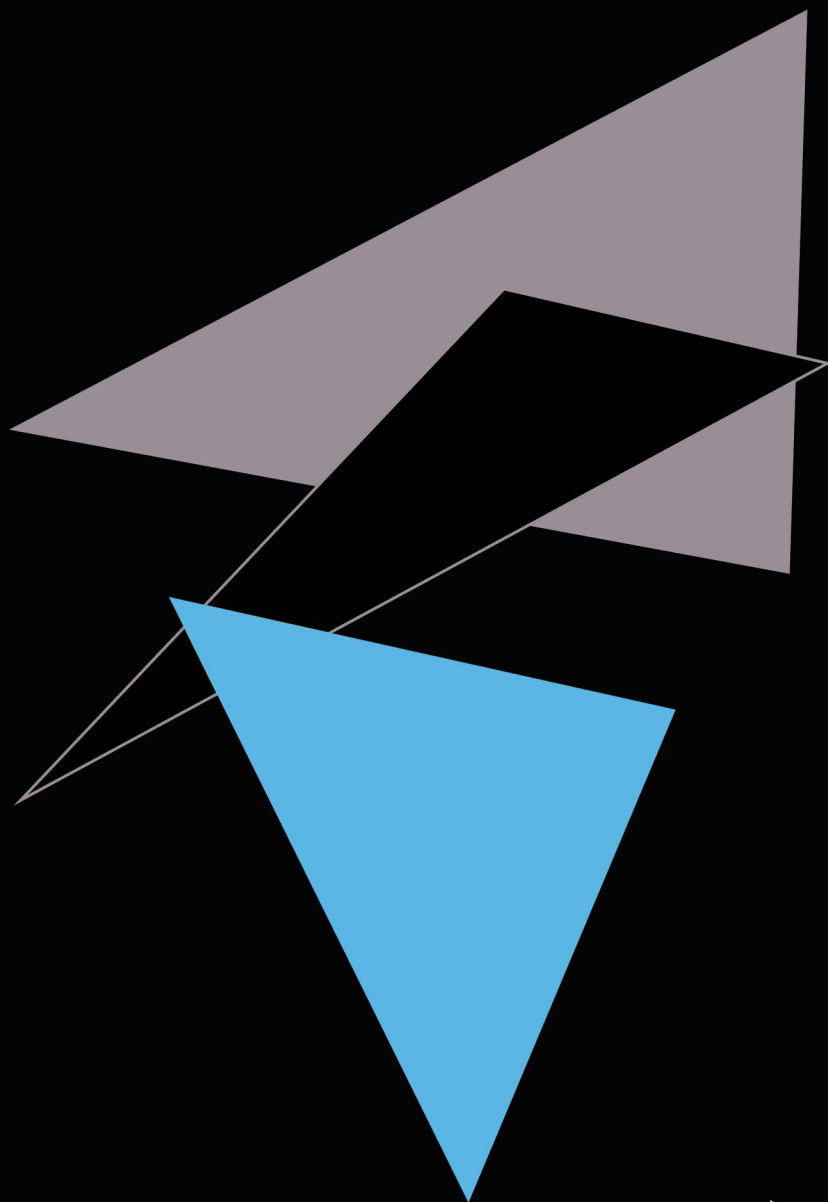


**Maria Marcu** (coord.)  
Educația incluzivă.  
Realități și provocări



**Educația incluzivă.  
Realități și provocări**



# **Educația incluzivă. Realități și provocări**

**Maria Marcu (coord.)**



Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu  
2023

Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu

Sibiu, Str. Lucian Blaga nr. 2A

<http://editura.ulbsibiu.ro>

[editura@ulbsibiu.ro](mailto:editura@ulbsibiu.ro)

Editor: Vlad Pojoga

Redactor: Daniel Coman

Tehnoredactor: Claudiu Fulea

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**Educația incluzivă : realități și provocări/coord.:** Maria Marcu.

- Sibiu : Editura Universității "Lucian Blaga" din Sibiu, 2023

Conține bibliografie

ISBN 978-606-12-1994-0

I. Marcu, Maria (coord.)

## Cuprins

<b>Cuvânt înainte</b>	<b>7</b>
<b>Educația incluzivă. Cercetări teoretice și empirice</b>	<b>9</b>
Supradotarea și profilurile copiilor supradotați ELENA-LUCIA MARA	11
Educația incluzivă ca domeniu de cercetare – evoluție, contributori și tendințe DANIELA MARIA CREȚU	23
Aspecte etice în educația incluzivă GABRIELA GRUBER	43
Principii, valori și comportamente etice în activitatea didactică a profesorilor incluzivi din învățământul primar și gimnaziu GABRIELA GRUBER	59
Metode și tehnici de creștere a nivelului de acceptare a copiilor cu dizabilități în clase incluzive ANDREA HATHAZI, CARMEN COSTEA-BĂRLUȚIU	77
Educația pozitivă: modalitate pentru îmbunătățirea vieții școlarelor cu C.E.S. DIANA MIHĂESCU, CARMEN GANEA	85
Încorporarea valorilor incluzive în practica de zi cu zi a profesorilor ADRIANA NICU	95
Funcțiile executive în tulburările de neurodezvoltare: modele integrative de evaluare și antrenare CRISTINA COSTESCU	107
Implementarea măsurilor de incluziune la nivelul școlilor de masă, o analiză non-exhaustivă MARIA MARCU	117

<b>Ateliere tematice. O abordare multidimensională și multidiscplinară a practicilor incluzive</b>	<b>129</b>
O școală pentru fiecare CARMEN MARIA CHIȘIU	131
Metode și tehnici de creștere a nivelului de acceptare a copiilor cu dizabilități în clase incluzive ANDREA HATHAZI, CARMEN COSTEA-BĂRLUȚIU	139
Provocări ale incluziunii copiilor/elevilor cu dizabilități senzoriale LIA BOLOGA, ANA ADRIANA CONEA	145
Utilizarea tehnologiei pentru facilitarea procesului de învățare la copiii cu tulburări de neurodezvoltare CRISTINA COSTESCU	153
Școlile copiilor supradotați MARIA CRISTINA POPA	159
<b>Autori și coautori</b>	<b>177</b>

## Cuvânt înainte

*O societate incluzivă este o societate care oferă membrilor săi șanse egale de participare la toate aspectele vieții, fără discriminare, șanse egale de exercitare a drepturilor dar și de asumare a responsabilităților astfel încât să fie posibil progresul, deopotrivă, pentru individ și pentru societate. Personalitatea umană se formează prin interacțiunea biologicului (ereditatea) cu factorii de mediu social, sub influența educației. De aceea este necesar ca educația să fie un continuum modelator, un proces care începe în familie și este continuat în școală, nucleu în jurul căruia se vor forma personalitățile libere, independente, creatoare ale viitorilor adulți. Copiii de astăzi sunt adulții de mâine, cei care își vor pune amprenta asupra societății viitoare. Dacă societatea de mâine va fi o societate incluzivă, sau dacă va ridica bariere și va genera ostilități, depinde de modul în care formăm astăzi, tânăra generație.*

*Conferința Națională Educația Incluzivă – Realități și Provocări, organizată de către Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universității „Lucian Blaga” din Sibiu s-a născut din dorința de a reuni cadre didactice și specialiști în diferite tipuri de intervenție din întreaga țară, oferind un cadru interactiv de dezbatere și explorare a problematicii educației incluzive și, totodată, de împărtășire a experienței profesionale – o abordare multidimensională și multidiscplinară a problematicii educației incluzive.*

*Evenimentul a fost organizat pe trei secțiuni – discursuri ale unor specialiști în domeniul educației incluzive, o secțiune de comunicări științifice și ateliere structurate pe problematici specifice.*

*Volumul de față reunește în prima parte cercetări teoretice și empirice, iar în partea a doua, sunt prezentate rezumate ale atelierelor tematice organizate – o incursiune teoretică și practică prin realitățile și provocările procesului de transformare a tuturor școlilor în școli incluzive.*

*Mulțumim tuturor celor care au contribuit la organizarea, desfășurarea și reușita acestei manifestări științifice.*

Lect. univ. dr. Maria Marcu  
Coordonator Conferință Educația incluzivă. Realități și provocări







**EDUCAȚIA INCLUZIVĂ.  
CERCETĂRI TEORETICE ȘI EMPIRICE**



# Supradotarea și profilurile copiilor supradotați

ELENA-LUCIA MARA\*

## Abstract

*Supradotații și educarea lor vizează dezvoltarea abilităților metacognitive și alegerea informațiilor esențiale, dezvoltarea abilităților de mijlocire și de înțelegere în contextul interpersonal al transmiterii culturale, pe transferul de competențe în situații multiple, știut fiind faptul că performanța intelectuală nu este determinată doar de dezvoltarea cognitivă, ci și de dezvoltarea pozitivă a subiectului în alte domenii. O definiție calitativă a supradotării va pune accentul pe creativitatea, profunzimea, limita de abstractizare a gândirii, trăsături de personalitate diferite de cele ale unui individ mediu; o definiție cantitativă va întări faptul că subiectul supradotat are aceleași abilități ca și subiectul mediu, dar cu o pondere mai mare și cu tendința de a atinge performanțe mult mai mari. Definițiile operaționale ale supradotării specifică nu numai strategiile de identificare, ci și mijloacele de a dezvolta un curriculum diferit pentru fiecare copil supradotat. Relația identificare-curriculum, ambele exprimate în termeni de diagnostic educațional, permite precizarea nevoilor particulare de stimulare cognitivă diferențiată a copiilor supradotați. Tendința este ca definiția supradotării să fie din ce în ce mai deschisă către noi domenii de excepționalitate.*

**Cuvinte cheie:** supradotare, talent, profiluri ale supradotării, creativitate.

## Introducere

Copiii cu titlatura de supradotați fac parte din categoria copiilor cu cerințe educative speciale, incluși în categoria de copiii cu dizabilități care au dreptul să fie incluși în programe speciale de instruire, conforme cu potențialul lor intelectual. Termeni utilizați în definirea supradotării sunt: „bun la învățătură”, „talentat”, „capabil de performanță”, „precoce”, „excepțional”, „copil minune”. Dintre

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, lucia.mara@ulbsibiu.ro.

aceștia termenul care este cel mai des utilizat este acela de „talentat”. Paul Popescu Neveanu (1978) definește conceptul de *talent* ca fiind: „ansamblul dispozițiilor funcționale, ereditare și al sistemelor operaționale dobândite, ce mijlocesc performanțe deosebite și realizări originale în activitate”.

Deschizătorii de drumuri, în cercetarea fenomenului supradotării, au fost cercetătorii americani Merle S. Sumption și Evelyn M. Luecking care au elaborat 4 categorii de definiții:

- definițiile obiective – elaborate prin referire la scorul obținut la un test de inteligență sau orice altă probă standardizată de performanță;
- definițiile descriptive – cuprind caracteristici ale tuturor proceselor cognitive și ale unor laturi ale personalității, obiectivate în trăsături comportamentale;
- combinații între definițiile obiective și cele descriptive;
- definițiile interactive – prezintă fenomenele dotării superioare ca rezultată a acțiunii combinate a unui complex de factori interni și externi situați în contexte dinamice.

### **Analiza literaturii relevante**

Definițiile obiective s-au centrat pe Q.I.-ul obținut prin testele Stanford-Binet, Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), California Test of Mental Maturity (CTMM), Otis Quik-Scoring test. Această etapă coincide cu apariția primelor metode și tehnici de măsurare a capacității intelectuale. În 1904 a fost elaborat primul test de inteligență, oferind ocazia de a demonstra existența diferențelor individuale native. Binet (1980) a respins ideea conform căreia nivelul individual de inteligență este definitiv stabilit prin ereditate și educația nu ar avea nici o importanță.

Lewis Terman (1925) și colaboratorii săi au inițiat, în 1921, studiul longitudinal „Genetic Studies of Genius”. Continuat până în epoca contemporană, studiul a condus la descoperirea coordonatelor concepției lui Terman asupra excelenței: fenomenul este determinat de inteligența generală, interpretată ca fiind o sumă de însușiri pe care le posedă toți indivizii de aceeași vârstă, dar în grade de dezvoltare diferite. Terman a menționat ipoteza că individul dotat intelectual este caracterizat, față de colegii săi de vârstă, prin superioritate în ceea ce privește sănătatea fizică și mentală, capacitatea de adaptare la schimbare, stabilitate emoțională, nivelul de inteligență la maturitate, profesia, veniturile materiale, publicațiile, invențiile și, în genere, starea de bine pe care o resimte (Crețu, 1997).

Aceste aspecte sunt în contradicție cu teoria Lange-Eichbaum (1932), potrivit căreia performanțele deosebite se produc, de obicei, pe fundalul unei tensiuni emoționale aflată la frontiera cu sfera patologică. Ipoteza lui Terman a fost confirmată de analiza profundă a 300 de studii de caz asupra vieții la maturitate a 300 de subiecți cu succese profesionale maximale/minimale care au reflectat importanța factorilor de personalitate în concretizarea aptitudinilor înalte: perseverență în finalizarea activității, integrarea obiectivelor, încrederea în sine, dispariția complexelor de inferioritate, ca urmare a stabilizării încrederii în forțele proprii. Terman a elaborat un alt studiu prin care și-a propus să aplice testul său de inteligență unor personalități ale culturii universale, având ca date de investigație biografia și operele acestora (Crețu, 1997).

Ulterior, definirea excelenței intelectuale, prin legătura cu punctajul obținut la un test de inteligență, a permis realizarea unor diferențieri nu numai între subiecții cu niveluri de dotare medii și supramedii, ci și în interiorul categoriei de subiecți cu potențial intelectual supramediu. Definițiile descriptive propun analizarea creativității alături de inteligență în identificarea fenomenelor de dotare intelectuală. Leta S. Hollingworth (1975) caracterizează copilul dotat ca având un Q.I. de minim 130, inteligența fiind, în concepția ei, reflectată în abilități înalte pentru lectură și de a opera cu noțiuni abstracte și simboluri.

M.C. Pritchard (2021) descrie individul dotat astfel: „Dacă prin copii dotați înțelegem pe aceia care promet o creativitate de înalt nivel, este puțin probabil ca testele de inteligență cunoscute până acum să fie recomandate pentru identificare. În creativitate, importantă este originalitatea, iar aceasta implică succesul în controlul și organizarea problemelor sau experiențelor noi. Testele de inteligență conțin probleme cu toate datele cunoscute.” Conținutul testelor de inteligență este insuficient și irelevant pentru ariile de creativitate.

Una dintre principalele trăsături ale creativității determină integrarea acesteia în cea ce numim dotare intelectuală, așa încât se explică utilizarea testelor de creativitate Guilford (interviuri în timp limitat, începând cu perioada pubertății); Torrance și colaboratorii săi (testele Minnesota, interviuri administrate în colectivitate, cu timp limitat, de data aceasta vizând postpubertatea); Wallach și Kogan (teste individuale, cu timp nelimitat aplicate de la vârsta pubertății); Getzels și Jackson

(colecție de teste care corectează metodologia de eșantionare și condițiile de aplicare a probelor propuse de Guilford și Cattell).

Prichard, 2021 menționează că testele și rezultatele obținute de Osborn (1957), Barron (1963), Torrance (1960, 1967, 1971), Stein (1975), Vernon (1977) demonstrează că nu există o relație de sinonimie perfectă între inteligența generală și creativitate, cel puțin din punct de vedere al analizei variației coeficientului de corelație a testelor de inteligență cu cele ale creativității. Plaja de 0,04 și 0,70 a determinat acceptarea ipotezei că peste o anumită valoare, cu cât crește nivelul de inteligență, cu atât este mai irelevantă creativitatea. De la un alt nivel în sus, în creație, mai importante decât inteligența sunt factorii ambientali, motivaționali, stilistici (Crețu, 1997). Lucrările lui Taylor și Ellison au consemnat faptul că testele de inteligență administrate frecvent investighează numai câteva abilități intelectuale, opt la număr, care nu reprezintă decât o mică fracție din cele peste o sută presupuse de autori a fi antrenate în realizarea intelectuală (de tip academic). Acești autori au studiat importanța creativității în performanța academică, în planificare, comunicare și luarea deciziilor.

În același timp cu cercetările din domeniul creativității au fost inițiate și altele care au dus la elaborarea unei viziuni multidimensionale asupra dotării înalte. H. Passow (2013) a lărgit, în mod remarcabil, aria semantică a conceptului, propunând ca indicator al înaltei abilități „capacitatea pentru pregătirea superioară în orice sferă de activitate umană”. În practica educațională, un moment important pentru această etapă, l-a constituit elaborarea Raportului Marland. În octombrie 1971, Sidney P. Marland, membru în Comisia Educației, a înaintat Congresului S.U.A. un raport care arată că guvernul federal nu prevedea, la acea dată, asistență pedagogică diferențiată a elevilor cu deosebite capacități intelectuale și, mai mult, nu satisfăcea sau chiar neglija trebuințele lor specifice (Crețu, 1997). „Copiii capabili de performanță înaltă sunt cei identificați de persoane autorizate ca având realizări și/sau aptitudini potențiale în oricare din următoarele domenii, izolate sau combinate: capacitate intelectuală generală; aptitudini academice specifice; gândire productivă sau creativă; abilitate de leadership; talent pentru arte vizuale sau scenice; aptitudini psihomotrice. Acești copii au nevoie de programe diferențiate și/sau servicii în plus față de cele oferite în școala obișnuită, în vederea realizării contribuției lor față de sine și față de societate.” (*Raportul Marland, Comisia pentru Educație a Congresului SUA*).

### **Cadru teoretic. Caracteristici ale copiilor supradotați**

Copiii care pot performa sunt acei copii care sunt identificați de persoane calificate, cu diverse capacități sau competențe potențiale în orice domeniu de activitate, separat sau combinat:

- inteligență generală;
- aptitudini academice specifice;
- creativitate;
- abilitate în leadership;
- talent artistic-vizual și/sau scenic;
- abilități de mișcare.

