 5

Item	Inițial	Final
1	3	4
2	4	1
3	4	3
4	2	4
5	1	1
6	3	2
7	2	3
8	1	1
9	1	2
10	4	4

În concluzie intervenția educațională adaptată copiilor cu dizabilități de vedere a avut un impact dublu:

Asupra copiilor:

- creșterea încrederii în sine și a capacității de exprimare

- dobândirea treptată a unor comportamente autonome de bază
- progres vizibil pe itemi concreți (igienă, îmbrăcare, utilizarea obiectelor personale)
- consolidarea conștiinței propriului corp

Asupra părinților:

- creșterea autoeficacității parentale
- consolidarea stimei de sine
- relație părinte–copil îmbunătățită prin feedback pozitiv și reușite repetate
- implicare mai activă în susținerea comportamentelor de autonomie

BIBLIOGRAFIE:

- Vlad M.(2007) ”Terapie educațională complexa si integrate” Editura Spiru Haret, Iași.
- Gherguț A.(2007) ”Sinteze de psihopedagogie speciala”, Editura Polirom, Iași.
- Popescu A.(1994) ”Terapia ocupațională si ergoterapie” Editura Cerna, București.

UTILIZAREA RESURSELOR DIGITALE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ

Profesor Logoped, Daniela CRĂCIUN

Profesor Logoped, Andreea VIERU

Centrul Județean De Resurse Și Asistență Educațională Iași

Introducere

În ultimii ani, tehnologia a devenit o prezență constantă în viața noastră, iar logopedia nu face excepție. Integrarea tehnologiei în logopedie nu mai reprezintă doar o opțiune complementară, ci un element esențial al practicii moderne.

Studii precum cele realizate de Edwards și colaboratorii (2020) sau Grogan-Johnson et al. (2021), arată că intervențiile online pot fi la fel de eficiente ca cele față în față, în special pentru tulburările de articulare, fonologie și limbaj expresiv. În România, Bodea-Hațegan și Talaș (2023) subliniază că terapia logopedică digitală necesită adaptări metodologice, dar oferă avantaje precum flexibilitatea, accesibilitatea și o implicare mai mare din partea părinților.

Tipuri de resurse digitale în logopedie

Resursele digitale utilizate în logopedie sunt variate și pot fi grupate în: aplicații mobile și platforme online. Pe de o parte, aplicațiile mobile sunt instrumente accesibile care permit pacienților să exerseze abilitățile terapeutice într-un mod interactiv și personalizat. Copiii în special sunt familiarizați cu tabletele și telefoanele, iar aplicațiile logopedice folosesc această familiaritate pentru a transforma exercițiile într-o experiență interactivă, adesea utilizate pentru a sprijini terapia în afara ședințelor de logopedie.

Aplicații precum *SpeackUp Too* răspund la sunetele emise de copil și oferă feedback vizual imediat -animații, baloane, personaje- care stimulează

vocalizarea. *Tell a story* dezvoltă gândirea logică și exprimarea narativă, iar *Speech Blubs* folosește modele video pentru imitație, o tehnică foarte eficientă în corectarea sunetelor.

Pe de altă parte, platformele online de învățare sunt utile atât pentru logopezi, cât și pentru părinți. Ele oferă jocuri, fișe, exerciții, dar și cursuri și alte materiale educaționale structurate, ușor de accesat și adaptat, care permit utilizatorilor să învețe la propriul ritm. Acestea sunt utile pentru formarea continuă a specialiștilor și pentru implicarea pacienților în autoînvățare. Printre cele gratuite se enumeră *Wordwall*, de unde putem accesa jocuri interactive create de logopezi români, *LearningApps.org* unde putem exersa cu ajutorul exercițiilor de asociere, completare, sortare foneme, dar și *Didactic.ro* unde găsim fișe și materiale gratuite pentru dislalie, ritm, fluentă, voce, etc.

Platformele cu plată sunt însă mult mai complexe. Dintre acestea *Timlogo.ro* cuprinde peste 35 de module, fiind considerată cea mai mare platformă digitală de logopedie din România. *Logorici.ro* oferă peste 200 de jocuri pentru dislalie, întârzierea limbajului, tulburările de scris-citit. *Logopedix* este o platformă adaptată în special pentru copiii cu CES și TSA, iar *PerfectSpeech.ro* ne pune la dispoziție teste pentru tulburările de pronunție și exerciții pentru limbaj și literație.

O categorie aparte o constituie instrumentele ACC (Augmentative and Alternative Communication), esențiale pentru copiii cu tulburări severe de limbaj, TSA sau dizabilități motorii. Aplicații precum *Weave Chat AAC* oferă o alternativă de comunicare, cresc autonomia comunicativă și reduc frustrarea și comportamentele problematice (Light & McNaughton, 2022).

Beneficiile resurselor digitale în logopedie

Utilizarea resurselor digitale aduce o serie de avantaje clare, observate atât în practică, cât și în literatura de specialitate:

- Creșterea motivației – copiii sunt atrași de interactivitate, culori, animații și jocuri.
- Accesibilitate îmbunătățită - acces la terapie de oriunde, eliminând barierele geografice și temporale.
- Monitorizarea progresului - evaluarea constantă a progresului, facilitând ajustarea planurilor de tratament.
- Feedback imediat – copilul vede instant dacă a pronunțat corect sau nu.
- Implicarea părinților – platformele digitale facilitează colaborarea dintre logoped și familie.
- Posibilitatea terapiei la distanță – un avantaj major în situații speciale sau pentru familiile cu program încărcat.

Provocări și limitări în utilizarea resurselor digitale

Desigur, tehnologia nu este lipsită de provocări. Aceste limite nu anulează însă utilitatea tehnologiei, ci subliniază nevoia unei utilizării echilibrate și informate.

- Lipsa accesului la tehnologie - un număr semnificativ de beneficiari, în special cei din medii defavorizate, nu au acces la tehnologia necesară desfășurării terapiei.
- Dificultăți în utilizarea platformelor - multe platforme digitale pot fi complicate pentru utilizatori, ceea ce duce la frustrări și la lipsa angajamentului în procesul terapeutic.
- Necesitatea formării specialiștilor - Specialiștii trebuie să fie instruiți corespunzător pentru a utiliza eficient resursele digitale.
- Suprasolicitare vizuală – prea mult timp în fața ecranelor poate obosi copilul.
- Lipsa standardizării - unele aplicații gratuite nu sunt validate științific.

Resurse gratuite vs resurse cu plată

Cele două categorii nu se exclud, ci se completează, contribuind la o terapie mai eficientă, mai atractivă și mai accesibilă. Resursele cu plată oferă sute de jocuri și fișe, module specializate, evaluare standardizată, planuri personalizate, algoritmi adaptativi, monitorizare longitudinală, chiar tehnologii avansate (AR, VR), precum și suport pentru părinți și/sau specialiști. Resurse gratuite oferă însă activități punctuale, conținut redus, materiale semi-atractive, personalizare limitată și lipsa monitorizării progresului. Resursele gratuite sunt mai degrabă utile pentru consolidare și activități rapide decât cele cu plată, care sunt indispensabile pentru o intervenție complexă și structurată.

Concluzii

Resursele digitale reprezintă un pilon esențial al terapiei logopedice moderne. Ele aduc un plus de motivație, flexibilitate și eficiență, transformând modul în care copiii învață să comunice. Pe măsură ce tehnologia evoluează, este de așteptat ca terapia digitală să devină tot mai avansată, mai accesibilă și personalizată. Continuarea dezvoltării acestor resurse va fi crucială pentru maximizarea beneficiilor în recuperarea abilităților de comunicare.

BIBLIOGRAFIE:

- Bodea-Hațegan, C., Talaș, D. A. (2023). *Terapia logopedică în mediul online: specific și implicații*. Editura Universității „Babeș-Bolyai”
- Bodea-Hațegan, C., Talaș, D., Trifu, R. (2021). *Resursele materiale și virtuale utilizate în terapia tulburărilor de limbaj*. Editura Presa Universitară Clujeană
- Edwards, M., Stredler-Brown, A., Houston, K. T. (2020–2023). Telepractice in speech-language pathology: A review of evidence -based outcome. *Journal of Telehealth and Communication Disorders*.

- Grogan-Johnson, S., et al. (2021). Telepractice outcomes in speech-language therapy: A multi-site study. *International Journal of Telerehabilitation*, 13(2), 1–12.
- Ilie, T. (2023). *Utilizarea tehnologiei informatice în terapia tulburărilor de limbaj*. EDICT.
- Light, J., McNaughton, D. (2022). AAC and communication development in children with complex needs: Current practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 38(1), 1–15.

CONSIDERAȚII PRIVIND INTEGRAREA ȘCOLARĂ A COPILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTISMULUI

Profesor-educator Mădălina-Cristina ARSENE
Profesor de psihopedagogie specială Marta CRĂCIUN
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

Literatura de specialitate (Popovici, D., „Elemente de psihopedagogia integrării și normalizării elevilor handicapați mintal”, București, 1998) consemnează faptul că psihopedagogia integrării și normalizării, este o ramură a psihopedagogiei speciale, care studiază sistemul de învățământ bazat pe școlile incluzive, menit să satisfacă necesitățile educaționale speciale ale tuturor copiilor. Incluziunea (școlară) se referă la procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora.

Conceptul de educație incluzivă a apărut ca urmare a recunoașterii faptului că integrarea nu era suficientă pentru a împiedica marginalizarea copiilor cu nevoi speciale, a copiilor cu deficiențe sau a acelor care diferă în alt mod față de „norma” generală.

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor și parteneriatul cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.

Viziunea de la Salamanca legata de curriculum „Curriculum-ul școlar trebuie adaptat la cerințele copiilor”, și nu invers. De aceea, școlile trebuie să ofere

oportunități curriculare, care să se potrivească copiilor cu diverse capacități și interese. Copiii cu cerințe speciale trebuie să primească sprijin suplimentar de instruire în contextul curriculum-ului școlar obișnuit și nu în cadrul unui curriculum distinct. Principiul călăuzitor constă în a oferi tuturor copiilor o educație egală, acordând asistență și sprijin suplimentar copiilor care au nevoie de acestea. Pentru a se putea urmări progresul fiecărui copil trebuie revizuite procedurile de evaluare. Evaluarea formativă trebuie încorporată în procesul educațional obișnuit, pentru a-i informa permanent pe elevi și profesori asupra nivelului de învățare atins, cât și asupra dificultăților, dar și pentru a-i putea ajuta pe elevi să le depășească (Declarația de la Salamanca, pg. 22).

Legislația școlară în vigoare prezintă modalitățile de integrare școlară a copiilor cu CES de unde fac parte, care se realizează după cum urmează: prin clase și grupe speciale - pentru copii și elevi cu dizabilități - din unități școlare speciale sau din școli de masă;

- a) prin școli de masă, individual, cu sau fără servicii educaționale de sprijin;
- b) prin școli de masă, în grupuri mici: 2-3 elevi, cu sau fără servicii educaționale de sprijin;
- c) prin grupe sau clase din unități sanitare în care sunt internați copiii, elevii și tinerii cu boli cronice sau cu boli care necesită perioade de spitalizare mai mari de 4 săptămâni (școlarizare în spital);
- d) la domiciliu (școlarizare itinerantă), pe o perioadă determinată;
- e) prin alte structuri școlare (de exemplu, centre de intervenție care aplică principiile pedagogiei curative).

Integrarea copiilor cu tulburări din spectrul autist presupune aplicarea unor strategii de intervenție psihopedagogică destinate prevenirii și corectării comportamentelor indezirabile mediului școlar și social. Un rol important în cadrul acestui proces revine consilierului școlar care poate folosi o varietate de metode și tehnici de consiliere destinate schimbării atitudinilor ce stau la baza apariției tulburărilor de comportament. Activitatea educativă cu elevii care

prezintă tulburări de comportament solicită din partea fiecărui profesor o foarte bună cunoaștere a personalității elevilor și o capacitate empatică deosebită necesară înțelegerii și acceptării celor din jur așa cum sunt ei în realitate, cu calitățile și defectele lor.

Dintre strategiile de integrare care se recomandă, specialiștii în domeniu menționează:

- identificarea și valorificarea elementelor pozitive/ punctelor forte ale elevilor;
- formularea observațiilor sau a avertismentelor verbale în mod clar, confidențial, fără o frecvență prea mare;
- folosirea activității în grup, cu sarcini de învățare care implică interacțiune și colaborare;
- asumarea unor roluri și a unor responsabilități clar explicate;
- valorizare și evidențiere la fiecare succes sau reușită;
- oferirea de feedback pozitiv, motivant;
- consultarea și alegerea comună a sarcinilor sau activităților instructiv-educative și extrașcolare;
- cultivarea unor trăsături morale și pozitive de caracter precum politețe, respect, corectitudine, autocontrol asupra stărilor impulsive, evitarea atitudinilor de autoritate exagerată.

Orice copil poate întâmpina dificultăți de învățare sau de adaptare școlară datorate unor multiple cauze, dependente sau nu de voința sa. Acest fapt nu trebuie să constituie un argument în favoarea excluderii sale din școala de masă și transferarea într-o școală specială. Abordând o perspectivă curriculară deschisă, transparentă și flexibilă, putem veni în întâmpinarea cerințelor unui număr cât mai mare de elevi, inclusiv pentru elevii care sunt excluși în mod curent din școlile obișnuite. De asemenea, profesorii își pot schimba atitudinea față de cerințele impuse de școala diversității, încurajându-i să-și dezvolte o nouă optică asupra

activităților didactice care presupun un parteneriat activ între elevii clasei și profesor.

Este esențial ca personalul didactic să fie conștient de faptul că un copil diagnosticat cu tulburări din spectrul autist (TSA) poate prezenta deficite semnificative în ceea ce privește interacțiunea socială, comunicarea verbală și nonverbală, precum și manifestări comportamentale atipice, cum ar fi stereotipiile și comportamentele autoagresive. Pentru a asigura o integrare eficientă și durabilă în mediul școlar, este necesar ca elevul cu TSA să fie înțeles, acceptat și valorizat ca membru cu drepturi egale al colectivității. În acest context, cadrul didactic are un rol fundamental în facilitarea procesului de incluziune, prin crearea unui climat educațional suportiv, adaptat nevoilor individuale ale copilului și favorabil dezvoltării acestuia din perspectivă socială, emoțională și comportamentală.

În sprijinul procesului educațional incluziv, cadrul didactic poate adopta o serie de strategii adaptate, menite să răspundă nevoilor copilului cu tulburări din spectrul autist. Dintre acestea, se remarcă următoarele recomandări:

- Comunicarea trebuie să fie caracterizată prin claritate, să fie concretă, evitând ambiguitățile și variațiile inutile.
- Este esențială utilizarea unui vocabular familiar copilului, preferabil prin menținerea aceleiași terminologii pentru descrierea acelorași situații sau concepte.
- Propozițiile adresate copilului trebuie formulate într-un mod simplu și scurt, ușor de procesat și de reținut.
- Expresivitatea comunicării nonverbale (mimică, gestică, intonație) trebuie accentuată, pentru a susține și întări mesajul transmis verbal.
- Se recomandă utilizarea suportului vizual (imagini, pictograme), care facilitează înțelegerea, menține atenția, diminuează anxietatea și contribuie la concretizarea noțiunilor abstracte.

- În cazul comportamentelor disfuncționale, este benefică oferirea unei alternative funcționale echivalente, prin redirecționarea copilului către o activitate adaptativă.
- În mod strategic, anumite stereotipii pot fi valorificate în procesul de învățare a unor deprinderi funcționale, prin integrarea lor în activități structurate.

În concluzie, copilul cu tulburări din spectrul autist are potențialul de a se dezvolta armonios în contextul învățământului de masă, cu condiția ca mediul educațional să fie unul incluziv, echilibrat și adaptat nevoilor sale specifice. O școală sau o grădiniță care evită supraîncărcarea senzorială, care nu accentuează diferențele față de normativitate și care își adaptează planificarea educațională în funcție de particularitățile psiho-fizice ale copilului poate facilita în mod real procesul de integrare și recuperare. Este esențial ca activitățile educaționale să fie bine structurate, predictibile și profund individualizate, susținând dezvoltarea copilului pe toate ariile – cognitivă, socială, emoțională și comportamentală. Un astfel de demers necesită o abordare inter- și transdisciplinară, în care perspectivele psihologică, pedagogică și sociologică să fie corelate și să se completeze reciproc pentru a asigura succesul intervenției educaționale.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cosmovici A., Iacob L (coord. 1999). Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom;
2. Druțu, I., (1995). Psihopedagogia deficienților mintal (lecții). Cluj-Napoca: Universitatea
3. Babeș – Bolyai;
4. Gherguț, A. (2013), Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Editura Polirom, Iași

5. Gherguț, A. (2016), Educație specială. Ghid metodologic, ed. Polirom, Iași
6. Ghergut, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, ed. Polirom, Iași
7. Popovici, D., „Elemente de psihopedagogia integrării și normalizării elevilor handicapați mintal”, București, 1998
8. Verza, E. și Verza, F. E. (2011). Tratat de psihopedagogie specială, Editura Universității din București: București.

METODE DE COMUNICARE AUGMENTATIVĂ ȘI ALTERNATIVĂ DIN PRISMA UNEI EXPERIENȚE MULTICULTURALE

Profesor-educator Ana-Maria PORA

Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași

Profesor de psihopedagogie specială Marta (căs. Crăciun) RAUS

Liceul Tehnologic „Vasile Pavelcu” Iași

Convenția Drepturilor Persoanelor cu Dizabilități recunoaște comunicarea ca fiind un drept uman fundamental, incluzând comunicarea alternativă și augmentativă ca metodă ce răspunde nevoilor persoanelor cu deficiențe severe în această arie (Națiunile Unite, 2006). Comunicarea augmentativă și alternativă (CAA) reprezintă o arie clinică ce are în vedere compensarea vorbirii și folosirea unor anumite metode de natură diferită pentru a înlocui vorbirea care este absentă sau nefuncțională, fie temporar sau permanent (ASHA, f.d.) . În acest sens, amintim o serie de instrumente și tehnici ce se regăsesc sub umbrela CAA, precum limba semnelor române, gesturi, obiecte tangibile, pictograme, dar și device-uri high-tech (ASHA, f.d.).

Atunci când ne referim la spațiul educațional, ne referim la elevi ce prezintă dizabilități semnificative, mai ales în aria comunicării, care reprezintă provocări unice în designul conținuturilor educaționale. Cel mai adesea în această categorie de elevi regăsim diagnostice precum tulburarea din spectrul autist, dizabilități intelectuale severe, dizabilități asociate, surdocecitate (O’Regan Kleinert et al., 2023). Astfel, adresăm nevoia de implementare a unor mijloace de comunicare augmentativă și alternativă (CAA) în practica prezentă în instituțiile școlare de orice tip pentru a facilita dreptul fundamental al persoanelor cu dizabilități de a comunica.

Literatura de specialitate ne indică faptul că utilizarea unor mijloace CAA are numeroase beneficii la nivel global asupra individului utilizator. În acest sens, aducem în discuție faptul că utilizarea CAA este corelată cu dezvoltarea globală a limbajului și a alfabetizării, autonomie și autodeterminare, acces educațional, participare socială și incluziune și nu în cele din urmă, calitatea vieții și starea de bine a beneficiarilor (Carvalho et al., 2025). Astfel, susținem imperativ utilizarea unor mijloace de comunicare augmentativă și alternativă în sala de clasă, bazată pe o predare în acord cu Designul Universal pentru Învățare (Bernacchio & Mullen, 2007).

Având în vedere cele menționate mai sus, ne-am dorit să explorăm utilizarea metodelor de comunicare augmentativă și alternativă din perspectivă multiculturală. Această oportunitate a fost facilitată de proiectul AAC for Inclusion sub coordonarea pe plan local a asociațiilor Moral Compass Iași și Psiterra. Sub finanțarea programului Erasmus+, proiectul are în vedere promovarea comunicării augmentative și alternative, dezvoltarea abilităților profesioniștilor din domeniul educației speciale și nu numai, precum și a unei comunicări incluzive.

Comunicarea augmentativă și alternativă – Exemple de bune practici de la participanți din Turcia.

Echipa din Turcia reprezintă Golcük District Directorate of National Education. Responsabilitățile principale ale GIMEM sunt de natură administrativă, iar acestea vizează educația formală și non-formală, incluzând învățământ primar și gimnazial, vocațional și tehnic, învățământ special, educarea adulților, servicii de consiliere școlară și formare continuă, monitorizarea implementării politicilor educaționale, monitorizarea și evaluarea mediilor educaționale, desfășurare de cercetări și implementare de proiecte care să îndeplinească nevoile educaționale ale comunității locale. Ei au prezentat un studiu de caz, în care instruiau beneficiarii să parcurgă, în bucătărie, o rețetă simplă de mic dejun. Metoda de CAA implementată de această echipă a constat

în utilizare de pictograme pentru realizare fiecărei etape, finalitate fiind realizare unui sandwich. Astfel, pictogramele ilustrau succesiv instrumentele sau alimentele necesare, precum și acțiunile ce trebuie să fie realizate. Acesta este un exemplu de bune practici ce poate fi implementat în cadrul orelor de terapie specifică și este proiectat pentru beneficiari cu dizabilități severe ce afectează funcțiile instrumentale și, în consecință, și autonomia personală.

Comunicarea augmentativă și alternativă – Exemple de bune practici din Spania.

Partenerii din Spania au participat din partea Impulsa Igualdad. Impulsa Igualdad este o confederație spaniolă, cu sediul în Madrid, focusată pe îmbunătățirea și apărarea drepturilor persoanelor cu dizabilități. Rolul lor principal este de a reprezenta persoanele cu dizabilități din punct de vedere politic și social. Aceștia au folosit sistemul de comunicare alternativă și augmentativă cu ajutorul pictogramelor pentru a facilita, de asemenea, autonomia personală a beneficiare. În acest caz, a fost vorba de o beneficiară adultă care prezenta deficiență mintală severă, fără a fi verbală. Reușita implementării pictogramelor în acest caz este reprezentat de posibilitatea de a parcurge independent un traseu de peste 20 km din Madrid, până la o locație din apropierea sa, unde beneficiara are un loc de muncă într-un spațiu protejat, cu utilizarea mijloacelor de transport în comun.

Comunicarea augmentativă și alternativă- contribuții locale – exemplu de bună practică dintr-o școală specială ieșeană.

Pentru contribui cu noi perspective culturale și autohtone în cadrul proiectului AAC 4 Inclusion, am prezentat un exemplu regăsit în învățământul special ieșean. După parcurgerea modului de instruire AAC (6 iunie 2025), a urmat punerea în practică a unui sistem eficient de comunicare alternativă și augmentativă, implementând un program personalizat și adaptat, bazat pe individualitatea cazuisticilor care aveau să beneficieze de acesta. În acest material va fi prezentat cazul lui N. N., în vârstă de 10 ani, cu diagnostic de Sindrom Down,

deficiență asociată și dizabilitate intelectuală moderată, a fost primul beneficiar al programului de comunicare alternativă și augmentativă implementat în instituția unde este școlarizat, la Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași. Acesta este predominant non-verbal, iar stilul lui de comunicare preferat se rezumă la comunicarea prin pictograme/ comunicare cu utilizarea obiectelor concrete. Sistemul utilizat este similar cu PECS (Picture Exchange Communication System). PECS este un sistem ce antrenează comunicarea, ce permite un mijloc de comunicare timpuriu, în cadrul unui context social (Bondy, 1987, 1988; Ryan, 1990; Ryan, Finnegan, McLaughlin, Swanson, & Wachowiak, 1987), dezvoltat în cadrul Delaware Autistic Program (DAP). Copiii ce folosesc PECS sunt instruiți să dea partenerului de discuție o pictogramă (sau poză) cu obiectul dorit, în schimbul obiectului concret. Prin urmare, copilul inițiază un act comunicativ ce are o finalitate specifică într-un context social.

În cazul lui N., scopul instruirii a fost ca acesta să poată crea propoziții din două sau trei cuvinte în care să își exprime nevoile imediate (“Vreau baie.”, “Vreau conul roșu.”). Am avut o bandă verde numită “Banda de comunicare” (Anexa 1), pe care N. lipea pictogramele, în așa fel încât să poată întocmi o propoziție care are o finalitate specifică (de exemplu, dacă lipea pe banda de comunicare pictogramele Vreau, Blocul și Verde, îi ofeream blocul verde; Anexa 2). Pictogramele sistemului conceput de noi au fost împărțite pe trei categorii: I. Acțiune (Action) (exemple: Vreau, Este), II. Obiect/Loc (Object/Place) (exemplu: Blocul, Baie, Conul) și III. Caracteristică (Characteristic) (exemplu: Roșu, Verde, Galben) (Anexa 3). L-am instruit pe N. să își exprime nevoile imediate (Vreau baie), sub această formă de comunicare, dar și să răspundă la întrebările puse în cadrul orelor de terapii specifice, sub altă formă decât cea verbală (Întrebare: “Ce culoare are conul?” Răspuns (pe banda de comunicare): “Conul este galben”). Anexa 4

Programul conceput de noi a început cu asocierea pictogramelor cu obiecte și acțiuni concrete (suplimentând cu limbajul semnelor). De exemplu,

dacă împreună cu N. puneam pe banda de comunicare “Vreau” și “Baie” (Anexa 5), mergeam la baie, sau dacă întindea mâna spre un bloc verde, întâi puneam pe banda de comunicare “Vreau”, ”Blocul”, și “Verde”, apoi primeam blocul verde. Este esențial de menționat că N. are un limbaj comprehensiv foarte bine dezvoltat, așa că, la combinarea explicațiilor verbale, suplimentate de limbajul semnelor și de pictograme, și-a însușit acest nou sistem de comunicare în doar câteva ședințe de terapie.

Cu toate acestea, literatura de specialitate aduce la cunoștință faptul că sistemele de comunicare alternativă și augmentativă folosite incorect pot încetini dezvoltarea limbajului expresiv, deoarece reprezintă varianta mai “comodă” de comunicare pentru copilul cu un limbaj insuficient dezvoltat sau nedezvoltat. World Health Organization (WHO), identifică cinci arii de factori de mediu care ar putea avea un efect negativ asupra procesului de comunicare alternativă și augmentativă: produse și tehnologie, mediu natural și modificări ale mediului aduse de oameni, relații sociale și suport, atitudini, servicii, sisteme și politici. Factorii personali care pot reprezenta bariere sau facilități includ caracteristicile individului care nu sunt o consecință directă a dizabilității, dar pot influența finalitatea procesului. Aceștia includ: genul, rasa, vârsta, alte deficiențe asociate/condiții medicale, forma fizică, stil de viață, mecanisme de coping și experiențe de viață (WHO, 2001).

În cazul lui N., am încercat să combatem barieră de atitudine prin încurajarea constantă în folosirea limbajului verbal, și antrenarea copilului în a folosi limbajul verbal ca mijloc principal de comunicare. De exemplu, solicităm copilul să răspundă la întrebarea “Ce culoare are?”, dând de înțeles că așteptăm un răspuns verbal, iar dacă el nu se mobilizează, abia atunci putem oferi alternativa de pictograme/limbajul semnelor (dacă vorbim despre copii verbali). Nu trebuie să uităm faptul că limbajul este modalitatea principală de a organiza și structura gândirea, iar toate aceste căi de comunicare alternativă au ca scop tot

dezvoltarea limbajului (componenta expresivă și receptivă), dar și facilitarea comunicării.

Concluzii:

Această experiență multiculturală de împărtășire a unor bune practici subliniază faptul că utilizarea metodelor de comunicare augmentativă și alternativă facilitează independența persoanelor cu dizabilități severe și nu numai peste hotarele culturale.

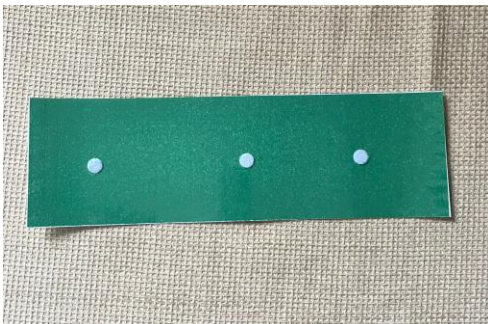
BIBLIOGRAFIE:

- American Speech-Language-Hearing Association. (f.a.). Augmentative and Alternative Communication (AAC). American Speech-Language-Hearing Association. Preluat în 25 martie 2026, din <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>
- Bernacchio, C., & Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167-169. <https://doi.org/10.2975/31.2.2007.167.169>
- Carvalho, P. T. G., Vasconcelos, G. S., Souza, A. C., da Silva, N. T., dos Santos, C., de Souza, D. M., & Ferrer, A. P. S. (2025). The Role of Augmentative and Alternative Communication in Social Inclusion. *Pediatrics*, 157(1), e2025071621. <https://doi.org/10.1542/peds.2025-071621>
- O'Regan Kleinert, J., Kearns, J. F., Page, J. L., & Kleinert, H. L. (2023). Promising Strategies for Teaching Augmentative and Alternative Communication in Inclusive Educational Settings: A Systematic Review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1333-1357. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00178
- United Nations Treaty Collection. (f.a.). Preluat în 25 martie 2026, din https://treaties.un.org/pages/viewdetails.aspx?src=treaty&mtdsg_no=iv-15&chapter=4&clang=_en

- Higginbotham, D. Jeffery; Shane, Howard; Russell, Susanne; Caves, Kevin . (2007). Access to AAC: Present, past, and future. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 243–257.
- Steffen, K., Light, J., McLeod, L., Rackensperger, T., & McNaughton, D. (2026). Directions for inclusive AAC research: a scoping review focused on adults with cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication*, 1-12.
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on autistic behavior*, 9(3), 1-19.
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III—contributing factors. *Augmentative and alternative communication*, 23(4), 323-335.
- <https://www.aac4inclusion.eu/>

Anexe

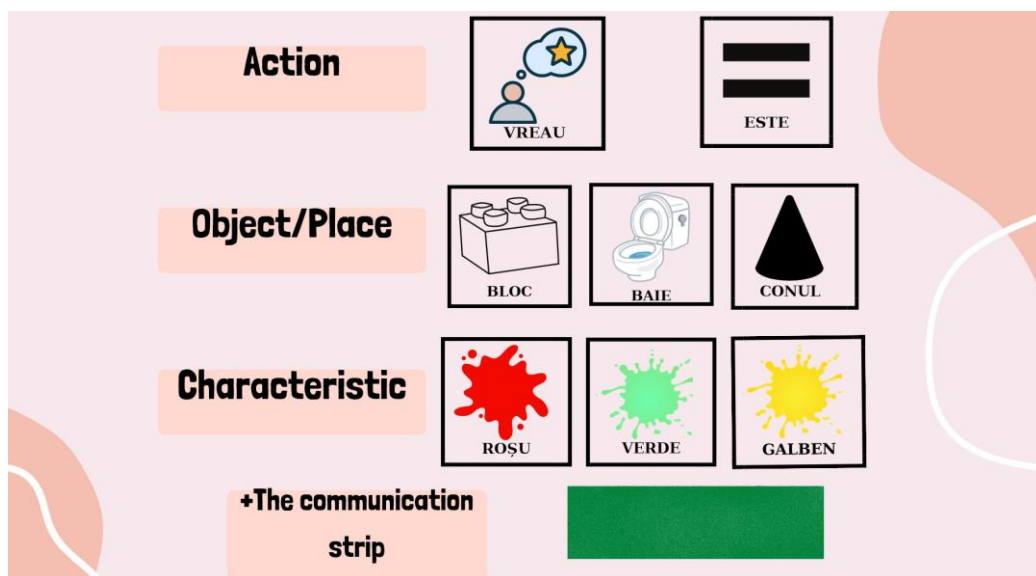
Anexa 1- Banda de comunicare



Anexa 2



Anexa 3



Anexa 4



Anexa 5



IMPORTANȚA CREĂRII UNUI MEDIU CREATIV ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT

Profesor învățământ primar Simona-Elena MICAN

Școala Gimnazială Nr. 7 Târgu Ocna

Școala Gimnazială Nr. 22 Bacău - Structură

Rolul construirii unui mediu creativ în școala actuală

Creativitatea de la exigență la necesitate

Creativitatea există în fiecare dintre noi. Toți suntem creativi, însă educația pe care o primește un individ și metodele pe care acesta le folosește zi de zi, ca să își stimuleze gândirea, fac din unii oameni să fie mai creativi decât ceilalți. Dezvoltarea potentialului creativ, nu sse realizează de la sine. Sunt necesare acțiuni continue și organizate, de stimulare și activare. Educația și metodele folosite joacă un rol important în stimularea creativității și fără dezvoltarea lor, nu o să te consideri niciodată o persoană creativă. Motivația este acceptată ca fundamentală, pentru creativitate, iar cei mai importanți factori motivanți sunt auto-motivația și interesul de a efectua lucrarea (obiectul creației). Persoanele creative sunt la discreția propriilor valori și motivații și se ocupă de problemele, pentru care au o puternică afinitate emoțională. Această abilitate ar trebui să fie stimulată încă din primii ani de viață ai unui copil, deoarece creativitatea poate juca un rol esențial în procesul de învățare. „O gândire creativă permite copiilor să facă legături între o arie a învățării și alta, extinzându-și astfel înțelegerea.

Educația în mediul special și special integrat are ca scop nu doar formarea cunoștințelor de bază, ci și stimularea creativității fiecărui copil, respectând ritmul, nevoile și potențialul individual.

Într-un astfel de mediu, creativitatea devine o punte între diferențe, ajutând elevii să se exprime liber, să-și descopere abilitățile unice și să participe activ la procesul de învățare. Prin metode adaptate și activități interactive, educația incluzivă transformă diversitatea într-o resursă, nu într-o piedică, cultivând empatie, autonomie și gândire inovatoare.

Societatea contemporană se caracterizează prin schimbări majore petrecute în conduită, în familie sau la locul de muncă, în educație, în știință și tehnologie, precum în toate aspectele vieții noastre. Având la bază aceste schimbări, noul curriculum din învățământul românesc promovează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, starea lor de bine în timpul actului educațional, centrarea învățării pe elev, principalul beneficiar al acesteia. Pentru a răspunde pozitiv acestor noi cerințe, se impune punerea în aplicare a învățământului creativ începând, în mod firesc, de la predarea creativă.

Într-un sens larg se observă o suprapunere între inovația instructivă și predarea creativă, numai că prima subliniază mai mult folosirea noilor concepte, metode și tehnici instructive, în timp ce aceasta din urmă se concentrează mai mult pe dezvoltarea cadrelor didactice și utilizarea noilor metode de instruire proprii. „Predarea creativă se referă la predarea care rezultă din creativitatea profesorului, nu la învățământul destinat dezvoltării creativității elevului” (Eric, 1966). Spre finalul secolului al XX-lea, s-au înregistrat numeroase studii, cercetări, articole și cărți despre creativitate. Încă din 1963, S.A. Golan a remarcat diversitatea motivelor, intereselor atitudinilor și abordărilor caracteristice cercetărilor în acest domeniu, pentru ca mai apoi, să realizeze o clasificare a acestora în patru categorii: studii cu privire la produs, studii cu privire la proces, studii cu privire la măsurare și studii cu privire la personalitatea creatoare.

Creativitatea în învățământul special și special integrat nu este doar un „accesoriu” pedagogic sau o activitate de relaxare; ea reprezintă, de fapt, un instrument vital de comunicare, adaptare și incluziune.

Pentru elevii cu nevoi educaționale speciale (CES), creativitatea funcționează ca o punte între lumea lor interioară și mediul exterior, adesea rigid sau greu de navigat.

1. Creativitatea ca Limbaj Alternativ

Pentru mulți elevi din mediul special, limbajul verbal poate fi limitat sau absent. Activitățile creative (desen, muzică, modelaj, dans) devin canale principale de exprimare.

- Externalizarea emoțiilor: Artă permite descărcarea frustrărilor sau a anxietăților pe care elevul nu le poate numi prin cuvinte.
- Comunicarea non-verbală: Prin culoare sau ritm, un copil cu autism sau cu deficiențe senzoriale poate transmite preferințe, stări și idei.

2. Dezvoltarea Cognitivă și Autonomia

Creativitatea stimulează neuroplasticitatea. În mediul special integrat, abordările creative ajută la simplificarea conceptelor abstracte.

- Rezolvarea de probleme: Când un elev „inventează” o modalitate de a asambla un obiect, el își antrenează funcțiile executive.
- Motivația intrinsecă: Succesul într-o sarcină creativă (unde nu există „greșit”) crește stima de sine, un factor critic pentru copiii care se confruntă des cu eșecul academic.

În educația specială, accentul nu cade pe produsul final (cât de frumos este desenul), ci pe procesul în sine. Actul de a crea oferă elevului un sentiment de control asupra mediului său, ceea ce este terapeutic.

3. Beneficii Terapeutice și Psihomotorii

- Terapia prin artă/muzică: Ajută la reglarea senzorială (ex: manipularea plastilinei pentru hipersensibilitate tactilă).
- Coordonare: Pictura sau lucrul manual dezvoltă motricitatea fină și coordonarea ochi-mână, esențiale pentru autonomie.

Creativitatea transformă mediul special dintr-un spațiu de „recuperare” într-unul de valorificare a potențialului. Ea transformă dizabilitatea într-o abilitate diferită de a vedea și de a interacționa cu lumea.

Noul curriculum oferă schimbarea viziunii asupra predării. Dacă, în mod tradițional, profesorul se află în centrul procesului de învățare, iar elevii au rolul de a recepta și a asimila informații, noua abordare prevede participarea activă a elevului la derularea predării, implicarea acestuia în căutarea de informații, în stabilirea modurilor de desfășurare a predării. Învățarea centrată pe beneficiarul învățării arată drumul gândirii în procesul învățării, elevii devenind din ce în ce mai responsabili, interacționând mai mult cu profesorii și cu ceilalți colegi. (Cojocariu, 2010, p. 39).

Modificările vizate presupun anumite transformări în demersul didactic, vizând atât procesul, cât și resursa umană. Astfel, învățarea devine învățare de dezvoltare, elevii fiind priviți ca individualități. În acest context, preocuparea profesorilor este aceea de a adapta curriculum-ul la nevoile elevilor pentru a le asigura un real suport în dezvoltare. Elevii au șansa de a-și demonstra cunoștințele prin moduri diferite, la stabilirea cărora pot contribui. De asemenea, colaborarea elevilor este mai strânsă, aceștia având ocazia de a se cunoaște mai bine, de a crea un mediu plăcut de învățare. În ceea ce privește evaluarea, aceasta se realizează prin variate forme și metode, fiind considerată o activitate de progres. Se schimbă și atitudinea profesorului, acesta urmărind cu atenție interesele copiilor și îi stimulează în explorarea noilor perspective. Rolul profesorului este cel de facilitator al cunoașterii, de îndrumător și colaborator. Acesta trebuie să încurajeze permanent inițiativa, autonomia și creativitatea.

În literatura de specialitate au fost identificate mai multe principii pedagogice, care exprimă valori de o mare importanță pentru teoria și practica centrării pe beneficiarul învățării, dintre care menționăm următoarele: implicarea activă, interacțiune, integrare socială, autorefecție asupra procesului de învățare, evaluarea formativă. (Cojocariu, 2010, p. 69). Centrarea pe beneficiarul învățării

implică deschiderea cadrului didactic pentru nou, acceptarea unor noi perspective de învățare care corespund capacităților de învățare și necesităților elevilor. Urmărirea atât a personalității celui care învață, cât și focalizarea pe procesul învățării, presupune din partea profesorului să acumuleze el însuși informații cu privire la noi strategii eficiente de predare, la diversificarea tipurilor de învățare utilizate. În acest sens, specialiștii evidențiază printre cele mai eficiente tipuri de învățare, următoarele: învățarea mediată, învățarea activă, învățarea pe bază de simulare de cazuri, învățarea colaborativă și învățarea experiențială (Cojocariu, 2010). Semnificant în acest sens, următorul citat invită la o atitudine care asigură eficiență în actul predării: „Spune-mi și voi uita, arată-mi și poate îmi voi aduce aminte, implică-mă și voi înțelege!”

Condițiile creării unui mediu creativ în învățământul primar special și special integrat

Începutul mileniului III impune o „creativitate” intensă din partea societății, implicând o serie de restructurări teoretice și metodologice în cadrul familiei și al școlii. Educarea creativității constituie una dintre direcțiile esențiale ale acestui proces. Ea presupune nu doar elaborarea metodelor (individuale și de grup), ci și analiza factorilor instituționali care pot fi atât stimulenți cât și blocaje ale creativității. La baza abordării unor astfel de probleme stă următoarea premisă teoretică: creativitatea nu se referă exclusiv la genii, ci și la orice persoană care a probat o „experiență creativă” (M.Stein), adică a ajuns să redescopere niște soluții deja cunoscute, dar pe un traseu mai rapid și mai eficient, sau care a obținut rezultate originale, dar fără semnificație socială și nu reprezintă decît un element fertilizant în evoluția individuală a persoanei respective. Altfel spus, creativitatea este o potențialitate universal (nu și egal) distribuită în rândul populației, ceea ce înseamnă că orice individ, într-o ambianță educațională stimulativă, poate deveni creativ, cel puțin la nivel mediu, în activitatea pe care o preferă. Această premisă

sugerează că educarea creativității trebuie să devină o acțiune uzuală cu caracter de masă, ce ar oferi condiții optime de dezvoltare nu doar eminențelor umane, ci și celorlalți indivizi care, beneficiind de o educație susținută în direcția exersării unui comportament creativ, își vor putea ameliora activitatea, obținând astfel rezultate mai mari. Rolul factorilor instituționali în destinul creativității, mai exact, efectele lor stimulative sau inhibitive asupra elevilor creativi, este amplu analizat și comentat în lucrările de creatologie. Procesul de instruire, desfășurat în instituțiile de învățământ, servește sau nu cauza creativității? În învățământul tradițional dezvoltarea creativității este plasată pe planul secund, aceasta fiind concepută ca o activitate mai mult spontană, iar structura lecțiilor uneori este de așa natură încât instaurează inerții și blocaje psihologice în calea formării generației tinere. Un climat favorabil în sistemul școlar, după A.Munteanu (1994, p. 127), presupune excluderea următorilor factori: – cultul elevului – orologiul după care dascălul își reglează tempoul și conținutul demersului educativ, oferind condiții identice tuturor elevilor indiferent de potențialul lor, ceea ce implică o nivelare mutilantă a acestora; – decretarea în școală ca elev model a celui care știe să reproducă, cu maximă fidelitate, manualul sau să redea riguros opinia profesorului, ignorându-se alte forme de manifestare; – obsesia exagerată a profesorului pentru respectarea programei, cu minimalizarea rolului său de „animator cultural”, de mesager al valorilor autentice; – sanctificarea metodelor tradiționale de învățământ și desconsiderarea, cu inocență, a tuturor achizițiilor moderne în materie de tehnologie didactică; – supraestimarea notelor și tratarea lor ca indicatori infailibili pentru toate virtuțile elevilor; – fetișizarea unilaterală a rațiunii și memoriei cu persecutarea nejustificată a imaginației și a dimensiunilor noncognitive ale personalității, ceea ce transformă elevul într-un simplu „învățăcel tocitor”.

Alți factori instituționali ce influențează creativitatea elevilor sînt: Identitatea școlii – se referă la tradiția, competența educațională, autenticitatea stilului didactic, valorile promovate, „renumele” profesorilor, performanțele

absolvenților ș.a. Efectele unei asemenea tradiții pot reprezenta un risc pentru dezvoltarea creativității individuale și de grup a elevilor. Climatul cultural al zonei ține de viața științifică, intelectuală și cultural-artistică a instituțiilor de învățământ din localitatea respectivă. Simpozioanele, conferințele, expozițiile, lansările de carte, concursurile ș. a. influențează benefic creativitatea elevilor. Accesul direct la „produsele” culturale (muzică, literatură, arte plastice) lărgeste orizontul intelectual și sensibilizează copilul mult mai eficient decât conținutul emisiunilor TV, ceea ce are efecte spontane benefice asupra potențialului creativ general prin componența afectivă.

Mediul ambiant. -climatul mediului ambiant (fizic, psihologic și social) are un impact semnificativ asupra creativității elevilor. Vecinătatea sălilor de curs cu birourile cadrelor didactice, bibliotecile de documentare comune facilitează „întâlnirile” dintre elevi și profesori, perceperea de către primii a „regimului de viață”, a modalităților de angajare și dăruire în munca profesională a celor din urmă, furnizînd elemente pentru automodelare spontană prin „învățarea mecanică” și/sau deliberată, prin „autoeducație” (Barna, A., 1995). Particularitățile creative de personalitate ale profesorului stimulează în mod deosebit creativitatea elevilor. Pentru a educa viitori specialiști, potențiali inventatori, oameni de artă, orice activitate didactică promovată de profesor trebuie să constituie un proces creativ.

Necesitatea obiectivă a învățământului actual descrie personalitatea profesorului eficient ca pe un cumul de inteligență și imaginație, izvor de invenție și inițiativă, dovadă reală de entuziasm și curaj. Profesorul creativ oferă elevilor libertatea de a-și spune părerea, promovând o atitudine deschisă față de viziunile fiecăruia, învățându-i pe aceștia să își argumenteze științific opinia susținută. El întărește astfel convingerea lor că pot emite judecăți valoroase, îi antrenează în procesul de autoevaluare prin mai multe exersări de acest gen.

Pentru a putea stimula creativitatea elevilor, însuși profesorul trebuie să dea dovadă de creativitate, manifestând comportamente și atitudini pozitive în

acest sens. Specific profesorului creativ este utilizarea și crearea situațiilor de învățare prin colaborare, care asigură eficiența actului educațional desfășurat. Printr-o atitudine deschisă, empatică, care oferă un mediu armonios, profesorul poate depista în rândul elevilor pe cei care dispun de un potențial creativ ridicat și să susțină prin situații de învățare dezvoltarea și afirmarea acestuia.

Dintr-o altă perspectivă, creativitatea nu reprezintă contribuția strict personală a profesorului, prezente fiind unele variabile care pot influența începerea unui proces creator, dezvoltarea produselor creatoare. Astfel, pentru a-și putea aduce o contribuție creatoare în procesul de învățământ special și special integrat, profesorul trebuie să cunoască bine toate noțiunile necesare din sistemul în care profesează.

BIBLIOGRAFIE:

1. Albu, Gabriel (1998). Introducere într-o pedagogie a libertății. Iași: Editura Polirom. Andre de Peretti. Educația în schimbare. S.H. Iași. 1986.
2. Bădina Ovidiu, Neamțu Octavian „Mecanismul cercetării. Considerații psihologice asupra scientismului. Contribuții la teoria și practica organizării științifice”. București Ed. Politică, 1970.
3. Bejan F. Particularități psihologice de vîrstă ale elevilor din clasele primare, Lumina, Chișinău, 1983, numărul de pagini : 105.
4. Bontaș Ioan, „Pedagogie”, Ed. ALL Educational S.A. 1998

INTEGRAREA TEHNICILOR DE MEDITAȚIE ȘI GROUNDING ÎN LUCRUL CU ELEVI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Profesor educator Tudor-Florian BUCUR
Colegiul Tehnic „Ion Holban” din Iași**

Activitatea didactică desfășurată cu elevi cu cerințe educaționale speciale (CES), în special la nivelul gimnazial, presupune o abordare complexă, diferențiată și profund adaptată nevoilor cognitive, emoționale și comportamentale ale acestora. În această etapă de dezvoltare, adolescenții se confruntă cu schimbări semnificative, iar în cazul celor cu dificultăți de concentrare și comportament, procesul educațional devine și mai provocator. În acest context, integrarea tehnicilor de meditație și de grounding în practica pedagogică reprezintă o strategie inovatoare și eficientă pentru susținerea echilibrului emoțional, creșterea capacității de concentrare și reducerea comportamentelor disruptive.

Meditația, în sens larg, presupune antrenarea atenției și conștientizarea momentului prezent. În mediul educațional, aceasta poate fi adaptată sub forme simple, accesibile elevilor, precum exerciții de respirație conștientă, scanarea corporală sau vizualizări ghidate. Pentru elevii de clasa a VII-a cu CES, aceste tehnici pot contribui la reducerea anxietății, la reglarea emoțională și la îmbunătățirea autocontrolului. De exemplu, un exercițiu de respirație de 2-3 minute la începutul oricărei activități poate ajuta elevii să se centreze și să se pregătească atât mental cât și fizic pentru a se concentra. Adaptată mediului școlar, meditația nu presupune practici complexe sau de lungă durată, ci exerciții simple, accesibile, care urmăresc dezvoltarea atenției conștiente și a prezenței în momentul actual. Aceste exerciții pot avea un impact semnificativ asupra reducerii agitației mentale și a impulsivității. Exercițiile de respirație conștientă –

inspir profund pe nas și expir lent pe gură – ajută la calmarea unui incident care ar putea fi disruptiv și contribuie la crearea și menținerea climatului socio-afectiv optim demersului instructive-educativ. Exercițiile de respirație contribuie la reglarea ritmului cardiac, la relaxarea corpului și la crearea unei stări de calm necesare învățării. Ele pot fi prelungite în mini-activități în sine prin variații de poziții confortabile (pe scaun cu spatele drept și palmele pe coapse, pe podea cu picioarele încrucișate, cu palmele sprijinite la sol. Pot include mici exerciții de numerație sau concentrarea auzului pe sunetul prelung al clopoșeilor tibetani.

Un alt tip de exercițiu util este „scanarea corporală”, prin care elevii sunt ghidați să își observe diferite părți ale corpului și senzațiile asociate. Acest tip de activitate dezvoltă conștientizarea corporală și ajută la identificarea tensiunilor interne. În cazul elevilor cu comportamente disruptive, aceste tehnici pot preveni escaladarea reacțiilor emoționale, oferindu-le un instrument de autoreglare înainte ca acestea să devină vizibile la nivel comportamental. Ne oferă și nouă, ca profesori, oportunitatea de a ne antrena vocea calmă de ghid meditative. Cu timpul, elevii pot fi educați ei înșiși să preia rolul de ghid pentru restul cercului. Tehnicile de grounding, pe de altă parte, sunt metode prin care elevii sunt anorați în prezent prin intermediul simțurilor (aici și acum, „Sunt aici” poate deveni chiar o mantra-cheie). Acestea sunt deosebit de utile în momentele de agitație, stres sau pierdere a controlului emoțional. Un exercițiu frecvent utilizat este metoda „5-4-3-2-1”, în care elevii identifică 5 lucruri pe care le văd, 4 pe care le pot atinge, 3 pe care le aud, 2 pe care le miros și 1 pe care îl pot gusta. Recomand ca această activitate să fie făcută afară, pentru a spori diversitatea lucrurilor ce pot fi observate. Acest tip de activitate îi ajută să își redirecționeze atenția și să se calmeze, facilitând revenirea la sarcina de lucru.

Integrarea acestor tehnici în activitatea profesorului trebuie realizată într-un mod structurat, dar flexibil. Este important ca acestea să fie introduse treptat, explicate pe înțelesul elevilor și practicate constant pentru a deveni rutine. De exemplu, începutul orei poate include un scurt moment de liniștire, iar după o

activitate solicitantă se poate introduce un exercițiu de grounding pentru reechilibrare. De asemenea, profesorul poate crea un „colț de calm” în clasă, unde elevii pot merge pentru a aplica aceste tehnici atunci când simt nevoia.

Un alt aspect esențial este modelarea comportamentului de către cadrul didactic. Profesorul trebuie să manifeste calm, răbdare și consecvență, devenind un exemplu pentru elevi. Prin utilizarea propriilor strategii de autoreglare în mod vizibil, acesta transmite elevilor un model de gestionare sănătoasă a emoțiilor. În plus, relația de încredere dintre profesor și elev este fundamentală pentru succesul acestor intervenții.

Aplicarea tehnicilor de meditație și grounding contribuie nu doar la îmbunătățirea comportamentului, ci și la creșterea capacității de concentrare. Elevii învață să își observe gândurile fără a reacționa impulsiv, să își gestioneze frustrările și să rămână implicați în activități pentru perioade mai lungi de timp. În cazul elevilor cu CES, aceste abilități sunt esențiale pentru progresul școlar și pentru integrarea socială. Totodată, colaborarea cu familia și cu specialiștii (psiholog, profesor psihopedagog) este importantă pentru consolidarea acestor practici. Dacă tehnicile sunt utilizate și în afara mediului școlar, eficiența lor crește semnificativ. Profesorul poate oferi părinților sugestii simple pentru a sprijini copilul acasă, creând astfel un mediu coerent și predictibil. Desigur, implementarea acestor metode poate întâmpina dificultăți, precum reticența elevilor sau evenimente disruptive care pot perturba echilibrul clasei. Cu toate acestea, beneficiile pe termen lung justifică efortul inițial. Prin perseverență și adaptare, tehnicile de meditație și grounding pot deveni instrumente valoroase în gestionarea clasei și în sprijinirea dezvoltării elevilor.

Integrarea tehnicilor de meditație și grounding în activitatea didactică cu elevii cu cerințe educaționale speciale reprezintă o abordare eficientă și recomandabilă în contextul educației contemporane, atât de marcată de incertitudine și de provocări din ce în ce mai variate. Aceste metode contribuie la îmbunătățirea comportamentului, la creșterea capacității de concentrare și la

dezvoltarea echilibrului emoțional, oferind elevilor instrumente esențiale pentru viața de zi cu zi. . Folosind o abordare naturală și susținută, profesorul poate sprijini nu doar performanța școlară, ci și dezvoltarea personală a elevilor, pregătindu-i pentru o integrare armonioasă în societate. Prin aplicarea acestor tehnici în mod consecvent și adaptabil, profesorul poate transforma mediul educațional într-un spațiu sigur, suportiv și propice învățării autentice.

BIBLIOGRAFIE:

1. Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). *A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children*. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229.
<https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>
2. Koomar, J., & Bundy, A. C. (2002). *Creating Intervention Programs in Sensory Integration: Grounding in Theory and Practice*.
În: A. Bundy, S. Lane, & E. Murray (Eds.), *Sensory Integration: Theory and Practice*. F.A. Davis Company.
3. Roffey, S. (2012). *Pupil Well-being and the Academic Ethos: The Role of Social-Emotional Learning*. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 83–89.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2012.679360>
4. Center on the Developing Child – Harvard University. *Toxic Stress and the Developing Brain*. <https://developingchild.harvard.edu>

MELOTERAPIA ÎN ACTIVITĂȚILE DE TERAPIE EDUCAȚIONALĂ

Profesor educator Oana SIMIUC
Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași

Recent, la cercul pedagogic al profesorilor educatori, am discutat despre multiplele fațete ale crizei educaționale și modalitățile prin care putem să le depășim. Desigur, nu este o surpriză că învățământul românesc trece de ani mulți prin dificultăți și neajunsuri, provocări și schimbări deloc benefice, de la programa supraîncărcată, lipsa resurselor, abandon școlar la crizele comportamentale ale elevilor. În acest articol însă, am decis să mă axez pe ceea ce pot eu face, îmbunătăți pentru a veni în sprijinul elevilor mei cu nevoie speciale.

Lucrez în învățământul special și petrec cu elevii mei patru ore pe zi, timp



de 2, 4 sau chiar 6 ani și la un moment dat, ajungi să te întrebi: eu ce mai fac acum? Se spune că repetiția e mama învățării, dar la fel de important este ca această repetiție să se facă în forme cât mai variate pentru a obține rezultate optime. Programa e un reper, îți dă libertatea de a fi creativ și de a găsi cele mai bune metode, mijloace, de a lucra adaptat în funcție de nevoile elevilor tăi, însă oricât de creativ ai fi, ajungi după o vreme la o criză a ideilor, a metodelor de lucru, a mijloacelor didactice. Vorbim despre copii cu deficit de atenție, copii care au nevoie de activități de

tipul hands-on, de materiale concrete, copii care pot stagna pentru o perioadă

lungă de timp și care, la fel ca și ceilalți, se plictisesc făcând mereu același lucru. Prin încercările și căutările mele pentru a descoperi noi metode de lucru, am ajuns la meloterapie, o formă de intervenție terapeutică ce folosește muzica activă (cântat, instrumente, improvizație), muzica receptivă (ascultare ghidată, relaxare) și mișcarea (dans, jocuri ritmice, exerciții motorii) cu scopul de a îmbunătăți sănătatea fizică, emoțională, mentală, socială a copiilor și adulților cu cerințe educative speciale. Menționez că meloterapia nu se adresează copiilor talentați, cu o voce foarte bună și că prin această metodă nu urmărim să învățăm elevii să cânte la un instrument muzical, obiectivele principale ale acestei forme de terapie fiind cu totul altele. Prin meloterapie doresc să dezvolt partea cognitivă a copiilor prin antrenarea atenției și memoriei - procese psihice care reprezintă baza învățării dar și latura fizică a acestora prin exerciții de percuție corporală, dans, joc ritmic. Atunci când corpul este pus la treabă, mintea e forțată să lucreze și ea, să fie prezentă. Astfel, mișcarea ghidată devine un „pod” între corp și creier susținând autoreglarea comportamentală, crescând conștientizarea corporală, ajutând la descărcarea tensiunii într-un mod controlat - și aici mă refer la faptul că meloterapie contribuie la ameliorarea crizelor comportamentale, mealdown-uri, agitației psihomotorii și agresivității elevilor cu tulburări din spectrul autist, ADHD, deficiență mintală, lucruri dovedite și de studiile efectuate în ultimii ani. În același timp, mă adresez și părții afective, spiritului copilului prin bucuria pe care muzica o aduce în viața lui (cele mai de succes activități sunt cele care presupun contactul cu instrumentele muzicale) și mi-am dat seama de acest lucru atunci când am experimentat aceasta metodă pe propria persoană, participând la diferite workshop-uri. Cu ce stare de bine plecam acasă, ce energie bună și zâmbet larg pe buze. Dacă un adult fără studii muzicale, ușor inhibat de presiunea socială poate simți aceste lucruri, mă întrebam cum s-ar simți un copil experimentând și explorând o lume nouă?

Așadar, după un curs de meloterapie și câteva workshop-uri, am prins curaj să pun în practică ce am învățat, să cumpăr instrumente muzicale, eșarfe

colorate, cercuri și alte materiale atractive și să adaptez metodele nivelului de dezvoltare al elevilor mei. Voi prezenta în continuare câteva activități practice, de la cele mai simple la unele mai complexe, folosite des în sesiunile colective precum și obiectivele urmărite în cadrul acestora.

Un joc foarte simplu de pus în practică, chiar și în școlile de masă, sub forma unui exercițiu de energizare sau pauză cognitivă, este **“Stop & go pe muzică”**. Se pune o piesă cu tempo clar; copilul se plimbă / aleargă / sare când muzica merge, devine “statuie” când muzica se oprește. Am folosit eșarfe fine pe care să le arunce și să prindă în ritmul muzicii oferind astfel și o stimulare vizuală, tamburine cu care să cânte, mingi pe care să le bată de pământ. În acest exercițiu punem accent pe inhibiție și controlul impulsului (să se oprească rapid), exersăm toleranța la întreruperea activității, activăm simultan sistemul auditiv (sunet, ritm, melodie), sistemul vizual și tactil, sistemul vestibular și proprioceptiv (mișcare, echilibru, poziția corpului).

Tot la începutul activităților de meloterapie, în etapa de obișnuire a copiilor cu diferitele instrumente dar și pentru elevii cu deficiențe mai grave am explorat **“Tunelul muzical”**: se face un traseu senzorial (eu am folosit un tunel de la Ikea, dar poate fi construit și din bănci/scaune puse în șir, saltele, păături). Copilul se târăște / merge prin tunel urmărind muzica. La ieșire bate într-un instrument (clopoței, tamburină, xilofon). Scopul a fost integrare senzorială (vestibular -schimbări de poziție, auditiv dar mai ales tactil) și dezvoltarea motorie.

„Detectivul Muzical”: copiii închid ochii. Adultul produce un sunet foarte scurt (ex.: trei note, un zgomot pe masă, o bătaie în tobă). Copiii trebuie să ghicească ce instrument a fost și unde este poziționat. Ajută la orientarea auditivă și la filtrarea sunetelor (echo-locuție). O altă variantă ar fi ca profesorul să demonstreze un ritm (3-7 note, în funcție de posibilitățile actuale ale elevilor) pe care copiii să-l memoreze și să-l reproducă. Este important ca detectivii să aibă o memorie bună și atenția concentrată atunci când lucrează.



Exercițiile de „percuție corporală” sunt iubite de copii: elevul își bate ușor cu palmele diferite părți ale corpului (umeri – piept – coapse – genunchi – tălpi) sau execută anumite mișcări (săritură, tropăit, piruetă etc), în ritmul unei melodii simple. Adultul creează o secvență de câteva mișcări (ex.: bătut din palme – un pas – rotire – săritură), elevii o repetă până când întreg grupul ajunge la o bună coordonare. Este

un foarte bun exercițiu de memorie, distractiv, susține autoreglarea, crește conștientizarea corporală, ajutând la descărcarea tensiunii într-un mod controlat. De asemenea, creează structură și predictibilitate prin ritm și repetiție și ajută la organizare internă (timp, secvențiere, așteptare). Am „dansat” pe Ciuleandra, muzică rock și clasică și de fiecare dată elevii au rămas cu o stare de bună dispoziție și au trăit bucuria succesului când au reușit să reproducă fidel secvențele.

„**Cercul Ritmic**” : fiecare copil are un instrument, adultul dă ritmul general, copiii cântă pe rând în „solo” (10 secunde fiecare) ritmul propus de adult. Instrumentul poate merge din mână în mână dacă copiii sunt la începutul sesiunilor de meloterapie, iar mai târziu, pentru exersarea autocontrolului comportamental, fiecare elev poate primi un instrument exersând așteptarea, toleranța, așteptarea rândului, ascultarea celorlalți.

La nivelul următor, putem construi „**Orchestra**”. Pentru melodia Crossdance - Shenanigans am folosit tobe, tamburine și bețe ritmice. Când profesorul îndreaptă bagheta magică către tamburine → tamburinele cântă ritmul 1, când arată către bețe ritmice -bețele bat ritmul de pe fundal și când arată spre tobe, e rândul lor să cânte. „Dirijorul” oferă un semnal comun pentru ca toate

instrumentele să cânte împreună. Obiectivele urmărite: dezvoltarea coordonării mână-ochi, exersarea mișcărilor controlate prin lovire ritmică, sincronizare cu tempo-ul melodiei, creșterea abilităților de colaborare dar și autocontrolul comportamental.



„Toba emoțiilor”: se oferă o toba mare sau un djembe, profesorul cântă un ritm simplu, iar copilul bate mai încet / tare în funcție de cum se simte. Poate fi ghidat: “arată-mi cât de furios ești”, “acum încercăm să facem toba să vorbească mai încet”. Urmărim externalizarea emoției, trecerea treptată de la ritm intens la ritm calm (model de autoreglare).

„Cântă cu Boomwhackers după partitură” se pune o melodie, copiii lovesc boomwhacker-ul ghidându-se după „notele” muzicale (fiecare notă are un cod de culoare: do=roșu, re=portocaliu, mi=galben etc... iar fiecare elev primește un singur tub muzical specific unei note/culori), partitura fiind expusă pe tablă sau pe videoproiector. Acest exercițiu este destul de dificil și am preferat să-l folosesc după ce elevii s-au obișnuit deja cu alte instrumente muzicale, cu așteptatul rândului sau după ce au învățat deja să respecte semnalele mele. Mi-am dorit să îi învăț să urmărească o partitură simplă colorată (asociere sunet-culoare, coordonare ochi-mână), să își sincronizeze mișcările cu grupul și să le ofer stimularea vizuală, auditivă și proprioceptivă prin lovirea palmei sau coapsei cu tubul muzical.

Studiile efectuate în ultimii ani arată că meloterapia poate susține abilitățile sociale și comunicarea, dar efectul depinde de intensitate, formă (improvizație vs structurată) și colaborarea cu familia. Meloterapia activă are impact mai mare asupra funcționării globale și comportamentelor problematice: ritmul regulat și tempo-ul lent pot scădea nivelul de activare (down-regulation), repetiția și predictibilitatea creează senzație de siguranță (copilul “știe ce

urmează”), cântecele familiare și “melodiile de tranziție” reduc anxietatea la schimbare (de ex. înainte de culcare, plecare de acasă, la începutul activității), iar activitățile de mișcare pe muzică oferă o descărcare controlată a energiei (mai bine să bați în toabă decât în pereți sau în oameni), sprijinind simultan dezvoltarea motorie, socială, emoțională și senzorială. Iată cât de multe motive pentru a încerca această formă de terapie în cadrul educației speciale.

BIBLIOGRAFIE:

1. Oldfield Amelia – „Music Therapy Groups with Children. Activities for Groups with Particular Needs”, Editura Jessica Kingslay Publisher, 2023;
2. Rabeyron Thomas & co – „, A Randomized Controlled Trial of 25 session comparing music therapy and music listening for children with Autistic Spectrum Disorder”, Psychiatry Research, Vol. 293, noiembrie 2020;
3. Mazen Alayidh & co – „Music Therapy for People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of Randomized Clinical Trials”, Cureus Journal of Medical Science, martie 2025;
4. Tim Williams & co. – „Using music to assist language learning in autistic children with minimal verbal language: The MAP feasibility RCT”, Sage Journals, Vol. 28, octombrie 2024;

DINCOLO DE PROVOCĂRILE DIZABILITĂȚII: UN STUDIU CANTITATIV ASUPRA FACTORILOR PSIHOSOCIALI CARE SUSȚIN CALITATEA VIEȚII PĂRINȚILOR

Profesor-educator Lucia Patricia BIȘOG
Școala Gimnazială Specială “Constantin Păunescu”, Iași

Contextul dizabilității și impactul asupra părinților

În domeniul serviciilor și educației speciale, atenția este focusată adesea asupra beneficiarilor direcți, copiii, tineri sau adulți cu diferite dizabilități sau tulburări. Cu toate acestea, în spatele unui copil cu dizabilitate se află părinții acestuia, care au la rândul lor o serie de nevoi și probleme generate de reorganizarea vieții familiale. În acest context, colaborarea dintre școală și familie devine esențială pentru susținerea dezvoltării și integrării optime a copilului, evidențiind implicit necesitatea acordării unei atenții sporite și nevoilor părinților. Creșterea unui copil cu dizabilități constituie, în general, un factor major de schimbare, care influențează viața părinților, în special în ceea ce privește sistemele de credințe, valorile și prioritățile familiale (Robinson & Weiss, 2020). Traectoria tipică de dezvoltare, în care copiii devin progresiv mai independenți odată cu înaintarea în vârstă, nu este, de cele mai multe ori, aplicabilă copiilor cu dizabilități (Tokić et al., 2023). Astfel, creșterea unui copil cu dizabilități este adesea însoțită de dificultăți emoționale semnificative în rândul părinților, manifestate prin sentimente de stres, stări de neliniște și nemulțumire față de propria persoană (Singh et al., 2016). Mulți părinți experimentează sentimente de izolare, inadecvare sau incompetență în rolul parental, explicate prin teama și anxietatea legate de viitorul copilului, însoțite de sentimente de vinovăție și rușine socială (Chalipat et al., 2016). Ca urmare, apare tendința de a supraproteja copilul și de a prelua controlul în situații dificile, ceea ce poate conduce la epuizare

parentală (Chalipat et al., 2016; Kasem et al., 2024). Stresul, privarea de somn și energia direcționată preponderent către copil sunt asociate cu o stare fizică precară și cu un nivel crescut de insatisfacție în desfășurarea activităților zilnice (Catalano et al., 2018). De asemenea, cerințele și responsabilitățile sporite limitează relațiile sociale și participarea părinților la viața socială (Patel et al., 2022). Mai mult, posibilitatea ca unul dintre părinți să renunțe la locul de muncă, alături de costurile suplimentare pentru terapii, generează presiuni financiare considerabile (Khan & Humtsoe, 2016; Yaras et al., 2020), afectând în mod direct calitatea vieții părinților.

În România, 852.565 de persoane sunt recunoscute oficial ca având certificat de dizabilitate. Având în vedere dimensiunea acestei populații, dizabilitatea devine un aspect semnificativ al vieții cotidiene (Huțul et al., 2022). Astfel, în contextul românesc, creșterea unui copil cu dizabilități implică provocări specifice, în special din cauza factorilor sociali care pot influența calitatea vieții părinților. De exemplu, deși în România instituțiile și specialiștii acordă o atenție tot mai mare politicilor incluzive menite să reducă stigmatizarea asociată dizabilității (Gherguț & Frumos, 2019), atitudinea generală a populației rămâne negativă (Maftei & Gherguț, 2023), iar percepția socială este în continuare predominant bazată pe modelul medical al dizabilității (Maftei & Lăzărescu, 2023). Această atitudine, împreună cu lipsa resurselor și a informațiilor despre dizabilitate (Berce et al., 2024), poate crește nivelul de stres și poate afecta sănătatea mintală a părinților, relațiile sociale și, implicit, calitatea vieții acestora. Având în vedere aceste aspecte, considerăm importantă focalizarea atenției asupra acestui grup. și pe identificarea factorilor pozitivi care pot crește calitatea vieții acestora

Factori care susțin calitatea vieții părinților: rezultatele studiului

Prezentul studiu a avut un design cantitativ, bazat pe aplicarea unui set de chestionare și și-a propus să examineze relațiile dintre suportul social perceput, reziliență, auto-compasiune și calitatea vieții în cazul tuturor participanților. Mai

precis, am fost interesați să examinăm măsura în care reziliența, suportul social perceput și auto-compasiunea influențează calitatea vieții. În acest sens, la cercetare au participat 320 de părinți ai căror copii prezintă tipuri variate de dizabilități, oferind astfel o perspectivă mai cuprinzătoare asupra fenomenului studiat. În urma analizelor de regresie liniară multiplă, s-a arătat că toate cele 3 variabile prezic pozitiv calitatea vieții părinților. Suportul social perceput s-a arătat a fi cel mai puternic predictor, urmat de auto-compasiune și reziliență.

Pentru o mai bună înțelegere a acestor rezultate, este necesară analiza modului în care fiecare dintre aceste variabile pot contribui la creșterea calității vieții părinților. În primul rând, s-a constatat faptul că suportul social, în special cel provenit din partea familiei (Robinson et al., 2016; Zeng et al., 2020) poate contribui cel mai mult la diminuarea stresului și implicit la o viață mai bună. Acceptarea de către membrii familiei a copilului cu dizabilitate și compasiunea față de situația prin care trec părinții sunt forme ale sprijinului emoțional, care pot reduce gândurile negative, sentimentele de izolare socială și rumația cu care se confruntă acești părinți, îmbunătățind astfel calitatea vieții lor (Doosti et al., 2023). Atunci când părinții copiilor cu dizabilități percep empatie, înțelegere, orientare în luarea deciziilor, reușesc să gestioneze mai eficient stresul și anxietatea. Cu alte cuvinte, perceperea disponibilității suportului social poate întări sentimentul de apartenență socială, poate spori încrederea și facilita exprimarea emoțiilor, gândurilor sau dificultăților întâmpinate (Doosti et al., 2023).

Un alt predictor important este auto-compasiunea, iar studii precedente (Bohadana et al., 2019; Torbet et al., 2019), ca și în lucrarea de față, reliefează rolul său în prezicerea calității vieții părinților. Potrivit lui Neff & Faso (2015), bunătatea față de sine, umanitatea comună și conștientizarea trăirilor prezente permit părinților să ofere o semnificație și să manifeste un sentiment de împlinire, chiar și atunci când se confruntă cu provocările creșterii unui copil cu dizabilitate. Părinții cu un nivel crescut de auto-compasiune sunt dispuși să își ofere înțelegere

când au parte de dezamăgiri, să privească cu blândețe spre obiectivele care nu au fost atinse, în loc să se judece pentru greșeli sau pentru ceea ce nu au putut realiza (Torbet et al., 2019; Wong et al., 2016). Auto-compasiunea poate reduce sentimentele de vinovăție și poate ajuta la crearea unui echilibru între timpul oferit îngrijirii copilului și nevoile părinților de a se îngriji de ei înșiși. Prin urmare, calitatea vieții, în special sănătatea fizică, mintală și emoțională, pot lua o notă pozitivă (Torbet et al., 2019). De asemenea, părinții care au compasiune față de ei înșiși, se opresc asupra gândurilor, emoțiilor negative pe care le au, reflectează asupra lor și le conștientizează, în loc să le refuleze sau să rămână blocați asupra lor. Astfel, crește posibilitatea ca aceștia să fie mai puțin absorbiți de îngrijorarea excesivă pe care o trăiesc cu privire la viitorul copilului și să fie mai încrezători și plini de speranță (Neff & Faso, 2015; Torbet et al., 2019). În plus, chiar și în situațiile în care criticile din jur sunt internalizate și privite de părinți ca inadecvări personale, auto-compasiunea oferă părintelui posibilitatea de a le privi într-o lumină pozitivă, căutând modalități de a-și îmbunătăți experiența de îngrijire (Wong et al., 2016).

Cel de-al treilea factor care completează modelul de predicție este reziliența. Reziliența implică nu doar capacitatea părinților de a face față dificultăților, ci mai mult, de a se adapta la noile condiții și focusa pe aspectele pozitive în urma situațiilor stresante (Lahaije et al., 2024). Acest lucru încurajează îngrijitorii primari să adopte o viziune optimistă în procesul de creștere. Cu cât părinții sunt mai rezilienți, cu atât mai mult reușesc să privească spre abilitățile și progresul pe care îl înregistrează copilul, fără a se preocupa în mod excesiv de problemele întâmpinate de acesta (Salleh et al., 2022). Mai mult, părinții cu un nivel satisfăcător al rezilienței devin capabili să ofere un nou sens vieții lor, să facă reformulări pozitive (Buchholz, 2022), să-și întărească relațiile în familie, să fie flexibili la noile roluri și să gestioneze eficient resursele economice și sociale (Lone et al., 2022). Astfel, o imagine pozitivă legată de parenting, conștientizarea propriilor resurse și accesarea surselor de sprijin sunt caracteristici ale rezilienței

parentale care pot conduce la diminuarea epuizării parentale și la o calitate a vieții mai bună (Savari et al., 2023).

În concluzie, rezultatele prezentului studiu evidențiază rolul esențial al resurselor psihosociale în susținerea calității vieții părinților copiilor cu dizabilități, subliniind în mod particular importanța suportului social perceput ca principal factor protector. Alături de acesta, auto-compasiunea și reziliența contribuie semnificativ la adaptarea părinților la provocările asociate îngrijirii copilului, facilitând gestionarea stresului și menținerea echilibrului emoțional. În contextul românesc, caracterizat încă de prezența stigmatizării și a resurselor limitate, aceste rezultate atrag atenția asupra necesității dezvoltării unor intervenții centrate nu doar pe copil, ci și pe familie, care să vizeze consolidarea rețelelor de suport, cultivarea auto-compasiunii și întărirea rezilienței parentale. Astfel, promovarea acestor factori poate constitui o direcție valoroasă pentru practica psihologică și educațională.

BIBLIOGRAFIE:

1. Catalano, D., Holloway, L., & Mpofu, E. (2018). Mental Health Interventions for Parent Carers of Children with Autistic Spectrum Disorder: Practice Guidelines from a Critical Interpretive Synthesis (CIS) Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 341.
2. Patel, A. D., Arya, A., Agarwal, V., Gupta, P. K., & Agarwal, M. (2022). Burden of care and quality of life in caregivers of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 70, 103030.
3. Yarar, F., Akdam, M., Çarpan, İ., Topal, S., Şenol, H., & TekiN, F. (2020). Özürlü Bir Çocuğa Sahip Olmanın Annelerin Kaygı, Depresyon ve Yaşam Kalitesi Düzeylerine Etkisi. *Pamukkale Medical Journal*.
4. Huțul, T.-D., Pachîța, I.-C., Karner-Huțuleac, A., & Gherguț, A. (2022). Attitudes towards Psychotherapy in Relation to Self-Stigma of Seeking

- Help and Coping Style. The Role of Interactions with Disabled People. *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*, 11(2), 32–44.
5. Gherguț, A., & Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Iași: Polirom.
 6. Maftai, A., & Ghergut, A. (2023). Are Attitudes Towards Disability Different When We Refer to Children Versus Adults? *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(6), 1041–1051.
 7. Maftai, A., & Lăzărescu, G. (2022). Times Are Harsh, Be Kind to Yourself! Anxiety, Life Satisfaction, and the Mediating Role of Self-Compassion. *Frontiers in Psychology*, 13, 915524.
 8. Berce, A.-D., Bernáth, K., Gál, K., & Pásztor, R. (2024). Analysis of the public policy changes regarding the special educational needs (SEN) concept in Romania.
 9. Robinson, S., Weiss, J. A., Lunskey, Y., & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Informal Support and Burden among Parents of Adults with Intellectual and/or Developmental Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(4), 356–365.
 10. Doosti, S., Hooman, F., Bakhtiarpour, S., & Bavi, S. (2023). Correlation between Quality of Life and Social Support in Mothers of Disabled Children: Mediation by Parenting Stress. *Women's Health Bulletin*, 10(3).
 11. Bohadana, G., Morrissey, S., & Paynter, J. (2019). Self-compassion: A Novel Predictor of Stress and Quality of Life in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 4039–4052.
 12. Torbet, S., Proeve, M., & Roberts, R. M. (2019). Self-Compassion: A Protective Factor for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Mindfulness*, 10(12), 2492–2506.

13. Neff, K. D., & Faso, D. J. (2015). Self-Compassion and Well-Being in Parents of Children with Autism. *Mindfulness*, 6(4), 938–947.
14. Lahaije, S. T. A., Luijckx, J., Waninge, A., & Van Der Putten, A. A. J. (2024). Family Resilience Affecting Well-Being of Families With a Child With Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 62(2), 101–113.
15. Salleh, N. S., Tang, L. Y., Jayanath, S., & Lim Abdullah, K. (2022). An Explorative Study of Affiliate Stigma, Resilience, and Quality of Life Among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Multidisciplinary Healthcare, Volume 15*, 2053–2066.
16. Buchholz, A. (2022). Correlation between resilience and social support in mothers of young children with autism. Polish perspective. *Health Psychology Report*.
17. Savari, K., Naseri, M., & Savari, Y. (2023). Evaluating the Role of Perceived Stress, Social Support, and Resilience in Predicting the Quality of Life among the Parents of Disabled Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 644–658.
18. Robinson, S., & Weiss, J. A. (2020). Examining the relationship between social support and stress for parents of individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 74, 101557.
19. Singh, K., Kumar, P., Kumar, R., & Chakarborti, S. (2016). *Quality of Life among Parents*.
20. Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274
21. Chalipat, S., Malwade, S. D., Karambelkar, G. R., Agarkhedkar, S. R., & Kannan, V. T. (2016). Assessment of quality of life of parents of children

with cerebral palsy. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare*, 3(85), 4673–4677.

22. Kasem, A., Abuhammad, S., & Jamal, N. (2024). Parents of children with autism spectrum disorder quality of life in Jordan: A comparative study. *Future Science OA*, 10(1), FSO909. <https://doi.org/10.2144/fsoa-2023-0096>

EPECTELE PSIHOLOGICE ALE ÎNCARCERĂRII – EVALUARE ȘI INTERVENȚIE ÎN SISTEMUL PENITENCIAR

Profesor Ana – Maria SCUTARIU

Școala Profesională Specială ”Sfântul Stelian” Botoșani

Efectele psihologice ale încarcerării pot fi urmărite în funcție de tipologia deținuților. Astfel, din punct de vedere al administrației penitenciarelor, deținuții se împart în două categorii: vinovații și cei care neagă orice vinovăție, cei care muncesc și cei care nu muncesc; cei cu studii și cei fără studii (din punct de vedere al nivelului cultural al deținutului).

În primul rând, încarcerarea poate avea efecte psihologice semnificative atât pentru deținuții care recunosc vinovăția, cât și pentru cei care neagă orice vinovăție. Aceste efecte depind de o serie de factori, inclusiv personalitatea individului, durata detenției, condițiile închisorii, sprijinul social și resursele psihologice disponibile. Recunoașterea vinovăției poate duce la sentimente de culpabilitate și rușine, care pot fi foarte intensificate în mediul carceral, unde stigma este adesea puternică. Aceste sentimente pot contribui la o percepție de inferioritate sau la o autoevaluare negativă. Mulți deținuți care își recunosc vinovăția pot experimenta remușcări intense și autocritică. Aceștia pot trăi cu gânduri constante despre consecințele faptelor lor asupra victimelor și asupra propriei lor vieți.

Pe de altă parte, deținuții care recunosc vinovăția pot avea o abordare mai deschisă față de programele de reabilitare și tratament. Recunoașterea vinovăției poate fi văzută ca un prim pas spre auto îmbunătățire, iar acest lucru poate ajuta la reintegrarea socială și la reducerea riscului de recidivă. Deși recunoașterea vinovăției poate ajuta la procesul de reabilitare, aceasta poate genera și un

sentiment profund de izolare, mai ales în închisori unde deținuții sunt stigmatizați și marginalizați. Anumite grupuri din închisoare pot evita persoanele care își recunosc faptele, considerându-i mai vulnerabili sau mai "slabi".

Pentru deținuții care neagă orice vinovăție, experiența închisorii poate fi diferită din punct de vedere psihologic, dar, în general, poate fi mai problematică în ceea ce privește gestionarea anxietății, stresului și relațiilor interpersonale. Neacceptarea vinovăției poate duce la un nivel mai mare de anxietate și stres, întrucât deținutul trăiește cu sentimentul că nu merită pedeapsa și se confruntă constant cu frustrarea de a fi încarcerat pe nedrept. Acest sentiment de „injustiție” poate cauza un conflict intern intens, care poate duce la tulburări de anxietate și depresie. Cei care neagă vinovăția pot dezvolta un sentiment de persecutare, având impresia că sistemul de justiție i-a tratat greșit. În închisoare, acest lucru poate duce la conflicte cu autoritățile și la o dificultate crescută în a coopera cu alte persoane, inclusiv cu personalul penitenciar sau cu ceilalți deținuți. Deținuții care nu își recunosc vinovăția pot experimenta sentimente de furie și resentimente față de sistemul de justiție și față de ceilalți. Ei pot simți că sunt victime ale unei erori judiciare sau ale unei conspirații și pot dezvolta o atitudine defensivă care poate face ca procesul de adaptare la închisoare să fie mai dificil.

Neacceptarea vinovăției poate duce și la un sentiment acut de izolare socială. Deținuții care neagă faptele comise pot fi respinși de ceilalți deținuți care au recunoscut faptele, dar și de către autorități. De asemenea, refuzul de a accepta faptele poate împiedica participarea în programele de reabilitare, ceea ce poate întârzia reintegrarea socială după eliberare.

În cazul celor care neagă vinovăția, relațiile cu familia și prietenii pot fi afectate, deoarece aceștia pot avea dificultăți în a accepta încarcerarea unui membru al familiei, mai ales dacă nu există o recunoaștere a faptei. Aceasta poate crea o ruptură emoțională suplimentară.

În general, deținuții care recunosc vinovăția pot avea un drum mai ușor în ceea ce privește gestionarea și reducerea conflictelor interne, dar pot suferi mai

mult din punct de vedere al stimei de sine. De asemenea, aceștia pot beneficia de mai multe oportunități de reabilitare și reintegrare socială. În schimb, cei care neagă vinovăția pot experimenta un conflict continuu între percepția lor de victimizare și realitatea detenției, ceea ce poate duce la un risc mai mare de izolare socială, tulburări psihologice și agresivitate.

Ambele categorii de deținuți se confruntă cu provocări majore, dar strategiile de intervenție pot varia. De exemplu, pentru cei care recunosc vinovăția, intervențiile psihoterapeutice pot fi mai eficiente în promovarea reabilitării, în timp ce pentru cei care neagă vinovăția, abordările care vizează gestionarea resentimentului și dezvoltarea unui sentiment de justiție ar putea fi mai utile.

În al doilea rând, efectele psihologice ale încarcerării sunt influențate de mai mulți factori, iar munca în închisoare reprezintă unul dintre aceștia. Deținuții care lucrează în cadrul închisorii pot experimenta o serie de beneficii și provocări psihologice distincte față de cei care nu au această oportunitate. Munca în închisoare poate oferi o structură zilnică, o sursă de auto-respect și chiar o oportunitate de dezvoltare personală și profesională. Totuși, există și riscuri psihologice asociate, în funcție de natura muncii și de condițiile de detenție. Munca poate ajuta la structurarea zilei, oferind o rutină constantă, care poate preveni sentimentul de stagnare sau inutilitate. Deținuții care au un program de muncă clar au un scop zilnic, iar acest lucru poate reduce riscurile de depresie și anxietate. Lipsa unei activități poate duce la gânduri negative și poate contribui la dezvoltarea unor tulburări de sănătate mentală.

Munca poate aduce un sentiment de realizare și mândrie, mai ales dacă este vorba despre sarcini care duc la dezvoltarea unor abilități utile, cum ar fi învățarea unui meșteșug sau îmbunătățirea unor competențe profesionale. Deținuții care se simt utili sau capabili să îndeplinească sarcini valoroase pot experimenta o îmbunătățire a stimei de sine și un sentiment de autonomie. Activitățile productive pot ajuta la combaterea sentimentului de inutilitate, care

este frecvent întâlnit în rândul deținuților care nu sunt implicați în activități externe. Deținuții care învață meserii sau obțin calificări în timpul detenției au șanse mai mari de a se reintegra cu succes în societate după eliberare. Aceste abilități nu doar că le îmbunătățesc perspectivele de angajare, dar le oferă și un sentiment de speranță și posibilitatea unei vieți mai stabile după încheierea pedepsei. Munca în închisoare poate implica interacțiuni cu alți deținuți și chiar cu personalul închisorii, ceea ce poate reduce izolarea și poate îmbunătăți abilitățile de comunicare și relaționare. În anumite contexte, acest lucru poate duce la formarea unor legături pozitive și sprijin reciproc între deținuți. Unele tipuri de muncă din închisori sunt prost plătite și condițiile de muncă sunt adesea dure. Deținuții pot simți că sunt exploatați, ceea ce poate duce la resentimente și furie față de sistemul penitenciar. De asemenea, munca în condiții de presiune sau umilință poate agrava sentimentul de lipsă de control asupra vieții lor. Dacă munca impusă este de mare intensitate sau sub formă de muncă fizică grea, aceasta poate duce la epuizare mentală și fizică. Acest tip de stres constant poate contribui la depresie, anxietate și chiar la dezvoltarea unor tulburări psihosomatice.

Deținuții care nu sunt implicați într-o activitate lucrativă în închisoare pot experimenta o gamă diferită de efecte psihologice, unele dintre ele mai negative decât în cazul celor care muncesc.

Lipsa unei activități constante poate duce la un sentiment de inutilitate și de plictiseală extremă. Deținuții care nu muncesc pot deveni retrași, depresivi și pot simți că nu au niciun scop. Inactivitatea poate duce la gânduri obsesive sau chiar la comportamente autodistructive. Fără un scop precis, deținuții pot începe să se confrunte cu gânduri negative recurente legate de viața lor, pedeapsă și viitor. De asemenea, pot experimenta un sentiment de pierdere a controlului asupra propriei vieți. Deținuții care nu au activități la care să participe pot simți că sunt considerați ca fiind mai puțin importanți sau mai puțin capabili decât cei care muncesc. Acest sentiment de abandon poate duce la o scădere a stimei de

sine și poate favoriza dezvoltarea unui sentiment de marginalizare. Lipsa unui scop pozitiv poate încuraja comportamente deviate sau violente. Deținuții care nu sunt implicați în muncă pot căuta modalități alternative de a-și canaliza energia, iar aceasta poate include conflicte cu alți deținuți sau chiar cu personalul penitenciar. De asemenea, inactivitatea poate duce la formarea unor grupuri de influență negativă în închisoare. Deși inactivitatea poate fi dăunătoare pe termen lung, unii deținuți pot experimenta o scădere a stresului mental și fizic prin faptul că nu sunt supuși presiunii muncii sau activităților oboșitoare. Aceasta poate duce, teoretic, la o reducere a epuizării fizice și a anxietății asociate cu volumul de muncă.

Deținuții care nu muncesc au, teoretic, mai mult timp liber, ceea ce le poate oferi oportunități pentru auto-reflecție, pentru dezvoltarea personală sau pentru participarea la programe educaționale și de consiliere. Aceasta poate contribui la o abordare mai conștientă a reabilitării.

În al treilea rând, efectele psihologice ale încarcerării sunt influențate de nivelul de educație al unui deținut. Deținuții cu studii (sau educație formală) și cei fără studii pot experimenta detenția într-un mod diferit, având în vedere faptul că educația joacă un rol esențial în dezvoltarea personală, auto-percepție, și capacitatea de a face față provocărilor vieții, inclusiv închisorii. În acest sens, educația influențează resursele psihologice ale unui individ și abilitățile sale de adaptare la mediul penitenciar.

Deținuții cu studii, indiferent de nivelul educațional atins, pot experimenta detenția în mod diferit față de cei care nu au avut acces la educație. Deținuții cu studii au, în general, mai multe abilități cognitive și analitice, care le permit să facă față mai bine stresului și problemelor legate de închisoare. Aceștia pot fi capabili să își gestioneze mai bine emoțiile și conflictele interpersonale, fiind mai conștienți de propriile reacții și gânduri. De asemenea, educația le poate oferi resursele necesare pentru a înțelege și a procesa mai bine situațiile stresante. Deținuții cu studii tind să aibă o capacitate mai mare de auto-reflecție, ceea ce le

permite să înțeleagă mai bine situația în care se află și să dezvolte strategii de schimbare a comportamentelor. Acest lucru este important pentru reabilitare, deoarece le poate permite să înțeleagă mai bine cauzele care au condus la faptele lor și să lucreze asupra schimbării acestora. Deținuții cu studii pot beneficia mai mult de programele educaționale disponibile în închisori, care le permit să-și îmbunătățească abilitățile sau să învețe lucruri noi, ceea ce le poate îmbunătăți auto-estima și perspectiva asupra viitorului. Participarea la astfel de programe le poate oferi un sens de scop și motivație, ajutându-i să depășească monotonia și sentimentul de inutilitate asociat cu detenția.

Deținuții cu un nivel educațional mai ridicat pot avea o probabilitate mai mică de a se implica în conflicte violente sau comportamente deviante în închisoare. Deținuții cu educație au șanse mai mari de a se reintegra cu succes în societate după eliberare. O educație mai avansată le permite să obțină locuri de muncă mai bune și să se adapteze mai rapid la realitățile vieții post-penitenciare. Acest lucru poate reduce riscul de recidivă și poate contribui la un sentiment de împlinire și control asupra vieții lor.

Deținuții cu studii se pot simți uneori superiori celorlalți deținuți care nu au educație. Această diferențiere poate duce la un sentiment de izolare și la dificultăți în interacțiunea cu alți deținuți, mai ales în mediile penitenciare unde educația nu este foarte valorizată. De asemenea, pot apărea conflicte cu autoritățile din închisoare, dacă aceștia se simt marginalizați sau neînțeleși.

Deținuții cu studii pot simți o presiune suplimentară de a demonstra că educația lor este valoroasă, atât în fața celorlalți deținuți, cât și a autorităților.

Deținuții care nu au avut acces la educație formală (sau care nu au încheiat un ciclu educațional) pot experimenta detenția într-un mod semnificativ diferit. Lipsa unei educații poate avea efecte psihologice importante, dar nu înseamnă că acești deținuți nu pot face față provocărilor detenției sau nu pot beneficia de reabilitare.

Deținuții fără studii pot experimenta un sentiment mai puternic de inferioritate în raport cu cei educați. Acest lucru poate duce la un sentiment accentuat de stigmatizare, care se poate agrava în contextul penitenciar, unde educația și statutul social sunt adesea subliniate.

Deținuții fără educație formală pot avea dificultăți în gestionarea stresului și a provocărilor psihologice din închisoare, întrucât nu dispun de instrumentele cognitive și analitice pe care le-ar oferi o educație. Aceasta poate duce la o reacție mai impulsivă la stres și la o vulnerabilitate mai mare la tulburări psihice, cum ar fi depresia și anxietatea. Lipsa unui scop sau a unei structuri educaționale poate contribui la o stare generală de plictiseală și de izolare, ceea ce poate duce la comportamente deviante sau violente în închisoare. Deținuții care nu au acces la activități educaționale riscă să se implice în comportamente care pot agrava situația lor.

Deținuții fără studii se pot confrunta cu dificultăți majore la eliberare, deoarece nu dispun de calificările necesare pentru a obține un loc de muncă stabil. Aceasta poate duce la recidivă și la un sentiment de inutilitate. Deținuții fără studii pot avea așteptări mai realiste în privința vieții din închisoare, nefiind tentați să se confrunte cu presiuni legate de educație sau de statutul lor intelectual. Aceste așteptări mai scăzute pot reduce sentimentul de frustrare față de sistemul penitenciar.

În concluzie, efectele psihologice ale încarcerării sunt complexe și depind de o multitudine de factori. Atât pentru deținuții care recunosc vinovăția, cât și pentru cei care neagă orice vinovăție, există riscuri semnificative pentru sănătatea mintală. Cu toate acestea, procesul de acceptare a vinovăției și abordările terapeutice adecvate pot ajuta la atenuarea efectelor negative, în special pentru cei care doresc să se reintegreze în societate după eliberare. Munca în închisoare poate fi un mecanism benefic pentru gestionarea psihologică a detenției, ajutând la reducerea stresului și anxietății, îmbunătățirea stimei de sine și promovarea reintegrării sociale. Pe de altă parte, inactivitatea poate duce la sentimentul de

inutilitate, depresie și conflicte interne, contribuind la un mediu mental mai dăunător. O detenție pe termen lung poate avea efecte psihologice severe pentru oricare dintre cele două grupuri, cu riscuri crescute de tulburări de sănătate mintală, inclusiv depresie și tulburări de anxietate. Condițiile dure sau inumane pot amplifica efectele negative asupra psihicului deținuților, indiferent de vinovăția acestora. Lipsa de acces la resurse psihologice și educație, dar și violența din închisori, pot contribui la agravarea stării lor mentale. Suportul din partea familiei și prietenilor joacă un rol important în atenuarea efectelor psihologice ale încarcerării. Deținuții care beneficiază de sprijin extern pot face față mai ușor provocărilor psihologice.

BIBLIOGRAFIE:

1. Florian, Gheorghe - Psihologie Penitenciară - Studii și cercetări, Editura Oscar București, 1996
2. Holdevici, I. - Consiliere și psihoterapie în situații de criză, Ed. Dual Trech, București, 2006

ROLUL PSIHOLOGULUI ÎN DOMENIUL JUDICIAR ÎN INSTRUMENTAREA SPECIFICĂ A FAPTEI PENALE

Profesor Mihai – Cristian SCUTARIU

Școala Profesională Specială "Sfântul Stelian" Botoșani

Rolul psihologului în domeniul judiciar în instrumentarea specifică a faptei penale este unul complex și multidimensional, având ca scop sprijinirea procesului judiciar prin evaluarea psihologică a persoanelor implicate și prin oferirea de expertiză specializată. Implicarea psihologului variază în funcție de etapa procesului penal (investigație, judecată, executarea pedepsei) și de natura cazului.

În evaluarea psihologică a inculpatului, se are în vedere determinarea capacității psihice, adică evaluarea capacității de discernământ la momentul comiterii faptei (dacă inculpatul putea înțelege și controla acțiunile sale) și identificarea eventualelor tulburări mintale sau de personalitate și analiza motivațiilor și mecanismelor psihologice (identificarea motivelor psihologice care au stat la baza comiterii infracțiunii și explorarea impulsivității, premeditării sau influenței factorilor de mediu).

Pe de altă parte, psihologul poate evalua starea psihologică a victimei, ceea ce presupune identificarea impactului psihologic al faptei asupra victimei (traumă, stres post-traumatic) și evaluarea credibilității mărturiilor în cazul unor infracțiuni sensibile (de exemplu abuzuri sexuale).

În plus, psihologul poate evalua starea psihologică a martorilor, a credibilității acestora, analizând comportamentul verbal și non-verbal al martorilor pentru a identifica posibile distorsiuni sau simulări și identificând influența presiunii sau a traumelor asupra capacității martorului de a relata adevărul. Protecția martorilor vulnerabili se manifestă prin asistență în

interogarea copiilor sau a persoanelor cu dizabilități cognitive, pentru a evita traumatizarea acestora.

În lucrul cu victimele, evaluarea impactului psihologic al infracțiunii constă în măsurarea severității traumei emoționale și psihice cauzate de fapta penală și în identificarea simptomelor asociate cu tulburarea de stres post-traumatic (PTSD) sau alte tulburări psihologice.

Psihologii pot colabora cu organele de cercetare penală pentru a realiza un profil psihologic al posibilului autor al faptei, bazat pe analiza tiparului infracțional și a ajuta la identificarea motivelor și mecanismelor psihologice care au stat la baza comiterii faptei.

Psihologul poate fi prezent în timpul interogatoriilor pentru a observa comportamentul nonverbal și a evalua reacțiile emoționale. În cazul minorilor sau persoanelor vulnerabile, psihologul poate asigura un mediu mai puțin intimidant și poate contribui la formularea întrebărilor într-un mod accesibil.

Prezența psihologului în timpul interogatoriilor, în special în cazul minorilor sau persoanelor vulnerabile, joacă un rol crucial în asigurarea unui proces echitabil și în respectarea drepturilor acestora.

Psihologul poate identifica semnale de anxietate, stres, confuzie sau teamă, care ar putea influența răspunsurile oferite de persoana interogată.

Comportamentul nonverbal, cum ar fi expresiile faciale, limbajul corporal și tonul vocii, poate oferi indicii despre starea psihologică a individului și autenticitatea declarațiilor.

Minorii și persoanele cu dizabilități intelectuale sau emoționale pot fi ușor intimidat sau influențate în cadrul interogatoriilor. Psihologul are un rol esențial în protejarea lor împotriva abuzurilor emoționale sau a presiunilor nejustificate. Psihologul poate interveni pentru a se asigura că întrebările sunt formulate într-un limbaj simplu, adaptat nivelului de înțelegere al persoanei. În cazul minorilor, psihologul poate utiliza tehnici de comunicare empatică și metode specifice

pentru a încuraja exprimarea liberă, reducând astfel stresul și teama asociate interogatoriului.

Prin prezența sa, psihologul contribuie la crearea unui mediu mai puțin formal și mai sigur, facilitând obținerea unor declarații autentice. Acest rol este important pentru prevenirea traumelor: minorii sau victimele unor infracțiuni pot retrăi trauma în timpul interogatoriului. Psihologul ajută la reducerea impactului emoțional negativ prin asigurarea unui mediu propice. Persoanele vulnerabile pot avea dificultăți în a-și organiza gândurile sau în a răspunde coerent sub presiune. Psihologul poate ajuta la adaptarea întrebărilor și la clarificarea răspunsurilor. Prezența unui psiholog asigură respectarea drepturilor fundamentale ale persoanei și contribuie la evitarea unor eventuale abuzuri sau manipulări.

Implicarea psihologului în interogatorii este o măsură importantă pentru a proteja persoanele vulnerabile, pentru a îmbunătăți calitatea declarațiilor și pentru a asigura desfășurarea unui proces echitabil. Aceasta subliniază rolul esențial al psihologiei judiciare în sistemul de justiție.

În cazuri specifice, psihologul poate fi solicitat să întocmească un raport de expertiză psihologică, care să includă evaluarea stării psihice și a discernământului, analiza comportamentală și caracteristicile personalității persoanelor implicate, recomandări privind măsuri terapeutice, educaționale sau de reintegrare socială.

Sprijinirea procesului de reintegrare socială este o componentă esențială a rolului psihologului în domeniul judiciar, având scopul de a ajuta persoanele care au comis infracțiuni să revină în societate într-un mod constructiv și responsabil. În cazul persoanelor condamnate, psihologii contribuie la evaluarea gradului de reabilitare psihologică, implementarea unor programe de consiliere și terapie pentru reducerea riscului de recidivă, sprijinirea reintegrării sociale și profesionale.

În cazurile complexe, expertiza psihologului este vitală pentru profilarea psihologică și pentru recomandările privind măsurile preventive sau de detenție.

Profilarea psihologică presupune crearea unui profil psihologic al autorului necunoscut al infracțiunii, în special în cazurile de crime în serie, violențe grave sau comportamente deviante. Recomandările se fac în evaluarea riscului de recidivă și a pericolozității sociale a inculpatului.

Un alt rol al psihologului în domeniul judiciar este acela de a sprijini ancheta penală prin interviuri și tehnici de interogare asistată psihologic și prin utilizarea tehnicilor bazate pe cunoașterea psihologiei comportamentale pentru a obține informații relevante fără a încălca drepturile persoanei. Psihologul poate analiza comportamentul simulat, identificând minciuna sau simularea prin observații și teste psihologice.

Rolul psihologului în tribunal este acela de expert psihologic. Acesta prezintă rapoartele de expertiză psihologică în instanță pentru a sprijini luarea deciziilor judiciare și explică termenii și conceptele psihologice pentru judecători, avocați sau juriu. Psihologul este adesea solicitat să realizeze evaluări psihologice ale părților implicate, incluzând inculpații, evaluând starea psihică și discernământul în momentul comiterii faptei, identificând eventualele tulburări psihice sau a factorilor de risc comportamentali, estimând probabilități de recidivă, apoi victimele, evaluând impactul psihologic al infracțiunii (traumă, stres post-traumatic, anxietate), analizând capacitatea de a oferi mărturii credibile, mai ales în cazurile sensibile (de exemplu violență domestică, abuzuri sexuale) și, în final, martorii, analizând credibilitatea mărturiilor, detectând influențele externe sau factorii care ar putea afecta veridicitatea declarațiilor.

Pe lângă rolul de expert, psihologul ocupă și rolul de mediator, facilitând comunicarea între părți în cadrul proceselor de mediere. Principalele responsabilități ale psihologului ca mediator sunt: facilitarea comunicării, gestionarea emoțiilor, clarificarea intereselor și nevoilor, promovarea unui proces echitabil, furnizarea de perspective psihologice. Psihologul ajută părțile să comunice eficient, reducând tensiunile și evitând escaladarea conflictului, utilizează tehnici psihologice pentru a încuraja exprimarea clară și empatică a

punctelor de vedere. În situațiile conflictuale, emoțiile puternice (furia, frustrarea, teama) pot împiedica o negociere eficientă. Psihologul ajută la identificarea și reglarea acestor emoții. El asigură un mediu sigur în care părțile se pot exprima fără teamă de judecată sau represalii. Psihologul poate identifica interesele reale din spatele pozițiilor declarate ale părților, ajutându-le să înțeleagă ce anume este cu adevărat important pentru fiecare. Contribuie la transformarea unui conflict în cooperare, punând accent pe găsirea soluțiilor din care fiecare are de câștigat. Psihologul se asigură că toate părțile implicate au oportunitatea de a-și exprima punctul de vedere, menține echilibrul în relația dintre părți, evitând ca una dintre ele să fie dominată sau dezavantajată.

Psihologul explică impactul psihologic al conflictului și ajută părțile să conștientizeze implicațiile comportamentelor lor asupra celorlalți și propune soluții bazate pe înțelegerea dinamicilor relaționale și a particularităților fiecărei părți.

Avantajele implicării psihologului ca mediator sunt următoarele: abordarea umanistă și empatică, promovarea dialogului constructiv, reducerea costurilor emoționale și financiare.

Psihologul înțelege aspectele emoționale și psihologice ale conflictului, ceea ce contribuie la soluționarea mai profundă a acestuia. Psihologul poate detensiona situațiile și poate transforma relațiile conflictuale în unele de colaborare. Medierea este o alternativă mai puțin costisitoare și mai rapidă decât un proces juridic, iar implicarea unui psiholog sporește șansele unui rezultat pozitiv.

Rolul psihologului în instrumentarea specifică a faptei penale este esențial pentru asigurarea unei înțelegeri complete și corecte a componentelor psihologice implicate. Prin expertiză, empatie și instrumente științifice, psihologul contribuie la un proces judiciar echitabil și la reabilitarea celor implicați.

Un rol central al psihologului în tribunal este oferirea de expertiză, concretizată prin rapoarte sau opinii profesionale scrise și orale. Acestea includ analiza

discernământului, profiluri psihologice, recomandări pentru măsuri judiciare, propuneri privind intervenții necesare pentru reintegrarea socială.

Psihologul poate fi implicat direct în cadrul procedurilor judiciare prin sprijinirea minorilor și a persoanelor vulnerabile, facilitarea interacțiunii acestora cu instanța într-un mod care să reducă stresul și trauma, formularea întrebărilor într-un limbaj accesibil și adaptat vârstei sau nivelului cognitiv, observarea comportamentului părților implicate, identificarea reacțiilor emoționale și a comportamentului nonverbal în timpul audierilor.

Psihologul poate contribui la educarea actorilor din justiție (judecători, avocați, procurori) în privința înțelegerii implicațiilor psihologice ale faptelor penale, gestionării relației cu persoanele vulnerabile, evitării prejudecăților și stereotipurilor în procesul decizional.

Rolul psihologului în tribunal este de a aduce o perspectivă științifică și umană asupra comportamentului persoanelor implicate, asigurând o mai bună înțelegere a acestora. Prin expertiza sa, psihologul sprijină procesul judiciar în luarea unor decizii corecte, bazate pe o evaluare obiectivă a factorilor psihologici și emoționali. Această contribuție este vitală pentru a garanta un act de justiție echitabil și bine fundamentat.

BIBLIOGRAFIE:

1. Florian, G. - Psihologie penitenciară, Editura „Oscar Print“, București, 1996
2. Toma, D.T. - Psihologia martorului și tactica ascultării, București, Editura Focus, 2005

DE LA „NU VREA” LA „NU POATE”: O SCHIMBARE DE PARADIGMĂ ÎN GESTIONAREA COMPORTAMENTELOR DIFICILE PRIN MODELUL CPS

Profesor Monica MACOVEI

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

Gestionarea comportamentelor problematice în școala specială reprezintă o provocare constantă pentru cadrele didactice. Modelul Collaborative & Proactive Solutions (CPS), propus de Ross W. Greene, oferă o perspectivă inovatoare, centrată pe înțelegerea dificultăților reale ale elevului și pe colaborarea în procesul de rezolvare a problemelor. Prezentul articol își propune să evidențieze principiile fundamentale ale modelului CPS, relevanța acestuia în educația specială și modalitățile concrete de aplicare, inclusiv utilizarea instrumentului ALSUP și a Planului B.

Introducere

În practica educațională, comportamentele dificile ale elevilor sunt frecvent interpretate prin prisma lipsei de motivație sau a opoziției față de autoritate. Această perspectivă tradițională conduce adesea la intervenții punitive, cu efecte limitate sau chiar negative asupra dezvoltării elevului.

Modelul CPS (Collaborative & Proactive Solutions), dezvoltat de Ross W. Greene, propune o schimbare fundamentală de paradigmă: comportamentele problematice nu sunt rezultatul lipsei de voință, ci al unor abilități insuficient dezvoltate. Această abordare este deosebit de relevantă în contextul școlii speciale, unde elevii se confruntă frecvent cu dificultăți de reglare emoțională, comunicare și adaptare.

Fundamentarea teoretică a modelului CPS

Modelul CPS se înscrie în tendințele contemporane ale psihopedagogiei, care pun accent pe înțelegerea funcțională a comportamentului și pe abordări centrate pe elev. În acest cadru, comportamentul problematic nu mai este interpretat ca o manifestare intenționată de opoziție, ci ca expresie a unor dificultăți reale de adaptare.

Afirmația lui Ross W. Greene, potrivit căreia „copiii se descurcă bine dacă pot”, sintetizează esența acestei perspective. Prin contrast, paradigma tradițională – „copiii se descurcă bine dacă vor” – conduce la atribuiri de tip moralizator și la intervenții centrate pe control. Modelul CPS propune, în schimb, o schimbare de focalizare: de la intenționalitate la competență, de la sancțiune la sprijin, de la control la colaborare.

În această logică, comportamentul devine un indicator al decalajului dintre cerințele mediului și abilitățile elevului. Astfel, dificultățile de reglare emoțională, rigiditatea cognitivă, toleranța scăzută la frustrare sau deficiențele de comunicare pot împiedica elevul să răspundă adecvat solicitărilor școlare și sociale. Intervenția eficientă presupune, în consecință, identificarea acestor abilități insuficient dezvoltate și construirea unor contexte de învățare care să le susțină dezvoltarea.

Dimensiunile conceptuale ale modelului CPS

O analiză atentă a modelului CPS evidențiază câteva coordonate conceptuale esențiale. În primul rând, este necesară distincția dintre manifestarea comportamentală și cauzele care o generează. Greene utilizează metafora „izvor-vărsare” pentru a sublinia faptul că intervențiile eficiente nu trebuie să vizeze exclusiv comportamentul observabil, ci sursele acestuia, adesea invizibile.

În al doilea rând, modelul pune accent pe caracterul colaborativ al rezolvării problemelor. Relația educațională este redefinită în termeni de parteneriat, în care elevul nu mai este un simplu receptor al deciziilor adultului, ci un participant activ la identificarea soluțiilor. Această abordare contribuie nu

doar la reducerea comportamentelor problematice, ci și la dezvoltarea competențelor sociale și a sentimentului de autonomie.

O altă dimensiune importantă este caracterul proactiv al intervenției. În locul reacțiilor impulsive generate de situațiile de criză, modelul CPS promovează anticiparea și analiza situațiilor dificile, într-un context de siguranță emoțională. Astfel, intervenția devine un proces planificat și reflexiv.

Nu în ultimul rând, empatia ocupă un rol central. În CPS, empatia nu este doar o atitudine, ci un instrument de lucru, care facilitează accesul la perspectiva elevului și creează premisele unei relații autentice. Validarea emoțiilor și ascultarea activă contribuie la reducerea rezistenței și la implicarea elevului în procesul de schimbare.

Instrumente și strategii de intervenție

Aplicarea modelului CPS este susținută de instrumente specifice, dintre care cel mai important este ALSUP (Assessment of Lagging Skills & Unsolved Problems). Această fișă permite o analiză sistematică a dificultăților elevului, prin identificarea abilităților întârziate și a situațiilor concrete în care apar problemele. Un alt element central îl constituie structura de intervenție cunoscută sub denumirea de Plan A, Plan B și Plan C. Dintre acestea, Planul B reprezintă nucleul modelului CPS, fiind o procedură dialogică structurată în trei etape: explorarea empatică a perspectivei elevului, formularea preocupărilor adultului și construirea unei soluții comune. Această abordare favorizează internalizarea regulilor și dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor.

Dezvoltarea intervenției prin Planul B în modelul CPS

Planul B se desfășoară în trei etape distincte, interdependente: etapa empatică, etapa definirii preocupărilor adultului și etapa invitării la soluție.

Etapa 1: Empatia – înțelegerea perspectivei elevului

Prima etapă are ca scop explorarea perspectivei elevului asupra problemei. Aceasta nu presupune interogarea sau corectarea răspunsurilor, ci ascultarea activă și validarea experienței subiective.

În această etapă, cadrul didactic formulează întrebări deschise, non-directive, care facilitează exprimarea elevului. Exemple relevante includ: „Am observat că în ultima perioadă ai întârziat la ore. Ce se întâmplă dimineața?”, „Ce este mai dificil pentru tine când trebuie să ajungi la prima oră?”, „Ajută-mă să înțeleg cum decurge dimineața ta.”, „Există ceva care te împiedică să ajungi la timp?”

Este important de subliniat că întrebările de tip „De ce?” sunt evitate, deoarece pot genera reacții defensive. În schimb, accentul cade pe descriere și explorare. Rolul adultului este de a reflecta și sintetiza ceea ce a înțeles: „Dacă am înțeles bine, îți este greu să te trezești dimineața și simți că nu ai suficient timp să te pregătești.”

Această etapă contribuie la crearea unui climat de siguranță și la diminuarea rezistenței elevului.

Etapa 2: Definierea preocupărilor adultului

După înțelegerea perspectivei elevului, cadrul didactic își exprimă propriile preocupări, într-o manieră calmă, clară și non-acuzatoare. Accentul nu cade pe culpabilizare, ci pe impactul situației asupra procesului educațional și asupra celorlalți. Formulările sunt centrate pe îngrijorări reale și consecințe concrete:

„Ceea ce mă preocupă este că, atunci când întârzii, pierzi o parte importantă din lecție.”

„Mă îngrijorează că nu mai avem suficient timp să lucrăm toate lucrurile interesante pe care le-am planificat.”

„Îmi este greu să reiau constant explicațiile, pentru că îi afectează și pe ceilalți colegi.”

Această etapă are rolul de a introduce perspectiva adultului în mod echilibrat, fără a invalida experiența elevului.

Etapa 3: Invitarea la soluție

Ultima etapă presupune identificarea unei soluții care să răspundă atât nevoilor elevului, cât și preocupărilor adultului. Procesul este unul colaborativ, iar elevul este încurajat să propună soluții. Formulările utilizate pot fi: „Cum crezi că am putea rezolva această problemă?”, „Ce am putea face ca să fie mai ușor pentru tine să ajungi la timp?”, „Ai vreo idee care ar funcționa pentru tine?” Soluțiile propuse sunt analizate împreună, având în vedere două criterii esențiale: să fie realiste și aplicabile; să răspundă ambelor perspective.

Rolul adultului nu este de a impune, ci de a ghida procesul și de a valida soluțiile viabile. În acest fel, elevul devine coautor al schimbării, ceea ce crește probabilitatea implementării.

Studiu de caz: Întârzierea la ore – o problemă de grup abordată prin CPS

Aplicabilitatea modelului CPS poate fi evidențiată și în situații care vizează întreaga clasă, nu doar un elev individual. Un exemplu relevant îl constituie problema întârzierii frecvente la prima oră, observată la nivelul unui colectiv de elevi.

În abordarea tradițională, această situație a fost gestionată prin avertismente repetate și recomandări directe, precum „treziți-vă mai devreme” sau „plecați mai devreme de acasă”. Cu toate acestea, aceste soluții, deși corecte din punct de vedere logic, nu au fost internalizate și aplicate constant de către elevi.

Într-o etapă ulterioară, dirigintele a ales să abordeze problema prin prisma modelului CPS, inițiind un proces de tip Plan B la nivel de grup. În prima etapă, elevii au fost invitați să descrie dificultățile întâmpinate dimineața. Au fost identificate aspecte precum oboseala, traficul, lipsa unei rutine clare sau subestimarea timpului necesar pregătirii.

În etapa a doua, cadrul didactic și-a exprimat preocupările, subliniind impactul întârzierilor asupra procesului educațional: pierderea unor conținuturi

importante, dificultatea de a desfășura activități atractive și afectarea ritmului clasei.

În etapa finală, elevii au fost invitați să propună soluții. În mod interesant, soluțiile identificate au coincis cu cele formulate anterior de către adult în cadrul intervențiilor de tip Plan A, respectiv organizarea mai eficientă a dimineții, trezirea mai devreme și plecarea din timp spre școală. Diferența esențială a constat însă în faptul că aceste soluții au fost asumate de elevi, nu impuse.

În perioada următoare, s-a observat o îmbunătățire semnificativă a prezenței la prima oră. Mai mult decât atât, relația dintre diriginte și elevi s-a consolidat, fiind caracterizată de o comunicare mai deschisă și de un nivel crescut de responsabilitate din partea elevilor.

Acest exemplu evidențiază faptul că eficiența intervenției nu depinde exclusiv de corectitudinea soluției, ci de modul în care aceasta este construită și asumată.

Relevanța modelului CPS în educația specială

Aplicabilitatea modelului CPS în școala specială este susținută de compatibilitatea acestuia cu nevoile specifice ale elevilor cu cerințe educaționale speciale. Prin accentul pus pe relație, individualizare și dezvoltarea competențelor, CPS contribuie la crearea unui climat educațional securizant și predictibil.

De asemenea, modelul facilitează colaborarea între cadrele didactice și familie, oferind un limbaj comun și strategii coerente de intervenție. În acest sens, CPS depășește granițele clasei, devenind un cadru de lucru integrat.

Concluzii

Modelul CPS reprezintă o alternativă valoroasă la abordările tradiționale de gestionare a comportamentului, propunând o schimbare de perspectivă de la control la colaborare și de la sancțiune la dezvoltare. În contextul educației speciale, această abordare permite nu doar reducerea comportamentelor problematice, ci și sprijinirea dezvoltării emoționale și sociale a elevilor.

În esență, CPS ne invită să reformulăm întrebarea fundamentală a practicii educaționale: nu „De ce nu vrea copilul?”, ci „Ce îl împiedică să reușească și cum îl putem ajuta?”.

BIBLIOGRAFIE:

1. Greene, R. W. (2008), *Lost at School*. New York: Scribner.
2. Greene, R. W. (2014), *The Explosive Child*. New York: HarperCollins.
3. Greene, R. W. (2017), *Pierdut și regăsit*, Editura ASCR, Cluj-Napoca
4. Lives in the Balance. Disponibil la: https://livesinthebalance.org/?utm_source=chatgpt.com
5. ALSUP – Assessment of Lagging Skills & Unsolved Problems: <https://livesinthebalance.org/wp-content/uploads/2021/06/ALSUP-2020-1.pdf>

PLANUL INDIVIDUALIZAT DE ÎNVĂȚARE PENTRU ELEVUL CU CES

Profesor Simona-Elena ȚÂNTARU
Școala Gimnazială nr.7 Târgu Ocna
Din cadrul Centrului Educativ Târgu Ocna

Una dintre provocările deosebite ale integrării elevilor cu CES în școala de masă este aceea a integrării și incluziunii școlare a acestora. Elevii cu cerințe educaționale speciale au nevoie de un plan educațional personalizat. În acest scop, conducerea instituției de învățământ atribuie personalului educațional o serie de responsabilități, inclusiv organizarea procesului educațional și crearea unui plan educațional personalizat.

Cuvinte-cheie- plan individualizat, învățământ special, cerințe educaționale speciale, integrare, centrul educativ

Ce este un plan individualizat de învățare?

Începând cu definiția care apare în Dicționarul explicativ al limbii române, „un proiect elaborat cu anticipare cuprinzând o suită de operații destinate să conducă la atingerea unui scop.”³

Individualizarea, conform Dicționarului explicativ al limbii române (1998, p.487), reprezintă adaptarea și aplicarea unor concepții în cazuri particulare, iar din punct de vedere psihologic, ea se referă la un proces de valorizare a unui individ, de respectarea a specificului acestuia și de identificarea a factorilor ce îl diferențiază de ceilalți.

Plan individualizat de învățare este „un produs curricular care conține un sumar al punctelor forte, intereselor și nevoilor elevilor, astfel încât obiectivele

³ Academia română, Institutul „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Dicționar explicativ al Limbii Române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1998, p. 801.

și conținuturile educaționale stabilite pentru elev în acel an școlar pot diferi de cele stabilite pentru curriculum-ul general ⁴”

- un plan de acțiune care modifică sau adaptează cursul pentru a satisface cerințele specifice ale elevilor;

- un instrument pentru responsabilizarea elevului, părinților și a altor persoane care sunt angajate să-l ajute să-și atingă obiectivele;

Procesul de realizare a planului individualizat de învățare este unul continuu, cu metode permanente de revizuire, evaluare și adaptări.

În Metodologia integrată de evaluare și intervenție pentru încadrarea copiilor cu dizabilități în grad de handicap, orientarea școlară și profesională a copiilor cu cerințe educaționale speciale, abilitățile și reabilitările pentru copiii cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale, aprobată prin ordinul comuna probată prin ordinul comun al MMFPSV/MS/MENCȘ nr.1985/1305/5805/2016, planul de servicii individualizat „reprezintă un instrument de planificare a serviciilor psiho-educaționale și a intervențiilor necesare asigurării dreptului la educație, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor/elevilor/tinerilor orientați școlar și profesional de COSP ”.⁵

Alături de intervenția pedagogică , sunt alături și celelalte tipuri de intervenții – cea socială, medicală, psihoterapeutică , toate contribuind la împlinirea obiectivului de integrare, „de a facilita integrarea școlară și profesională și de a valorifica potențialul intelectual, emoțional și aptitudinal al copilului, contribuind astfel la incluziunea socială. ”⁶

În esență , planul individualizat de învățare al elevului cu CES este un instrument creat de cadrul didactic pentru a ajuta un elev cu dificultăți de învățare să realizeze performanța pe care o poate atinge prin furnizarea de strategii de

⁴ Mihaela Abaza, Daniela Popa, Teodor Palasan, *Modul I Adaptare curriculară pentru copii/elevii cu CES*, Fondul Social European, POCU, *Profesori pregătiți- Profesori motivați*, Fundația Romanian Angel Appeal, București, 2020, pag. 98.

⁶ Vezi Metodologie, art. 55.

învățare adecvată pentru nivelul său .de dezvoltare și performanță. Deoarece ajută profesorii , cât și părinții elevilor, plan individualizat de învățare joacă un rol important.

Structura planului individualizat de învățare

În primul rând, dorim să subliniem faptul că există o varietate de modele diferite de planuri de învățare individualizate. Există numeroase modele care sunt rezultate eforturilor de adaptare a curriculumului și de a găsi soluții pentru elevii care au CES .

Datele de identificare ale elevului sunt incluse în **prima parte**, mai descriptivă: Data personală, diferite caracteristici psihologice și caracteristici proceselor psihologice vor servi drept bază pentru **partea a doua** a planului, mai tehnică, a intervenției educaționale. Evaluarea inițială o realizează psihologul, profesorii de discipline școlare și alți profesioniști din comunitate, în funcție de caz și resursele instituției. Abordarea individualizată a învățării, care se bazează pe un plan elaborat împreună cu alți educatori, permite adaptarea curriculumului la nevoile elevilor.

PLAN INDIVIDUALIZAT PENTRU COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

I. Datele de identificare ale elevului:

Numele si prenumele:

Școala/clasa:

Stilul de învățare dominant:

Puncte forte /interese/ abilități ale elevului:

Disciplina:

Perioada de implementare a planului individualizat de învățare:

II.

Obiective	Activități de învățare	Metode	Forme de org.	Materiale	Evaluare	Observații
Desprinderea informațiilor lor esențiale dintr-un text citit	-exerciții de recunoaștere a titlului, autorului, alineatelor; -exerciții de sesizare a așezării textului în raport cu ilustrația; -exerciții de citire selectivă în funcție de diferite repere.	Explicația Conversația Exercițiul	Individual Perechi	Fișe Culegeri		se prelungește perioada de intervenție cu o săptămână

În cartea sa, Gherguț recomandă respectarea unor etape atunci când crezi un plan de învățare pentru elevii cu CES⁷ :

⁷ Alois Gherguț , *Psihopedagogie specială, Fundamente teoretice și perspective practice* (ediția IV-a revăzută și adăugită), Iași, Editura Polirom, 2019, p. 41.

- cunoașterea și evidențierea evoluției în procesul de învățare a fiecărui elev, folosind un sistem longitudinal de înregistrare a randamentului școlar;
- identificarea elevilor ce întâmpină dificultăți sau care nu reușesc să facă față exigențelor programului educativ din școală;
- diagnosticarea elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare (natura dificultăților, disciplinele unde apar dificultățile, nivelul de interes, lacunele în cunoștințe etc.)
- depistarea complexului causal care a determinat apariția dificultăților de învățare (prezența unor deficiențe, mediul familial, probleme de adaptare, tulburări de comportament, eșec școlar repetat etc.)
- proiectarea unui curriculum diferențiat și personalizat, în funcție de situațiile și problemele identificate;
- desfășurarea unui proces didactic activ, formativ, cu accent pe situațiile motivaționale favorabile învățării și pe evaluarea formativă;
- colaborarea cu specialiștii din cadrul serviciilor de sprijin, consiliere școlară și antrenarea familiei.

Competența didactică a profesorului include capacitatea acestuia de a alege cele mai bune strategii de predare care se potrivesc cu tendințele pedagogice noi, precum și cu cerințele educaționale ale elevilor și clasei lor. De exemplu, cercetările arată că anumite strategii sau abordări sunt eficiente în tratamentul elevilor cu CES. Pentru copiii cu CES, profesorii trebuie să aleagă metodele, mijloacele, materialele și organizarea potrivite. Acest lucru rămâne o problemă de decizie pedagogică, chiar dacă abordările interactive moderne, care încurajează învățarea în grup, bazată pe colaborare, satisface mai bine cerințele societății, învățământului și indivizilor.

Selecția metodelor trebuie să respecte obiectivele pedagogice, conținutul de învățat, particularitățile individuale ale elevilor, condițiile materiale existente în școală sau în clasă, timpul disponibil și competențele profesionale ale profesorilor.

Metodele pot fi prezentate coduri într-un tabel, cu o legenda care explică semnificația codurilor.

Materiale folosite pentru a învăța: elevii folosesc în clasă colecții, fișe, hărți, machete și așa mai departe.

Stilul de învățare este mai specific decât stilul cognitiv și descrie modul în care o persoană percepe informațiile din mediul lor și le transmite creierului. În consecință, distingem stilurile de învățare bazate pe sentimente (care implică învățarea prin trăirea evenimentelor), bazate pe percepție (care implică învățarea prin vedere, observarea și ascultarea) și bazate pe gândire (care implică învățarea prin gândire, prin comparații, transferuri, analogii și rațiuni), bazat pe experimentare (a învăța făcând, practicând).

Deși există multe tipologii de stiluri de învățare, clasificarea care se bazează pe modalitatea de procesare a informațiilor prin simțuri este cea mai potrivită pentru elevii mici.

Învățarea , auditivă, tactilă și kinestezică este menționată în literatura de specialitate.

Elevii care adoptă stil vizual învață observând imaginile, culorile, sublinierile și diagramele sunt foarte importante pentru ei.

Elevii auditivi învață ascultând și vorbind. Munca în echipă sau în grup este eficientă pentru acești elevi pentru că ascultă cu atenție și vorbesc cu alți colegi , ceea ce le influențează pozitiv capacitatea de preluare .

Referitor la stilul tactil, pentru a învăța și a înțelege mai bine, elevii își folosesc frecvent mâinile pentru a atinge lucruri. Aceste senzații sunt de obicei însoțite de emoții care consolidează legăturile informaționale. De exemplu, copiii cu stil de învățare tactil vor dori cel mai mult să atingă macheta sau să pipăie materialul.

Elevii care adoptă stilul kinestezic participă fizic la activități. Lor le place să exploreze, să joace roluri și să fie implicați în evenimente reale.

Cadrul didactic poate alege următoarea formă de învățare, tehnici și resurse în funcție de stilul de învățare al elevului.

Ricki Linksman (1999, pp. 26-27), oferă o descriere completă a acestor stiluri de învățare, având drept criterii de descriere următoarele criterii: receptarea informațiilor, sensibilitatea față de ambient, ce remarcă la întâlnirea cu o persoană, vorbirea, memoria. (Vezi Anexa nr.1 Stiluri de învățare)

Pentru a stabili stilul de învățare al elevului, aceste caracteristici pot fi combinate într-un grup de itemi. În general, un stil de învățare este dominant, iar alte stiluri sunt secundare.

În ceea ce privește specificul elevilor din **Centrele educative**, aceștia se încadrează în categoria elevilor care au dificultăți emoționale și comportamentale. Un plan individualizat de învățare este extrem de util în cazul acestor elevi cu dificultăți de învățare. Acest plan are ca scop adaptarea procesului de învățare la nevoile și abilitățile individuale ale fiecărui copil în parte, pentru a le oferi oportunități egale de a-și dezvolta cunoștințele și aptitudinile.

Bibliografie:

1. *** Academia română, Institutul „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Dicționar explicativ al Limbii Române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 1998.
2. Abaza, Mihaela, Popa, Daniela, Palasan, Teodor, Modul I Adaptare curriculară pentru copiii/elevii cu CES, Fondul Social European, POCU, Profesori pregătiți - Profesori motivați, Fundația Romanian Angel Appeal, București, 2020.
3. Gherguț, Alois, *Psihopedagogie specială, Fundamente teoretice și perspective practice(ediția IV-a revăzută și adăugită)*, Iași, Editura Polirom, 2012.

Programe școlare

1. *** Programă școlară, Limba și literatura română clasele a V-a –a VIII- a, București, 2017.

*** Metodologiei privind evaluarea, asistenta psihoeducațională , orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor si a tinerilor cu cerințe educaționale speciale, 2011.

PARTICULARITĂȚI ALE INTELIGENȚEI EMOȚIONALE ÎN RÂNDUL COPIILOR CU CES

**Profesor Psihopedagog Elena-Alexandra TODOSIA
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași**

Inteligența emoțională, în interpretare largă, este definită ca abilitatea de a diferenția între emoții pozitive și negative, și abilitatea de a schimba cuiva starea emoțională curentă, în una mai bună. Structura inteligenței emoționale ar trebui să menționeze două aspecte: intrapersonale și interpersonale. Prin urmare, pe de o parte, abilitatea de a înțelege, analiza și controla propriile sentimente și emoții, pe de altă parte, abilitatea de a putea percepe, realiza și controla starea de spirit a mediului.

Criterii pentru evaluarea nivelului de formare a inteligenței emoționale se găsesc în interacțiunea componentelor sale interne și externe. Acestea pot fi exprimate ca și componente predominante unul peste celălalt sau armonios combinate. Pe baza celor de mai sus, nivelurile de inteligență emoțională trebuie să fie distinse după cum urmează (Lyusin, 2004, p. 34):

- a) Un nivel scăzut de inteligență emoțională: răspunsuri emoționale datorate unei condiționări reflexe, activitate cu componente externe predominante interne, nivel scăzut al autocontrolului. Nivel emoțional scăzut inteligența se caracterizează prin frică, singurătate, instabilitate, agresiune, vinovăție, depresie și frustrare.
- b) Un nivel mediu de inteligență emoțională: activitate liberă și comunicare pe baza eforturilor volitive, a unui autocontrol înalt, răspuns emoțional bazat pe o strategie. Inteligența emoțională de nivel mediu este caracterizată de bunăstarea psihologică, o atitudine pozitivă față de sine și o înaltă stima de sine.

- c) Un nivel ridicat de inteligență emoțională corespunde celui mai înalt nivel dezvoltarea umană interioară umană. Înseamnă că un anumit lucru a fost clar realizat, sistemul valoric a fost realizat de o activitate umană. Inteligență emoțională de nivel înalt se caracterizează prin libertatea interioară, responsabilitatea pentru sine și cel mai important lucru este că o persoană simte un nivel ridicat de stare de bine cu propria persoană și armonie cu cei din jur.

Tulburările specifice ale procesului dezvoltării la persoanele cu dizabilități au loc în diferite paliere ale structurii personalității, „orice deficiență prezentând și o serie de tulburări derivate, mai mult sau mai puțin accentuate, care afectează în special funcțiile și procesele psihice complexe: psihomotricitatea, limbajul, mecanismele reglării conștiente, autocontrolul etc.” (Gherguț, 2005, p. 129). Toți elevii sunt unici, deci, prin urmare, „speciali”. Căile lor de adaptare la mediul în care trăiesc garantează instruirea în domeniul inteligenței emoționale. Cadrele didactice trebuie să țină cont de particularitățile fiecărui elev, să înțeleagă comportamentele și să empatizeze cu aceștia. Inteligența emoțională este unul dintre instrumentele care pot facilita incluziunea și aceasta permite copiilor cu cerințe speciale:

- să înțeleagă propriile emoții;
- să își asume responsabilitatea pentru propria viață;
- să respecte emoțiile celorlalți și să observe dacă acestea sunt pozitive sau negative;
- să accepte realitatea și să facă față vieții cu o atitudine pozitivă;
- să aibă o atitudine optimistă;
- să depășească obstacolele care pot interveni din cauza deficienței;
- să își îmbunătățească relațiile prin empatie și înțelegerea emoțiilor celorlalți. (Panju,2008)

Au fost identificate șapte strategii de succes care promovează eficiența inteligenței emoționale în educația copiilor cu cerințe speciale:

- mediul pentru învățare,
- înțelegerea emoțiilor,
- stabilirea relațiilor,
- validarea sentimentelor,
- angajare activă,
- abilități de gândire,
- împuternicire prin feedback.

Aceste șapte strategii date de Marziyah Panju (2008) pot fi utile și stimularea inteligenței emoționale în rândul copiilor cu nevoi speciale în sala de clasă, deoarece acestea vor permite profesorului să gestioneze problemele și să petreacă timpul în mod eficient. Rolul profesorului este de a interveni atunci când este necesar, de a gestiona timpul pentru a oferi sprijin fiecărui elev, de a stabili obiective și scopuri clare ce pot fi realizate, să încurajeze dezvoltarea personală și creativitatea, să creeze timp de relaxare și să bine dispună elevii.

Inteligența emoțională este un factor ce trebuie dezvoltat în funcție de mediu, dar și de experiențele oferite de părinți, profesori și societate. Un profesor inteligent din punct de vedere emoțional trebuie să fie optimist, un bun ascultător, care să demonstreze angajamentul, să valideze sentimentele altora, să manifeste rezistență emoțională. Carele didactice trebuie să-i învețe pe elevi cum să facă față anxietății, frustrării, depresiei și izbucnirilor emoționale, dar și să se asigure că acestea sunt incluse în dinamica socială a vieții elevilor (Panju,2008). Este necesar să se acorde mai multă importanță educației personalizate pentru a oferi medii sănătoase de învățare copiilor cu nevoi speciale. Cercetările arată că inteligența emoțională este asociată cu o gamă largă de rezultate pozitive în rândul copiilor și adolescenților, inclusiv îmbunătățirea funcționării sociale și cognitive, bunăstarea psihologică și învățământul superior de performanță (Brackett & Simmons, 2015, p. 24).

Descoperirea de către persoana cu cerințe speciale a propriei „deficiențe, conduce adesea la trăiri contrarii și tensionate, negative. De la o vârstă fragedă se

luptă cu deficiența sa, o consideră ceva deosebit, rușinos, iar mai târziu dizabilitatea devine modul prin care ceilalți îl rănesc și chiar umilesc. (Grigore, 2002, p. 14). Persoanele cu dizabilități, conștientizând handicapul propriu, se revoltă și încearcă să scape de eticheta care le urmărește existența. Până la acceptarea condiției de persoană cu dizabilitate, drumul este mult mai lung decât la restul persoanelor. În ceea ce îl privește pe surd, ca orice persoană cu dizabilitate trece prin aceleași etape dificile ca orice altă persoană cu dizabilitate. Mitch Turbin (2004) identifică cinci etape prin care trece surdul până în momentul în care își acceptă identitatea de surd:



Mai exact, inteligența emoțională este considerată unul dintre cele mai importante elemente care ajută persoanele cu dizabilități să investească și să își folosească efortul și abilitățile până la limita la care îi vor ajuta să se înțeleagă pe ei înșiși și pe ceilalți. De asemenea, îi ajută la integrarea în societate și oferă oportunități de depășire a unor probleme cu care se confruntă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Brackett, M., & Simmons, D. (2015). Emotions matter. *Educational Leadership*, 73(2), 22-27.
2. Gherguț, A., (2005), *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași.
3. Grigore, Marilena, (2002). *Trăiri afective și compensări - Analiză teoretică – Investigație - Intervenție psihologică*, București: Editura: Sapiența.
4. Lyusin, D.V. & D.V. Ushakov (Eds.). (2004). *Социальный интеллект: Теория, измерения, исследования [Social intelligence: Theory, measurement, research]*. Moscow: Academy

5. Panju., M., (2008). Seven Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the classroom. Viva Continuum Edition, New York.
6. Turbin, M. (2004). Dealing with the feelings, 24.12.2004, www.shhhor/ourmembers.html

PREGĂTIREA ADOLESCENȚILOR CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ SEVERĂ ȘI ASOCIATĂ ÎN ANII TERMINALI PENTRU VIAȚA DE ADULT PRIN ACTIVITĂȚI DE AUTONOMIE PERSONALĂ

Profesor de psihopedagogie specială Roxana-Ioana MANOLIU

Profesor educator Cristian UNGUREANU

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași

Tranziția către viața de adult este o etapă importantă pentru orice adolescent, însă pentru cei cu deficiență mintală severă și asociată acest proces necesită o pregătire atentă, practică și adaptată nevoilor lor reale. În anii terminali de școlarizare, accentul cade tot mai mult pe formarea deprinderilor de viață independentă, iar una dintre cele mai eficiente și atractive modalități de învățare este implicarea în activități gastronomice simple.

Gătitul, chiar și la un nivel de bază, nu este doar o activitate utilă, ci și una educativă, care contribuie la dezvoltarea autonomiei personale. Prin prepararea unor rețete ușoare, adolescenții învață să urmeze pași, să recunoască ingrediente, să utilizeze ustensile simple și să respecte reguli de igienă și siguranță. În același timp, aceste activități stimulează comunicarea, cooperarea și încrederea în sine. În cazul elevilor cu deficiență mintală severă și asociate, învățarea trebuie să fie concretă, vizuală și repetitivă. Activitățile din bucătărie răspund foarte bine acestor cerințe, deoarece implică acțiuni clare, observabile și ușor de demonstrat. În plus, rezultatul este imediat și vizibil, ceea ce oferă satisfacție și motivație.

În cadrul activităților desfășurate la clasă, prepararea unor rețete simple, care nu necesită multe ingrediente sau ustensile complicate, s-a dovedit a fi extrem de benefică. De exemplu la nivelul clasei a IX-a, realizarea unei salate de sezon reprezintă o activitate accesibilă și utilă. Elevii învață să spele legumele, să

le rupă sau să le taie (cu sprijin), să le amestece și să le așeze în boluri. Fiecare etapă este explicată și demonstrată, iar sarcinile sunt împărțite în pași mici.

Salata de fructe este o altă activitate preferată de elevi. Culorile vii, gustul dulce și diversitatea fructelor transformă această activitate într-o experiență plăcută. În același timp, elevii exersează spălarea fructelor, curățarea (acolo unde este cazul), tăierea și amestecarea. Prin repetiție, aceștia încep să recunoască fructele și să participe activ la realizarea preparatului.

Prepararea de sandvișuri contribuie la dezvoltarea unor deprinderi esențiale pentru viața de zi cu zi. Elevii învață să întindă unt sau cremă pe pâine, să adauge ingrediente precum brânză sau legume și să asambleze produsul final. Aceste activități dezvoltă coordonarea mână-ochi și capacitatea de a urma o succesiune logică de pași.

De asemenea, pregătirea ceaiului este o activitate simplă, dar foarte utilă. Elevii învață să recunoască ustensilele (cană, linguriță), să adauge plicul de ceai și să respecte anumite reguli de siguranță, mai ales atunci când este implicată apa caldă. Cu sprijin adecvat, această activitate poate deveni o rutină ușor de realizat.

Clătitele reprezintă o activitate puțin mai complexă, dar extrem de apreciată. Chiar dacă elevii nu pot realiza toate etapele singuri, aceștia pot participa activ la amestecarea ingredientelor, turnarea compoziției (cu ajutor) și decorarea finală. Această activitate dezvoltă răbdarea, atenția și capacitatea de a lucra în echipă.

Pe lângă abilitățile practice, activitățile gastronomice contribuie și la formarea unor comportamente sociale adecvate. Elevii învață să lucreze împreună, să aștepte rândul, să împartă sarcinile și să se bucure de rezultatul muncii lor. Momentul servirii preparatelor devine unul de socializare și consolidare a relațiilor de grup.