Capacitatea de a fi mai presus de alții din punct de vedere intelectual, supradotarea, reprezintă un grad mai înalt față de media convențională de dezvoltare a caracteristicilor generale sau specifice, care are nevoie de a fi create experiențe de învățare diferențiate în cea ce privește volumul și/sau profunzimea experiențelor existente în școală. Raportul preciza necesitatea existenței unor programe diferențiate, servicii suplimentare pentru copii cu abilități înalte, „în vederea realizării contribuției lor față de sine și față de societate” (Crețu, 1997). Această definiție a fost criticată, dar își exercită în continuare influența asupra celor mai multe programe curriculare pentru elevii dotați, rămânând, după părerea majorității specialiștilor, cea mai operațională definiție în practica școlară. Perioada zilelor noastre este analizată prin posibilitatea introducerii în definiție a explicării naturii și genezei acestei caracteristici superioare. Din acest punct de vedere, accentul se pune pe identificarea competențelor manifestate, pe analiza lor de-a lungul timpului și pe accentuarea acelor motive care contribuie la construirea „comportamentului de individ dotat” de-a lungul întregii vieți și într-o vizibilă multitudine de contexte extrașcolare. Procesul educativ al acestor copii pune accent pe dezvoltarea competențelor de gândire și de identificare a conceptelor importante, pe dezvoltarea capacităților de mediere și de înțelegere „în contextul interpersonal al transmisiei culturale, pe transferul deprinderilor în situații multiple, cunoscând faptul că performanța intelectuală nu este determinată doar de dezvoltarea cognitivă, ci și de evoluția pozitivă a subiectului în alte domenii” (Crețu, 1997). Termenii de „dotație”, „precocitate” și „talent” sunt definiți de Paul Popescu-Neveanu în felul următor:

**Dotația** este definită ca fiind „un ansamblu de însușiri funcționale ereditare și înnăscute care, în urma dezvoltării și a educației, condiționează performanțe înalte în activități de diverse tipuri” (Neveanu, 1978). O altă definiție a supradotării



este legată de natura sistemului nervos central superior și capacitatea lui de a elabora conexiuni de nivel înalt. În opinia psihologilor M.R. Sumption și E.M. Luecking, supradotarea presupune un sistem nervos central superior care se manifestă printr-o performanță extraordinară, în situații fie de testare, fie de viață reală. Rezultatele rapide la o vârstă fragedă fac parte din acceptarea dotației naturale, a unor copii care pot fi caracterizați de o anumită fragilitate sau dezechilibru psihic și de aceea au nevoie de o mai mare atenție și o programă adaptată instruirii. Este recomandat să fie evitat procesul de dezvoltare unilaterală și consolidarea personalității existente prin diverse mijloace de antrenament. În funcție de coeficientul de inteligență sunt considerați supradotați acei copii care la testele de inteligență depășesc punctajul de 120. Dotația este foarte importantă în mod special în succesul activităților artistice și sportive, pe de altă parte în celelalte domenii, pe baza exercițiului și educației, se obțin performanțe dintre cele mai înalte, în condițiile unei dotații de nivel obișnuit.

**Precocitatea** semnifică dezvoltarea psihomotricității, a afectivității și intelectului, dezvoltare ce depășește nivelul comun constatat la vârsta respectivului subiect; caracterizează copilul ce începe să meargă înainte de 12-14 luni, să pronunțe cuvinte înainte de 1 an, să deseneze, să aibă aptitudini muzicale la vârsta copilăriei la un nivel caracteristic pentru adulții exersați. Precocitatea este atât rezultatul unei eredități favorabile, cât și a condițiilor optime de dezvoltare ce determină accelerarea acesteia. Precocitatea nu este garantul performanțelor, deoarece pot interveni stări regresive.

**Talentul** este definit prin apropiere de conceptul de creativitate, fiind complexitatea care reunește elementele ereditare, de funcționare și toate mijloacele care sunt puse în slujba performării. Talentul reunește toate capacitățile unei persoane care îi permite să dezvolte activități creatoare. Talentul se manifestă în multiple domenii, bazându-se pe anumite predispoziții naturale ale individului și se concentrează într-o aptitudine dobândită pentru a se manifesta în realizări originale personale. „În anumite cazuri, talentul și aptitudinile ating un nivel excepțional, o creativitate remarcabilă, situații în care se manifestă geniu” (Șchiopu, 1997). Talentul nu este doar un optimum al comportamentului personal, ci are nevoie și de o îmbinare cu aptitudinile principale astfel încât să facă posibilă

înclinația spre muncă, pentru că talentul se regăsește doar pe scena artistică, ci și în orice alt domeniu, ca știință, tehnică etc.

**Geniul** este, după I. Kant, produs al naturii, deosebit de original, o energie naturală care nu lucrează după reguli, dar care pune claritate și ordine în cugetările sale. Tudor Vianu definește geniul ca fiind „înzestrarea spirituală care permite creatorului de cultură soluții originale și fecunde, purtătoare de germenii unor creații noi, într-un domeniu de mare însemnătate socială” (Vianu, 2011). Așadar, geniul este considerat cea mai înaltă formă de dezvoltare a aptitudinilor, demonstrând o extraordinară capacitate de creație. În țări precum S.U.A., Canada, a crescut preocuparea pentru copiii supradotați. În România existau la liceele de elită clase cu elevi mai buni, realizate printr-o selecție latentă aleatorie. Selecția copiilor supradotați, dintr-un număr de populație de o anumită vârstă, va depinde esențial de definiția acceptată a supradotării și de teoriile psihologice care stau la baza acesteia. În ceea ce privește definirea supradotării, nici până în prezent nu există o unitate de păreri.

Din perspectiva celor patru coordonate: pedagogică, psihologică, socială și biologică, copilul supradotat prezintă următoarele însușiri:

- din perspectivă pedagogică, copilul supradotat este acela care acumulează mai rapid și mai ușor față de grupul de egali, orice cunoștințe din toate domeniile;
- din perspectivă psihologică, vârsta mentală a copilului supradotat poate fi la un nivel superior celei cronologice, însă nu poate fi o legătură directă între supradotare și precocitate;
- din perspectivă socială, copilul supradotat este acela care obține rezultate deosebite pe linia creativității sau a unității sociale a activității sale;
- din perspectivă biologică, copilul supradotat este acela al cărui SNC, prin structura și funcționarea sa, îl face apt pentru o capacitate fantastică de memorare-învățare și de raționament.

O definiție calitativă a supradotării va accentua creativitatea, profunzimea, limita de abstractizare a gândirii, trăsăturile diferite de personalitate ale unui individ cu capacități medii; o definiție cantitativă va întări faptul că subiectul supradotat are aceleași aptitudini ca ale subiectului mediu, dar cu o mai mare pondere și cu tendința de a ajunge la performanțe mult mai înalte. Definițiile operaționale ale supradotării, specifică nu numai strategiile de

identificare, ci și mijloacele pentru a elabora un curriculum diferit pentru fiecare copil supradotat. Relația identificare-curriculum, ambele exprimate în termeni de diagnoză educațională, permite precizarea nevoilor particulare de stimulare cognitivă diferențiată a copiilor supradotați. Tendința este ca definiția supradotării să fie din ce în ce mai deschisă la noi domenii de excepționalitate. Unii autori au tendința de a defini „supradotarea” raportând-o la „precocitate”. Alții pot să accepte că, dacă un individ este cu adevărat supradotat, inteligența sa superioară îl va ajuta să-și dovedească eficacitatea în orice domeniu. O astfel de abordare este relaționată chiar cu definiția inteligenței ca „o funcție compozitară sau unitară”, permițând exprimarea sa în mod global sau secvențial și restrâns. Sternberg accentuează rolul creativității și adaptabilității în definirea și realizarea unui supradotat, deplasând, astfel, interesul și preocupările cantonate excesiv în zona identificării, măsurării IQ prin teste psihologice și descoperirii structurii dotării superioare.

**Supradotarea** rezultă din interacțiunea a trei categorii de factori: aptitudini intelectuale înalte, capacitate crescută de rezolvare a sarcinilor și creativitate de nivel înalt. Persoanele supradotate și talentate posedă un sistem de trăsături, pe care le includ în orice domeniu important al performanțelor umane. George Betts și Maureen Neihardt de la Universitatea North Colorado, publică un studiu intitulat *Gifted Child Quarterly*, în 2015, în care clasifică profilurile copiilor supradotați, propunând șase tipuri, care sunt caracterizate astfel: aproape 90% dintre elevii supradotați școlarizați și evidențiați sunt de tipul 1. Acești copii se identifică prin competențe/comportamente și cerințe care le permit integrarea în **tipologia 1 The winner /Câștigătorul** fiindcă au realizat care sunt avantajele lor – nesubordonarea față de părinți sau profesori. Sunt cei care au rezultate foarte bune la testările curente sau naționale astfel încât pot fi recomandați ca parte din clasele/programele dedicate copiilor supradotați. Nu prezintă modificări majore ale comportamentului fiindcă se bazează pe acceptare din partea părinților și a personalului didactic, însă, fără a rămâne antrenați permanent în activități și fără să fie dispuși la efort personal. Traseul școlar este cel care le modifică obiectivele propuse, fiind cu totul conduși de părinți și profesori. Ceea ce acceptă mai puțin sunt atitudinile și abilitățile necesare autonomiei, dar stau foarte bine la capitolul cunoștințe. În același timp sunt apreciați de prieteni, profesori, datorită optimismului personal, dar sunt

dependenți de sistem, neînțelegând că au unele deficiențe, deoarece feedback-ul pe care îl primesc de la adulți, îi determină să fie mulțumiți și cu performanțele academice. Studii de tip longitudinal (Goertzel și Goertzel, 1962) au arătat că chiar și cei mai strălucitori copii din clasă pot deveni competenți, dar lipsiți de imaginație la vârsta adultă fiindcă nu și-au dezvoltat pe deplin potențialul ridicat. Capacitatea de supradotare poate însemna rezultate uimitoare, dar o diminuare a creativității și a autonomiei personale datorită lipsei de competențe de bază, necesare dezvoltării pe tot parcursul vieții (life long learning), este o cauză a neadaptabilității în cadrul societății în care trăiesc.

Tipologia II, **The Challenger/Provocatorul** aparține copilului supradotat controversat deoarece nu este clar identificat prin programele școlare sau testele de inteligență, nereușind să își afirme talentele și astfel să își piardă încrederea în sine. Sentimentele dominante pot fi acelea de neinclușare, neintegrare mergând până la frustrare. Spre deosebire de primul tip de copil supradotat, provocatorul nu încearcă să folosească școala în beneficiul propriu, atacând autoritatea profesorului sau a instituției în sine. Ei se remarcă prin spontaneitate explozivă, simț al umorului și creativitate foarte apreciate de colegi. Cu toate acestea, copiii de tip II au neșansa de a deveni dependenți de droguri, existând pericolul abandonării școlii.

Copiii supradotați de tipul III, **The Underground Gifted/Supradotatul ascuns**, sunt cunoscuți drept „subterani” (ascunși). Cel mai des se manifestă această nedorință de a participa la concursuri și competiții, din cauza presiunii prea mari având drept consecință negarea talentului sau chiar pierderea interesului pentru că nu mai sunt motivați de obiective de învățare, devenind ascunși. În general, Tipul III include fete supradotate care au un declin emoțional dramatic în timpul școlii medii (Kerr, 1985). Supradotatul ascuns este deseori nesigur și neliniștit, din cauza unei permanente nevoi de schimbare, aflate în opoziție cu așteptările părinților și profesorilor care insistă pentru continuarea programelor educaționale propuse, ignorând opțiunile și starea afectivă a copilului. Sfatul cel mai bun este de a înțelege comportamentul, de a fi împreună cu el, de a răspunde cât mai bine la nevoile și dorințele lui astfel încât să poată să treacă peste perioada de provocare și treptat să revină la urmărirea obiectivelor pe termen lung.

Tipul IV, **The dropout/Supradotatul care abandonează**, este copilul supradotat la polul opus câștigătorului cu tot ce derivă din

această comparație – timizi, introvertiți, rezervați, cu o stimă de sine scăzută, supărați pe părinți și pe ei înșiși, deoarece școala nu răspunde nevoilor lor. De cele mai multe ori, acest tip de supradotat, are interese în afara curriculumului școlar obișnuit dar nu găsește sprijinul necesar afirmării talentului și a intereselor în domeniile obișnuite, indiferent că sunt la gimnaziu sau liceu, iar școala pare irelevantă și adesea ostilă. Tipul IV include elevi supradotați neidentificați la timp, care nu au beneficiat de programe adaptate nevoilor lor. Aceștia ajung uneori la liceu plini de frustrare, ca urmare a faptului că au fost respinși și neglijați. Astfel, în cazul identificării târzii, testele de diagnostic sunt cu atât mai necesare pentru identificarea domeniilor de competență și elaborării unor programe de remediere.

Tipul V, **The double-labeled/Supradotatul dublu etichetat**, cele mai multe programe nu identifică acești copii cu cerințe educative speciale rezultate dintr-o dizabilitate fizică sau emoțională (comportamente impulsive/explozive) sau care prezintă tulburări de învățare (scriere urâtă și dificultăți de îndeplinire a sarcinilor școlare). Aceștia nu beneficiază la timp de experiențe de învățare diferențiate, în prezent existând o preocupare majoră în identificarea lor și implementarea unor programe alternative. Cu toate acestea, au mari așteptări, de la propria persoană, simțind o nevoie stringentă în evitarea eșecurilor.

Tipul VI al copiilor supradotați, **The Autonomous Learner/Supradotatul autonom**, este concretizat cel mai bine în copilul autodidact de la o vârstă timpurie, iar părinții pot vedea dovezi ale acestui stil acasă. La fel ca tipul I, acești copii lucrează eficient în cadrul școlii, cu un efort minim, datorită imaginației, noilor oportunități create, fiind acceptați așa cum sunt datorită imaginii de sine puternică și pozitivă pe care o au. Vor fi persoane de succes și primind atenția și ajutorul necesar pentru realizările lor, fiind respectați de către ceilalți, atât în școală, cât și în comunitate. Copii de tipul VI sunt independenți, siguri pe ei, proiectându-și obiectivele personale și educaționale, dând dovadă de asertivitate, asumându-și riscuri, având un simț puternic al forței personale și autodeclarați.

## Concluzii

Supradotarea nu este o garanție a succesului, în orice condiții. Dotarea intelectuală înaltă se irosește dacă la nivelul societății nu generează sisteme adecvate de susținere a copiilor supradotați.

În școală, profesorii se orientează mai degrabă spre elevii de nivel mediu și de cele mai multe ori, elevii cu potențial ridicat sunt marginalizați. Nici părinții, lipsiți de un sprijin adecvat, nu fac față nevoilor complexe ale acestor copii excepționali. În lipsa sprijinului din partea școlii și a familiei, chiar înzestrați cu calități intelectuale de nivel superior, acești elevi se confruntă deseori cu insucces școlar, inhibiții intelectuale și emoționale, depresie, izolare, irosire. Procesul de recunoaștere socială a excelenței este influențat de probleme obiective și subiective nu numai la nivelul societății ci și în unitățile de învățământ, iar rata irosirii acestor elevi este influențată de incapacitatea comunităților profesionale de a crea condiții adecvate manifestării, dezvoltării și valorificării potențialului uriaș al supradotaților, prin servicii de asistență psihopedagogică bazate pe metodologii științifice.

### Referințe bibliografice

- Betts, G., Neihardt M (2015) *Gifted Child Quarterly*, în Sage Journals, Vol 59/2 (p 75- 138)
- Binet, L. (1980). *A șaptea funcție a limbajului*. Editura Endorfiction, București.
- Crețu C., (1997). *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași.
- Goertzel, V., Goertzel, M. (1962). *Cradles of eminence*, Editura Little Brown & Co, Chicago.
- Hollingsworth, L., (1975). *Children above 180 IQ Stanford Binet. Origin and development*. Arno Press, New York.
- Lange – Eichbaum, W (1932) *The problem of genius*. Macmillan. Publishing Group
- Kerr, R.N., (1985). *Behavioral manifestation of misguided entitlement*. Journal Perspective in psychiatric care, Online ISSN:1744-6163. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.1985.tb00251.x>
- Marland, S, P jr. (1971) *Education of the gifted and talented*, Vol 1: Raport to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Office of Education, Washington DC.
- Passow, H. (2013). *Reviews of Physiology, Biochemistry and Pharmacology*, Springer Press, Berlin.
- Popescu Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București.
- Prichard, M.C. (2021). *Pebbles From the Brink, or, Last Expressions of the Dying*, Forgotten Books, New Jersey.

- Șchiopu, U. (1997). *Psihologia diferențială*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Sumption, M.R., Luecking, E., (1960). *Education of the gifted*. Ronald Press Co., New York.
- Sternberg, R. (2005). *Manual de creativitate*. Editura Polirom, Iași.
- Taylor, B., Ellison, T. (2012). *How to find a real psychic*. Tobe Ellison Press, Kindle edition, Chicago.
- Terman, L. (1925). *Mental and Physical traits of a thousand gifted children*. In *Genetics studies of genius*. Vol 1., California University Press, Stanford University.
- Vianu, T. (2011). *Estetica*, Editura Orizonturi, București.

# Educația incluzivă ca domeniu de cercetare – evoluție, contributory și tendințe

DANIELA MARIA CREȚU\*

## Abstract

*Educația incluzivă a câștigat în ultimele decenii un impuls semnificativ la nivel global, care s-a reflectat în politicile și practicile educaționale, dar și în cercetarea domeniului. Scopul acestui studiu este de a analiza din perspectivă bibliometrică cercetarea din domeniul educației incluzive și indexată în Web of Science Core Collection în perioada 1992-2022. Rezultatele indică o creștere a interesului pentru educația incluzivă la nivel mondial, reflectată în numărul tot mai mare de publicații de la an la an și în dinamica citărilor acestor publicații. Cu toate acestea, cea mai mare parte a cercetărilor este produsă de un număr mic de țări (SUA, Spania, Marea Britanie și Australia) și cercetători prolifici. Cele mai multe articole de cercetare din domeniul educației incluzive sunt publicate de International Journal of Inclusive Education. Principalele teme majore explorate în ultimele trei decenii în domeniul educației incluzive sunt:*

*diversitatea și abordarea acestora în diferite medii educaționale, dizabilitățile în contexte educaționale, pedagogia incluzivă, cu precădere în educația timpurie și învățământul primar, pregătirea profesorilor pentru educația incluzivă, incluziunea în învățământul superior. Cercetarea în educația incluzivă rămâne un teritoriu deschis și dinamic, cu multiple și variate posibilități și perspective de investigare în diferite părți ale lumii.*

**Cuvinte-cheie:** educația incluzivă, cercetare, analiză bibliometrică, VOSviewer

## Introducere

Educația incluzivă a câștigat un impuls semnificativ la nivel global în ultimele decenii. Numeroase documente de politică educațională au susținut importanța incluziunii în educație. Un moment semnificativ pentru înțelegerea și dezvoltarea

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, daniela.cretu@ulbsibiu.ro



practicilor educaționale incluzive la nivel mondial l-a constituit *Declarația de la Salamanca și Cadrul de acțiune privind educația pentru nevoi speciale* (UNESCO, 1994), un acord internațional fundamental adoptat în timpul Conferinței Mondiale privind Educația pentru Nevoi Speciale de la Salamanca, Spania. Prin acest acord, școlile erau chemate să găsească modalități de educare cu succes a tuturor copiilor, inclusiv a celor cu dezavantaje și dizabilități serioase. Totodată, guvernele erau îndemnate să adopte politici și să aloce resurse pentru a asigura implementarea cu succes a practicilor educaționale incluzive. În anii care au urmat s-au înregistrat eforturi considerabile în multe țări pentru a muta politica și practica educațională într-o direcție mai incluzivă (Ainscow, Slee, & Best, 2019). Declarația de la Salamanca a constituit un punct de reper și pentru dezvoltarea cercetării privind educația incluzivă.