Un alt aspect important este dezvoltarea responsabilității. Elevii adolescenți sunt implicați nu doar în prepararea alimentelor, ci și în activități

precum aranjarea mesei, strângerea ustensilelor sau curățenia după finalizarea activității. Aceste sarcini contribuie la formarea unor rutine utile în viața de adult. Pentru ca aceste activități să fie eficiente, este necesar ca profesorii să adapteze constant sarcinile la nivelul fiecărui elev. Unii pot realiza anumite etape independent, în timp ce alții au nevoie de sprijin permanent. Important este ca fiecare elev să fie implicat și să experimenteze succesul, indiferent de nivelul de dificultate.

Colaborarea cu familia joacă un rol esențial în consolidarea acestor deprinderi. Activitățile realizate la școală pot fi continuate acasă, în contexte similare, ceea ce ajută la generalizarea abilităților. Chiar și implicarea în sarcini simple, precum pregătirea unei gustări, poate avea un impact semnificativ.

În concluzie, activitățile gastronomice simple reprezintă o modalitate eficientă și accesibilă de dezvoltare a autonomiei personale la adolescenții cu deficiență mintală severă și asociată. Prin prepararea unor rețete precum salate, sandvișuri, ceaiuri sau clătite, elevii dobândesc abilități practice, își dezvoltă încrederea în sine și fac pași importanți spre o viață cât mai independentă. Aceste experiențe, deși aparent simple, au o valoare educațională profundă și contribuie semnificativ la pregătirea pentru viața de adult.





BIBLIOGRAFIE:

1. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Editura Polirom, 2005;
2. Gherguț, A., *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom, 2011;
3. Verza, E., & Verza, F., *Psihopedagogie specială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2011;
4. Vărășmaș, T., . *Școala și educația pentru toți*. București: Editura Miniped, 2007;
5. Cucuș, C., *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2006;
6. Snell, M. E., & Brown, F., *Instruction of Students with Severe Disabilities*. Boston: Pearson, 2011;
7. Westling, D. L., & Fox, L., . *Teaching Students with Severe Disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009;
8. Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M., *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Boston: Pearson, 2010;
9. World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO, 2001;
10. Ministerul Educației (România), *Curriculum pentru învățământul special – nivel sever/profund*. București, 2018;
11. Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., & Gruenewald, L., *A strategy for developing functional curricula for severely handicapped adolescents*. Journal of Special Education, 1979;

UTILIZAREA MARIONETELOR ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ – IMPORTANTĂ ȘI BENEFICII

Profesor logoped Oana ISĂCESCU

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași

Terapia logopedică actuală pune accent atât pe metodele tradiționale care și-au dovedit eficacitatea, cât și pe metodele interactive, adaptate particularităților psiho-comportamentale și de dezvoltare ale copilului, în care componenta ludică joacă un rol esențial. Astfel, utilizarea marionetelor a devenit o strategie eficientă și accesibilă, contribuind la dezvoltarea limbajului și la construirea relației terapeutice. Din simple obiecte, marionetele devin adevărate mijloace terapeutice care facilitează comunicarea, stimulează dezvoltarea limbajului și a abilităților de exprimare socio-emoțională a copilului.

Unul dintre cele mai importante beneficii ale utilizării marionetelor îl reprezintă facilitarea construirii relației de încredere între logoped și copil. Copiii care ajung în cabinetul logopedic se confruntă adesea cu timiditate, anxietate, reticență față de discuțiile cu ceilalți copii de vârsta lor, dar și cu adulții. Prin folosirea marionetelor se întâmplă ceva magic: interacțiunea nu mai este percepută ca fiind evaluativă, ci ca pe un joc, ceea ce conduce la relaxare, stârnirea curiozității față de ceea ce urmează să se întâmple și încredere în persoana care se joacă împreună cu el. Literatura de specialitate subliniază faptul că marionetele, ca obiecte de mediere, facilitează comunicarea și reduc anxietatea.

O parafrazez pe Colette Dufлот, care spunea că marioneta ia ființă datorită vieții celui care o animă, astfel încât aceasta poate asimila valoarea de obiect tranzițional cu scopul de a crea o relație cu celălalt, tocmai pentru a explica mecanismul prin care fața copiilor pe care i-am întâmpinat cu o marionetă s-a luminat pur și simplu și au arborat, mai devreme sau mai târziu, un zâmbet sincer

la încercările mele de a stabili un contact cu ei, chiar dacă ei nu au răspuns de la început cu un mesaj verbal.

Un alt motiv pentru care mă alătur și eu celor care pledează pentru utilizarea marionetelor în terapia tulburărilor de vorbire îl constituie faptul că stimulează comunicarea spontană și limbajul expresiv, având drept rezultate: îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea capacității de exprimare în propoziții, îmbunătățirea fluenței. Un studiu relevant realizat de Nur Hadiniyah, Akhtim Wahyuni la Universitatea Surabaya din Indonezia în 2024 (*The use of hand puppets to improve speaking skills in early childhood*) evidențiază tocmai aceste implicații asupra limbajului: îmbunătățirea structurii gramaticale, îmbogățirea vocabularului, extinderea vocabularului activ, creșterea fluenței, intonației și expresivității în vorbire.

Marionetele devin un sprijin concret în corectarea tulburărilor de pronunție, un aliat al logopedului, întrucât permit modelarea vizuală a aparatului fonoarticulator (face posibilă demonstrarea poziției corecte a buzelor, limbii), atrăgând atenția și interesul copiilor, copiii imitând mai degrabă comportamentul marionetei decât pe cel al adultului. Teoria învățării sociale a lui Albert Bandura explică tocmai acest aspect: copiii observă un model (care poate fi și un personaj – vezi celebrul experiment cu păpușa Bobo), apoi îl imită. Astfel, în cazul tulburărilor de tip dislalie sau al întârzierilor în dezvoltarea limbajului, marionetele pot facilita procesul de învățare și consolidare a pronunției corecte. În practica logopedică se folosesc adesea marionete croșetate – celebrele broscuțe croșetate cu buze și limbă care se mișcă, dar și modele ale aparatului fonoarticulator în care adultul poate introduce mâna și să reprezinte modul de poziționare al limbii.

Marionetele contribuie la creșterea motivației și implicării copilului în terapie. Activitățile desfășurate cu ajutorul acestora sunt percepute ca jocuri, nu ca sarcini impuse, ceea ce determină o participare activă. Același studiu menționat anterior, realizat de Nur Hadiniyah și Akhtim Wahyuni, a evidențiat că utilizarea

marionetelor are drept efecte: creșterea încrederii în sine, creșterea participării la activități și a curajului de a vorbi. Acest lucru l-am observat adesea în practica logopedică: uneori, copiii au nevoie să fie numiți pentru a participa la o activitate, pentru a-și găsi curajul să intervină, dar atunci când am adus marionetele în prim plan, toți și-au dorit să intervină, să dea viață personajului, să contribuie la scena propusă.

Marionetele au un impact important asupra dimensiunii socio-emoționale și nu doar asupra limbajului. Marioneta devine un intermediar, un personaj care prinde viață și dă glas gândurilor și trăirilor copilului, devine un prieten prin care copilul poate experimenta situații sociale și exersa comportamente adecvate. Marionetele oferă un cadru sigur în care copilul își poate proiecta trăirile, facilitând astfel procesul de autocunoaștere și reglare emoțională. Studiul realizat la Universitatea Surabaya de către Nur Hadiniyah și Akhtim Wahyuni a concluzionat că marioneta devine un scut în spatele căruia copiii găsesc siguranța de a se juca și exprima liber.

Nu în ultimul rând, marionetele constituie și un important instrument de evaluare și diagnostic. Specialistul poate observa nivelul de dezvoltare al limbajului, capacitățile cognitive, precum și anumite aspecte emoționale sau comportamentale.

Totuși există studii care scot în evidență și limitările acestei metode, iar acestea sunt legate de vârsta copilului, care poate fi prea mic pentru jocul simbolic (A. Viklund – Marionetele în evaluare și diagnoză), dar și de gradul de handicap în cazul copiilor cărora le lipsesc abilitățile emoționale și cognitive, copii cu dizabilitate intelectuală, cu TSA, ADHD – Symbolic play among children with autism spectrum disorder – F. Gonzalez Sala & colaboratorii.

În concluzie, utilizarea marionetelor în terapia logopedică reprezintă o metodă complexă și eficientă, care îmbină dimensiunea educativă cu cea terapeutică. Prin facilitarea comunicării, stimularea limbajului, creșterea motivației, marionetele contribuie la optimizarea procesului de intervenție

logopedică și transformă terapia într-o experiență plăcută și semnificativă pentru copil.

BIBLIOGRAFIE:

1. Sowula, A. (2018), *5 reasons to use puppets in speech therapy*, disponibil online la <http://www.moowi.eu/5-reasons-to-use-puppets-in-speech-therapy>
2. Hadiniyah, N., & Wahyuni, A. (2025), The use of hand puppets to improve speaking skills in early childhood at RA Darunnajah, *Academic Journal Research*, vol. 3, nr. 1, iunie 2025, p. 10–18
3. Rukanah, R., & Fitriani, Y. D. (2022), Change of language development with finger puppets stimulation in children's preschool, *Journal of Vocational Nursing*, vol. 3, nr. 2, 2022, p. 120–123
4. Viklund, Å. (2025), Puppets in therapy assessment and diagnosis, *Medical Research Archives*, disponibil online la <https://esmed.org/MRA/mra/article/view/6200>
5. González-Sala, F., Gómez-Marí, I., Tárraga-Mínguez, R., Vicente-Carvajal, A., & Pastor-Cerezuela, G. (2021), Symbolic play among children with autism spectrum disorder: A scoping review. *Children*, vol. 8, nr. 9, 2021, articol 801, DOI: 10.3390/children8090801.

CUM AJUNGE O PERSOANĂ SĂ FIE PRIVATĂ DE LIBERTATE

**Profesor de psihopedagogie specială Ovidiu PATRAȘ
Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos**

A fi privat de libertate înseamnă, popular, a fi închis, încarcerat, la pușcărie. Însă, preluând esența a ceea ce înseamnă „privarea de libertate” și observând-o în ceea ce se întâmplă în cotidian suntem cu toții, într-o oarecare măsură, privați de libertate. A fi liber înseamnă gestionare emoțională conform contextului și legii, renunțarea la recompensele imediate oferite într-un context anume, alegerea, spre exemplu, a renunțării unei ore pe zi pe Instagram în favoarea unei ore la sală... Desigur, ce scriu aici sună pozitivist, însă „închisoarea” este, de fapt, starea depresivă în care intrăm inevitabil din moment ce ne „lăsăm” supuși recompenselor imediate contextuale, cum ar fi propoziții ca: „până la și 30 mai stau pe reel-uri, apoi închid și mă culc” – deși e 00:45 și a doua zi e școală. Desigur, clișeul cu visele altora se aplică și anume cum că noi, consumatorii de rețele sociale, vrem să trăim, neputând trăi, ceva ce nu este trăit. Rețelele sociale facilitează o prezentare selectivă, orientată spre afișarea celor mai favorabile aspecte. Această prezentare selectivă este conceptualizată ca „faking tendency”, adică o formă de comportament strategic pentru a obține avantaje sociale, cum ar fi statut, validare, capital social (Pratiwi, I., Suryanto, S., & Hendriani, W. (2025)). Și, paradoxal, deși populația știe de acest comportament ce mimează un stil de viață, rămâne absorbită în acel moment, trăind emoțiile fiecărui cuvânt, fiecărei imagini, fiecărui context.

Deși discursul public sugerează adesea că rețelele sociale ar eroda inteligența sau creativitatea, literatura științifică nu oferă dovezi că utilizarea lor ar produce un declin al IQ-ului sau o diminuare directă a capacităților creative. IQ-ul este o caracteristică psihometrică stabilă, influențată de factori genetici și

de mediu pe termen lung, iar studiile existente nu au identificat modificări ale acestuia ca rezultat al expunerii la social media. Totuși, cercetările recente indică efecte indirecte asupra performanței cognitive: utilizarea excesivă a platformelor digitale, în special a conținutului scurt și hiper-stimulat, se asociază cu scăderi ale atenției susținute, ale memoriei de lucru și ale funcțiilor executive, procese esențiale pentru eficiența cognitivă. În paralel, studiile despre auto-prezentarea online arată că mediile sociale favorizează comportamente de tip „curated self” și „faking tendencies”, în care indivizii afișează selectiv aspectele cele mai favorabile ale identității lor, uneori în detrimentul autenticității. Aceste dinamici pot influența modul în care utilizatorii își gestionează atenția, motivația și timpul, factori care pot afecta indirect creativitatea prin reducerea spațiului mental necesar gândirii divergente. În ansamblu, dovezile actuale sugerează că impactul rețelelor sociale este mai degrabă funcțional și contextual, nu structural: ele nu reduc inteligența sau creativitatea, dar pot modifica modul în care resursele cognitive sunt distribuite și utilizate. (Pratiwi, Suryanto, Hendriani, 2025).

Cam acestea ar reprezenta granițele mentale. Însă, ce legătură are cu învățământul special, sau cu elevii? Personal eu cred că nu are legătură directă cu elevii, ci cu profesorii. Conform multor articole, printre care și cel al lui Kaiser Forrest (2023), conversațiile profesorilor pe TikTok arată că platforma funcționează ca un spațiu semi-anonim unde profesorii își exprimă frustrările, scoate la suprafață factorii de atriție: condiții de lucru, moral scăzut, lipsa sprijinului, probleme de sănătate mentală, permite diferențierea între motivele celor care pleacă și ale celor care rămân, social media devenind un „barometru” al moralului profesorilor și un loc unde se consolidează percepția că plecarea este o opțiune legitimă. Și unde narativul, povestea, confirmările sunt foarte greu de contrazis, deoarece acestea contribuie la crearea sau confirmarea unui bias deja existent. Totuși, scăderea motivației profesorilor tineri nu este ceva “new-age”, ci “matematică” simplă. Salariile prea mici pentru susținerea unui stil de viață dorit (sau impus de social-media), stresul la care sunt supuși atât din partea colegilor,

a conducerii, a părinților, cât și a copiilor care, la rândul lor, mergând pe recompensa imediată adică pe dorința de a fi lăsat să facă ce vrea într-un moment dat, se demoralizează. În ABA, funcția comportamentului este de escape și avoidance (Pennington et al., 2017). A scăpa și a evita sunt lucruri asemănătoare, însă:

- Evitarea totală a contextului este, ceea ce se numește avoiding (evitare).
- Scăparea din acel moment din cauza unei încărcături emoționale prea mari este escape.

Elevii vor să scape, profesorii vor să evite.

1. La elevi, din perspectiva ABA și FA, comportamentele disruptive ale elevilor sunt adesea menținute de escape: elevul scapă de o sarcină, de o interacțiune sau de o situație percepută ca aversivă. Ghidul de School-Based Functional Analysis arată clar că escape este una dintre cele patru funcții principale ale comportamentelor problematice (Pennington et al., 2017).

Social media influențează aceste mecanisme în trei moduri:

- Normalizarea evitării: elevii sunt expuși constant la conținut care glorifică: „nu am chef de școală”, „procrastinare”, „life hacks ca să scapi de teme” etc, etc.
- Recompense digitale imediate, unde social media oferă: dopamină rapidă, feedback instant, distragere permanentă. Asta face ca sarcinile școlare să pară și mai aversive, crescând probabilitatea de escape behavior (ex. ridicatul din bancă, refuzul, opoziționismul).
- Modele comportamentale: elevii văd alți tineri care evită responsabilități, râd de reguli, prezintă comportamente de opoziție ca formă de auto-afirmare. Aceste modele pot întări comportamentele de evitare în clasă.

2. La profesori: social media devine un spațiu de escape narativ și de validare a renunțării.

Studiile despre #TeacherQuitTok arată că social media nu doar reflectă demisiile profesorilor, ci le structurează narativ și le normalizează.

- Social media ca spațiu de descărcare emoțională. Profesorii folosesc TikTok pentru a relata frustrări, exprima burnout, discuta lipsa sprijinului, arăta condițiile de lucru.

Acest lucru este documentat în studiul lui Barber & Literat (2024).

- Social media ca mecanism de „escape social”. Profesorii găsesc pe TikTok comunități care îi înțeleg, validare emoțională, exemple de profesori care au plecat și „o duc mai bine”. Revenind la exemplul de mai sus, cu “construirea unor identități false”, este de la sine înțeles de ce mulți vor dori să-și dea demisia, iar acest lucru transformă demisia într-o opțiune legitimă și chiar atractivă.
- Narațiuni colective care modelează decizia de a pleca. Analiza #TeacherQuitTok (Kaiser, 2023) arată că profesorii construiesc împreună o meta-narațiune despre plecare, în care demisia este justificată, sistemul este criticat, „avoiding-ul” devine o formă de auto- protecție profesională.

Desigur, paralela cu privarea de libertate se menține. A nu avea oportunități din spatele gratiilor este oarecum la fel de dăunător cu a avea multiple oportunități și foarte puțină estimație de sine, un slab sens al datoriei și o lipsă de identitate, dar a sta în spatele social media. A putea face foarte multe, dar nepermițându-ți să le faci este o poartă spre depresie care se poate accesa repede și ușor, deoarece confruntarea hormonilor fericirii induși de gânduri cu realitatea este, de cele mai multe ori, ce fac elevii care doresc un escape de ore. Profesorul ar vrea escape de carieră. Consumul emoțional este ca un pahar de apă ce se vrea a fi umplut tot cu apă. Dar, atunci când se umple cu suc sănătatea devine precară. Nu este doar o metaforă, ci și o ipoteză susținută parțial de studii empirice, deși fără un consens internațional clar, că prevalența obezității în rândul profesorilor

poate fi ridicată. Această tendință este asociată cu factori precum stresul ocupațional crescut, nivelul redus de activitate fizică și problemele de sănătate legate de stilul de viață.

La nivel european, se estimează că între 5% și 20% dintre angajați pot prezenta forme de consum problematic de alcool, profesorii fiind incluși în această categorie generală. În acest context, literatura de specialitate indică drept factori de risc stresul ocupațional ridicat, epuizarea profesională (burnout), presiunea emoțională și lipsa suportului organizațional, fără a demonstra însă că profesorii sunt afectați într-o măsură mai mare decât alte categorii profesionale.

Elaborarea unor politici publice orientate spre susținerea profesorilor este esențială, în special prin recunoașterea și abordarea reală a dificultăților cu care aceștia se confruntă. Trivializarea problemelor, precum și atitudinile de desconsiderare din partea superiorilor sau a colegilor mai experimentați pot contribui la apariția unor forme de hărțuire profesională (bullying), cu efecte negative semnificative.

Astfel de practici pot accentua fenomene precum demisiile în lanț, creșterea riscului de consum de substanțe și deteriorarea sănătății mintale a cadrelor didactice. În acest context, intervențiile instituționale ar trebui să vizeze și îmbunătățirea climatului organizațional.

De asemenea, abordarea problemelor legate de lipsa predictibilității posturilor și a stabilității profesionale ar putea contribui la reducerea ratei de părăsire a sistemului în rândul profesorilor tineri.

BIBLIOGRAFIE:

1. Pratiwi, I., Suryanto, S., & Hendriani, W. (2025). [Social Media Is an Illusion: Faking Tendencies on Social Media – A Systematic Review – DOAJ](#)

2. Kaiser, F. (2023). [ERIC - EJ1388666 - #TeacherQuitTok: A Content Analysis of How Teachers Navigate Attrition on TikTok, School Leadership Review, 2023](#)
3. Pennington et al. (2017). *School-Based Functional Analysis*. [Intensive Intervention Practice Guide: School-Based Functional Analysis](#)
4. Barber, C., & Literat, I. (2024). [TikTok as a lens into teacher attrition: perspectives from #teacherquittok](#)
[| English Teaching: Practice & Critique | Emerald Publishing](#)
5. Borreli, et al, 2022. [Alcohol Consumption in the Workplace: A Comparison between European Union Countries' Policies](#)

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL ÎN CADRUL ECHIPEI INTERDISCIPLINARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

Profesor educator Emilia VĂRVĂRUC
Școala Gimnazială Specială “Constantin Păunescu” Iași

„Educația nu este opera unui singur om, ci rezultatul unei munci în echipă” , această afirmație sintetizează, într-o manieră concisă, esența demersului educațional contemporan, în special în contextul învățământului special. Complexitatea nevoilor educaționale ale elevilor impune depășirea modelului tradițional centrat exclusiv pe relația profesor–elev și orientarea către o abordare colaborativă, în care mai mulți specialiști contribuie în mod activ la dezvoltarea copilului. În acest sens, activitatea didactică nu poate fi concepută ca un proces izolat, ci ca rezultatul unei interacțiuni constante și eficiente între cadrele didactice și ceilalți profesioniști implicați în educația elevului.

Parteneriatul dintre cadrele didactice de la clasă, precum și funcționarea unei echipe interdisciplinare, devin condiții esențiale pentru realizarea unui demers educațional coerent, adaptat și centrat pe particularitățile fiecărui elev. Prin corelarea intervențiilor și prin asumarea unor obiective comune, echipa educațională poate răspunde într-un mod adecvat diversității nevoilor educaționale, asigurând premisele unei dezvoltări armonioase și echilibrate.

Pornind de la experiența directă la clasă, am constatat că succesul intervenției educaționale nu depinde doar de competențele individuale ale fiecărui cadru didactic, ci mai ales de modul în care acestea se completează și se armonizează în cadrul unei echipe. Totodată, în lucrul cu elevi cu cerințe educaționale speciale, fiecare specialist poate aduce o perspectivă unică asupra dezvoltării copilului. Însă, fără o comunicare eficientă și fără stabilirea unor obiective comune, aceste intervenții riscă să devină fragmentate. Parteneriatul dintre cadrele didactice asigură tocmai această unitate, creând un cadru în care

informațiile sunt împărtășite, strategiile sunt corelate, iar intervențiile devin complementare.

Am observat că întâlnirile periodice de echipă, discuțiile informale și schimbul constant de idei contribuie semnificativ la o mai bună înțelegere a nevoilor elevului. Fiecare cadru didactic poate aduce exemple concrete din activitatea sa, evidențiind progrese, dificultăți sau reacții specifice ale copilului în contexte diferite. Astfel, se conturează o imagine complexă și realistă asupra evoluției elevului, ceea ce permite adaptarea strategiilor educaționale într-un mod eficient și personalizat.

Un alt aspect important al acestui parteneriat este sprijinul profesional și emoțional pe care cadrele didactice și-l oferă reciproc. Activitatea în învățământul special poate fi uneori solicitantă, atât din punct de vedere emoțional, cât și profesional. În cadrul unei echipe unite, dificultățile sunt împărtășite, iar soluțiile sunt identificate împreună. Acest lucru contribuie la creșterea încrederii în sine a cadrelor didactice, la dezvoltarea empatiei și la menținerea unei atitudini pozitive în fața provocărilor zilnice.

De asemenea, parteneriatul interdisciplinar are un impact direct asupra elevului. Atunci când intervențiile sunt coordonate și coerente, copilul beneficiază de un mediu stabil și predictibil, în care cerințele și așteptările sunt clare și constante. Elevul simte că este susținut de o echipă unită, iar acest lucru îi crește motivația, încrederea în sine și dorința de implicare. Progresul devine astfel rezultatul unui efort comun, în care fiecare specialist contribuie în mod activ.

Unul dintre cele mai valoroase beneficii ale acestui tip de parteneriat este dezvoltarea unei viziuni comune asupra educației. Cadrele didactice învață să își armonizeze stilurile de lucru, să își adapteze metodele și să își valorifice reciproc experiența. În acest proces, fiecare membru al echipei își îmbogățește practica profesională, descoperind noi perspective și strategii de intervenție. Pe lângă dimensiunea profesională, parteneriatul dintre cadrele didactice generează și o conexiune umană autentică.

Respectul reciproc, deschiderea și disponibilitatea de colaborare contribuie la crearea unui climat pozitiv în cadrul echipei. Acest climat se reflectă inevitabil și în activitatea cu elevii, influențând atmosfera clasei și calitatea relațiilor educaționale. Pe termen lung, funcționarea eficientă a unei echipe interdisciplinare contribuie la creșterea calității actului educațional și la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare și profesionalism. Cadrele didactice devin mai flexibile, mai deschise la schimbare și mai orientate spre găsirea de soluții adaptate fiecărui elev.

Un alt aspect care merită evidențiat este faptul că parteneriatul dintre cadrele didactice contribuie la crearea unui mediu de învățare mai stabil și mai sigur pentru elevi. Atunci când profesorii colaborează și transmit aceleași mesaje, aceleași reguli și aceleași așteptări, elevii se simt mai în siguranță și înțeleg mai ușor ce li se cere. Coerența intervențiilor îi ajută să se adapteze mai bine și să își formeze rutine, lucru esențial mai ales în lucrul cu elevii cu cerințe educaționale speciale.

În același timp, colaborarea între cadrele didactice oferă posibilitatea unei intervenții mai rapide și mai eficiente în situațiile dificile. Atunci când apar comportamente problematice sau blocaje în învățare, acestea pot fi analizate din mai multe perspective, iar soluțiile identificate sunt, de cele mai multe ori, mai bine adaptate. Fiecare specialist contribuie cu experiența sa, iar deciziile luate în echipă au o mai mare șansă de succes.

Parteneriatul interdisciplinar contribuie la dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice. Prin schimbul de idei, prin observarea directă a altor stiluri de lucru și prin colaborare, profesorii își pot îmbunătăți metodele și pot descoperi noi modalități de abordare a elevilor. Este un proces de învățare reciprocă, în care fiecare are ceva de oferit și ceva de învățat. Această colaborare transmite un mesaj important și către elevi: acela că lucrul în echipă este valoros. Elevii observă modul în care cadrele didactice comunică, se sprijină și lucrează împreună, iar acest model se reflectă în propriul lor comportament. Astfel, ei

învață, în mod indirect, ce înseamnă cooperarea, respectul și responsabilitatea în cadrul unui grup.

Un aspect deosebit de important, care completează dimensiunea parteneriatului interdisciplinar, este reprezentat de colaborarea cu familia elevului. În învățământul special, relația școală–familie devine un factor decisiv în evoluția copilului, iar cadrele didactice, lucrând în echipă, pot construi o relație coerentă și unitară cu părinții. Atunci când mesajele transmise sunt clare, constante și susținute de întreaga echipă educațională, părinții capătă mai multă încredere în demersul didactic și sunt mai implicați în procesul educațional.

Din experiența practică, am observat că întâlnirile cu părinții, realizate în prezența mai multor specialiști, oferă o perspectivă mai completă asupra copilului și facilitează identificarea unor soluții comune. În acest mod, intervenția educațională nu se limitează la spațiul școlii, ci continuă și în mediul familial, ceea ce contribuie la consolidarea achizițiilor și la generalizarea comportamentelor învățate.

De asemenea, parteneriatul dintre cadrele didactice permite o mai bună organizare și structurare a activităților educative, inclusiv a celor extracurriculare. Activitățile realizate în echipă sunt, de regulă, mai bine planificate, mai variate și mai atractive pentru elevi. Fiecare cadru didactic contribuie cu idei, resurse și experiență, iar rezultatul este un demers educativ complex, care răspunde într-o măsură mai mare nevoilor elevilor.

În cadrul activităților de tip parteneriat, elevii beneficiază nu doar de diversitatea sarcinilor de lucru, ci și de diversitatea stilurilor de predare. Acest lucru este extrem de important în învățământul special, unde elevii reacționează diferit la diverse metode și strategii didactice. Prin colaborare, cadrele didactice pot identifica mai ușor acele metode care funcționează cel mai bine pentru fiecare elev, adaptând în permanență intervenția educațională.

Un alt beneficiu al parteneriatului interdisciplinar este acela că facilitează continuitatea învățării. Atunci când cadrele didactice colaborează și comunică

constant, activitățile desfășurate la clasă sunt corelate între ele, iar elevii pot face mai ușor conexiuni între diferite tipuri de conținuturi. Astfel, învățarea devine mai coerentă și mai ușor de înțeles.

În același timp, parteneriatul contribuie la reducerea riscului de epuizare profesională (burnout), fenomen frecvent întâlnit în învățământul special. Sprijinul reciproc, împărtășirea dificultăților și identificarea soluțiilor în echipă ajută cadrele didactice să gestioneze mai eficient provocările zilnice. Sentimentul de apartenență la o echipă și faptul că nu sunt singuri în fața dificultăților contribuie la menținerea motivației și a echilibrului emoțional.

În ceea ce privește dezvoltarea elevilor, efectele parteneriatului interdisciplinar sunt vizibile nu doar în plan academic, ci și în plan socio-emoțional. Elevii învață să coopereze, să comunice, să respecte reguli și să își exprime emoțiile într-un mod adecvat. Aceste competențe sunt esențiale pentru integrarea lor în societate și pentru dezvoltarea autonomiei personale.

Mai mult decât atât, modelul oferit de cadrele didactice are un impact semnificativ asupra comportamentului elevilor. Atunci când profesorii colaborează, comunică eficient și se respectă reciproc, elevii interiorizează aceste comportamente și le reproduc în relațiile lor. Astfel, parteneriatul devine nu doar un instrument didactic, ci și un model educațional. Nu trebuie neglijat nici faptul că activitățile realizate în echipă contribuie la creșterea vizibilității instituției școlare. Proiectele și activitățile de parteneriat pot fi valorificate prin diseminare, contribuind la promovarea unei imagini pozitive a școlii și la consolidarea relațiilor cu comunitatea. În acest fel, școala devine un spațiu deschis, în care colaborarea este încurajată și valorizată.

În concluzie, parteneriatul dintre cadrele didactice, în cadrul echipei interdisciplinare, nu reprezintă doar o modalitate de organizare a activității, ci o necesitate reală în învățământul special, determinată de complexitatea nevoilor educaționale ale elevilor. Într-un astfel de context, nicio intervenție nu poate fi cu adevărat eficientă dacă este realizată izolat, fără corelare cu celelalte demersuri

educaționale. Comunicarea permanentă, cooperarea autentică și sprijinul reciproc între specialiști devin astfel piloni esențiali ai unui proces instructiv-educativ coerent și adaptat. Parteneriatul interdisciplinar permite construirea unei viziuni unitare asupra dezvoltării elevului, în care fiecare cadru didactic contribuie cu propria expertiză, iar intervențiile se completează și se susțin reciproc. Totodată, această abordare integrată conduce la crearea unui mediu educațional stabil, predictibil și securizant, în care elevul se simte înțeles, susținut și valorizat.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.
2. Chounta, I.-A. (2022). Collaborative learning and patterns of practice.
3. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
4. Joița, E. (2003). *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*. București: Aramis.
5. Ministerul Educației. (2017). *Curriculum pentru învățământul special*. București.
6. Ministerul Educației. (2020). *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național*. București.
7. Neacșu, I. (2010). *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
8. Păun, E. (2002). *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom.
9. Piaget, J. (1972). *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică.
10. Popescu, M. (2023). Inovația pedagogică în era digitală: integrarea tehnologiilor în învățământul românesc.
11. Rizos, I. (2022). Teaching scenarios and their role in the interdisciplinary approach.
12. Sánchez Milara, I., & Cortés Orduña, M. (2024). Possibilities and challenges of STEAM pedagogies.

13. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
14. Revista Profesorului. (2022). Studiu privind predarea interdisciplinară la ciclul gimnazial.
15. Revista Cadrelor Didactice. (2024). Activități educative și rolul parteneriatului în dezvoltarea elevilor.

PARTICULARITĂȚI ALE PROCESULUI EDUCATIV, ÎN ȘCOALA SPECIALĂ DIN MEDIUL PENITENCIAR

Profesor Ana-Maria PANAITESCU

Școala Gimnazială nr. 22, Bacău
structură a Școlii Gimnaziale nr. 7, Tg. Ocna

Prin oferirea de medii de învățare pozitive, închisoarea poate sprijini deținuții în procesul de ispășire a pedepsei, dar totodată poate aborda lacunele în procesul de învățare și ale competențelor și aptitudinilor esențiale. În timp ce în prezent nu există dovezi solide care să sugereze că lipsa de aptitudini și competențe de bază predicționează încurajarea unor atitudini antisociale, de tip ofensator, este adevărat că în rândul populației din penitenciare, nivelurile de educație tind să fie reduse, cu mulți deținuți lipsindu-le competențe de bază, precum alfabetizarea și aritmetica.

Școala din mediul privat de libertate trebuie să folosească metode de învățare alternative, diferite de cele tradiționale folosite în școala normală. În predarea în școala din mediul penitenciar, profesorul trebuie să aibă acces la o serie de resurse care sunt potrivite învățământului pentru adulți, precum folosirea sistemului AeL, (intranet pentru învățământ de tip e-learning), astfel încât procesul educațional să abordeze direct, într-un mod plăcut și eficient nevoile elevului cu scopul eficientizării procesului de reintegrare a acestuia în societate. Este nevoie, după cum am mai subliniat, de o abordare centrată pe elev, de dezvoltare a deprinderilor și competențelor individuale, relevante pentru elev. Cu toate acestea educația formală din școală trebuie să urmeze liniile învățământului de masă, astfel încât elevii din mediul penitenciar să aibă acces la ruta educațională de continuare a acesteia, la fel ca ceilalți elevi.

Astfel, pentru un **învățământ de calitate** care să își atingă scopurile propuse trebuie avute în vedere următoarele aspecte:

- profesorii și educatorii trebuie să dea dovadă de un bun echilibru emoțional, dar totodată să posede calități vocaționale specifice;
- adaptare curriculară cu accent pe conținuturi de interes pentru elevii din mediul penitenciar, care să faciliteze reintegrarea în societate;
- activități recreaționale bazate pe jocuri și concursuri care să pună în valoare calitățile elevilor;
- folosirea de metode și mijloace motivaționale adecvate individului și vârstei acestuia;
- folosirea de metode moderne de învățare (de ex. AeL) diferite de cele tradiționale;
- o selecție mai bună a elevilor, bazată pe criterii educaționale și de dezvoltare emoțională;
- folosirea unui *Plan individual de acțiune*, pentru monitorizarea progresului fiecărui elev în parte, transferat fiecărei școli în care elevul va fi înscris pe perioada detenției.

Elevii ar trebui să:

1. Să dezvolte încredere și competență în capacitatea lor de a face față anumitor situații personale sau ca membri ai comunității și să continue cu studiul matematicii sau alte domenii din educație;

2. Să dezvolte atitudini pozitive față de implicarea lor în matematică și să-și mențină plăcerea de a învăța dincolo de viața școlii; continuând să crească aprecierea asupra matematicii pe care o descoperă în lumea din jurul lor;

3. Să-și dezvolte capacitatea lor de a folosi matematica în rezolvarea problemelor în mod individual și colaborativ;

4. Să fie capabil să comunice matematic, având cunoștințe de terminologie matematică și capabil să opereze într-o varietate de moduri: vorbit (vorbire, ascultare), scris (scris, citit cuvinte și simboluri), pictorial (desen, grafice de

interpretare, diagrame), activ (realizarea, demonstrarea, interpretarea acțiunilor altora), imaginativ (imaginația).

5. Să se simtă confortabil și eficient în utilizarea tehnologiei (calculator de buzunar/computer), dacă este cazul, inclusiv capacitatea de a estima caracterul rezonabil al răspunsurilor.

6. Să fie conștienți de originea socială și istorică a unor idei și tehnici matematice particulare și să fie conștienți într-un mod critic de evoluțiile și utilizările actuale (așa cum sunt exprimate în mass-media) la care se impune folosirea matematicii.

Stiluri preferate de învățare ale elevilor din mediul penitenciar

În general, elevii deținuți preferă să învețe prin discuții, cu reprezentări concrete (deși acest lucru nu se potrivește în cazul fiecărui elev), cu o mulțime de exerciții prin intermediul foilor de lucru disponibile pentru a fi finalizate în clasă sau „acasă” și de a alege dintr-o varietate de algoritmi acolo unde este posibil. Ei folosesc în general reprezentări multiple (de exemplu, folosind un calculator sau computer, desenează grafice sau diagrame, construiesc sau folosesc modele, măsoară efectiv oamenii sau obiectele) și sunt pregătiți să consulte alte referințe, cum ar fi vechile manuale, enciclopedii sau dicționare.

Organizarea clasei în școala din mediul penitenciar

Clasa de elevi este un grup social cu importanță esențială pentru elev care respectă normele de constituire și de funcționare ale oricărui grup social și în care fiecare se integrează prin intermediul mecanismelor socializării, integrarea fiind necesară unei bune desfășurări a activității școlare în ansamblu.

Pentru ca o clasă de elevi să funcționeze într-un mod eficient, trebuie ca profesorii să facă eforturi să creeze un mediu cu oportunități egale, care permite elevilor să fie ei înșiși, să învețe să fie responsabili și în care actul educațional să fie încurajator și plăcut pentru toți elevii. De aceea este absolut necesar, ca în orice grup, să se instituie o serie de reguli care vizează prevenirea unor comportamente nedorite din partea unor elevi, care ar putea avea efecte negative asupra colegilor

sau asupra actului educațional în sine. Regulile trebuie să fie clare, concise, să exprime așteptări realiste din partea colectivului de elevi și profesori și trebuie să indice strategii de răspuns atunci când elevii nu le aplică. Elevii știu încă din prima zi dacă profesorul are sau nu controlul clasei, din modul în care se impune încă din primele momente. Chiar elevii, prin această tendință de apreciere a tipului de management a profesorului sunt de fapt cei care se așteaptă la o serie de reguli bine stabilite, pentru diverse situații. De multe ori profesorii stabilesc reguli abia atunci când apar comportamentele negative, ceea ce slăbesc eficiența actului educațional și fac procesul de corecție mai greoi. Profesorii care instituie reguli încă de la început vor petrece mai puțin timp corectând comportamente și mai mult timp predând.

Societatea modernă este în continuă schimbare sub toate aspectele. La nivel mondial se pune accent pe respect ca formă de reglare a interacțiunii între oameni, dar cu toate acestea în anumite comunități, familii încă există mentalități învechite, în care femeia și copiii nu sunt respectați sau respectul este văzut prin prisma modului de impunere a unor persoane față de celelalte (financiar, prin agresivitate, etc). Elevii vin în școală cu aceste mentalități și le văd ca pe o normalitate, ceea ce îi face să se comporte ca atare. De asemenea, sunt elevi care au personalități diferite: unii sunt frustrați, traumatizați, au diferite neajunsuri, suferă de anxietăți, etc., ceea ce îi pot determina să aibă un comportament antisocial. De aceea școala are rolul de a face pe aceștia conștienți de efectele pe care pot să le aibă astfel de comportament și trebuie să impună reguli care atrag și strategii de corecție în cazul nerespectării lor.

Regulile impuse într-o școală din mediul penitenciar au un ecou foarte puternic asupra comportamentului elevilor deținuți. Majoritatea deținuților provine din medii ostile, monoparentale, familii dezorganizate, din case de copii sau sunt copii ai străzii. Pentru ei, respectul nu există, nici față de ei și nici ei față de ceilalți. De aceea o astfel de regulă îi face conștienți, că dincolo de legile primare după care au fost nevoiți să trăiască de multe ori pentru a face față

vicisitudinilor vieții, societatea, pentru a funcționa, se bazează pe respect. Pentru unii poate sunt pentru prima dată când sunt într-un mediu bazat pe respect. Este totuși nevoie a se explica acestora în ce constă respectul de sine și față de ceilalți: în primul rând recunoașterea drepturilor și libertăților fiecăruia de a vorbi, de a avea o viață decentă, de a nu fi agresat, de a nu trăi în teamă, de a fi egali cu ceilalți, etc. Această regulă îi face pe unii să își înfrâneze unele porniri agresive și să se gândească la faptul că ceea ce face nu este o acțiune tolerată de societate.

Aplicarea și respectarea regulilor au consecințe benefice asupra elevului deținut, deoarece, fiind respectat, îi crește stima de sine, se simte protejat și se simte parte a unui grup, pentru început, și apoi ca parte a societății în care va fi integrat. În felul acesta el va învăța cum să respecte la rândul lui pe ceilalți, ceea ce va conduce la o modificare în comportamentul lui și poate să prevină viitoare acte antisociale, precum și, de ce nu, va fi o influență pozitivă pentru cei din jurul lui. Astfel, se desprinde importanța unei astfel de reguli pentru clasa de elevi deținuți, unde se modelează comportamente, dar totodată se creează și premisele unei bune integrări în societate.

În concluzie, putem afirma că școala trebuie să depună toate eforturile ca în normele impuse de sistemul penitenciar să asigure un proces educațional de calitate, atât prin buna pregătire a profesorilor, cât și prin folosirea unei game variate de strategii adaptate elevilor săi, beneficiile fiind evidente atât la nivelul dezvoltării personale a deținutului, cât și la nivelul societății în care acesta se va reintegra.

BIBLIOGRAFIE:

1. Panaitescu Ana-Maria (2019) -- *Educația diferențiată prin matematică în mediul penitenciar* - lucrare grad I
2. MacGilchrist, B., Buttress, M., (2005). *Transforming learning and teaching*, PCP Publishing, London, UK

3. Coben, D., O Donoghue & G.E. FitzSimons(2000) – *Perspectives on adults learning mathematics: Research and practice*. Kluwer Academic Publisher, UK
4. Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială* – Ed. Polirom
5. <http://www.academia.edu>

PROFESORUL - MENTOR, SPRIJIN ÎN EDUCAREA COPIILOR DE ASTĂZI

**Profesor învățământ primar Raluca-Isabela BURCIU
Școala Gimnazială "Ep. Melchisedec Ștefănescu", Gârcina, Neamț**

Activitatea de mentor pentru profesori reprezintă un proces de ghidare, sprijin și dezvoltare profesională, prin care cadrele didactice cu experiență (mentori) ajută debutanții sau pe cei care doresc să își îmbunătățească practicile pedagogice, li se oferă suport în gestionarea stresului și a provocărilor din mediul școlar, contribuind la "curajul de a fi profesor". Activitatea se desfășoară prin schimb de experiență și resurse, prin utilizarea unor metode de predare eficiente și actuale.

Cum definim sintagma profesor mentor?

Profesorul-mentor ar fi potrivit să fie o combinație între un profesor având cunoștințe academice temeinice și actualizate, un model moral și un susținător inspirațional pentru elevii săi, mai ales atunci când se lucrează cu copii cu cerințe educative speciale, când e necesar să fie un bun educator, un fin cunoscător al personalității elevilor, să reușească să își atingă obiectivele.

În contextul de acum al societății românești, unde educația trebuie să răspundă provocărilor moderne, e vital ca acesta să aibă mai multe calități.

Aceste calități, dacă sunt urmate, transformă un profesor într-un adevărat mentor și model de viață care poate modela tineri astfel încât să aducă contribuții consistente pozitive în societate. Ele pot fi integrate în evaluările profesionale sau dezvoltate ca principii fundamentale în formarea continuă a cadrelor didactice.

Fiecare dintre noi în momentul în care își îndreaptă atenția către un domeniu, dorind să practice o anumită meserie, se gândește implicit și la carieră. Aceasta este privită ca propria sa dezvoltare profesională raportată la nivelul întregii sale vieți active. Pe lângă evoluția individuală, cariera poate fi privită sub

trei aspecte: economic, sociologic și psihologic. Sub aspect economic, cariera reprezintă o succesiune a pozițiilor profesionale ocupate de o persoană. Sociologic, aceasta este privită ca o succesiune de roluri, fiecare rol fiind baza celui care va urma. Sub aspect psihologic, alegerea carierei și succesul profesional țin de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența anterioară și aspirațiile fiecărui individ.

Managementul carierei este un punct de interes atât pentru angajat cât și pentru angajator. Reprezintă un proces de proiectare și implementare a scopurilor, strategiilor și planurilor care permit organizației să-și satisfacă necesitățile de resurse umane, iar indivizilor să-și îndeplinească scopurile carierei lor.

Cele șase calități ale unor profesori mentori excepționali:

Cea mai importantă calitate este *empatia*, mentorul e bine să aibă capacitatea de a rezona cu discipolii săi, de a-i înțelege, de a le simți curajul, forța interioară, dorința de perfecționare, entuziasmul, dar și îndoielile inerente care apar.

Mentorii buni au urechi bune de ascultat: O concepție greșită comună despre mentoratul bun este că este fundamentat pe distribuirea de sfaturi. Primii ani în clasă sunt un adevărat carusel de emoții și presupuneri. Cel mai bun tip de mentor “ascultă cu empatie”, și știe cum să redirecționeze “grijile și emoțiile în mod pozitiv.

Ascultarea activă – un mod structurat, lipsit de critică, de a asculta și de a răspunde în care ascultătorul oferă o atenție nedivizată și refuză judecata – este “deosebit de importantă în comunicarea mentor- novice”. “Ascultarea activă ne ajută să învățăm, iar mentorii buni ascultă ca să învețe. Ei vor să-i ajute pe novici să ia în considerare opțiunile lor și să reflecteze.” (#1)

Mentorii demonstrează, dar rezistă tentației de a modela: un mentorat de succes nu este despre corecție sau modelarea profesorilor novice pentru a deveni copii fidele ale mentorului. Cei mai buni mentori modelează în liniște bunele practici pedagogice și lasă “suficient spațiu” pentru ca novicii să-și

găsească propriile voci. Într-adevăr, abilitatea de a “sta în spate” și de a-i lăsa novici “să facă greșeli” înainte de a le sugera cu blândețe alternative mai bune pentru data viitoare sunt calitățile celor mai de încredere mentori. Ei întotdeauna “încurajează noul profesor să încerce noi strategii și să fie ei înșiși”, ar trebui să fie foarte încrezători în gestionarea clasei și în planificarea lecțiilor.

Mentorii au văzut de toate: Atribuirea mentorilor înainte de a acumula ani de experiență în clasă este o greșeală. Există pur și simplu un nivel de îndemânare și expertiză pe care doar timpul îl poate oferi:

Mentorii cu experiență au perspectiva de a conecta *cum*-urile și *de ce*-urile de predare, mentorii demonstrează și modelează reziliența: Sunt suficient de puternici în managementul clasei pentru a-i ajuta pe novici să repare și să se recupereze.

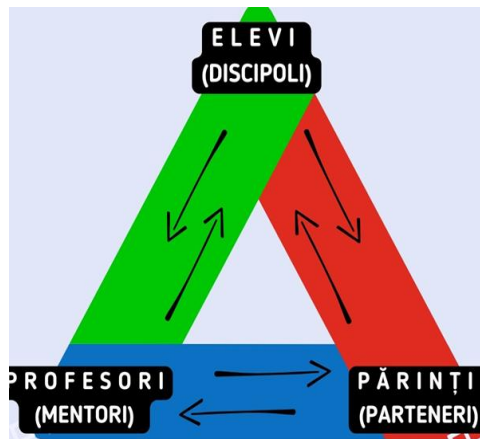
Mentorii ating echilibrul corect: Pe măsură ce profesorii trec prin niveluri fără precedent de stres profesional și epuizare, mentorii le pot arăta profesorilor de la începutul carierei cum să stabilească “limite clare de muncă/viață”, întipărirind în mintea lor importanța îngrijirii elevilor și a sinelui. Iar atunci când lucrurile devin dificile, mentorii pot demonstra ce înseamnă auto-îngrijirea, arătându-le cum să intre în modul de auto-ajutor.

Mentorii sunt prezenți: Deoarece mentoratul necesită timp, cel mai bun mentorat are loc adesea în cadrul unor programe formale care oferă participanților un timp programat și o structură deliberată. În cele din urmă, faptul că mentorul este prezent este mai mult de jumătate din luptă. Pentru a asigura acest nivel de concentrare, la începutul anului școlar discutați și stabiliți norme, Puneți normele într-un document Google și rugați ambii profesori să semneze și asigurați-vă că modificați pe tot parcursul anului, dacă nevoile sau așteptările se schimbă. Acest dialog este important, deoarece construiește o bază profesională pentru colaborarea lor de-a lungul anului și definește rolurile și responsabilitățile fiecăruia.

De asemenea, este o idee bună să stabilim așteptări în jurul interacțiunilor neplanificate – atunci când un novice are de-a face cu un elev necooperant sau cu o lecție care a eșuat, de exemplu, și are nevoie de sprijin sau sfaturi. Deseori e cazul ca novicele să trimită un e-mail către mentor, un text, să-l apeleze, sau să treacă pe la sala lui de clasă. Mentorii experimentați cultivă gândirea reflexivă ca parte esențială a procesului de mentorat și pun întrebări care ajută la extinderea și aprofundarea învățării.

Mentorii încurajează reflecția: Mulți educatori au spus că învățătorii mentori îi ajută pe novici să dezvolte o practică de reflecție regulată, semnificativă. Pentru profesorii experimentați, reflecția devine atât de naturală încât uită cât de importantă este. Mentorii experimentați cultivă gândirea reflexivă ca parte esențială a procesului de mentorat și pun întrebări care ajută la extinderea și aprofundarea învățării novicilor. Mentorii care antrenează în acest fel au împărtășit că ei cred că reflecția unui novice are un impact mai important asupra creșterii profesionale decât o face interogarea, pentru că gândirea asupra unei lecții sau la strategii de instruire poate duce direct la schimbare. Scopul reflecției pentru creștere este motivul pentru care perechea se întâlnește săptămânal/lunar, chiar și atunci când novicele nu are întrebări sau preocupări specifice.

Concluzionând, profesorul este sau devine un mentor și un model de viață dacă își propune să învețe zi de zi să fie mai bun în toate zonele sale de implicare profesională, socială și personală, are parteneri de încredere părinții de la clasă, nu există mulțumire mai mare pentru un om de caracter decât bucuria de a simți că evoluția este un proces firesc, perfect accesibil și natural vieții fiecăruia, căci despre provocări și experiențe de învățare, pentru sine și pentru tineri este vorba, în viață, sub toate formele posibile.



Un om dăruit educației are mereu bucurie pentru actul educațional și pentru cei ce vor cu adevărat să învețe, și asta se vede prin gândurile, vorbele și faptele sale.

Un citat după care mă ghidez zilnic este acesta: ” Am învățat că oamenii vor uita ce ai spus, vor uita ce ai făcut, dar oamenii nu vor uita niciodată cum i-ai făcut să se simtă.”(Maya Angelou, poetă și scriitoare de origine americană)

BIBLIOGRAFIE:

1. Suport de curs ”Mentoratul didactic, calea spre o carieră de succes”-august –septembrie 2022, Asociația C.N.F. Transilvania
2. Lazăr, E.; Leahu, G.; Mentoratul în educație-Context facilitator și modalitate de sprijin pentru carieră didactică; Editura Universitară, București, 2020
3. Andreescu, M. C., Apetroae, M., Apopei, A.; Manualul mentorului; Editura Spiru Haret, 2014
4. <https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers>
5. *** <https://www.edutopia.org/article/value-active-listening>
6. #1 <https://www.elmhurst.edu/blog/teacher-mentor/>

INTEGRAREA ȘCOLARĂ A PERSOANELOR PRIVATE DE LIBERTATE ÎN CADRUL ȘCOLII PROFESIONALE NR. 41 IAȘI

Profesor pentru învățământul primar Ramona – Alina GHEORGHITĂ
Școala Profesională Nr. 41 Iași

Motto:

„Educația este cea mai puternică armă pe care o putem folosi pentru a schimba lumea.” – Nelson Mandela

Introducere

Educația reprezintă un factor esențial în dezvoltarea individului și în integrarea sa în societate. În contextul mediului penitenciar, rolul educației devine cu atât mai important, deoarece aceasta oferă persoanelor private de libertate oportunitatea de a-și reconstrui parcursul personal și profesional. Participarea la activități educaționale contribuie la dezvoltarea competențelor intelectuale, sociale și profesionale, facilitând procesul de reintegrare în comunitate.

În acest context, Școala Profesională nr. 41 Iași are un rol important în asigurarea accesului la educație pentru persoanele private de libertate. Activitatea didactică desfășurată în cadrul acestei instituții urmărește nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și dezvoltarea unor valori fundamentale precum responsabilitatea, disciplina, respectul și dorința de autodepășire.

Educația în mediul penitenciar

Educația în mediul penitenciar reprezintă un instrument fundamental pentru reintegrarea socială a persoanelor private de libertate. Prin intermediul programelor educaționale, acestea au posibilitatea de a recupera lacunele din parcursul lor școlar și de a dobândi competențe care le pot facilita integrarea pe piața muncii după eliberare.

Activitățile educaționale contribuie, de asemenea, la dezvoltarea stimei de sine și la formarea unei perspective pozitive asupra viitorului. În acest sens, școala devine un spațiu al schimbării, în care elevii pot descoperi noi oportunități și își pot redefini obiectivele personale.

Respectarea programei de învățământ de masă

În cadrul Școlii Profesionale nr. 41 Iași, procesul instructiv-educativ se desfășoară conform programei de învățământ de masă, ceea ce asigură elevilor accesul la aceleași standarde educaționale ca în sistemul obișnuit de învățământ. Această abordare garantează calitatea actului educațional și contribuie la recunoașterea studiilor absolvite.

Cadrele didactice implicate în procesul educațional își adaptează strategiile didactice în funcție de particularitățile elevilor, utilizând metode interactive și participative care stimulează implicarea activă în procesul de învățare.

Pregătirea pentru examenele naționale

Un obiectiv important al activității educaționale îl reprezintă pregătirea elevilor pentru susținerea examenelor naționale, în special Evaluarea Națională la finalul clasei a VIII-a. Elevii beneficiază de sprijinul cadrelor didactice și de activități de pregătire suplimentară care îi ajută să își consolideze cunoștințele și să își dezvolte competențele necesare.

Participarea la examenele naționale reprezintă un moment important în parcursul educațional al elevilor, oferindu-le posibilitatea de a continua studiile și de a-și construi un viitor bazat pe educație și responsabilitate.

Activități de preprofesionalizare

Pe lângă activitățile didactice specifice programei școlare, Școala Profesională nr. 41 Iași organizează și activități de preprofesionalizare. Acestea au rolul de a dezvolta abilități practice și de a facilita orientarea elevilor către domenii profesionale potrivite.

Prin participarea la astfel de activități, elevii își dezvoltă spiritul de responsabilitate, capacitatea de lucru în echipă și deprinderi practice care pot fi valorificate în viitorul lor profesional.

Formarea profesională – profilul industrie alimentară

Un element important al ofertei educaționale îl reprezintă profilul de industrie alimentară, calificarea bucătar. În cadrul acestui profil, elevii desfășoară activități practice în bucătărie, unde învață tehnici de bază de preparare a alimentelor, reguli de igienă și organizarea activității într-un spațiu profesional.

Activitățile practice contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale și la formarea unor deprinderi concrete de lucru. Elevii învață să pregătească diverse preparate culinare, să respecte normele de siguranță alimentară și să își organizeze eficient activitatea.

Impactul educației asupra procesului de reintegrare

Educația are un impact major asupra procesului de reintegrare socială a persoanelor private de libertate. Prin dobândirea unor competențe educaționale și profesionale, elevii își îmbunătățesc șansele de integrare pe piața muncii și își dezvoltă o perspectivă pozitivă asupra viitorului.

În același timp, participarea la activități educaționale contribuie la dezvoltarea autodisciplinei, a responsabilității și a respectului față de valorile sociale.

Concluzii

Activitatea educațională desfășurată în cadrul Școlii Profesionale nr. 41 Iași reprezintă un exemplu de bune practici în domeniul educației în mediul penitenciar. Prin respectarea programei de învățământ de masă, organizarea activităților de preprofesionalizare și dezvoltarea competențelor profesionale, școala contribuie la formarea și dezvoltarea elevilor.

Educația oferă persoanelor private de libertate șansa unui nou început, sprijinindu-le în procesul de reintegrare socială și profesională și demonstrând că învățarea poate reprezenta un pas esențial către schimbare și dezvoltare personală.

STUDIU DE CAZ PRIVIND TULBURĂRILE DE COMPORTAMENT ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR PRIVAȚI DE LIBERTATE

Profesor Maria Cristina CARP

Școala Profesională Nr. 41 Iași

Analiza tulburărilor de comportament în rândul adolescenților privați de libertate evidențiază complexitatea factorilor care contribuie la apariția și dezvoltarea acestora. Comportamentele deviante manifestate de acești tineri nu pot fi explicate printr-o singură cauză, ci reprezintă rezultatul interacțiunii dintre factori individuali, familiali, educaționali și sociali. Adolescența este o etapă de dezvoltare caracterizată prin transformări psihologice, emoționale și sociale semnificative, iar lipsa unor repere stabile în această perioadă poate conduce la adoptarea unor modele comportamentale inadecvate.

În numeroase situații, mediul familial reprezintă unul dintre factorii determinanți în formarea comportamentelor problematice. Absența unei relații afective stabile cu părinții, conflictele familiale frecvente, neglijența parentală, violența domestică sau lipsa supravegherii pot genera sentimente de insecuritate, frustrare și marginalizare în rândul adolescenților. În astfel de contexte, tinerii pot dezvolta mecanisme de adaptare disfuncționale, manifestate prin agresivitate, opoziționism sau implicare în activități antisociale.

De asemenea, mediul educațional joacă un rol esențial în procesul de socializare și formare a personalității. Eșecul școlar, dificultățile de adaptare la cerințele sistemului educațional, lipsa sprijinului din partea cadrelor didactice sau abandonul școlar pot accentua sentimentul de excludere socială. În lipsa unor modele educaționale pozitive și a unui sprijin adecvat, adolescenții pot căuta validare și apartenență în grupuri cu influență negativă, ceea ce poate favoriza adoptarea unor comportamente deviante.

Mediul social reprezintă un alt factor relevant în înțelegerea tulburărilor de comportament. Apartenența la grupuri de prieteni care promovează comportamente antisociale, expunerea la violență sau la modele negative din comunitate și lipsa oportunităților de dezvoltare personală pot contribui la consolidarea acestor manifestări. În multe cazuri, adolescenții aflați în conflict cu legea provin din medii sociale vulnerabile, caracterizate prin sărăcie, excluziune socială și acces limitat la resurse educaționale și culturale.

În acest context, corectarea și prevenirea comportamentelor deviate necesită o abordare complexă și multidisciplinară. Intervențiile trebuie să vizeze nu doar comportamentul adolescentului, ci și contextul familial, educațional și social în care acesta se dezvoltă. Reabilitarea eficientă presupune colaborarea dintre specialiști din domeniul psihologiei, educației, asistenței sociale și justiției, precum și implicarea activă a familiei în procesul de reintegrare.

Un prim pas important în corectarea comportamentului îl reprezintă implementarea programelor de consiliere psihologică și psihoterapie, care să permită adolescenților să își înțeleagă emoțiile, să își dezvolte capacitatea de autocontrol și să dobândească abilități de gestionare a conflictelor. Prin intermediul acestor intervenții, tinerii pot învăța modalități constructive de exprimare a emoțiilor și de rezolvare a problemelor.

În același timp, programele educaționale și de formare profesională au un rol esențial în procesul de reabilitare. Accesul la educație, dezvoltarea competențelor profesionale și sprijinul pentru continuarea studiilor pot contribui la creșterea șanselor de integrare socială și profesională după eliberare. Educația reprezintă un instrument fundamental în prevenirea recidivei și în construirea unei identități sociale pozitive.

O altă direcție importantă de intervenție o constituie implicarea familiei în procesul de reabilitare. Programele de consiliere familială pot contribui la îmbunătățirea relațiilor dintre părinți și adolescenți, la dezvoltarea unor modele parentale adecvate și la crearea unui climat familial bazat pe sprijin, comunicare

și responsabilitate. Consolidarea relațiilor familiale poate reprezenta un factor protector important împotriva recidivei.

De asemenea, comunitatea și instituțiile sociale au responsabilitatea de a crea contexte favorabile reintegrării acestor tineri. Programele de reintegrare socială, activitățile educative, sportive și culturale, precum și sprijinul acordat pentru integrarea pe piața muncii pot contribui la reducerea stigmatizării și la facilitarea adaptării sociale.

În concluzie, tulburările de comportament în rândul adolescenților privați de libertate trebuie înțelese dintr-o perspectivă complexă, care ia în considerare interacțiunea dintre factorii individuali, familiari, educaționali și sociali. Reabilitarea acestor tineri nu trebuie să se limiteze la aplicarea unei sancțiuni, ci trebuie să includă intervenții educaționale, psihologice și sociale menite să sprijine dezvoltarea personală și reintegrarea în societate. Prin implementarea unor programe coerente de sprijin și prin colaborarea dintre instituții și familie, există posibilitatea reală ca acești adolescenți să își corecteze comportamentul și să devină membri activi și responsabili ai comunității.

IMPORTANȚA COMUNICĂRII EFICIENTE LA ELEVUL CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

Profesor Carmen-Elena POPOVICI

Școala Gimnazială Specială Constantin Păunescu Iași

Școlile speciale din țara noastră sunt parte integrantă a sistemului național de învățământ și pun la dispoziția elevilor programe educaționale adaptate tipului și gradului de deficiență: mintală, locomotorie, de auz, de vâz, asociată. Pentru elevii cu deficiențe grave, severe, profunde sau asociate sunt elaborate planuri de intervenție personalizată a căror obiective vizează nevoile și posibilitățile psihoindividuale.

Deficiența mintală presupune funcționare intelectuală sub medie manifestată concomitent cu o serie de limitări specifice mai multor arii de abilități adaptative: comunicare, autonomie personală, autonomie socială etc. și se manifestă înaintea vârstei de 18 ani.

Conform Ghidului UNESCO din 2001, există mai mulți indicatori care pot trage un semnal de alarmă în ceea ce privește dezvoltarea armonioasă a copilului din punct de vedere intelectual, ca de exemplu: vorbirea, înțelegerea limbajului, jocul, mișcarea, comportamentul, scrisul și cititul. Însă, la rândul ei, deficiența mintală poate fi de mai multe feluri: ușoară, moderată, severă și profundă.

Caracteristicile copiilor cu deficiență mintală fac uneori imposibilă însușirea unei modalități de comunicare eficientă. Aceștia rămân la anumite etape ale comunicării, la cea concretă, de exemplu, neputând depăși anumite limite determinate de propriul deficit cognitiv. De aceea, cadrul didactic trebuie să identifice numeroase modalități de a transmite informația și de a obține feed-back-ul. Acesta va fi de multe ori oferit în manieră non-verbală și va trebui interpretat

corespunzător pentru a contura cea mai potrivită manieră de intervenție. Tocmai de aceea, unul dintre elementele importante ale procesului instructiv-educativ și terapeutic-recuperatoriu realizat în cadrul școlilor speciale este rolul echipei interdisciplinare, al parteneriatului funcțional pentru o mai bună adaptare a metodelor la specificul elevului.

În activitățile didactice destinate elevilor cu C.E.S. se pot folosi metode expositive (povestirea, expunerea, explicația, descrierea), însă trebuie respectate anumite cerințe:

- să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale;
- prezentarea să fie clară, precisă, concisă;
- ideile să fie sistematizate;
- să se recurgă la procedee și materiale intuitive;
- antrenarea elevilor prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Pentru elevii cu deficiențe mintale, utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoțită de suport ilustrativ, deoarece se captează mai ușor atenția și este facilitată implicarea afectiv- motivațională a elevilor în secvențele lecției.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline, cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale. Implicarea cât mai directă în situații de viață simulate trezește motivația și participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și inter relaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de antrenare a deprinderilor.

În activitatea educativă cu elevii cu deficiențe mintale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului; elevii se ajută unii pe alții încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

În comunicarea școlară, profesorul exercită influențe sociale de natură educațională asupra elevilor; comunicarea dintre elev și profesor poate fi în același timp o comunicare de grup.

Comunicarea didactică este eficientă atunci când atât elevul cât și profesorul respectă anumite cerințe.

Câteva dintre cerințele cadrului didactic ar fi:

- claritatea mesajelor;
- utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil elevilor, potrivit nivelului lor de înțelegere și corespunzător vârstei;
- precizia mesajului, cu evitarea formulărilor ambigue;
- asigurarea unui climat adecvat comunicării.

Printre cerințele pe care elevii trebuie să le întrunească menționez:

- să posede cunoștințe anterioare, cunoștințe ancoră, necesare învățării care urmează;
- să cunoască limbajul utilizat de profesor;
- să fie motivați pentru a învăța;
- să aibă capacitate de concentrare pentru a putea recepționa și înțelege mesajul profesorului.

Realitatea vieții ne demonstrează că prin intermediul comunicării verbale copilul/ tânărul cu deficiență mintală poate transmite ceea ce percepe, simte, dorește, intenționează, gândește, adică transmite întregul conținut al vieții sale psihice. El va ajunge să fie integrat din punct de vedere social și în funcție de

măsura în care se poate servi de limbajul verbal și poate comunica eficient. Dezvoltarea abilităților și deprinderilor de exprimare orală rămân un obiectiv permanent al școlilor speciale, fiind izvorât din necesitatea de a pregăti elevii pentru inserția socială. Indiferent de meseria spre care se îndreaptă, ei nu se pot realiza în societate dacă nu au capacitatea de comunicare cu semenii lor pentru a-și împărtăși experiența și pentru a primi din experiența altora.

În acest context, comunicarea verbală reprezintă pentru elevii diagnosticați cu deficiențe mintale una dintre cele mai importante căi de cunoaștere a lumii înconjurătoare și de integrare în viața socială.

BIBLIOGRAFIE:

1. Gherguț, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate incluzive în educație*, București, Editura Polirom, 2012;
2. Pânișoară, Ovidiu-Ion, *Comunicarea eficientă*, Iași, Editura Polirom, 2004;
3. Șoitu, Laurențiu, *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997;
4. <https://www.edu.ro/invatamant-special> .

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN ROMÂNIA

Profesor Paul Irinel RUSU
Școala Profesională Nr. 41 Iași

Fiecare viață umană este sacră și are o valoare egală și necondiționată. Integrarea socială cu succes a unei persoane cu dizabilități înseamnă un efort consolidat de respectare a drepturilor acesteia și de mobilizare a resurselor atât ale persoanei cu dizabilități, a familiei cât și ale comunității din care face parte. Acestea sânt premisele unei societăți democratice, care valorifică potențialul unic al fiecărui cetățean.

Declarația Universală a Drepturilor Omului din 1948 enunță: „Orice persoană are dreptul la educație. Educația trebuie să fie gratuită, cel puțin în ceea ce privește învățământul elementar și general. Învățământul elementar este obligatoriu. Învățământul tehnic și profesional trebuie să fie accesibil tuturor, iar învățământul superior trebuie să fie, de asemenea, deschis tuturor, pe baza deplinei egalități, în funcție de merit. Statele trebuie să dezvolte sisteme de educație care să includă toți copiii, indiferent de capacitatea lor fizică, intelectuală sau financiară de participare.”⁸ În 1996, Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale, continuând prevederile din 1948, completa: „Educația trebuie să urmărească deplina dezvoltare a personalității umane și a simțului demnității sale și să consolideze respectarea drepturilor omului și libertăților fundamentale”.⁹ Convenția ONU din 2006 prevede și mai clar drepturile persoanelor cu dizabilități și „necesitatea asigurării unui sistem de învățământ incluziv, la toate nivelurile de instruire (...) fără discriminare și în măsură egală cu alte persoane”¹⁰. Această înșiruire a implementărilor

⁸ Sursa: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/22751>

⁹ Sursa: <http://www.un-documents.net/icescr.htm>

¹⁰ Sursă: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

internaționale o încheiem prin amintirea Forumului Mondial de la Dakar (2000), care tratează asigurarea accesului la educație tuturor categoriilor de persoane, inclusiv a „copiilor cu cerințe speciale, a celor din minoritățile etnice dezavantajate și din populațiile care migrează, din zone îndepărtate și izolate, din periferiile urbane și a altor copii excluși de la educație”.¹¹

Încorporând ideile generoase, universale, ale unei pedagogii sănătoase, în care copilul devine centrul preocupărilor, educația incluzivă implicit din România pleacă de la premisa remarcabilă că diferențele dintre oameni sunt firești și că, în mod indiscutabil, învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe precum și la cerințele specifice de educație, derivate din ele. Este momentul crucial în care se evidențiază ideea că sistemul educativ trebuie să se adapteze la aceste diferențe și nu copilul școlii.

România, prin aderarea ei la toate pactele internaționale importante, a făcut eforturi considerabile pentru o educație echitabilă pentru toți școlarii, atât din mediul universitar, cât și din cel preșcolar, începând încă de la grădiniță. Unul dintre pașii importanți a fost adoptarea Legii Educației Naționale nr. 1/2011, care stabilește principiile și normele referitoare la educația incluzivă în sistemul de învățământ preuniversitar. Această lege subliniază educație diferențiată, pluralism educațional și drepturi egale pentru toți cetățenii statului indiferent de etnie, rasă, etnie, orientare religioasă sau politică, sau alte criterii care pot duce la discriminare. Țara noastră nu s-a confruntat cu problema migranților, astfel încât educația pentru copiii cu nevoie speciale (CES) a inclus în cea mai mare parte următoarele categorii: dizabilitățile intelectuale sau retardul mental, dizabilitățile de învățare, autismul cu întregul său spectru de boli asociate, tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD), tulburările emoționale și de comportament, precum și integrarea celor de alte etnii defavorizate, dintre care cel mai important procent l-a ocupat etnia rromă. În ciuda demersurilor internaționale, precum și a programelor naționale de acceptare și includere, nu putem spune totuși că

¹¹ Sursa: <https://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/>

progresele făcute până acum îndeplinesc așteptările. Una dintre problemele centrale este faptul că cele mai multe din tulburările comportamentale, emoționale și de atenție expuse mai sus, rămân în cea mai mare parte nediagnosticate, și astfel, copiii de acest fel nu se bucură de programe educaționale dedicate lor. Cei mai mulți dintre ei sunt incluși în învățământul de masă, dar randamentul lor optimal nu este atins, tocmai din cauza „miss-mach-ului” educațional. Pentru a nu exista nelămuriri semantice, menționăm de la început că în România termenul de „dizabilitate” reliefează de cele mai multe ori incapacitatea de a nu putea face ceva sau lipsa unei anumite abilități, pe când „persoana cu handicap” este individul dezavantajat social din lipsa unei infirmități fizice (Gheorghe et al, 2000). Prin lege, această categorie socială se bucură de aceleași drepturi ca toți ceilalți cetățeni de vârsta lor (biblioteci, mijloace de documentare, manuale, etc), precum și de infrastructură specială în școlile special dedicate anumitor categorii de copii cu nevoie speciale (însă nu în toate, după cum vom dezvolta ulterior).