În anii mai recenti, *Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă a Organizației Națiunilor Unite* (United Nations, 2015) recunoaște rolul educației incluzive în promovarea dezvoltării durabile și atingerea obiectivelor de dezvoltare durabilă. Din cele 17 obiective propuse, cel cu numărul 4 vizează asigurarea unei educații incluzive și echitabile de calitate, precum și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți. Incluziunea și echitatea sunt considerate baze pentru o educație și o învățare de calitate. Conform definițiilor furnizate în *Ghidul UNESCO pentru asigurarea incluziunii și echității în educație* (UNESCO, 2017), incluziunea este un proces care ajută la depășirea barierelor care limitează prezența, participarea și reușita elevilor, iar echitatea se referă la asigurarea corectitudinii, la faptul că educația tuturor este considerată ca având o importanță egală.

Raportul *Incluziune și educație: toți înseamnă toți* (UNESCO, 2020a) întărește ideea că educația pentru toți este fundamentul incluziunii în educație, dar trage un semnal de alarmă cu privire la faptul că resursele și oportunitățile educaționale sunt distribuite inegal în diferite părți ale lumii, ceea ce conduce la realitatea că 258 de milioane de copii, adolescenți și tineri, sau 17% din totalul global, nu sunt la școală. Dincolo de o opțiune în materie de politică educațională, incluziunea este un proces care se construiește nu fără dificultăți. Dezvoltarea practicilor incluzive rămâne în continuare a provocare pentru multe sisteme educaționale.

În ciuda faptului că educația incluzivă a devenit o direcție recunoscută la nivel global, mai mulți autori au atras atenția

asupra lipsei de unitate în ceea ce privește interpretarea conceptului de educație incluzivă și a practicilor de implementare a acesteia (Goransson & Nilholm, 2014; Hernandez-Torrano et al., 2020; Magnusson, 2019; Nilholm & Goransson, 2017). Multe probleme sunt generate de viziunea îngustă asupra educației incluzive care se concentrează doar pe educația pentru elevii cu dizabilități, față de viziunea mai largă a acesteia, care se focalizează pe toți elevii. În studiul de față împărtășim o viziune mai largă asupra conceptului, promovată și de UNICEF (2017), conform căreia educația incluzivă înseamnă că toți copiii învață împreună în aceleași școli, indiferent de abilitățile și nevoile lor. Totodată, educația incluzivă este procesul de consolidare a capacității sistemului educațional de a ajunge la toți elevii (UNESCO, 2017).

Sub impulsul unei evidente susțineri internaționale la nivel de politică educațională, educația incluzivă a devenit și temă de investigare pentru cercetătorii din diverse părți ale lumii, cu precădere pentru cei din zona educației și psihologiei. Ca urmare a interesului și eforturilor cercetătorilor, în timp s-a constituit un număr consistent de publicații, ceea ce ne îndreptățește să suținem că educația incluzivă a devenit un domeniu distinct de cercetare. Mai mulți cercetători au încercat să analizeze evoluția cercetării în acest domeniu, fie prin analize sistematice ale literaturii, fie prin diverse abordări bibliometrice. În contextul creșterii volumului de publicații legate de educația incluzivă, abordările bibliometrice devin o alternativă viabilă. Axată pe o abordare de tip cantitativ, bibliometria permite descrierea, evaluarea și monitorizarea cercetărilor publicate (Zupic & Cater, 2015). Este folosită în diverse științifice domenii (Ellegaard & Wallin, 2015) pentru a urmări dezvoltarea acestora, organizațiile și autorii care contribuie la evoluția lor și pentru a identifica rețelele și tendințele de colaborare.

Dintre studiile bibliometrice focalizate pe analiza cercetării în educația incluzivă, amintim aici câteva. Astfel, Hernández-Torrano și colaboratorii (2020) au analizat literatura de cercetare despre educația incluzivă pentru o perioadă de 25 de ani (1994-2019), folosind metadate extrase din peste 7000 de publicații indexate în Scopus. Analizând productivitatea în domeniu, rețele de colaborare și structura intelectuală a acestuia, autorii au oferit perspective valoroase asupra modului în care discursul și cercetarea în jurul educației incluzive au evoluat și s-au extins de-a lungul timpului. Într-un alt studiu bibliometric recent, Wu &

Lin (2021) au analizat 1786 articole privind educația incluzivă indexate în Web of Science Core Collection din 1992 până în 2020, în doi indexi, și anume Social Science Citation Index și Science Citation Index extins. Statele Unite ale Americii, Marea Britanie și Australia au fost identificate ca fiind țările cu cele mai multe publicații în domeniu. Studiul realizat de Methlagl (2022) prezintă o analiză bibliometrică a 8398 de lucrări care tratează educația incluzivă, indexate în două baze de date Scopus și Web of Science. Rezultatele studiului indică o creștere a cercetării în educația incluzivă de-a lungul anilor și o intensificare a colaborărilor internaționale.

Prezentul studiu continuă și completează inițiativele anterior menționate, în mod deosebit studiul realizat de Hernández-Torrano și colaboratorii (2020), prin utilizarea unor cuvinte-cheie similare în delimitarea setului de documente și focalizarea pe aceleași două tipuri de publicații (articole de cercetare și articole de tip review). Este însă diferit de acesta prin utilizarea altei baze de date pentru selectarea documentelor și prin extinderea intervalului analizat. Astfel, scopul studiului este de a analiza din perspectivă bibliometrică cercetarea acumulată în domeniul educației incluzive și indexată în Web of Science Core Collection (WoSCC). Trei întrebări ale cercetării au ghidat investigația realizată:

- IC<sub>1</sub>: Cum a evoluat cercetarea privind educația incluzivă de la începuturi și până în prezent, în termeni de productivitate și citări?
- IC<sub>2</sub>: Care sunt țările, jurnalele și autorii care aduc contribuții semnificative la dezvoltarea domeniului?
- IC<sub>3</sub>: Care sunt temele de cercetare examinate de-a lungul vremii în domeniul educației incluzive?

## **Metodologie**

Analiza bibliometrică realizată în această lucrare se bazează pe documente extrase din baza de date WoSCC, Clarivate Analytics. Aceasta include cercetări științifice și academice de înaltă calitate din multiple discipline ce țin de știință, științe sociale și umaniste. WoSCC este frecvent utilizată pentru documentare științifică, dar și pentru analize bibliometrice în diferite domenii. Procesul de căutare a fost efectuat în timpul lunii octombrie 2023.

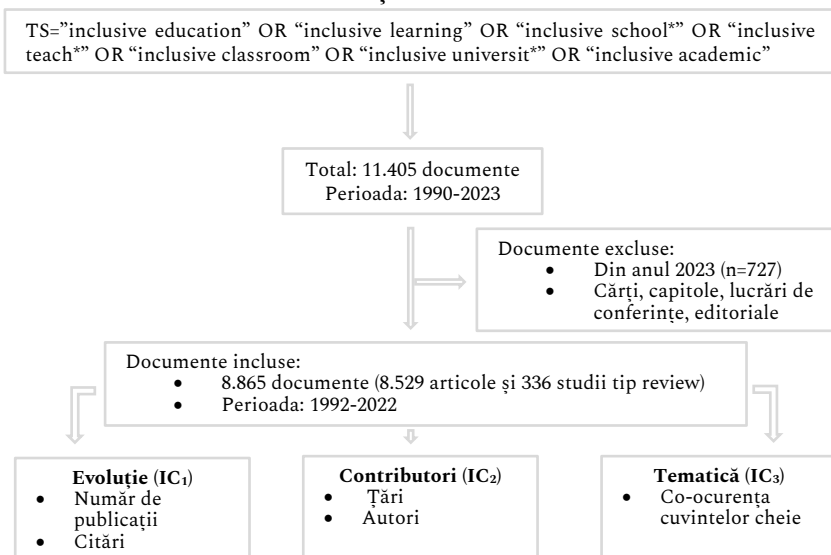
Pentru delimitarea setului de documente, am utilizat o căutare avansată, folosind opțiunea topic (TS), care ne-a ajutat să identificăm termenii căutați în titlurile, rezumatele, cuvinte

cheie ale autorilor și cuvinte cheie aditionale (Keywords plus). Termenii căutați au fost: „inclusive education”, „inclusive learning”, „inclusive school\*”, „inclusive teach\*”, „inclusive classroom\*”, „inclusive universit\*”, „inclusive academic”. Pentru o acoperire cât mai bună a căutărilor s-a folosit operatorul boolean OR (SAU), care permite identificarea de documente care conțin unul, doi sau mai multi termeni de căutare și asterixul (\*) care reprezintă orice grup de caractere, inclusiv niciun caracter. Spre exemplu, căutarea după „inclusive teach\*”, conduce la identificarea de documente care conțin „inclusive teaching”, „inclusive teacher”, „inclusive teachers” etc. Acești termeni căutați au fost destul de asemănători cu cei utilizați într-un alt studiu bibliometric (Hernández-Torrano et al, 2020), care a utilizat baza de date Scopus pentru selecția documentelor.

Au fost identificate 11405 documente (articole, lucrări de conferințe, cărți, capitole în cărți, articole de tip review, editoriale etc.) pentru perioada 1990-2023. Cum anul 2023 nu este încheiat la momentul realizării analizei, lucrările înregistrate pe 2023 au fost excluse din analiză. Doar articolele de cercetare și cele de tip recenzie (reviews) au fost incluse în analiza din acest studiu, deoarece acestea sunt considerate surse primare de descoperiri, de cercetare și analize critice într-un domeniu și beneficiază de un proces mai strict de peer-review asigurat de jurnale academice în vederea atingerii anumitor standarde de calitate. Astfel, s-a obținut un set de 8865 documente, alcătuit din articolele de cercetare (n=8529, 96%) și articole de tip review (n=336, 4%) pentru o perioadă de 31 de ani (1992-2022). Cele două tipuri de documente constituie 83% din totalul publicațiile indexate pe WoSCC pentru perioada 1992-2022. Pașii urmați în delimitarea setului de documente, precum și analizele realizate sunt prezentate în Ilustrația 1.

Pentru analiza datelor s-au folosit instrumentele WoSCC, și anume Analyze Results and Creation Citation Report. Astfel, frecvențele publicațiilor și ale citărilor au fost utilizate pentru a identifica traiectoria de creștere a cercetării privind educația incluzivă în ultimii 31 de ani. Pentru identificarea principalilor contributory s-au elaborat tabele de frecvențe pentru țările, jurnalele și autorii cu cel mai mare număr de publicații. Pentru a examina structura tematică a cercetării în educația incluzivă a fost utilizat software-ul VOSviewer, dezvoltat la Centrul pentru Studii de Știință și Tehnologie de la Universitatea Leiden din Olanda (van Eck & Waltman, 2010), care este frecvent utilizat

pentru analiza și vizualizarea datelor bibliometrice. Cu ajutorul acestui soft am generat, pe baza analizei co-ocurenței cuvintelor cheie ale autorilor, o hartă bibliometrică care permite vizualizarea principalelor teme investigate în literatura de specialitate. Această analiză presupune identificarea frecvenței cu care anumite cuvinte cheie apar împreună în documentele scrise de diferiți cercetători sau autori. Cuvintele cheie ale documentelor sunt reprezentate sub forma unor noduri circulare. Nodurile înrudite sunt conectate prin linii și sunt grupate în clustere de culori diferite. Cu cât cuvintele cheie apar mai des împreună în aceeași publicație, cu atât mai mare este co-ocurența lor. Clustere generate indică temele proeminente din cadrul cercetării în domeniul educației incluzive.



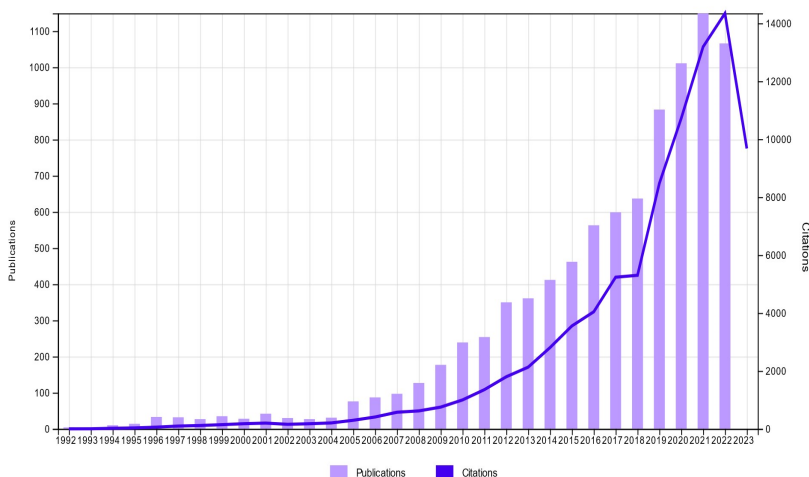
Ilustrația 1. Cadrul metodologic al cercetării

## Rezultate și discuții

Rezultatele și discuțiile urmează logica celor trei întrebări ale cercetării, care au fost anterior menționate. În cele ce urmează, vom oferi răspunsuri pentru fiecare dintre cele trei întrebări ale cercetării.

*IC<sub>1</sub>: Cum a evoluat cercetarea privind educația incluzivă de la începuturi și până în prezent, în termeni de productivitate și citări?*

Primele documente indexate pe WoSCC în domeniul educației incluzive au apărut începând cu anii '90. Mai precis, primele documente clasificate ca articole apar începând cu anul 1992 (n=4). Distribuția numărului de publicații în domeniul educației incluzive, dar și a numărului de citari pentru perioada 1992-2022 este prezentată în Ilustrația 2.



Ilustrația 2. Evoluția numărului de publicații și a citărilor acestora pentru perioada 1992-2022 (Sursa: WoSCC, Clarivate Analytics)

Datele ilustrează o creștere progresivă de-a lungul timpului a producției de cercetare în domeniul educației incluzive, cu un ritm mai accelerat în ultimii ani. Astfel, raportându-ne la numărul de articole, au putut fi identificate trei etape:

- **o etapă timpurie** (1992-2004), când au fost publicate 315 articole, reprezentând 3,5% din numărul totalul acestora. Cu un număr relativ mic de publicații, această etapă reprezintă anii de început ai domeniului. Numărul de publicații a variat în această perioadă, de la un minim de două articole în 1993, la un maxim de 42 de articole în 2001. Acest lucru indică un nivel fluctuant și relativ modest al activității de cercetare.
- **o etapă de dezvoltare a domeniului** (2005-2018), marcată de o creștere constantă și semnificativă a numărului de publicații. În această perioadă au fost publicate 4441 de documente, reprezentând 50% din totalul articolelor analizate. Creșterea constantă este evidențiată de

progresia de la 76 de articole în 2005 la 637 de articole în 2018, reflectând o expansiune consistentă și substanțială a producției de cercetare.

- **o etapă de creștere accelerată** (2019-2022), când au fost publicate 4109 de articole, care reprezintă 46,5% din totalul acestora. Cele mai multe publicații au fost înregistrate în anul 2021 (1141 articole), urmat îndeaproape de 2022 (1066 de articole) și 2020 (cu 1011 articole). Această etapă demonstrează o accelerare remarcabilă a dezvoltării domeniului, cu o creștere substanțială a numărului de publicații într-un interval de timp relativ scurt. În cei 4 ani ai acestei perioade, s-a publicat aproape la fel de mult ca în etapa a doua, care s-a extins pe 14 ani.

Cele trei etape evidențiază evoluția progresivă a domeniului, de la stadiile sale timpurii până la o fază de consolidare și apoi de expansiune rapidă, subliniind natura dinamică a activității de cercetare și a contribuțiilor academice în domeniului educației incluzive.

Distribuția citărilor arată că numărul acestora a crescut în timp. Numărul mediu de citări per articol este de 9,89, în timp ce indicele h este 95. În cei 31 de ani analizați s-au înregistrat 87723 de citări ale articolelor incluse în studiu. Aceste citări s-au distribuit după cum urmează: aprox. 2% (perioada 1992 – 2004), 45% între (2005 – 2018) și 53% în anii cei mai recentți (2019 – 2022). Cele mai multe citări, mai precis 14345 au fost înregistrate în anul 2022, reprezentând 16% din totalul citărilor. Faptul că mai mult de jumătate din totalul citărilor sunt concentrate în cei mai recentți patru ani, indică o creștere majoră a interesului și a activității de cercetare în domeniu, precum și o creștere a impactului cercetărilor legate de educația incluzivă. Aceste date ilustrează relevanța și importanța actuală a educației incluzive în comunitatea academică.

Rezultatele obținute reflectă o tendință clară de creștere a numărului de citări și a impactului cercetării în domeniul educației incluzive, cu precădere în anii mai recentți și sunt în consens cu rezultatele înregistrate în celelalte studii bibliometrice. O creștere a interesului pentru cercetarea educației incluzive, în mod deosebit de la mijlocul anilor 2000, a fost semnalată și în celelalte studii bibliometrice (Hernández-Torrano et al., 2020; Methlagl, 2022; Wu & Lin, 2021). Hernández-Torrano et al. (2020) consideră că această creștere ar putea fi

asociată cu adoptarea treptată a politicilor de educație incluzivă, dar și cu apariția unor noi jurnale care au publicat cercetări despre educația incluzivă, cum ar fi: *International Journal of Inclusive Education*, *International Journal of Special Education* sau *Journal of Research in Special Educational Needs*. În completarea acestui aspect, apreciem că această creștere a interesului pentru cercetarea în domeniul educației incluzive în special în anii mai recentți, ar putea fi datorată și prezenței obiectivului numărul 4 (asigurarea unei educații de calitate incluzivă și echitabilă și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți) în contextul obiectivelor de dezvoltare durabilă stabilite de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite pentru anul 2030 (United Nations, 2015).

*IC<sub>2</sub>: Care sunt țările, jurnalele și autorii care aduc contribuții semnificative la dezvoltarea domeniului?*

Contribuții la cercetarea în educația incluzivă au adus autori din peste 140 de țări. Cele mai productive 20 de țări ca număr de articole cuprinse în setul analizat sunt ierarhizate în Tabelul 1.

*Tabelul 1. Topul țărilor cu cele mai multe articole*

<b>Țări</b>	<b>Număr de articole</b>
SUA	1812
Spania	1212
Marea Britanie	911
Australia	784
Brazilia	550
Canada	437
Africa de Sud	392
Germania	305
China	260
Rusia	209
Norvegia	164
Suedia	157
Turcia	147
Columbia	132
Olanda	132
Finlanda	131
Italia	119
Chile	118
Mexic	113
Ucraina	102



Datele ilustrează contribuția semnificativă la dezvoltarea domeniului educației incluzive a unor țări precum: SUA, Spania, Marea Britanie și Australia. Astfel, SUA contribuie cu 20,44%, Spania cu 13,67%, Marea Britanie cu 10,27%, iar Australia cu 8,84% la totalul articolelor. Împreună aceste patru țări asigură 53% din cercetarea la nivel mondial cu privire la educația incluzivă. Sunt țări dezvoltate care joacă un rol important în dinamica domeniului, prin atenția acordată educației incluzive și cercetării acesteia. Remarcăm proeminența țărilor vorbitoare de limbă engleză în peisajul cercetării educației incluzive. De altfel, 76% dintre aceste articole sunt publicate în limba engleză și 13% în limba spaniolă, acestea din urmă fiind scrise de autori din Spania, Columbia, Mexic, Ecuador, Chile etc.). Pe de altă parte, remarcăm o participare diversă și extinsă la cercetarea în domeniul educației incluzive, cu contribuții din țări precum Brazilia, Canada, Africa de Sud, Germania, China, Rusia, Turcia, Olanda, Italia. Prezența notabilă a unor țări precum Norvegia, Suedia și Finlanda semnaleză contribuțiile națiunilor scandinave la cercetarea în domeniul educației incluzive și importanța lor în modelarea discursului global și a practicilor legate de educația incluzivă. Această participare globală semnifică un angajament comun de a aborda provocările și oportunitățile legate de educația incluzivă la scară internațională.

Cu un număr de 27 de articole, România se plasează pe poziția 52, din cele peste 140 de țări contribuatoare. Cele mai multe articole sunt publicate în *Revista Românească pentru Educație Multidimensională* (n=5). Dacă luăm în considerare însă toate tipurile de documente indexate, România sumarizează 86 de publicații și urcă pe locul 24. În principal este vorba despre 59 de lucrări de conferințe. Dintre documentele indexate pentru autori români, 69% sunt lucrări de conferințe și doar 31% sunt articole. Primele lucrări scrise de autori români apar în 2010 (n=4), iar cele mai numeroase sunt indexate pentru anul 2019 (n=19). Pe fondul preocupărilor reale legate de educația incluzivă care există în România, apreciem ca fiind oportună și necesară orientarea prioritară și fermă a cercetătorilor români spre publicarea de articole științifice în reviste academice cu factor ridicat de impact, pentru creșterea vizibilității și impactului cercetării. Colaborările în echipe internaționale de cercetători pot sprijini acest lucru.

Revenind la analiza celor 8865 de articole din setul de documente, menționăm că peste 17000 de autori au contribuit la

publicarea acestora. Tabelul 2 prezintă autorii cei mai prolifici ai domeniului, cu cel puțin 20 de articole.

*Tabelul 2. Autori prolifici în domeniul educației incluzive*

<b>Autori</b>	<b>Articole</b>	<b>Țări</b>
Sharma U.	74	Australia
Forlin C.	49	Australia
Schwab S.	49	Austria
Carrington S.	31	Australia
Moriña A.	29	Spain
Loreman T.	27	Canada
Deng M.	25	China
Pijl S.J.	25	Olanda
Opoku M.P.	24	Emiratele Arabe Unite
Savolainen H.	23	Finland
Walton E.	23	Marea Britanie
Engelbrecht P.	21	Africa de Sud
Carter E.W.	20	SUA

Trei dintre autorii prolifici sunt din Australia, ceea ce reflectă o preocupare deosebită legată de educația incluzivă în țara respectivă. De altfel, cel mai prolific cercetător provine tot din Australia. Cu 74 de articole, Sharma U. (de la Monash University) conduce detașat clasamentul celor mai prolifici cercetători în domeniul educației incluzive. Este urmat la oarecare distanță, cu 49 de articole de Forlin, C. (de la University of Notre Dame, Australia). Aceste rezultate sunt confirmate și de cele obținute în alte două studii bibliometrice (Hernández-Torrano et al., 2020; Methlagl, 2022), în care cei doi autori ocupă primele două poziții în topul cercetătorilor în educația incluzivă. Sunt nu doar prolifici, ci și influenți, acumulând un număr impresionant de citări în WoSCC, mai precis, Sharma – 2665 de citări și Forlin, 2463 de citări. De asemenea, acești doi cercetători au colaborat în scrierea mai multor articole în domeniu.

Alți autori prolifici provin din alte țări dezvoltate ale lumii, precum Austria, Spania, Canada, China, Olanda, Emiratele Arabe Unite, Finlanda, Marea Britanie, SUA. În lucrările lor se regăsesc experiențe educaționale din contexte geografice, culturale, sociale diferite. Numărul semnificativ de articole publicate de acești autori reflectă angajamentul lor de a avansa domeniul educației incluzive. Această reprezentare internațională oglindește relevanța educației incluzive ca subiect

de cercetare și practică la nivel mondial, dar și capacitatea acestor țări/acestor autori de a produce cercetare la standarde internaționale. Cercetătorii, educatorii și factorii de decizie pot valorifica munca acestor cercetători pentru a-și informa propriile eforturi de cercetare, predare și dezvoltare a practicilor incluzive.

Cele 8865 de articole au fost publicate în peste 1900 de reviste, ceea ce sugerează o plajă largă de acoperire a domeniului în zona jurnalelor științifice. Totuși, doar 10% dintre aceste reviste au publicat cel puțin 10 articole sau mai multe. Acest lucru indică o concentrare a publicării cercetărilor în domeniu la nivelul câtorva reviste. Tabelul 3 prezintă revistele cu cele mai multe publicații în domeniul educației incluzive. Clasamentul este condus detasat de *International Journal of Inclusive Education*, o revistă care se remarcă nu doar prin numărul mare de publicații (n=772), ci și prin impactul considerabil al acestora. Astfel, articolele publicate în această revistă au acumulat de-a lungul anilor 11408 de citări (14.78 media citărilor/articol). Prin urmare, subliniem rolul proeminent al acestei reviste în diseminarea cercetării și cunoștințelor în acest domeniu. Putem considera *International Journal of Inclusive Education* (IF=2.2) ca principala revistă științifică în care articolele din domeniul educației incluzive sunt găzduite și prin care dobândesc vizibilitate internațională.

Tabelul 3. Topul revistelor cu cele mai multe articole în domeniul educației incluzive

Reviste	Articole
International Journal of Inclusive Education	772
Revista de Educacion Inclusiva	174
European Journal of Special Needs Education	163
Journal of Research in Special Educational Needs	156
International Journal of Disability Development and Education	143
International Journal of Special Education	122
International Perspectives on Inclusive Education	113
Teaching and Teacher Education	97
Disability Society	94
Revista Ibero Americana de Estudos em Educacao	91

În toate studiile bibliometrice anterioare la care am facut referire (Hernández-Torrano et al., 2020; Methlagl, 2022; Wu & Lin, 2021), *International Journal of Inclusive Education* a fost identificată ca fiind revista cu cele mai multe articole publicate

în domeniul educației incluzive. Cu o activitate neîntreruptă din anul 1997, acest jurnal găzduiește vocile cercetătorilor și educatorilor preocupați de educația incluzivă de la toate nivelurile educaționale. Unul dintre cele mai citate articole din domeniu este publicat chiar în acest jurnal.

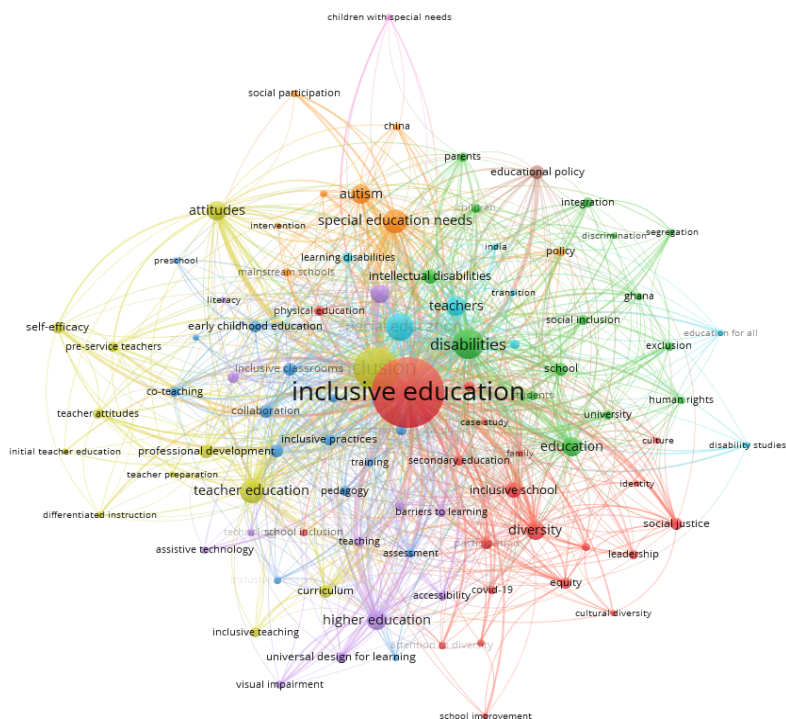
La mare distanță în clasament, cu 174 articole, 294 de citări și 1.69 media citărilor/articol, găsim *Revista de Educacion Inclusiva*, a cărei activitate a început în 2008 și care găzduiește în principal publicații ale cercetătorilor spanioli, dar și din alte țări. Alte articole sunt publicate de reviste axate pe educația specială și studii legate de dizabilități, cum ar fi *European Journal of Special Needs Education*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, *International Journal of Disability Development and Education*, *International Journal of Special Education* etc. Acest lucru a fost remarcat și în studiul bibliometric condus de Hernández-Torrano et al. (2020) și indică o legătură puternică dintre educația incluzivă și educația elevilor cu nevoi speciale. Autori precum Magnusson (2019) consideră că *Declarația de la Salamanca* a lăsat loc pentru interpretări diferite ale conceptului de educație incluzivă, subliniind mai degrabă ca mesaj nevoia includerii elevilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă.

Remarcăm în acest top și *Revista Ibero Americana de Estudos em Educacao* (Brazilia), a cărei limbă principală de publicare este portugheza. Revistele reflectă o diversitate culturală și oglindesc tendințe și practici în educația incluzivă din zone geografice diferite. Cercetătorii și practicienii educației care doresc să fie la curent cu literatura de cercetare din educația incluzivă la scară internațională și să contribuie la dezvoltarea acesteia pot beneficia de explorarea conținutului acestor reviste și de considerarea acestora în vederea publicării propriilor cercetări.

*IC<sub>3</sub>: Care sunt temele de cercetare examinate de-a lungul vremii în domeniul educației incluzive?*

Pentru a identifica temele de cercetare majore abordate în articole din domeniul educației incluzive de-a lungul perioadei 1992-2022, am realizat o analiză de co-ocurență (co-apariție) a cuvintelor-cheie ale autorilor. Co-ocurența acestora înseamnă identificarea cuvintelor-cheie care se găsesc împreună în aceeași lucrare. Cu cât două cuvinte cheie apar mai des împreună în aceeași publicație, cu atât mai mare este co-ocurența lor. Au fost incluse în analiză doar cuvintele cheie care apar de cel puțin 30 de ori în setul de date ( $n =$

93). Au fost unificate cuvintele cheie cu variante ușor diferite, generate de utilizarea formei de singular, respectiv plural (de ex., „inclusive classroom” și „inclusive classrooms”), cele sinonime ca înțeles (de ex., „teacher training” și „teacher education”) sau cu ușoare diferențe de scriere în limba engleză (de ex., „pre-service teachers” și „preservice teachers”). Rezultatul acestei analize este o rețea de co-ocurență, în care cuvintele cheie ale documentelor sunt reprezentate sub forma unor noduri circulare. Dimensiunea nodului reflectă apariția termenilor corespunzători în documentele sau setul de date analizate. Prin urmare, nodurile mai mari reprezintă adesea cuvinte-cheie care sunt mai semnificative sau mai influente în contextul setului de date analizat. Legăturile dintre noduri reprezintă relațiile sau asocierile dintre diferite cuvinte cheie pe baza modelelor de co-ocurență în setul de date analizat. Nodurile înrudite sunt grupate în clustere de culori diferite. Acestea sunt reprezentate în Ilustrația 3.



*Ilustrația 3. Co-ocurența cuvintelor cheie (care apar de cel puțin 30 de ori) în cercetarea din domeniul educației inclusive în perioada 1992-2022*

Pe baza clusterelor generate, au putut fi identificate temele majore care au fost explorate în articolele incluse în setul de date. Primul cluster (cel roșu, 21 de itemi) se focalizează pe aspectele legate de diversitate în școlile incluzive. Regăsim aici valori ale incluziunii, precum: diversitate, participare, justiție socială, echitate, abordate în contextul școlii incluzive. Accentul pus pe leadership sugerează importanța practicilor administrative și organizaționale în promovarea educației incluzive și a răspunsurilor la diversitate. De asemenea, prezența termenului „covid-19” indică studii despre incluziune din perioada de pandemie, care a debutat în anul 2020.

Al doilea cluster (cel verde, 15 itemi) explorează problema dizabilităților, cu precădere a celor intelectuale și subliniază aspectele legate de segregarea, excluderea și discriminarea în contexte educaționale, cu implicații asupra copiilor, elevilor și părinților acestora. Totodată aspectele integrării și incluziunii sociale în școli și universități par a fi la rândul lor investigate în acest cluster.

Al treilea cluster (albastru închis, 15 itemi) delimitează aspectele pedagogiei incluzive, cu precădere în educația timpurie și învățământul primar. Predarea în echipă, învățarea prin cooperare și abilitățile sociale, evaluarea elevilor par a fi fost aspectele mai pregnante în atenție cercetătorilor.

Un alt cluster (galben, 12 itemi) bine delimitat este cel legat de pregătirea profesorilor pentru educația incluzivă, atât prin formarea inițială, cât și prin cea continuă. Aici au fost investigate aspecte legate de atitudinile și autoeficiența profesorilor și a viitorilor profesori, în raport cu educația incluzivă, de predarea incluzivă și instruirea diferențiată. Regăsim în acest cluster importanța echipării profesorilor cu cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru a răspunde nevoilor de învățare ale elevilor în clasele incluzive.

Al cincilea cluster (mov, 12 itemi) se focalizează pe predarea și învățarea în învățământul superior din perspectiva incluziunii, abordând probleme legate de accesibilitate și bariere în învățare, tehnologii de suport pentru studenții cu nevoi speciale sau designul universal pentru învățare. În Ilustrația 2, apar și cluster mai mici, care ilustrează teme precum educația specială și studii legate de dizabilități (cluster albastru deschis), nevoile educaționale speciale cu accent pe autism (cluster potocaliu), politici educaționale pentru incluziune (cluster maro).

Analiza de co-ocurență a cuvintelor cheie ne-a permis evidențierea temelor și probleme cheie pe care cercetătorii le-au investigat în cadrul domeniului educației incluzive. Am putut constata preocupări pentru investigarea aspectelor legate de educația incluzivă la diferite niveluri, de la educația timpurie până la învățământul superior, cu accent pe diferiți actori educaționali implicați: elevi, profesori, părinți. Multiple fațete ale educației incluzive au fost explorate, de la aspectele legate de echitate, diversitate, justiție socială, până la diversele abordări pedagogice care pot susține și dezvolta medii educaționale incluzive. Totuși, prezența ridicată în rețea a unor cuvinte-cheie precum: „dizabilități”, „nevoi educaționale speciale”, „autism”, „dizabilități intelectuale”, „dizabilități de învățare”, indică rădăcinile puternice ale educației incluzive în educația specială. Or, principiile educației incluzive pledează pentru asigurarea unui acces echitabil la educație pentru toți elevii, indiferent de abilitățile sau dizabilitățile lor.

Messiou (2017) atrage atenția asupra faptului că focalizarea cercetărilor doar pe anumite categorii de elevi sau studenți (în special cei cu nevoie educaționale speciale) mai degrabă decât pe toți, este contrară principiilor incluziunii. Aceasta poate fi o consecință directă a modurilor diferite în care educația incluzivă este definită și înțeleasă, aspect care s-a reflectat inclusiv în cercetarea asociată domeniului. Astfel, în studiul lor, Göransson și Nilholm (2014), au analizat cercetarea privind incluziunea și au identificat patru definiții ale acesteia utilizate în studii: (a) plasarea elevilor cu dizabilități sau care au nevoie de sprijin special în învățământul de masă; (b) satisfacerea nevoilor sociale și academice ale elevilor cu dizabilități sau care au nevoie de sprijin special; (c) satisfacerea nevoilor academice și sociale ale tuturor elevilor; și (d) crearea de comunități cu caracteristici specifice. Într-o publicație ulterioară, aceeași autori (Nilholm & Göransson, 2017) au analizat cele mai citate 30 de articole despre educație incluzivă din spațiul nord-american și european și au constatat că articolele empirice folosesc mai mult prima semnificație a incluziunii (cu accent pe plasamentul elevilor cu dizabilități în învățământul de masă), în timp ce articolele teoretice utilizează definiții mai cuprinzătoare ale incluziunii.

În acord cu definiția mai extinsă a incluziunii, Messiou (2017) consideră că cercetarea în educație ar trebui să se focalizeze pe toți copiii, nu doar pe anumite categorii și să se orienteze spre barierele contextuale care limitează accesul și participarea, mai

degrabă decât pe viziunile deficitare sau pe ceea ce le lipsește anumitor elevi. În viziunea autorului, cercetarea focalizată pe diferite categorii de indivizi sau grupuri poate împiedica progresul în domeniul educației incluzive.