Reformele educaționale din ultimele două decenii integrează copii cu dizabilități mici și moderate în școlile publice (unde primesc servicii educaționale speciale adaptate nevoilor lor) , pe când cei cu un grad mai înalt în școli speciale dedicate lor.

Copiii cu CES sunt analizați de anumite comisii de diagnostic și selecționare unde primesc certificate, prin care pot fi încadrați în școlile de masă (cele mai des întâlnite cazuri de acest fel sunt ADHD-ul, tulburările emoționale și de comportament, sindromul Asperger, formele ușoare de autism). Copii cu retard mental sau cei cu dizabilități fizice (precum cele de văz, de auz) sunt înscriși în instituții speciale cu servicii și profesori specializați pe nevoile lor principale.

„Integrarea socială și școlară” care este cea mai des întâlnită practică de acest fel constă în plasarea unuia sau a mai multor copii cu CES, cu dizabilități minore sau ușor-moderate în clasele din învățământul de masă, unde să parcurgă aceeași curiculă școlară cu cei de vârsta lor, dar adaptată pentru trebuințele lor. Trebuie menționat aici, că din păcate nu toate școlile din România pun într-adevăr

în practică aceste directive educaționale, cu atât mai mult cu cât nici toate cadrele didactice nu au parcurs cursuri speciale de pregătire, dedicate acestor categorii de copii. Aceste cauze contribuie la abandonul școlar al copiilor cu CES, care din păcate ocupă un procent important raportat la celelalte state membre ale Uniunii Europene. Privind însă și dintr-o lumină optimistă, nu trebuie trecut cu vederea numeroasele cazuri de copii cu dizabilități cu ușoare/moderate, care incluși în școlile publice de masă, prin solidaritatea profesorilor dedicați, ale colectivităților de elevi unite și ale mediilor familiale suportive, au ajuns la aceeași performanță educațională cu cei de vârsta lor.

Copiii cu CES integrați, beneficiază de multe ori și de ajutor extra-curricular, în sensul că după ce participă la orele de drept din școală, merg și la ong-uri sau școli speciale unde își fac temele cu alți profesori sau voluntari și sunt ajutați să recupereze nivelul de la clasă. În același plan, se încadrează și profesorii de sprijin și psihologii școlari, care lucrează cu copiii cu CES pentru a le explica din nou și a înțelege ceea ce s-a predat la ore.

Dacă abordăm optica reformei în domeniul educației actuale, observăm deci că din ce în ce mai mulți copii cu nevoi sau cerințe educaționale speciale sunt înscriși actualmente în învățământul normal de masă.

La școlile unde predau eu, Seminarul Teologic Ortodox și Școala profesională nr. 41 Iași (Penitenciarul Iași), sunt integrați 4 respectiv 2 elevi cu CES declarați (din care doi sunt inapți din punct de vedere fizic). Dar e oare școala noastră românească, pregătită pentru această acceptare a lor? Eu sunt norocos deoarece sunt licențiat și în asistență socială, și am lucrat timp de 15 ani în cadrul Asociației Salvați Copiii Iași, și am desfășurat programe și activități cu astfel de copii.. Astfel reușesc să mă adaptez datorită experienței profesionale în lucru cu acești elevi, dar pentru alți colegi observ că le este foarte dificil să interacționeze cu ei .Consider că în ultimii ani s-au realizat progrese considerabile , dar încă mai sunt multe de făcut...Trebuie să menționez faptul că metodologia de lucru cu acești copii cu nevoi speciale nu este foarte bine definită pentru cadrul

didactic din învățământul de masă ce are o clasă/elevi (25 în medie), din care unul (cel puțin) este cu cerințe educaționale speciale...

La nivel mondial, trendul este cel al echității mai degrabă decât cel al egalității în ceea ce privește discursul și practica educației incluzive, în beneficiul întregii comunități, și nu numai a persoanelor cu nevoi speciale în mod particular (Walker G, 2010). Acest pas este integrat în politica universală actuală de acceptare a diversității.

Deși România a făcut eforturi apreciabile în ceea ce privește includerea grupelor de elevi defavorizate în programele educaționale, după cum am expus anterior, există încă mulți copiii (mai ales cei cu dizabilități somatice importante, forme mai grave de autism, domiciliu în special rural, greu accesibil), care nu ajung să parcurgă nici măcar minimumul din planul învățământului obligatoriu. Copiii care sunt internați pe perioade lungi în spitale, mai ales din cauza dizabilităților severe, întâmpină aceleași probleme. Ba mai mult, cei cu dizabilități severe se întâmplă să rămână întreaga tinerețe acasă sau în instituțiile dedicate lor. Copiii cu probleme grave din mediile rurale sau zonele greu accesibile, sau cei care provin din familiile cu educație și situație financiară precară, au șanse cu atât mai mici de a fi trimis la școlile speciale. Tinerii cu dizabilități fizice ușoare, dar fără afectare intelectuale, în cele mai multe cazuri, reușesc să ia parte la învățământul de masă. Problema cea mai deasă întâmpinată în cazul copiilor cu „handicap” este cea de infrastructură. De exemplu, infrastructura pentru scaunele cu rotile (fotolii rulante) deși a început să fie implementată în tot mai multe locuri, conform directivelor europene, rămâne încă văduvită mai ales în orașele mici și în mediul rural: scările și căile de acces nu sunt dotate cu rampe de acces sau lifturi, locurile de parcare destinate persoanelor cu handicap sunt inexistente încă la multe instituții importante, nu toate autobuzele școlare sunt dotate cu sisteme cu elevator pentru fotoliile rulante și nu în ultimul rând, există multe școli și instituții de învățământ care nu au toalete special amenajate pentru aceste

categorii de persoane. Aceste lucruri îngreunează și mai mult existența lor, stigmatizată deja de condiția lor fizică/intelectuală înnăscută sau dobândită.

În ceea ce privește integrarea copiilor rromi, discuția se poate contura pe mai multe laturi. La nivel global, studenții de culoare au devenit parte acceptată și normalizată a instituțiilor de învățământ, inclusiv a celor universitare. În ceea ce privește situația rromilor din țara noastră lucrurile nu se ridică la nivelul dorit. Rromi reprezintă 3% din populația României, și deși s-au făcut eforturi constante de a îndepărta stigma socială asociată lor, toate programele organizate de stat sau de ONG-uri s-au dovedit a aduce un rezultat mai mic decât cel scontat. Nivelul de sărăcie mare din astfel de comunități, dar mai ales numărul foarte mare de persoane rrome analfabete sau cu educație extrem de precară par a fi unele din cele mai importante motive care perpetuă această stare, în ciuda numeroaselor inițiative de întraajutorare. Poate cel mai eficient mijloc de a-i ține pe copii de acest fel în școli, l-a reprezentat suplimentul sau masa caldă de la școală; dar care actualmente pare să nu mai conteze așa mult, luând în calcul că și situația lor materială s-a mai îmbunătățit.

În concluzie, luând în calcul ideile expuse în rândurile de mai sus, putem afirma că deși rămâne încă o diferență între educația incluzivă din țările din Europa Occidentală și România, țara noastră în ultimele decenii a făcut și face pași importanți în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES, a minorităților și a persoanelor din medii defavorizate. Îndrăznim să spunem că procesul educațional național se mișcă mai lent, dar sigur spre un sistem optimal de învățare pentru toți tinerii aflați la vârstele de formare. Încă există multe modificări și adaptări de făcut, dar trebuie să avem o viziune optimistă în acest sens.

Alinierea legislației la directivele europene, colaborările statului cu ONG-urile creșterea fondurile investite în acest domeniu, precum și responsabilitate asumata a fiecărui cadru didactic și nu în ultimul rând, a fiecărui cetățean în parte,

duc treptat la o armonizare și aliniere a tinerilor dezavantajați de soartă, la un trai pe care ar trebui să-l aibă fiecare individ.

BIBLIOGRAFIE:

1. Lumos, Politici și practici în domeniul educației incluzive: nivel internațional și național, Lumos, 2010, Chișinău.
2. Walker, G. (2010). Inclusive education in Romania: policies and practices in post-Communist Romania. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 165–181.
3. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/22751> .
4. <http://www.un-documents.net/icescr.htm>
5. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
6. <https://www.unesco.org/en/efa/the-efa-movement/>

REDA: ORIZONTURI NOI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ. INOVAȚIE, REZILIENTĂ ȘI ABILITARE PRIN REȚELE DE SPRIJIN

**Profesor psihopedagog Marcela LAIC
Liceul Special "Moldova" Târgu Frumos**

Introducere: Educația ca vector al echității sociale

Într-o eră a digitalizării accelerate și a schimbărilor de paradigmă educațională, accesul echitabil la învățare nu mai este doar un deziderat, ci o responsabilitate colectivă fundamentală. Proiectul **"REDA - Rețeaua Educațională pentru Dezvoltarea Abilităților"** finanțat prin PNRR, implementat de Liceul Special „Moldova” din Târgu Frumos în parteneriat cu Liceul Special pentru Deficienți de Vedere din Cluj-Napoca și Școala Gimnazială Nr. 150 din București, reprezintă un răspuns strategic la provocările complexe ale sistemului educațional românesc.

Inițiativa nu se limitează la o simplă intervenție punctuală, ci propune un model sistemic de incluziune, dedicat cu precădere elevilor cu deficiențe de vedere, dar cu aplicabilitate extinsă pentru întreaga sferă a Cerințelor Educaționale Speciale (CES). Obiectivul central este transformarea școlii dintr-un spațiu al uniformității într-un mediu al valorizării diversității, unde fiecare elev, indiferent de barierele senzoriale, să își poată atinge potențialul maxim.

I. Importanța vitală a școlarizării specializate pentru elevii cu deficiențe de vedere

Pentru un copil cu deficiențe de vedere, școala reprezintă poarta principală către o viață independentă. Spre deosebire de învățământul tipic, unde informația este asimilată în proporție de peste 80% pe cale vizuală, educația specializată trebuie să reconstruiască lumea prin canale senzoriale alternative.

1. **Autonomia și orientarea mobilității:** Un pilon esențial al proiectului REDA este dezvoltarea abilităților de viață independentă. Fără tehnici corecte de orientare și fără utilizarea sistemului Braille sau a tehnologiilor asistive, un tânăr cu deficiențe de vedere riscă izolarea socială. Școala specializată oferă acest „alfabet al supraviețuirii” care transformă dizabilitatea dintr-o limitare într-o simplă caracteristică gestionabilă.
2. **Compensarea senzorială și neuroplasticitatea:** Educația timpurie și continuă sub îndrumarea experților stimulează creierul să utilizeze auzul, tactul și memoria într-un mod analitic superior. Elevii învață să „vadă” prin corelarea informațiilor, dezvoltându-și o gândire logică și o capacitate de sinteză care devin avantaje competitive pe piața muncii.
3. **Suportul psihologic și stima de sine:** Impactul pierderii vederii asupra psihicului este major. Integrarea într-un mediu care normalizează această condiție și oferă modele de succes (mentori, absolvenți) este crucială pentru formarea unei identități sănătoase, ferite de stigmatul „victimizării”.

II. Pilonii strategici REDA: o arhitectură a colaborării

Proiectul este structurat pe trei direcții de acțiune care interacționează sinergic pentru a produce schimbarea durabilă:

1. Rețeaua „Parteneriat pentru Educație” – un ecosistem al sprijinului Incluziunea nu poate fi un act solitar al unui cadru didactic. REDA propune crearea unei rețele colaborative care reunește furnizori de servicii educaționale, părinți, organizații neguvernamentale și autorități locale. Această structură facilitează transferul de expertiză între școlile speciale (deținătoarele know-how-ului tehnic) și școlile de masă (spațiile de integrare socială).

2. Profesionalizarea resurselor umane: de la teorie la practică Prin formarea a 45 de specialiști, proiectul atacă problema lipsei de pregătire specifică din școlile de masă. Formarea nu vizează doar metode didactice, ci și o schimbare de atitudine. Cadrele didactice învață cum să adapteze materialele de curs, cum

să utilizeze softurile de citire de ecran și cum să gestioneze dinamica unei clase incluzive, astfel încât niciun elev să nu fie lăsat în urmă.

3. Inovația curriculară: Șahul și Dezbaterile Academice REDA introduce discipline opționale care par provocatoare pentru elevi nevăzători, dar care s-au dovedit a fi catalizatori de performanță:

- **Șahul:** Cultivă răbdarea, planificarea strategică și vizualizarea mentală a spațiului. Pentru un elev nevăzător, tabla de șah adaptată tactil este un laborator de gândire logică.
- **Dezbaterile și oratoria:** Într-o societate dominată de vizual, cuvântul rămâne principala armă a persoanei cu deficiențe de vedere. Prin cursuri de retorică, elevii învață să își structureze argumentele, să comunice persuasiv și să își apere drepturile cu demnitate.

III. Pregătirea învățământului de masă pentru incluziunea elevilor cu CES

Marea provocare a sistemului actual este „marea trecere” a elevului de la protecția școlii speciale la exigențele școlii de masă. REDA acționează ca un pod între aceste două lumi prin:

- **Adaptarea mediului fizic și tehnologic:** Incluziunea începe cu accesibilizarea. Proiectul promovează utilizarea dispozitivelor asistive moderne, transformând sala de clasă într-un spațiu în care tehnologia egalizează șansele.
- **Managementul diversității la clasă:** Profesorii din școlile de masă primesc sprijin pentru a înțelege că un elev cu CES nu necesită o „simplificare” a materiei, ci o „adaptare” a modului de livrare. Diversitatea este prezentată elevilor tipici ca o oportunitate de a învăța empatia, colaborarea și rezolvarea creativă a problemelor.
- **Combaterea rezilienței la schimbare:** Adesea, barierele cele mai înalte sunt cele mentale. Prin campanii de conștientizare și ateliere comune,

REDA lucrează la deconstruirea miturilor despre dizabilitate, demonstrând că un colectiv incluziv este mai performant și mai coeziv.

IV. Impactul social și sustenabilitatea: dincolo de indicatori

Din punct de vedere cantitativ, proiectul atinge indicatori ambițioși: 300 de elevi care beneficiază de servicii îmbunătățite și unități de învățământ cu planuri de dezvoltare modernizate. Totuși, impactul calitativ este cel care definește succesul REDA:

1. **Reducerea abandonului școlar:** Prin creșterea relevanței educației și a sentimentului de apartenență, elevii cu CES sunt motivați să își continue studiile.
2. **Accesibilitatea resurselor educaționale deschise:** Digitalizarea materialelor permite accesul facil la informație, indiferent de locația geografică a elevului.
3. **Modelul de replicabilitate:** Parteneriatul dintre cele trei instituții din Iași, Cluj și București creează un triunghi de bune practici care poate fi extins la nivelul întregii țări.

Concluzii: un manifest pentru viitorul educației

Proiectul REDA demonstrează că educația incluzivă nu este un cost, ci o investiție în capitalul uman. Prin eliminarea barierelor și pregătirea riguroasă a mediului de învățare, oferim elevilor cu deficiențe de vedere nu doar o diplomă, ci o șansă reală la o carieră și la o viață socială activă.

Rețeaua creată prin REDA va rămâne o infrastructură a speranței. Ea ne reamintește că rolul școlii este de a fi o „oglină” a societății în care vrem să trăim: o societate care nu ignoră diferențele, ci le transformă în puncte de sprijin. Succesul acestui proiect este un semnal clar că sistemul educațional românesc este pregătit să evolueze spre maturitate, empatie și excelență incluzivă.

ÎNTRE PEDEAPSĂ ȘI ÎNȚELEGEREA GREȘELII

Profesor Carmen-Mihaela ANUȚA

Școala Profesională Nr.41 Iași

În mod tradițional, mediul privativ de libertate este guvernat de conceptul de sancțiune reflexă. Orice abatere de la normă este urmată, aproape automat, de o măsură punitivă. Totuși, spiritul pedagogic modern, susținut de autori precum Romiță Iucu și Emil Stan, ne provoacă să privim dincolo de zidurile pedepsei.

Problema centrală nu este existența greșelii, ci modul în care aceasta este interpretată. În loc să fie văzută ca o dovadă de eșec iremediabil, greșeala trebuie transformată în cel mai valoros instrument de formare. Pentru un individ aflat în proces de reabilitare, eroarea este „materialul didactic” cel mai concret pe care îl are la îndemână.

Analogia propusă în literatura de specialitate compară eroarea cu un material radioactiv. Această perspectivă este extrem de relevantă în mediul de detenție: Dacă profesorul sau personalul de pază folosește greșeala doar pentru a eticheta sau a umili, rezultatul este „arderea” stimei de sine. Persoana privată de libertate se va simți confirmată în identitatea sa de „infractor”, ceea ce duce la izolare și rezistență la schimbare.

Atunci când greșeala este analizată cu profesionalism, ea devine o sursă imensă de energie pentru schimbare. Ea scoate la lumină „unghiurile moarte” – acele mecanisme de gândire defectuoase care au dus la comiterea faptei inițiale.

Conform lui Ion Ovidiu Pânișoară, comunicarea eficientă este blocată de sancțiunile care doar „spulberă efectele”. În contextul detenției, pedeapsa aplicată fără o investigație profundă a cauzelor produce două fenomene periculoase:

- Crearea „Actorilor de Context”: Individul învață să mimeze comportamentul corect doar pentru a evita raportul sau izolarea. Aceasta

este o corectitudine de fațadă. Odată ieșit din regimul de supraveghere, comportamentul deviant va reapărea, deoarece nu a fost înțeles sau acceptat interior.

- Refugiul în Irațional: Pedepșa aspră, fără explicații, îl obligă pe cel sancționat să rămână într-o zonă a resentimentului. El nu se va concentra pe ce a făcut greșit, ci pe cât de nedreaptă este lumea cu el, alimentând furia și agresivitatea.

Pentru ca un individ să evolueze în urma unei greșeli, acesta trebuie să parcurgă un proces psihologic structurat. Se propun trei etape esențiale de „vindecare educațională”:

1. Depășirea defensivă

Nimănui nu-i place să admită că a greșit. Primul pas este dărâmarea mecanismelor de apărare (scuzele de tipul „nu am avut de ales” sau „alții sunt de vină”). Această etapă este intens afectivă și necesită tact din partea profesorului.

2. Introspecția și Analiza „Rece”

Odată acceptată eroarea, urmează analiza logică. Se studiază traseul decizional: În ce moment am ales greșit? Ce emoție m-a împins acolo? Ce altă opțiune aveam? Este o formă de „psihanaliză” a disfuncțiilor care permite înțelegerea mecanismului de eșec.

3. Construcția Noului Răspuns

Nu este suficient să știm ce am făcut greșit; trebuie să învățăm cum să facem corect. Această etapă presupune colaborarea între elev și profesor pentru a clădi un set de reacții noi, care să înlocuiască vechile obiceiuri.

Mediul penitenciar este unul de maximă anxietate. Rolul profesorului este de a crea o „insulă de normalitate”:

- Abordarea elastică: Profesorul trebuie să fie suficient de elastic încât să primească „greșeala” deținutului ca pe un moment de învățare, nu ca pe un motiv de raport disciplinar suplimentar (acolo unde este posibil pedagogic).

- Restaurarea stimei de sine: Prin tact pedagogic, el convertește eșecul social în „instrumente de educație profitabile”, ajutând elevul-deținut să creadă că reabilitarea este posibilă.

Educația în penitenciar este, în esență, un management al clasei dus la extrem. Profesorul trebuie să impună reguli clare (intransigență), dar să rămână „deschis și cooperant”. Într-un mediu adesea brutal, profesorul este un model de comunicare non-violentă și eficientă (așa cum propune Pânișoară în bibliografia sa).

Comparație: Profesorul în Școală vs. Profesorul în Penitenciar

Caracteristică	În Școala de Masă	În Mediul Penitenciar
Scopul principal	Formarea personalității și transfer de cunoștințe	Resocializarea și ruperea ciclului infracțional
Raportarea la greșală	Eroare de învățare sau disciplina minoră	Eroare de viață/ conduită socială
Tipul de autoritate	Autoritate pedagogică și instituțională	Autoritate morală într-un sistem coercitiv
Efectul pedepsei	Disciplinare momentană sau formare	Luptă împotriva resemnării sau a opoziției violente

În mediul penitenciar, profesorul este cel care trebuie să implementeze cel mai riguros distincția lui Geissler între pedeapsa disciplinară (care aparține sistemului judiciar) și pedeapsa educativă (repararea morală). Fără intervenția sa psihopedagogică, pedeapsa rămâne doar „teamă și suferință”, generând, așa cum spunea textul tău, „efecte opuse celor așteptate”.

Cadrul didactic trebuie să demonstreze că, aiidoma materialului radioactiv, chiar și o viață marcată de greșeli majore poate fi „iluminată” și redirecționată prin educație și înțelegere.

Literatura pedagogică subliniază că sancțiunea fără un „sâmbure de judecată morală” este inutilă. În mediul de detenție, întâlnim adesea stadii de imaturitate psihocomportamentală. În aceste cazuri, pedeapsa brută nu produce decât intimidare.

Conform spiritului pedagogic actual, profesorul în acest context trebuie să aibă o atitudine:

- Intransigentă: Față de abaterea de la regulă (pentru a menține disciplina).
- Deschisă: Pentru a asculta argumentele elevului
- Cooperantă: Lucrând împreună cu elevul pentru a găsi soluții ca greșeala să nu se mai repete.

Rolul profesorului nu este să sancționeze trecutul (greșeala deja comisă), ci să securizeze viitorul (prevenirea repetării acesteia prin înțelegere și conștientizare).

BIBLIOGRAFIE:

1. Romița B. Iucu, Managementul clasei de elevi, Ed. Polirom, Iași. 2006
2. Ion Ovidiu Pânișoară, Comunicarea eficientă, Ed. Polirom, Iași. 2004
3. Emil Stan, Managementul clasei, Ed. Aramis, București.

SECȚIUNEA II

Intervenții educaționale și parteneriate pentru incluziune și reintegrare socială

SOLUȚII PROFESIONALE ACCESIBILE – CODAREA

Profesor Theodor SÎRBULEȚU
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

Lumea noastră este azi lumea digitalizării. Universul digital capătă o importanță tot mai mare în fiecare zi, transformând în mod profund modul în care trăim, muncim și comunicăm. În acest context dinamic, **proiectul Erasmus+ Deaf Young Code (DYC) 2024-2026**, își propune un obiectiv ambițios și necesar: aducerea tinerilor cu dizabilități auditive în centrul acestei revoluții tehnologice, oferindu-le instrumentele și cunoștințele necesare pentru a deveni participanți activi ai societății digitale.

Proiectul urmărește elaborarea de materiale educaționale și informative despre codare și programare în mai multe limbi — atât în limbaj accesibil și simplu, cât și în limba semnelor — pentru a garanta accesul echitabil la informație pentru toți participanții, indiferent de modalitatea lor preferată de comunicare.



I. Ce este programarea și codarea?

Programarea reprezintă procesul de scriere a programelor software sub formă de cod pe care un calculator îl poate interpreta și executa. Codarea, în sens

simplic, înseamnă scrierea de instrucțiuni într-un limbaj formal, iar cel care desfășoară această activitate poartă denumirea de „coder” — un specialist care traduce idei și în limbaj digital.

Aceste competențe nu mai sunt rezervate exclusiv inginerilor sau informaticienilor. Într-o economie din ce în ce mai digitalizată, abilitățile de bază în programare constituie un avantaj competitiv real, indiferent de domeniul profesional ales.


II. Scopul și obiectivele proiectului

Proiectul Deaf Young Code dorește să ofere tinerilor cu dizabilități auditive competențe valoroase și transferabile pe piața muncii. Prin dobândirea de abilități de codare și programare în limbaje specifice (HTML, CSS, Java etc), participanții devin mai atractivi pentru potențialii angajatori, mai rezilienți în fața schimbărilor tehnologice și demonstrează o mai mare autodeterminare și independență în viața profesională și personală.

Unul dintre principiile fundamentale ale inițiativei este incluziunea, proiectul Deaf Young Code crează un spațiu deschis, accesibil și adaptat nevoilor specifice ale fiecărui participant.


III. Rezultate preconizate

În vederea atingerii obiectivelor propuse, partenerii proiectului vor dezvolta trei instrumente principale:

-  O hartă interactivă (clickable map) — un instrument digital vizual, intuitiv și accesibil, menit să faciliteze navigarea prin resursele proiectului;




<https://deafyoungcode.eu/results/#map-en-romania>

-  O trusă video (video toolkit) — o colecție de materiale video educaționale, adaptate și subtitrate, incluzând prezentări în limba semnelor;



<https://deafyoungcode.eu/video-toolkit/>

<https://deafyoungcode.eu/vocabulary/>

-  Un pachet de formare mixtă (blended learning training package) — un curriculum combinat de învățare față în față și online, flexibil și adaptat diferitelor stiluri de învățare.



<https://deafyoungcode.eu/results/#trainingpackage>

Aceste instrumente sunt concepute pentru a permite tinerilor cu dizabilități auditive să dobândească în mod autonom abilitățile necesare participării active în economia digitală. Materialele create sunt traduse în toate limbile semnelor specifice organizațiilor participante, în limba semnelor internaționale și sunt însoțite și de texte descriptive, pentru a fi accesibile cât mai multor utilizatori.

IV. Parteneriatul

Proiectul reunește opt organizații din șapte țări europene, fiecare aducând expertiză distinctă în domeniul educației incluzive, al tehnologiei digitale și al sprijinirii persoanelor cu dizabilități de auz. Țările partenere sunt: Austria, Slovacia, Serbia, România, Ungaria, Grecia și Italia.

Această diversitate geografică, culturală și experiențială reprezintă un punct forte al proiectului, asigurând o perspectivă europeană largă și o abordare multilingvă a problematicii incluziunii digitale.

* * *

Proiectul Erasmus+ ”Deaf Young Code”, nr. 2023-2-IT03-KA220-YOU-000179130 nu este doar un proiect educațional, este o promisiune că tehnologia poate fi și trebuie să fie accesibilă tuturor. Prin îmbinarea inovației digitale cu valorile incluziunii sociale, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” contribuie activ la construirea unui viitor în care tinerii cu dizabilități auditive au aceleași șanse de a contribui și de a beneficia de revoluția digitală a secolului XXI.

ARTA CA LIMBAJ AL INCLUZIUNII: O PERSPECTIVĂ EUROPEANĂ ASUPRA EMANCIPĂRII TINERILOR CU AUTISM

**Profesor Ana HEGYI
Palatul Copiilor Iași**

În universul complex al educației speciale, unde barierele de comunicare pot părea uneori imbatabile, arta se revelează nu doar ca o formă de expresie estetică, ci ca un instrument terapeutic și pedagogic esențial. Proiectul de parteneriat strategic Erasmus+ intitulat „Artistic methods and tools for empowering youth with autism spectrum disorders- Art for autism” coordonat de Palatul Copiilor Iași în perioada septembrie 2023- septembrie 2025, reprezintă o dovadă concretă a puterii colaborării transnaționale în beneficiul tinerilor cu Tulburări din Spectrul Autist (TSA). Implementat într-un moment în care nevoia de instrumente de incluziune digitală și creativă era acută, acest demers a propus o abordare multidisciplinară care a unit experți din cinci țări europene sub o misiune comună: transformarea rezilienței în succes social prin artă.

Proiectul a luat naștere din identificarea unor nevoi stringente la nivelul comunității educaționale: lipsa resurselor creative adaptate tinerilor cu TSA și necesitatea formării profesionale continue pentru instructorii de artă și personalul de sprijin. Obiectivele fundamentale au fost ambițioase, vizând îmbunătățirea integrării sociale și a stării de bine pentru mii de tineri, simultan cu dotarea a mii de specialiști cu un pachet complet de instrumente practice. Prin combinarea metodelor de evaluare bazate pe artă cu cursuri de terapie prin creativitate și expoziții virtuale, proiectul a urmărit să construiască resurse sustenabile care să rămână active mult după finalizarea finanțării.

Un aspect definitoriu al acestui proiect a fost diversitatea și expertiza consorțiului de parteneri, fiecare organizație asumându-și responsabilități cheie în dezvoltarea produselor intelectuale.

Palatul Copiilor Iași, în calitate de coordonator, a asigurat viziunea de ansamblu, managementul financiar și administrativ, dar și o componentă creativă deosebită. Un detaliu simbolic al implicării instituției a fost crearea identității vizuale a proiectului (logo-ul) împreună cu adolescenții de la cercul de Pictură, oferind acestora o voce directă în reprezentarea demersului. Totodată, Palatul Copiilor a supravegheat implementarea tuturor pachetelor de lucru, asigurând coeziunea între parteneri.

Asociația Demetrius (România) a avut un rol tehnic crucial în dezvoltarea și testarea instrumentului inovator de evaluare a potențialului artistic. Această organizație a condus eforturile de diseminare la nivel național, organizând seminare și ateliere care au conectat rezultatele proiectului cu nevoile reale ale comunității de specialiști din România.

Asociacija Kurybines Ateities Idejos (KAI) din Lituania a fost motorul din spatele dezvoltării curriculumului educațional. Această organizație a condus procesul de elaborare și armonizare a cursului „Art for Life” („Artă pentru viață”), asigurându-se că metodele propuse sunt validate pedagogic și traduse pentru a fi accesibile tuturor partenerilor. De asemenea, KAI a coordonat strategia de exploatare pe termen lung, menținând prezența digitală a proiectului prin campanii de conștientizare.

IASIS (Grecia) a adus o dimensiune riguroasă proceselor de monitorizare și asigurare a calității. Pe lângă evaluarea constantă a progresului, partenerul grec a dezvoltat „Biblioteca de Povești Virtuale pentru Art-terapeuți”, o arhivă video digitală (www.artforautism.eu) ce reunește tehnici de predare și experiențe inspiraționale partajate de specialiști din întreaga Europă.

Teatro Metaphora din Portugalia a adus experiența artelor vizuale și a performanței în procesul de formare. Această asociație a fost responsabilă pentru

pilotarea internațională a pachetului „Creativity & Art Therapy for Autism” în Madeira, pregătind instructori și personal de sprijin care să devină, la rândul lor, resurse de formare în propriile comunități.

Polo Europeo della Conoscenza (Italia) a gestionat componenta digitală de maximă vizibilitate: expoziția virtuală interactivă „The Art Room”. Prin expertiza lor, arta tinerilor cu TSA a fost transformată într-o experiență digitală captivantă, accesibilă publicului larg, contribuind masiv la combaterea stigmatizării și la promovarea diversității.

Inima proiectului a fost reprezentată de cele patru produse intelectuale majore, concepute pentru a funcționa sinergic.

Primul, Instrumentul de Evaluare bazat pe Artă (Art-based Assessment Tool), a reprezentat o premieră prin abordarea sa non-invazivă, permițând identificarea potențialului creativ și a nivelului de implicare emoțională fără a pune presiune pe tinerii cu TSA. Acesta a fost testat pe un grup extins de peste 150 de părinți și tineri, rezultatele confirmând utilitatea sa în stabilirea unor planuri de intervenție personalizate.

Al doilea pilon a fost Pachetul de Formare „Creativity & Art Therapy for Autism”, adresat specialiștilor. Acesta a inclus module teoretice și practice despre relaxare, simbolistica obiectelor artistice și gestionarea emoțiilor prin artă, fiind structurat astfel încât să poată fi parcurs atât în format față în față, cât și în regim de auto-instruire online.

În al treilea rând, cursul „Art for Life” a fost dezvoltat special pentru tinerii cu TSA. Programul, format din 20 de sesiuni aplicative, a explorat multiple forme de expresie — de la teatru și dans la fotografie și muzică — punând accent pe învățarea informală și pe dezvoltarea abilităților sociale.

Ultima componentă, dar nu cea din urmă, a fost Galeria Virtuală „The Art Room” și biblioteca de povești. Acest spațiu digital a găzduit și găzduiește 77 de exponate realizate de tineri artiști, fiecare lucrare fiind însoțită de o poveste care

a oferit publicului o perspectivă rară asupra universului interior al persoanelor cu autism.

Cifrele raportate la finalul proiectului reflectă succesul răsunător al acestuia. Deși obiectivele inițiale vizau atingerea a 5.000 de tineri, rezultatele diseminării au arătat că informațiile și resursele au ajuns la peste 78.000 de tineri cu TSA și aproape 60.000 de formatori și practicieni.

La nivel local, în județul Iași, colaborarea cu partenerii asociați — de la școli speciale precum „Trinitas” Târgu-Frumos până la licee teoretice și unități de elită precum Colegiul de Artă „Octav Băncilă” - a demonstrat că expertiza transnațională poate fi ancorată cu succes în realitatea educațională cotidiană. Profesioniștii locali au raportat o creștere a încrederii în utilizarea metodelor creative, iar tinerii participanți au prezentat progrese vizibile în ceea ce privește comunicarea și reziliența emoțională.

Implementarea acestui parteneriat strategic nu a fost lipsită de provocări, de la adaptarea materialelor la contexte naționale diverse până la asigurarea accesibilității digitale depline. Cu toate acestea, flexibilitatea și cooperarea strânsă între parteneri au transformat aceste obstacole în lecții de bune practici.

Moștenirea proiectului este una digitală și sustenabilă. Toate resursele dezvoltate sunt oferite în regim de Open Access pe site-ul oficial (www.artforautism.eu), fiind disponibile gratuit în cinci limbi europene plus engleza. Acest lucru garantează că munca depusă de Palatul Copiilor Iași și partenerii săi va continua să sprijine incluziunea tinerilor cu autism mult timp după ce ultima activitate oficială s-a încheiat. Prin acest proiect, am demonstrat că arta nu este doar o metodă de petrecere a timpului liber, ci o forță transformatoare capabilă să dărâme ziduri și să construiască viitorul incluziv pe care ni-l dorim cu toții.

PAȘAPORT SPRE LIBERTATE

Profesor Camelia APOPEI

Liceul Tehnologic „D. Leonida” Iași

Copilăria și tinerețea sunt perioadele cele mai frumoase din viața adolescenților. Ani de energie, râsete, dragoste, prietenii, vise, experiențe pe care tinerii le vor experimenta și nu le vor uita niciodată. Frumusețea de a fi tânăr și de a avea certitudinea ca ai toată viața în față și că toată lumea este a ta sunt gânduri și sentimente firești de care sunt animați adolescenții.

Tinerii pot face greșeli și pot învăța din greșelile lor. E esențial ca părinții și adulții să conștientizeze că acești tineri vor ocupa în viitor pozițiile pe care ei le dețin acum. Deci, în mâinile cui lăsăm societatea?

Prima dată când am interacționat cu deținuții ca profesor a fost acum aproape douăzeci de ani, la Sala Azur a Casei Studenților din Iași. Am făcut o cerere către Direcția Penitenciarelor Iași și împreună cu douăzeci de elevi de liceu am organizat o activitate cu tema „Mă gândesc și acționez”.

În anii 2000, legislația permitea ieșirea deținuților din Penitenciar și interacțiunea cu alte persoane, desigur, după aprobarea cererii de către directorul Penitenciarului. Pe atunci, era și o fanfară/orchestra a închisorii, iar deținuții au intonat cântece pe tema copilăriei (era în preajma zilei de 1 iunie).

Activitatea a constat într-o dezbatere pe tema „Mă gândesc și acționez”, unde am aflat „poveștile” lor pe care le-am ascultat cu atenție și care ne-au înduioșat pe mine și pe elevii pentru care acea activitate a fost „o lecție de viață” pentru mult timp.

Anul trecut, am fost la Penitenciar cu zece elevi de clasa a XII-a. Ei au interacționat cu deținuți cu vârste cuprinse între 19-60 de ani. Activitatea pe tema „Viitorul tău contează” s-a desfășurat timp de aproape două ore, a fost interactivă cu întrebări și răspunsuri despre viitor, iar deținuții au ținut să îi sfătuiască pe

liceeni să meargă la școală, să își asculte părinții, să își respecte prietenii și să fie foarte atenți la anturajul pe care îl au, la obiceiurile prietenilor și la a se opri la timp atunci când intervin provocări care duc la încălcarea legii.

Anul acesta, am însoțit la Penitenciar un grup de elevi de clasa a XI-a de la alt liceu, în jur de cincisprezece, care au venit împreună cu profesorul lor de religie și diriginte. Activitatea s-a desfășurat în preajma zilei de 8 martie, și a constat în realizarea de colaje cu materiale reciclabile consumabile (orez, linte, fasole, semințe, fulgi de cocos, etc) pe tema „Primăvara în culoare”. Ceea ce m-a bucurat a fost deschiderea cu care au vrut să lucreze deținuții, rezultatul final o expoziție minunată cu lucrări despre flori, păsări, copaci, mame, copii, etc.

Astfel de activități au un impact dur atât asupra elevilor, cât și asupra noastră, ca profesori. Pentru câteva ore, „evadăm” din cotidianul obișnuit și intrăm în altă lume, cu reguli stricte, unde nu poți vorbi orice și nu poți acționa oricum. Rămâi marcat mult timp și realizezi că nici tu, ca adult nu-ți dorești mai mult decât libertate, sănătate și liniște.

Cu elevii clasei a XII-a B la Penitenciarul Iași (februarie 2025)



ARTA, O PUNTE ÎNTRE LIBERTATE ȘI REINTEGRARE

Inspector Principal de Poliție Penitenciară Andrei-Ștefan PURLUCA

Penitenciarul Iași

Experiențe educative și culturale în mediul penitenciar

În spatele zidurilor unui penitenciar există o realitate pe care societatea o vede rar. Dincolo de uniforme, de reguli și de rutina zilnică, există oameni...oameni care au greșit, dar care încă pot învăța, crea și spera.

În această lume aparent rigidă, **arta devine uneori cea mai puternică formă de libertate.**

Ca ofițer de penitenciar implicat în activități educative, am avut privilegiul de a observa direct cum muzica, filmul sau teatrul pot transforma stări, pot deschide dialoguri și pot crea punți între două lumi: **comunitatea carcerală și comunitatea liberă.**

Filmul, o fereastră către lume

Împreună cu colegii din cadrul Serviciului Educație și cu alți colegi din penitenciar, am realizat două filme cu participarea persoanelor private de libertate.





Aceste producții au avut șansa de a fi prezentate în cadrul festivalului internațional **Prison Movie Festival** din Olsztyn, Polonia, un eveniment dedicat filmelor realizate în penitenciare din întreaga lume.

Pentru deținuți, participarea la realizarea acestor filme nu a fost doar o activitate artistică.

A fost:

- o ocazie de **exprimare personală**
- o formă de **reflecție asupra propriului parcurs**
- o experiență de **responsabilitate și colaborare**

În același timp, aceste filme au reușit să aducă în fața publicului o perspectivă mai profundă asupra vieții din penitenciar. Ele au permis comunității din exterior să vadă dincolo de stereotipuri și să înțeleagă că, în spatele greșelilor, există oameni care încearcă să se reconstruiască.

Teatrul, exercițiul empatiei



Un alt proiect care ne-a adus multe satisfacții a fost coordonarea unei **trupe de teatru formate din persoane private de libertate**, împreună cu colegul meu George Burghianu.

Am pus în scenă piesa „**Angajare de clown**”, iar spectacolul a fost jucat în mai multe ocazii, inclusiv:

- la **Ateneul din Tătărași**
- la **Căminul de bătrâni din Bucium**

Experiența a fost emoționantă atât pentru actori, cât și pentru public. Pentru deținuți, teatrul a devenit un exercițiu de introspecție și empatie. Interpretând roluri, ei au descoperit perspective noi asupra propriilor emoții și asupra relațiilor umane.

Pentru public, întâlnirea cu acești actori neobișnuiți a generat adesea surpriză, dar și respect.

Avem, de asemenea, perspectiva de a prezenta spectacolul și la București, ceea ce ar însemna o nouă ocazie de dialog între comunitatea penitenciară și societate.

Muzica, locul unde oamenii respiră

Dintre toate activitățile desfășurate în penitenciar, coordonarea **proiectului de muzică** ocupă un loc special în inima mea.

De fiecare dată când organizăm întâlnirile muzicale, atmosfera se schimbă aproape instantaneu. Instrumentele, vocile și ritmul creează un spațiu în care zidurile par să se estompeze.

Uneori, persoanele private de libertate rămân ore întregi în sala de muzică fără să simtă trecerea timpului.

În acele momente, ei nu mai sunt definiți de statutul lor juridic. Sunt pur și simplu **oameni care cântă, care creează și care se regăsesc**.

Pentru mulți dintre ei, muzica devine:

- un refugiu
- o formă de echilibru emoțional
- un mod de a redescoperi demnitatea personală

Un rol esențial în dezvoltarea acestor inițiative l-a avut **Școala Profesională Nr. 41 din Iași**, ai cărei elevi sunt, în multe situații, chiar persoanele private de libertate implicate în activitățile artistice. Atât în proiectele de film, cât și în cele de teatru sau muzică, am întâlnit constant deschidere și sprijin din partea personalului didactic, care a înțeles importanța acestor demersuri educative. Cadrele didactice ne-au sprijinit nu doar prin îndrumare, ci și prin implicare directă, oferind sprijin logistic, personal, recuzită, tricouri și alte materiale necesare desfășurării activităților artistice. În același timp, am fost încurajat să dezvolt activități muzicale în colaborare atât cu Școala Profesională Nr. 41, cât și cu elevii ai **Liceului de Artă „Octav Băncilă” din Iași**, ceea ce a creat o experiență educațională interdisciplinară deosebit de valoroasă. Pentru persoanele private de libertate, aceste întâlniri au însemnat mai mult decât simple activități

culturale – au fost momente în care s-au simțit mai aproape de cultura libertății și de valorile unei comunități din care își doresc, într-o zi, să facă din nou parte.

Reintegrarea, o artă în sine

Reintegrarea socială nu este un proces mecanic. Nu se reduce la reguli sau proceduri. Reintegrarea este, în esență, **o artă**. Ea presupune răbdare, încredere și oameni dispuși să vadă dincolo de greșeli. În acest proces, activitățile culturale și artistice au un rol esențial. Ele creează spații de dialog, stimulează reflecția și oferă posibilitatea reconstruirii identității personale.

O misiune care aduce sens

Pentru mine, aceste proiecte sunt mai mult decât activități profesionale. Sunt o confirmare că **talentele și darurile primite pot fi puse în slujba celorlalți**.

Cred cu tărie că arta are puterea de a atinge locuri din suflet unde uneori nici cuvintele, nici regulile nu ajung.

Iar atunci când vezi oameni care, pentru câteva momente, uită de ziduri și de greșeli și redescoperă bucuria de a crea, înțelegi că fiecare astfel de inițiativă contează.

Pentru că, uneori, **un cântec, o replică de teatru sau o scenă de film pot deveni primul pas către o viață nouă**.

PROIECTUL EDUCAȚIONAL „DARURI CU EMOȚII”

Profesor Petronela DAMIAN

Palatul Copiilor Iași

Proiectele educaționale bazate pe colaborare, empatie și creativitate reprezintă o componentă esențială a educației contemporane, contribuind la formarea unor tineri capabili să înțeleagă diversitatea și să dezvolte relații bazate pe respect și solidaritate. În acest context, proiectul educațional „**Daruri cu emoții**”, desfășurat în parteneriat între Palatul Copiilor Iași și Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași, reprezintă un exemplu relevant de inițiativă educațională care promovează valori precum toleranța, empatia, reziliența și sprijinul reciproc. Activitățile desfășurate în cadrul acestui proiect creează un spațiu de întâlnire între copii provenind din contexte educaționale diferite, facilitând interacțiunea artistică și dezvoltarea unor relații autentice bazate pe înțelegere și acceptare.

În societatea actuală, educația nu se limitează la transmiterea unor cunoștințe teoretice, ci urmărește formarea unor competențe sociale și emoționale esențiale pentru integrarea armonioasă a individului în comunitate. În acest sens, proiectele educaționale care implică activități artistice comune pot deveni un instrument eficient pentru dezvoltarea empatiei și pentru reducerea barierelor sociale sau culturale. Proiectul „Daruri cu emoții” își propune tocmai această apropiere între copii, prin intermediul artei, al muzicii și al activităților creative care stimulează comunicarea și colaborarea. Scopul proiectului este integrarea socială și îmbunătățirea calității vieții copiilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul special și special integrat, dar și a copiilor în risc de abandon școlar prin egalizarea de șanse. Acest parteneriat își propune dezvoltarea abilităților de interrelaționare, stimularea relațiilor de prietenie, lucrul în echipă, dezvoltarea

toleranței, responsabilizare în luarea deciziilor, schimburi educative și culturale între categoriile de beneficiari.

Obiectivele proiectului sunt:

- ✓ Încurajarea elevilor din învățământul de masă în implicarea unor activități desfășurate împreună cu elevi cu cerințe educaționale speciale, atât în cadrul proiectului cât și după terminarea acestuia în scopul susținerii procesului de integrare socială și dezvoltare educațională.
- ✓ Exersarea abilităților și deprinderilor de interrelaționare și lucru în echipe eterogene.
- ✓ Socializarea elevilor prin participarea la activități extrașcolare și extracurriculare comune și formarea unor trăsături morale ca: prietenia, colaborarea, încrederea, sinceritatea, toleranța.
- ✓ Formarea și dezvoltarea unor atitudini și comportamente specifice unui stil de viață sănătos.
- ✓ Formarea unui comportament estetic adecvat prin conștientizarea și sensibilizarea elevilor.

Parteneriatul dintre Palatul Copiilor Iași și Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași oferă oportunitatea realizării unor activități comune în cadrul unor momente simbolice ale anului, precum sărbătorile de iarnă și sărbătorile pascale. Aceste perioade sunt asociate în mod tradițional cu ideea de generozitate, solidaritate și bucurie împărtășită, valori care pot fi cultivate prin activități educaționale adaptate vârstei și particularităților elevilor. Astfel, copiii sunt implicați în ateliere artistice, momente muzicale, scenete sau activități creative prin care își pot exprima emoțiile și pot descoperi frumusețea colaborării.

Un element central al proiectului îl reprezintă interacțiunea artistică dintre copii. Activitățile muzicale, desenul, confecționarea unor decorațiuni sau interpretarea unor cântece și poezii tematice creează un cadru relaxat și prietenos, în care copiii pot comunica și pot lucra împreună. Artă are capacitatea de a depăși limitele limbajului verbal și de a facilita exprimarea emoțiilor într-un mod

autentic. Prin intermediul activităților artistice, elevii își pot dezvolta creativitatea și pot învăța să aprecieze contribuția celorlalți.

Pentru copiii implicați în proiect, întâlnirile organizate cu ocazia sărbătorilor reprezintă momente de bucurie și descoperire. Elevii Palatului Copiilor Iași participă la pregătirea unor mici spectacole artistice sau momente muzicale dedicate colegilor lor de la Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”. La rândul lor, aceștia contribuie cu creații artistice, cântece sau activități realizate în cadrul atelierelor. Prin această colaborare, copiii descoperă că fiecare persoană are propriile talente și resurse, iar diversitatea devine o sursă de învățare și îmbogățire reciprocă.

Un alt aspect important al proiectului îl constituie gesturile de generozitate și solidaritate materializate prin oferirea unor daruri simbolice. Rechizitele, cărțile, dulciurile, fructele sau jocurile educative oferite copiilor reprezintă mai mult decât simple obiecte. Ele transmit un mesaj de grijă, sprijin și respect față de ceilalți. În același timp, aceste gesturi contribuie la dezvoltarea spiritului civic și la înțelegerea importanței implicării în comunitate. Copiii învață că gesturile simple pot avea un impact semnificativ asupra stării de bine a celor din jur.

Proiectul „Daruri cu emoții” contribuie și la dezvoltarea rezilienței emoționale a copiilor. Interacțiunile dintre elevi îi ajută să înțeleagă că dificultățile sau diferențele nu reprezintă obstacole de netrecut, ci oportunități de a învăța și de a deveni mai puternici. Prin activitățile desfășurate, copiii sunt încurajați să manifeste empatie, să ofere sprijin și să aprecieze efortul celorlalți. Aceste experiențe contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de diversitate și la dezvoltarea unei perspective deschise asupra relațiilor interumane.

De asemenea, proiectul are un impact semnificativ asupra comunității educaționale. Profesorii implicați în organizarea activităților colaborează pentru a crea un cadru educativ incluziv și stimulat, adaptat nevoilor tuturor elevilor. Prin această colaborare, cadrele didactice pot împărtăși experiențe și pot dezvolta strategii educaționale menite să promoveze incluziunea și cooperarea. În același

timp, părinții devin parte a acestui demers educațional, sprijinind inițiativele care contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Din perspectiva educației artistice, proiectul oferă oportunități valoroase pentru dezvoltarea sensibilității estetice și a capacității de exprimare creativă. Activitățile muzicale, artistice sau dramatice stimulează imaginația și îi ajută pe copii să descopere noi modalități de comunicare. În plus, aceste activități contribuie la crearea unei atmosfere de bucurie și cooperare, în care fiecare copil se poate simți valorizat și acceptat.

Prin intermediul acestui proiect, copiii învață că valorile precum bunătatea, respectul și solidaritatea pot fi exprimate prin gesturi simple, dar semnificative. Experiențele trăite în cadrul activităților comune rămân în memoria lor ca exemple de colaborare și prietenie. Astfel, proiectul „Daruri cu emoții” devine nu doar o inițiativă educațională, ci și o experiență formativă care contribuie la dezvoltarea caracterului și a sensibilității sociale a participanților.

Proiectul educațional „Daruri cu emoții”, realizat în parteneriat între Palatul Copiilor Iași și Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași, reprezintă un exemplu de bună practică în promovarea educației incluzive și a valorilor umane fundamentale. Prin activitățile artistice comune, prin gesturile de generozitate și prin interacțiunile bazate pe respect și empatie, proiectul contribuie la dezvoltarea unei comunități educaționale unite și solidare. Într-o lume în care diferențele pot genera uneori distanțe între oameni, astfel de inițiative demonstrează că arta, educația și bunătatea pot deveni punți de legătură între copii, oferindu-le oportunitatea de a crește împreună într-un spirit de toleranță și cooperare.

SCRISORI DESPRE LIBERTATE – O LECȚIE AUTENTICĂ DESPRE VULNERABILITATE, EMPATIE ȘI REFLECȚIE

Profesor Carmen Iulia CRISTEA
Școala Gimnazială „Ștefan Bârsănescu” Iași

Proiectul județean *Scrisori despre libertate* este un exercițiu de responsabilitate socială, o formă de educație preventivă și un spațiu de întâlnire între oameni care, deși trăiesc în contexte diferite, împărtășesc aceleași nevoi: de sens, de libertate, de a fi ascultați.

Participarea ca profesor-colaborator în proiectul județean *Scrisori despre libertate* nu este doar o activitate extracurriculară, ci un act educațional profund, cu valoare formativă și umană. În cadrul acestui proiect, elevii citesc și jurizează scrisori redactate de persoanele private de libertate de la Școala Profesională Nr. 41, Iași. Scrisorile abordează teme precum sensul libertății, consecințele alegerilor greșite și sfaturi sincere pentru tinerii care încă își construiesc drumul în viață.

Pentru elevi, întâlnirea cu aceste texte devine o experiență care depășește cu mult un simplu exercițiu de lectură. Este o confruntare cu realitatea, cu vulnerabilitatea umană și cu responsabilitatea propriilor decizii.

Nicio definiție teoretică nu poate egala forța unei mărturii personale. Scrisorile scrise de deținuți vorbesc despre libertate din perspectiva cuiva care a pierdut-o. Pentru elevi, acest contrast devine o revelație:

- înțeleg libertatea ca valoare fundamentală, nu ca pe un dat firesc
- descoperă cât de ușor poate fi pierdută prin alegeri impulsive
- realizează că libertatea nu este doar fizică, ci și morală, emoțională, socială

Lectura acestor scrisori îi ajută să își formeze o conștiință civică și morală mai matură.

Elevii sunt obișnuiți să audă avertismente despre riscuri, anturaje, tentații. Dar în *Scrisori despre libertate*, mesajul vine din partea celor care au trăit urmările propriilor greșeli. Această autenticitate are un impact major:

- crește nivelul de responsabilizare
- dezvoltă capacitatea de anticipare a consecințelor
- îi ajută să înțeleagă că „mie nu mi se poate întâmpla” este o iluzie

Scrisorile devin astfel un instrument de prevenție, mult mai eficient decât orice discurs moralizator.

Citirea și jurizarea scrisorilor îi pune pe elevi în postura de a asculta, de a înțelege și de a evalua. Ei învață:

- să privească dincolo de etichete
- să distingă între fapte și om
- să analizeze argumente, emoții, intenții
- să își exprime opiniile într-un mod responsabil și argumentat

Empatia devine un exercițiu intelectual și emoțional, nu doar o noțiune abstractă.

Scrisorile sunt adesea confesiuni sincere, uneori dureroase. Ele vorbesc despre greșeli, regrete, dorințe, speranțe. Pentru elevi, această deschidere are un efect transformator: îi ajută să înțeleagă fragilitatea umană, le arată că orice om poate greși, îi învață să privească lumea cu mai puțină judecată și mai multă înțelegere. Este o lecție de umanitate pe care manualele nu o pot oferi.

Participarea la proiect aduce elevilor o serie de competențe esențiale:

Competențe de comunicare și lectură

- analiză de text
- interpretare
- formularea unui punct de vedere argumentat

Competențe sociale și civice

- înțelegerea normelor sociale
- conștientizarea responsabilității personale

- dezvoltarea spiritului civic

Competențe emoționale

- empatie
- autorefecție
- gestionarea propriilor emoții

Competențe etice

- discernământ moral
- înțelegerea consecințelor faptelor
- respect pentru demnitatea umană

Fiind un pas spre o cultură a dialogului și a reintegrării, proiectul județean *Scrisori despre libertate* reunește o comunitate cu scopuri și interese comune, elevii beneficiind de o experiență care îi marchează și îi maturizează, iar profesorii având satisfacția de a contribui la formarea unor tineri mai conștienți, mai empatici și mai responsabili.

ARTA CA PUNTE SPRE REINTEGRARE

IMPACTUL MOBILITĂȚILOR ERASMUS ÎN ȘCOALA DIN PENITENCIAR

Profesor Lucian - George CRISTEA

Școala Profesională Nr. 41 Iași

Într-o școală care funcționează în cadrul unui penitenciar, educația capătă o dimensiune profund umană. Ea devine nu doar un proces de formare, ci un act de reconstrucție, de redare a demnității și de redeschidere a unor drumuri pe care elevii – persoane private de libertate – le credeau închise. În acest context, participarea cadrelor didactice la programe de formare europeană prin Erasmus+ reprezintă o investiție esențială în calitatea actului educațional și în transformarea comunității școlare.

Începând cu anul școlar 2022-2023, Școala Profesională Nr. 41 Iași a depus eforturi pentru obținerea aprobărilor necesare în vederea implementării unui program de mobilitate **ERASMUS+**, acțiunea **KA120-ADU – Acreditare Erasmus în educația adulților**, prin intermediul căruia cadrele didactice să aibă posibilitatea de a participa la programe europene de formare pe tematica „Educația adulților” care se axează pe următoarele obiective:

- Dezvoltarea competențelor în cadrul unor cursuri de formare de 5 - 7 zile pentru învățarea unor metode de alfabetizare a adulților, persoane private de libertate;
- Dezvoltarea competențelor de folosire a artei de către cele 15 cadre didactice prin învățarea de tehnici inovative de dezvoltare personală a adulților.

În anul școlar 2024-2025, a fost aprobat dosarul proiectului **2024-1-RO01-KA121-ADU-000209754** de către Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (A.N.P.C.D.E.F.P).

Programul s-a bucurat de realizarea a două mobilități Erasmus care au oferit profesorilor noștri oportunitatea de a explora noi perspective pedagogice și de a aduce în școală metode inovatoare, adaptate nevoilor elevilor aflați în detenție.

Mobilitatea de la Nice, Franța – „Art as Therapy: Self-Expression and Special Needs in Art Education”

Participarea doamnei profesor Cojocaru Mariana și a domnului profesor Cristea Lucian - George la cursul desfășurat la Nice în perioada 09-14.06.2025, a deschis o direcție esențială pentru școala noastră: utilizarea artei ca instrument terapeutic și educațional. Formarea a pus accent pe:

- **arta ca mijloc de exprimare emoțională**, în special pentru persoane care au trăit traume, rupturi sociale sau perioade îndelungate de marginalizare;
- **tehnicile de art-terapie** aplicabile în contexte educaționale non-formale și formale;
- **strategii de lucru cu elevii cu nevoi speciale**, inclusiv dificultăți emoționale, comportamentale sau de adaptare;
- **crearea unui spațiu sigur**, în care elevii pot explora identitatea, pot reflecta asupra propriilor alegeri și pot construi un dialog interior pozitiv.

Pentru elevii din penitenciar, aceste abordări au avut un impact vizibil. Activitățile artistice introduse ulterior în școală au devenit:

- un **canal de descărcare emoțională**;
- o **modalitate de a-și exprima povestea fără teama judecății**;
- un **exercițiu de autocunoaștere și responsabilizare**;
- o **ocazie de a experimenta succesul**, într-un mediu în care eșecul a fost adesea dominant.

Profesorii au remarcat o creștere a implicării, o scădere a tensiunilor și o deschidere mai mare spre dialog și reflecție.

Mobilitatea de la Roma, Italia – „Art and Nature: A Sustainable Approach for All Teachers”

Cea de-a doua mobilitate, care a avut loc în perioada 21-27.07.2025, la Roma, la care au participat doamnele profesor Gafencu Veronica Gabriela, Gheorghiu Ramona Alina, Grigoraș Gabriela și Constantinescu Anca Diana, a adus în prim-plan legătura dintre artă, natură și educația pentru sustenabilitate. Cursul a oferit:

- **metode creative de integrare a elementelor naturale în activitățile educative;**
- **strategii de dezvoltare a responsabilității față de mediu**, adaptate chiar și contextelor restrictive precum penitenciarul;
- **tehnici de lucru colaborativ**, care stimulează comunicarea, încrederea și respectul reciproc;
- **exemple de proiecte interdisciplinare** ce pot fi implementate cu resurse minime.

Pentru elevii noștri, activitățile inspirate din această mobilitate au avut un rol dublu: educativ și reparator. Lucrul cu materiale naturale, discuțiile despre echilibru, regenerare și responsabilitate au devenit metafore puternice pentru propriul lor proces de schimbare. În plus, proiectele practice au stimulat:

- **creativitatea;**
- **spiritul de echipă;**
- **respectul pentru mediu și pentru spațiul comun;**
- **conștientizarea impactului propriilor acțiuni.**

Impactul asupra comunității școlare și asupra mediului penitenciar

Cele două mobilități au generat schimbări vizibile la nivelul întregii comunități educaționale:

1. Profesionalizarea cadrelor didactice

Profesorii participanți au revenit cu:

- competențe noi în art-terapie și educație sustenabilă;
- o înțelegere mai profundă a nevoilor emoționale ale elevilor;

- instrumente concrete pentru gestionarea situațiilor dificile;
- o abordare pedagogică mai flexibilă, empatică și orientată spre soluții.

2. Creșterea calității actului educațional

Metodele învățate au fost integrate în:

- orele de arte vizuale și abilități practice;
- activități de dezvoltare personală;
- programe de reintegrare socială;
- proiecte interdisciplinare.

3. Îmbunătățirea climatului educațional

Activitățile artistice și cele inspirate din natură au contribuit la:

- reducerea tensiunilor și a comportamentelor conflictuale;
- creșterea motivației pentru participarea la școală;
- dezvoltarea unei atmosfere de încredere și respect.

4. Deschiderea școlii către comunitatea europeană

Participarea la mobilități a consolidat:

- vizibilitatea școlii în rețeaua Erasmus+;
- colaborarea cu instituții europene;
- sentimentul de apartenență la o comunitate educațională mai largă.

Astfel, mobilitățile Erasmus au demonstrat încă o dată că educația poate transforma vieți, chiar și în cele mai dificile contexte. Arta, natura, expresia personală și responsabilitatea față de mediu au devenit instrumente prin care elevii noștri își reconstruiesc identitatea și își redescoperă potențialul. Iar profesorii, prin formarea continuă și deschiderea spre inovație, devin facilitatori ai schimbării, modele de reziliență și creativitate.

PARTENERIATELE EDUCAȚIONALE – CONTEXTE DE SPRIJIN, INCLUZIUNE ȘI DEZVOLTARE PENTRU COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Profesor de psihopedagogie specială Mihaela URSACHE
Liceul Tehnologic Special „Trinitas”, Târgu Frumos**

Introducere

În învățământul special, demersul educațional depășește granițele activității didactice formale și ale obiectivelor curriculare adaptate. Pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, educația este strâns legată de siguranța emoțională, de calitatea relațiilor și de coerența dintre mediile în care aceștia trăiesc și se dezvoltă. În acest context, proiectele educaționale și parteneriatele comunitare nu reprezintă activități complementare, ci componente esențiale ale intervenției educaționale, cu impact direct asupra dezvoltării funcționale și a incluziunii sociale a copiilor.

Practica din școala specială arată că progresul copilului este influențat în mod semnificativ de modul în care școala, familia și comunitatea reușesc să colaboreze. Atunci când aceste structuri acționează coerent, copilul beneficiază de un parcurs educațional mai stabil, mai predictibil și mai bine adaptat nevoilor sale reale.

Necesitatea parteneriatelor în educația copiilor cu CES

Copiii cu cerințe educaționale speciale se confruntă adesea cu dificultăți multiple, care nu pot fi abordate exclusiv prin activitatea de la clasă. Limitările cognitive, dificultățile de comunicare, nevoia de sprijin constant sau vulnerabilitatea emoțională impun o abordare educațională extinsă, care să includă contexte de viață reală și experiențe educaționale variate.

Parteneriatele educaționale permit școlii speciale să își extindă intervenția dincolo de spațiul formal, creând contexte structurate și sigure în care copiii pot exersa

abilități sociale, pot construi relații și pot trăi experiențe de reușită. Aceste demersuri sunt în acord cu principiile educației incluzive promovate de politicile educaționale actuale, care subliniază importanța colaborării școală–familie–comunitate și a sprijinului personalizat pentru elevii cu CES.

Parteneriatul cu familia – continuitate și coerență educațională

Relația dintre școală și familie reprezintă un pilon central al educației copiilor cu cerințe educaționale speciale, întrucât progresul copilului este strâns legat de stabilitatea mediului familial și de capacitatea adulților de referință de a înțelege și susține nevoile acestuia. În practica educațională din școala specială, părinții se confruntă frecvent cu dificultăți emoționale și practice, iar lipsa unui sprijin adecvat poate influența atât evoluția copilului, cât și calitatea colaborării cu școala.

În acest context, în cadrul Liceului Tehnologic Special „Trinitas” din Târgu Frumos, parteneriatul cu Fundația Serviciilor Sociale Bethany s-a construit și s-a dezvoltat progresiv, ca răspuns la nevoile identificate în relația școală–familie. Într-o etapă inițială, colaborarea a vizat sprijinirea părinților prin activități de informare, consiliere și dialog, menite să faciliteze înțelegerea particularităților copiilor cu cerințe educaționale speciale și a rolului familiei în susținerea procesului educațional. Ulterior, acest demers a fost extins prin implementarea unui proiect structurat, susținut printr-un grant educațional, care a permis aprofundarea intervenției și diversificarea activităților dedicate relației părinte–copil.

Participarea părinților la aceste activități a contribuit la clarificarea dificultăților întâmpinate în viața de zi cu zi, la reducerea sentimentului de izolare și la consolidarea încrederii în propriile resurse parentale. Totodată, colaborarea constantă cu școala a favorizat o mai bună coerență între mediul școlar și cel familial, cu efecte vizibile asupra adaptării emoționale și comportamentale a copiilor. Pentru copil, această continuitate se reflectă într-un climat mai stabil, predictibil și securizant, esențial pentru progres.

În cazul elevilor cu dizabilități mintale severe (DMS), intervenția educațională se desfășoară frecvent în prezența părintelui, care are și rolul de asistent personal. În aceste situații, parteneriatul educațional capătă o dimensiune particulară, deoarece părintele nu este doar însoțitor al copilului, ci devine facilitator al participării acestuia la activitățile educaționale și comunitare. Proiectele educaționale oferă un cadru structurat în care copilul, părintele–asistent personal și cadrul didactic pot acționa coerent, urmărind aceleași obiective educaționale și intervenind unitar în sprijinul copilului.

Prezența părintelui în aceste contexte contribuie la menținerea predictibilității, la reducerea anxietății copilului și la susținerea comportamentelor funcționale în situații noi. În același timp, părintele beneficiază de repere clare și modele de intervenție adaptate, care îi facilitează asumarea rolului educațional și întăresc legătura dintre mediul școlar și cel familial. Astfel, parteneriatul cu familia nu sprijină doar copilul, ci consolidează întreaga rețea de suport necesară dezvoltării acestuia.

Parteneriate pentru autonomie și incluziune funcțională

Un obiectiv esențial al educației speciale îl reprezintă pregătirea elevilor pentru viața adultă, în funcție de nivelul de funcționare și de potențialul fiecăruia. Dincolo de achizițiile școlare, intervenția educațională urmărește dezvoltarea abilităților funcționale, a autonomiei personale și a capacității de adaptare la situații cotidiene, care pot susține participarea socială a elevilor și după încheierea parcursului școlar.

La Liceul Tehnologic Special „Trinitas” din Târgu Frumos, această direcție a fost susținută prin parteneriate educaționale cu organizații nonguvernamentale de specialitate, care au oferit elevilor contexte structurate și sigure pentru exersarea competențelor de viață. Un exemplu relevant îl constituie proiectul *EDU-AUT – Educație funcțională pentru autonomie și incluziune*, derulat în colaborare cu ANCAAR – Filiala Iași, proiect orientat spre sprijinirea elevilor în dezvoltarea autonomiei și în pregătirea tranziției către viața adultă.

Prin implicarea în activități adaptate, desfășurate în contexte reale sau simulate, elevii au avut posibilitatea de a exersa comportamente necesare vieții cotidiene și de a se raporta mai autonom la mediul înconjurător. Aceste experiențe, mediate pedagogic, au contribuit la consolidarea încrederii în sine și la dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, într-un cadru care respectă ritmul și nevoile fiecărui copil.

Impactul acestor demersuri se reflectă în reducerea dependenței excesive de adult și în creșterea gradului de participare socială, în măsura posibilităților individuale. Parteneriatele pentru autonomie și incluziune funcțională oferă astfel elevilor cu cerințe educaționale speciale oportunitatea de a se pregăti pentru viața de adult într-un mod realist, gradual și adaptat nevoilor lor reale.

Incluziunea ca experiență educațională trăită

Colaborarea cu școli de masă din comunitate și cu instituții culturale locale a creat pentru copiii cu cerințe educaționale speciale contexte autentice de incluziune, în care participarea nu a fost una formală, ci trăită efectiv. Prin aceste demersuri educaționale, elevii au fost implicați în activități comune desfășurate în afara mediului școlar obișnuit, în spații educaționale și culturale ale comunității, precum Casa de Cultură Târgu Frumos, dar și în contexte școlare incluzive, alături de elevi din școli de masă.

Participarea la astfel de activități le-a oferit copiilor oportunitatea de a interacționa cu alți copii și adulți, într-un cadru mediat pedagogic și adaptat nevoilor lor, reducând teama de contexte noi și facilitând dezvoltarea relațiilor sociale. În timp, aceste experiențe au contribuit la creșterea încrederii în sine și la formarea unor comportamente de participare socială, care pot fi transferate și în alte contexte educaționale sau comunitare.

În acest sens, incluziunea nu este abordată ca un obiectiv abstract, ci ca o experiență educațională construită progresiv, care sprijină acceptarea diversității și consolidează legătura dintre școala specială și comunitatea din care face parte copilul.

Impactul parteneriatelor asupra copiilor cu CES

Parteneriatele educaționale creează pentru copiii cu cerințe educaționale speciale contexte de învățare semnificative, în care progresul este vizibil în modul în care aceștia reușesc să se implice, să relaționeze și să se adapteze la situații noi. Experiențele trăite în cadrul proiectelor educaționale contribuie la consolidarea sentimentului de competență personală și la construirea unei imagini de sine pozitive.

Pentru copii, aceste demersuri înseamnă acces la sprijin adaptat nevoilor lor reale și șanse concrete de dezvoltare într-un mediu care îi înțelege, îi acceptă și îi susține.

Concluzii

În învățământul special, parteneriatele educaționale reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea unei educații de calitate, centrate pe copil. Prin colaborarea dintre școală, familie, organizații nonguvernamentale și comunitate, intervenția educațională devine coerentă, funcțională și orientată spre viața reală. Aceste demersuri contribuie nu doar la dezvoltarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, ci și la construirea unei comunități mai deschise și mai incluzive, capabile să răspundă diversității și nevoilor reale ale tuturor copiilor.

TRADIȚIE ȘI CREATIVITATE ÎN TERAPIA OCUPAȚIONALĂ LA COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Profesor Paula BEJAN

Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași

Terapia ocupațională la copii reprezintă o modalitate importantă de a sprijini dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor. Prin îmbinarea tradiției cu creativitatea, terapeuții pot oferi activități atractive și eficiente care să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui copil.

1. Tradiția în terapia ocupațională. Tradiția în terapia ocupațională include tehnici și activități folosite de-a lungul timpului, care și-au demonstrat eficiența în diverse contexte:

Jocuri tradiționale: Jocuri precum „De-a v-ați ascunselea”, „Țară, țară, vrem ostași” sau „Șotron” pot fi adaptate pentru a stimula abilități motorii și cognitive.

Meșteșuguri tradiționale: Țesutul, cusutul, modelajul cu lut sau împletitul sunt activități care dezvoltă motricitatea fină și coordonarea.