Rezultatele acestui studiu, dar și a celor anterior citate, ne conduc spre ideea că o desprindere a educației incluzive de educația specială ar fi necesară pentru evoluția practicilor și cercetărilor domeniului. Decuplarea educației incluzive de educația specială este posibilă prin reorientarea sistemelor și practicilor educaționale către o abordare care acordă prioritate nevoilor tuturor elevilor, fără diferențiere bazată pe abilități sau dizabilități percepute. Cuvinte cheie prezente în Ilustrația 2, precum „designul universal al învățării”, „dezvoltare profesională”, „predare în echipe”, „educația pentru toți”, ne indică un proces care deja este început în această direcție.

Prezentul studiu are și anumite limite. Acestea ar fi legate de faptul că au fost analizate publicațiile indexate într-o singură bază de date (și anume WoSCC) și că au fost incluse în analiză doar articolele de cercetare și a cele de tip review. Alte studii în viitor ar putea utiliza publicații integrate din mai multe baze de date (Scopus, ERIC etc.) și din mai multe categorii. Cu toate acestea, analiza celor două tipuri de documente (care constituie 83% din totalul publicațiile indexate pe WoSCC pentru perioada 1992-2022) ne-a permis să oferim informații relevante despre evoluția domeniului în termeni de productivitate, contributory și teme abordate.

Câteva direcții posibile pentru dezvoltarea cercetării incluzive în viitor ar fi putea fi legate de: explorarea integrării tehnologiilor avansate, inclusiv a inteligenței artificiale, pentru a spori accesibilitatea și incluziunea în mediile educaționale; investigarea impactului politicilor educaționale asupra punerii în aplicare a practicilor incluzive în diferite contexte culturale, sociale și geografice; dezvoltarea de programe eficiente care pot contribui la pregătirea cadrelor didactice pentru a crea medii de învățare incluzive; examinarea rolului părinților, familiilor și comunităților în promovarea educației incluzive și încurajarea colaborării cu mediul școlar; explorarea incluziunii în contexte educaționale non-formale; evaluarea impactului educației incluzive prin studii longitudinale asupra realizărilor academice, profesionale sau a integrării sociale ale beneficiarilor educației etc. Colaborările interdisciplinare între cercetătorii din diverse domenii, cum ar fi educația, psihologia, sociologia și tehnologia,



dar și între aceștia și practicienii domeniului, factorii de decizie politică, reprezentanți ai comunităților ar putea sprijini progresul cercetării în domeniu, precum și dezvoltarea și perfecționarea continuă a abordărilor educaționale incluzive de care să beneficieze toți copiii, elevii, studenții din diverse medii și cu diverse abilități. Abordările colaborative sunt cu atât mai necesare cu cât educația incluzivă prin promovarea înțelegerii, respectului și acceptării diversității, este considerată o cale fundamentală înspre construirea unei societăți incluzive.

Pe baza analizei experiențelor internaționale, a cercetării și a documentelor de politică educațională în domeniul educației incluzive, raportul UNESCO (2020b) – *Către incluziune în educație: Situație, tendințe și provocări* prezintă o serie de acțiuni recomandate pentru a ghida evoluțiile viitoare în domeniul educației incluzive, cum ar fi: (1) stabilirea unor definiții clare a ceea ce se înțelege prin incluziune și echitate în educație; (2) identificarea barierelor contextuale în calea participării și progresului elevilor; (3) susținerea profesorilor în promovarea incluziunii și echității; (4) proiectarea curriculumului și a procedurilor de evaluare având în vedere toți elevii; (5) structurarea și gestionarea sistemelor educaționale în moduri care să implice toți elevii; (6) implicarea comunităților în dezvoltarea și implementarea politicilor care promovează incluziunea și echitatea în educație. Aceste acțiuni solicită eforturi coordonate și susținute din partea tuturor părților interesate (factori de decizie politică, cadre didactice, elevi, familii, organizații, cercetători etc.), la toate nivelurile, de la educația timpurie până la învățământul terțiar (UNESCO, 2020b).

## **Concluzii**

Pe baza acestui studiu, cercetătorii și practicienii din domeniul educației pot obține o imagine de ansamblu asupra dezvoltării cercetării educației incluzive de-a lungul anilor (1992-2022), pot identifica principalii contributory, temele de interes și tendințele în domeniu. Rezultatele studiului demonstrează că pe fondul unui interes global pentru educația incluzivă, cercetarea în domeniu s-a intensificat și a condus la delimitarea unui domeniu de studiu distinct. Motorul cercetării în domeniu este asigurat de un nucleu de țări și cercetători, care și-au asigurat în timp rolul de agenți prolifici și influenți în domeniu. Au fost identificate mai multe teme majore care au captat atenția cercetătorilor de-a lungul vremii, precum: diversitatea și abordarea acesteia în școli,

dizabilitățile în contexte educaționale și problemele legate de segregare, integrare și incluziune asociate, pedagogia incluzivă, cu precădere în educația timpurie și învățământul primar, pregătirea profesorilor pentru educația incluzivă, incluziunea în învățământul superior etc.

O mai bună ancorare a cercetării educației incluzive în înțelesul ei cuprinzător care vizează toți elevii și nu doar anumite categorii sau indivizi, cooperarea în cercetare între diverșii factori interesați de educație ar putea constitui căi pentru evoluția domeniului. Estimăm că acest domeniu va rămâne în atenția cercetătorilor, a practicienilor și factorilor de politică educațională la nivel internațional, național și local. Cercetarea în educația incluzivă constituie un teritoriu deschis și dinamic, cu multiple și variate posibilități și perspective de investigare în diferite părți ale lumii.

### Referințe bibliografice

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8), 671-676.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105 (3), 1809–1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- Goransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265-280.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Magnusson, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8), 677-690.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Methlagl, M. (2022). Mapping inclusive education 1980 to 2019: A bibliometric analysis of thematic clusters and research directions. *Issues in Educational Research*, 32 (1), 225-247.  
<http://www.iier.org.au/iier32/methlagl.pdf>

- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- UNESCO (2017). *Ensuring inclusion and equity in education*. Paris, UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254/PDF/248254eng.pdf.multi>
- UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and education: All means all*. Paris, UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- UNICEF (2017) *Inclusive Education. Including Children with Disabilities in Quality Learning: What Needs to Be Done?*  
[https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_220917\\_brief.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf)
- United Nations (2015). *Transforming Our World : The 2030 Agenda for Sustainable Development*:  
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84 (2), 523-538. doi:10.1007/s11192-009-0146-3
- Wu, J. F., & Lin, X. (2021). Bibliometric analysis of publications on inclusive education from the Web of Science Core Collection published from 1992 to 2020. *Science editing*, 8 (1), 79. <https://escienceediting.org/upload/kcse-233.pdf>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18 (3), 429-472.  
<https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

# Aspecte etice în educația incluzivă

GABRIELA GRUBER\*

## **Abstract**

*Lucrarea „Aspecte etice în educația incluzivă” are un caracter teoretic, de documentare, ținând parcurgerea literaturii actuale referitoare la tema aleasă. Cuprindem informații despre semnificația conceptelor cheie, despre aspectele etice le educației incluzive identificate de diferiți autori și despre instrumente propuse pentru evaluarea eticii/echității în mediul educațional. Dorim să realizăm o sistematizare a acestor informații pentru a identifica principiile etice care fundamentează educația incluzivă, valorile și atitudinile pozitive și negative și comportamentele elevilor și ale profesorilor care au impact asupra educației incluzive. Ne propunem de asemenea să analizăm instrumente de evaluare a echității existente în literatură pentru a stabili în ce condiții acestea ar putea fi adaptate pentru evaluarea echității în educația incluzivă.*

**Cuvinte cheie:** educație incluzivă, egalitate, echitate, valori și comportamente etice

## **Introducere**

O privire de ansamblu asupra educației incluzive sugerează că problemele ei sunt strâns legate de etică. Incluziunea presupune luarea în considerare a unor principii etice generale precum, autonomie, egalitate, echitate, dreptate, dar și a unor principii specifice. În lucrarea prezentă ne propunem să identificăm puncte de vedere ale autorilor în legătură aspectele etice identificate în educația incluzivă. Principalele obiective ale lucrării vizează: a. explicarea semnificației și a impactului unor principii etice generale din perspectiva educației incluzive, așa cum sunt reflectate în literatură, b. o sinteză a principalelor valori etice manifestate în educația incluzivă din perspectiva diferitelor teorii etice, c. relevarea unui cadru de analiză a echității educaționale existent în literatura de specialitate, care poate fi

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, gabriela.gruber@ulbsibiu.ro

utilizat în educația incluzivă pentru evaluarea componentei etice a activității cadrelor didactice.

### **Analiza literaturii relevante**

*Educația incluzivă* reprezintă o abordare profund umanistă a educației pentru toți, prin adaptarea școlii la o diversitate mare de copii cu particularități de învățare și de dezvoltare proprii. Se dorește combaterea excluziunii sociale și participarea activă a persoanelor la toate domeniile vieții: social, economic, cultural sau politic. Îndepărtarea barierelor din educație pentru întărirea accesului, a reprezentării, a participării și succesului pentru toți elevii se numără printre scopurile declarate ale educației incluzive (Slee, Tait, 2022). Incluși în școlile de masă, elevii cu cerințe educaționale speciale își formează deprinderi sociale și evoluează spre incluziune academică (Taub, Foster, Orlando, Ryndak, 2017). Ei lucrează la aceleași deprinderi și concepte ca și colegii lor fără dizabilități, folosesc materiale similare pe cât posibil cu ale colegilor lor, deși rezultatele și așteptările pot fi diversificate. În timpul activităților didactice elevii cu nevoi educaționale speciale au timp să comunice cu colegii fără dizabilități, de aceeași vârstă, experimentează oportunități echitabile de-a lungul zilei, inclusiv activități extracurriculare (Taub et al, 2017). În sens larg, educația incluzivă vizează procesul de îmbunătățire a instituției școlare, în scopul exploatării tuturor resurselor așa cum sunt reflectate în literatură, incluzând resursele umane și participarea tuturor elevilor la procesul de învățare (Vrasmaș, 2021).

Incluziunea este considerată un concept filosofic, potrivit căruia clasa nu este un spațiu în care oportunitățile sunt create doar pentru elevii cu dizabilități, dar mai degrabă că oportunitățile nu sunt complete dacă nu îi includ și pe elevii cu dizabilități (Taub et al, 2017). Pe de altă parte, incluziunea înseamnă că fiecare este încurajat să-și păstreze unicitatea, să aibă un sentiment de apartenență și să fie apreciat. Pentru a face distincția între educația incluzivă (incluziunea deplină), educația integrată și educația specială este necesar să precizăm câteva caracteristici ale fiecăreia: incluziunea deplină presupune situația în care toți elevii învață tot timpul (peste 80 % din timp) în clasa obișnuită, indiferent de condiția sau severitatea dizabilității, toate serviciile fiind aduse în context școlar (Vrăsmaș, 2021).

*Educația integrată* presupune educarea copiilor cu sau fără dizabilități în același spațiu și aceleași condiții, în scopul

participării tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare (Gherguț, 2016, p. 25); elevul petrece mai puțin de 80% din timp în clasa specială, în centre sau camere de resurse. Integrarea presupune focalizarea pe elevul considerat special, examinarea lui de către specialiști, intervenția și recuperarea celor cu dizabilități. Dacă educația integrată „este centrată pe adaptarea copilului la cerințele școlii, cu accent pe finalitățile educației speciale”, educația incluzivă presupune „adaptarea școlii la cerințele copilului, cu accent pe finalitățile educației pentru toți” (Walker, 1995, apud Gherguț, 2016, p. 29).

*Educația specială* vizează situația în care elevul petrece tot timpul într-o școală specială (Vrăsmaș, 2021). Principiile etice care ghidează practica profesorilor de educație specială includ: menținerea unor așteptări ridicate pentru toți elevii; promovarea unei participări semnificative și incluzive pentru toți elevii; folosirea unor strategii de instruire bazate pe dovezi; participarea la activități care vor îmbunătăți rezultatele învățării pentru toți elevii. (Taub et al, 2017).

### **Egalitate vs echitate în educația incluzivă; Criterii de evaluare a echității în educație**

Legislația internațională și cea națională pun accentul pe respectarea drepturilor fundamentale ale omului, *dreptul la educație* trebuind să fie realizat pe baza *egalității și nondiscriminării*. Sancționarea tuturor formelor de discriminare, asigurarea accesului fiecărei persoane la sistemul de educație de stat sau privat, *interzicerea segregării în școli* sunt câteva aspecte ale legislației naționale care fundamentează etic orientarea actuală spre educația incluzivă, așa cum demonstrează Vrasmaș (2021).

Egalitatea și echitatea sunt principii generale, care stau la baza demersurilor pentru realizarea educației incluzive. *Egalitatea* presupune ca fiecare individ să fie tratat la fel, corect și să aibă oportunități egale. Pentru promovarea egalității în școală, Watts (2022) recomandă crearea unui *mediu de învățare pozitiv*, prin formularea unor așteptări clare referitoare la comportament, măsuri anti-bullying, cod de conduită pentru profesori, dar și combaterea unor atitudini negative privind comportamentul și limbajul discriminator. Pentru a asigura *reprezentarea diversității*, copiii ar trebui să-și regăsească experiențele proprii reflectate pozitiv în texte și în resursele de învățare. Diferitele discipline ar trebui să focuseze pe figuri cheie, povestirile împărtășite cu elevii să fie reprezentative

pentru identitățile lor, jucăriile să deconstruiască stereotipurile legate de de gen sau de culoare. Diversitatea ar trebui să fie reflectată în utilizarea numelor, a pronumelor și a scenariilor. Egalitatea în educație este strâns legată de principiul *nondiscriminării*. O formă gravă de discriminare este reprezentată de *segregarea școlară*, interzisă explicit în România prin documente emise în 2016 și 2019 (Vrăsmaș, 2021). Cercetarea privind nondiscriminarea în educația din România (David, 2014) stabilește că în perioada ian 2011-mai 2019 majoritatea situațiilor de discriminare au vizat educația romilor și educația copiilor cu cerințe educaționale speciale. În timp, legislația privind egalizarea șanselor în educația din România a evoluat înspre adoptarea unor măsuri pentru elevii cu CES pentru *egalizarea șanselor* la examenele naționale și acces la învățământul secundar superior (Vrăsmaș, 2021). Utilizarea sistemului Brille pentru evaluarea la nevăzători, a limbajului mimico-gestual pentru evaluarea deficienților de auz, mărirea cu cel mult o oră a timpului destinat efectuării lucrării scrise pentru deficienții motori sau neuro-motori, asigurarea scrisului cu caractere mărite la elevii ambiopi, realizarea lucrărilor pentru evaluarea națională prin dictarea conținuturilor de către elevul cu deficiențe către un profesor asistent sunt câteva dintre măsurile deja adoptate pentru egalizarea șanselor la examenele naționale (Vrăsmaș, 2021).

*Echitatea* este principiul potrivit căruia se recunoaște că fiecare persoană este unică și necesită tipuri sau nivele diferite de suport adaptat nevoilor individuale pentru a beneficia de oportunități egale (Watts, 2022). Echitatea presupune o preocupare pentru *corectitudine*, astfel încât educația tuturor celor care învață să fie văzută ca având o importanță egală. (UNESCO, 2017). În cazul elevilor cu nevoi educaționale speciale realizarea echității în educație presupune o „adaptare rezonabilă”, care înseamnă adoptarea unor „modificări și ajustări necesare și adecvate care nu impun un efort disproporționat sau nejustificabil” (Vrăsmaș, 2021, p. 68). Prin urmare, astăzi în România se folosesc pentru adaptarea curriculară documente precum Planul de servicii personalizat (PSP), Programul de intervenție personalizat (PIP) și Planul Educațional individualizat (PEI). Mara (2011) consideră Programul de Intervenție Personalizat ca fiind un „instrument de lucru permanent pentru unul sau mai mulți membri ai echipei care își coordonează intervențiile în direcția realizării scopurilor

stabilite” (p. 37). Potrivit lui Gherguț (2006), PEI reprezintă documentul care, „ghidează activitatea de învățare a unui anumit tip de elev, modalitățile de adaptare/modificare a programelor școlare, a strategiilor didactice, a resurselor materiale și în același timp precizează criteriile, procedurile și instrumentele care măsoară progresul și gradul de realizare a obiectivelor formulate direct pe nevoile unice ale respectivului elev” (p 184).

Un alt concept strâns legat de principiul echității în educația incluzivă este cel de „învățare vizibilă” (Vrăsmaș, 2021), care presupune o atitudine modificată din partea profesorului care se percepe pe sine drept evaluator al efectelor pe care le produce asupra elevilor săi. Un astfel de profesor își pune întrebări dacă elevii săi nu fac progrese corespunzătoare, caută dovezi pentru succese și lacune și caută ajutor când au nevoie de el în procesul de predare.