Povești și basme: Acestea sunt folosite pentru stimularea limbajului, imaginației și înțelegerii sociale.

2. Creativitatea în terapia ocupațională. Creativitatea aduce flexibilitate și adaptabilitate în planificarea activităților terapeutice:

Activități artistice inovatoare: Pictura cu degetele, colaje din materiale neconvenționale sau modelajul senzorial sunt metode moderne de exprimare și coordonare.

Tehnologii moderne: Utilizarea aplicațiilor educaționale sau a dispozitivelor de realitate augmentată pentru a crea scenarii interactive și captivante.

Jocuri de rol și improvizație: Dezvoltă abilități sociale și emoționale prin scenarii imaginative.

3. Îmbinarea tradiției cu creativitatea. Un exemplu concret ar putea fi utilizarea poveștilor tradiționale într-un format modern, precum teatrul de păpuși interactiv, unde copiii contribuie la dezvoltarea firului narativ. De asemenea, meșteșugurile tradiționale pot fi combinate cu tehnici moderne, precum pictura pe lut sau decorarea obiectelor țesute cu elemente contemporane. Tehnica colajului reprezintă o altă metodă creativă și versatilă utilizată în terapia ocupațională pentru copii, având rolul de a stimula dezvoltarea emoțională, cognitivă și motrică. Aceasta îmbină elemente tradiționale cu abordări moderne, oferind un cadru plăcut și stimulant în care copiii își pot exprima sentimentele și ideile.

Beneficiile colajului în terapie:

Stimularea creativității: Copiii învață să combine materiale diverse pentru a crea o lucrare unică.

Dezvoltarea motricității fine: Decuparea, lipirea și aranjarea materialelor contribuie la întărirea musculaturii mâinilor.

Exprimarea emoțiilor: Colajul oferă o modalitate non-verbală de comunicare pentru copiii care au dificultăți de exprimare.

Îmbunătățirea concentrării: Procesul de realizare a unui colaj îi ajută pe copii să își dezvolte atenția și răbdarea.

Colajul aduce în terapie elemente de artă populară și tehnici tradiționale, cum ar fi îmbinarea texturilor textile sau folosirea materialelor naturale (frunze, flori uscate). Aceste tehnici sunt combinate cu metode moderne, cum ar fi colajele digitale sau colajele tridimensionale, pentru a adapta activitatea la preferințele și nevoile copiilor.

Exemple de colaje cu elemente tradiționale:

Colaj cu motive populare: Folosirea țesăturilor tradiționale sau a hârtiei cu imprimeuri etnice.

Colaj natural: Realizarea unor lucrări cu frunze, semințe sau flori uscate, inspirate din tradițiile rurale.

Activitățile sunt adaptate vârstei și capacităților fiecărui copil, fiind atât individuale, cât și de grup:

Colajul emoțional: Copiii sunt încurajați să-și exprime emoțiile prin decuparea și lipirea imaginilor care le evocă anumite stări.

Colaj tematic tradițional: Realizarea unui tablou inspirat de folclorul românesc sau de sărbătorile tradiționale.

Colaj senzorial: Utilizarea materialelor cu texturi diferite (lână, hârtie creponată, bucăți de stofă) pentru stimularea senzorială.

Colaj de familie: Copiii creează un colaj cu imagini și simboluri legate de familie, promovând sentimentul de apartenență.

Colajul nu doar că stimulează abilitățile motorii și cognitive, dar are și un impact terapeutic major asupra stării emoționale a copilului. Realizarea unor lucrări creative contribuie la:

Reducerea anxietății și stresului: Procesul artistic ajută la calmare și relaxare.

Creșterea încrederii în sine: Finalizarea unui colaj oferă satisfacție personală și întărește încrederea în abilitățile proprii.

Dezvoltarea socializării: Activitățile de grup promovează colaborarea și comunicarea.

Pictura este mai mult decât o activitate recreativă; în contextul terapeutic, aceasta contribuie la:

Stimularea creativității: Încurajează exprimarea liberă și originalitatea.

Exprimarea emoțiilor: Ajută la exteriorizarea trăirilor interioare, mai ales pentru cei cu dificultăți de comunicare.

Dezvoltarea abilităților motrice: Manipularea pensulei sau a degetelor îmbunătățește coordonarea ochi-mână și motricitatea fină.

Relaxare și reducerea stresului: Actul picturii induce o stare de calm și concentrare.

Arta picturii are o tradiție îndelungată, fiind parte a patrimoniului cultural al multor popoare. În terapia ocupațională, această tradiție se îmbină cu abordări moderne, oferind o gamă largă de tehnici:

Pictura tradițională: Folosirea motivelor populare sau a peisajelor inspirate din folclor.

Pictura modernă și abstractă: Îmbinarea culorilor și a formelor libere pentru exprimarea emoțiilor.

Pictura pe materiale naturale: Lemn, piatră sau pânză tradițională, pentru a conecta copiii cu natura și tradiția.

Pictura digitală: Utilizarea tabletelor grafice sau a aplicațiilor de desen pentru o abordare modernă.

a) Pictura cu degetele (Finger Painting)

Beneficii: Dezvoltarea senzorială și a motricității fine.

b) Pictura tradițională pe obiecte

Beneficii: Conectarea cu tradiția și dezvoltarea creativității.

c) Pictura tematică de grup

Beneficii: Stimularea colaborării și socializării.

d) Pictura emoțională

Beneficii: Exteriorizarea emoțiilor și reducerea anxietății.

4. Beneficii

Dezvoltarea abilităților motorii fine și grosiere

Stimularea creativității și a expresivității

Îmbunătățirea abilităților sociale și de comunicare

Conectarea cu valorile culturale și tradiționale



1. Titlul proiectului:

„Tradiție și creativitate în educație: Colaje artistice prin ochii copiilor” -ACTIVITATE ÎN PARTENERIAT INTERCLASE

CADRE DIDACTICE COORDONATOARE:

Prof. educator: Bejan Paula

Prof. psihopedagogie specială: Filimon Ana

1.Argument:

Proiectul extracurricular „Tradiție și creativitate în educație: Colaje artistice prin ochii copiilor” reprezintă o oportunitate valoroasă de a îmbina educația artistică cu promovarea tradițiilor culturale românești. Într-o societate modernă, în care globalizarea tinde să uniformizeze identitatea culturală, este esențial să cultivăm în rândul copiilor respectul și aprecierea pentru moștenirea culturală națională.

Prin realizarea de colaje inspirate din elemente tradiționale, copiii nu doar că își dezvoltă creativitatea și abilitățile practice, dar învață să valorifice motivele populare, obiceiurile și simbolurile care ne definesc ca națiune. Această abordare creativă permite copiilor să-și exprime liber perspectivele asupra tradiției, folosind tehnici diverse precum decupajul, pictura și colajul mixt.

Mai mult decât atât, proiectul stimulează colaborarea și munca în echipă, întrucât copiii împărtășesc idei, lucrează împreună și învață să aprecieze contribuțiile fiecăruia. Astfel, impactul proiectului depășește sfera educațională, contribuind la formarea unor tineri care cunosc și prețuiesc valorile culturale românești, fiind totodată creativi și deschiși către noi experiențe artistice.

Prin urmare, acest proiect nu doar că îmbogățește educația formală, dar contribuie și la păstrarea și promovarea tradițiilor într-un mod atractiv și modern.

2. Scopul proiectului:

- Promovarea valorilor tradiționale românești prin activități creative.
- Dezvoltarea abilităților artistice și creative ale copiilor.
- Stimularea lucrului în echipă și a exprimării libere.

3. Obiectivele proiectului:

- Cunoașterea tradițiilor locale și naționale prin activități practice.
- Realizarea de colaje care să ilustreze elemente tradiționale (costume populare, dansuri, obiceiuri etc).
- Dezvoltarea spiritului de colaborare între copii.
- Cultivarea creativității prin tehnici artistice diverse (decupaj, pictură, desen etc).

PĂRȚI IMPLICATE:

- Clasa aIV-aB, clasa aIV-a C și clasa I C
- Cadre didactice: Profesori: Filimon Ana, Bejan Paula, Huștiuc Daniela-Florina, Munteanu Elena, Orzetic Ștefan.

RESURSE UMANE: 11 elevi, cadre didactice

Resurse necesare:

- Materiale artistice (hârtie, culori, lipici, panglici, ață, lână, materiale din natură etc).
- Proiector pentru prezentări video.
- Spațiu de lucru (sala de clasă sau atelier).

RESURSE TEMPORALE: 60 minute

RESURSE SPAȚIALE: sălile de clasă

Activități propuse:

a) Documentare:

- Vizionarea unor materiale video despre tradițiile românești.
- Discuții despre simboluri și motive populare.

b) Activitate practic-aplicativă

- pictură (diverse tehnici și teme plastice: dactilopictură, tehnica mozaicului, monocromie, culori reci, nonculori etc.)
- desen & grafică (creion, carioca, creioane colorate, ceracolor);
- colaj (hârtie colorată, textile, fire, ambalaje, materiale din natură etc.).
- Tematici pentru colaje:
 - **Costume populare din diferite zone ale țării.**
 - **Obiceiuri de sărbători (Paște, Crăciun, Mărțișor).**
 - **Dansuri tradiționale (Hora, Sârba).**

Materiale necesare: hârtie colorată, textile (pânză, mărgel), lipici, panglici tradiționale, fotografii vechi, reviste etc.

c) Expoziție finală:

- Lucrările elevilor vor fi evaluate și vor fi acordate premiul I;II;III și mențiuni.
- Organizarea unei expoziții cu lucrările realizate.
- Lucrările vor fi evaluate conform criteriilor de mai jos.

Criterii de evaluare/jurizare :

- Vor fi descalificate lucrările în care se observă intervenția adulților și care nu respectă tematica concursului.

- Se va urmări exclusiv munca elevului.
- Se va urmări gradul de originalitate și imaginație pe care elevii îl dovedesc prin lucrarea realizată.
- Se va urmări respectarea tehnicii de lucru aleasă.
- Se va urmări stimularea creativității elevilor.

Impactul proiectului:

- Îmbogățirea cunoștințelor despre tradițiile românești.
- Dezvoltarea competențelor artistice și a spiritului de echipă.
- Stimularea creativității prin activități practice.

BIBLIOGRAFIE:

- Albulescu, I., & Căprioară, D. (2018). *Art-terapia în educație și recuperare*. Editura Universitară, București.
- **American Occupational Therapy Association (AOTA).** (2014). *Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process*. American Journal of Occupational Therapy, 68(Suppl. 1), S1–S48.
- Ayres, A. J. (2005). *Sensory Integration and the Child*. Western Psychological Services.
- **Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A.** (2002). *Sensory Integration: Theory and Practice*. F.A. Davis Company.
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2015). *Occupational Therapy for Children and Adolescents*. Elsevier.
- Golu, M. (2005). *Psihologia dezvoltării umane*. Editura Fundației România de Măine, București.

PROIECT DE ACTIVITATE

Profesor Claudia – Mihaela VÂRNACEA
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

Unitatea de învățământ:	Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași
Cadru didactic:	Vârncea Claudia – Mihaela
Data:	25.02.2026
Clasa:	Pregătitoare A (dizabilități senzoriale multiple)
Descrierea colectivului:	Colectivul clasei pregătitoare A este alcătuit din 4 elevi cu vârste cuprinse între 6 și 8 ani. Toți elevii clasei sunt încadrați în categoria persoanelor cu grad de handicap grav, cu asistent personal. Diagnosticile elevilor variază în tablouri psihopatologice diverse, primând dizabilitățile senzoriale. Varietatea diagnosticilor și a nivelurilor funcționale determină o abordare personalizată a procesului instructiv-educativ recuperator, în funcție de particularitățile individuale ale elevilor
Domeniul de activitate:	Terapie educațională complexă și integrată
Terapia:	Stimulare cognitivă
Unitatea de învățare:	Procese psihice
Subiectul activității:	Sortează și descoperă comoara!
Tipul activității:	Fixare și sistematizare
Scopul activității:	Sistematizarea cunoștințelor referitoare la identificarea și diferențierea obiectelor după mai multe criterii (culoare - formă – mărime).

Obiective operaționale:

O₁: Să descrie imaginile de pe cartonașe pe baza caracteristicilor observabile. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii denumesc corect cel puțin o ilustrație.

O₂: Să asocieze ursuleții descoperiți în zăpadă cu paharele de aceeași culoare. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii plasează corect

O₃: 2 din 3 ursuleți.

Să identifice formele de pe iglu, potrivindu-le cu umbrele corespunzătoare. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii identifică spațiul corespunzător pentru 7 din 10 forme.

O₄: Să asocieze bețele cu pinguini și pești cu machetele de polistiren corespunzătoare, respectând criteriul culorii și a formei. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii asociază corect 3 din 5 bețe.

O₅: Să hrănească corespunzător pinguinii în funcție de criteriul mărimii (mic-mijlociu-mare). Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii hrănesc corect 2 din 3 pinguini.

Să participe cu interes la activitate.

Metode si procedee:	Conversația, explicația, descoperirea dirijată, demonstrația, jocul didactic.
Mijloace didactice:	Pinguin de pluș, lanternă, sac, cartonașe, scrisoare, videoproiector, prezentare powerpoint, masă senzorială, zăpadă, ursuleți colorați, pahare, igluuri, plicuri, diverse forme decupate, pinguini, peștișori, machete din polistiren, bețe de frigărui, bilețele, cufăr, brățări.
Forme de organizare:	Frontal, individual
Evaluare:	Formativă, prin aprecierea răspunsurilor, aprecieri verbale stimulative asupra modului de lucru și colaborării în cadrul activității.
Timp:	45 minute
Bibliografie:	Gherguț, A., Roșan, A. (2024) <i>Terapii și intervenții psihopedagogice la persoane cu cerințe speciale</i> , Editura Polirom, Iași.

Gherguț, A., Frumos, L., Raus, G. (2014) *Educația specială. Ghid metodologic*, Editura Polirom, Iași.

***Programă școlară *STIMULARE COGNITIVĂ –Învățământ special primar – Dizabilități senzoriale multiple/ surdocecitate (DSM)*, Anexa nr. II la Ordinul ministrului educației nr. 3702/21.04.2021

Observații: Activitatea și realizarea tuturor obiectivelor se modelează în funcție de starea subiecților

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Momentele activității/Timp	Obiective operaționale	Demersul instructiv-educativ	Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Evaluare
Moment organizatoric 1 min.		Se stabilește climatul de ordine și disciplină necesar desfășurării activității în condiții optime și se pregătesc materialele corespunzătoare.	Conversația		
Captarea atenției 7 min	<i>O₁</i> <i>O₆</i>	Atenția elevilor este captată de apariția elementului surpriză al activității: un pinguin ce ține în mână un săculeț misterios. În interior se află o lanternă și câteva cartonașe speciale. Se explică copiilor că pinguinul a venit cu o misiune specială pentru ei. Treptat, elevii descoperă cartonașele din săculeț, dar și faptul că imaginile de pe acestea nu pot fi văzute fără o sursă de lumină	Conversația Explicația Descoperirea dirijată Jocul didactic Demonstrația	Pinguin de pluș Săculeț Cartonașe Lanternă	Aprecieri verbale asupra corectitudinii răspunsului oferit

		<p>(Anexa 1). Astfel, fiecare copil va extrage două cartonașe și folosind lanterna, le va lumina pentru a descoperi ce se află pe ele.</p> <p>„Trebuie să vă uitați cu atenție, iar cu ajutorul lanternei să descrieți ce vedeți: ce culoare este? Ce formă are, dar și ce mărime?”</p> <p>Se oferă un exemplu demonstrativ: „Eu am extras un brad, acesta are culoarea verde”.</p> <p>Profesorul oferă sprijin acolo unde este necesar.</p>			
<p>Anunțarea temei și a obiectivelor activității</p> <p>2 min</p>		<p>Profesorul anunță tema și obiectivele activității într-un limbaj accesibil și captivant pentru a menține interesul copiilor:</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p>	<p>Imagini</p>	

		<p>„Dragi copii, după cum ați văzut, astăzi avem un oaspete special, un pinguin curios venit de departe, dornic să descopere cum ne descurcăm noi la activitatea <i>Sortează și descoperă comoara</i>. Pe parcursul activității de astăzi ne jucăm cu culorile, formele și mărimile.”</p> <p>Profesorul precizează pașii activității (se utilizează imagini ajutătoare):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sortarea obiectelor după criteriul culorii - Poziționarea formelor în locurile potrivite - Sortarea obiectelor după criteriul mărimii - Sortarea pe baza a două criterii (culoare și formă) 			
--	--	---	--	--	--

<p>Desfășurarea activității/ Sistematizarea conținuturilor abordate anterior 20 min</p>	<p><i>O₂</i> <i>O₆</i></p>	<p>Pinguinul Pipo își face din nou apariția și are în mână o scrisoare (Anexa 2) prin care anunță elevii că în adâncul regatului de gheață se află o comoară magică, dar pentru a fi găsită, trebuie ca ei să treacă printr-o serie de provocări intense puse la cale de prietenii lui de la Poli.</p> <p>Se va proiecta o prezentare power-point cu harta comorii, ce le dezvăluie copiilor pas cu pas ce au de făcut.</p> <p>Prima oprire din drumul comorii este acasă la urșii polari care au fost neastâmpărați și s-au jucat cu vopselele mamei, așa că s-au murdărit și pentru a nu fi descoperiți, s-au ascuns în zăpadă (Anexa 3).</p> <p>Pornind de aici, profesorul prezintă copiilor măsuța pentru activități</p>	<p>Conversația Explicația</p> <p>Conversația Explicația Descoperirea dirijată</p>	<p>Videoproiector Laptop Prezentare power – point</p> <p>Masă senzorială Zăpadă Ursuleți colorați</p>	<p>Aprecieri verbale stimulative privind identificarea corectă a culorilor</p>
--	--	---	---	---	--

	<p>senzoriale și le arată tava cu zăpadă artificială în care sunt ascunși ursuleții de diferite culori. Lângă tava cu zăpadă sunt plasate o serie de pahare, fiecare corespunzând unei culori (ex. un pahar roșu pentru ursuleții roșii). Li se comunică faptul că ei au de căutat în zăpadă ursuleți de diverse culori folosind mâinile, iar după ce i-au găsit să spună cu voce tare ce culoare au. Aceștia vor așeza ursulețul în paharul care are aceeași culoare. Copiii vor lucra pe rând.</p> <p><i>O₃</i> <i>O₆</i> Profesorul oferă sprijin și corectează cu blândețe dacă este necesar.</p> <p>După finalizarea primei provocări, copiii primesc acordul pinguinului Pipó pentru a trece la sarcina următoare. El anunță elevii că având în vedere vremea</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Descoperirea dirijată</p> <p>Demonstrația</p>	<p>Pahare colorate</p> <p>Igluuri</p> <p>Plicuri</p> <p>Diverse forme decupabile</p>	<p>Aprecieri verbale stimulative privind identificarea corectă a formelor</p>
--	---	---	--	---

	<p><i>O₅</i></p> <p><i>O₆</i></p>	<p>călduroasă din ultima perioadă, casele lor au început să se dezghețe și au nevoie de alte igluuri.</p> <p>Profesorul trece la sarcina ce constă în decorarea unui iglu cu diverse forme (Anexa 4). Acesta împarte copiilor un iglu gol, cu diverse zone marcate (ex. cercuri pe pereți). Pipo are nevoie de ajutorul copiilor pentru ca iglul primit să devină cel mai frumos adăpost pentru pinguini. Elevii primesc și un plic cu diverse forme, ei analizează formele pe rând, le denumesc și identifică locul corespunzător pe iglu. Se oferă un exemplu demonstrativ:</p> <p>„Eu am un triunghi albastru, o formă de triunghi se găsește în partea de sus, îl voi lipi aici!”.</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Descoperirea dirijată</p>	<p>Pinguini</p> <p>Peștișori</p>	<p>Aprecieri verbale stimulative privind identificarea corectă a mărimilor</p>
--	---	--	---	----------------------------------	--

		<p>Mai departe, copiii sunt anunțați că provocările nu s-au terminat aici, deoarece Pinguinul Pipo dorește ca ei să îi ajute familia, pregătindu-le prânzul. Sarcina elevilor constă în hrănirea pinguinilor cu peștișorii potriviți (Anexa 5). Sunt prezentați cei 3 pinguini de mărimi diferite (mic, mijlociu, mare) fiecare având o gură decupată. Lângă pinguini sunt așezați peștișorii în aceleași 3 dimensiuni.</p> <p>Se cere elevilor să vină pe rând să analizeze mărimile pinguinilor și să aleagă câte un peștișor potrivit fiecăruia. Sunt încurajați să verbalizeze mărimea. Aceștia sunt ghidați punându-li-se întrebări:</p> <p>„Este pinguinul mare sau mic?”</p>			
--	--	---	--	--	--

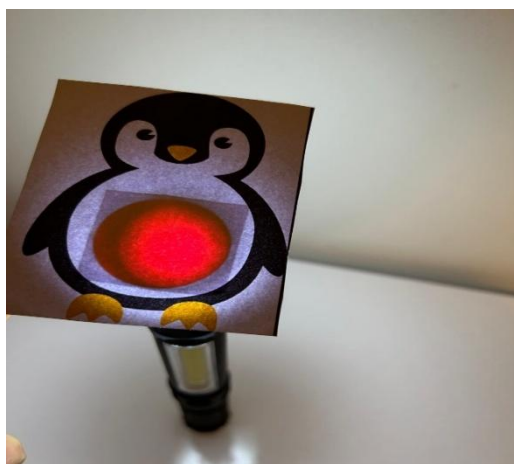
		Ce peștișori are nevoie acest pinguin? ” Se oferă sprijin dacă un copil face o alegere greșită.			
Asigurarea retenției și a transferului 10 min	<i>O₄</i> <i>O₆</i>	<p>Ultima sarcină a activității de astăzi, înaintea descoperirii comorii îi are în prim plan tot pe prietenii pinguinului Pipo. Aceștia au uitat drumul spre casă și trebuie ajutați. Prin această activitate se realizează sortarea pe baza a două criterii: formă și culoare. Cadrul didactic prezintă elevilor mai multe plăci de polistiren de diverse forme și culori (ex. o placă albastră în formă de cerc, o placă galbenă în formă de pătrat, a se vedea anexa 6).</p> <p>Copiii sunt informați că urmează să asocieze mai mulți pinguini și pești de diferite culori și forme cu placa potrivită.</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Demonstrația</p> <p>Descoperirea dirijată</p>	<p>Machete din polistiren</p> <p>Cartonașe (pinguini și pești)</p> <p>Bețe de frigărui</p> <p>Tavă senzorială</p>	<p>Aprecieri verbale stimulative privind corectitudinea asocierilor</p> <p>Aprecieri verbale asupra gradului</p>

		<p>Astfel, pe masă sunt puse mai multe bețe de frigărui ce au lipite pe ele cartonașe (ex. Un pește roșu în formă de cerc). Așadar, elevii vor lua pe rând câte un băț și îl poziționează pe placa corespunzătoare.</p> <p>Se oferă și un exemplu: „Priviți, am găsit un peștișor albastru în formă de pătrat. Se potrivește machetei albastre în formă de pătrat.”</p>			de implicare în rezolvarea sarcinilor
<p>Evaluarea și încheierea activității 5 min</p>		<p>Profesorul face aprecieri verbale stimulative și încurajatoare asupra modului de realizare a sarcinilor de lucru propuse, asupra implicării și colaborării pe parcursul activității.</p> <p>„Pinguinul este foarte mândru de voi! Ați reușit să rezolvați toate sarcinile. Sunteți niște exploratori fantastici! Iar</p>	<p>Conversația Explicația</p>	<p>Bilețele Cufăr Pinguini Brățări</p>	

		<p>pentru asta, el a pregătit o ultimă surpriză pentru voi! În acest cufăr magic sunt ascunși pinguinii colorați și cadourile lor speciale. Pe rând, veți extrage un bilețel din săculeț, iar culoarea de pe bilețel vă va arăta ce pinguin să căutați. Să descoperim cadourile!”</p>			
--	--	---	--	--	--

Copiii găsesc câte o brățară în fiecare pinguin.

Anexa 1



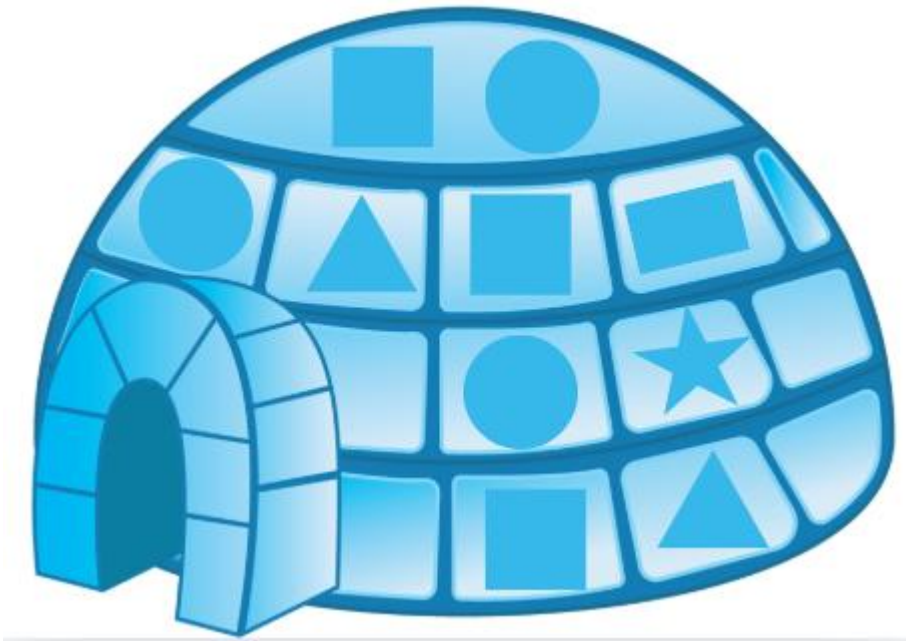
Anexa 2



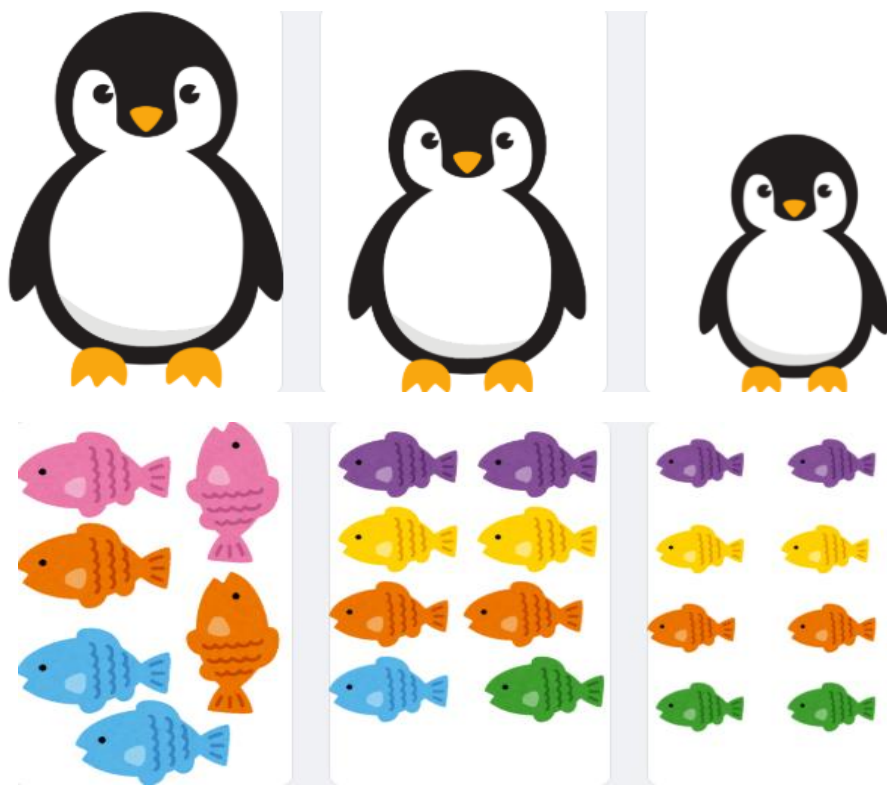
Anexa 3



Anexa 4



Anexa 5



Anexa 6



ANOTIMPUL DE PRIMĂVARĂ

Profesor psihopedagogie specială, Mihaela CIOBANU
Școala Gimnazială Specială Constantin Păunescu, Iași

Predau la o clasă de elevi cu CES (cerințe educative speciale), fiind profesor de psihopedagogie specială. Din metodele interactive, creative pe care o pot aplica la specificul clasei mele este TURUL GALERIEI. Motivul alegerii acestei metode- este ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu și obiect de învățământ.

Am ales o lecție la disciplina: Explorarea mediului înconjurător și anume: Anotimpul de primăvară, având ca scop didactic fundamental consolidarea cunoștințelor cu privire la anotimpul de primăvară, accentul fiind pus pe caracteristicile acestuia.

Introducerea în activitate s-a realizat prin prezentarea unui tablou reprezentând anotimpul de primăvară pe baza căruia am descoperit împreună cu elevii cele mai importante schimbări, caracteristici ale primăverii. (soarele încălzește mai puternic, zăpada se topește, apar florile, se întorc păsările din țările calde, copacii înmuguresc, înfrunzesc, înfloresc, apar firele de iarbă). Natura reînvie la viață. Fiecare elev a trecut apoi în față și a numit/identificat pe rând caracteristicile anotimpului de primăvară, până când fiecare s-a lămurit care sunt schimbările, caracteristicile primăverii.

Desfășurarea propriu-zisă a activității constă în anunțarea sarcinii de lucru- elevii au de realizat un desen în care să surprindă cât mai multe caracteristici ale anotimpului de primăvară pe care și le-au însușit de pe panou (soare, ghiocei, copaci înfloriți, iarbă).

Elevii au fost împărțiți în 3 echipe, fiecare echipă a primit o foaie, creioane colorate. Având în vedere faptul ca este vorba despre copii cu CES, autism, sindrom Dawn, desenele copiilor vor fi mai schematice, mai simple.

Elevii au la dispoziție 7-8 minute pentru a realiza sarcina de lucru. După ce timpul a expirat, fiecare echipă afișează desenul reprezentând primăvara. Fișele realizate de către elevi sunt expuse pe pereții clasei ca într-o galerie prezentate și susținute de membrii grupului, urmând să fie evaluate și discutate de către toți elevii. După expunerea produselor, fișelor obținute, fiecare grup examinează cu atenție produsele celorlalte grupe, grupele se rotesc de la un produs la altul. După turul galeriei, se discută și eventual se notează câte caracteristici a desenat corect fiecare echipă, dacă au folosit culori corespunzătoare, apoi cine a surprins cele mai multe caracteristici ale primăverii. Se fac observații referitoare la modul de lucru al colegilor precum și informații despre caracteristicile anotimpului de primăvară ce nu se regăsesc în lucrările celorlalți elevi.

Echipele își prezintă pe rând fișele de lucru, prezintă caracteristicile de primăvară surprinse în desenul lor. Una din echipe a desenat un soare, păsări, copaci înfloriți. Altă echipă a desenat doar ghiocei, iarbă. A treia echipă a surprins cele mai multe elemente drept pentru care a fost declarată echipa câștigătoare.

Așadar, ajungem la avantajele oferite de această metodă Turul galeriei, prin feed-backul oferit de colegi are loc învățarea și consolidarea cunoștințelor, se valorizează produsele activității în grup și se descoperă soluții alternative la aceeași sarcină. Atmosfera din clasă trebuie să permită elevilor să gândească critic – în cazul nostru să identifice dacă s-au folosit culori adecvate, dacă au fost găsite caracteristici ale primăverii. Astfel, ajung să înțeleagă că atunci când investesc suficientă energie în învățare și se implică în mod activ, procesul devine agreabil și dă naștere unui sentiment de împlinire. Elevii trebuie să creadă că opiniile lor au valoare, trebuie motivați și susținuți. Copiii cu CES au manifestări specifice, s-au activat, entuziasmat când au lucrat în echipă, s-au ajutat unii pe alții, s-au încurajat, au fost încântați când au făcut turul galeriei, au bătut din palme exprimându-și bucuria în realizarea fișelor de lucru.

A învăța pe copil nu înseamnă să-i dăm adevărul nostru, ci să-i dezvoltăm propria gândire, să-l ajutăm să înțeleagă cu gândirea lui lumea (I. Cerghit).

Elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc, cooperare pentru realizarea sarcinilor de lucru. Elevii discută în grup despre caracteristicile anotimpului de primăvară, după care desenează, colorează pe cola de hârtie.

Elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului, în cazul nostru surprinderea a cât mai multe caracteristici.

Elevii au nevoie de momente pentru a vedea cât de bine și-au atins scopurile și cât de eficienți au fost în grup.

Un alt avantaj ar fi formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare și autoevaluare. Ca profesor am monitorizat în permanență activitatea de învățare a echipelor, am oferit feed-back, am intervenit și corectat eventualele confuzii și răspunsuri incomplete.

Ce impact a avut această metodă asupra elevilor? Aplicarea turului galeriei duce la stimularea creativității (elevii și-au dat silința în a desena un soare cât mai sugestiv, copaci colorați folosind culori adecvate, verde crud pentru iarbă etc), cultivarea respectului față de munca colegilor, dezvoltarea competențelor de relaționare (lucrează împreună, ei de obicei execută sarcini individual), dezvoltarea competențelor de comunicare, promovarea învățării active și mai ales participarea activă a tuturor elevilor. Au fost elevi care nu au știut să deseneze un ghiocel, atunci un coleg din echipă l-a desenat iar celalalt l-a colorat, astfel a ajutat echipa. Metoda interactivă i-a animat, li s-a părut foarte interesant să iasă din bănci și să meargă în turul galeriei.

Ca orice metodă prezintă și dezavantaje/ limite:

-tendința de conformare la opinia grupului, majoritatea copiilor acceptă ideile stabilite.

-tendința de dominare a grupului manifestată de anumiți elevi, erijați în lideri, se aplică în cazul copiilor verbali. Aceștia au tendința de ași impune părerea fără nici o reținere și de a emite impresii neținând cont de sentimentele celorlalți.

-dezvoltarea unei posibile dependențe de grup în rezolvarea sarcinilor. Am la clasă o elevă care așteaptă mereu ajutorul unui alt elev. Mereu așteaptă o confirmare din partea lui pentru a fi sigură pe ea.

-subiectivitate. De obicei dacă unui elev nu-i place de alt elev, refuză să vadă lucrarea ca fiind reușită.

-nonimplicarea unor elevi. Am un elev cu sindrom Dawn care refuză mereu absolut orice sarcină didactică.

-aparentă dezordine. La un moment dat erau toate echipele în fața clasei și s-a produs o oarecare harababură.

Rezultate obținute/ atingerea obiectivelor. Obiectivele au fost atinse, fiecare elev și-a însușit cel puțin trei caracteristici ale anotimpului de primăvară. Metoda Turul galeriei s-a pliat în lucrul cu copiii cu CES. Cu siguranță voi mai aplica la clasă această metodă.

Concluzii

În cazul elevilor cu CES, majoritatea orelor se desfășoară față în față, fiecare elev lucrând individual. Astăzi munca în echipă a fost un real succes. Această metodă a avut un impact pozitiv asupra copiilor, le-a produs încântare maximă în momentul în care și-au văzut lucrările expuse, iar ceilalți colegi, rând pe rând le-au admirat /vizionat. Pentru ei aceasta a fost ca o recompensă, văzând ca le-a fost răsplătită munca.

ÎMPREUNĂ PENTRU COPII
PROIECT DE EDUCAȚIE PARENTALĂ DESTINAT
PĂRINȚILOR ELEVILOR DIN CICLUL GIMNAZIAL

Profesor Marlena Vasiliu COCA

Profesor Theodor SIRBULEȚU

Profesor Mihaela Rodica MUȘAT

Profesor Laura LIFICIU

Profesor Valentin DAMINESCU

Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

“

Pe măsură ce copiii
tăi cresc e posibil să
uite ce le-ai spus,
dar nu vor uita
niciodată cum i-ai
făcut să se simtă.
(Kevin Heath)



ARGUMENT

Gimnaziul este o perioadă de tranziție majoră în viața unui copil, când acesta se confruntă cu schimbări emoționale, fizice și sociale.

Implicarea activă a părinților în educația copiilor este un factor determinant pentru succesul acestora la școală.

Educația parentală poate ajuta părinții să dezvolte abilități de comunicare și gestionare a conflictelor, promovând o relație mai deschisă și armonioasă cu copiii lor. Totodată poate oferi părinților instrument pentru a recunoaște și preveni eventuale probleme comportamentale.

Activitățile acestui proiect de educație parentală includ ateliere interactive, sesiuni de informare, grupuri de discuții, știind că atunci când părinții sunt bine informați și sprijiniți, aceștia pot contribui mult mai bine la dezvoltarea echilibrată și sănătoasă a copiilor

Un proiect de educație parentală aduce beneficii pe termen lung atât părinților, cât și copiilor, comunității și societății în ansamblu.

Prin astfel de proiecte, părinții pot învăța unii de la alții, pot schimba experiențe și pot crea o rețea de sprijin în cadrul comunității școlare, care să fie benefică atât pentru ei, cât și pentru copii.

BENEFICIARI:

- direcți: părinții copiilor de la clasele de gimnaziu din cadrul Liceului Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași
- indirecti: copiii de la clasele de gimnaziu din cadrul Liceul Tehnologic Special ”Vasile Pavelcu” Iași.

PERIOADA DE DESFĂȘURARE: noiembrie 2025 - iunie 2026

SCOPUL PARTENERIATULUI

Implicarea activă a părinților în educația școlară și familială a copiilor în vederea îmbunătățiri atitudinilor parentale, cunoașterii și dezvoltării

abilităților parentale de comunicare și relaționare părinte - copil, de susținere, gestionare și rezolvare a problemelor specifice adolescenței și preadolescenței.

OBIECTIVE:

1. Conștientizarea și sensibilizarea părinților cu privire la nevoile generale și cele specifice, de educație și dezvoltare ale școlarului de gimnaziu.
2. Îmbunătățirea abilităților de comunicare și relaționare părinte-copil.
3. Familiarizarea părinților cu noțiunile de empatie, afecțiune, suport și responsabilitate parentală, ocrotire, îngrijire, etc.
4. Conștientizarea de către părinți a importanței rolului de părinte și a responsabilităților pe care acesta le presupune în educația și dezvoltarea armonioasă a copiilor.
5. Implicarea părinților în activități școlare comune, alături de copii, pentru dezvoltarea și consolidarea relațiilor armonioase părinte-copil, dar și în vederea cultivării spiritului de acceptare și colaborare.
6. Încurajarea și dezvoltarea în rândul părinților a atitudinilor stimulative și suportive în relația cu copiii.
7. Formarea la părinți și copii a unor atitudini pozitive, de deschidere și toleranță față de ceilalți, de acceptare a diversității.
8. Familiarizarea părinților cu noțiunile de *bullying* și *cyberbullying*, cu riscurile și efectele dăunătoare ale acestora asupra sănătății mintale a copiilor.
9. Identificarea împreună cu părinții a celor mai eficiente și adecvate măsuri (tehnici, metode, procedee, mijloace) de prevenire și combatere a actelor de *bullying* și *cyberbullying* în școală și în familie.
10. Conștientizarea părinților asupra pericolelor ascunse ale internetului și expunerii îndelungare în mediul on-line.

11. Instruirea părinților privind identificarea celor mai adecvate și eficiente modalități de comunicare și suport parental în gestionarea aspectelor care țin de dezvoltarea psiho-fizică și relațiile dintre genuri ale copiilor la vârsta preadolescenței.
12. Conștientizarea părinților asupra rolului lor important, ca factor de suport primordial, în înțelegerea și gestionarea emoțiilor de către copii.
13. Organizarea și desfășurarea unor activități atractive comune părinte-copiii, prin care părinții să conștientizeze beneficiile și importanța timpului petrecut alături de proprii copii.

CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR

➤ Noiembrie 2025

Să cunoaștem, să înțelegem și să sprijinim copiii!

➤ Decembrie 2025

Particularități de dezvoltare la preadolescenți și adolescenți

➤ Ianuarie 2026

Cultivarea spiritului de acceptare și colaborare în cadrul grupului școlar

➤ Februarie 2026

Bullying și cyberbullying - Cum abordăm și prevenim aceste fenomene?

➤ Martie 2026

Cele două fețe ale Internetului

➤ Aprilie 2026

Cum le vorbim elevilor de gimnaziu despre relațiile fete-băieți?

➤ Mai 2026

Despre emoții – Cum îmi ajut copilul să își înțeleagă și să își gestioneze emoțiile?

➤ Iunie 2026

Timp de calitate alături de copil. Beneficiile și importanța acestuia

Resurse proiect:

Resurse umane: părinți, asistenți maternali, reprezentanți legali și cadre didactice;

Resurse financiare: autofinanțare;

Resurse de spațiu: Sala din sport din cadrul Liceului Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași;

Resurse materiale: flipchart, post it-uri, coli de hârtie, coli de carton colorate, carioci, calculator, imagini, materiale video.

Evaluare/diseminare:

- Proces-verbal;
- Chestionare de feedback;
- Realizarea unui colaj cu fotografiile din timpul desfășurării activităților;
- Diseminarea și popularizarea activităților pe site-ul școlii, pagina de Facebook a școlii, pe grupul părinților.

Obligațiile cadrelor didactice implicate:

Cadrele didactice se obligă ca în timpul activităților să asigure:

- o bună colaborare între participanții implicați în activitate;
- crearea unui mediu ambiant plăcut pentru desfășurarea activităților propuse în cadrul proiectului și respectarea termenelor stabilite.

Obligațiile părinților implicați:

- Părinții vor participa la activitățile parteneriatului, respectând pașii proiectului.

COORDONATORI PROIECT :

Prof. Coca Marlena Vasiliu

Prof. Theodor Sîrbulețu

Prof. Mușat Mihaela Rodica

Prof. Lificiu Laura

Prof. Daminescu Valentin

ORGANIZAREA UNUI TEXT ÎN FUNCȚIE DE SITUAȚIA DE COMUNICARE - PROIECT DE LECȚIE

Profesor Andronic Florentina ȘOREA
Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași

Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu" Iași

Cadrul didactic: Șorea-Andronic Florentina

Data: 26.01.2026

Clasa: a VII-a DMM

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatură română

Unitatea de învățare: Organizarea unui text

Subiectul lecției: Organizarea unui text în funcție de situația de comunicare

Tipul lecției: Comunicare de cunoștințe noi

Scopul lecției: Dezvoltarea capacității elevilor de a produce texte coerente și adecvate, adaptând conținutul, structura și limbajul în funcție de scopul comunicării, destinatar și context

Obiective operaționale:

- **Cognitive:**

O1 Să cunoască etapele de organizare a unui text. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii cunosc cel puțin 3 etape din cele 4 prezentate.

O2 Să formuleze propoziții simple și complexe. Obiectivul va fi atins dacă elevii vor formula 80% din propozițiile solicitate.

O3 Să realizeze un text cu sens urmând pașii specificați în lecție. Obiectivul va fi atins la nivel minim atunci când elevii realizează un text cu sens de minim 8 propoziții.

- **Psihomotorii:**

O4 Să organizeze corespunzător spațiul foii, încadrând scrisul (data, titlu, autor, cuvinte, propoziții) conform indicațiilor. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor scrie cuvinte și propoziții respectând liniatura caietului și regulile de încadrare în pagină în proporție de 80%.

- **Afective:**

O5 Să participe activ la rezolvarea sarcinilor de grup, pe perechi și individuale, exprimându-și punctul de vedere. Obiectivul va fi atins la nivel minim când climatul clasei va fi lucrativ.

Metode și procedee: Conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, observația, descoperirea dirijată.

Mijloace didactice: Tabla, caiete de notițe, fișe de lucru

Forme de organizare: Frontală, individuală

Evaluare: Formativă, prin aprecieri verbale stimulative, observarea comportamentului elevilor, calificative.

Timp: 45 min

Bibliografie:

<https://library.livresq.com/details/5fa6bfe04d37810007c387fa>

<https://eduboom.ro/teste/1592/redactarea-unui-text-etapele-scrierii->

Momentele activității:

Momentele activității	Ob. op.	Demersul instructiv-educativ	Metode/ Mijloace de învățământ	Evaluare
Moment organizatoric				
Captarea atenției	O4 O5	Voi prezenta elevilor o imagine cu o rândunica. Vom porni de aici	Explicația Conversația Tabla interactivă	

		<p>pentru a ne aminti titlul lecției anterioare care se intitulează ”Rândunica”.</p>		
<p>Comunicarea subiectului și obiectivelor activității</p>	<p>O4 O5</p>	<p>”Astăzi vom discuta despre organizarea unui text în funcție de situația de comunicare, în cazul nostru despre un text informativ ”Rândunica”; vom discuta despre etapele de organizare a unui text, vom face propoziții astfel încât să realizăm un text pornind de la planul dat. ”</p>	<p>Conversația</p>	<p>Aprecieri verbale asupra capacității de a încadra corect data și titlul în spațiul foii.</p>
<p>Desfășurarea activității</p>	<p>O1 O4 O5</p>	<p>Etapele realizării unui text:</p>	<p>Conversația Explicația Demonstrația</p>	<p>Aprecieri verbale asupra implicării în rezolvarea sarcinilor</p>

		<p>1</p> <p>Pregătirea textului</p> <p>-alegerea subiectului</p> <p>-stabilirea publicului țintă și a scopului</p> <p>-răspunsuri la întrebări (Ce?, Cum?, Când?, Unde?, Cine?, De ce?)</p> <p>-realizarea planului textului</p> <p>2 Scrierea ciornei</p> <p>O1 -dezvoltarea</p> <p>O2 fiecărei idei, cu</p> <p>O3 concentrare pe</p> <p>O4 conținutul</p> <p>O6 textului</p> <p>3</p> <p>Revizuirea</p> <p>-revizuirea clarității ideilor și verificarea logicii lor</p> <p>-refacerea topicii unor fraze</p>	<p>Eu voi nota la tablă, iar elevii vor nota în caiete</p> <p>Exercițiul</p> <p>Demonstrația</p> <p>Observația</p> <p>Descoperirea</p> <p>dirijata</p> <p>Fișă de lucru (anexa 1)</p>	<p>Aprecieri verbale asupra capacității de a formula enunțuri ca răspuns la întrebări</p>
--	--	--	---	---

		<p>-verificarea sensului cuvintelor utilizate</p> <p>-eliminarea repetițiilor</p> <p>-înlocuirea unor cuvinte cu sinonimele lor, pentru asigurarea varietății exprimării</p> <p>4 Editarea</p> <p>-centrarea textului</p> <p>-rescrierea textului cu atenție la modificările făcute</p> <p>-verificarea corectitudinii ortografiei și a punctuației</p> <p>Voi grupa elevii în perechi și pornind de la textul informativ studiat anterior ”Rândunica”</p>		
--	--	---	--	--

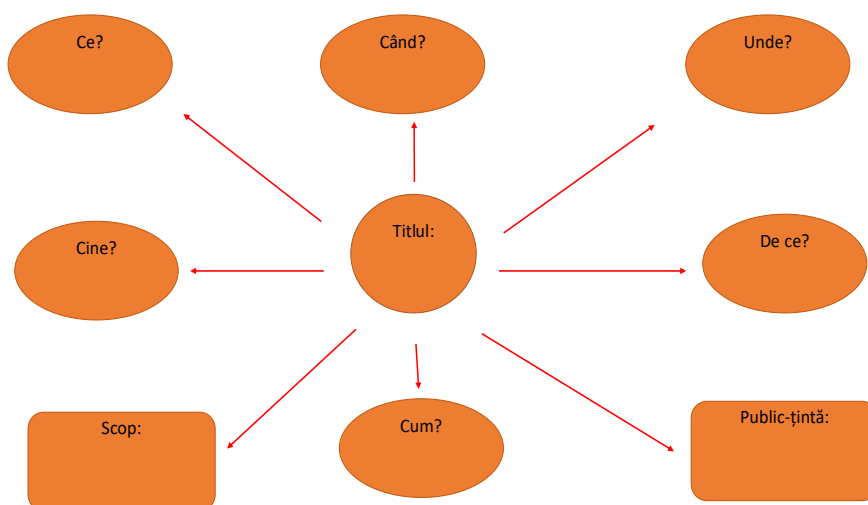
		vor completa fișa răspunzând la întrebări.		
Asigurarea retenției și a transferului	O1 O4 O5	<p>Profesorul va adresa o serie de întrebări referitoare la lecție:</p> <p>”Câți pași trebuie să parcurgem pentru a realiza un text bine conceput?”</p> <p>”Care sunt cei 4 etape de realizare a unui text?”</p>	<p>Conversația</p> <p>Observația</p>	<p>Aprecieri verbale asupra răspunsurilor elevilor la întrebările date</p>
Evaluare		<p>Profesorul apreciază activitatea elevilor în general și modul în care s-au implicat, în mod individual, în desfășurarea lecției.</p>	<p>Explicația</p> <p>Conversația</p>	<p>Aprecieri verbale stimulative asupra modului de implicare în activitate</p> <p>Acordarea de calificative.</p>

Anexa 1



Anexa 2

FIȘĂ DE LUCRU



ACTIVITATEA DE VOLUNTARIAT

Student Ramona-Gabriela CREANGĂ

Facultatea de Psihologie U.A.I.C. Iași, An II

Voluntar in cadrul Școlii Gimnaziale Speciale "Constantin Păunescu"

Iași

Voluntariatul este actul de a oferi timp, energie și atenție pentru a sprijini pe ceilalți, din dorința sinceră de a face bine. Este o experiență care ne îmbogățește nu doar comunitatea, ci și sufletul nostru, prin empatie, răbdare și conexiuni autentice. Așa cum spunea **Albert Schweitzer**, „Scopul vieții omului este să slujească, să arate compasiune și dorința de a ajuta pe ceilalți. ”Voluntariatul devine astfel nu doar o acțiune, ci o misiune personală și o formă de învățare profundă.

Voluntariatul este pentru mine mai mult decât o experiență practică, este o cale de a înțelege și de a sprijini oameni, de a oferi empatie și răbdare. În domeniul educației speciale, fiecare interacțiune cu copiii devine o lecție de sensibilitate și respect, unde teorie și inimă se întâlnesc.

Sunt studentă în anul II la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației din Iași și, totodată, mamă a trei băieți minunați. Această dublă experiență mi-a oferit o înțelegere profundă a nevoilor emoționale și de dezvoltare ale copiilor. Alegerea de a lucra cu cei care au nevoie de sprijin suplimentar vine din dorința sinceră de a descoperi ritmul fiecărui copil și de a-i susține cu răbdare și respect.

Practica mea de specialitate efectuată la Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” din Iași, la o clasă în care sunt copiii cu DMS, sub îndrumarea prof. Ciobanu Mihaela, m-a conectat direct cu realitatea acestui domeniu. Am învățat că relația cu copiii se construiește treptat, prin prezență constantă și implicare sinceră, iar fiecare mic progres devine o victorie semnificativă. Această experiență mi-a consolidat convingerea că am ales drumul

potrivit. După practică, am continuat voluntariatul de trei ori pe săptămână, câte două ore pe zi, pentru a menține și aprofunda legăturile cu elevii.

Experiența mea de voluntariat, construită pe răbdare, empatie și observarea atentă a nevoilor fiecărui copil, m-a pregătit pentru desfășurarea activităților practice la clasă. În continuare, voi prezenta câteva dintre activitățile pe care le-am realizat împreună cu elevii, sub îndrumarea și atenta supraveghere a doamnei diriginte, fiecare contribuind la dezvoltarea lor emoțională, cognitivă și motrică, dar și la consolidarea legăturii noastre de încredere și colaborare.

Asociere culori și obiecte (cu elastice și pahare)

În cadrul unei activități propuse de mine, am folosit pahare de carton și elastice colorate (roșii, albastre, verzi și galbene). Am așezat câte un elastic de fiecare culoare pe câte un pahar, iar elevii au primit sarcina de a continua exercițiul, punând elasticele pe pahare în funcție de culoarea corespunzătoare. Majoritatea elevilor au reușit să ducă sarcina la bun sfârșit, chiar dacă unii au avut nevoie de sprijin. Activitatea le-a atras atenția și a fost repetată cu interes.

Consider că această activitate i-a ajutat pe elevi în special în dezvoltarea capacității de asociere și discriminare vizuală. De asemenea, am observat că, atunci când sarcina este clară și repetitivă, elevii capătă mai multă încredere și devin mai implicați.

Vopsirea ouălor de Paște

De Paște, am organizat cu elevii o activitate de vopsire a ouălor, folosind vopsele speciale și mănuși de protecție. Am explicat pașii de pregătire și decorare, adaptând procesul atunci când purtarea mănușilor a fost dificilă. Activitatea a stimulat creativitatea, atenția și abilitățile motrice fine, iar elevii s-au bucurat să își prezinte creațiile, simțindu-se mândri și implicați.

Explorare tactilă („cutia misterioasă”)

Am realizat o activitate folosind o cutie de pantofi prevăzută cu orificii pentru mâini, în care am introdus obiecte de uz zilnic. Elevii au fost rugați să identifice obiectele doar prin atingere și să spună ce cred că se află în cutie, înainte de a le

scoate. Inițial, elevii nu au reușit să identifice obiectele fără ajutor. Ulterior, adaptând cerința și oferindu-le indicii (spunându-le ce obiect să caute), majoritatea au reușit să finalizeze sarcina.

Din punctul meu de vedere, activitatea nu a fost ușoară pentru ei, dar a fost utilă. Le-a stimulat curiozitatea și i-a ajutat să își dezvolte percepția tactilă. În același timp, am învățat cât de important este să adaptez nivelul cerinței în funcție de capacitatea lor reală.

Coordonare și motricitate fină (paste pe bețe)

În această activitate, am folosit pahare de carton, bețe pentru frigărui și paste (tip rigatoni). Am fixat bețele în pahare, iar elevii au avut sarcina de a introduce pastele pe bețe. Elevii au desfășurat activitatea cu interes și, spre surprinderea mea, au continuat-o aproximativ 15 minute din proprie inițiativă, fără a fi stimulați suplimentar.

Consider că această activitate a fost foarte potrivită pentru nivelul lor, contribuind la dezvoltarea motricității fine și a coordonării mână-ochi. Faptul că au continuat din proprie inițiativă mi-a arătat că activitatea le-a oferit satisfacție și confort .

Trasare forme cu fasole

Am desenat pe foi forme geometrice, iar elevii au primit sarcina de a așeza boabe de fasole pe conturul trasat. Unii elevi au respectat cerința, în timp ce alții au preferat să umple întreaga formă sau nu au dorit să participe. De asemenea, am observat că interesul pentru activitate a scăzut destul de repede.

Din perspectiva mea, activitatea a fost utilă pentru coordonare și atenție, însă durata de concentrare a elevilor este limitată. Acest lucru m-a ajutat să înțeleg că activitățile trebuie să fie scurte și variate pentru a menține implicarea.

Plantarea florilor

Am desfășurat o activitate practică în care am plantat bulbi de flori în ghivece, folosind pământ, unelte mici și recipiente individuale. Reacțiile elevilor au fost

diferite: unii au fost entuziasmați și s-au implicat activ, alții au avut nevoie de sprijin, iar unii au refuzat inițial, dar au participat ulterior.

Consider că această activitate a avut un impact pozitiv, deoarece le-a oferit elevilor o experiență concretă și vizibilă. Faptul că au putut vedea rezultatul muncii lor în timp le poate dezvolta sentimentul de responsabilitate și satisfacție.

Activități artistice (pictură, colaj, modelaj)

Elevii au participat la diverse activități creative, precum pictura după model, realizarea de colaje sau confecționarea unor lucrări folosind plastilină și hârtie creponată. Aceste activități au fost, în general, bine primite, iar elevii s-au implicat cu plăcere, mai ales atunci când sarcinile erau simple și ghidate. Din punctul meu de vedere, activitățile artistice au fost printre cele mai eficiente, deoarece le-au oferit libertate de exprimare și au redus nivelul de anxietate. Am observat că, în astfel de contexte, elevii sunt mai relaxați și mai deschiși.

Puzzle și încastru

Au lucrat puzzle-uri și jocuri de tip încastru, având ca scop recunoașterea formelor și completarea imaginilor. Activitatea a fost accesibilă pentru o parte dintre elevi, în timp ce alții au avut nevoie de sprijin constant.

Consider că aceste exerciții sunt utile pentru dezvoltarea gândirii logice și a capacității de analiză, însă este important ca nivelul de dificultate să fie adaptat fiecărui elev.





Concluzie:

Experiența alături de acești copii a fost una profundă și, în același timp, provocatoare. La început, prezența mea a fost întâmpinată cu reticență, iar apropierea de unii dintre elevi a fost dificilă. În timp, am învățat că aceste reacții nu sunt personale, ci fac parte din modul lor de a se adapta la schimbare. Cu răbdare și prezență constantă, am început să observ mici schimbări: acceptarea mea în spațiul lor, o implicare mai mare în activități sau gesturi simple de apropiere. Pentru mine, aceste momente au avut o valoare foarte mare. Am înțeles că progresul nu este rapid sau vizibil imediat, dar fiecare pas contează.

Această experiență m-a ajutat să devin mai empatică, mai răbdătoare și mai atentă la nevoile reale ale copiilor, confirmându-mi că îmi doresc să lucrez în acest domeniu.

Voluntariatul, în acest context, nu este doar o activitate de sprijin, ci o experiență care transformă în mod real atât copilul, cât și persoana implicată. Pentru copii, prezența unui voluntar înseamnă încă o persoană care îi ascultă, care îi încurajează și care le oferă siguranță. Chiar dacă uneori reacțiile lor nu sunt

imediate sau vizibile, aceste interacțiuni contribuie în timp la dezvoltarea lor emoțională și socială.

Pentru mine, voluntariatul a însemnat mai mult decât o continuare a practicii. A fost o alegere conștientă de a rămâne, de a înțelege și de a mă implica dincolo de obligațiile academice. A fost o experiență care m-a pus față în față cu limitele mele, dar și cu capacitatea mea de a le depăși. M-a învățat că uneori este suficient să fii acolo, prezent, fără a aștepta ceva în schimb. Consider că voluntariatul este important deoarece creează legături reale între oameni și oferă oportunitatea de a învăța unii de la alții. În cazul copiilor cu nevoi speciale, aceste legături pot deveni esențiale în procesul lor de dezvoltare. Iar pentru cel care oferă, voluntariatul devine o experiență care lasă urme profunde, contribuind nu doar la formarea profesională, ci și la cea umană.

Îmi doresc să continui voluntariatul, pentru că fiecare clipă petrecută alături de copii mă învață răbdarea și empatia. Visul meu este să devin psihopedagog într-o școală pentru copii atipici, unde să pot contribui la dezvoltarea și încrederea fiecărui copil.



CORPUL UMAN- EMIȚĂTOR DE MESAJE - PROIECT DIDACTIC

Profesor Psihopedagog Nicoleta GÎRTAN

Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași

Prof. Psihopedagog Gîrtan Nicoleta

Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași

Titlul lecției : *Corpul uman- Emițător de mesaje*

Disciplina: Consiliere și dezvoltare personală

Clasa: a VI a - durata 50 min-

Scop : Identificarea rolului expresivității corporale în actul comunicational

Obiective operaționale

O1. Să identifice principalele forme de comunicare interumană (verbală, non-verbală, paraverbală) și caracteristicile acestora

O2. Să-și formeze capacitatea de a desprinde corect semnificația unor conduite expresive în relațiile interpersonale(gesturi ale mâinilor, brațelor și corpului)

O3. Să sesizeze legătura dintre stările afective ale persoanei și expresivitatea corporală

O4. Să participe cu interes și activ pe tot parcursul desfășurării activității.

Resurse utilizate: IA- inteligență artificială, platforme educaționale, resurse online, wordwall, learningapps, youtube, livresq, boardmix – platforma LIVRESQ (lecție interactivă RED)

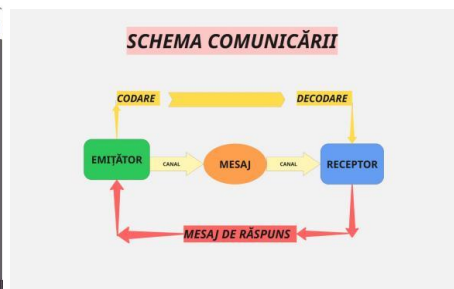
Etapele lecției (introducere- desfășurare- încheiere)

Introducere: *Cum ne înțelegem cu ceilalți?*(3 min) - „*Omul înseamnă comunicare prin tot ceea ce spune, face, gândește și simte.*” Orice comunicare interpersonală are loc într-un context ce-i conferă un anumit înțeles. Procesul

comunicării face posibilă implicarea întregii noastre ființe: corpul nostru, sufletul, mintea, spiritul, aspirațiile, valorile morale, tonul vocii, simțurile, experiențele anterioare. Așa cum recunoașterea literelor este necesară în activitatea de scris-citit, tot așa pentru a desăvârși comunicarea este nevoie de receptarea și interpretarea corectă a comportamentului non-verbal, de cunoașterea semnificației fiecărui gest. Sunt anunțate tema și obiectivele lecției.

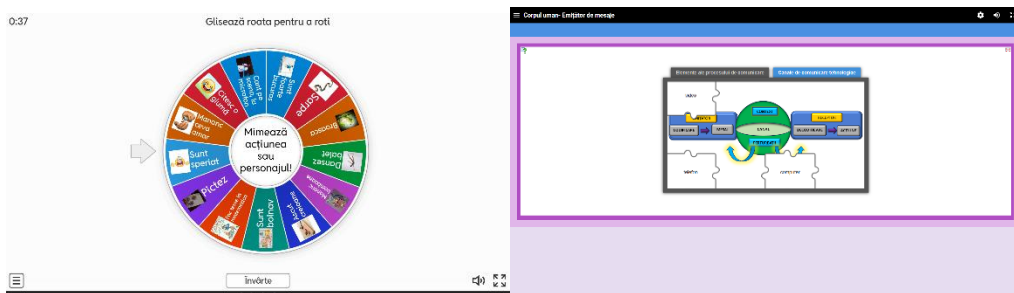
Desfășurarea activității:(15 min) -sunt furnizate informații privind comunicarea interumană: definiție, factori, schema comunicării, tipuri, caracteristici

Integrarea tehnologiei digitale: folosirea IA în realizarea unui video în care este explicat procesul de comunicare și factorii implicați, acces direct pe boardmix la *Harta mentală a comunicării*, pentru fixarea și consolidarea informațiilor și interactivitate, copilul poate adăuga imagini, emoticoane pentru demonstrarea înțelegerii conținutului. Este asigurată astfel dirijarea învățării.



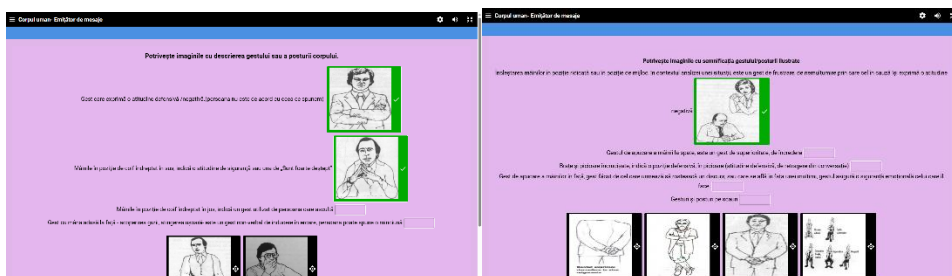
Fixarea cunoștințelor (20 min)

Activitatea profesorului și a elevilor: Propune vizionarea unui material video de identificare a emoțiilor în diferite contexte, a legăturii dintre stări-emoții - sentimente și mimica feței/ gesturi, apoi propune sarcini de lucru și de joc pentru recunoașterea tipurilor de comunicare în diferite contexte. Elevii primesc tablete/ folosesc tabla smart pentru un joc de asociere, joc de mimă



Resurse/mijloace didactice - Integritate digitală: Legătura dintre stări-emoții-sentimente și mimica feței, gesturi

<https://www.youtube.com/watch?v=G2PhKzqlyiQ>



Evaluarea finală (10-15 min):

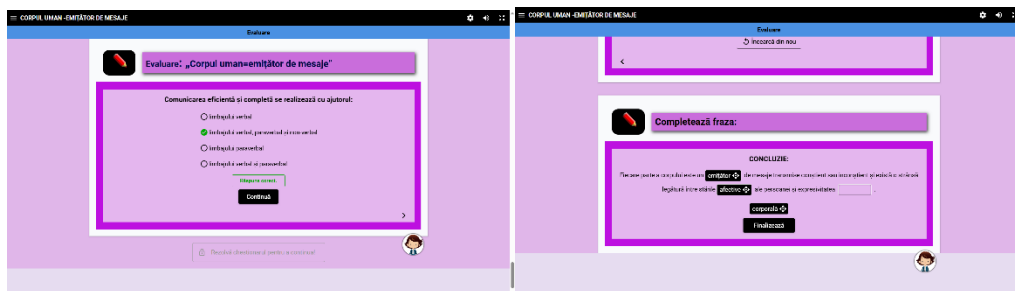
Activitatea profesorului și a elevilor: Recapitulare prin joc

„Oglinda”: Elevii lucrează în perechi, imitând mișcările colegului.

Răspund verbal / nonverbal Participă la joc

Resurse/mijloace didactice - Integrare digitală:

Modalități de evaluare : Întrebări interactive, quiz în aplicație



Apreciere globală: reacție pozitivă, participare activă în minim 3 momente ale lecției

Strategii de diferențiere pentru elevii cu CES:

Pentru a asigura participarea activă a elevilor cu dificultăți de învățare sau deficiențe, vom folosi următoarele adaptări:

Vizualizare excesivă: Mesajele verbale vor fi însoțite de pictograme (Sistemul PECS sau simboluri similare).

Sarcini Fragmentate: concentrarea pe o singură imagine: „**Ce spune fața acestui copil?**”.

Tehnologia Asistivă: Folosirea funcției *Text-to-Speech* pentru elevii cu dificultăți de citire, astfel încât tableta să le citească cerința jocului.

Elevii cu tulburări din spectrul autist (TSA) pot avea dificultăți în a descifra mesajele nonverbale. Pentru aceștia, lecția trebuie să se bazeze pe **reguli clare** (ex: „Sprâncene ridicate + gură deschisă = Surpriză”). **Ochi:** „Sunt larg deschiși (surpriză) sau îngustați (supărare)?” **Gură:** „Colțurile sunt în sus (fericire) sau în jos (tristețe)?” **Sprâncene:** „Sunt ridicate (mirare) sau încruntate (concentrare/furie)?”

BIBLIOGRAFIE:

1. Gherguț, A. (2006). *Educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*. Iași: Polirom
2. Programa școlară pentru învățământul special – *Evaluare și consiliere psihopedagogică, psihodiagnoză*, clasele V-VIII, Dizabilități locomotorii
3. www.wordwall.net
4. www.youtube.com
5. www.learningApps.org
6. Schema comunicării: https://miro.com/app/board/uXjVGACb6r8=
7. Harta mentală a comunicării:
<https://boardmix.com/app/editor/zPugG2vgnb4EfX4tTkQ9XA>
8. Video youtube: *Emoții, sentimente și stări*:
<https://www.youtube.com/watch?v=G2PhKzqlyiQ>
9. Joc Mimă , Wordwall :
<https://wordwall.net/ro/resource/7183693/mim%C4%83>
10. Joc interactiv de sortare -Schema procesului de comunicare
<https://learningapps.org/32715907>
11. <https://library.livresq.com/details/6996141a23666e00091df5d7>

SMALL STEPS, BIG SKILLS – PROIECT ETWINNING

Profesor Roxana Mihaela SIMA
Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași

Proiectul eTwinning „Small steps, big skills” reprezintă o inițiativă educațională internațională concepută pentru elevii din învățământul primar, inclusiv pentru cei cu CES, cu vârste cuprinse între 6 și 11 ani. Fondat de profesoara Sima Roxana Mihaela din România împreună cu co-fondatoarea Şeniz Düzelten din Turcia, proiectul se desfășoară pe o perioadă de trei luni – martie, aprilie și mai 2026 și își propune să dezvolte competențe esențiale de viață prin activități interactive, creative și colaborative.

Scopul principal al proiectului este de a sprijini elevii în formarea unor deprinderi de viață de bază, în timp ce sunt încurajate valori precum responsabilitatea socială, conștientizarea culturală, siguranța digitală și colaborarea internațională. Printr-o abordare practică, centrată pe elev, participanții sunt implicați activ în procesul de învățare, fiind stimulați să descopere, să creeze și să coopereze cu colegi din alte țări.

În cadrul proiectului elevii își dezvoltă treptat abilități importante precum autonomia personală, adoptarea unui stil de viață sănătos, utilizarea responsabilă a tehnologiei, gândirea creativă și conștiința ecologică. De asemenea, aceștia își îmbunătățesc capacitatea de a comunica și de a înțelege diversitatea culturală, dezvoltând empatia și respectul față de alte popoare.

În prima lună a proiectului, accentul este pus pe cunoaștere, integrare și dezvoltarea unor competențe fundamentale, esențiale pentru adaptarea elevilor la un mediu educațional modern și colaborativ. Această etapă are rolul de a crea o bază solidă pentru activitățile ulterioare, facilitând interacțiunea dintre participanți și stimulând curiozitatea acestora. Activitățile debutează cu realizarea de avatare digitale prin care elevii au ocazia să se prezinte într-un mod creativ,

original și adaptat mediului online. Acest exercițiu contribuie nu doar la dezvoltarea identității digitale, ci și la creșterea încrederii în sine, oferindu-le elevilor posibilitatea de a se exprima liber și de a-și pune în valoare personalitatea. Tot în această perioadă, elevii participă activ la crearea logo-ului proiectului, o activitate care încurajează lucrul în echipă și gândirea creativă. Fiecare grup vine cu propriile idei și propuneri, iar procesul de selecție a variantei finale se realizează prin vot online. Astfel, elevii învață importanța implicării democratice, a respectării opiniilor celorlalți și a luării deciziilor în mod colectiv. În continuare, elevii explorează simbolurile naționale realizând videoclipuri despre steagul propriei țări și prezentând semnificația culorilor și elementelor acestuia. Această activitate contribuie la dezvoltarea identității culturale și la înțelegerea diversității, oferindu-le elevilor ocazia de a descoperi și de a aprecia valorile altor popoare.

Creativitatea este stimulată și prin activități de design, precum realizarea unor modele originale de pantofi sau articole vestimentare. Elevii sunt încurajați să își folosească imaginația, să experimenteze culori și forme și să își exprime ideile într-un mod artistic. În paralel, aceștia dobândesc și abilități practice utile în viața de zi cu zi, cum ar fi legarea șireturilor, activitate care le dezvoltă autonomia și îndemânarea. Prin toate aceste activități, prima lună a proiectului contribuie la formarea unei baze solide de competențe, îmbinând în mod armonios creativitatea, colaborarea și învățarea practică.

În cea de-a doua lună a proiectului, accentul se mută asupra dezvoltării abilităților practice necesare în viața de zi cu zi, precum și asupra formării unor obiceiuri sănătoase. Activitățile sunt concepute astfel încât elevii să învețe prin experiență directă, implicându-se activ în sarcini utile și relevante pentru viața lor cotidiană. Elevii sunt încurajați să pregătească alimente simple și sănătoase precum sandvișuri, sucuri naturale din fructe sau salate. Aceste activități contribuie la dezvoltarea autonomiei personale și la conștientizarea importanței unei alimentații echilibrate. În același timp, copiii învață reguli de igienă și

siguranță în bucătărie, dobândind deprinderi esențiale pentru viața de zi cu zi. Un alt element important al acestei luni îl reprezintă schimbul cultural realizat prin redactarea unor rețete tradiționale specifice fiecărei țări participante. Elevii descoperă astfel diversitatea gastronomică și culturală, iar rețetele sunt reunite într-o carte digitală colaborativă. Această activitate nu doar că dezvoltă competențele de scriere și utilizare a tehnologiei, dar și promovează respectul față de tradițiile altor popoare.

Pe lângă abilitățile practice, proiectul pune accent și pe dezvoltarea valorilor morale. Elevii realizează postere tematice despre bunătate, respect și comportament civilizată, reflectând asupra modului în care pot contribui la crearea unui mediu armonios în comunitatea lor. Un alt aspect esențial abordat este siguranța în mediul online. Elevii participă la sesiuni de instruire privind utilizarea responsabilă a internetului, învățând despre riscurile din mediul digital și despre modalitățile de protecție. Cunoștințele dobândite sunt consolidate prin activități interactive, precum concursuri de tip Kahoot sau jocuri educative care fac procesul de învățare mai atractiv și mai eficient. Prin toate aceste activități, a doua lună contribuie la formarea unor obiceiuri sănătoase, la dezvoltarea responsabilității personale și la înțelegerea importanței unui stil de viață echilibrat.

În ultima lună a proiectului, accentul este pus pe aprofundarea cunoștințelor culturale și pe dezvoltarea responsabilității față de mediul înconjurător. Activitățile sunt orientate spre conștientizarea valorilor culturale și implicarea activă în protejarea naturii. Elevii sunt invitați să scrie legende, povești sau basme tradiționale din propria țară, contribuind la realizarea unei cărți digitale colective. Această activitate stimulează imaginația, creativitatea și exprimarea scrisă, oferindu-le în același timp ocazia de a descoperi tradițiile și valorile culturale ale altor popoare. Prin schimbul de povești elevii își dezvoltă empatia și deschiderea către diversitate. Un moment important al acestei luni este realizarea paginii „Students correspondence wall” unde copiii formulează propoziții despre

ceea ce au învățat sau despre lucrurile pe care le pot face. Această activitate contribuie la creșterea încrederii în sine și la conștientizarea progresului personal. În cadrul activităților dedicate siguranței elevii creează postere despre siguranța de acasă, învățând cum să prevină situațiile periculoase și cum să adopte comportamente responsabile în mediul familial. Educația ecologică ocupă un loc central în această etapă. Elevii participă la ateliere de reciclare unde transformă obiecte vechi în produse utile, precum sacoșe realizate din tricouri sau pușculițe din materiale reciclate. Aceste activități dezvoltă creativitatea și îi învață pe copii importanța reutilizării resurselor. De asemenea, elevii se implică în activități practice de protejare a mediului, cum ar fi acțiuni de curățenie în curtea școlii sau în împrejurimi. Prin aceste experiențe, ei înțeleg impactul comportamentului uman asupra mediului și importanța implicării active în comunitate.

Pe parcursul proiectului au loc întâlniri online între participanți - profesori și elevi, în cadrul cărora sunt prezentate rezultatele activităților și sunt completate chestionare de evaluare. Această etapă oferă oportunitatea reflecției asupra experienței trăite și contribuie la îmbunătățirea viitoarelor proiecte.

Proiectul „Small steps, big skills” evidențiază importanța unei abordări educaționale moderne, centrate pe elev și orientate spre dezvoltarea competențelor necesare în viața reală. Prin activitățile variate și interactive desfășurate pe parcursul celor trei luni elevii au avut oportunitatea de a învăța prin experiență directă, de a colabora cu colegi din alte țări și de a-și dezvolta atât abilități practice, cât și valori esențiale.

Unul dintre cele mai importante rezultate ale proiectului este dezvoltarea autonomiei personale. Elevii au învățat să realizeze activități simple din viața de zi cu zi, să adopte obiceiuri sănătoase și să devină mai responsabili în ceea ce privește propriile acțiuni. În același timp, aceștia și-au îmbunătățit competențele digitale utilizând diferite instrumente online într-un mod creativ și sigur. De asemenea, proiectul a contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor sociale și interculturale. Prin colaborarea cu elevi din alte țări participanții au descoperit

tradiții, obiceiuri și valori diferite, învățând să respecte diversitatea și să comunice eficient într-un context internațional. Această experiență a favorizat dezvoltarea empatiei, a toleranței și a spiritului de cooperare.

Un alt aspect esențial îl reprezintă conștientizarea importanței protejării mediului. Activitățile de reciclare și implicarea în acțiuni de ecologizare au contribuit la formarea unei atitudini responsabile față de natură, încurajând elevii să adopte comportamente sustenabile încă de la o vârstă fragedă. În plus, proiectul a stimulat creativitatea și gândirea critică, oferindu-le elevilor ocazia de a-și exprima ideile prin diverse forme – de la desene și design, până la texte și prezentări digitale. Aceștia au fost încurajați să gândească independent, să propună soluții și să participe activ la procesul de învățare.

În concluzie, „Small steps, big skills” nu este doar un proiect educațional, ci o experiență complexă de învățare care contribuie la formarea unor elevi echilibrați, responsabili și deschiși către nou. Prin îmbinarea armonioasă a activităților practice, a colaborării internaționale și a utilizării tehnologiei, proiectul reprezintă un exemplu de bună practică în educație, demonstrând că pașii mici pot conduce, într-adevăr, la dezvoltarea unor abilități mari și durabile.

**„STAREA DE BINE-UN PAS SPRE INTEGRAREA
SENZORIALĂ ȘI DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE
VIAȚĂ LA COPILUL CU DIZABILITĂȚI SENZORIALE
MULTIPLE”**

-PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL-

Profesor kinetoterapeut Mihaela AIONESĂ

Profesor psihopedagog Daniela ANTON

Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

Argument

Pentru copiii cu dizabilități senzoriale multiple mediul poate fi imprevizibil, uneori prea intens, alteori prea slab, îl poate conduce spre o stare de nesiguranță emoțională, o insecuritate socială și o rupere temporară sau definitivă de lumea simțurilor. În sfera socio-emoțională ei pot avea tendința de autoizolare, preferând implicarea într-o serie de preocupări ce pot fi întreprinse de unul singur, ceea ce determină o integrare socială anevoioasă. Consecințele izolării apar nu doar pe plan social, ci se pot exprima și sub alte forme: copilul devine timid, neîncrezător în forțele lui, nesigur de ceea ce face, retras. Este important să construim la copil sentimentul de încredere în sine, în ceilalți și în mediul relațional pentru a-i conferi confortul emoțional necesar dezvoltării globale. Copiii cu dizabilități senzoriale multiple întâmpină dificultăți în identificarea stimulilor vizuali de diferite culori, mărimi, luminozități, în discriminarea de stimuli auditivi de intensități diferite și frecvențe diferite, însoțiți sau nu de mișcări vibratorii și în manipularea / explorarea acestora. Sunt situații în care ei manifestă un grad scăzut de toleranță la materiale textile aspre și/sau materiale textile mătăsoase, la atingeri pronunțate pe mână, pe obraji, pe spate, la diferite

materiale de modelat (plastilină, nisip kinetic, aluat, pastă), nu reușesc să perceapă că extremitățile trupului lor fac parte din ei înșiși și prezintă disfuncții vestibulare. Prin activități de explorare senzorială desfășurate indoor sau outdoor putem obține reintegrarea senzorială a copilului cu dizabilități senzoriale multiple, ceea ce ar conduce la îmbunătățirea stării de bine, a capacității de adaptare și acomodare la medii stimulante diferite și la dezvoltarea unor abilități esențiale de viață.

Atunci când exercițiile de kinetoterapie pot deveni obositoare/stresante introducerea unor activități care să dezvolte starea de bine, devine o condiție de bază pentru eficiența intervenției, pregătind corpul pentru efort fără a declanșa anxietate. Kinetoterapia contribuie direct la organizarea și integrarea informațiilor senzoriale prin stimularea sistemelor proprioceptiv, vestibular și tactil, dezvoltarea controlului postural și a coordonării mișcărilor.

Integrarea tehnicilor de Mindfulness și a stării de bine, transformă terapia într-o activitate ludică și educativă facilitând dezvoltarea armonioasă a copilului. Acestea nu se bazează pe meditație statică, ci pe tehnici adaptate vârstei, care încurajează conștientizarea senzorială și conexiunea cu propriul corp, activități senzoriale structurate (atingere, vibrații, presiune). Activitățile orientate spre starea de bine aduc beneficii importante copilului cu dizabilități senzoriale multiple: reglarea emoțională - ajută copiii să gestioneze frustrarea cauzată de dificultatea anumitor exerciții fizice, concentrare crescută, îmbunătățirea conștientizării corporale, reducerea anxietății și a stresului, creșterea autonomiei funcționale. De asemenea, îmbunătățește răspunsul la stimuli senzoriali deoarece atunci când copilul este relaxat, tolerează mai bine stimulii, reacționează mai adaptativ la exerciții. Prin experiențele pozitive, copilul capătă sentimentul de reușită, devine mai motivat să continue terapia, iar jocurile dezvoltă răbdarea necesară pentru procesul de recuperare.

Îmbinând activitățile de stimulare multisenzorială cu exercițiile de kinetoterapie, într-un mediu adaptat, securizant și structurat, putem răspunde

nevoilor copilului cu dizabilități senzoriale multiple, asigurând o dezvoltare globală echilibrată.

Perioada proiectului: ianuarie-iunie 2026

Beneficiarii parteneriatului:

- direcți: copii cu dizabilități senzoriale multiple de la nivel antepreșcolar și preșcolar;
- indirecti: părinți și profesori.

Scopul parteneriatului: Îmbunătățirea stării de bine emoționale și senzoriale a copiilor cu dizabilități senzoriale multiple prin activități adaptate nevoilor individuale și de grup.

Obiectivele parteneriatului:

- Crearea unui mediu armonios, securizant care susține starea de bine a copilului cu dizabilități senzoriale multiple.
- Stimularea reacțiilor pozitive (contact vizual, zâmbet/vocalizare, relaxare, implicare) în context structurat.
- Reducerea reacțiilor de disconfort senzorial (neliniște, plâns, grimase, încordare facială, retragere, împingerea/aruncarea obiectelor, opoziție, iritabilitate) prin activități adaptate nevoilor copilului cu dizabilități senzoriale multiple.
- Dezvoltarea toleranței la diferiți stimuli senzoriali (tactili, vizuali, auditivi, vestibulari, olfativi, proprioceptivi).
- Participarea activă și cu interes la activitățile de stimulare multisenzorială pe perioade mai lungi de timp.
- Aplicarea comportamentelor adaptative la solicitările vieții cotidiene, în urma educării comportamentelor psihomotricității, respirației și a tipurilor de prehensiune.
- Formarea abilităților socio-emoționale la copilul cu dizabilități senzoriale multiple- cooperare, socializare, răspuns la alți copii/adulți.

- Dezvoltarea unei atitudini empatice și incluzive din partea a adultului în relația cu copiii.

Descrierea activităților-activitățile se vor desfășura într-un mediu semiobscur, copiii vor explora în ritmul lor, fără presiune, nu vom forța atingerea, vom evita supraîncărcarea auditivă/vizuală/olfactivă/tactilă/, vom folosi lumini calde, mirosuri lejere (cu atenție asupra copiilor cu diagnostic medical delicat), vom observa constant semnalele de disconfort, vom oferi stimulii pe rând și vom adapta activitățile în permanență, în funcție de reacțiile copilului. Activitățile se vor desfășura în grup.

- Activități de stimulare auditivă–ascultare de muzică de relaxare, la intensitate joasă, ascultare de sunete din natură (ciripitul păsărilor, foșnetul frunzelor, trosnetul crengilor de copac, sunetul ploii, al tunetului, sunetul apei de izvor), ascultarea sunetelor produse de instrumente muzicale (rainstick, clopoței din bambus, toba africană, toba oceanică, tobă care redă sunete calde, calmante, meditative, vibrante-sela tongue drum).
- Activități tactile (explorare fără presiune, constrângere)-atingerea materialelor lejere (eșarfe colorate, joacă cu baloane umplute cu făină/apă/orez/porumb, joc cu baloane de săpun, desen cu palmele, degetele, manipulare plastilină, traseu sensorial-mers pe discurile senzoriale și pe materiale cu texturi diferite, mers desculț, masaj tactil.
- Activități vizuale-observarea baloanelor de săpun, a stelelor proiectate pe perete, jocuri cu umbre pe perete, privitul eșarfelor/ penelor/ panglici/ baloane colorate care cad ușor, jocuri cu blazepod, urmărirea luminii cu privirea, urmărirea propriei mâini.
- Activități de stimulare proprioceptivă- compresii articulare ușoare, presiune profundă, îmbrățișări, masaj cu mingi texturate, cu perii din silicon sau pensule moi, role din material tare, rulare în pătură, „sandwich-

ul” cu perne, apăsare palmă una în alta, rularea mingii pe corp pentru conștientizare corporală.

- Activități vestibulare (cu control asupra copilului)- mișcări ritmice, lente (leagăn, rulări pe mingea Bobhat), rostogolire și târâre, legănare în pătură, târâre prin tunel, traseu cu obstacole, mers ca animale (urs, broască, iepure), mers pe o linie dreaptă sau pe banca de gimnastică, culegerea unor obiecte/jucării de pe sol, mers cu spatele, jocuri cu mingea – lovirea mingii cu piciorul, sărituri pe loc.
- Activități olfactive- mirosim săculeți textili cu plante uscate, plante aromatice în ghiveci (busuioc, rozmarin, mentă), flori (zambile, narcise), șervețele parfumate cu uleiuri arome (portocale, lămâie, lavandă), aluat cu miros de scorțișoară, făină cu zahăr vanilat, felii de fructe (portocale, mere, pere, lămâi), iarbă, coajă de copac.

Resurse materiale: lanterne, eșarfe colorate, lămpi de noapte, proiector cu imagini diferite, săculeți textili cu plante uscate, plante aromatice în ghiveci (busuioc, rozmarin, mentă), flori (zambile, narcise), șervețele parfumate cu uleiuri arome (portocale, lămâie, lavandă), aluat cu miros de scorțișoară, făină cu zahăr vanilat, iarbă, coajă de copac baloane colorate umplute cu făină/apă/orez/porumb. tunel, mingi texturate, rainstick, thunder stick, fizioball, blazepod, discuri senzoriale, covorașe senzoriale, saltele, bancă de gimnastică, bastoane, jaloane, mingi.

Starea de bine a copilului cu dizabilități senzoriale multiple nu se măsoară doar în progrese observabile în termen scurt sau mediu, ci mai ales în zâmbete, în momente de conexiune vizuală și emoțională și în sentimentul de siguranță pe care îl trăiește zi de zi alături de adulți.

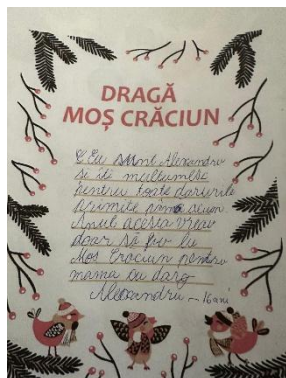
„PUNE FERICIRE ÎN CRĂCIUNUL UNUI COPIL!” ATUNCI CÂND DĂRUIREA DEVINE PUNTE ÎNTRE OAMENI

Asistent social Mihaela HOBINCĂ
Secretar Cătălina DIAC
Școala Gimnazială Specială Pașcani

„Nu contează cât oferim, ci câtă iubire punem în ceea ce oferim.”

Sărbătorile de iarnă au darul de a aduce oamenii mai aproape unii de alții. În această perioadă, gesturile simple capătă o semnificație profundă, iar bucuria dăruirii devine limbaj universal. Din această nevoie de a apropia inimile și de a face vizibili copiii cu cerințe educaționale speciale s-a născut proiectul „Pune fericire în Crăciunul unui copil!”, desfășurat în cadrul Școlii Gimnaziale Speciale Pașcani. Proiectul a fost inițiat și coordonat de personalul didactic auxiliar care, în timpul liber sau printre raportări și situații statistice și-au dedicat energia pentru a derula activitățile acestuia.

Proiectul nu a fost doar o activitate educațională, ci o poveste despre speranță, empatie și apartenență. A fost inițiat și văzut ca o punte între oameni, ca un liant al emoțiilor frumoase. Fiecare elev a avut ocazia să-și spună dorința, să o aștearnă, uneori în cuvinte, alteori în desene sau simboluri într-o scrisoare



adresată lui Moș Crăciun. În spatele fiecărei scrisori s-a aflat o lume, o emoție, o nevoie de a fi văzut și înțeles, o dorință de a fi valorizat și acceptat.

Aceste scrisori au ajuns în mâinile oamenilor din comunitate, care au răspuns cu generozitate și deschidere. Acolo unde scrisoarea nu spunea foarte multe despre dorința copilului, sau poate era mult prea modestă am pus

la dispoziție mai multe informații sau am ajutat la descifrarea mesajului principal al scrisorii. Pentru o clipă, au devenit „spiridușii” lui Moș Crăciun, fiecare alegând să aducă bucurie unui copil, iar noi am devenit niște mesageri. Gestul lor a însemnat mai mult decât un cadou, a fost o confirmare că fiecare copil contează, că fiecare dorință merită ascultată, că oamenii din comunitate pot vibra la unison cu copiii speciali. În foarte scurt timp de la lansarea proiectului și mediatizarea acestuia pe paginile media ale școlii și în presa locală scrisorile au fost distribuite și ne-am văzut în situația în care telefoanele sunau dar nu mai aveam scrisori pentru spiridușii dornici de implicare.



În același timp, elevii școlii, alături de cadrele didactice, au pregătit mici daruri simbolice pentru cei care au ales să dăruiască. În acest schimb de gesturi, s-a construit o lecție autentică despre reciprocitate, respect și valoarea fiecărui efort, oricât de mic. Elevii Școlii Gimnaziale Speciale Pașcani au lucrat cu multă bucurie fiecare obiect pentru spiriduși și au pus în aceste atenții multă emoție și câte o fărâmbă din sufletul lor curat.



Momentul culminant, serbarea de Crăciun, a fost încărcat de emoție: zâmbete, surpriză, nerăbdare și bucurie sinceră. Pentru mulți dintre copii, acea zi a însemnat mai mult decât primirea unui dar, a fost o zi în care s-au simțit importanți, incluși, parte dintr-o comunitate care îi vede și îi prețuiește. A fost ziua în care visele lor transcrise, desenate sau lipite într-o scrisoare au prins contur și au fost ambalate atent și frumos așa cum numai niște spiriduși harnici și atenți ar putea să o facă.



Impactul proiectului s-a resimțit dincolo de cifre. S-au construit punți între oameni, s-au schimbat percepții, s-au legat prietenii, iar comunitatea a devenit mai atentă și mai deschisă către nevoile copiilor cu CES. În același timp, elevii au câștigat încredere, curaj și sentimentul că nu sunt singuri. Dacă ar fi să facem un inventar al cifrelor ne-am putea raporta la peste 120 persoane care au pus fericire în Crăciunul elevilor de la Școala Gimnazială Specială Pașcani, peste 40 de cadre didactice implicate în derularea acestui proiect la nivel de școală și peste 20 de voluntari liceeni care au fost trup și suflet alături de noi și s-au asigurat ca fiecare dar și-a găsit destinatarul.

Rezultatele obținute s-au măsurat în zâmbetele de pe chipul copiilor, în îmbrățișările calde în faptul că fiecare dar și-a găsit destinatarul. De asemenea putem remarca receptivitatea și implicarea comunității, iar elevii au manifestat o creștere vizibilă a încrederii în sine și a deschiderii către relaționare. Proiectul se aliniază principiilor promovate de Organizația Națiunilor Unite prin Obiectivul de Dezvoltare Durabilă nr. 10, subliniind importanța incluziunii sociale și a egalității de șanse pentru toate categoriile de copii.



Un aspect definitoriu al acestei inițiative îl reprezintă sustenabilitatea. Proiectul nu a fost un demers izolat, ci a devenit parte din tradiția școlii, fiind reluat și dezvoltat în anii următori. Astfel, se conturează un model de bună practică bazat pe colaborare, empatie și implicare comunitară. Succesul primei ediții a dus, firesc, la continuarea proiectului în anul următor. A doua ediție a adus și mai multă implicare, mai mulți voluntari și o vizibilitate crescută în comunitate. Tradiția începe astfel să prindă contur, iar proiectul devine un reper

de bune practici la nivelul comunității pășcănene demonstrând că schimbările reale se construiesc în timp, prin consecvență și suflet, prin implicare și dăruire.

„Pune fericire în Crăciunul unui copil!” nu este doar un proiect educațional, ci o lecție de umanitate. Demonstrează că, atunci când comunitatea și școala lucrează împreună, barierele pot fi depășite, iar fiecare copil poate simți că este văzut, apreciat și iubit. Pentru că cel mai frumos dar nu este ceea ce oferim, ci felul în care reușim să aducem lumină în sufletul celuilalt.

COLABORARE ȘI PARTENERIAT PENTRU INCLUZIUNE- ROLUL ORGANIZAȚIILOR NONGUVERNAMENTALE ÎN DEZVOLTAREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Profesor psihopedagog Gabriela DORU
Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos**

Educația, pregătirea și formarea elevilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă un proces complex și adaptat nevoilor individuale ale fiecărui copil, precum și o prioritate în asigurarea egalității de șanse pentru atingerea potențialului maxim de dezvoltare, prin accesul la resurse adaptate și metode de predare specializate. Acești elevi se confruntă cu provocări unice, cu dificultăți specifice, care influențează și afectează nu doar procesul de învățare, cât și dezvoltarea lor socială și emoțională. În acest context, școala specială oferă baza principală a educației formale, însă nu poate răspunde singură tuturor nevoile acestor copii, iar integrarea sprijinului suplimentar, oferit de ONG-uri este importantă. Colaborarea și implicarea ONG-urilor și asociațiilor specializate devine esențială pentru a oferi elevilor șansa unei dezvoltări armonioase și integrate cât și pentru a crea noi contexte de creștere și învățare.

În cadrul școlii speciale elevii beneficiază de un mediu adaptat: aici se găsesc resurse educaționale adaptate, cum ar fi manuale în Braille sau materiale tactile, în cazul elevilor cu deficiențe senzoriale de vedere, de asemenea sunt asigurate intervenții și strategii didactice descrise din perspectiva adaptabilității și eficienței acestora, cu focus pe importanța diferențierii și individualizării învățării, realizate de profesori și terapeuți specializați. Cu toate acestea, limitările financiare, tehnologice sau logistice împiedică acoperirea completă a tuturor nevoilor elevilor cu cerințe educaționale speciale.

În acest context, intervine importanța parteneriatului, a colaborării cu ONG-uri și asociații, care pot sprijini elevii prin acțiuni concrete, cum ar fi: dotarea unităților școlare cu diverse resurse materiale și tehnologice - echipamente asistive (cititoare de ecran, display-uri Braille, software educațional adaptat, pe care unele nu le găsim în școli), materiale didactice suplimentare, jocuri educative tactile sau vizual-contrastante, ateliere și activități extracurriculare - art-terapie, meșteșuguri, dezvoltare personală, care stimulează și dezvoltă creativitatea, activități sportive adaptate și tabere de vară sau de creație care sprijină independența și cooperarea între elevi, programe de orientare și mobilitate, necesare pentru independența elevilor, precum și sprijin pentru familie - consiliere psihologică și grupuri de suport, formare pentru părinți privind utilizarea tehnologiilor asistive și metode educaționale acasă. Tot în cadrul activităților de parteneriat cu ONG-uri și asociații elevii mai mari pot beneficia de programe de mentorat și orientare profesională, asigurate de anumiți angajatori, pentru stagii și locuri de muncă pentru tinerii cu cerințe educaționale speciale.

Aceste parteneriate aduc beneficii multiple elevilor, cadrelor didactice și comunității, prin dezvoltarea autonomiei, competențelor sociale și emoționale, acces la resurse și tehnologii moderne, formare continuă, sprijin emoțional și informațional, precum și prin promovarea incluziunii sociale, reducerea prejudecăților și consolidarea solidarității.

Colaborarea între școlile speciale și ONG-uri sprijină elevii prin dezvoltarea parteneriatelor pe termen lung, implementarea de proiecte comune care implică elevi, familii și cadre didactice, creșterea resurselor pentru tehnologii și activități extracurriculare, și promovarea campaniilor de conștientizare în comunitate, contribuind astfel la dezvoltarea elevilor, incluziune și crearea unui mediu educațional echitabil.

Exemple de bune practici de colaborare a Liceului Special „Moldova”, care școlarizează elevi cu deficiențe senzoriale de vedere, cu ONG-uri și asociații care au contribuit la dezvoltarea și creșterea elevilor noștri:

- Asociația Nevăzătorilor din România/ Asociația Nevăzătorilor din România filiala Iași-ateliere și tabere pentru dezvoltarea autonomiei elevilor.
- Proiecte europene Erasmus+ - care au permis schimburi de experiență între școală și organizații non-guvernamentale, furnizori de formare continuă și au facilitat implementarea metodelor de învățare inovatoare.
- Asociația Tandem Arena – competiții naționale de ciclism în tandem, tabere pentru încurajarea practicării sportului în rândul elevilor cu dizabilități senzoriale de vedere.
- Asociația Climb Again – competiții naționale și internaționale de escaladă, ședințe de terapie prin escaladă pentru elevii cu dizabilități senzoriale de vedere, tabere sportive.
- Fundația Serviciilor Sociale Bethany – ateliere de dezvoltare emoțională pentru elevii cu dizabilități senzoriale de vedere.
- Asociația Teona – tabere RESPIRO pentru elevii și familiile elevilor cu dizabilități vizuale.
- Asociația Asirys – ateliere de dezvoltare personală, art-terapie și socializare pentru elevii cu dizabilități senzoriale de vedere.
- Asociația Ancora Salvării – ateliere de lucru pentru cadrele didactice care lucrează cu elevii cu dizabilități senzoriale de vedere.
- Crucea Roșie Română Filiala Iași – tabere RESPIRO pentru elevii și familiile elevilor cu dizabilități vizuale.
- Asociația Cercetașii României- Centrul Local Crinii Pașcani – ateliere și activități outdoor pentru elevii cu dizabilități vizuale și profesorii acestora.

BIBLIOGRAFIE:

1. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Inclusive Education for Learners with Visual Impairments: Policy and Practice. Odense, Denmark.
2. World Health Organization (WHO). (2019). World Report on Vision. Geneva: WHO Press.
3. Ministry of Education, Romania. (2018). Ghid pentru școlile speciale și incluziunea elevilor cu deficiențe senzoriale. București: Ministerul Educației Naționale.

ROLUL PARTENERIATELOR ȘCOLARE ȘI AL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI VIZUALE

**Profesor preparator Liliana IFTODE
Liceul Special "Moldova", Târgu Frumos**

Experiența mea, atât profesională, cât și personală, confirmă faptul că adolescenții cu deficiențe de vedere trebuie susținuți pentru a-și depăși limitele și pentru a experimenta activități care, uneori, par imposibile chiar și persoanelor tipice. Încurajarea constantă în mediul educațional și implicarea în proiecte extrașcolare le oferă acestora șansa de a dobândi autonomia și independența necesare vieții de adult.

Pornind de la aceste premise, cercetarea de față își propune să răspundă la următoarea întrebare: „Au parteneriatele școlare și activitățile extrașcolare un impact major asupra stimei de sine și a nivelului de anxietate în cazul elevilor cu deficiențe de vedere?” Pe lângă acest răspuns, studiul urmărește să ofere o perspectivă amplă asupra sistemului educațional special dedicat elevilor cu dizabilități senzoriale.

În acest context, personalitatea este definită ca organizarea dinamică a sistemelor psihofizice care determină gândirea și comportamentul specific individului. La nivelul școlarului, aceasta reprezintă ansamblul însușirilor bio-psiho-sociale care asigură adaptarea la cerințele școlii și ale societății. Formarea personalității elevului este un proces continuu de schimbare și valorificare a experiențelor, cu scopul de a răspunde provocărilor tot mai complexe ale mediului.

Adolescența reprezintă o etapă critică în definirea personalității, marcată de nevoia de apartenență la grup, formarea unui ideal de viață și afirmarea

unicității. Pentru adolescentul cu deficiențe de vedere, acest parcurs este adesea dublat de o „criză de identitate” profundă și de riscul apariției unor întârzieri în dezvoltare, cauzate de condițiile specifice de evoluție.

Succesul integrării depinde de inițierea unui proces de **învățare compensatorie** în perioadele optime de dezvoltare. Valorificarea resurselor potențiale ale copilului în aceste momente cheie permite transformarea limitărilor senzoriale în mecanisme de adaptare eficiente.

Echilibrul emoțional al tinerilor cu dizabilități vizuale gravitează în jurul a doi piloni centrali stima de sine și anxietatea. Cercetările subliniază o corelație directă între acești factori: o stimă de sine scăzută crește exponențial predispoziția către anxietate socială. Deseori, acești tineri dezvoltă o „personalitate evitantă”, izolându-se activ de ceilalți pentru a se proteja de eventuale critici sau umilințe. Această retragere transformă anxietatea socială într-o barieră majoră în calea dezvoltării lor. Așa cum sublinia Sălăvăstru (2004), școala reprezintă o „constelație de variabile” care pot influența decisiv succesul sau eșecul unui elev. În cazul tinerilor cu deficiențe de vedere, mediul școlar nu este doar un spațiu de învățare, ci cadrul principal în care se construiește acceptarea de sine.

O imagine de sine pozitivă nu doar că îmbunătățește performanța academică, dar facilitează relații sănătoase cu cei din jur, oferindu-i tânărului fundamentul necesar pentru o viață adultă independentă și împlinită.

Cercetările recente subliniază faptul că deficiența vizuală nu este doar o limitare senzorială, ci un factor cu implicații profunde la nivel psihic, social, educațional și vocațional. Analiza literaturii de specialitate evidențiază câteva direcții critice în dezvoltarea adolescenților cu dizabilități de vedere:

1. Impactul asupra sănătății emoționale: Depresie și Anxietate

Studiile comparative (Panday & Srivastava, 2015) indică faptul că adolescentele cu deficiențe de vedere prezintă niveluri semnificativ mai ridicate de **depresie, anxietate și stres** comparativ cu fetele de aceeași vârstă fără dizabilități. Deși unele cercetări nu identifică diferențe majore în ceea ce privește

nivelul global al stimei de sine între cele două grupuri, **anxietatea** rămâne un indicator mult mai ridicat în rândul tinerilor cu deficiențe vizuale (Demir & Bollat, 2014).

2. Mecanisme de compensare și riscuri comportamentale

Relația dintre succesul academic și respectul de sine este una de interdependență. Conform lui Muntean (2006), rezultatele școlare slabe duc la scăderea stimei de sine, însă adolescenții tind să compenseze această lipsă prin căutarea validării în alte domenii.

- **Riscul conduitei negative:** Copiii care nu obțin succes școlar pot încerca să atragă atenția prin comportamente deviante sau „respectate în sens negativ” de către grup, pentru a-și proteja integritatea imaginii de sine.
- **Personalitatea evitantă:** Imaginea de sine fragilă generează adesea sentimente de inferioritate, nervozitate și atitudini de evitare, ducând la izolarea socială a tânărului.

3. Diferențierea în funcție de gradul deficienței

Este esențial să recunoaștem diferențele semnificative de adaptare între persoanele cu cecitate totală și cele cu deficiențe medii sau ușoare (Garaigordobil & Bernarás, 2009). Modul în care dizabilitatea a survenit (congenital sau dobândit pe parcursul vieții) influențează direct capacitatea de procesare psihică a imaginii de sine.

4. Pilonii autonomiei: Familia, Tehnologia și Activitățile Extrașcolare

Pentru a preveni tulburările de comportament și invidia socială, este crucial ca familia și cadrele didactice să sprijine activ formarea adolescentului prin:

- **Tehnologii asistive:** Facilitarea accesului la computer și telefon prin software adaptat.
- **Abilități de viață independentă:** Încurajarea explorării mediului (orientare spațială, utilizarea transportului public, gătit, cumpărături).
- **Integrare socio-culturală:** Participarea la concursuri artistice sau sportive care dezvoltă abilități de comunicare și relaționare eficientă.

Concluzie: Implicarea în activități extrașcolare diversificate nu este doar o metodă de petrecere a timpului liber, ci fundamentul pe care se construiește **autonomia și independența** tânărului adult la finalizarea studiilor.

DEMERS INVESTIGATIV

Scopul cercetării : Evidențierea faptului că atât timp cât adolescentul cu deficiență de vedere va fi constant implicat într-un program cu activități extrașcolare diverse (activități pedagogice și de sprijin, ateliere de dezvoltare personală, ateliere de orientare în carieră, activități împreună cu părinții, activități gastronomice, cultural -artistice și sportive), îmbinând domeniul cognitiv, afectiv și social, acesta va avea o stare afectivă pozitivă, datorată încercărilor și succeselor obținute, încrederii în reușită, bunei dispoziție, elanului motivat de o perspectivă atrăgătoare, fapt ce-l va determina să-și schimbe convingerile, toate acestea vor determina un nivel al stimei de sine ridicat, iar gradul anxietății va scădea, iar toate aceste aspecte afective vor sprijini procesul compensării ce îi oferă adolescentului cu dizabilități vizuale dezvoltarea autonomiei personale pentru o viață independentă.

- ✗ **Obiectivul** cercetării urmărește investigarea impactului programului de activități realizate prin intermediul parteneriatelor școlare și activităților extrașcolare, în vederea îmbunătățirii stimei de sine și scăderea anxietății adolescenților cu deficiențe senzoriale de vedere.

Variabilele cercetării

- ✓ **Variabila independentă** a fost reprezentată de aplicarea sistematică, pe parcursul unui an școlar a unui program educațional – activități școlare și extrașcolare realizate în parteneriate educaționale cu diverse instituții locale, județene, naționale
- ✓ **Variabilele dependente** : stima de sine și anxietatea

Instrumentele utilizate în cercetare

- ✓ Inventarul stimei de sine, forma școlară a fost elaborată în cursul unui vast studiu al originilor, implicațiilor și corelațiilor stimei de sine. Este un

inventar asemănător cu cel al lui Stanley Coopersmith. Majoritatea celor 50 de itemi provin din Scala lui Rogers și Dymond (1954).

- ✓ Inventarul Anxietății stare – trăsătură, s-a pornit de la conceptele anxietate-stare (engl. state anxiety sau A-State, la C. D. Spielberger) și anxietate-trăsătură (engl. trait anxiety sau A-Trait) care au fost pentru prima dată introduse de R. B. Cattell.

Concluzii

Rezultatele testărilor finale, realizate după implementarea programului de activități extrașcolare, au indicat o corelație pozitivă între participarea activă și echilibrul psiho-emoțional al adolescenților cu deficiențe de vedere. S-a observat o creștere semnificativă a stimei de sine, însoțită de o diminuare vizibilă a stărilor de anxietate. Aceste contexte educaționale non-formale au oferit tinerilor un cadru securizant pentru exprimarea emoțiilor și activarea potențialului creativ. Mai mult, s-a constatat o ameliorare a simptomelor depresive și o reducere a ostilității, demonstrând că activitățile extrașcolare constituie un pilon esențial în construirea unei personalități autonome și a unei imagini de sine realiste.

Abordarea holistă, care a îmbinat stimularea cognitivă cu suportul emoțional, a generat un impact major asupra sănătății mintale a adolescenților cu deficiențe de vedere. Sinergia dintre activitățile pedagogice extracurriculare, consilierea psihologică (individuală și de grup) și programele de dezvoltare personală desfășurate în comunitate a facilitat o evoluție vizibilă a stimei de sine. Mai mult, integrarea unor teme esențiale precum echilibrul minte-trup-suflet — incluzând nutriția, igiena somnului, gestionarea gândurilor autosabotante și rolul familiei — a oferit tinerilor instrumentele necesare pentru o autoreglare emoțională eficientă.

În concluzie, prezenta micro-cercetare reconfirmă datele din literatura de specialitate privind corelația directă între participarea la activități extrașcolare, creșterea stimei de sine și reducerea anxietății în rândul persoanelor cu deficiențe de vedere. Aceste rezultate preliminare validează necesitatea extinderii cercetării

la nivel național, vizând atât elevii din școlile speciale, cât și studenții cu dizabilități vizuale, pentru a fundamenta strategii de sprijin pe termen lung.

Rezultatele cercetării confirmă necesitatea implementării activităților non-formale în diverse contexte extrașcolare, oferind adolescenților cu deficiențe de vedere cadrul necesar pentru explorarea propriilor nevoi și potențialului individual. Aceste intervenții facilitează depășirea barierelor emoționale și adaptarea la situații inedite, optimizând totodată componenta afectivă a procesului instructiv-educativ. Impactul major demonstrat asupra practicii educaționale subliniază valoarea acestor activități în pregătirea și integrarea socială a copiilor cu cerințe educative speciale.

Formarea unui adult echilibrat cu deficiențe de vedere necesită o sinergie între educația formală, terapia de sprijin și explorarea vocațională. Prin desfășurarea acestor programe în medii extrașcolare creative și relaxante, elevii sunt încurajați să își descopere resursele interioare și să își stabilească obiective de viață realiste. Acest model pedagogic nonformal transformă procesul de învățare într-o experiență de viață autentică, orientată spre autonomie și încredere în sine.

Proiectele educaționale pot fi adaptate și optimizate continuu, însă motorul schimbării rămâne deschiderea noastră către metode noi de învățare accesibilă. A priva elevul cu deficiențe de vedere de beneficiile parteneriatelor educaționale înseamnă, de fapt, a-i limita accesul la instrumente esențiale de dezvoltare. Prin aceste activități, ei învață nu doar să comunice, ci să își gestioneze limitele cu demnitate: să recunoască momentele în care au nevoie de sprijin și să solicite ajutorul fără rezerve. În absența acestor experiențe, îi lipsim de exercițiul toleranței și al colaborării, piloni fundamentali pentru o integrare reală în comunitate.

BIBLIOGRAFIE:

1. Caluschi, M., (2001), Probleme de psihologie socială, Editura Cantes, Iași;
2. Cozma, T., Gherguț, A., (2000), Introducere în problematica educației integrate, Editura Spiru Haret, Iași;
3. Cosmovici, A., Iacob, L., (2008), Psihologie școlară, Polirom, Iași;
4. Dafinoiu, I., (2002), Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul, Polirom, Iași;
5. Elias, Maurice, J., Tobias Steven E., Friendlander Brian S., (2003), Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților, Editura Curtea Veche, București;
6. Gherguț, A., (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași;
7. Gherguț, A., (2005), Sinteze de psihopedagogie specială. Editura Polirom, Iași;
8. Gherguț, A., (2011), Evaluare și intervenție psihoeducațională – Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii, Editura Polirom, Iași;
9. Lungu, O., (2001), Ghid introductiv pentru SPSS 10.0, Seria psihologie experimentală și aplicată, Iași;
10. Sălăvăstru, D., (2004), Psihologia educației, Editura Polirom, Iași.

**PROIECTE EDUCATIVE, CU TEMATICĂ RELIGIOASĂ
DESFĂȘURATE CU ELEVII DIN ȘCOALA GIMNAZIALĂ
SPECIALĂ „CONSTANTIN PĂUNESCU”, IAȘI
EXEMPLE DE BUNĂ PRACTICĂ ÎN PREDAREA RELIGIEI
ORTODOXE**

Preot profesor dr. Bogdan-Andrei MOCANU

Profesor Cristina NEGRU

Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași

Educația religioasă, integrată în curriculumul învățământului special, își asumă un rol esențial în formarea personalității elevilor, contribuind la dezvoltarea dimensiunii morale, afective și spirituale. În cazul elevilor cu cerințe educative speciale, predarea Religiei Ortodoxe presupune o abordare adaptată nivelului de dezvoltare cognitivă și emoțională, valorificând metode intuitive, experiențiale și interdisciplinare, capabile să transforme conținuturile teoretice în experiențe semnificative de viață. Activitățile educative desfășurate în cadrul disciplinei Religie Ortodoxă, la nivelul Școlii Gimnaziale Speciale „Constantin Păunescu” din Iași, au fost concepute astfel încât să faciliteze accesul elevilor la valorile credinței creștine prin implicare directă, exprimare creativă și relaționare autentică. În acest sens, demersul didactic a urmărit dezvoltarea competențelor cognitive, dar mai ales a celor afectiv-comportamentale, care permit elevilor să interiorizeze și să manifeste valorile morale în viața cotidiană.

Un prim exemplu relevant îl constituie activitatea interdisciplinară „*Sfânta Cuvioasă Parascheva – ocrotitoarea Moldovei și model pentru tineri*”, desfășurată în luna octombrie, în colaborare cu disciplinele Limbă și comunicare, Educație tehnologică și Educație plastică. Activitatea a avut ca scop consolidarea cunoștințelor moral-religioase și dezvoltarea capacității elevilor de a realiza

conexiuni între conținuturile religioase și experiența personală. În plan cognitiv, elevii au fost ghidați să recunoască reprezentările iconografice ale Sfintei Cuvioase Parascheva, să identifice elemente semnificative din viața acesteia și să descopere virtuțile care o definesc, precum: credința, smerenia, bunătatea și iubirea față de semeni. În plan afectiv și comportamental, activitatea a urmărit exprimarea sentimentelor religios-morale prin realizarea unor lucrări artistice și participarea activă la activități cu caracter spiritual. Demersul didactic a valorificat diverse procedee și metode didactice: conversația catehetică și euristică, explicația, observarea dirijată și utilizarea suportului intuitive-vizual, completate de activități de tip photolangage și organizatori iconici, menite să faciliteze înțelegerea și exprimarea emoțională a copiilor implicați. Componenta practică a activității a constat în realizarea unor lucrări artistice – picturi și desene inspirate din tematica Sfinților – care au permis elevilor să își exprime creativitatea și să transpună, în mod personal, valorile descoperite în Biserică și în providența divină, reflectată în împrejurări concrete ale vieții. Evaluarea s-a realizat prin observarea sistematică a implicării elevilor și prin analiza produselor realizate, urmărindu-se gradul de originalitate, respectarea temei și capacitatea de exprimare a mesajului moral.

Exemplu de proiectare interdisciplinară, cu o dimensiune de bună practică:

Disciplinele: Religie, Limbă și comunicare, educație tehnologică și educație plastică

Tema activității: *Sfânta Cuvioasă Parascheva, ocrotitoarea Moldovei și model pentru tineri*

Scopul activității: Consolidarea cunoștințelor moral-religioase și aplicarea acestora în noi situații de învățare. Realizarea de către elevii din învățământul gimnazial special a unor lucrări de abilitare manuală, desene și picturi pe tema *Sfinții, prietenii lui Dumnezeu și modele pentru tineri*.

Competențe operaționale din domeniul cognitiv:

C1: să recunoască chipul Sfintei Cuvioase Parascheva din reprezentările iconografice;

C2: să rezume aspecte semnificative din viața Sfintei Cuvioase Parascheva, pe baza suportului intuitiv-vizual și auditiv;

C3: să identifice calitățile morale, virtuțile Sfintei Cuvioase Parascheva;

C4: să găsească modalitățile de cinstire a Sfinților în viața personală și în comunitatea familiei și a Bisericii Ortodoxe;

C5: să realizeze conexiuni interdisciplinare pe baza cunoștințelor asimilate.

Competențe din domeniul afectiv-comportamental:

C6: să-și exprime sentimentele religios-morale, prin realizarea unor lucrări de creație artistică pe tema *Sfânta Cuvioasă Parascheva, ocrotitoarea tinerilor*.

C7: să participe activ, afectiv și benevol la slujbele religioase oficiate în Biserica Ortodoxă, în cinstea Sfinților despre care am învățat la orele de religie.

Strategia didactică:

Metode și procedee didactice: lectura expresivă, explicația, conversația catehetică și euristică, metoda intuiției, metoda photolangage reflectată în *Galeria Sfinților*, problematizarea, observarea dirijată, organizatorul iconic și calendaristic, demonstrația, îndrumarea teoretică și practică, exercițiul didactic, filmul didactic.

- Pictarea unor icoane pe carton sau pe sticlă, reprezentând chipurile Sfinților învățați în cadrul lecțiilor de religie.

Mijloace de învățământ: icoane și imagini cu ipostase ale Sfintei Cuvioase Parascheva, fișe de lucru utilizate în asociere și generalizare, harta României, prezentări PPT pe tema *Sfinții, prietenii lui Dumnezeu*, galerie foto preluată de pe site-ul www.Doxologia.ro, schițe-model pentru icoane, tempera, acuarelă, pensoane, tabla interactivă, computer, conexiune la internet.

Forme de organizare a activităților: activitate frontală, activitate individuală și pe grupe. Descrierea activităților propuse:

- Profesorii vor lucra diferențiat, în funcție de nivelul de achiziții și capacitatea de receptare a fiecărui elev cu cerințe educaționale speciale.
- Vor fi explicați termenii noi: *cuvioasă, mănăstire, milostenie, pelerinaj*.
- Elevii vor alcătui enunțuri simple/dezvoltate, pe baza suportului intuitiv-vizual și a materialului video urmărit și explicat de profesor;
- Împreună vom identifica modalitățile prin care, atât copiii cât și adulții creștini pot dobândi calitățile, virtuțile Sfinților, precum: credința, smerenia sau modestia, evlavia, dreptatea, curajul de a spune adevărul, cumpătarea, tenacitatea, iubirea, înțelepciunea. Virtuțile creștine se cultivă și se dezvoltă în viața noastră, prin exercițiul moral și spiritual, concretizat în: post, rugăciune, iertare, răbdare, bunătate, empatie, responsabilitate, hărnicie.
- Solicitarea elevilor pentru a găsi corespondențele între sfinții învățați și zilele de sărbătoare înscrise în calendarul Bisericii;
- Indică, pe harta Europei și pe harta fizică a României, localitățile de pelerinaj dedicat Sfintei Cuvioase Parascheva.

În relație cu semenii noștri să ne amintim de următoarele *sfaturi bune*:

- Să păstrăm vie, în sufletele noastre, credința creștină.
- Să ne respectăm și să ne ajutăm între noi.
- Să nu răspundem răului cu rău! Să ne iertăm semenii.
- Să fim darnici și generoși cu toți oamenii!

Îndemn creștin: Să urmărim, prin fapte și atitudini, exemplul moral și spiritual al Sfinților.

Învățați următoarele proverbe:

Cine pe sărac ajută, pe Dumnezeu împrumută!

Dar din dar se face rai! Prietenul bun la nevoie se cunoaște!

Evaluarea activităților desfășurate cu elevii

- Evaluarea capacității elevilor de a răspunde corect solicitărilor de învățare;
- Îndrumarea teoretică și practică a fiecărui elev; observarea sistematică a modului de lucru;
- Se va urmări exclusiv munca elevului, complexitatea viziunii sale asupra temei alese;
- Se va urmări gradul de originalitate și imaginație pe care elevii îl dovedesc prin lucrarea realizată;
- Se va urmări transpunerea cât mai fidelă a temei, obiceiurilor și tradițiilor românești în viziunea proprie fiecărui participant;
- Se va urmări respectarea tehnicii de lucru aleasă, gradul de complexitate și combinare a culorilor și a materialelor folosite în creația artistică. Se va urmări stimularea creativității elevilor.

În perioada premergătoare sărbătorii Nașterii Domnului, activitatea moral-religioasă, cu valențe artistice, cu tema „*Nașterea Domnului Iisus Hristos – prilej de bucurie sfântă pentru toți creștinii*” a oferit elevilor un cadru educativ în care învățarea s-a realizat prin trăire și participare. Scopul activității a fost înțelegerea semnificației religioase a Sărbătorii Crăciunului și dezvoltarea unor comportamente bazate pe iubire, generozitate și solidaritate. În plan cognitiv, elevii au fost încurajați să exprime, în cuvinte proprii, semnificația sărbătorii și să identifice modalitățile prin care creștinii o trăiesc în plan personal, familial și comunitar. În plan socio-afectiv, activitatea a vizat dezvoltarea capacității de cooperare, de exprimare emoțională și de asumare a unor roluri în cadrul grupului. Strategiile didactice utilizate au inclus conversația euristică, jocul de rol, cântarea religioasă și exercițiul spiritual al rugăciunii în comun. Sceneta religioasă realizată de elevi a constituit un moment central al activității, facilitând înțelegerea evenimentului biblic prin implicare directă. Interpretarea colindelor a contribuit la crearea unei atmosfere de bucurie și comuniune, consolidând relațiile dintre elevi, părinții acestora și profesori, stimulând participarea afectivă a fiecărui copil în ambianța prietenoasă a echipei.

În continuare, vom oferi un exemplu didactic de conversație euristică de sensibilizare a elevilor pentru o pregătire spirituală în vederea întâmpinării Crăciunului, cu semnificația religioasă a Sărbătorii Nașterii Domnului și Mântuitorului nostru Iisus Hristos:

- Ce sărbători creștine importante sunt în această perioadă?
- Cum ne pregătim pentru sărbătoarea Nașterii Domnului nostru Iisus Hristos?
- Ce daruri putem noi oferi astăzi Pruncului Sfânt Iisus Hristos?

Luna Martie este numită, metaforic, „luna reînnoirii sufletești”. În această perioadă ne propunem să desfășurăm activități de protejare a vieții și a naturii, ca dar a lui Dumnezeu pentru oameni.

Proiect educativ intitulat „*Creștem cu fiecare poveste - atelierul de lectură pentru suflet*”, parteneriat desfășurat între reprezentanți ai comunității locale: Departamentul Pro Vita al Arhiepiscopiei Iașilor, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” din Iași și Parohia Bisericii „Sfântul Mare Mucenic Pantelimon” din Iași.

Prin activitățile educative ale acestui proiect ne propunem: promovarea valorilor morale și spirituale creștine în rândul copiilor și tinerilor, prin utilizarea poveștii, ca instrument pedagogic cu valențe formative profunde și perene. Elevii au fost implicați în activități de lectură expresivă, dialog și joc de rol, fiind încurajați să identifice comportamentele personajelor și să le raporteze la propriile experiențe de viață. Prin aceste metode didactice activ-participative, s-a urmărit dezvoltarea capacității de reflecție, exprimarea emoțiilor și formarea unei conduite bazate pe respect, empatie și responsabilitate. Activitatea a fost completată prin realizarea unor produse personalizate, care au permis elevilor să își exprime, în mod liber, înțelegerea mesajelor morale ale poveștilor.

Învățăturile desprinse din poveștile analizate le-am intitulat „Mărgăritare pentru minte și suflet”.

Viața trebuie protejată în fiecare etapă și în fiecare formă a ei. Stima de sine a omului depinde de părerile semenilor și mai ales de atitudinile acestora în situații dificile. Este important să fim recunoscători față de binefăcătorii noștri, prin cuvinte, fapte și prin exemplul vieții noastre.

Evaluarea proiectului a vizat gradul de implicare al elevilor și capacitatea acestora de a manifesta comportamente și atitudini inspirate din valorile promovate.

Dimensiunea comunitară a educației religioase a fost evidențiată prin proiectul S.N.A.C. „*Spiritualitate și morală creștină pentru copii și tineri*”, coordonat de Pr.prof.dr. Bogdan-Andrei Mocanu. Acest proiect își propune ca scop consolidarea relației dintre Școală, Biserică și Comunitate. Prin participarea la slujbe religioase, activități filantropice, serbări și expoziții tematice, elevii au avut posibilitatea de a experimenta concret valorile credinței și de a se implica activ în viața comunității. Proiectul a contribuit la formarea unei conduite participative și la dezvoltarea responsabilității sociale, oferind elevilor contexte noi, reale de aplicare a valorilor învățate în situații concrete de viață.

În perioada premergătoare sărbătorii Învierii Domnului, prin activitatea educativă „*Lumina Învierii Domnului în viața noastră*” ne propunem consolidarea cunoștințelor religioase și dezvoltarea respectului față de tradițiile creștine. Elevii au fost implicați în discuții despre semnificația evenimentului Învierii Domnului Iisus Hristos și au realizat lucrări artistice inspirate din simbolurile pascale. Activitatea a avut un caracter aplicativ și formativ, contribuind la dezvoltarea creativității și la consolidarea identității religioase. Produsele realizate au fost valorificate în cadrul unei expoziții, oferind elevilor ocazia de a-și prezenta munca și de a se bucura de aprecierea comunității școlare.

Concluzii

Analizând ansamblul acestor activități pedagogice, cu valențe morale, religioase, etice, sociale se poate observa că eficiența predării Religiei în învățământul special este strâns legată de capacitatea profesorului de a crea

contexte de învățare relevante, centrate pe elev și adaptate nevoilor acestuia. Îmbinarea metodelor interactive cu activitățile practice și artistice facilitează nu doar înțelegerea conținuturilor religioase, ci și formarea unor atitudini și comportamente conforme valorilor creștine.

În acest sens, disciplina Religie Ortodoxă își confirmă rolul formativ în cadrul educației speciale, contribuind la dezvoltarea unor persoane echilibrate, capabile să manifeste empatie, responsabilitate și deschidere față de ceilalți semeni. Prin valorificarea dimensiunii spirituale și prin integrarea acesteia în experiența educațională, elevii sunt sprijiniți în procesul de dezvoltare personală și socială, fiind pregătiți pentru o integrare armonioasă în familie, școală, biserică și comunitate.

EDUCAȚIA VERDE ȘI INCLUZIUNEA: CONSTRUIND OPORTUNITĂȚI PENTRU TINERII SURZI

**Asociația Națională a Profesorilor pentru Elevi cu Deficiente de Auz
"Virgil Florea"**

Într-o lume în care schimbările climatice, degradarea mediului și transformările digitale modelează viitorul societății, educația capătă un rol esențial în formarea unor cetățeni responsabili și activi. În acest context, educația verde nu mai este doar un concept teoretic, ci devine o direcție strategică pentru dezvoltarea competențelor necesare unei economii sustenabile și pentru implicarea tinerilor în protejarea mediului. Totodată, această transformare trebuie să fie una incluzivă, oferind acces egal la cunoaștere și oportunități tuturor tinerilor, inclusiv celor cu dizabilități auditive.

Pornind de la această viziune, proiectul european GreenSIGNS, finanțat prin programul Erasmus+ – Parteneriate de cooperare în domeniul tineretului, își propune să contribuie la dezvoltarea unei educații moderne, accesibile și orientate către viitor. Proiectul este coordonat de Centrul Național de Cercetare „Demokritos” din Grecia, unul dintre cele mai importante institute multidisciplinare de cercetare din regiune, și reunește organizații și instituții din mai multe țări europene, printre care Italia, Cipru, Spania, Grecia și România. Din România, partener în consorțiu este Asociația Națională a Profesorilor pentru Elevi cu Dizabilități Auditive „Virgil Florea” (ANPEDA), organizație dedicată promovării educației incluzive și sprijinirii persoanelor cu dizabilități auditive în procesul lor de dezvoltare educațională și profesională.

Proiectul GreenSIGNS își propune să răspundă simultan mai multor priorități europene: promovarea incluziunii și diversității în educație, sprijinirea tranziției verzi și consolidarea competențelor profesionale ale tinerilor. În centrul proiectului se află tinerii surzi sau cu dizabilități auditive, pentru care accesul la

educație și la piața muncii poate fi adesea limitat de bariere de comunicare și de lipsa resurselor adaptate nevoilor lor. Prin dezvoltarea unor instrumente educaționale inovatoare și accesibile, proiectul urmărește să ofere acestor tineri competențele necesare pentru a participa activ la economia verde și la societatea digitală.

Una dintre direcțiile inovatoare ale proiectului este dezvoltarea unui cadru european de competențe pentru limbajul semnelor în domeniul profesiilor verzi, care va include termeni și concepte specifice domeniului mediului și sustenabilității. În prezent, multe concepte legate de schimbările climatice, protecția mediului sau economia circulară nu au echivalente clare în limbajul semnelor. Prin introducerea unor noi semne și prin adaptarea terminologiei, proiectul contribuie la facilitarea accesului tinerilor cu dizabilități auditive la educația ecologică și la profesiile emergente din domeniul mediului.

În același timp, proiectul utilizează tehnologii digitale avansate pentru a crea experiențe de învățare interactive și atractive. Printre rezultatele preconizate se numără dezvoltarea unei platforme digitale incluzive și a unor simulări în realitate virtuală, care vor reproduce situații reale de lucru în domenii precum conservarea mediului, ecoturismul sau reciclarea și reutilizarea resurselor. Aceste simulări vor permite tinerilor să experimenteze, într-un mod practic și sigur, activități specifice profesiilor verzi și să își dezvolte competențe relevante pentru piața muncii.

Pe lângă instrumentele digitale, proiectul include o serie de activități educaționale și de cooperare internațională, precum forumuri pentru tineri, programe de formare pentru lucrătorii de tineret și ateliere de lucru dedicate dezvoltării competențelor verzi. Aceste activități sunt concepute pentru a încuraja schimbul de experiență între organizațiile participante și pentru a crea o comunitate europeană activă în domeniul educației incluzive și al sustenabilității. Participarea ANPEDA „Virgil Florea” la acest proiect reflectă angajamentul constant al organizației de a promova accesul egal la educație și la oportunități de

dezvoltare pentru persoanele cu dizabilități auditive. Prin implicarea în inițiative europene, organizația contribuie la dezvoltarea de metodologii educaționale moderne, la crearea de resurse accesibile și la consolidarea cooperării între specialiști, profesori și instituții care lucrează în domeniul educației speciale.

Într-o perioadă în care societatea se confruntă cu provocări globale majore, proiecte precum GreenSIGNS demonstrează că soluțiile durabile trebuie să fie în același timp inovatoare și incluzive. Educația verde nu înseamnă doar protejarea mediului, ci și crearea unor oportunități reale pentru toți tinerii de a contribui la construirea unui viitor mai echitabil și mai sustenabil. Prin îmbinarea tehnologiei, educației și cooperării europene, GreenSIGNS deschide noi perspective pentru tinerii cu dizabilități auditive, transformând barierele în oportunități și promovând participarea lor activă la dezvoltarea societății.

PROIECT DE LECȚIE - LEGEA LUI OHM PENTRU O PORȚIUNE DE CIRCUIT

Profesor Elena Claudia ARGEANU
Liceul Special Moldova” Tg-Frumos, Iași

Liceul Special Moldova” Tg-Frumos, Iași

Data: 14.02.2025

Clasa: a VIII- a

Profesor: Argeanu Elena Claudia

Disciplina: Fizică

Unitatea de învățare: Fenomene electrice și magnetice

Tema lecției: Legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit.

Tipul lecției: Lecție de comunicare și însușire de noi cunoștințe

Obiectivul fundamental: verificarea cunoștințelor anterioare cât și
acumularea de noi cunoștințe

Competențe generale:

1. Investigarea științifică structurată, în principal experimentală, a unor fenomene fizice simple, perceptibile
2. Explicarea științifică a unor fenomene fizice simple și a unor aplicații tehnice ale acestora
3. Interpretarea unor date și informații, obținute experimental sau din alte surse, privind fenomene fizice simple și aplicații tehnice ale acestora
4. Rezolvarea de probleme/situații problemă prin metode specifice fizicii

Competențe specifice:

1.2 folosirea de mijloace moderne pentru măsurarea parametrilor fizici în cadrul derulării experimentelor;

1.3 formularea enunțurilor unor legi/teoreme pe baza analizei experimentale a unei situații problemă (evidențierea legilor circuitelor electrice);

4.1 folosirea reprezentărilor grafice pentru rezolvarea unor probleme; proiectarea, realizarea și interpretarea rezultatelor în cadrul temelor/problemelor experimentale realizate direct (hands-on) – la școală, dar și acasă;

4.2 - aplicarea achizițiilor dobândite în rezolvarea de probleme cu mai mulți pași, referitoare la curentul electric; utilizarea simbolurilor mărimilor fizice studiate și a expresiilor matematice aferente acestora;

La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili să :

- cunoască mărimile fizice caracteristice curentului electric (U , I , R), unitățile lor de măsură, instrumentele lor de măsură și modul de conectare al acestora într-un circuit;
- realizeze practic un circuit electric simplu, să măsoare tensiunea aplicată unui element de circuit (rezistor, bec) și intensitatea curentului prin acesta;
- enunțe legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit.

Metode și procedee: conversația, explicația, expunerea, exercițiul, observația

Resurse:

a)Materiale: manualul de clasa a VIII-a, aparatura din laboratorul de fizică

b)Timp: 50 minute

c)Forme de organizare a clasei : activitate frontală

d)Forme de evaluare: analiza răspunsurilor date, observarea sistematică a atenției și a modului de lucru

Bibliografie

Manual FIZICĂ clasa a VIII-a, Editura EDP, B, 2020

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VIII-a/Fizica/RURJVFVSQSBESURBQ1RJ/>

<https://eduboom.ro/video/2695/legea-lui-ohm-pentru-o-por-iune-de-circuit>

	Momentele lecției	Competențe specifice	Activitatea profesorului		Metode și procedee	Forme de evaluare
			Activitatea profesorului	Activitatea elevilor		
1.	Moment organizatoric (1 min)		- Verificarea prezenței	- se pregătesc elevii pentru lecție: caiete, manuale și instrumente de scris	- activitate frontală - conversația	-observarea sistematică a atenției
2.	Verificarea temei (2 min)		- verificarea temei pentru acasă care au avut-o de făcut	- participă la conversație	-activitate comună	-observarea sistematică a atenției
3.	Captarea atenției și trezirea interesului pentru oră (5 min)		Ce numim curent electric? Care sunt condițiile de existență a curentului electric? Dați exemple de surse de curent electric.	- răspund la întrebări	- activitate comună conversația -explicația	-observarea sistematică a atenției -aprecieri verbale

		<p>Ce elemente care conduc curentul electric cunoașteți?</p> <p>Cum se numesc elementele care nu conduc curentul electric? Dați exemple.</p> <p>Care sunt mărimile fizice caracteristice curentului electric?</p> <p>Care sunt unitățile de măsură ale tensiunii electrice, intensității curentului electric și rezistenței electrice?</p> <p>Care sunt instrumentele de măsură pentru U, I ?</p> <p>Cum se conectează acestea într-un circuit?</p> <p>Cum credeți exista vreo dependență dintre U,I,R ?</p>		observația	-analiza răspunsurilor
--	--	--	--	------------	---------------------------

4.	Anunțarea lecției noi și a obiectivelor urmărite (2 min)	<p>1.2</p> <p>1.3</p> <p>4.1</p> <p>4.2</p>	<p>- se anunță competențele ce vor fi urmărite pe parcursul desfășurării activității</p> <p>- se scrie titlul lecției la tablă:</p> <p>„Legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit”</p>	<p>- sunt atenți la explicațiile profesorului</p> <p>- elevii notează titlul în caiete</p>	explicația	- observarea sistematică a atenției
5.	Desfășurarea lecției (20 min)		<p>- Astăzi vom încerca să determinăm experimental dependența dintre U,I,R.</p> <p>- desenez la tablă schema circuitului electric.</p> <p>- întreb clasa ce dispozitive avem în circuitul reprezentat.</p> <p>- montez circuitul alcătuit din ampermetru demonstrativ, voltmetru demonstrativ, rezistența</p>	<p>- sunt atenți și identifică dispozitive aflate pe masă.</p> <p>- urmăresc dispozitivele demonstrative, efectuează schema montajului în caiet.</p> <p>- răspund la întrebări</p>	<p>-observația</p> <p>-conversația</p>	<p>-analiza răspunsurilor</p> <p>-aprecieri verbale</p>

		<p>variabila, sursa de curent, întrerupător.</p> <p>1.2 - conectez circuitul acum fiți atenți, eu modifica tensiunea de la 2V la 4V și voi să spuneți ce ați observat.</p> <p>1.3 -intensitatea curentului crește odată cu creșterea tensiunii.</p> <p>4.1</p> <p>4.2 - de aici ce concluzie putem face? ca $I \sim U$.</p> <p>- acum vom încerca să mărim rezistența.</p> <p>- ce ați observat?</p> <p>Intensitatea s-a micșorat odată cu mărirea rezistenței deci : $I \sim 1/R$.</p> <p>-din relațiile $I \sim U$ si $I \sim 1/R$ rezultă că : $I = U/R$</p>	<p>- notează observațiile în caiete</p>	<p>-exercițiul</p> <p>-explicația</p>	<p>- observarea sistematică a atenției</p>
--	--	---	---	---------------------------------------	--

			<p>Enunț lege lui Ohm pentru o porțiune de circuit.</p> <p>Intensitatea curentului electric pe o porțiune de circuit este direct proporțională cu tensiunea și invers proporțională cu rezistența.</p>			
6	Fixarea cunostintelor (15 min)	<p>1.2</p> <p>1.3</p> <p>4.1</p> <p>4.2</p>	<p>- pentru a se asigura ca noțiunile au fost înțelese fiecare elev primește câte o fișă de lucru, cu exerciții grupate după nivele astfel încât fiecare elev să aibă activitate (Anexa 1)</p> <p>-supraveghează activitatea elevilor din bancă și a celor de la tablă, intervenind unde este nevoie</p> <p>- se asigură că toți elevii se implică în realizarea sarcinilor</p>	<p>- elevii vor colabora cu profesorul</p> <p>- fiecare elev are obligația de a rezolva un exercițiu</p> <p>-după ce au rezolvat aplicațiile, sunt prezentate la tablă rezolvările</p>	<p>-conversația</p> <p>-explicația</p> <p>- activitate individuală</p> <p>-exercițiul</p> <p>-activitate frontală</p>	<p>- observarea sistematică a atenției și a modului de lucru</p> <p>-analiza răspunsurilor</p> <p>-aprecieri verbale</p>

7.	Aprecieri, note și tema pentru acasă (2 min)		<p>-profesorul face aprecieri asupra activităților desfășurate pe parcursul orei, încurajând elevii;</p> <p>-notarea în caietul profesorului a elevilor care s-au evidențiat în timpul orei</p> <p>-exercițiile care au rămas nerezolvate se dau ca temă pentru acasă cu indicațiile necesare</p>	<p>- sunt atenți la explicațiile profesorului</p> <p>-elevii vor nota tema pe caiete</p>	<p>-conversația</p> <p>-explicația</p>	<p>-aprecieri verbale</p> <p>-analiza activității</p>
----	---	--	---	--	--	---

Anexa 1

Probleme

Calcularea rezistenței

1) Să se afle rezistența unui fier de călcat electric, știind că tensiunea aplicată este de 220V, iar intensitatea curentului care circulă prin această rezistență este de 2,7A.

2) Motorului unei mașini de spălat i se aplică o tensiune de 120V, iar prin el circulă un curent de 2A. Să se calculeze rezistența motorului.

3) Să se calculeze rezistența frigiderului căruia i se aplică o tensiune de 110V, iar prin el circulă un curent de 0,9A.

Calcularea intensității și tensiunii

4) Pe plăcută unui aspirator sunt înscrise următoarele date: tensiunea 220V, rezistența 110Ω. Să se calculeze intensitatea curentului care circulă prin motorul aspiratorului în timpul funcționării.

5) Știind că rezistența unui reșou este de 73,3Ω și că el se conectează la o tensiune de 220V, să se calculeze intensitatea curentului care circulă prin reșou.

6) Să se determine intensitatea unui curent care trece printr-un bec electric cu o rezistență de 220Ω, dacă tensiunea din rețeaua orașului este de 120.

7) Printr-un bec electric circulă un curent de 0,8A. Rezistența becului este de 150Ω. Să se calculeze tensiunea aplicată la bornele becului.

8) Ce tensiunea trebuie aplicată la capetele unei rezistențe de 160Ω, știind că prin rezistență trece un curent de 2A?