*Oportunitățile de învățare* presupun existența unui sistem de feedback pentru elevi, în care curriculum-ul, instruirea și evaluarea se informează reciproc, fiecare elev având acces la toate elementele necesare pentru a fi implicat activ și pentru a face progrese în pregătirea generală. (Taub et al. 2017). Oportunitățile de învățare în contexte incluzive sunt susținute de organizații internaționale precum Națiunile Unite, Organizația Mondială pentru Sănătate și Consiliul pentru Copii Excepționali. Aceste organizații promovează echitatea pentru toți indivizii prin intermediul unor principii etice. Se apreciază că în lipsa unor oportunități de învățare echitabile, elevii cu nevoi educaționale speciale ar avea mai puține rezultate pozitive în plan social sau academic. Ei ar putea să nu-și atingă întregul potențial, fiind dezavantajați în copilărie dar și în viața adultă. Taub et al (2017) subliniază că pentru a crea oportunități de învățare reale pentru elevii cu nevoi educaționale speciale sunt necesare elemente adiționale precum: a. un design universal pentru învățare, însemnând scopuri, instrucție, materiale și evaluare planificate de la început pentru o diversitate mare de elevi; b. contexte și scopuri care să sprijine o persoană cu dizabilități să obțină succes și să fie atât de independentă pe cât posibil în contexte viitoare (spre exemplu, elevi care au dificultăți de generalizare ar trebui să fie duși în locații naturale pentru a-și forma competențele necesare; dacă scopul educației este ca elevii să devină o parte a societății atunci nu este etic să-i scoatem pe elevi din societate sau să le formăm competențe, știind că ei au dificultăți în a extinde acele competențe la contexte noi); c.



suporturi individualizate pentru a-i ajuta pe elevii cu nevoi speciale să obțină succes și să devină pe atât de independenți pe cât posibil (sistem Braille pentru accesarea textelor, scaun cu rotile pentru deplasare, timp adițional, metode specifice de predare, tehnologie specială pentru a comunica, Imagini, IPad, etc). Este interesantă modificarea terminologică introdusă în practica educațională în legătură cu acest subiect, modificare ce a devenit în timp un „imperativ etic”. În 2004, în Scoția a fost adoptat documentul „Suport adițional de învățare” care a introdus sintagma despre „nevoia de suport adițional”. Aceasta a înlocuit termenul „nevoi educaționale speciale”. Scopul acestei schimbări a fost de a destigmatiza. Prin urmare, toți copiii și tinerii pot să ceară un suport adițional într-o anumită etapă a școlarizării, iar autoritățile locale au datoria să ofere acest suport adițional când este necesar. S-a produs astfel o mișcare de la „nevoi speciale” spre conceptul de „învățare pentru toți”. (Swanson, Yu, Mouroutsou, 2017, p. 175); d. evaluarea pe baza unei scale largi asigură incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Dacă acești elevi sunt excluși de la evaluare înseamnă că există așteptări scăzute ale curriculumului intenționat. Când acești elevi sunt evaluați, ei învață conținuturile care sunt evaluate; dacă profesorii nu au așteptări ridicate de la elevii cu dizabilități ei pierd accesul la conținutul educației generale (Taub et al, 2017). Suportul pentru copiii cu nevoi educaționale speciale presupune și o bună colaborare cu părinții acestora. Comunitățile puternice de elevi, profesori și părinți facilitează consensul și angajamentul necesar pentru punerea în practică a valorilor universale de incluziune și echitate (UNESCO, 2017).

Echitatea în educație este tema unui număr impresionant de documente și proiecte internaționale. Proiectul „Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (EU, 2018) definește echitatea în educație, ca „drept la un sistem educațional corect și incluziv care să asigure o educație de înaltă calitate și să ofere oportunități pentru învățarea personalizată, dezvoltarea personală și socială” (Methodological Guide, p. 22). Sunt puse astfel în evidență șase dimensiuni ale echității în educație: corectitudine, incluziune, acces, oportunitate, învățare personalizată dezvoltare personală și socială. În funcție de obiectivele proiectului, fiecare dintre dimensiunile enumerate este asociată cu o anumită perspectivă, a sistemului, însemnând cum înțelege și implementează școala reglementările sistemului,

a școlii, referindu-se la cum este organizată și manageriată școala pentru a atinge aceste dimensiuni, sau individuală, în sensul că acțiunile școlii sunt focusate pe cel care învață.

### **Argumente pro/contra educației incluzive din perspectiva diferitelor teorii etice**

Teoriile etice determină abordări și analize diferite ale practicilor educaționale. *Teoria utilitaristă* pune accentul pe rezultatele sau pe consecințele actelor noastre, analizând relația între valoarea morală a unei acțiuni și rezultatele sale. Din punct de vedere utilitarist, schimbările din educație par a fi determinate de calcule utilitariste. Practicienii utilitariști ai educației cântăresc costurile și beneficiile educației separate, respectiv grija, protecția și așteptările realiste, versus pacea educației generale și conchid că balanța binelui cade pe un sistem de excludere relativă care oferă un mediu educațional potrivit, ce îl apără pe copilul cu cerințe educaționale speciale de mediul dur al școlii de masă. Un alt argument al utilitariștilor care susțin separarea copiilor cu cerințe educaționale speciale vizează timpul profesorului în sala obișnuită de clasă. Copiii cu nevoi educaționale speciale necesită un efort mai mare și un timp mai îndelungat din partea profesorului, care ar putea să adopte o atitudine ostilă incluziunii (Slee, Tait, 2022). În contrast cu utilitarismul, *teoria deontologică* pune accentul pe proporția în care binele și răul sunt inerente unui act moral și nu depinde de cum evoluează acel act. Deontologiștii consideră că este greșit din punct de vedere moral să rănești o persoană inocentă, chiar dacă această acțiune are ca rezultat salvarea vieții oricăror altor persoane, adică este moral greșit să folosești omul ca mijloc pentru un scop, concluzie neîmpărtășită de utilitariști (Slee, Tait, 2022). Deontologiștii vor susține că acceptând incluziunea își fac datoria față de economia națională, față de sistemul de educație sau față de persoanele cu dizabilități. *Etica virtuților* vorbește despre caracterul celor care iau decizii. Sarcina cea mai importantă din perspectiva eticii virtuților constă în examinarea trăsăturilor de caracter, virtuților, care îl vor conduce pe individ spre un act bun din punct de vedere moral. Analizând educația incluzivă din perspectiva eticii virtuților Slee și Tait (2022) apreciază că este calea cea mai potrivită de a construi o etică generală a educației incluzive. *Răbdarea, organizarea, creativitatea, acceptarea, intuiția și atitudinea calmă* sunt virtuți considerate necesare unui profesor pentru educația incluzivă. Acestea li se

adaugă *curajul, bunătatea, onoarea, perseverența, compasiunea, integritatea, umorul, entuziasmul, optimismul sau înțelepciunea. Etica grijii* reprezintă o altă teorie etică implicată în educația incluzivă. Citând pe Owens și Ennis (2005), Anderson (2018) definește grija ca „set de modele relaționale care favorizează recunoașterea și realizarea reciprocă, creșterea, dezvoltarea, protecția, împuternicirea și comunitatea umană, cultura și posibilitatea” (p. 2). O clasă de elevi fundamentată pe etica grijii ar trebui să aibă, potrivit lui Anderson (2018), următoarele caracteristici: *compasiunea*, presupunând crearea unui mediu în care toți elevii să se simtă bineveniți și acceptați; *bunăvoința*, însemnând că profesorii dau fiecărui elev ceea ce are nevoie pentru a învăța eficient; *prezența*, însemnând că profesorii sunt psihic și emoțional disponibili pentru elevii lor, își autoevaluează proiectarea și evaluează corect punctele tari și pe cele slabe ale elevilor săi; *interdependența* între colegi, recunoscând mutualitatea responsabilității și a conexiunilor între toți membrii clasei, *relaționarea*, care începe cu *recunoașterea demnității* fiecărui elev, inclusiv a celor cu deficiențe severe sau profunde și admite situații în care un elev fără dizabilități poate fi plasat într-o grupă cu cel cu CES, acesta din urmă putând să-l asiste pe colegul său fără dizabilități în anumite momente; *autenticitatea*, însemnând dorința profesorului de a admite și accepta responsabilitatea pentru greșeli și deschiderea spre a încerca ceva nou.

### **Bariere și aspecte etice în educația incluzivă**

Există o multitudine de studii care analizează barierele ce se ridică în fața educației incluzive. Sanchez, Haro-Rodrigues & Martinez (2019) identifică următoarele categorii de bariere: bariere manifestate în context școlar și în atitudini; bariere referitoare la resurse; bariere care se manifestă în răspunsul educațional și bariere referitoare la gen, vârstă și nivel de pregătire. În prima categorie sunt incluse bariere care țin de lipsa atitudinilor pozitive ale profesorilor referitor la incluziunea elevilor cu CES, lipsa așteptărilor pozitive din partea profesorilor referitor la abilitățile tuturor elevilor, lipsa pregătirii adecvate a profesorilor pentru a răspunde nevoilor educaționale ale elevilor (incluzând absența competențelor incluzive), problemele legate de educarea elevilor fără dizabilități în sensul acceptării colegilor cu nevoi educaționale speciale. Lipsa de pregătire adecvată a profesorilor angajați în educația incluzivă ridică probleme etice

legate de asigurarea *participării semnificative a elevilor cu CES* la învățare sau de *promovare a interacțiunii cu colegii lor fără nevoi speciale* (Sanchez et al, 2019). Lipsa recunoașterii parteneriatului între familie și profesori, sau atitudinea negativă a familiei care vede dizabilitatea ca pe un obstacol în viață (Vrăsmaș, Vrăsmaș coord., 2012) completează exemplele de bariere atitudinale. Apreciem că, din perspectivă etică sunt vizate principii precum realizarea incluziunii, a egalității și echității, a *colaborării, compasiunii, bunăvoinței, demnității și încrederii* între părți. Categoria barierelor referitoare la resurse cuprinde situația în care facilitățile și serviciile din centrele educaționale nu sunt ușor accesibile pentru elevii cu CES, unele dintre centrele educaționale nu au resurse și suport adecvate elevilor cu nevoi speciale, informația nu este prezentată cu metode diferite pentru elevi cu diversități funcționale, tehnologia nu este folosită pentru a facilita nevoile elevilor (Sanchez et al, 2019). Condițiile de muncă nepotrivite pentru profesorii de sprijin, absența camerelor în care se desfășoară intervenții și terapii specifice în școlile de masă, absența facilităților materiale ca rampă de acces, mobilier accesibil, toalete accesibile (Birkeland, 2008; Marcu, 2019) sau puterea financiară scăzută a familiei (Vrăsmaș, Vrăsmaș, 2012) completează lista barierelor care vizează resursele. Apreciem că toate acestea reprezintă încălcări ale unor principii și valori etice precum echitatea, *accesul, bunăvoința, prezența, interdependența și colaborarea între colegi*.

Răspunsul educațional al profesorilor nu este întotdeauna cel adecvat datorită metodologiei nediferențiate și neparticipative utilizate în predare, motivația scăzută a elevilor pentru învățare, lipsa strategiilor organizatorice sau curriculare care să accentueze interesul pentru diversitate. Lipsa cooperării profesorilor implicați în educația incluzivă cu colegii din școală și din alte școli pune sub semnul întrebării respectarea principiilor etice al autonomiei și al independenței (Sanchez et al, 2019). *Lipsa oportunităților de învățare* pentru copiii cu sau fără CES indică aspecte etice legate de percepția *diferențelor* sau a *empatiei* de către aceștia și de contribuția lor la structura socială a unei societăți etice. Birkeland (2008) sesizează dilema existentă între *principiul egalității*, funcționând pentru toți elevii din clasă și cel al *oferirii de suport individualizat* pentru elevii cu nevoi speciale și ridică întrebări precum în ce măsură acțiunile de suport ale educatorului ajută elevul cu nevoi speciale să învețe ceva despre contribuția sa la structura socială a unei societăți

etice sau dacă colegii fără nevoi speciale învață ceva despre incluziune și despre acceptare.

Aspecte etice sunt sesizate în educația incluzivă în legătură cu abordarea disciplinară, respectiv abordarea matematicii ca disciplină școlară în Scoția. Swanson, Yu și Mouroutsou (2017) analizează etica și echitatea din perspectiva predării matematicii, insistând asupra unor principii precum *egalitatea*, *respectul diferențelor*, *responsabilitatea democratică* în efortul profesorilor de a construi la elevi valori particulare specifice matematicii. Astfel, autorii citați consideră că formarea „abilității” este specifică educației matematice, dar presupune proceduri care facilitează *excluziunea*. Obligația legală a profesorilor de a oferi elevilor suport adițional pentru învățare se transformă în practică în suport „diferit de” cel al copiilor fără nevoi speciale de învățare. Ca urmare se instalează *excluziunea* elevilor cu nevoi educaționale speciale acceptându-se „abilități scăzute” sau experiențe educaționale inferioare. Gruparea elevilor după abilitate, în interiorul claselor duce la instalarea ideologiilor elitiste, dezavantaj și excludere. Se produce o separare între „a putea” și a „nu putea” în matematica școlară, care atrage etichetarea și construcția dizabilității prin performanță și practici diferite, inegalități în sistemul de educație care duc la segregare socială.

Alte aspecte etice ale educației incluzive sunt semnalate de Iury, Laurence, Cebe și Desombre (2023) care realizează o ierarhizare a barierelor în educația incluzivă, enumerând îngrijorările legate de *lipsa resurselor* educaționale, cele legate de *creșterea efortului de pregătire* pentru activități didactice diferențiate, problemele legate de *managementul clasei* sau de *calitatea scăzută a actului educațional* în condițiile incluziunii elevilor cu CES. (Iury et al, 2023).

## Discuții

Pentru identificarea aspectelor etice în educația incluzivă am parcurs o primă categorie de lucrări, care teoretizează concepte de bază precum educație incluzivă, educație integrată și educație specială, dar și principii etice care stau la baza incluziunii, precum egalitate, echitate sau oportunități de învățare. Am organizat conceptele cheie identificate în literatura parcursă, într-un tabel care sistematizează *principii, valori incluzive pozitive și negative și comportamente adecvate*. În tabel am cuprins și elemente identice sau asemănătoare extrase și din literatura care

abordează explicit bariere și aspecte etice în diferite contexte ale educației incluzive.

Tabelul 1. Principii, valori incluzive și comportamente etice precizate în literatură

Principii etice	Valori incluzive		Comportamente
	Pozitive	Negative	
Egalitate echitate acces la oportunități nondiscriminare	apartenență, acceptare, valorizare, participare semnificativă, învățare vizibilă, atitudini pozitive, colaborare, compasiune, bunăvoință, demnitate, încredere, prezența cadrelor didactice, empatie	segregare școlară  excluziune	distribuire echitabilă a resurselor, crearea unui mediu de învățare pozitiv, respectarea diversității, egalizarea șanselor, adaptare rezonabilă, crearea de oportunități echitabile, promovare a interacțiunii între elevi cu sau fără CES

O altă categorie de lucrări a facilitat o analiză a aspectelor etice și a valorilor principale care stau la baza educației incluzive, realizată din perspectiva teoriilor etice, pe care am cuprins-o în tabelul de mai jos:

Tabelul 2. Valori etice în educația incluzivă din perspectiva diferitelor teorii etice

Teoria etică	Caracteristici	Valori etice în educația incluzivă
Utilitarism	Accent pe rezultatele, consecințele actelor noastre.	Susține beneficiile educației speciale: <i>grija, protecție, așteptările față de elevii cu CES. Binele presupune un sistem de excludere relativă a elevilor cu CES pentru crearea unui mediu potrivit de învățare. Timpul și efortul cadrelor</i>

		<i>didactic în clasa incluzivă cresc</i>
Teoria deontologică	Accent pe proporția în care binele și răul influențează un act moral; Este moral greșit să folosești omul ca mijloc pentru atingerea unui scop.	Profesorii și factorii decidenți din educația incluzivă își fac <i>datoria</i> față de economie, față de persoanele cu CES.
Etica virtuților (calea pentru a crea o etică a educației incluzive).	Accent pe caracterul actorilor din educația incluzivă Presupune examinarea virtuților care îl conduc pe individ spre un act bun din punct de vedere moral.	Virtuți în educația incluzivă: <i>organizarea, răbdarea, creativitatea, acceptarea, atitudinea calmă, bunătatea, perseverența, compasiunea, integritatea, umorul, optimismul, înțelepciunea.</i>
Etica grijii	modele relaționale care favorizează recunoașterea și realizarea reciprocă, creșterea, dezvoltarea, protecția, împuternicirea și comunitatea umană, cultura și posibilitatea	<i>Compasiunea, bunăvoința, prezența</i> (cadru didactic este psihic și emoțional disponibil pentru elevii săi), <i>interdependența</i> între colegi, <i>responsabilitatea, respectarea demnității, autenticitatea</i> (profesorul admite și acceptă responsabilitatea pentru greșeli și deschiderea spre nou)

Prin sistematizarea ideilor din literatură am identificat principii, valori și comportamente etice specifice educației incluzive care ar putea să reprezinte criteriile de evaluare/autoevaluare a componentei etice a activității profesorului în calsa incluzivă. Am identificat și atitudini sau valori negative care pot să ridice bariere în eficiența mediului incluziv de învățare.

Proiectul internațional „Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (EU, 2018) propune un cadru de analiză a echității în mediul educațional care cuprinde șase dimensiuni ale echității. Fiecareia dintre aceste dimensiuni îi corespund mai multe subdimensiuni. Subdimensiunile propuse coordonează analiza echității în educație din perspectiva sistemului, a școlii sau din perspectivă individuală:

Tabelul 3. Dimensiuni și subdiviziuni ale echității în educație (EU, 2018, p. 23)

<b>Echitatea în școală</b>			
<b>Perspectivă</b>		<b>Dimensiune</b>	<b>Subdimensiuni</b>
Sistem	1	Corectitudine	Dreptul la educație; Politica școlii; Granturi și managementul școlii; Participare și angajament
Individual	2	Incluziune	Elevi cu CES; Elevi supradotați; Noi veniți; Gen; Etnie; Probleme intercultural
Sistem	3	Acces	Calitatea înaltă a educației; Calitatea înaltă a predării; Prevenția absenteismului și abandonului; Accesul la resurse
Școală	4	Oportunitate	Activități suport; Proiectele școlii; Activități extracurriculare; Mediul școlar
Școală	5	Învățare personalizată	Aspecte metodologice; Aspecte organizatorice; Flexibilitate curricular
Individaul	6	Dezvoltare personală și socială	Așteptările elevilor; Starea de bine a elevilor; Învățarea pe tot parcursul vieții; abilități sociale și emoționale

Considerăm că cele mai multe dintre subdiviziunile propuse de acest cadru general de analiză a echității pot fi utilizate și adaptate și pentru evaluarea/autoevaluarea echității în activitatea cadrelor didactice implicate în educația incluzivă. Selecția propusă ne conduce spre utilizarea ca și criterii de analiză a echității pentru activitatea individuală a cadrelor didactice, a următoarelor subdiviziuni ale echității: dreptul la educație și participare și angajament, pentru dimensiunea *corectitudine*; elevi cu CES, elevi supradotați, nou veniți, gen, etnicitate, interculturalitate, adică toate subdiviziunile propuse în documentul internațional pentru dimensiunea *incluziune*; calitatea înaltă a educației, calitatea înaltă a predării, prevenirea absenteismului și abandonului, accesul la resurse, însemnând adaptarea tuturor subdiviziunilor care asigură *accesul* la educație al elevilor implicați în educația incluzivă; realizarea de activități suport, de activități extracurriculare și grija pentru crearea unui mediu școlar incluziv, pentru a evalua *oportunitățile* în învățare; aspecte metodologice, aspecte organizaționale și flexibilitate curriculară, reprezentând toate subdiviziunile



dimensiunii referitoare la *învățarea personalizată* și așteptările elevilor, starea de bine a elevilor și abilități sociale și emoționale, corespunzătoare dimensiunii *dezvoltare personală și socială*. Considerăm că unele dintre subdimensiunile propuse în proiectul „Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (EU, 2018), într-adevăr pot fi aplicate nuami la nivelul sistemului de educație sau la nivelul școlii, neputând fi relaționate cu activitatea individuală a profesorului în cadrul clasei incluzive. În această situație se află subdimensiunile politica școlii și granturi și managementul fondurilor corespunzătoare dimensiunii corectitudine, proiectele școlii corespunzătoare dimensiunii oportunitate.