Anexa 2

Schema experimentului “Legea lui Ohm”

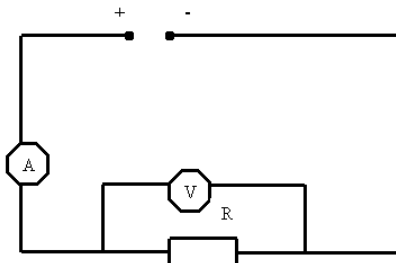


Fig 1

ÎNVĂȚÂND DESPRE OAMENI, NU DOAR DESPRE SISTEME – REFLECȚII ASUPRA EDUCAȚIEI DIN OLANDA

Profesor psihopedagog Andrei BARBIR

Școala Gimnazială Specială Pașcani

Nu de puține ori, ca profesori în învățământul special, ne întrebăm dacă facem suficient. Dacă metodele pe care le folosim chiar îi ajută pe copii să devină mai independenți. Dacă îi pregătim pentru viață sau doar pentru școală.

Experiența trăită în Olanda, în cadrul mobilității Erasmus+, nu ne-a oferit doar răspunsuri, ci ne-a schimbat modul de a privi educația.

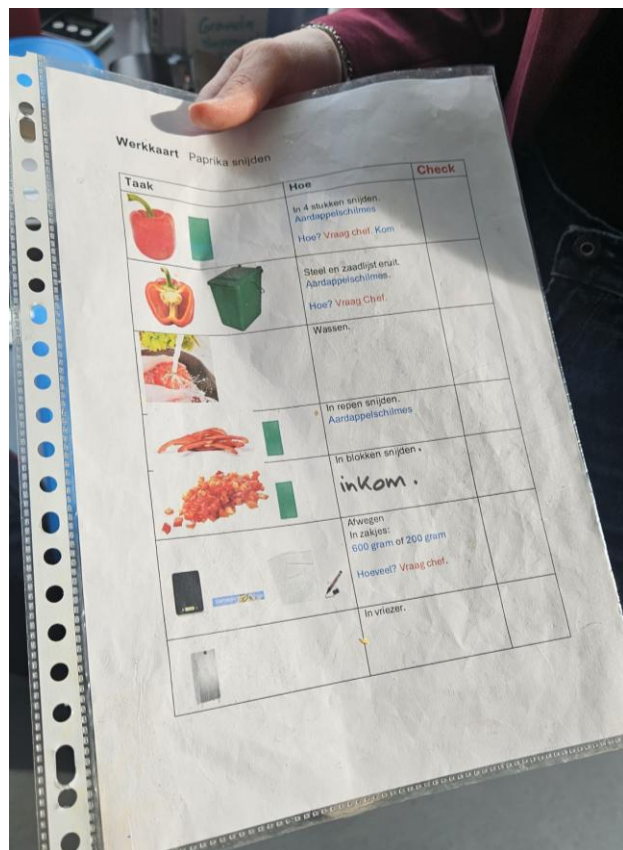
În perioada 23–27.03.2026, patru cadre didactice de la Școala Gimnazială Specială Pașcani au participat la o mobilitate de tip job shadowing, desfășurată pe parcursul a 5 zile la instituția de învățământ special Heliomare Heemskerk College din Olanda.



Activitatea a fost realizată în cadrul anului III de acreditare Erasmus+, domeniul Educație Școlară, având ca obiectiv



principal schimbul de bune practici în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale.



Experiența a fost mai mult decât o mobilitate profesională. A fost o întâlnire cu un alt mod de a face educație, dar mai ales cu un alt mod de a vedea copilul.

În învățământul de masă, până în clasa a IV-a, copiii nu primesc teme pentru acasă. La început pare ciudat. Apoi începi să înțelegi.

Copiii învață prin experiență, prin încercare, prin greșală. Clasele sunt pline de materiale și contexte de explorare. Copiii aleg, testează,

experimentează. Sunt mici exploratori, iar profesorul este un ghid.

În învățământul special, nu există note sau calificative. Nu există comparații. Există doar copilul și drumul lui.

Copiii sunt învățați lucruri simple, dar esențiale: să comunice, să fie autonomi, să se descurce în viața de zi cu zi. Sunt încurajați pentru fiecare reușită, oricât de mică.



Am vizitat centre precum Lorentz, unde elevii participă la activități reale. Sunt pregătiți de internship trainers și integrați în medii de lucru: restaurante, ferme, magazine.

Un moment memorabil a fost într-un restaurant educațional. Copiii au pregătit masa pentru aproximativ 25 de persoane vârstnice. Au gătit, au servit, au vorbit cu oamenii, au încasat bani și au făcut curățenie. Nu a fost un exercițiu. A fost real.



Această experiență ne-a arătat că educația trebuie să pregătească pentru viață, nu doar pentru școală.

Ne-am întors cu o convingere clară: copiii nu trebuie adaptați la sistem, ci sistemul trebuie adaptat la copii.

TERAPII SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE
PLAN TERAPEUTIC INDIVIDUALIZAT
GESTIONAREA ȘI DIMINUAREA COMPORTAMENTULUI
AGRESIV

Profesor psihopedagog Maria Alina GROZESCU

Școala Gimnazială Nr. 7 Tg. Ocna
(Școala specială de tip penitenciar)

1. Date de identificare

Nume și prenume elev deținut: F.C

Vârsta: 17 ani

Clasa: VII

Infrațiune: Tâlhărie

Durata de executare a pedepsei privative de libertate: 2 ani și 3 luni

Istoric infracțional: cu antecedente penale

Date privind mediul familial: familie disfuncțională, lipsa unui model pozitiv de autoritate. Minorul a fost deseori expus la violență domestică pe fondul consumului de alcool în familie

Perioada intervenției : noiembrie 2023 – februarie 2024 (12 săptămâni)

Profesor psihopedagog: Maria Alina GROZESCU

2. Evaluare inițială a agresivității: [scală evaluare comportamentală]

Profil psihologic: impulsivitate ridicată, toleranță scăzută la frustrare, nivel scăzut de empatie și autoreglare emoțională, comportament egocentric, cu tendință spre dominare. Posibilă prezență a trăsăturilor antisociale sau borderline.

3. Obiective terapeutice specifice

1. Identificarea cauzelor agresivității (factori declanșatori și menținători).
2. Dezvoltarea autocontrolului și a abilităților de reglare emoțională.
3. Îmbunătățirea empatiei și a relațiilor interpersonale.
4. Reducerea recurenței comportamentelor agresive în interacțiunile zilnice.
5. Creșterea responsabilității personale față de propriile acțiuni.

4. Intervenții propuse

a) Psihoterapie individuală

- Sesiuni săptămânale – 12 ședințe
- Tipuri recomandate:
 - Terapie cognitiv-comportamentală (CBT) pentru controlul furiei
 - Consiliere psihologică suportivă
- **Activități propuse:**
 1. Introducere în program și stabilirea regulilor de grup – Cunoaștere reciprocă, stabilirea obiectivelor, contract terapeutic.
 2. Înțelegerea agresivității – Ce este agresivitatea, tipuri de agresivitate, cauze și consecințe.
 3. Factorii declanșatori ai agresivității – Identificarea situațiilor și gândurilor care declanșează comportamente agresive.
 4. Conștientizarea emoțiilor – Recunoașterea și exprimarea sănătoasă a emoțiilor (furie, frustrare etc.).
 5. Tehnici de control al furiei – Strategii de calmare (respirație, time-out, gândire rațională).
 6. Comunicare asertivă vs. agresivă – Diferențe, exerciții de exprimare a nevoilor fără violență.
 7. Empatie și perspectiva celuilalt – Exerciții de punere în locul celuilalt, dezvoltarea compasiunii.

8. Rezolvarea pașnică a conflictelor – Pașii unui conflict constructiv, negociere, mediere.

9. Responsabilitate și asumare – Acceptarea consecințelor comportamentelor proprii, dezvoltarea conștiinței morale.

10. Construirea unui nou mod de a reacționa – Reînvățare comportamentală, jocuri de rol, scenarii alternative.

11. Consolidarea abilităților dobândite – Recapitulare, aplicare în situații reale, feedback de grup.

12. Încheierea programului și plan de menținere – Evaluare finală, plan personal de menținere a autocontrolului, încheiere simbolică.

- Tehnici utilizate: jocuri de rol, mindfulness, rezolvarea de conflicte

c) Activități ocupaționale și recreative

- In cadrul orelor de TECI implicarea acestuia în ateliere creative, sport sau muncă în echipă (reduce stresul, favorizează socializarea pozitivă)

5. Resurse necesare

- Cabinet psihologic
- Materiale de scris/jurnal
- Suport din partea personalului didactic și al profesorului educator de la clasă
- Eventual: colaborare cu educatorul responsabil cu școlarizarea deținuților

6. Evaluare și monitorizare

- Evaluare lunară a comportamentului deținutului
- Aplicarea de scale de măsurare a agresivității (Aggression Questionnaire)
- Fișe de observație
- Feedback din partea colegilor de clasă și al cadrelor didactice

FIȘĂ DE PROGRES – PRAGRAM TERAPEUTIC PERSONALIZAT

PENTRU DIMINUAREA AGRESIVITĂȚII

1. Date Identificare Deținut:

- Nume și Prenume: _____
- Vârsta: _____
- Regim de detenție: _____

2. Date Program:

- Numele programului: „Gestionarea și Diminuarea Comportamentului Agresiv”
- Perioada de desfășurare: _____
- Nr. total de sesiuni: _____
- Specialist responsabil: _____

3. Obiective Terapeutice Individualizate:

- Dezvoltarea capacității de autocontrol.
- Recunoașterea și gestionarea factorilor declanșatori ai agresivității.
- Creșterea empatiei și înțelegerii perspectivelor celorlalți.
- Exersarea abilităților de comunicare non-violentă.

4. Instrumente Utilizate:

- Interviu clinic
- Jurnal de autoobservare
- Fișe de lucru
- Chestionare psihologice (Aggression Questionnaire)
- Jocuri de rol
- Tehnici de relaxare și respirație controlată

5. Evaluare Inițială:

- Nivel de agresivitate raportat/observat: _____
- Tipuri predominante de agresivitate:
 - verbală fizică pasiv-agresivă reactivă
- Factori declanșatori identificați: _____

- Atitudinea față de program: cooperant reticent ostil
6. Participare la Activități:
- Nr. ședințe parcurse: _____ / _____
 - Grad de implicare: scăzut moderat ridicat
 - Respectarea regulilor de grup: da parțial nu
 - Cooperare cu facilitatorul: bună moderată deficitară
7. Progres Observabil (la mijlocul programului):
- Exprimare emoțională: îmbunătățită nemodificată
 - Toleranță la frustrare: crescută nemodificată
 - Reducere a incidentelor de comportament agresiv: da parțial nu
 - Capacitate de introspecție și autoanaliză: prezentă în dezvoltare absentă
8. Evaluare Finală:
- Progres global: semnificativ moderat minim inexistent
 - Obiective atinse: toate majoritatea parțial niciunul
9. Concluzii Specialist:
- Observații relevante despre evoluție:

-
-
- Recomandări pentru continuarea intervenției/monitorizării:

-
-
-
-
- Semnătura specialistului: _____

TERAPII SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE

PLAN TERAPEUTIC INDIVIDUALIZAT

ANTIDROG

Profesor psihopedagog Maria Alina GROZESCU

Școala Gimnazială Nr. 7 Tg. Ocna
(Școala specială de tip penitenciar)

1. Date de identificare:

Nume și prenume elev deținut: A.I.

Vârsta: 16 ani

Clasa: VIII

Infrațiune: furt calificat

Durata de executare a pedepsei privative de libertate: 1 an și 2 luni

Istoric infracțional: cu antecedente penale

Istoric consum substanțe: a început să consume etnobotanice de la vârsta de 14 ani la influența anturajului

Date privind mediul familial: familie organizată, părinți cu studii superioare, lipsa de atenție a părinților față de anturajul și preocupările elevului

Perioada intervenției : martie 2024 – mai 2024 (12 săptămâni)

Profesor psihopedagog: Maria Alina GROZESCU

2. Evaluare inițială:

- Diagnostic clinic (inclusiv tulburări comorbide)
- Nivelul motivației pentru schimbare
- Suport social și familial existent
- Riscuri și nevoi identificate (modelul RNR – Risk-Needs-Responsivity)

Profil psihologic: impulsivitate crescută, acțiuni rapide fără analiză, asociate cu căutarea de senzații tari și lipsa controlului asupra impulsurilor, toleranță scăzută la frustrare, dificultăți în a face față stresului, eșecului sau frustrărilor din

viața cotidiană, negare și minimizare a gravității consumului, externalizarea responsabilității, dificultăți adaptative, tendința spre izolare, agresivitate, apatie, anxietate, comportamente de automutilare, nivel redus de motivație inițială pentru schimbare.

3. Obiective terapeutice specifice:

- Reducerea/renunțarea la consumul de droguri
- Dezvoltarea capacităților de autocontrol și prevenire a recăderii
- Îmbunătățirea abilităților de comunicare și rezolvare a problemelor
- Pregătirea pentru reintegrare socială și profesională post-penitenciară

4. Intervenții terapeutice:

- Psihoterapie individuală cognitiv-comportamentală (1x/săptămână)
- Sesiuni de consiliere motivațională
- Participare la grup de suport
- Activități de educație privind dependența și igiena psihică
- Terapie ocupațională și activități structurate la orele de TECI

Activitățile programului terapeutic

1. Introducere și stabilirea relației terapeutice
 - Prezentarea scopurilor programului
 - Acord de participare și reguli
 - Construirea unui climat de încredere
2. Conștientizarea consecințelor consumului
 - Impactul drogurilor asupra sănătății, relațiilor, carierei și libertății
 - Autoevaluarea consumului propriu
3. Factori declanșatori și mecanisme de coping
 - Identificarea situațiilor de risc
 - Strategii alternative pentru gestionarea stresului
4. Autocunoaștere și motivație pentru schimbare
 - Analiza valorilor personale
 - Etapele schimbării (modelul Prochaska & DiClemente)

5. Gândire distorsionată și restructurare cognitivă
 - Detectarea gândurilor iraționale
 - Înlocuirea cu alternative raționale
6. Emoții și gestionarea lor fără consum
 - Legătura dintre emoții și consum
 - Tehnici de reglare emoțională
7. Relații interpersonale și presiunea socială
 - Comunicare asertivă
 - Refuzul ofertei de droguri
8. Planificarea timpului și stabilirea obiectivelor
 - Organizarea zilnică post-detenție
 - Stabilirea de obiective realiste
9. Prevenirea recăderilor
 - Recunoașterea semnelor timpurii
 - Elaborarea unui plan personalizat de prevenție
10. Rolul sprijinului social și al grupurilor de suport
 - Importanța relațiilor de susținere
 - Informații despre grupuri de suport (ex: Narcotici Anonimi)
11. Dezvoltarea identității fără consum
 - Construirea unei noi identități personale
 - Reintegrarea în comunitate
12. Evaluare finală și plan post-detenție

5. Resurse necesare

- Cabinet psihologic
- Materiale de scris/jurnal
- Suport din partea personalului didactic și al profesorului educator de la clasă
- Eventual: colaborare cu educatorul responsabil cu școlarizarea deținuților

6. Evaluare periodică și monitorizare:

- Evaluări psihologice lunare
- Feedback din partea personalului didactic și a echipei multidisciplinare din cadrul penitenciarului

7. Evaluare finală:

- Gradul de atingere a obiectivelor
- Risc de recidivă estimat
- Recomandări pentru perioada post-detenție

8. Indicatori de succes

- Reducerea dependenței de substanțe toxice
- Participare activă la activitățile psihoterapeutice
- Creșterea scorului la testele motivaționale
- Comportament adaptativ în comunitatea penitenciară

FIȘĂ DE PROGRES – PROGRAM TERAPEUTIC INDIVIDUALIZAT ANTIDROG

Informații generale:

- Nume și prenume deținut: _____
- Număr de identificare: _____
- Vârsta: _____
- Data începerii programului: _____
- Profesor psihopedagog: _____

Istoric consum:

- Substanță/Tip drog consumat: _____
- Durata consumului: _____
- Ultima dată a consumului: _____
- Tratament anterior (dacă este cazul): _____

Obiective ale programului:

1. Creșterea conștientizării asupra efectelor consumului
2. Dezvoltarea abilităților de control al impulsurilor
3. Îmbunătățirea relațiilor interpersonale
4. Creșterea motivației pentru schimbare
5. Prevenirea recăderii


Evaluare intermediară:

- Nivel de motivație: Scăzut Mediu Ridicat
 - Risc recidivă: Ridicat Mediu Redus
 - Aderare la program: Nesatisfăcătoare Acceptabilă Bună
- Exemplară

Concluzii finale:

- Obiective atinse:
 Parțial Integral

- Progres semnificativ în:
 - Gândire critică
 - Gestionarea emoțiilor
 - Relații sociale
 - Planuri de viitor
- Recomandări post-program:

 Semnături:

- Profesor psihopedagog : _____

**PROIECT DE ACTIVITATE
EXTRACURRICULARĂ,,CURAT LA TRUP ȘI SUFLET”**

Profesor Ana – Maria SCUTARIU

Profesor Mihai - Cristian SCUTARIU

Școala Profesională Specială ”Sfântul Stelian” Botoșani

Școala Profesională Specială „Sf.

Stelian” Botoșani

Str. Nicolae Iorga nr. 39 C

Tel/fax: 0231517678

e-mail:

scoalaspecialabt@yahoo.com

Nr. din 15.10.2025

Director,

Prof. dr. Loredana SECRIERIU

Penitenciarul Botoșani

Nr./PBBT/.....

DIRECTOR,

Comisar șef de poliție penitenciară

Dumitru-Daniel PÎNZARIU

Mitropolia Moldovei și Bucovinei

Parohia Pădureni

Sfinții Împărați, întocmai cu apostolii, Constantin și mama sa, Elena

Sat Pădureni, Comuna Coșula, cod 717063,

jud. Botoșani

0745 775985

Nr. _____ din _____

Preot Paroh Mircea PIFTOR

**PROIECT DE ACTIVITATE EXTRACURRICULARĂ
„CURAT LA TRUP ȘI SUFLET”**

23.10.2025



**„PAROHIA PĂDURENI -
CURAT LA TRUP ȘI SUFLET”**

- PROIECT DE ACTIVITATE EXTRACURRICULARĂ-

COORDONATORI :

Prof. Scutariu Ana – Maria

Prof. Scutariu Mihai - Cristian

Inspector Principal de Poliție Penitenciară Ionela Nițuleac

Comisar de Poliție Penitenciară Tudor Neculau

DATA DERULĂRII PROIECTULUI DE ACTIVITATE:

23.10.2025

MOTTO: ”Dacă mărturisești deci cu gura ta pe Isus ca Domn, și dacă crezi în inima ta că Dumnezeu L-a înviat din morți, vei fi mântuit. Căci prin credința din inimă se capătă neprihănirea, și prin mărturisirea cu gura se ajunge la mântuire,

Fiindcă oricine va chema Numele Domnului, va fi mântuit.”

(Romani 10:9, 10, 13)

Echipa de proiect

• Cadre didactice: Prof. Dr. Director Loredana **Secrieriu**

Prof. **Scutariu** Mihai – Cristian

Prof. **Scutariu** Ana – Maria

Prof. **Raclariu** Vasile

Prof. **Ionescu** Marius

Prof. **Grigoraș** Claudiu

Prof. **Murariu** Cătălin Andrei

Prof. **Ciobanu** Lăcrimioara

Prof. **Bilcopetiuc** Paul

Inspector Principal de poliție penitenciară: Steluța Ionela NIȚULEAC

Comisar de poliție penitenciară: Tudor NECULAU

► SCOP:

Acest proiect de activitate, desfășurat în cadrul Săptămânii Verzi, se dorește a fi un demers al credinței și slujirii lui Dumnezeu, slujind oamenilor, persoanelor private de libertate.

► ARGUMENT:

Ortodoxia nu este altceva decât taina slujirii și a iubirii, taina altarului și a aproapelui, demersul duhovnicilor, care este calea frumuseții interioare, ce exprimă pacea virtuților, mângâierea harului și uimirea în fața profunzimilor lui Dumnezeu.

Într-o lume dominată de violență și intoleranță, se impune a învăța să ne apropiem de Dumnezeu, să instaurăm pacea și credința, să le redăm locul cuvenit. Credința funcționează zi de zi pentru că am evoluat în credință. Credința ajută în conturarea sensului lumii noastre, oferă motivație și ne leagă împreună. Credința e în suflet, credința motivează, dă speranță și oferă perspectivă optimistă asupra viitorului. Credința vine din suflet, este motorul spre a merge mai departe și se află dincolo de rațiune.

Parohia a fost înființată în 1939 după construirea în cimitirul comunei Coșula a unei mici capele care a devenit biserica parohială a parohiei Lingurari, formată din două sate: Lingurari și Șupitca.

În 1989 biserica a fost mărită construindu-se un pronaos cu turlă și un pridvor și a fost repictată. Din cauza perioadei de prigoană comunistă, lucrările s-au făcut în grabă, de aceea structura de rezistență și hidroizolația nu au fost realizate în cele mai bune condiții și de aceea acum sunt necesare lucrări majore de reabilitare.

În anii '60 numele de Lingurari a fost schimbat în Pădureni. În 2005 satul Șupitca a devenit parohie separată, așa că Parohia Pădureni a rămas doar cu 198 de familii.

Satul Pădureni (Lingurari) se află pe fosta moșie a Mănăstirii Coșula care a fost naționalizată de A.I. Cuza și împărțită robilor dezrobiți și pălmașilor mănăstirești.

► OBIECTIVE GENERALE:

Intensificarea relațiilor de colaborare cu partenerii din comunitate care pot sprijini procesul de reinsertie socială a deținuților;

Promovarea, în comunitate, a demersurilor de reintegrare socială în vederea facilitării reintegrării sociale a deținuților.

► OBIECTIVE OPERATIONALE:

- să explice învățătura creștină prin cuvinte proprii;

- să argumenteze importanța participării active la viața comunității creștine;
- să analizeze implicațiile libertății în sens creștin asupra vieții individuale și sociale;
- să descrie acțiuni concrete care exprimă dragostea față de familie și semenii;

► RESURSE UMANE:

Prof. Dr. Director Loredana Secrieriu

Prof. Scutariu Mihai – Cristian

Prof. Scutariu Ana – Maria

Prof. Raclariu Vasile

Prof. Ionescu Marius

Prof. Grigoraș Claudiu

Prof. Murariu Cătălin Andrei

Prof. Ciobanu Lăcrimioara

Prof. Bilocopetiuc Paul

Inspector Principal de poliție penitenciară: Steluța Ionela NIȚULEAC

Elevi deținuți din clasele afiliate din cadrul Penitenciarului Botoșani, conform tabelului aprobat

Criterii de selecție a participanților:

Elevii deținuți vor fi selectați în funcție de frecvența participării la orele de curs, conduita școlară.

► METODOLOGIE:

Metode	Mijloace	Forme de organizare
conversația, dezbateră, explicația, problematizarea, chestionare;	-vizită;	-activități frontale;

		-activități pe grupe;
--	--	-----------------------

► **AȘTEPTĂRI**

- Îmbunătățirea relațiilor între elevii deținuți;
- Diminuarea abaterilor disciplinare prin manifestarea credinței în Dumnezeu.

► **VALORIFICAREA PROIECTULUI**

Pe parcursul derulării proiectului vor fi popularizate activitățile în cadrul școlii și al comunității.

► **DESFĂȘURAREA PROPRIU-ZISĂ A ACTIVITĂȚII:**

Activitatea se va desfășura în Parohia Pădureni, comuna Coșula, județul Botoșani.

► **GRAFICUL ACTIVITĂȚILOR:**

Activități premergătoare				
Nr. Crt.	Denumirea activității	Resurse materiale	Resurse umane	Data
1.	Elaborarea proiectului de activitate extracurriculară	Proiect de activitate extracurriculară	Prof. Scutariu Ana - Maria Prof. Scutariu Mihai - Cristian	14.10.2025
2.	Contactarea și informarea reprezentanților instituțiilor în	Proiect de activitate extracurriculară	Prof. Scutariu Mihai - Cristian	15.10.2025-17.10.2025

	vederea stabilirii detaliilor organizatorice		Inspector Principal de Poliție Penitenciară - Ionela Steluța Nițuleac	
3.	Identificarea și selectarea elevilor deținuți care corespund criteriilor de selecție	Liste cu elevii deținuți	Prof. Scutariu Mihai – Cristian Inspector Principal de Poliție Penitenciară - Ionela Steluța Nițuleac	17.10.2025
4.	Avizarea și aprobarea proiectului de activitate extracurriculară	Proiect de activitate extracurriculară	Preot Paroh Mircea PIFTOR Prof. dr. Director Loredana Secrieriu Comisar șef de poliție penitenciară Dumitru-	15.10.2025 – 17.10.2025

			Daniel PÎNZARIU	
5.	Aprobarea listelor cu elevii deținuți care corespund criteriilor de selecție	Liste cu elevii deținuți	Comisar șef de poliție penitenciară Dumitru- Daniel PÎNZARIU	17.10.2025 – 20.10.2025
6.	Deplasarea la Parohia Pădureni	Proiect de activitate extracurriculară aprobat Liste aprobate cu elevii deținuți	Echipa de proiect Elevii deținuți	23.10.2025

EVALUAREA

Evaluarea se va realiza pe parcursul derulării proiectului și se va întocmi un raport de evaluare a proiectului de activitate extracurriculară.

PARTENERIATUL ȘCOALĂ–FAMILIE – EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ ÎN ACTIVITĂȚI EXTRAȘCOLARE. STUDIU DE CAZ: ATELIER TEMATIC CU PĂRINȚII

**Profesor de psihopedagogie specială Elena Alina ȘTEFANCU
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași**

Activitățile extrașcolare reprezintă un cadru educațional complementar, cu valențe formative semnificative, contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, în special în contextul învățământului special. În acest sens, parteneriatul școală–familie devine un element esențial al procesului educațional, facilitând realizarea unor demersuri didactice centrate pe experiența directă și pe implicarea activă a tuturor factorilor educaționali.

Colaborarea dintre școală și familie contribuie în mod direct la crearea unui mediu educațional coerent, stabil și predictibil pentru elevi. Implicarea părinților în activitățile școlare și extrașcolare determină creșterea motivației pentru învățare, dezvoltarea sentimentului de siguranță și consolidarea încrederii în sine. În literatura de specialitate se subliniază faptul că implicarea familiei în educație reprezintă un predictor important al succesului școlar și al adaptării sociale a elevilor (Epstein, 2011).

În cazul elevilor din învățământul special, aceste aspecte sunt cu atât mai importante, întrucât sprijinul emoțional și continuitatea educațională au un rol esențial în procesul de adaptare și dezvoltare. Conform lui Gherguț (2016), parteneriatul educațional contribuie la dezvoltarea autonomiei și la integrarea socială a elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Lucrarea de față prezintă activitatea de parteneriat „Atelier de Crăciun – Felinar de Crăciun și scrisori cu suflet”, desfășurată în cadrul Școlii Gimnaziale Speciale „Constantin Păunescu” Iași, cu participarea elevilor clasei a III-a B și a părinților acestora. Activitatea a fost concepută ca un demers educațional integrat,

adaptat particularităților de vârstă și nevoilor educaționale ale elevilor, urmărind consolidarea relației școală–familie și dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

Obiectivele activității au vizat: consolidarea relației școală–familie prin implicarea directă a părinților în activități educative; dezvoltarea creativității și a îndemnării prin realizarea unor produse artistico-plastice; exersarea unor tehnici practice de lucru; stimularea exprimării emoționale și a empatiei; dezvoltarea abilităților de comunicare și cooperare; crearea unui climat afectiv pozitiv, specific sărbătorilor.

Din punct de vedere metodologic, activitatea a fost structurată pe mai multe etape, îmbinând metode tradiționale cu metode activ-participative. În etapa inițială, s-a realizat captarea atenției prin audierea unei povești cu mesaj educativ, menită să creeze o atmosferă caldă și să faciliteze implicarea emoțională a participanților. Această etapă a contribuit la stimularea comunicării și la crearea unui cadru favorabil desfășurării activității.

Etapa de dezvoltare a activității a fost centrată pe organizarea participanților în cadrul unor activități practice, elevii lucrând împreună cu părinții la realizarea unor obiecte decorative. Tehnica utilizată a permis dezvoltarea motricității fine, a creativității și a simțului estetic. Colaborarea directă dintre elevi și părinți a constituit un element esențial al activității, contribuind la întărirea relațiilor afective și la dezvoltarea încrederii reciproce.

Participarea părinților în cadrul activității a avut numeroase efecte pozitive asupra elevilor. Aceștia au manifestat un nivel crescut de implicare, au lucrat cu mai multă încredere și au demonstrat o mai mare disponibilitate pentru cooperare. Prezența părinților a contribuit la reducerea anxietății și la crearea unui sentiment de siguranță emoțională, aspect esențial pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

De asemenea, interacțiunea directă dintre elevi și părinți, într-un cadru educativ organizat, a favorizat dezvoltarea competențelor socio-emoționale,

precum empatia, comunicarea și capacitatea de relaționare. Așa cum subliniază Vygotsky (1978), învățarea se realizează în mod optim în contexte sociale, prin interacțiune și colaborare, aspect confirmat și în cadrul activității prezentate.

Participarea constantă a părinților la astfel de ateliere a determinat, în timp, o deschidere crescută față de actul educațional și o implicare mai activă în viața școlii. Aceștia manifestă interes și entuziasm față de activitățile propuse, participând cu disponibilitate și implicare la fiecare demers organizat. Feedback-ul oferit de părinți evidențiază impactul emoțional pozitiv al acestor experiențe comune.

Astfel, unii părinți au subliniat faptul că trăiesc momente deosebit de emoționante atunci când sunt implicați în activități alături de propriii copii, considerând aceste contexte drept o reală oportunitate de apropiere și reconectare afectivă. S-a remarcat, de asemenea, faptul că activitățile realizate în cadrul atelierelor sunt frecvent continuate și în mediul familial, părinții reluând experiențele acasă împreună cu copiii, ceea ce contribuie la consolidarea relațiilor și la întărirea achizițiilor dobândite.

Un exemplu relevant este mărturia unei mame, care a evidențiat faptul că participarea la astfel de activități o face „să se simtă din nou copil”, ajutând-o, totodată, să înțeleagă mai bine bucuria și entuziasmul cu care copilul său vine zilnic la școală. Astfel de reflecții subliniază valoarea profundă a parteneriatului școală–familie și impactul acestuia asupra climatului educațional.

Un moment cu impact emoțional deosebit l-a constituit realizarea scrisorilor tematice, atât de către elevi, cât și de către părinți. Această activitate a favorizat exprimarea liberă a sentimentelor și a contribuit la consolidarea relațiilor familiale într-un context educațional, oferind elevilor ocazia de a se simți valorizați și apreciați.

Activitatea s-a desfășurat într-un climat educațional favorabil, caracterizat prin deschidere, colaborare și susținere reciprocă. Implicarea activă a părinților a

determinat creșterea motivației elevilor și a contribuit la crearea unei atmosfere pozitive și stimulative, în care fiecare participant s-a simțit integrat și valorizat. Evaluarea s-a realizat prin metode complementare, precum observarea sistematică a comportamentului participanților, analiza produselor realizate și feedback-ul oferit pe parcursul activității. De asemenea, produsele realizate au fost valorificate prin realizarea unei mini-expoziții la nivelul clasei, contribuind la creșterea stimei de sine a elevilor.

Analiza rezultatelor evidențiază implicarea activă a tuturor participanților, dezvoltarea abilităților practice și creative și îmbunătățirea relațiilor interpersonale. Elevii au manifestat interes, entuziasm și dorință de implicare, iar părinții au demonstrat deschidere și disponibilitate pentru colaborare.

Un aspect care a impus o adaptare continuă a demersului didactic a fost ritmul diferit de lucru al participanților, determinat de particularitățile individuale ale elevilor. Organizarea activității și sprijinul acordat au permis însă desfășurarea eficientă a tuturor etapelor.

În concluzie, activitatea „Atelier de Crăciun – Felinar de Crăciun și scrisori cu suflet” reprezintă un exemplu relevant de bună practică în domeniul parteneriatului școală–familie, demonstrând eficiența activităților extrașcolare în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Implementarea unor astfel de demersuri contribuie la consolidarea relațiilor educaționale și la crearea unui climat incluziv și suportiv, favorabil dezvoltării armonioase a elevilor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships*. Routledge.
2. Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diferențiată*. Polirom.
3. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

PORTOFOLIUL -METODĂ COMPLEMENTARĂ DE EVALUARE A COMPETENȚELOR ÎN CICLUL PRIMAR

Profesor pentru învățământ primar Nicoleta CRIȘU
Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos

Metode complementare/moderne și rolul lor în evaluarea competențelor elevilor din ciclul primar

În contextul educațional actual, accentul s-a mutat de la transmiterea și verificarea cunoștințelor la formarea și dezvoltarea competențelor elevilor. Astfel, evaluarea nu mai este percepută doar ca un act de măsurare a rezultatelor, ci ca un proces continuu de sprijinire a învățării, menit să ofere informații relevante despre progresul elevilor și să contribuie la dezvoltarea lor integrală. În acest cadru, metodele complementare și moderne de evaluare au un rol tot mai important, completând evaluarea tradițională și oferind o imagine mai autentică asupra competențelor formate la nivelul învățământului primar.

Instrumente complementare de evaluare

Portofoliu 1

Pentru a realiza un portofoliu ai nevoie de o mapă sau un dosar și foi albe și colorate.

Etape de lucru:

1. Folosește o...
2. Alcătuieste o...
3. Scrie rețeta...
4. Decorează fi...
5. Așază fișa în...

6

Proiect - Apă și uscat (machetă)

1. Ce vei face?
2. Vei realiza o machetă în care vei reprezenta suprafețe de apă și de uscat.
3. De ce vei face?
4. Vei înțelege mai bine din ce este alcătuită suprafața Pământului (uscat, apă).
5. Cum vei face?

2 Vei lucra în echipe de 4-5 elevi.

Vă veți procura următoarele materiale: o cutie de pantof, hârtie creponată, pământ, nisip, pietriș, mușchi de pământ, scoarță de copac, crenguțe, caserole de plastic, acuarie, pensule, carton, școlă, alte materiale, la alegere.

Nr. crt.	Comportamentul	Intodeauna	Uneori	Niciodată
1.	A manifestat interes pentru tema unității de învățare.			
2.	A cerut ajutorul/ explicații suplimentare la nevoie.			
3.	A realizat corect sarcinile de lucru.			
4.	A colaborat cu ceilalți colegi.			
5.	A găsit soluții inedite în realizarea sarcinilor de lucru.			
6.	A remediat problemele/ a depășit dificultățile ivite.			

Investigație

Sarcina de lucru: Grupează corectele date în conductoare și izolatoare.

Materiale necesare:

se, ca în model.

completaj tabelul.

Autoevaluare

Am realizat proiectul meu.	Da	Nu
Am lucrat în echipă în realizarea proiectului.	Da	Nu
Am prezentat proiectul meu în fața colegilor, explicând suprafețele de apă și de uscat realizate.	Da	Nu

1. PORTOFOLIUL

Portofoliul reprezintă o colecție organizată de lucrări, fișe, proiecte și reflecții care evidențiază progresul elevului în timp.

Avantaje:

- oferă o imagine holistică asupra evoluției elevului;

- plasează elevul în centrul activității educaționale;
- încurajează responsabilitatea și autoevaluarea;
- permite evaluarea competențelor transversale (creativitate, perseverență, spirit critic).

Prin analiza portofoliului, cadrul didactic poate urmări evoluția competențelor, iar elevul capătă conștiința propriei dezvoltări. Astfel, portofoliul devine un instrument valoros nu doar de evaluare, ci și de motivare și autocunoaștere.

Repere în utilizarea portofoliului de evaluare

Pentru a folosi portofoliul în scop evaluativ, trebuie să conferim acestuia o notă de rigoare pentru a nu se putea pune la îndoială deciziile exprimate de profesor prin notă.

Scopul pentru care se solicită elevilor să realizeze un portofoliu trebuie articulat cu claritate: se indică cu precizie ce lucrări sau produse ale elevului vor fi selectate, cine le va selecta, cine va contribui la realizarea lor și intervalul de timp pe care elevul îl are la dispoziție pentru finalizare. Trebuie informați părinții în legătură cu aceste detalii, pentru ca intervenția lor să nu interfereze cu scopul evaluativ al portofoliului.

Un cadru didactic nu poate folosi corect portofoliul de evaluare dacă nu precizează ce așteaptă de la elevi și dacă nu clarifică și pentru sine ce criterii de corectare va folosi pentru fiecare piesă inclusă. Chiar și portofoliile de progres sau de dezvoltare trebuie însoțite de aceste precizări, pentru a crește rigoarea și obiectivitatea evaluării.

Exemplul 1

Portofoliu pentru evaluarea sumativă la sfârșitul modului 3, la Limba și literatura română, clasa a IV-a.

În acest sens propunem elevilor realizarea unui portofoliu individual, fără contribuția directă sau indirectă a părinților, colegilor, în care trebuie să includă:

- O compunere de maxim 2 pagini pe tema „Mama, ființa cea mai dragă”.
- O fișă de lectură cu o povestire scrisă de un autor cu care elevii fac cunoștință prin intermediul textelor din manual.
- Scurtă biografie a autorului ales (o fotografie însoțită de o jumătate de pagină cu informații).

Pentru fiecare piesă, profesorul trebuie să stabilească o schemă de corectare și notare, iar portofoliul în ansamblu trebuie prevăzut cu o schemă generală de notare. Schema generală de notare a pieselor din portofoliu presupune o analiză a sarcinilor din punct de vedere al complexității și al volumului de conținuturi acoperite, dar și de estimare a efortului pe care elevul trebuie să-l depună.

Schema generală de notare ar putea fi:

Compunerea	30 p
Fișa de lectură	40 p
O scurtă biografie	20 p
Puncte din oficiu	10 p
Total.....	100 p

Deoarece punctajele nu pot fi consemnate în catalog, profesorul stabilește corespondența între acestea și sistemul de notare utilizat – calificative:

FB	86-100 p
B	61-85 p
S	41-60 p
I	10-40 p

De asemenea, pentru fiecare piesă prevăzută în portofoliu, trebuie construită o schemă de corectare și de notare cu itemi de realizare.

Ca toate celelalte metode de verificare, portofoliul are o serie de **limite** pe care profesorul trebuie să le conștientizeze atunci când optează pentru o strategie de evaluare:

- Portofoliile se numără printre cele mai cronofage și energofage metode de verificare în ceea ce privește atât volumul și efortul de elaborare din partea elevului cât și de evaluare din partea profesorului;
- Fidelitatea evaluării suferă dacă sarcinile sunt neclar structurate, iar criteriile de corectare și notare sunt vagi;
- Colecțiile dezordonate de lucrări și produse ale elevului nu pot fi numite portofolii, de unde și nevoia de rigoare în proiectarea și realizarea evaluării prin portofoliu

Exemplul 2

Clasa a II-a, portofoliu după studierea textului „Dimineață de toamnă” de Corina Istrate





Prin utilizarea metodelor moderne, profesorul își redefinește rolul – din simplu evaluator devine **facilitator al învățării**, ghid care încurajează explorarea, dialogul și descoperirea. Elevul, la rândul său, nu mai este un receptor pasiv al aprecierii profesorului, ci un **participant activ** în procesul evaluativ, implicat în propria formare.

În concluzie, metodele complementare și moderne de evaluare reprezintă un pas important spre o **educație de calitate**, adaptată nevoilor și realităților secolului XXI. Ele transformă evaluarea într-un demers constructiv, orientat spre

progres, și oferă o imagine autentică asupra competențelor dobândite de elevi. Prin promovarea acestor metode, învățământul primar devine un spațiu al învățării autentice, al reflecției și al dezvoltării armonioase a fiecărui copil.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Cucoș, C. (2008). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
3. Jigău, M. (coord.) (2017). *Evaluarea competențelor-cheie la elevi*. Institutul de Științe ale Educației.
4. Iucu, R. (2018). *Managementul clasei de elevi și evaluarea competențelor*. București: Editura Polirom.
5. Ministerul Educației (2023). *Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului național în învățământul primar*

**RESURSĂ EDUCAȚIONALĂ DESCHISĂ DESTINATĂ
ELEVILOR/MIJLOC DE ÎNVĂȚĂMÂNT
PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT – LIMBĂ ȘI
COMUNICARE**

**Profesor pentru învățământul primar Ana IONAȘCU
Profesor pentru învățământul primar Florentina VASLUIANU
Școala Gimnazială Nr. 7 Târgu-Ocna**

TITLUL RESURSEI: PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT(P.I.P)

DISCIPLINELE: Limbă și comunicare

CLASELE: I-IV

AUTORI: prof. pt. învă. primar IONAȘCU ANA

prof. pt. învă. primar VASLUIANU FLORENTINA

Nr...../.....

Avizat,

Director Unitate Școlară

PLAN DE INTERVENȚIE
PERSONALIZAT

NUMELE ELEVULUI:.....

DATA NAȘTERII:

PSIHODIAGNOSTIC:

STAREA DE SĂNĂTATE:

DOMENIUL DE INTERVENȚIE: Limbă și comunicare

SPECIALIȘTI CARE INTERVIN ÎN APLICAREA PLANULUI:

- prof. pentru învățământul primar - IONAȘCU ANA
- prof. pentru învățământul primar –FLORENTINA VASLUIANU

Informații generale

Elevul urmează în prezent, anul școlar 2025- 2026, cursurile școlii speciale la Școala gimnazială nr.7 Târgu-Ocna, la clasa I-IV, învățământ simultan.

Informații educaționale

a) *Comportament cognitiv:*

- Nu are abilități de scris-citit; parcurge sarcini în ritm lent, propriu, omite frecvent litere în scrierea cuvintelor; nu respectă regulile ortografice și de punctuație; nu desparte corect cuvinte în silabe; exprimarea este nesigură, ca și cum s-ar teme de propriile-i cuvinte; nu povestește, comunică rar sentimente, păreri, capacitatea de reproducere a mesajelor orale este foarte redusă;

-Vocabular sărac, posibilități de exprimare reduse, tulburări semantice;

- Capacitatea de concentrare este scăzută și rezistența la efort, minimă;

- Este ancorat în prezent. Nu stabilește relații temporale, nu plasează evenimente în timp, sau derularea pe o perioadă de 2-3 zile. Pentru o zi, cunoaște perioada de dimineață, după-amiază, dar nu și orele;

- Încurcă ordinea cronologică în menționarea zilelor săptămânii; nu cunoaște numele tuturor lunilor anului;

- Nu este interesat de schimbările din jurul lui și nu reține informații de natură științifică, ci doar ceea ce se bazează pe propria-i experiență, și atunci cu întrebări de orientare;

- Comportament psihomotoric și autonomie personală: schema corporală este realizată, deprinderile de igienă personală fiind parțial dezvoltate;

b) *Relații sociale:*

- Posibilități slabe pentru dezvoltarea atitudinilor de relaționare pozitivă în grup, datorită tendinței copiilor de a-l marginaliza. Manifestă dorința de a se

integra în grup, dar aceasta este blocată de atitudini de inacceptare din partea colectivului.

c)Capacități, competențe, abilități, puncte slabe, nevoi:

- ❖ Dezvoltare fizică bună, coordonare a mișcărilor mai ample;
- ❖ Nu are abilități de natură tehnologică;
- ❖ Nu reține decăt cu material concret, prin reluări permanente;
- ❖ Nu comunică cu ușurință în propoziții;
- ❖ Memoria și atenția sunt scăzute;
- ❖ Imaginația lipsește, fiind ancorat în prezent;
- ❖ Nu face corelații, dovedind lipsă de gândire logică;
- ❖ Scrie după dictare, omițând frecvent litere, fără a respecta însă regulile ortografice sau de punctuație;
- ❖ Are nevoie de atenție din partea colegilor, cadrului didactic;
- ❖ Permanent are nevoie de sprijin pentru a duce la îndeplinire o sarcină.

<i>Competențe</i>	<i>Metode și mijloace didactice</i>	<i>Perioada de timp</i>	<i>Criterii de evaluare</i>	<i>Metode și instrumente de evaluare</i>
-------------------	-------------------------------------	-------------------------	-----------------------------	--

<p>- Competență pe termen lung: - dezvoltarea abilităților de scris – citit, prin utilizarea unor texte scurte.</p>	<p>-exerciții și jocuri de dezvoltare a auzului fonemic, de conștientizare a legăturii dintre fonem și grafemul corespunzător</p> <p>-exerciții de asociere a sunetului cu litera; exerciții de formare, citire și pronunțare corectă</p>		<p>Identifică toate literele alfabetului. Se exprimă greoi, folosind un limbaj preponderent popular.</p> <p>Citește în ritm propriu, fără a respecta regulile impuse.</p> <p>Distinge silabele atunci când desparte cuvintele.</p> <p>Are dificultăți în pronunțarea unor cuvinte.</p>	<p>-metoda fonetică, analitico- sintetică</p>
<p>- Competență pe termen scurt: -să citească corect texte scurte -să stabilească numărul de silabe dintr- un cuvânt -să dea exemple de cuvinte care încep cu</p>	<p>-exerciții –joc de rostire a cuvintelor pe silabe</p> <p>-exerciții de identificare a literei/silabei care lipsește din poziția inițială sau finală - în scris</p> <p>-exerciții de exprimare corectă, orală și scrisă, cu utilizarea unor</p>	<p>09.09.202 5- 20.06.202 6</p>	<p>observarea sistematică și aprecierea verbală stimulatoare</p> <p>-fișa de lucru</p>	

<p>anumite litere date; -să identifice litera/silaba care lipsește dintr-un cuvânt</p> <p>-să identifice și să completeze cuvinte care conțin grupurile „ce”, „ci”, „ge”, „gi”, „che”, „chi”</p> <p>-să exemplifice și să identifice cuvinte care conțin litera „x”</p> <p>-să precizeze sinonimele și</p>	<p>materiale didactice de suport (planșe, litere, obiecte concrete, ilustrații)</p> <p>-exerciții de subliniere și completare a grupurilor de litere</p> <p>-exerciții de recunoaștere și diferențiere (a cuvintelor ce conțin litera „x” de cuvinte scrise cu „cs”)</p> <p>-exerciții de precizare prin corespondență a sinonimelor și antonimelor date</p> <p>-exerciții de formulare de propoziții, pornind de la cuvinte date</p> <p>- exerciții de completare a unor silabe cu litere;</p> <p>- exerciții de scriere a unor</p>		<p>Confundă în scris grupurile de litere.</p> <p>Nu respectă regulile ortografice și de punctuație- scrierea cu majuscule, semnele de punctuație.</p> <p>Alcătuiește propoziții, pornind de la cuvinte date sau pe bază de imagini.</p> <p>Greșește la transcrierea cuvintelor și propozițiilor.</p> <p>Scrie cu greu după dictare,</p>	<p>-proba orală</p> <p>-proba scrisă</p> <p>-fișa de evaluare</p> <p>-evaluări orale, alternate cu cele scrise</p>
--	--	--	---	--

<p>antonimele unor cuvinte uzuale -să alcătuiască propoziții corecte -să scrie corect cuvinte - să scrie corect propoziții dictate</p>	<p>cuvinte din 2-3-4 silabe, utilizând în mod preponderent metoda analitico- fonetică; - exerciții de scriere a denumirii unor obiecte familiare; exerciții de scriere a cuvintelor pe silabe -exerciții de scriere a propozițiilor enuțiative, respectând scrierea cu majuscule la început și folosirea acestora pentru substantivele proprie -exerciții de scriere a unor propoziții, respectând alineatul, liniatura caietului și păstrarea distanței</p>		<p>și nu respectă despărțirea în silabe la capăt de rând.</p> <p>Omite frecvent litere în scrierea cuvintelor.</p> <p>Nu respectă liniatura caietului, iar ritmul de scriere este lent.</p>	
--	--	--	---	--

	adecvate dintre cuvinte -exercitii de copiere -exerciții de dictare			
--	--	--	--	--

**RESURSE EDUCATIONALE DESCHISE/ AUXILIAR
CURRICULAR - „EDUCAȚIE REMEDIALĂ”(AUXILIAR
DESTINAT PERSOANELOR INTERNATE DE ETNIE
RROMĂ, PRECUM ȘI ALTOR MINORI ȘI TINERI
VULNERABILI)**

**Profesor pentru învățământul primar Ana IONAȘCU
Profesor pentru învățământul primar Florentina VASLUIANU
Școala Gimnazială Nr. 7 Târgu-Ocna**

RESURSE EDUCATIONALE DESCHISE/ AUXILIAR CURRICULAR

**TITLUL RESURSEI: „Educație remedială”(auxiliar destinat
persoanelor internate de etnie rromă, precum și altor minori și tineri
vulnerabili)**

**DISCIPLINELE: Limbă și comunicare
 Matematică și științe
 Om și societate
 Arte**

CLASELE: I-IV

**AUTORI: prof. pt. înv. primar IONAȘCU ANA
 prof. pt. înv. primar VASLUIANU FLORENTINA**

Programul educativ „Educație remedială”

1. Justificarea derulării programului

În unitățile de detenție aflate în subordinea Administrației Naționale a Penitenciarelor există un număr de persoane private de libertate care nu și-au

definitivat pregătirea școlară, fapt pentru care există o preocupare susținută de includere a acestora într-un program educativ de „Educație remedială”.

România este semnatară a principalelor acorduri și documente europene și internaționale referitoare la respectarea drepturilor omului, a drepturilor minorităților și la prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare. Cadrul legislativ românesc stipulează dreptul la educație ca drept fundamental și garantează accesul tuturor cetățenilor la educație și formare, indiferent de apartenență etnică.

La nivelul politicilor educaționale se urmărește prevenirea și ameliorarea fenomenelor de absenteism, abandon și neșcolarizare, în general, și a populației rrome, în mod special. Reglementările și programele inițiate, la nivel național, au ca scop atât măsuri de intervenție asupra cauzelor fenomenului de neparticipare școlară, cât și asupra efectelor acestuia în planul integrării sociale și profesionale. Atât la nivel central, cât și la nivelul comunităților, se constată o tendință de unificare a eforturilor diverselor organisme, în dezvoltarea unor programe comune de cooperare în scopul ameliorării participării la educație a populației rrome.

Educația remedială este parte a educației preocupată de prevenirea, investigarea și tratarea dificultăților de învățare. Programele de remediere au drept scop eliminarea decalajului dintre ceea ce știu și ceea ce se așteaptă să știe elevii. Analfabetismul funcțional se definește prin incapacitatea de a valorifica, în mod eficient, în contexte reale de viață, competențele de bază (cititul, scrisul și socotitul). Analfabetismul funcțional se manifestă prin dificultăți de selectare/reproducere a informațiilor relevante, de a face raționamente elementare sau de a putea aplica informațiile obținute în activitatea cotidiană.

Atunci când adolescenții nu reușesc să învețe, nu au nevoie de „mai mult”, ci de altceva. Este, așadar, de dorit să se acționeze pentru ca elevii care au nevoie de remediere să simtă că aparțin unei comunități școlare, să fie convinși că pot avea succes, să înțeleagă scopul pentru care învață și, nu în ultimul rând, să creadă

în capacitatea lor de a reuși. Este important ca elevii să fie ajutați să perceapă activitatea remedială ca oportunitate, ca șansă.

Datorită faptului ca suntem diferiți, modul în care învățăm este diferit. Adolescenții care își cunosc stilul de învățare sunt mai angajați în procesul de învățare, au încredere în ei și se simt mai independenți. Astfel, elevii preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, altora să stea deoparte și să-i observe pe alții. Multe persoane învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de clasa socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie. Stilul de învățare se referă la „simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat; ne arată calea și modalitățile în care învățăm; implică faptul ca indivizii procesează informațiile în diferite moduri, care implică latura cognitivă, elemente afective - emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare”. De regulă, elevii preferă experiențele de învățare în care sunt activ implicați. De asemenea, ei învață mai repede atunci când noile achiziții sunt utile și practicate în viața de zi cu zi, precum și în viitor.

În ceea ce privește educația în mediul penitenciar, de cele mai multe ori persoanele internate nu dețin experiențe pozitive de învățare și nici nu au avut ocazia să își cunoască și exerseze un anumit stil de învățare. Rata crescută a abandonului școlar, pe de o parte, iar pe de altă parte, consecințele comportamentului infracțional scad performanța școlară și determină un interes redus față de continuarea studiilor pe timpul detenției și după liberarea din centru. Factorii sociali reprezintă un reper important pentru studiul cauzelor abandonului școlar. În acest context, implementarea unui program de educație remedială poate avea un impact semnificativ față de orice elev care, la un moment dat, are dificultăți de învățare, contribuind la stimularea motivației pentru învățare și reducerea ratei de abandon școlar, inclusiv în rândul persoanelor sancționate cu măsuri educative privative de libertate.

Pentru a răspunde acestor cerințe considerăm oportună derularea unui program de educație remedială, care să se bazeze pe cerințele empirice ale participanților și să vizeze dobândirea deprinderilor elementare de scris-citit, socotit pe perioada unui întreg an calendaristic.

2. Scop

Ameliorarea dificultăților de învățare și îmbunătățirea ratei de succes școlar în rândul minorilor și a tinerilor privați de libertate.

3. Competențe generale

- Diagnosticarea problemelor/nevoilor fiecărui participant;
- Identificarea stilului de învățare;
- Accesibilizarea și restructurarea conținuturilor educaționale, în acord cu nevoile identificate;
- Realizarea unor sarcini de învățare asociate competențelor aflate în deficit;
- Acordarea de sprijin pentru autocunoaștere și pentru realizarea reflecțiilor asupra propriilor experiențe de învățare.

4. Durata și frecvența

Programul se va desfășura săptămânal, frecvența întâlnirilor fiind de 2 activități pe săptămână.

5. Grup țintă

Programul se adresează persoanelor internate identificate cu dificultăți de învățare/dificultăți în procesul de școlarizare și, în mod special, minorilor și tinerilor vulnerabili (inclusiv din cauza etniei).

Grupul țintă este format din 12 participanți, urmărindu-se o componență omogenă din perspectiva nivelului de școlarizare/de înțelegere. Au avut prioritate în selecție elevii înscriși la cursuri de instruire școlară (clasele I-IV).

6. Resurse

Resursele umane: programul este derulat de către profesorul pentru învățământ primar.

Resursele materiale: pentru desfășurarea activităților sunt valorificate resursele interactive achiziționate în cadrul proiectului (sistem interactiv, tabla școlară/magnetică, pachete cărți educative cu CD), asigurându-se suportul tehnic necesar (laptop, proiector, suport mobil echipament etc.).

7. Metode și tehnici de lucru

- expunerea;
- exercițiul;
- brainstormingul;
- analiza;
- sinteza;
- observația;
- comparația.

8. Locul desfășurării programului

- sala de clasă

9. Tematica

- Tema nr. 1 - Evaluarea inițială și planficarea individualizată a activităților
- Tema nr. 2 - Stiluri de învățare și motivarea pentru activități
- Tema nr. 3 – Stiluri de învățare și motivarea pentru activități
- Tema nr. 4 - Aria curriculară limbă și comunicare (I)
- Tema nr. 5 - Aria curriculară limbă și comunicare (II)
- Tema nr. 6 - Aria curriculară limbă și comunicare (III)
- Tema nr. 7 - Aria curriculară matematică și științe (I)
- Tema nr. 8 - Aria curriculară matematică și științe (II)
- Tema nr. 9 - Aria curriculară matematică și științe (III)
- Tema nr. 10 - Aria curriculară om și societate (I)
- Tema nr. 11 - Aria curriculară om și societate (II)
- Tema nr. 12 - Aria curriculară Arte (I);

- Tema nr. 13 - Aria curriculară Arte (II);
- Tema nr. 14 - Evaluarea finală

10. Evaluarea

Evaluarea inițială a persoanelor internate se realizează pe baza Fișei de evaluare inițială prevăzută în Anexa nr. 1. Pentru fiecare participant vor fi completate, la rubrica observații, informații relevante din perspectiva stilului de învățare, formulându-se, totodată, recomandări individualizate de lucru, pe parcursul programului.

În funcție de concluziile evaluării inițiale, ședințele de grup prevăzute în program pot fi completate cu ședințe de consiliere educațională individuală, în cadrul cărora să fie aprofundate și individualizate temele abordate în comun. Evaluarea continuă (de parcurs) urmărește monitorizarea progresului fiecărui participant și ajustarea intervențiilor, în acord cu interesele și receptivitatea grupului țintă.

IMPORTANȚA ORELOR DE ȘTIINȚE ALE NATURII PENTRU ELEVII NEVĂZĂTORI SAU CU DEFICIENȚĂ DE VEDERE

**Profesor pentru învățământ primar Maria SMÎNTÎNICĂ
Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos**

Educația reprezintă un drept fundamental al fiecărui copil, iar accesul la cunoaștere trebuie adaptat astfel încât să răspundă nevoilor tuturor elevilor, inclusiv celor nevăzători sau cu deficiență de vedere. În acest context, orele de Științe ale naturii joacă un rol esențial în dezvoltarea intelectuală, cognitivă și socială a acestor elevi, contribuind la formarea unei înțelegeri coerente a lumii înconjurătoare.

În mod tradițional, studiul științelor se bazează în mare măsură pe observația vizuală. Totuși, pentru elevii cu deficiențe de vedere, procesul de învățare poate fi adaptat prin utilizarea altor simțuri, precum tactilul, auzul și chiar mirosul. Prin materiale didactice specifice – modele tactile, machete, experimente practice sau descrieri verbale detaliate – elevii pot înțelege concepte precum structura plantelor, fenomenele naturale sau funcționarea corpului uman. Astfel, orele de științe devin accesibile și relevante pentru aceștia.

Importanța acestor discipline nu se limitează doar la acumularea de informații. Ele contribuie la dezvoltarea gândirii logice și critice, a curiozității și a capacității de investigare. Elevii învață să pună întrebări, să formuleze ipoteze și să caute răspunsuri, ceea ce le dezvoltă autonomia în procesul de învățare. Pentru elevii nevăzători, acest lucru este cu atât mai valoros, deoarece îi ajută să își construiască o imagine mentală coerentă asupra realității.

De asemenea, orele de Științe ale naturii favorizează integrarea socială. Activitățile de grup, experimentele realizate în echipă și discuțiile interactive contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare. Elevii cu

deficiențe de vedere pot participa activ la aceste activități, ceea ce le crește încrederea în sine și sentimentul de apartenență la colectiv.

Un alt aspect important îl reprezintă dezvoltarea independenței personale. Cunoștințele dobândite în cadrul orelor de științe, precum cele legate de sănătate, mediu sau orientare în spațiu, îi ajută pe elevi să ia decizii informate în viața de zi cu zi. În plus, familiarizarea cu tehnologia asistivă utilizată în studiul științelor poate deschide oportunități viitoare în educație și carieră.

În concluzie, orele de Științe ale naturii sunt esențiale pentru elevii nevăzători sau cu deficiență de vedere, deoarece le oferă nu doar cunoștințe despre lume, ci și instrumente pentru a o înțelege, explora și integra activ în ea. Prin metode didactice adaptate și o abordare incluzivă, aceste ore pot deveni un pilon important al dezvoltării lor armonioase.

Exemplu de bune practici

Disciplina: Matematică și explorarea mediului

Clasa: I

Unitatea de învățare: Călătorie prin Țara Copilăriei

Tema lecției: Medii de viață – balta, iazul, lacul

Tipul lecției: Predare-învățare

Durata: 40 minute

Particularitățile clasei: 1 elev nevăzător, 4 elevi ambliopi, 1 elev cu TSA (autist, verbal)

Competențe generale:

- Explorarea mediului înconjurător folosind simțurile și experiența directă
- Identificarea relațiilor dintre viețuitoare și mediul lor de viață

Competențe specifice:

- ✓ Recunoașterea caracteristicilor unor medii de viață acvatice
- ✓ Identificarea unor viețuitoare specifice bălții, iazului și lacului
- ✓ Descrierea mediului folosind termeni simpli și corecți

Obiective operaționale:

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

O1: să identifice mediile de viață: baltă, iaz, lac

O2: să enumere cel puțin 2 viețuitoare din fiecare mediu

O3: să descrie prin cuvinte sau experiență tactilă caracteristici ale acestor medii

O4: să participe activ la activități de grup

Strategii didactice:

Metode și procedee: conversația euristică, explicația, învățarea prin descoperire, joc didactic, activitate senzorială (tactilă și auditivă);

Mijloace didactice: machete tactile (baltă, iaz, lac), figurine (pești, broaște, rațe, plante acvatice), înregistrări audio (sunete de apă, broaște, păsări), planșe contrastante (pentru elevii cu vedere slabă), etichete Braille, fișe adaptate;

Forme de organizare: frontal, pe grupe mici, individual

Desfășurarea lecției:

1. Moment organizatoric (5 min): salutul; asigurarea unui climat favorabil; pregătirea materialelor

2. Captarea atenției (5 min): Profesorul redă sunete din natură (apă, broaște, păsări).;Elevii sunt invitați să ghicească mediul. Întrebare: „Unde putem auzi aceste sunete?”

3. Anunțarea temei și a obiectivelor (2 min): Se comunică tema: „Astăzi vom învăța despre mediile de viață: baltă, iazul și lacul.”

4. Dirijarea învățării (15 min)

Activitate 1 – Explorare tactilă: Elevii explorează machete tactile; Profesorul descrie fiecare mediu.

Adaptări: elevii nevăzători folosesc materiale tactile și etichete Braille, elevii cu vedere slabă folosesc materiale cu contrast mare, elevul cu TSA primește instrucțiuni clare și sarcini structurate;

Activitate 2 – Identificarea viețuitoarelor: Elevii primesc figurine și le asociază cu mediul potrivit; Se discută: unde trăiesc peștii? dar broaștele?

5. Fixarea cunoștințelor (8 min): Joc didactic: „Unde trăiesc?”; Profesorul spune o viețuitoare

Elevii indică mediul (tactil sau verbal).

6. Evaluare (5 min): Întrebări orale adaptate; Sarcini individuale simple; Exemple: „Spune un animal din baltă”, „Cum este apa într-un lac?”

7. Încheierea lecției (5 min): Aprecieri verbale; Feedback pozitiv

Adaptări pentru elevii cu CES:

Elevi nevăzători: materiale tactile, explicații verbale detaliate, utilizarea Braille.

Elevi cu deficiență de vedere: materiale cu contrast puternic, dimensiuni mari.

Elev cu TSA: rutină clară, sarcini simple și repetitive, evitarea suprastimulării

Evaluare: Observarea comportamentului; răspunsuri orale; participare activă

Bibliografie:

Programa școlară pentru Științe ale naturii, clasa I

Ghiduri pentru educație incluzivă

Concluzie:

Lecția este adaptată pentru a asigura participarea activă a tuturor elevilor, punând accent pe învățarea senzorială și incluziune.

CURAJUL CA VALOARE EDUCAȚIONALĂ: IMPLEMENTARE PRIN PROIECTE DIDACTICE

Profesor psihopedagog Anișoara-Violeta CHELARU

Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași

Titlul activității: Curajul de a fi eu însumi

Disciplina: Evaluare și consiliere psihopedagogică, psihodiagnoză

Clasa și durata: Clasa a V a, 45 minute

Scopul: Dezvoltarea capacității elevilor de a manifesta comportamente curajoase în contexte școlare și sociale, prin exprimarea emoțiilor și opiniilor.

Obiective operaționale:

La finalul activității, elevii vor fi capabili:

Obiective cognitive: -să definească noțiunea de curaj în propriile cuvinte;

- să identifice situații concrete în care au manifestat sau ar putea manifesta curaj;
- să diferențieze comportamentele curajoase de cele evitante;
- să exprime verbal și nonverbal emoțiile asociate curajului;
- să identifice avantajele manifestării curajului;

Obiective afective: să manifeste comportamente responsabile și curajoase specifice situațiilor date ; să exprime interesul pentru activitate; să participe activ-participativ la activitate;

Obiective psihomotorii: să tasteze corect; să scrie lizibil,

Resurse utilizate: Livresq, Worswall, Padlet, Youtube, Indicații aplicația/tehnologia aleasă (RA/RV/RM/IA). Google Form;

Strategii didactice

Metode și procedee: conversația euristică, brainstorming, jocuri digitale, joc de rol, problematizarea, reflecția individuală , chestionarul

Mijloace didactice: laptop, videoproiector, flipchart, markere, carioca, post-it-uri, fișe de lucru, carduri cu situații, scaun

Forme de organizare: frontal, individual, pe grupe mici

4. Modalități de evaluare:

- observarea sistematică feedback-ului elevilor oferit la finalul activității prin desenarea unor emoții pozitive și prin completarea chestionarului; feedback verbal; angajament scris („Un pas de curaj”)

5. Resurse: - spațiale: sala de clasă; - temporale: 50 de minute

Bibliografie:

Vernon, A., (2006), Dezvoltarea inteligenței emoționale. Educație Rațional-Emotivă și Comportamentală, clasele V-VIII, Cluj Napoca, Editura ASCR;

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Introducere

1. Moment organizatoric (2–3 minute)

Asigurarea climatului necesar desfășurării în bune condiții a activității;

2. Captarea atenției (5 min)

Exercițiu: „Curajos ca... Elevii sunt solicitați să-și spună numele și să ofere exemple de personaje sau animale considerate curajoase, după care să argumenteze. Fiecare elev va completa propoziția: „Aș vrea să fiu curajos/curajoasă ca...” (la alegere, completează cu denumirea unui animal, personaj, supererou etc.) și apoi să explice de ce.

Aș vrea să fiu curajos /curajoasă ca...”



Împreună cu profesorul psihopedagog, elevii discută ce au în comun cu exemplele și dacă curajul înseamnă lipsa fricii.

Se subliniază ideea, situațional: Curajul nu înseamnă să nu îți fie frică, ci să acționezi chiar dacă îți este teamă.

3. Anunțarea temei activității și a obiectivelor (3 min)

Elevii sunt anunțați despre titlul și obiectivele activității „Curajul de a fi eu însumi” în care vor afla despre importanța curajului în viața școlară și personală, vor reflecta asupra propriilor situații de curaj, vor exemplifica noțiunea de curaj în propriile cuvinte, vor identifica situații concrete în care au manifestat sau ar putea manifesta curaj, vor diferenția comportamentele curajoase de cele evitante, vor exprima verbal și nonverbal emoțiile asociate curajului, vor identifica avantajele curajului.

<https://library.livresq.com/details/6997695923666e00091dfdf9>

4. Desfășurarea activității

a. Ce este curajul? Brainstorming-Padlet (8 minute)

Profesorul împarte clasa de elevi, prin numărare, în trei grupe, Fiecare grupă va forma un padlet pentru cuvântul curaj. Profesorul psihopedagog, împreună cu elevii vor forma un padlet comun de la cele trei grupe, luând în considerare cele mai potrivite cuvinte pentru a defini curajul.

Discuție ghidată: Care sunt cuvintele cele mai potrivite care descriu curajul? – Putem fi curajoși dacă ne este frică? În ce situații este greu să fim curajoși la școală?

<https://padlet.com/anisoarachelaru16/curajul-f0azgxaf957ipdnh>

Se concluzionează asupra faptului că actul de curaj trebuie manifestat, dacă e necesar, chiar dacă pot apărea emoțiile puternice precum: teamă, rușine sau nesiguranță.

b. Activitate aplicativă – „Curajos sau evitant?” (analiza situațiilor).

Profesorul prezintă regula jocului- exercițiu. Wordwall - „Curaj/Lipsa de curaj (10 minute) .

Fiecare elev va învăța roata în exercițiul Wordwall în care sunt prezentate diferite situații și vor da răspunsul. Ceilalți elevi vor aprecia răspunsul și-l vor aplauda pe elevul care a răspuns corect: Are copilul din imagine motive să fie speriat? Doi băieți se bat în parc intervii să îi despartă? Colegul tău de bancă dă mereu vina pe tine când greșește Ce faci în cazul acesta?

<https://wordwall.net/ro/resource/10435278/curajul-lipsa-de-curaj>

Clasa este împărțită în două: „Comportament curajos” / „Comportament evitant”. Elevii se poziționează și argumentează alegerea, apoi se discută: Ce emoții apar în aceste situații?, Ce ne oprește să fim curajoși?

c. Poveste – dezbateri privind comportamentul Elisei – „Ce ai fi făcut tu?” (10 minute).

În această poveste captivantă, elevii explorează călătoria unei fete pe nume Elissa, care învață să își înfrunte fricile și să își descopere propria putere interioară. Deși se confruntă cu teama de apă, Elissa primește încurajare din partea prietenilor săi dar și în vis, din partea unei fete personaj dintr-o carte pe care o citește. Aceasta o îndeamnă să aibă curaj și să exploreze necunoscutul. Descoperiți cum Elissa depășește frica și își începe propriul jurnal de aventuri și reușite, într-o poveste care vă va inspira să vă înfrunțați propriile obstacole și să vă dezvoltați apoi analizați comportamentul Elisei!

<https://www.youtube.com/watch?v=4dPkmfocCTs&t=22s>

c. „Scaunul curajului” (10 minute)

Pe un scaun așezat în fața clasei, elevul care se așază completează una dintre propoziții: „Am fost curajos când...” „Mi-ar plăcea să am curaj să...” iar grupul clasei va oferi susținere pozitivă prin aplauze . Profesorul împreună cu elevii vor identifica avantajele manifestării curajului la elevi.

5. Evaluare și feedback (7 minute)

Exercițiu: „Un pas de curaj”-Pe un Power point fiecare elev va completa propoziția: „Săptămâna aceasta voi avea curaj să...” și vor crea Panoul digital intitulat „Un pas de curaj”

5. Încheierea lecției

Elevii vor completa un chestionar evaluativ în Google forms.

Chestionar

SECȚIUNEA 1 – Date generale

1. Nume și prenume (răspuns scurt)
2. Data (date)

SECȚIUNEA 2 – Ce este curajul?