### **Concluzii**

Pe parcursul acestei lucrări am sintetizat principalele idei referitoare la subiect și le-am organizat pentru a obține instrumente viabile în analiza componentei etice a activității cadrelor didactice implicate în educația incluzivă. Am sintetizat principalele valori și comportamente etice așa cum sunt ele percepute din perspectiva diferitelor teorii etice și am propus un cadru de evaluare a echității, la nivel personal, de către cadrele didactice implicate în educația incluzivă.

Considerăm că între principiile etice generale care fundamentează educația incluzivă se numără egalitatea, nondiscriminarea, echitatea și crearea de oportunități de învățare.

Între valorile pozitive care facilitează sau ridică bariere în calea educației incluzive se numără: sentimentul apartenenței, acceptarea, valorizarea, participarea semnificativă a elevilor la învățare, învățarea vizibilă, atitudinile pozitive față de incluziune ale actorilor implicați (profesori, elevi, părinți, manager școlar), colaborarea (între profesori și elevi, între elevi și între profesorii care activează în educația incluzivă), compasiunea, bunăvoința, demnitatea, încrederea reciprocă, prezența cadrului didactic și empatia.

Apreciem că lucrarea prezentă va putea fi valorificată în fundamentarea unor cercetări viitoare pe tema eticii în educația incluzivă sau în evaluarea/autoevaluarea echității manifestate de cadre didactice implicate în acest proces.

### **Referințe bibliografice**

Anderson, D.W. 2018. The Ethic of Care and Inclusive Education. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, vol 13, issue 2.

- <https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1188&context=icctej>.
- Birkeland, L., 2008. Ethics and the Special Education Assistant , *Paideusis*, vol 17, nr 1.  
<https://www.erudit.org/en/journals/paideusis/2008-v17-n1-paideusis05580/1072468ar/>.
- David, C (coord). 2020. Nediscriminarea în educație. O analiză a situației actuale din perspectiva nediscriminării în mai multe sectoare ale sistemului educațional românesc,  
[https://www.crj.ro/wp-content/uploads/2020/02/Studiu-nediscriminarea-in-educatie\\_final2020-2.pdf](https://www.crj.ro/wp-content/uploads/2020/02/Studiu-nediscriminarea-in-educatie_final2020-2.pdf) .
- Gherguț, A. 2016. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Polirom.
- Gherguț, A. 2006. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Polirom.
- EU. 2018. Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)”. *Methodological Guide*.  
 file:///C:/Users/Egon/Downloads/Equity\_Methodological\_Guide\_v6%20(16).pdf.
- Iury, M., Laurence, A., Cèbe, S, Desombre, C. 2023. Teachers` Concerns about inclusive education and the links with teachers` attitudes. *Front. Educ.* 7:1065919. doi: 10.3389/educ.2022.1065919.
- Mara, D. (coord.). 2011. *Educația incluzivă: abordări psihopedagogice*, Editura Universității Lucian Blaga Sibiu.
- Marcu, M. 2019. Aspects of Intergration of Children with Special Educational Needs în Mass School. *In Proceedings of 19th biennal Conference of International Study Association on Teachers and Teaching Education*. Lucian Blaga, University Publusing House.
- Sanchez, P.A., Haro-Rodriguez, R., Maldonado Martinez, R., M. 2019. Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals, *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol 8, no 1.,  
<https://naerjournal.ua.es/article/view/v8n1-3>.
- Slee, R, Tait, G. 2022. Ethics în inclusive education. Disability, Schooling and Justice, *Inclusive Learning and Educational Equity*.  
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-97435-0>.
- Swanson, D., M., Yu, H-L, Mouroutsou, S. 2017. Inclusion as Ethics, Equity and/or Human Rights? Spotlighting School

- Mathematics Practices in Scotland and Globally. *Social Inclusion* 2017, Volume 5, Issue 3.
- Taub, D, Foster, M., H.Orlando, A.-M., Ryndak, D.L. 2017. Ethical considerations for Inclusive Practices for Students with Extensive Supprt Needs, *International Perspectives on Inclusive Education*, vol.9.
- UNESCO.2017. *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- Vrasmaș,T. (coord). 2021. *Pe drumul spre educația incluzivă în România: contribuția rețelei RENINCO* , Editura Universitară.
- Vrăsmaș, E. Vrăsmaș T. (coord). 2012. *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*. Alpha Mon.
- Watts, C. 2022. How to Promote Equality, Diversity and Inclusion in The Classroom.  
<https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/classroom-equality-diversity/>.

# Principii, valori și comportamente etice în activitatea didactică a profesorilor incluzivi din învățământul primar și gimnaziu

GABRIELA GRUBER\*

## **Abstract**

*Prin cercetarea prezentă dorim să aflăm dacă profesorii din educația incluzivă se raportează la principii și valori etice specifice acestui tip de educație. Dorim să identificăm principiile și valorile etice cărora le acordă importanță profesorii din educația incluzivă și comportamentele corespunzătoare ale actorilor implicați în acest tip de educație. Cercetarea pornește de la trei întrebări explicit formulate, ne-am propus să utilizăm ca metode de cercetare studiile de caz, comparația și metoda narativă și să realizăm o cercetare calitativă. Ne așteptăm să identificăm principii și valori etice considerate importante de subiecții cercetării când își proiectează activitățile incluzive cu elevii cu sau fără CES și să apreciem pe baza dimensiunilor și subdimensiunilor echității educaționale și a altor criterii etice, măsurile înscrise în documentele de proiectare din învățământul incluziv și comportamentele corespunzătoare.*

**Cuvinte cheie:** clasă incluzivă, studii de caz, principii, valori și comportamente etice

## **Introducere**

În mediul educațional actual există o preocupare accentuată pentru problemele legate de etică și echitate manifestate în relațiile dintre actorii implicați în educație. Parcurgerea literaturii referitoare la educația incluzivă conduce spre constatarea faptului că, în această tendință educațională contemporană, aspectele etice și ale echității sunt numeroase și specifice. Prin lucrarea prezentată ne propunem să examinăm dacă profesorii care activează în educația incluzivă iau în considerare aspectele etice; care sunt valorile și comportamentele corespunzătoare când pregătesc activități

---

\*Univesitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, gabriela.gruber@ulbsibiu.ro

pentru clasele incluzive și să aplicăm instrumente identificate în literatura de profil, pentru a identifica dimensiuni și subdiviziuni ale echității luate în considerare de subiecții cercetării.

Citându-l pe Allan, 2005, Slee & Tait (2022), precizează că educația incluzivă a fost inițial „un proiect etic”. Literatura aduce în discuție o mulțime de aspecte diferite referitoare la etica în educația incluzivă. O sistematizare a acestor idei a condus spre sintetizarea principiilor etice generale, a valorilor și atitudinilor care favorizează comportamentul etic al cadrelor didactice implicate în mediul educațional incluziv, precum și a unor valori și atitudini care ridică bariere în comportamentul etic al profesorului incluziv. Principiile etice pe care este fundamentată educația incluzivă sunt principiul egalității și al echității. Semnificația acestora este diferită. Potrivit lui Watts (2022), egalitatea înseamnă că fiecare este tratat la fel, corect și are aceleași oportunități, în timp ce echitatea admite că fiecare persoană poate să aibă nevoie de tipuri sau niveluri diferite de suport, în funcție de nevoile individuale, pentru a se bucura de egalitatea de șanse. Alte principii etice care condiționează realizarea educației incluzive vizează accesul la oportunități de învățare și nondiscriminarea (Slee&Tait, 2022). Potrivit lui Gherguț (2016), incluziunea pune accentul pe drepturile tuturor copiilor, pe schimbarea mediului de învățare, în care fiecare elev se simte acceptat și valorizat. Există un set de valori și atitudini pozitive care caracterizează mediul incluziv. Asigurarea sentimentului de *apartenență*, *valorizarea* fiecărui elev din clasa incluzivă, inclusiv a elevilor cu CES, asigurarea unei *participări semnificative* a acestora la învățare, *învățarea vizibilă*, promovarea unor *atitudini pozitive*, *colaborarea* între elevii clasei, între profesor și elevi și între profesorii care lucrează la clasa incluzivă, respectarea *demonității fiecărui elev*, *încrederea reciprocă*, *prezența și empatia* cadrului didactic sunt câteva din valorile care influențează pozitiv eficiența educației incluzive. (Sanchez et al, 2019; Vrăsmaș, Vrăsmaș, coord, 2012). La acestea se adaugă comportamentele incluzive precum *distribuirea echitabilă a resurselor*, *respectarea diversității*, *egalizarea șanselor*, *crearea de oportunități echitabile*, promovarea *interacțiunii între elevi*, cu sau fără CES (Sanchez et al, 2019; Birkeland, 2008).

*Segregarea școlară și excluziunea* reprezintă atitudini negative care ridică bariere în calea educației incluzive semnalate în lucrări semnate de Văsmaș, 2021; Slee& Tait, 2022; Sanchez et al, 2019; Swanson, Yu, Mouroutsou, 2017; Marcu, 2019. Ierarhizând

barierele existente în realizarea educației incluzive, Iury, Laurence, Cebe și Desombre (2023) consideră că cele mai serioase sunt problemele legate de resursele alocate. Acestea determină atitudini negative ale profesorilor privitoare la incluziune prin consecința pe care o au asupra declinului în performanțele de predare sau în realizările de tip academic ale elevilor. Îngrijorările legate de resurse (umane, materiale, spațiale și de formare) atrag dezbateri legate de necesitatea unor investiții sporite, de numărul elevilor din clasă, sau de modul în care sunt folosite fondurile pentru a susține activitatea din școlile incluzive. Alte îngrijorări sunt legate de cantitatea de muncă, efortul și timpul sporit necesar profesorilor care lucrează în clasa incluzivă. Există îngrijorarea că prezența elevilor cu CES în aceeași clasă cu elevii fără nevoi educaționale speciale poate să atragă scăderea calității academice a predării și învățării și o scădere a prestigiului școlilor care admit incluziunea.

Realizarea echității în educație presupune o „adaptare rezonabilă” (Vrăsmaș, 2021), deci o flexibilitate curriculară și utilizare a unor documente care să permită această adaptare. Astăzi în România se folosesc în acest scop, instrumente psihopedagogice precum Planul de servicii personalizat (PSP); Programul de intervenție personalizat (PIP); Planul Educațional individualizat (PEI). Planul de Servicii Personalizat „fixează obiectivele generale și stabilește prioritățile pentru a a răspunde necesităților globale ale individului” (Mara, 2011, p 37). Pentru elaborarea Planului de Servicii este necesară o muncă de echipă interdisciplinară. Mara (2011) consideră Programul de Intervenție Personalizat ca fiind un „instrument de lucru permanent pentru unul sau mai mulți membri ai echipei care își coordonează intervențiile în direcția realizării scopurilor stabilite” (p. 37). Programul de Intervenție Personalizat (PIP) este un plan scris cu obiective pe termen scurt, elaborat de cadrul didactic de sprijin în colaborare cu profesorul de la clasă și implicând și alți specialiști în vederea asigurării sprijinului pentru învățarea copilului sau pentru nevoile sale comportamentale. Potrivit lui Gherguț (2006), Planul Educațional Individualizat reprezintă documentul care „ghidează activitatea de învățare a unui anumit tip de elev, modalitățile de adaptare/modificare a programelor școlare, a strategiilor didactice, a resurselor materiale și, în același timp, precizează criteriile, procedurile și instrumentele care măsoară progresul și gradul de realizare a obiectivelor formulate direct pe nevoile

unice ale respectivului elev” (p 184). Prin urmare, PEI reprezintă o formă particulară a programului de intervenție școlară pentru elevii cu cerințe educative speciale, document care „descrie modul de accesare a curriculumului școlii obișnuite, resursele adiționale necesare, obiectivele și evaluarea abordării educaționale parcurse de elev” (Gherguț, 2011, p. 182).

Proiectul internațional „Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (EU, 2018), propune șase dimensiuni ale echității în educație, pe baza cărora ar putea fi evaluată respectarea echității în mediul educațional: corectitudine, incluziune, acces, oportunitate, învățare personalizată dezvoltare personală și socială. Fiecare dintre dimensiunile enumerate este asociată cu o anumită perspectivă: a sistemului, a școlii, sau individuală. Fiecareia dintre aceste dimensiuni îi corespund mai multe subdimensiuni care ar putea să constituie un cadru adecvat pentru evaluarea echității în mediul educațional.

### **Metodologia cercetării**

Scopul demersului nostru este de stabili dacă subiecții iau în considerare aspectele etice ale activității pe care o desfășoară în clasele incluzive și în pregătirea activităților cu elevii cu CES.

Ne propunem să obținem răspuns la trei întrebări de cercetare:

1. Acordă subiecții atenție aspectelor etice ale activității lor în educația incluzivă ?;
2. Care sunt aspectele etice, valorile și comportamentele cărora subiecții le acordă atenție când sunt implicați în educația incluzivă?;
3. Este eficientă grila pentru aprecierea eficienței măsurilor formulate în PEI, din perspectiva dimensiunilor și subdiviziunilor echității?

*Esantionul de subiecți* este alcătuit două persoane: un student, T.E., din anul III PIPP, care a elaborat lucrarea de licență pe o temă de educație incluzivă. T.E. absolvă programul PIPP în condițiile în care a activat în învățământul primar în timpul studenției, conducând o clasă simultană alcătuită din 16 elevi, din care 2 elevi cu CES; un profesor de istorie, C.L., cu vechime de 7 ani, în educația incluzivă, care a elaborat lucrarea pentru obținerea gradului didactic I pe o temă vizând educația incluzivă

*Eșantionul de conținut* este reprezentat de 2 lucrări: una pentru licență, elaborată de T.E, cu titlul „Aspecte ale incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale în condițiile

învățământului simultan la clasele I-II” și o lucrare pentru obținerea gradului didactic I, elaborată de C.L., cu tema „Adaptarea curriculumului la Istorie la elevii cu CES integrați în învățământul de masă și impactul asupra desfășurării activității didactice la clasă”. Se impune observația că niciuna dintre cele două cercetări nu își propune obiective care să vizeze analiza etică în educația incluzivă, dar prin conținutul lor oferă date care pot fi analizate din perspectiva eticii și a echității, răspunzând interesului nostru de cercetare

*Metodele de cercetare* utilizate de noi în cercetare sunt studiul de caz, metoda comparării și metoda narativă. Cercetarea este una calitativă.

*Designul cercetării* presupune analiza și compararea chestionarelor, testelor și studiilor de caz propuse de autorii lucrărilor de licență și de gradul I, având drept criterii de comparație dimensiuni și subdimensiuni ale echității în educație așa cum sunt ele propuse în proiectul „Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (Eu, 2018) și alte aspecte etice ale educației incluzive.

## **Rezultate**

Pentru a realiza diferențierea corectă a învățării și pentru a crea un mediu incluziv de învățare, T.E. a aplicat un *chestionar* urmărind și stabilească stilurile de învățare preferate de elevii săi. Stilul de învățare este definit de autorul studiului ca o modalitate preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației și presupune utilizarea anumitor metode de predare-învățare. Potrivit lui Saga, Omar, Trali (2015), unii elevi par să învețe mai bine atunci când informațiile sunt prezentate prin intermediul cuvintelor, alții par să învețe mai bine atunci când sunt prezentate imagini. În clasa incluzivă analizată au fost identificate 3 stiluri de învățare preferate și metode de predare-învățare corespondente, după cum urmează:

Pe baza analizei realizate, învățătorul împreună cu profesorul de sprijin au elaborat Planurile de Intervenție Personalizată. T.E. prezintă două studii de caz referitoare la incluziunea copiilor cu CES în clasa sa incluzivă, L.T., clasa I, 7 ani și F.A., clasa a II-a, 8 ani. Modelul după care T.E. a organizat prezentarea datelor în studiile de caz presupune precizarea de date personale, date medicale, date familiale, cauze care au determinat dificultăți în adaptarea școlară și în învățare (mediul familial și cauze psihologice) și rezultate obținute. Pentru cei doi subiecți, L.T. și



F.A. apar diferențe în secțiunile date personale și date familiale; L.T. a frecventat grădinița 3 ani, cu rezultate nesatisfăcătoare; F.A. a frecventat grădinița 2 ani, cu rezultate modeste. L.T. a terminat clasa I cu media satisfăcător. Ambii elevi cu CES manifestă tulburări de limbaj, dificultăți în adaptarea școlară și în învățare. F.A. provoacă adesea conflicte. Măsurile concrete pentru aplicarea planului de intervenție au fost raportate la nivele diferite ale activității: la nivelul elevului cu CES, la nivelul clasei, la nivelul familiei și la nivelul învățătorilor. Măsurile înscrise în planurile de intervenție sunt identice sau foarte asemănătoare pentru cei doi subiecți. La fel, rezultatele obținute de cei doi elevi cu CES din clasa incluzivă condusă de TE sunt foarte asemănătoare. Se mențin diferențe mici în ceea ce privește abilitatea de a scrie după dictare, „cu sprijin direct”, în cazul elevei L.T. și „cu greșeli”, în cazul elevului F.A. În plus. Eleva L.T. a căpătat încredere în sine, este mai echilibrată, mai puțin timidă (T.E, 2021, p. 31-34).

*Tabelul 1. Stilurile de învățare în clasa incluzivă simultană și metode didactice preferate (E.T, 2021)*

<b>Stil de învățare</b>	<b>Număr de elevi care îl preferă</b>	<b>Metode didactice preferate</b>
Vizual	4 elevi	demonstrația, modelarea, ciorchinele grafic, pălăriile gânditoare, brainstorming
Auditiv	4 elevi	conversația, expunerea, brainstorming
Kinestezic	2 elevi	observarea, metoda cubului, gândiți-lucrați în perechi-comunicați
Stiluri combinate	4 elevi	

Al doilea eșantion de conținut analizat este reprezentat de lucrarea pentru obținerea gradului didactic I, elaborată de dna profesoară de istorie C.L., cu lucrarea intitulată „Adaptarea curriculumului la Istorie la elevii cu CES integrați în învățământul de masă și impactul asupra desfășurării activității didactice la clasă”. Autoarea a prezentat experimentul psihopedagogic aplicat la o clasă incluzivă a V-a, alcătuită din 23

de elevi, în vârstă de 10-12 ani, din care 6 elevi cu CES. Ne vom rezuma la analiza Planurilor Educaționale Individualizate propuse pentru doi din cei șase elevi, M.V.C. și V.V.F.