3. Ce înseamnă curajul pentru tine? (răspuns paragraf – 2–3 propoziții)
4. Curajul înseamnă lipsa fricii.(alegere multiplă)

Adevărat Fals

5. Curajul apare atunci când: (alegere multiplă – un singur răspuns)

Nu simt deloc emoții Îmi este frică, dar aleg să acționez Cineva mă obligă

Toată lumea face la fel

SECȚIUNEA 3 – Situații din viața mea

6. Povestește o situație în care ai avut curaj. (răspuns paragraf)

7. Ce emoții ai simțit atunci? (bifează mai multe variante)

- | | | |
|----------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> teamă | <input type="checkbox"/> bucurie | <input type="checkbox"/> rușine |
| <input type="checkbox"/> emoție | <input type="checkbox"/> încredere | |
| <input type="checkbox"/> mândrie | <input type="checkbox"/> altceva: _____ | |

8. Cum te-ai simțit după ce ai avut curaj? (răspuns scurt)

9. O situație în care ți-ar plăcea să ai mai mult curaj: (răspuns paragraf)

10. Ce te oprește? (alegere multiplă)

- | | | |
|---|---|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Teama de a greși | <input type="checkbox"/> Emoțiile puternice | <input type="checkbox"/> Altceva: |
| <input type="checkbox"/> Teama de părerea colegilor | _____ | |
| | <input type="checkbox"/> Lipsa de încredere | |

11. Ce ai putea face diferit data viitoare? (răspuns paragraf)

SECȚIUNEA 4 – Curajos sau evitant?

12. Mi-e teamă să răspund la oră. (alegere multiplă)

Evit să ridic mâna Încerc chiar dacă pot greși

13. Un coleg este tachinat.

Tac Îi spun să se oprească sau cer ajutor

14. Am greșit.

Dau vina pe altcineva Recunosc și încerc să repar

15. Prietenii râd de ideea mea.

Nu mai spun nimic Îmi susțin punctul de vedere calm

SECȚIUNEA 5 – Autoevaluare

16. Cât de curajos/curajoasă te consideri? (scală liniară 1–5)

1 – foarte puțin curajos 5 – foarte curajos

17. În ce situații ești cel mai curajos? (bifează)

La școală

În fața clasei

În familie

În situații noi

Cu prietenii

SECȚIUNEA 6 – Exercițiu de reflecție

18. Completează propoziția: (răspuns scurt)

„Curajul meu crește atunci când _____.”

19. Scrie un mesaj de încurajare pentru tine: (răspuns paragraf)

„Pot fi curajos pentru că _____.”

SECȚIUNEA 7 – Pasul meu de curaj

20. Săptămâna aceasta voi avea curaj să: (răspuns paragraf – obligatoriu)

Elevii aleg o emoție pe care o simt la finalul activității.

Alege una din emoțiile de mai jos care reprezintă starea ta pe care ai simțit-o astăzi la activitate. Se vor accentua ideile: Curajul presupune acțiune conștientă; Fiecare elev poate exersa curajul prin pași mici și constanți. Curajul nu înseamnă să nu îți fie frică. Curajul înseamnă să îți tremure vocea și totuși să vorbești. Să îți fie teamă și totuși să încerci.”

ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE – PRILEJ DE BUCURIE PENTRU ELEVII CU CES

Profesor de psihopedagogie specială Anca Otilia TĂPCEANU

Profesor de psihopedagogie specială Ana Adina PATRAȘ

Profesor de psihopedagogie specială Ana Maria ALBOTĂ

Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu", Iași

Activitățile extrașcolare au un rol esențial în dezvoltarea copiilor cu deficiențe mintale severe și asociate, contribuind la îmbunătățirea calității vieții, la dezvoltarea personală și la integrarea socială. Aceste activități oferă oportunități de învățare non-formală, adaptate nevoilor și ritmului fiecărui elev.

Activități extrașcolare interclase realizate în acest an școlar:

"Bucuriile toamnei" - activitate cu caracter interdisciplinar - abilități de comunicare, educație senzorială și psihomotorie, educație plastică, abilitare manuală, educație muzicală, expoziție.

"Frumusețea și bogăția toamnei" : activitate artistico-plastică, expoziție.

"Microgradina noastră" - activitate ecologică

"Iubirea din inimi de copil": activitate cu caracter interdisciplinar – Dragobetele – sărbătoare tradițională românească a iubirii și a primăverii

"Amprente primăverii – un parteneriat în culori": activitate artistico-plastică și expoziție.

Excursii tematice:

"La pas prin Iași, orașul nostru drag!": excursie tematică – obiective importante ale Iașului – Teatrul Național "Vasile Alecsandri", Esplanada Teatrului, Mitropolia, Palatul culturii, Grădinile Palas.

"Simbioza contrastelor: de la trezirea naturii autohtone la fascinația biodiversității exotice" -excursie tematică în Grădina Botanică "Anastase Fătu" și vizitarea "Expoziției de plante exotice" Iași.

Activități cultural-artistice:

”Drag mi-e portul românesc- Sărbătorim Ziua Națională”: activitate culturală, de socializare, informare, expoziție cu lucrări ale elevilor.

”Ziua Culturii Naționale” – ”Lumea lui Eminescu prin ochi de copil”: activitate culturală, expoziție desene, audiție poezii de Mihai Eminescu, PPT.

”Trăiască Mica Unire!”: activitate cultural-artistică, educație civică, socializare și expoziție cu lucrări ale copiilor.

Importanța acestor tipuri de activități în viața elevilor cu CES:

1. **Activitățile culturale**

Participarea la activități culturale (vizite la muzee, spectacole, evenimente locale) ajută copiii să exploreze lumea înconjurătoare și să-și dezvolte interesul pentru mediul social. Aceste experiențe stimulează curiozitatea, atenția și capacitatea de a înțelege norme sociale de bază.

2. **Activitățile artistico-plastice**

Desenul, pictura, modelajul sau colajele sunt mijloace excelente de exprimare pentru elevii cu CES care au dificultăți de comunicare verbală. Prin aceste activități:

- se dezvoltă motricitatea fină;
- se stimulează creativitatea și imaginația;
- se reduce anxietatea și tensiunea emoțională;
- copiii își pot exprima trăirile într-un mod accesibil lor.

3. **Activitățile de socializare**

Interacțiunea cu alți copii sau adulți în contexte organizate contribuie la:

- dezvoltarea abilităților sociale (salut, cooperare, așteptarea rândului);
- creșterea încrederii în sine;
- reducerea izolării și a comportamentelor problematice;
- învățarea regulilor de conviețuire în grup.

4. **Joc și joacă**

Jocul este o formă naturală de învățare. Pentru elevii cu deficiențe severe:

- jocurile senzoriale stimulează percepția și explorarea;
- jocurile de rol dezvoltă înțelegerea situațiilor sociale;
- jocurile simple cu reguli ajută la structurarea comportamentului;
- activitățile ludice cresc motivația și participarea.

5. Expoziții cu lucrările elevilor

Organizarea de expoziții cu produsele realizate în cadrul activităților artistice are un impact major:

- oferă recunoaștere și valorizare;
- crește stima de sine;
- implică familia și comunitatea;
- promovează incluziunea și schimbă percepția socială asupra dizabilității.

Obiectivele propuse

Pentru a oferi un cadru pedagogic solid activităților propuse (precum „**Bucuriile toamnei**” sau „**Lumea lui Eminescu**”), am stabilit următoarele obiective vizate:

Dezvoltarea autonomiei personale și a abilităților de viață independentă, prin explorarea mediului social și natural în cadrul excursiilor tematice în Iași. Stimularea comunicării alternative și augmentative, utilizând activitățile artistico-plastice și senzoriale ca limbaj de exprimare a propriilor trăiri.

Formarea și consolidarea deprinderilor de socializare și interacțiune de grup, facilitând integrarea copiilor în comunitate și respectarea unor reguli simple de conviețuire.

Echilibrarea stării psiho-emoționale, prin reducerea anxietății și creșterea stimei de sine în urma recunoașterii succesului personal în cadrul expozițiilor. Parteneriatul Tronsonului III Parter: ”**Trei Clase, O Singură Inimă**”.

Activitățile extrașcolare din acest an prind viață printr-o colaborare deosebită între cadrele didactice și elevii celor trei clase situate pe Tronsonul III Parter. Acest spațiu a devenit mai mult decât un simplu hol de școală; este un laborator al incluziunii și al prieteniei.

Parteneriatul nostru se bazează pe o „simbioză a eforturilor”, unde profesorii își unesc experiența și creativitatea pentru a crea un mediu de învățare non-formală, vibrant și sigur. Fiecare activitate interclase este gândită să valorizeze ritmul unic al fiecărui elev, transformând diversitatea deficiențelor severe în oportunități de sprijin reciproc.

Atunci când organizăm expoziții comune precum „**Ampretele primăverii**”, holul nostru se transformă într-o galerie de artă unde micile reușite ale fiecărui copil sunt celebrate la unison. Această colaborare strânsă între clase nu doar că diversifică experiențele de învățare, dar oferă și părinților un sentiment de apartenență la o comunitate educațională unită, care luptă activ împotriva izolării sociale.

Concluzii:

Activitățile extrașcolare reprezintă un instrument terapeutic și educațional valoros pentru elevii cu deficiențe mintale severe și asociate. Ele sprijină dezvoltarea globală – cognitivă, emoțională, socială și motrică – și contribuie la o mai bună integrare în societate. Adaptarea acestor activități la nevoile individuale este esențială pentru eficiența lor.

Implicarea părinților în aceste parteneriate contribuie semnificativ la continuitatea și eficiența activităților extrașcolare, oferind copiilor sprijin emoțional, motivație și un cadru coerent de dezvoltare atât acasă, cât și în mediul educațional.

Colaborarea cadrelor didactice în organizarea activităților interclase favorizează schimbul de bune practici, diversificarea experiențelor de învățare și crearea unui mediu incluziv, adaptat nevoilor variate ale copiilor.

Programul de activități extrașcolare pentru anul 2025-2026 nu reprezintă doar o extensie a curriculumului, ci un veritabil instrument terapeutic de modelare a sufletului și a minții.

Prin fiecare vizită în Grădina Botanică sau audiție eminesciană, deschidem ferestre către lume pentru copiii cu deficiențe mintale severe,

demonstrând că barierele dizabilității pot fi depășite prin artă, joc și prezență activă în comunitate. Reușita acestui demers stă în detaliile adaptării individuale și în forța parteneriatului dintre școală și familie, asigurând astfel o dezvoltare globală – cognitivă, emoțională și socială.

În final, ceea ce rămâne dincolo de expoziții și excursii este comuniunea și bucuria de a fi valorizat, elemente esențiale pentru o integrare reală și o viață trăită cu sens.

Fotografii din timpul activităților:



REVOLUȚIA DIGITALĂ ÎN EDUCAȚIA SPECIALĂ: PROIECTUL „SMARTLAB SPECIAL MOLDOVA” ȘI VIITORUL INCLUZIUNII PRIN TEHNOLOGIE

**Profesor psihopedagog Marcela LAIC
Liceul Special ”Moldova” Târgu Frumos**

Introducere: Tehnologia ca punte spre egalitatea de șanse

În contextul unei societăți globale aflate în plină transformare digitală, educația trebuie să țină pasul cu avansul tehnologic pentru a rămâne relevantă. Pentru elevii cu deficiențe de vedere, această necesitate nu este doar o opțiune de modernizare, ci o condiție fundamentală pentru accesibilitate. Proiectul „SmartLab Special Moldova”, inițiat de Liceul Special „Moldova” din Târgu Frumos, reprezintă un demers vizionar care transcende dotarea simplă cu echipamente, propunând o redefinire a procesului de învățare prin intermediul tehnologiilor de ultimă generație.

Implementat în cadrul Pilonului VI (Politici pentru noua generație) al Planului Național de Redresare și Reziliență (PNRR), acest proiect vizează crearea unui laborator inteligent adaptat nevoilor specifice ale elevilor cu dizabilități senzoriale. Obiectivul este clar: transformarea tehnologiei dintr-un lux într-un instrument cotidian de emancipare și dezvoltare.

I. Laboratorul Smart: O arhitectură a inovației asistive

Conceptul de „SmartLab” în cadrul unei școli speciale diferă fundamental de cel dintr-o unitate de învățământ de masă. Aici, fiecare componentă tehnologică este aleasă pentru capacitatea sa de a compensa lipsa vederii și de a potența celelalte simțuri.

1. **Echipamente de înaltă tehnologie:** Proiectul prevede dotarea cu display-uri interactive de mari dimensiuni, sisteme audio performante și unități de lucru capabile să ruleze software-uri complexe de asistență. Acestea nu

sunt doar instrumente de prezentare, ci puncte de interacțiune tactilă și auditivă care permit elevilor să „simtă” conținutul digital.

2. **Imprimante 3D și realitate virtuală/augmentată (VR/AR):** Unul dintre punctele forte ale proiectului este introducerea modelării 3D. Pentru un elev nevăzător, posibilitatea de a imprima tridimensional un concept geometric, un monument istoric sau o structură biologică transformă abstractul în concret. Tehnologiile VR/AR, adaptate cu descrieri audio și feedback haptic, deschid ferestre către lumi care anterior erau inaccesibile, oferind experiențe imersive de neînlocuit.
3. **Robotică și sisteme modulare:** Laboratorul include kituri de robotică ce permit elevilor să înțeleagă bazele programării și ale mecanicii. Prin manipularea fizică a roboților și observarea comportamentului acestora prin sunet și mișcare, elevii își dezvoltă gândirea algoritmică și abilitățile de rezolvare a problemelor (problem-solving).

II. Importanța tehnologiei în dezvoltarea elevului cu deficiențe de vedere

Investiția în mijloace moderne nu este un scop în sine, ci un mijloc de a atinge obiective de dezvoltare profundă, esențiale pentru integrarea socio-profesională a elevilor.

1. Trecerea de la pasivitate la interactivitate Metodele tradiționale de predare pentru nevăzători s-au bazat mult timp pe dictare și memorare auditivă. Laboratorul SmartLab schimbă acest raport. Elevul devine creator de conținut: el modelează, programează și explorează activ. Această schimbare de paradigmă este crucială pentru dezvoltarea încrederii în sine și a sentimentului de auto-eficacitate.

2. Dezvoltarea competențelor digitale – Pașaportul către piața muncii
În prezent, alfabetizarea digitală este la fel de importantă ca scrisul și cititul în alfabetul Braille. Stăpânirea tehnologiilor din Smart Lab oferă elevilor un avantaj competitiv imens. Un tânăr cu deficiențe de vedere care știe să utilizeze software-

uri de modelare, sisteme de inteligență artificială pentru recunoașterea obiectelor sau instrumente de colaborare online este un tânăr care se poate integra cu succes pe o piață a muncii tot mai digitalizată.

3. Autonomia informațională Tehnologia oferă elevului puterea de a accesa informația în mod independent. Nu mai depinde de un cititor uman sau de disponibilitatea unei cărți tipărite în Braille. Prin scanere performante și software-uri de tip OCR (Optical Character Recognition) integrate în ecosistemul SmartLab, orice text devine accesibil instantaneu, transformând procesul de învățare într-un act de libertate personală.

III. Formarea cadrelor didactice: gestionarea schimbării

Dotarea cu echipamente moderne ar rămâne o investiție sterilă fără o pregătire adecvată a factorului uman. Proiectul Smart Lab Special „Moldova” pune un accent deosebit pe formarea a cel puțin 45 de cadre didactice.

Profesorii nu învață doar să utilizeze o imprimantă 3D sau un display interactiv, ci învață **pedagogia digitală specială**. Aceasta presupune crearea de Resurse Educaționale Deschise (RED) care să fie accesibile nativ, integrarea jocurilor educaționale în procesul de predare și utilizarea tehnologiei pentru evaluarea progresului individual al fiecărui elev. Profesorul devine un facilitator al experiențelor de învățare, ghidând elevul prin labirintul informațional cu ajutorul noilor instrumente.

IV. Impactul asupra comunității și sustenabilitatea proiectului

”SmartLab Special „Moldova” nu este un proiect izolat. El servește drept model de bune practici pentru întreg sistemul de învățământ special din România.

- **Colaborarea cu familia:** Tehnologia adusă în școală permite o mai bună comunicare cu părinții și o implicare a acestora în parcursul educațional al copiilor, prin platforme digitale care monitorizează progresul.
- **Sustenabilitate:** Investiția realizată prin PNRR pune bazele unei infrastructuri care va servi generații de elevi. Digitalizarea resurselor va

permite actualizarea constantă a materialelor didactice fără costurile mari implicate de tipărirea materialelor speciale tradiționale.

- **Incluziunea socială:** Prin participarea la concursuri de robotică sau proiecte de design 3D alături de elevi din școlile de masă, barierele sociale cad. Tehnologia devine „limbajul comun” care demonstrează că abilitățile intelectuale ale elevilor cu deficiențe de vedere sunt de multe ori la un nivel de excelență.

Concluzie: o nouă eră a educației speciale

Proiectul ”*SmartLab Special Moldova*” este mai mult decât o achiziție de computere și roboți; este o promisiune făcută elevilor că dizabilitatea lor nu va fi niciodată un obstacol în calea cunoașterii. Importanța dotării cu mijloace moderne rezidă în capacitatea acestora de a demola zidurile invizibile ale izolării.

Prin transformarea sălii de clasă într-un laborator de inovație, Liceul Special „Moldova” din Târgu Frumos confirmă faptul că viitorul educației este unul incluziv, tehnologizat și, mai presus de toate, centrat pe potențialul uman infinit. În acest laborator, elevii nu învață doar despre viitor, ci încep să îl construiască cu propriile mâini, ghidați de lumina tehnologiei și de dăruirea unor dascăli pregătiți pentru provocările secolului XXI.

ORIZONTURI INCLUZIVE: EDUCAȚIA SPECIALĂ PENTRU ELEVII CU DIZABILITĂȚI VIZUALE ÎNTRE STANDARDE NAȚIONALE ȘI ASPIRAȚII EUROPENE

Profesor educator Marcela GROSU
Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos, Iași

Argument

Am ales această perspectivă plecând de la profilul absolventului de liceu care se dorește în școala românească și care include, bineînțeles și învățământul special integrat. Din învățământul special integrat voi face referire la elevii cu dizabilități vizuale care învață după curriculumu-ul școlilor de masă.

*Profilul absolventului de liceu din cadrul învățământului special pentru elevi cu dizabilități vizuale este unul complex, fiind rezultatul unei echilibristici între **competențele academice standard** și **tehnicile compensatorii** necesare pentru o viață independentă.*

Din punctul de vedere are unui cadru didactic care are ca focus de lucru, elevii cu dizabilități vizuale, pot afirma că este nevoie de o corelație între ceea ce formezi ca abilități și ceea ce se cere, acum, în anul 2026 pe piața muncii. În munca noastră, didactică este foarte important să cunoști principalele dimensiuni care definesc profilul absolventului de liceu pentru elevi cu dizabilități vizuale, la finalul clasei a XII-a. Pentru o mai bună înțelegere și claritate, le voi enumera mai jos:

1. Autonomia și Mobilitatea (Cea mai importantă "diplomă")

Spre deosebire de un absolvent tipic, pentru un tânăr cu dizabilități vizuale, succesul nu se măsoară doar în note, ci în gradul de autonomie personală.

- **Orientare spațială:** Capacitatea de a utiliza bastonul alb pentru a naviga în medii noi și de a folosi transportul în comun.

- **ADL (Activities of Daily Living):** Abilitatea de a se gospodări singur, de a-și gestiona finanțele și de a-și organiza spațiul personal fără ajutor extern.

2. Competențe Tehnologice (Digitalizarea ca punte)

Absolventul de azi este, de cele mai multe ori, un utilizator avansat de tehnologie asistivă.

- **Cititoare de ecran:** Stăpânirea software-urilor de tip NVDA sau JAWS pentru navigare web, redactare de documente și utilizarea platformelor educaționale.
- **Hardware specific:** Utilizarea eficientă a display-ului Braille, a mașinii de scris Braille (Perkins, Picht) sau a scannerelor cu recunoaștere optică a caracterelor (OCR).

3. Profilul Cognitiv și Academic

- **Gândire analitică și memorie:** Nevăzătorii își dezvoltă adesea o memorie auditivă și logică superioară pentru a compensa lipsa input-ului vizual rapid.
- **Multilingvism:** Accesul la resurse internaționale (cărți audio, comunități online) îi determină adesea spre o învățare accelerată a limbilor străine (în special limba engleză).
- **Sistemul Braille:** Chiar dacă tehnologia avansează, absolventul ideal păstrează competența de literație în Braille, esențială pentru ortografie și structura logică a textului.

4. Inteligența Emoțională și Socială

Acesta este punctul unde se face diferența în procesul de incluziune:

- **Auto-advocacy (Auto-reprezentare):** Capacitatea de a-și explica nevoile speciale în fața unui profesor universitar sau a unui viitor angajator, fără a se victimiza.
- **Reziliența:** O toleranță crescută la frustrare, dezvoltată prin depășirea barierelor de accesibilitate zilnice.

- **Abilități de comunicare:** Capacitatea de a compensa lipsa contactului vizual prin limbaj paraverbal și o retorică bine structurată.

Trecerea de la competențele naționale la cele europene reprezintă, practic, tranziția de la **supraviețuire și adaptare locală** la **cetățenie activă și mobilitate**. Dacă sistemul național oferă "uneltele" (Braille, orientare, utilizarea tehnologiei), proiectele europene, în special **Erasmus+**, oferă "contextul" în care aceste unelte sunt folosite la standarde internaționale.

În școala specială din România, accentul cade pe *recuperare*. În proiectele europene, accentul se mută pe *interacțiune*. Astăzi, observăm o atitudine de standardizare a competențelor digitale: un elev care știe să folosească un cititor de ecran în limba română (competență națională) învață, prin parteneriate europene, să utilizeze platforme de colaborare internațională (eTwinning, pachete software multilingve), aliniindu-se la *DigComp (Cadrul European al Competențelor Digitale)*.

Prin participarea la proiecte europene are loc și **un multilingvismul funcțional**: proiectele Erasmus+ forțează ieșirea din zona de confort a limbii materne. Pentru un nevăzător, engleza devine nu doar o materie școlară, ci singura cale de acces la resurse globale și la dialogul cu colegi din alte țări.

Dar care este rolul proiectelor Erasmus+ în formarea unui profil european?

Programul Erasmus+ nu este doar despre călătorii, ci despre **validarea autonomiei**. Acest program oferă elevilor să participe la mobilitățile individuale și de grup. Atunci când un elev nevăzător participă la o mobilitate într-o școală din Serbia sau Macedonia de Nord:

- **Își testează mobilitatea:** Trebuie să se orienteze în spații și orașe străine, folosind repere noi și tehnologii GPS accesibilizate (ex: Soundscape sau BlindSquare).

- **Schimb de bune practici:** Elevii văd cum colegii lor din alte școli folosesc alte tipuri de display-uri Braille sau tehnici de învățare, preluând modele de succes.

Aceste proiecte creează produse educaționale care devin standarde europene:

- **Curricula comune:** Crearea de ghiduri pentru predarea disciplinelor STEM (științe, tehnologie, matematică) pentru nevăzători, unde reprezentările grafice sunt traduse în modele tactile 3D.
- **Accesibilizarea materialelor:** Digitalizarea manualelor în formate accesibile (EPUB, DAISY) care circulă la nivel european.

Competențele Europene: "Soft Skills" și Valori

Prin Erasmus+, absolventul dobândește acele *transversal skills* (competențe transversale) cerute la Bruxelles sau Strasbourg:

1. **Spiritul de inițiativă:** elevul învață să nu mai fie un "asistat", ci un organizator de activități într-un grup mixt (nevăzători și văzători).
2. **Conștiința culturală:** înțelegerea faptului că barierele de vedere sunt secundare identității europene comune.
3. **Competențe sociale și civice:** capacitatea de a milita pentru drepturile persoanelor cu dizabilități la nivelul forurilor europene (ex: participarea la simulări de Parlament European).

În cadrul școlii noastre, o parte din elevi au avut oportunitatea de a participa la o mobilitate internațională de grup, într-o țară terțiară programului Erasmus, Serbia. Aceștia au participat la activități despre cetățenia activă și competențele digitale în contextul școlilor pentru nevăzători.

Urmează un schimb de experiență cu elevi din Școala pentru elevi și tineri cu dizabilități vizuale Dimitar Vlahov din Skopje, Macedonia de Nord.

În concluzie putem afirma că putem privi competența sub metafora unui copac: competențele naționale sunt rădăcina și, proiectele europene sunt ramurile cu tot ce cresc pe ele: muguri, flori, fructe. Fără Erasmus+, educația specială ar

risca să rămână izolată, prin aceste proiecte, "lumea întunericului" devine o lume fără frontiere geografice sau profesionale.

BIBLIOGRAFIE:

1. Comisia Europeană (2021). *O Uniune a egalității: Strategia privind drepturile persoanelor cu handicap 2021-2030*. [Strategia 2021-2030 \(site-ul oficial UE\)](#)
2. ICEVI Europe (International Council for Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment). *Bune practici în educația incluzivă și mobilitatea persoanelor cu deficiențe de vedere*. icevi-europe.org/publications
3. **Proiect Erasmus+ 2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038**



Grup de elevi de la Liceul Special Moldova, Târgu Frumos împreună cu elevi din Școala pentru elevi cu dizabilități vizuale “Veljko Ramadanovic”, Serbia. Martie 2026



Grup de elevi și cadre didactice de la Liceul Special Moldova, Târgu Frumos împreună cu elevi din Școala pentru elevi cu dizabilități vizuale “Veljko Ramadanovic”, Serbia. Martie 2026



Vizita pregătitoare la Școala pentru elevi și tineri cu dizabilități vizuale, Dimitar Vlahov, Skopje, Macedonia de Nord. 30 martie 2026

PALATUL COPIILOR IAȘI- MULTIPLICATOR DE FAPTE EDUCAȚIONALE INCLUZIVE NONFORMALE PENTRU ELEVII CU TSA

Profesor dr. Gabriela ANDREI

Profesor Ana HEGYI

Palatul Copiilor Iași

Strategiile educaționale europene subliniază cu fiecare ocazie importanța parteneriatelor stabilite prin proiectele europene *eTwinning* și *Erasmus+* care promovează inovația, contribuie la crearea unor punți și a schimbului de bune practici între elevi și cadrele didactice, iar prin procesul de comunicare se dezvoltă competențele digitale și interesul pentru participare la formare, indiferent de sfera de activitate.

Tot mai multe cadre didactice din unitățile școlare se simt susținute și încurajate să inițieze și să participe la proiecte *eTwinning* și *Erasmus +*. Pe parcursul ultimilor ani, Palatul Copiilor a coordonat proiecte de parteneriat strategic, ori de formare a cadrelor didactice, de schimb de experiențe pentru elevi etc. având ca principal obiectiv reducerea stresului, un stil de viață sănătos, acordarea primului ajutor, prețuirea principalei resurse, apa, ori protejarea faunei și florei din Marea Neagră, sau memoria Holocaustului, educația ecologică în rândul elevilor și multe alte teme de creșterea stării de bine în rândul participanților la actul educațional.

Proiectul pe care vi-l propunem succint se intitulează: ”Metode și instrumente artistice pentru abilitarea tinerilor cu tulburări din spectru autist, sau ”Artistic methods and tools for empowering youth with autism, spectrum disorders” - ”Art for autism”/”Artă pentru autism”. Proiect Nr: 2023-1-RO01- KA220-YOU-000151909, proiect de parteneriat strategic pentru tineret, cu o perioadă de derulare 01.10.2023-30.09.2025 .

Grup țintă: elevi și tineri cu vârsta cuprinsă între 13-30 de ani.

Participanți în proiect:

- PALATUL COPIILOR IAȘI– ROMÂNIA- IAȘI,
COORDONATOR

Parteneri :

- IASIS TEATRO METAPHORA – GRECIA- ATHINA
- ASSOCIACAO DE PORTUGAL- AMIGOS DAS ARTES-
PORTUGALIA- CAMARA DE LOBOS
- ASOCIAȚIA DEMETRIUS- ROMÂNIA- IAȘI
- Polo Europeo della Conoscenza- IC Brosco Chiesanuova-
ITALIA- BOSCO
- Asociacija „KŪRYBINĖS ATEITIES IDĖJOS“ (KAI) –
LITHUANIA- KLAIPEDA

Scopul proiectului l-a constituit creșterea gradului de conștientizare în ceea ce privește formarea abilităților elevilor cu TSA, în vederea intergrării mai ușoare în rândul comunităților din care fac parte. Fonduri atrase de Palatul Copiilor prin acest proiect: 250000 euro. www.artforautism.eu

Pe parcursul anului au avut loc întâlniri cu elevi, cadre didactice, ateliere de creație prin intermediul artelor vizuale și a teatrului prin care s-a demarat implementarea obiectivelor proiectului.

Proiectul dezvoltă două programe de instruire inovatoare și complexe: „*Creativitate și terapie prin artă*” – destinat formatorilor de tineret și personalului de sprijin, și un pachet adaptat și extins pentru tinerii cu TSA, disponibil atât pentru sesiuni față în față, cât și online, ca resursă de auto-formare. O inițiativă deosebită a proiectului este crearea unei rețele virtuale de formatori și utilizatori în domeniul terapiei prin artă, care vor avea acces la un spațiu expozițional virtual unic, „*The Art Room*”. Această platformă va reuni anual artiști emergenți și specialiști în terapia prin artă, promovând colaborarea și schimbul de experiență. Prin instrumentele sale de formare accesibile, interactive și transferabile, proiectul

oferă o resursă valoroasă atât pentru formatorii de tineret și personalul de sprijin, cât și pentru tinerii cu TSA din țările partenere și din întreaga Uniune Europeană. Totodată, creează o rețea internațională de experți specializați în creativitate și terapie prin artă pentru tinerii cu TSA, răspunzând astfel nevoii acute de metode eficiente și informații specifice în educația acestora. În plus, proiectul devine o sursă de inspirație pentru profesioniștii care desfășoară deja inițiative de terapie prin artă, oferindu-le modele testate, activități atractive și scenarii didactice inovatoare. Un element distinctiv al proiectului îl reprezintă *Biblioteca de povești virtuale "Art Therapist"* și expoziția virtuală interactivă, unde educatori și tineri cu TSA colaborează în procesul creativ, dezvoltând empatie, comunicare, prietenie, toleranță și gândire creativă. Prin diseminarea și valorificarea rezultatelor sale, proiectul „*Artă pentru Autism*” contribuie la conștientizarea importanței creativității și terapiei prin artă în îmbunătățirea rezilienței, autonomiei, bunăstării emoționale și integrării sociale a tinerilor cu TSA.

Prin acest proiect am avut ocazia de a dezvolta un curs inovator, special conceput pentru copiii și tinerii cu tulburare de spectru autist (TSA), oferindu-le un spațiu de expresie artistică ce le îmbunătățește bunăstarea emoțională, reziliența și sănătatea mintală. Prin artă, ei sunt încurajați să depășească izolarea și să găsească noi modalități de comunicare și autorefecție. Programul integrează cele mai eficiente practici și experiențe din diverse țări europene (Italia, Lituania, Grecia și Portugalia), fiind un instrument flexibil, accesibil atât în întâlniri față în față, cât și în format online, ca resursă de autoînvățare.

Acest pachet este dedicat lucrătorilor de tineret, educatorilor și specialiștilor care sprijină comunitatea persoanelor cu dizabilități, oferindu-le nu doar resurse esențiale, ci și mesaje inspiraționale și motivaționale – *Artă pentru autism, artă pentru viață*. Scopul său este de a crea un efect de bulgăre de zăpadă, generând noi metode și practici inovatoare pentru formarea instructorilor și educatorilor de artă. Prin acest demers, integrarea socială a copiilor și tinerilor cu

TSA și alte tulburări de dezvoltare devine mai accesibilă, transformând arta într-un limbaj universal al incluziunii și expresiei personale.

Obiectivul principal al acestui program este dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și competențelor tinerilor cu TSA în domeniul creativității și terapiei prin artă. Acest lucru se realizează prin conceperea și testarea pachetului de formare „*Artă pentru viață*”, un instrument inovator dedicat atât învățării față în față, cât și autodidactice. Programul oferă o abordare interactivă și adaptată nevoilor individuale, transformând arta într-un mijloc de expresie, dezvoltare personală și incluziune socială. Palatul Copiilor a dezvoltat în cadrul programului, un curs inovator de terapie prin teatru destinat tinerilor cu autism, oferindu-le acestora un cadru structurat pentru dezvoltarea personală și socială. Acest curs de terapie prin teatru își propune să valorifice puterea teatrului ca mijloc de educație și integrare, facilitând exprimarea emoțiilor, dezvoltarea abilităților de comunicare și creșterea încrederii în sine. Teatrul ca formă de educație și terapie pentru că teatrul reprezintă mai mult decât o simplă artă a spectacolului; el este un instrument educațional valoros, care ajută la dezvoltarea creativității, a empatiei și a abilităților interpersonale. Prin exerciții specifice de improvizație, jocuri de rol și tehnici de expresie corporală, tinerii cu autism pot explora noi modalități de interacțiune și de înțelegere a lumii înconjurătoare. Cursul de terapie prin teatru inițiat de Palatul Copiilor urmărește atingerea unor obiective esențiale pentru dezvoltarea tinerilor cu tulburare de spectru autist (TSA):

- Îmbunătățirea abilităților de comunicare – prin exerciții de dicție, interpretare și interacțiune în scenă, participanții își pot dezvolta capacitatea de a comunica mai clar și eficient.
- Creșterea încrederii în sine – jocurile teatrale și interpretarea rolurilor le oferă tinerilor oportunitatea de a-și depăși temerile și de a-și consolida stima de sine.

- Dezvoltarea empatiei și a relațiilor sociale – prin explorarea diverselor emoții și situații de viață, copiii și adolescenții învață să își înțeleagă mai bine colegii și să își exprime propriile sentimente.
- Reducerea anxietății și a stresului – activitățile teatrale contribuie la gestionarea emoțiilor, oferind un spațiu sigur pentru exprimare și relaxare.
- Crearea unui mediu incluziv și de sprijin – grupurile de teatru favorizează integrarea și acceptarea diversității, promovând colaborarea și sprijinul reciproc.

Palatul Copiilor se bazează pe metode moderne de terapie prin artă, adaptate nevoilor tinerilor cu autism. Printre tehnicile utilizate se numără:

- Jocuri de improvizație, care stimulează creativitatea și spontaneitatea;
- Tehnici de expresie corporală, ce ajută la îmbunătățirea coordonării și conștientizării propriului corp;
- Povești dramatizate, care facilitează înțelegerea emoțiilor și dezvoltarea vocabularului;
- Tehnici de mindfulness și relaxare, integrate în cadrul activităților pentru reducerea stresului și îmbunătățirea concentrării.

Cursul de terapie prin teatru creat de echipa de proiect de la Palatul Copiilor reprezintă un pas important în sprijinirea tinerilor cu autism, oferindu-le un mediu sigur și stimulant pentru dezvoltare personală. Teatrul nu doar educă, ci și transformă, oferind fiecărui participant oportunitatea de a-și descoperi și valorifica potențialul. De asemenea, prin activități creative, reușim adesea să captăm atenția elevilor, aprinzând flacăra cunoașterii, fără de care nu putem spera că am reușit să stimulăm fenomenul de creație. Prin astfel de inițiative, arta devine un instrument esențial de incluziune și progres, contribuind la o societate mai empatică și mai deschisă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Boală, Gabriela. *Teatru și educație – Metode creative în învățământ*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2017.
2. Neelands, Jon. *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Heinemann, 1990.
3. Winston, Joe. *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications*. Routledge, 2012.
4. Jennings, Sue. *Theatre, Ritual and Transformation: The Senoi Temiar*. Routledge, 1995.
5. Snow, Steven. *Applied Theatre: Resettlement and Recovery for Trauma Survivors*. Springer, 2013.
6. Sherratt, Dave, și Peter Peter. *Developing Play and Drama in Children with Autism Spectrum Disorders*. Routledge, 2007.
7. www.artforautism.eu

PROIECTE SNAC– OPORTUNITĂȚI REALE PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ

Profesor Maria ALEXANDRESCU

Școala Profesională Nr. 41, Iași

Articolul debutează cu perspectiva istorică asupra organizării Strategiei Naționale de Acțiune Comunitară și continuă cu prezentarea obiectivelor acesteia, enumerarea partenerilor implicați în proiecte cu Școala Profesională nr. 41 din cadrul Penitenciarului de Maximă Siguranță din Iași, în perioada februarie 2025 – martie 2026. În ultima parte sunt cuprinse câteva impresii ale elevilor, dar și ale voluntarilor elevi, studenți sau cadre didactice cu privire la activitatea/ activitățile la care au participat, contactul cu mediul din penitenciar, interacțiunea cu elevii sau cu personalul implicat în proiect.

Sistemul Național de Acțiune Comunitară (SNAC) popularizează și diversifică activitățile de voluntariat realizate de către elevi, studenți și cadre didactice în comunitățile locale din România, în scopul integrării sociale a persoanelor vulnerabile¹². Programul SNAC extinde funcția educativă a societății la un ansamblu de instituții cu rol formativ care includ, alături de școli și universități, familia, comunitatea, societățile comerciale sau organizațiile non-guvernamentale, Biserica, mass-media etc.

Din perspectivă istorică, SNAC a luat naștere în urma discuțiilor dintre Adrian Năstase, Primul-ministru al României, Baroana Emma Nicholson, Raportorul Uniunii Europene pentru România, Director General Liliana Preoteasa și Inspectorul General Simona Nicolae, din data de 12 septembrie 2003, în vederea implementării unor acțiuni comunitare pentru sprijinirea

¹²<https://www.snac.ro/index.php?section=layoutnormal%7Carticol&display=7>, consultat la data de 22 martie 2026.

grupurilor vulnerabile. Mai întâi, a fost introdus un proiect pilot în Județul Dolj între licee, școli speciale și centre de plasament, în perioada martie-mai 2003, iar din **anul școlar 2004-2005**, Ministerul Educației a extins implementarea Strategiei Naționale de Acțiune Comunitară la întreg sistemul de învățământ românesc. Astfel, dezvoltarea SNAC a presupus diversificarea tipurilor de activități și de beneficiari în scopul remedierii problemelor comunităților locale.

Primul meu contact cu Școala Gimnazială nr. 41 din cadrul Penitenciarului de Maximă Siguranță, Iași, l-am avut în anul 2016, odată cu suplینirea celor șase ore de Religie. Am descoperit un mediu primitiv, care mi-a oferit posibilitatea de a mă implica în mod voluntar, iar aria mea de responsabilități a fost extinsă, începând cu februarie 2025, în același timp cu numirea mea în poziția de coordonator al comisiei SNAC, alături de care am avut ocazia de a participa la mai multe proiecte în cadrul școlii, incluzând și alte responsabilități, precum: prezentarea campaniei în unitățile școlare din județul Iași și identificarea potențialilor parteneri în activitățile de voluntariat din școala noastră; elaborarea unui plan de acțiune pentru anul în curs; inițierea, colaborarea, coordonarea și organizarea unor activități în cadrul proiectelor; colectarea tuturor donațiilor (constând în alimente de origine vegetală și animală, rechizite școlare, obiecte religioase etc.) și direcționarea acestora către elevi, elaborarea și oferirea de diplome voluntarilor și beneficiarilor implicați în astfel de acțiuni.

Activitățile din cadrul SNAC au avut mai multe teme în funcție de propunerile venite din partea partenerilor. Prima categorie se realizează cu ocazia Campaniei „Săptămâna legumelor și fructelor donate”, desfășurată la nivel național în perioada 24-28 noiembrie a fiecărui an, având la școala noastră activități specifice: „Sănătatea are gust”, „Fructele și legumele–izvor de sănătate”, „O viață sănătoasă începe cu fructe și legume” etc. O altă secțiune de activități circumscrise acestui proiect a fost inițiată cu prilejul unor sărbători religioase, precum: Nașterea Domnului („Inimi deschise de Crăciun”, „Nașterea Domnului – bucuria noastră”) și Învierea lui Iisus Hristos („Cu Hristos în celulă:

Lumina Învierii în timpul detenției”, „Pași spre Înviere”). Lista proiectelor a continuat și cu alte teme adaptate nevoilor beneficiarilor, cum ar fi: „Anturajul și gândirea violentă”, „Oamenii faptelor bune”, „Viitorul tău contează”, „Terapia prin muzică”, „Primăvara în culoare” etc.

Unul dintre partenerii fideli cu Școala Profesională nr. 41, începând cu anul 2016 și până în prezent, este Facultatea de Teologie Ortodoxă „Sfântul Dumitru Stăniloe”, specializarea Teologie Ortodoxă-Asistență Socială, reprezentat prin lect. univ. dr. Polixenia-Petronela Nistor. Pe lângă acesta, au fost fructificate și alte parteneriate educative încheiate în perioada februarie 2025 – martie 2026, unele aflate la a patra sau a cincea ediție: Colegiul Național de Artă „Octav Băncilă”, Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări, Iași, Liceul Tehnologic „Carol I”, Iași, Seminarul Teologic „Sfântul Vasile cel Mare”, Iași, Liceul Tehnologic „Dimitrie Leonida”, Iași, Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iași, Școala Gimnazială „Jacob Negruzzi”, Trifești, județul Iași, Colegiul Tehnic „Ioan I. C. Ștefănescu”, Iași, Liceul Tehnologic Agricol „Olga Sturdza”, Miroslava, județul Iași etc. Activitățile bilaterale sau multilaterale au fost inițiate de către următorii coordonatori: prof. Camelia Apopei, prof. Leonte Mariana Liliana, pr. Șurpănelu Costel-Cristian, prof. Budișteanu Iuliana, prof. Chirica Ștefan, prof. Florica Dorina Ilie, prof. Răileanu Carmen, prof. Miron Mirela, prof. Ivan Manuela, prof. Epureanu Emanuela, prof. dr. ing. Irina Isabella Savin, prof. Alexa Anca-Maria, prof. Săculțanu Ion, prof. Cioran Cezar Mihai, prof. Rusu Paul, prof. Alexandrescu Loredana-Aurelia etc.

Principalele obiective ale parteneriatelor au vizat: cunoașterea și promovarea beneficiilor pe care legumele și fructele le oferă oamenilor; **valorizarea potențialului** fiecărei persoane participante la activitate; înlăturarea prejudecăților față de persoanele care au de executat pedepse cu privire de libertate; descrierea și înțelegerea evenimentelor din viața Mântuitorului și valorificarea modelului acestora în viața personală și comunitară; facilitarea dialogului sincer și empatic între elevi/studenti și persoane private de libertate, cu

accent pe valorile morale și spirituale; dezvoltarea abilităților practice, cultivarea simțului estetic și stimularea creativității; stimularea stării de bine și a reflecției personale; formarea și dezvoltarea competențelor în domeniul educației pentru voluntariat în rândul copiilor și al adulților, în vederea exercitării cetățeniei europene active, promovând valori civice, precum toleranță, respect, diversitate. Rezultatele așteptate au vizat: însușirea unui stil de viață sănătos; stimularea stimei de sine și a motivației pentru învățare în vederea reintegrării sociale; dezvoltarea abilităților practice, cultivarea simțului estetic și stimularea creativității; promovarea unor abilități de comunicare prin activități cu tematică religioasă; creșterea gradului de implicare morală și spirituală a elevilor; încurajarea toleranței și a respectului reciproc între persoane; consolidarea vocației sociale și spirituale a elevilor/studentilor prin experiență directă cu persoanele aflate în detenție.

În realizarea acestor activități, s-au avut în vedere următoarele aspecte: cunoașterea nevoilor elevilor privați de libertate, desfășurarea unor activități extracurriculare apreciate de elevi și cadre didactice în concordanță cu preocupările lor; implicarea elevilor în activitățile școlare și extrașcolare; stimularea abilităților practice prin organizarea unor ateliere de lucru; sprijinirea materială în vederea realizării stagiilor de instruire practică a elevilor de la clasele profesionale (produse alimentare); colaborarea cadrelor didactice din școală sau din afara școlii în realizarea unor proiecte comune, concursuri școlare și extrașcolare.

Prin urmare, parteneriatele din cadrul SNAC devin oportunități reale pentru toate persoanele implicate, mai ales pentru elevi/studenti cărora li se oferă acces la resurse suplimentare prin corelarea eficientă a teoriei cu practica etc.

Impresii ale beneficiarilor

Elevii claselor I–XI ai Școlii Profesionale nr. 41 au oferit un feed-back la sfârșitul activităților din cadrul proiectelor SNAC. În continuare, am selectat câteva răspunsuri la o parte dintre întrebările deschise adresate:

„Am reținut de la astfel de activități faptul că alimentația sănătoasă este acel comportament alimentar, care nu aduce noi factori de risc pentru sănătatea noastră; asigură aportul nutritiv, mineral și de vitamine adecvat organismului; are un rol benefic în crearea stării noastre de bine”, N. A., elev în clasa a VIII-a

„Pornind de la rețetele utilizate de noi în bucătăria personală, participarea la activitățile cu ocazia Campaniei „Săptămâna legumelor și fructelor donate”, ne-a oferit posibilitatea de a îmbina educația nutrițională și creativitatea culinară, familiarizându-ne cu noi rețete, prin valorificarea fructelor și legumelor de diverse sortimente”, M. A., elev în clasa a IX-a

„Am învățat să ne controlăm furia, să fim empatici cu cei din jurul nostru, indiferent de fapte, religie, etnie sau naționalitate”, M. D., elev în clasa a XI-a

„La activitatea „Primăvara în culoare”, coordonată de dna profesor Gheorghică Alina, cu scopul de a valorifica utilizarea materialelor naturale, eu am avut ca sarcină realizarea unor tablouri din semințe, adică ni s-a recomandat să ne folosim imaginația în a crea ceva din diferite semințe după desene realizate de colegi sau de voluntari. Această experiență personală și creativă m-a făcut să reflectez mai mult asupra naturii și a ritmului propriei mele vieți.” S.F, elev în clasa a XI-a

„Una dintre activitățile la care am participat a avut ca temă „Învierea Domnului”, cea mai mare sărbătoare a creștinilor. Pentru mine este un moment

existențial, deoarece pentru această sărbătoare m-am pregătit prin postire timp de șapte săptămâni, Spovedanie și Împărtășanie. Anul trecut s-a organizat un atelier epistolar, unde am participat și eu și am obținut Premiul al II-lea la „Scrisoarea despre Înviere”., M. M.-G., clasa a XI-a

„Pe această cale țin să le mulțumesc tuturor voluntarilor care se gândesc și la noi, persoanele private de libertate, și îi așteptăm să vină, în continuare, la școala noastră ”., N.V., elev în clasa a V-a

Impresii ale voluntarilor

„Prin acest proiect am urmărit atât promovarea valorilor creștin-ortodoxe și a unei vieți de calitate în rândul persoanelor private de libertate, prin activități spirituale, educaționale și artistice, cât și formarea profesională a studenților de la specializarea Teologie Ortodoxă–Asistență Socială prin oportunitatea de a intra în contact direct cu un grup vulnerabil, într-un context real de intervenție, dezvoltându-le abilități esențiale pentru viață: empatia, comunicarea interumană, discernământul moral, capacitatea de facilitare a dialogului și spiritul de responsabilitate socială.”, lect.univ.dr. Nistor Petronela Polixenia, Facultatea de Teologie Ortodoxă „Sf. Dumitru Stăniloae” din Iași

„Mă aflu la a doua activitate „Primăvara în culoare”(martie 2026) în parteneriat cu Școala Profesională nr. 41 din cadrul Penitenciarului de Maximă Siguranță, Iași. La prima activitate, „Oamenii faptelor bune”, desfășurată în mai 2025, am implicat un număr de 20 de elevi de la Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi, Iași, cu scopul de a preveni comportamentele de risc și a promova valorile moral-religioase în rândul elevilor. Beneficiile proiectelor educative sunt multiple: încurajarea elevilor de a se implica în acțiuni preventive și filantropice

pentru a le forma o gândire sănătoasă și un comportament adecvat”, prof. Leonte Mariana Liliana, Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iași.

„Am avut ocazia de a participa pe data de 17 decembrie 2025 la o activitate la Școala Profesională nr. 41. Climatul din interior a fost unul de sărbătoare conform cu tradițiile creștine românești, elevii susținând un moment artistic cu poezii și colinde coordonat de prof. Anuța Carmen, iar la sfârșitul programului artistic ne-au dăruit felicitări confecționate de elevi.

Țin să menționez ca am simțit multă emoție și dăruire în crearea momentului de către elevii Școlii nr. 41, mai ales la primirea aplauzelor atât din partea noastră, a oaspeților, cât și din partea personalului didactic al Școlii Profesionale nr. 41. S-a simțit multă părere de rău și regret pentru faptele săvârșite de către cei închiși și dorința de a nu repeta, conștientizând că au ajuns în acel mediu din cauza alegerilor greșite pe care le-au făcut”, prof. Chirica Ștefan, Școala Gimnazială „Jacob Negruzzi”, Trifești, Iași

„Pe parcursul activității nu m-am simțit nicio clipă în pericol, elevii Școlii Profesionale nr. 41 nu păreau agresivi, ba chiar ne-au oferit sfaturi despre alegerea anturajului, pericolul consumului de droguri, de alcool, violență, abandon familial sau școlar, încălcarea legilor, pentru a nu ajunge vreodată în situația lor”, Roman Valentin Mihai, elev în clasa a VIII-a A, Școala Gimnazială „Jacob Negruzzi” Trifești, Iași

„M-a impresionat atitudinea lor față de noi. Deschiderea lor de a ne povesti prin câte au trecut și, mai ales, lipsurile care i-au împins să ajungă în acest loc, m-au lăsat fără cuvinte. Mi-a plăcut foarte mult atunci când au început să cânte și să povestească despre Dumnezeu.

Ne-au mulțumit foarte mult că le-am adus alimente pentru stagiul de practică și rechizite necesare studiului la școală. A fost o amintire frumoasă și

plăcută!”, Stratulat Paul Gabriel, elev în clasa a VIII-a A, Școala Gimnazială „Jacob Negruzzi” Trifești, Iași

„Activitatea de la penitenciar a fost o experiență care m-a făcut să privesc momentele importante din viața mea cu mai multă responsabilitate și să apreciez libertatea și oportunitățile pe care le implică aceasta, că orice greșeală poate avea o consecință gravă asupra parcursului meu personal sau profesional”, Daria, eleva în clasa a XI-a la Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”, Iași

„Am învățat că anturajul contează și că trebuie să am grijă cu cine mă împrietenesc, mai ales dacă îmi doresc ceva, e bine să îmi cumpăr din bani muncii cinstit, nu să ajung să fur, să sparg magazine și să fac fapte care să-mi distrugă viitorul.

Am vorbit cu ei și ne-au povestit despre Dumnezeu, despre dorul de familie și despre cât de greu le este fără cei dragi, mai ales de Sărbători.

Țin să mulțumesc tuturor persoanelor implicate pentru experiența aceasta. Cu drag, Baraboi Eduard”, elev în clasa a VIII-a A, Școala Gimnazială „Jacob Negruzzi” Trifești, Iași

„Vizita la penitenciar a avut un impact deosebit de profund asupra formării mele în Teologie Ortodoxă - Asistență Socială. Am fost impresionată de deschiderea elevilor, atitudinea lor respectuoasă, apoi am simțit în cuvintele lor o dorință sinceră de renaștere spirituală. În plus, această vizită a fost o lecție de ambele părți: de o parte, au fost compasiunea, ascultarea și responsabilitatea în ce privește ființa umană făcută după chipul și asemănarea lui Dumnezeu, iar pe cealaltă parte căutarea continuă a aceluiași Bun și Drept Dumnezeu”, Ferariu Luminița, studentă în anul al II-lea la Teologie Ortodoxă - Asistență Socială

„Participarea la activitatea în parteneriat cu Facultatea de Teologie Ortodoxă a reprezentat pentru mine o experiență valoroasă atât din punct de vedere uman, cât și spiritual. Contactul cu acest mediu a fost unul care m-a marcat, ajutându-mă să înțeleg mai bine realitatea dificilă în care trăiesc persoanele private de libertate, precum și nevoia lor de sprijin material, moral sau spiritual. Tema dezbătută de către noi, studenții, a pus accentul pe semnificația zilelor din Săptămâna Patimilor, oferind un prilej de reflecție asupra suferinței, a pocăinței, dar și **biruința lui Hristos asupra morții și a iadului.**

M-a bucurat interesul elevilor față de tema discutată, gestul oferirii unor pachete (dulciuri, fructe, legume, rechizite și obiecte religioase etc.) a condus la crearea unei atmosfere de apropiere și solidaritate.

Cred că această experiență a fost pentru noi, studenții, deosebit de valoroasă, întrucât ne-a oferit prilejul de a transmite cunoștințe teologice și sociale. De asemenea, am avut oportunitatea de a înțelege mai bine valoarea empatiei, a responsabilității, precum și importanța prezenței în viața celor aflați în situații dificile”, Tebrean Andreea Mirela, studentă în anul al II-lea la Teologie Ortodoxă -Asistență Socială

„Tema propusă „Cu Hristos în celulă” a fost una relevantă atât pentru noi, dar în mod special pentru persoanele private de libertate. Unii dintre elevi au pregătit dinainte o scrisoare, pornind de la întrebarea „Ce aș vrea să îmi învie în mine?”

Pe tot parcursul activității desfășurate, unii dintre ei au mărturisit că datorită timpului petrecut în detenție, l-au descoperit pe Dumnezeu, care înainte nici nu voiau să audă de Dânsul. Au mai mărturisit că și preotul din incinta Penitenciarului i-a făcut să reflecteze mai mult la viață, la libertate, și îi ajută prin Spovedanie și Împărtășanie să fie mai generoși unii cu alții.

Întrebați cum așteaptă ei Sfintele Paști, Învierea Domnului în celulă, aceștia, cu lacrimi în ochi, au mărturisit, cu toată sinceritatea lor că, este foarte

dureros, e moment greu petrecut acolo, își aduc aminte de când erau copii, cât de frumos era să iei masa în familie cu bucate tradiționale, oamenii dragi alături și bucuria de a fi împreună cu toții. În celulă poți primi de toate de acasă sau sa-ți cumperi, dar lipsește atmosfera de acasă”, Rotaru Doinița (căs. Roșca), studentă în anul al III-lea la Teologie Ortodoxă-Asistență Socială.

„A fost o activitate plină de suflet și speranță, mai ales activitatea dinainte de Sărbătoarea Sfintei Învieri, persoanele private de libertate și-au împărtășit obiceiurile pe care le aveau în vremea libertății. S-a citit câteva fragmente din Sfânta Scriptură, s-a desfășurat și un concurs unde au fost jurizate desene și scrisori despre Învierea Domnului”, Bartolomeu Codruț, student în anul al III-lea, Teologie Ortodoxă-Asistență Socială.

„Deși nu am interacționat foarte mult cu deținuții, cred că participarea la o astfel de activitate este benefică întrucât pe mine m-a ajutat să descopăr o parte mai puțin cunoscută a societății. De asemenea, astfel de activități contribuie la dezvoltarea unor competențe și deprinderi sau abilități practice necesare asistenței sociale”, Olaru Andreea, studentă în anul al III-lea la Teologie Ortodoxă-Asistență Socială.

„Mulțumesc pentru oportunitatea de a participa la activitățile desfășurate în cadrul Școlii Profesionale nr. 41 din Penitenciarul Iași. Experiența a fost una deosebită, atât din punct de vedere profesional, cât și personal.

Tema propusă a fost bine structurată și adaptată contextului, reușind să capteze interesul participanților și să faciliteze un cadru deschis de dialog. Interacțiunea cu elevii a fost una autentică și emoționantă, aceștia dovedind deschidere, dorință de implicare și interes pentru activitățile propuse.

Consider că astfel de inițiative sunt esențiale pentru dezvoltarea personală și profesională, și merită continuate prin abordări interdisciplinare”, Iosub Flavia, studentă în anul al III-lea la Teologie Ortodoxă-Asistență Socială

JOCURI DIDACTICE UTILIZATE LA ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ

Profesor Laura-Crina LUCA
Colegiul Economic Administrativ Iași

Rolul și importanța jocului didactic constă în faptul că el facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor, iar datorită caracterului său formativ, influențează dezvoltarea personalității elevului. Jocul didactic este un important mijloc de educație intelectuală, care pune în valoare și antrenează capacitățile creatoare ale elevului.

Prin joc elevul învață cu plăcere, devine interesat de activitatea ce se desfășoară, cei timizi devin cu timpul mai volubili, mai activi, mai curajoși și capătă mai multă siguranță și rapiditate în răspunsuri.

Jocul didactic poate fi folosit fie ca activitate organizată, fie ca moment al unei lecții.

Exemple de jocuri didactice:

„Schimbați litera (sau silaba)” Scopul urmărit: în acest joc este activizarea și îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea capacității de selectare, a mobilității gândirii și a expresivității limbajului.

Sarcina didactică: formarea de cuvinte cu sens prin schimbarea unei litere sau a unei silabe.

- a. Cuvinte formate din 1-2 silabe prin schimbarea primei sau ultimei litere sau silabe:

toc	lac	pană	ramă	cană
loc	lan	rană	mamă	casă
joc	lat	cană	lamă	cară
foc	leu	șină	temă	cade

- b. Cuvinte formate din 2-5 silabe prin menținerea primei silabe:

coleg copac vioară secerătoare
cocoș colac viteză semănătoare
covor conac violet seninătate

c. Cuvinte formate din 2-4 silabe cu menținerea ultimei silabe:

mare dorește pălărie
zare zâmbeste frizerie

Jocul se poate desfășura individual sau în colectiv.

„**Cuvântul interzis**” Jocul include exerciții pentru activizarea vocabularului, dezvoltarea atenției voluntare și a imaginației.

Sarcina didactică: formularea unor întrebări care cer în răspuns cuvântul interzis.

Jocul se poate desfășura în colectiv sau pe perechi.

Li se cere elevilor ca la întrebările profesorului să răspundă așa fel încât un anumit cuvânt stabilit anterior să nu fie folosit, ci să se găsească formulări care să constituie totuși răspunsul la întrebarea pusă. Aceasta trebuie constituită în așa fel încât să ceară în răspuns folosirea cuvântului interzis.

Cuvântul interzis: primăvara

Î: „Când se topește zăpada?”

R: „În anotimpul când înfloresc ghioceii.”

Î: „Când înfloresc ghioceii?”

R: „Când se topesc zăpezile.”

Î: „Despre ce anotimp se vorbește în această poezie?”

R: „Despre anotimpul ce urmează după iarnă.”

Î: „Când vin păsările călătoare?”

R: „Când încep să înflorească pomii.”

Cuvântul interzis se poate schimba de 2-3 ori în cursul jocului. La sfârșitul jocului vor fi evidențiați toți elevii care au formulat răspunsuri corecte și au dat dovadă de multă fantezie.

„**Citește – potrivește**” Se scriu pe tablă cuvinte sau propoziții incomplete, punând în locul silabei sau cuvântului lipsă o liniuță. Jocul poate fi o competiție antrenantă între rânduri sau se poate desfășura sub formă de „joc mut” (elevii completează la tablă cu cretă colorată).

„**Jocul păcălelilor**” Li se adresează elevilor „întrebări – capcană”. Elevii trebuie să răspundă cu „da” sau „nu”.

Cuvântul „mașină” începe cu sunetul „a”?

Strugurii se coc iarna?

Fulgii de zăpadă sunt albaștri?

„**Ghicește cine sunt eu**” Elevul numit va mima mișcări sau sunete emise de unele animale. Cine va ghici va putea continua jocul.

„**Recunoaște și grupeză**” Li se cere elevilor să recunoască, dintr-o mulțime de ilustrații, pe cele ale căror denumiri încep cu o literă dată, sfârșesc cu o literă dată, sunt alcătuite dintr-un număr de 2-3-4 silabe.

„**Completează rima**” Profesorul citește versuri simple. La al doilea vers, cuvântul care întregeste rima nu va fi citit, ci va fi completat de elevi.

„**Cine știe câștigă**” Se împarte tabla în trei coloane, în funcție de cele trei rânduri de elevi. Se numerotează cu 1, 2, 3 și se stabilesc rândurile corespunzătoare. Se adresează întrebări, pe rând, fiecărui copil din fiecare rând. Se notează răspunsurile corecte cu 5 puncte. La sfârșit se face totalul pentru fiecare rând și se stabilește rândul câștigător.

I	II	III
Câte silabe are cuvântul trecere?	Câte silabe are cuvântul plecare?	Câte silabe are cuvântul părinți?
În ce anotimp se culeg viile?	În ce anotimp este vacanța mare?	În ce anotimp vine Moș Crăciun?

„**Eu spun una, tu spui alta**” sau „**Eu spun una, tu spui multe**”
alb – negru

mare – mic
scurt – lung
bun – rău
sus – jos
aproape – departe
școală – școli
carte – cărți
om – oameni
fântână – fântânile
cucul – cucii
albina – albinele

„Eu spun multe, tu spui una” *

stupii – stupul
diminețile – dimineța
bujorii – bujorul
privighetorile – privighetoarea
norii – norul
trandafirii – trandafirul
păsările – pasărea

„Cum poate fi?” Cum poate fi codrul? (des, verde, întunecos, uscat, pustiu...)

Rebusuri; Jocuri didactice folosite în consolidarea punctuației:

„Da sau Nu” Elevii vor avea jetoane cu cuvintele DA și NU pe care le vor ridica la momentul potrivit. Profesorul citește exercițiul:

Virgula se folosește:

- a) între cuvintele unei enumerări;
- b) la sfârșitul unei propoziții interogative;
- c) înaintea enumerării;
- d) pentru a despărți de restul propoziției un cuvânt care arată o strigare.

Semnul întrebării se scrie:

- a) la sfârșitul unei mirări;
- b) la sfârșitul unei propoziții interogative;
- c) după o strigare.

Exemplele pot continua pentru fiecare semn de punctuație.

„Caută strigarea” (pe fișe) Elevii trebuie să pună corect virgula în exemplele date:

Ana vino mai repede! Unde mergem tată în vacanță? Vii la școală Sorine?

„Trenul semnelor” Fiecare rând primește o fișă cu un text fără semne de punctuație. Elevul care completează primul, pe rând, câte un semn, câștigă rândul care completează primul.

“Mircea îl întreba pe colegul său Ce ai pățit Andrei Am căzut și mă dor toate genunchiul cotul și degetele Nu mai plânge îți va trece repede”

„Ghicește semnul” Clasa se împarte în mai multe grupe. Fiecare elev din grupă va citi o propoziție extrasă dintr-un săculeț, iar ceilalți membri ai grupei vor trebui să ghicească semnul de punctuație pus la sfârșitul propoziției.

„Găsește locul potrivit” Pe jetoane vor fi scrise cuvintele unei propoziții și semnele de punctuație potrivite. Elevii vor fi împărțiți pe grupe. Ei, purtând jetoanele, se așază în ordinea potrivită. Fiecare grupă trebuie să așeze corect semnele de punctuație și să explice rolul lor.

Jocurile pot fi organizate:

- Frontal (cu întreaga clasă): Pentru concursuri precum **„Cine știe câștigă”**.
- Pe grupe: Favorizând colaborarea și spiritul de echipă (ex: **„Găsește locul potrivit”**).
- Individual: Sub formă de fișe de lucru sau **„joc mut”** la tablă.

Implementarea jocurilor didactice în orele de limba română asigură o învățare activă și participativă. Rezultatul principal este creșterea siguranței de sine a elevului și rapiditatea în formularea răspunsurilor, transformând efortul intelectual într-o activitate plăcută și eficientă.

IMPACTUL PARTICIPĂRII ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE LA CONCURSURI ȘCOLARE. STUDIU APLICAT: CONCURSUL DE ARTE VIZUALE „EU AM SUCCES”

Prof. Anca Cristina DONISE

Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare”, Dancu

Prof. Cristina HRISCU

Colegiul Tehnic, „Ion Holban”, Iasi

Educația incluzivă presupune asigurarea participării active a tuturor elevilor în viața școlară, inclusiv în activități extracurriculare și competitive. În literatura de specialitate, participarea este considerată un indicator esențial al incluziunii reale (Imms et al., 2017). Studiile arată că implicarea elevilor cu dizabilități în activități școlare organizate contribuie la dezvoltarea competențelor sociale și la creșterea sentimentului de apartenență (Koster et al., 2010). În acest context, concursurile școlare devin contexte autentice de învățare și afirmare personală.

2. Fundamente teoretice

2.1. Participarea și incluziunea

Participarea elevilor cu CES nu se referă doar la prezența fizică, ci și la implicarea activă în activități semnificative. Conform lui Imms et al. (2017), participarea include două dimensiuni: implicare (engagement) și frecvență. Elevii care participă activ dezvoltă relații sociale mai bune și o integrare școlară mai eficientă (Koster et al., 2010).

2.2. Motivația în context competitiv

Teoria autodeterminării susține că motivația este influențată de satisfacerea a trei nevoi psihologice fundamentale: autonomie, competență și

relaționare (Deci & Ryan, 2000). Activitățile competitive, inclusiv concursurile școlare, pot susține aceste nevoi prin:

- oferirea de feedback pozitiv
- recunoașterea meritelor
- oportunități de afirmare

Studiile arată că participarea la competiții academice crește motivația și implicarea în învățare (Murayama & Elliot, 2012).

2.3. Rolul artelor vizuale în educația specială

Artele vizuale reprezintă un mediu accesibil și incluziv pentru elevii cu CES, deoarece permit exprimarea emoțiilor și ideilor dincolo de limbajul verbal. Conform lui Winner et al. (2013), educația artistică contribuie la dezvoltarea: creativității, gândirii critice, încrederii în sine. Studiul de caz vizează concursul „Eu Am Succes”, analizat din perspectiva impactului asupra elevilor participanți.

Concursul de arte plastice „Eu Am Succes”, dedicat copiilor din medii vulnerabile, a ajuns la cea de-a treia ediție, dorindu-se a fi un punct de reper în peisajul educațional românesc. Inițiat în cadrul unui proiect Erasmus, acest concurs urmărește să ofere copiilor din medii rurale și urbane o oportunitatea de a-și exprima creativitatea și emoțiile prin artă.

Într-o lume în care copiii din medii vulnerabile au rareori șansa de a-și dezvolta abilitățile competitive, „Eu Am Succes” se remarcă prin dorința de a schimba acest lucru. Proiectul își propune să includă elevii din grupuri defavorizate – cum ar fi cei cu cerințe educaționale speciale (CES), elevii romi și copiii cu părinți plecați în străinătate – într-un concurs școlar de nivel județean. În acest fel, acești copii au posibilitatea de a-și dezvolta talentele și de a-și îmbunătăți abilitățile într-un mediu competitiv și totodată prietenos.

Tema concursului din anii trecuți, „Lumea Copiilor”, le-a permis participanților să exploreze universul lor interior, să-și exprime viziunea asupra prieteniei, jocurilor și viselor. Evoluția tematicii, de la „Lumea Copiilor” către

„Artă și Emoție”, reflectă dorința de a explora conexiunile umane și sentimentele prin intermediul artei.

Concursul este structurat în trei secțiuni distincte, fiecare acoperind o formă de exprimare artistică specifică:

Creații Plastice: Include pictura și desenul, oferind participanților șansa de a-și exprima ideile și emoțiile prin intermediul culorilor și liniilor.

Creații Funcționale: Aici, copiii pot realiza colaje și obiecte din materiale variate, explorând combinații inedite și creând lucruri utile și estetice.

Fotografie: Această secțiune invită copiii să surprindă frumusețea și emoția momentelor cotidiene prin obiectivul aparatului de fotografiat.

Concursul de arte vizuale „Eu Am Succes” este un proiect educațional destinat elevilor din grupuri vulnerabile, inclusiv elevilor cu CES.

Caracteristici

- participare mixtă: școli de masă și școli speciale
- domeniu: arte vizuale
- evoluție:
- nivel județean
- nivel interjudețean
- participare națională

Această extindere reflectă creșterea interesului pentru activități incluzive și relevante educațional.

Impact educațional

a. Stima de sine

Participarea la concursuri și recunoașterea rezultatelor contribuie la dezvoltarea unei imagini de sine pozitive. Conform lui Harter (2012), succesul în activități valorizate social influențează direct stima de sine.

b. Integrarea socială

Interacțiunea dintre elevi din medii educaționale diferite favorizează incluziunea. Studiile arată că participarea comună reduce stigmatizarea și îmbunătățește relațiile sociale (Koster et al., 2010).

c. Motivația pentru învățare

Concursurile stimulează dorința de implicare și perseverența. Elevii cu CES devin mai activi și mai interesați de activitățile școlare.

Observații din practică

În urma observațiilor realizate în urma participării la concursul „Eu Am Succes” a evidențiat:

- creșterea implicării elevilor la clasă
- îmbunătățirea relațiilor cu colegii
- reducerea anxietății
- valorizarea potențialului individual

Aceste rezultate sunt în concordanță cu studiile care arată că participarea activă are efecte pozitive asupra dezvoltării globale (Imms et al., 2017).

Datele analizate confirmă faptul că participarea la concursuri școlare reprezintă un factor important în incluziunea elevilor cu CES. În special, concursurile de arte vizuale deoarece ele reduc presiunea performanței academice, valorizează diversitatea, oferă oportunități egale de exprimare. Aceste aspecte le fac instrumente eficiente în educația incluzivă.

Concluzii

Participarea elevilor cu CES la concursuri școlare are un impact pozitiv asupra:

- dezvoltării personale
- integrării sociale
- motivației pentru învățare

Concursul „Eu Am Succes” demonstrează că activitățile competitive pot fi adaptate pentru a deveni instrumente reale de incluziune.

Educația modernă trebuie să valorifice astfel de inițiative pentru a asigura accesul egal la experiențe de succes pentru toți elevii.

BIBLIOGRAFIE:

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
2. Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.
3. Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2017). Participation: A systematic review of language, definitions, and constructs. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1), 29–38.
4. Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
5. Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). The competition–performance relation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1035–1070.
6. Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art’s sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.



Inspectoratul Școlar
Județean Iași

ȘCOALA PROFESIONALĂ

NR. 41
IAȘI



ISSN 2601-212X, ISSN-L. 2601-212X