Pentru a stabili cadrul în care se desfășoară educația incluzivă în școala respectivă, dna profesoară a aplicat profesorilor din școală teste preluate din Ghidul pentru cadrele didactice „Învățarea într-un mediu incluziv: Ghid pentru cadrele didactice” (Kovacs, 2007). În urma analizei răspunsurilor obținute de la cei 10 profesori respondenți, la testul referitor la *climatul învățării*, dna profesoară a concluzionat că „majoritatea profesorilor își dau concursul în a pune la dispoziția elevilor elementele unui climat educațional favorabil procesului de incluziune. Adaptarea mobilierului școlar, expunerea lucrărilor elevilor, folosirea unor expresii faciale și a unei tonalități încurajatoare, încurajarea lucrului în grupuri și informarea elevilor cu privire la drepturile lor duc la constituirea unui climat favorabil procesului de predare învățare. Implicarea profesorilor în asigurarea unui climat pozitiv se datorează atât bunei pregătiri profesionale pe care o au, devotamentului lor în cariera pe care o au dar și personalității acestora, care vine în completarea lipsurilor dotărilor materiale ale învățământului românesc, prin creativitatea și altruismul de care aceștia dau dovadă” (C.L., 2014, p. 43-44). Concluziile formulate de C.L. după aplicarea *testului* care investighează *procesul de predare* relevă faptul că „toți profesorii din școală își proiectează temeinic activitățile de predare-învățare, utilizează surse de informații multiple în proiectarea lecțiilor, își canalizează forțele atât în trezirea motivației pentru obiectul pe care îl predau, însă, în același timp, vizează în proiectarea lecțiilor metodele prin care și elevii cu CES să ajungă să înțeleagă conținutul acestora” (C.L., 2014, p.45). Implicit, sunt atinse aspecte etice legate de atitudinea profesorilor față de educația incluzivă (Sanchez, et al, 2019), aspecte referitoare la pregătirea profesorilor pentru realizarea acestui tip de educație) sau cele referitoare la efortul depus de profesori pentru realizarea educației incluzive (Iury, et al, 2023).

*Studiile de caz* preluate din lucrarea elaborată de C.L. includ Planurile Educaționale Individualizate, elaborate după modelul propus de Vianin (2011) care presupune completarea unor secvențe precum: date personale, probleme cu care se confruntă copilul, priorități pentru perioada... (obiective; metode și mijloace de realizare), criterii minimale de apreciere a progreselor, metode și instrumente de realizare a evaluării,

dificultăți întâmpinate, recomandări particulare. Dificultățile cu care se confruntă subiecții sunt asemănătoare: M.V.C. prezintă dificultăți ușoare, deficiența mintală ușoară, Q.I.=69, disortografie, tulburări de calcul, dezvoltare psihomotrică deficitară, gândire la nivelul operațiilor concrete, memorie predominant de scurtă durată, dificultăți de concentrare a atenției, vocabular sărac, exprimare greoaie; V.V.F. manifestă dificultăți școlare pe fondul intelectului de limită, Q.I.=71, tulburări lexo-grafice și de calcul, operează cu noțiuni simple, prezintă lacune în cunoștințe, se antrenează greu în activitate, lucrează greoi, cu erori și consum mare de timp, necesită sprijin și explicații suplimentare. Prioritățile pentru perioada în care se va aplica experimentul, obiectivele, materialele didactice sunt identice, la fel ca și criteriile minimale de apreciere a progresului sau obiectivele realizate.

### Discuții

Înainte de elaborarea planurilor educaționale personalizate, pentru a realiza diferențierea corectă a învățării și pentru a crea un mediu incluziv de învățare T.E. a aplicat un chestionar, urmărind și stabilească stilurile de învățare preferate de elevii săi. Remarcăm interesul autorului pentru diferențierea învățării și grija pentru metodele didactice cele mai potrivite pentru realizarea acestei diferențieri. Apreciem că aceste preocupări dovedesc că TE manifestă interes pentru aplicarea principului incluziunii, pentru crearea de oportunități de învățare adaptate caracteristicilor psihice ale elevilor cu care lucrează, deci și pentru principul etic al echității, chiar dacă nu le numește explicit, având în vedere faptul că lucrarea sa de cercetare nu și-a propus obiective referitoare la etica în educația incluzivă. Aspectele etice apar în această situație *intrinsec, fără a fi exprimate explicit*. Repetitivitatea măsurilor înscrise în Planurile de Intervenție ar putea fi interpretată ca exigență pentru respectarea principiilor etic al egalității și nondiscriminării în tratarea elevilor cu CES, dar s-ar putea în același timp reproșa lipsa unor preocupări relevante pentru realizarea diferențierii învățării.

Analiza profundată a aspectelor etice legate de respectarea echității în educația incluzivă poate fi realizată prin compararea fiecăreia dintre subdiviziunile echității, propuse în proiectul „Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (EU, 2018) care considerăm noi, pot fi aplicate la

nivel individual de analiză. Prin selectarea acestor subdiviziuni obținem un cadru care facilitează depistarea principiilor, valorilor și comportamentelor etice care reies din analiza planului de intervenție în fiecare dintre cazurile propuse:

Tabelul 2. Grila de evaluarea a echității în educație (EU, 2018) adaptată pentru a putea fi utilizată în evaluarea individuală a componentei etice a activității cadrului didactic în educația incluzivă

Echitatea profesorului		
	Dimensiune	Subdimensiuni
1	Corectitudine	Dreptul la educație; Participare și angajament
2	Incluziune	Elevi cu CES; Elevi supradotați; Noi veniți; Gen; Etinie; Probleme interculturale
3	Acces	Calitatea înaltă a educației; Calitatea înaltă a predării; Prevenția absenteismului și abandonului; Accesul la resurse
4	Oportunitate	Activități suport; Activități extracurriculare; Mediul școlar
5	Învățare personalizată	Aspecte metodologice; Aspecte organizatorice; Flexibilitate curricular
6	Dezvoltare personală și socială	Așteptările elevilor; Starea de bine a elevilor; Învățarea pe tot parcursul vieții; abilități sociale și emoționale

Pentru dimensiunea *corectitudine* am selectat ca subdiviziuni, dreptul la educație și participare și angajament. Apreciem că măsurile care evidențiază aplicarea *dreptului la educație* pentru copiii cu CES de către T.E. sunt „corectarea tulburărilor de limbaj în cadrul unor activități individuale, cu învățătorul de sprijin” și „construirea unei imagini de sine pozitivă, evidențiind „punctele tari” ale personalității în cadrul convorbirilor individuale” (T.E., 2021, p. 32), la nivelul învățătorilor. Subdiviziunea *participare și angajament* este atinsă prin măsurile care vizează „antrenarea în activități preferate de eleva cu CES și găsirea de noi „sarcini” în cadrul clasei” (T.E., 2021, p. 31), la nivelul elevului, dar și „colaborarea și întraajutorarea la activități diverse (desen, abilități practice, activități gospodărești în clasă, etc.) și „antrenarea în jocuri sportive, jocuri pentru dezvoltarea perspicacității, jocuri de socializare, la nivelul clasei” (T.E., 2021, p. 31). Dimensiunea *incluziune*, cu subdiviziunea *elevi cu CES* este respectată prin întregul plan de intervenție care este adresat celor doi elevi cu CES, iar la nivelul clasei, măsura care facilitează incluziunea vizează „antrenarea colectivului în ajutorarea

colegului aflat în dificultate” (T.E., 2021, p. 31). Nu sunt luate în considerare celelalte subdiviziuni ale incluziunii (elevi supradotați, noii veniți, gen, etnie, probleme interculturale) deși este posibil ca situația din clasă să fi creat context favorabil, cel puțin pentru unele dintre aceste subdiviziuni. Pentru dimensiunea *acces* am cuprins în cadrul de evaluare a echității în educația incluzivă două subdiviziuni, *calitatea înaltă a predării și prevenirea absenteismului și abandonului*. Apreciem că măsurile cuprinse în cele două Planuri de Intervenție Personalizată, elaborate de T.E., corespunzător acestor subdiviziuni au un caracter general, nediferențiat și abstract: „cunoașterea particularităților specifice dezvoltării psihice și întocmirea fișei de cunoaștere psihopedagogică și socială a elevului” (T.E., 2021, p.31), la nivelul elevilor cu CES și „crearea unui climat afectiv între elevi și învățător, eliminându-se stările de disconfort care produc stări negative elevilor” (T.E., 2021, p. 31), ca măsură vizând activitatea celor doi învățători. Interesul autorului Planurilor de Intervenție pentru dimensiunea *oportunități în învățare* este de asemenea slab reprezentat, la subdiviziunea *activități suport*, la nivelul elevilor cu CES, prin preocuparea pentru „conștientizarea motivației în învățare”, iar la nivelul clasei, prin măsura care vizează „rezolvarea fiecărei situații conflictuale provocată de acest elev cu calm și tact pedagogic” (T.E., 2021, p.33). Aceleași dimensiuni a echității îi corespunde și subdiviziunea *mediul școlar*, pentru care, la nivelul clasei, T.E. prevede în planul de intervenție „crearea unui mediu prielnic învățării și ajutorării” (p. 33). A cincea dimensiune a echității se referă la *învățarea personalizată*. Considerăm că subdiviziunile care ar fi putut analizate din perspectiva activității individuale a actorilor implicați în educația incluzivă ar putea viza *aspectele metodologice, aspectele organizatorice și flexibilitatea curriculară*. Cele două planuri de intervenție analizate nu înscriu măsuri decât pentru subdiviziunea *aspecte organizatorice*, „învățarea în perechi (copil – copil; învățător – copil)” (T.E., 2021, p. 33), pentru nivelul clasei; „stabilirea unor sarcini de învățare privind ameliorarea, recuperarea și integrarea socială a elevului” (T.E., 2021, p. 34); și „stabilirea standardelor curriculare, a conținuturilor învățării, a descriptorilor de performanță diferențiat pentru elevul cu dificultăți de învățare” (T.E., 2021, p.32,34) pentru subdiviziunea *flexibilitate curriculară, la nivelul învățătorilor*. Surprinzător, sunt neglijate *aspectele metodologice* pentru asigurarea învățării personalizate în cazul elevilor cu CES

((Iury, et al, 2023). Cea de a șasea dimensiune a echității propusă în Proiectul „Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (EU, 2018) vizează *dezvoltarea personală și socială* a participanților la educația incluzivă. Subdiviziunile pe care le-am cuprins în cadrul propus de analiză a echității sunt cele care se referă la *așteptările celor care învață, starea de bine a beneficiarilor și abilități sociale și emoționale*. Măsurile identificate în cele două Planuri de intervenție corespunzătoare acestor subdimensiuni sunt „discuții cu elevul integrat, în afara orelor, în familie” (T.E.,2021, p. 33), la nivelul elevilor, pentru asigurarea *stării de bine a beneficiarilor*, „cultivarea spiritului de întraajutorare pe care elevul îl manifestă” (T.E.,2021, p. 33), la nivelul elevilor cu CES; „antrenarea colectivului în ajutorarea colegului aflat în dificultate” (T.E., 2021, p. 33), la nivelul clasei, pentru subdimensiunea *abilități sociale și emoționale* sau „organizarea activităților educative din perspectiva cerințelor copiilor și antrenarea elevului integrat la acestea” (T.E.,2021, p34), la nivelul învățătorilor, pentru subdimensiunea *așteptările celor care învață*.

Analiza realizată de C.L. prin chestionarele referitoare la climatul învățării și la procesul de predare adresate cadrelor didactice, demonstrează ca aspect etic, interesul pentru modalitatea *de utilizare a resurselor*: „Întotdeauna adaptez mobilierul și spațiul clasei în funcție de activitățile de învățare; Folosesc echipamente moderne în sala de clasă atunci când e nevoie; Aduc în sală diferite resurse pe care elevii le pot folosi; Îndrum atenția elevilor, deseori, asupra resurselor de învățare din comunitatea locală” (C.L, 2014, p.42) Aspectele etice referitoare la *atitudinea pozitivă a profesorilor* față de educația incluzivă sunt evidențiate de prezența în chestionarele analizate a unor itemi precum: „Deseori le zâmbesc încurajator elevilor mei; Niciodată nu strig în sala de clasă, folosesc un semn nonsonor pentru a face liniște; Negociez un set de reguli cu elevii mei, pe care le acceptăm și le respectăm cu toții; Mă străduiesc să stabilesc o atmosferă de siguranță și încredere în sala de clasă” (C.L., 2014, p. 42). Interesul autoarei pentru *atitudinea de cooperare între elevii clasei, precum și cea de participare activă* sunt demonstrate de itemi ca „Deseori redirecționez întrebările elevilor mei spre alți elevi care să răspundă la ele; Elevii mei deseori își adresează întrebări și răspund la aceste întrebări legate de lecție” (C.L.,2014, p. 42). Grija cercetătoarei față de pregătirea activităților incluzive de învățare, deci atenția pentru *calitatea înaltă a educației și a predării*, (subdimensiuni ale dimensiunii *acces a echității*) rezultă

din includerea în chestionare a unor itemi precum: „Îmi proiectez lecțiile atent pentru a mă asigura că le ofer elevilor mei mai multe perspective asupra aceluiași subiect; Utilizez surse de informații multiple atunci când îmi proiectez lecțiile; Activitățile pe care le proiectez ajută elevii cu diferite nevoi/cerințe să-și clarifice înțelegerea; Adresez întrebări care necesită interpretarea informațiilor pe care le au la dispoziție elevii mei” (C.L., 2014, p. 44). *Prezența, participarea activă și autenticitatea cadrului didactic* implicat în educația incluzivă, valori specifice eticii grijii, potrivit lui Anderson (2018), sunt puse în evidență prin itemi cuprinși în chestionare precum: „Ascult activ și cu răbdare ceea ce spun elevii mei; Întotdeauna aștept după ce adresez o întrebare, astfel încât fiecare elev să aibă timp să se gândească la răspuns; Îmi respect toți elevii, respect familiile și cultura lor; Mă bucur de succesul elevilor mei și caut ocazii potrivite ca să le sărbătorim împreună” (C.L., 2014, p. 44).

Testele inițiale aplicate înainte de începerea cercetării au fost identice pentru toți elevii clasei, fără a include probe simplificate pentru elevii cu CES. Potrivit autoarei, ele au urmărit „identificarea nivelului de achiziții în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, (precum și) cunoașterea nivelului de instruire, a premiselor cognitive și atitudinale necesare integrării” (C.L., 2014, p. 49). Comentând rezultatele obținute la această testare inițială de elevii cu CES, autoarea concluzionează că „elevii cu CES întâmpină probleme și dificultăți de învățare (...) care nu le permit atingerea standardelor de performanță care să le asigure promovarea clasei” (C.L., 2014, p. 55). Într-adevăr, elevii cu CES, subiecți ai cercetării noastre au obținut la evaluarea inițială nota 3 (M.V.C.) și 4 (V.V.F.). Testul inițial fiind elaborat după standardele MEI, autoarea apreciază că „că elevii integrați în învățământul de masă au nevoie nu de schimbarea conținuturilor învățării la disciplina istorie, ci de aplicarea unor metode și strategii care să conducă la formarea de competențe specifice disciplinei și acumularea de cunoștințe istorice” (C.L., 2014, p. 102). Este afirmată astfel credința autoarei în necesitatea manifestării *corectitudinii* ca dimensiune a echității, a *dreptului la educație și nondiscriminare*. Afirmatia face trimitere și la o a doua dimensiune a echității din cadrul de evaluare propus prin proiectul Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS)” (EU; 2018), pe care C.L. dovedește că a internalizat-o, conștientizând nevoia unor *oportunități de învățare*

realizabile prin oferta de *activități suport* de învățare, adaptate nevoilor educaționale ale elevilor cu CES.

În cadrul experimentului desfășurat la nivelul clasei a V-a, C.L. a elaborat fișe de lucru cu *sarcini diferite de învățare*. Pentru elevii cu CES, sarcinile au fost simplificate și concretizate, solicitând elevilor să citească și să interpreteze texte, imagini și hărți istorice. Pentru lecția Popoarele Orientului Antic au fost elaborate activități de învățare precum: exerciții de lectură a hărților Orientului Antic, exerciții de alcătuire a axelor cronologice, exerciții pentru identificarea termenilor istorici în texte diferite, citirea și comentarea izvoarelor istorice; citirea de texte care relatează despre cauzele unui eveniment istoric, exerciții pentru alcătuirea planului unei descrieri, descrierea vizitei la un muzeu de istorie. Elevii fără nevoi educaționale speciale au fost solicitați să identifice cu ajutorul hărților istorice anumite locații și să le redea prin completarea hărții mute, să stabilească o legătură între cauze și urmări și să descrie relația între om și spațiul istoric și geografic. Plecând de la un fragment de text despre construcția piramidei lui Cheops (Herodot, Istorie), elevii au fost solicitați să numească autorul scrierii istorice, să identifice cu ajutorul textului numele faraonului care a poruncit ridicarea piramidei, să precizeze durata construcției piramidei, să menționeze pe baza textului câți oameni au participat la construirea piramidei. O altă sarcină solicită elevii să elaboreze o compunere de 50 de cuvinte în care să descrie și apoi să prezinte importanța piramidelor pentru istoria civilizației umane. Comentariile formulate de autoare pe baza fișei prezentate indică atenția acordată altor indicatori din cadrul de evaluare a echității în educație. „Am observat că prin aplicarea fișelor de lucru cu conținut asemănător dar cu sarcini de lucru diferite, elevii cu CES au căpătat mai multă încredere în ei având satisfacția că reușesc să răspundă la cerințe, majoritatea chiar fără ajutorul profesorului itinerant sau al cadrului didactic de la clasă. Sarcinile de lucru diferite fac posibilă activarea elevilor cu CES în cadrul procesului didactic” (p.91). Apreciem că din perspectiva echității, dna profesoară ia în considerare dimensiunea *accesului* la învățare, acordând atenție *calității înalte a educației și a predării*, manifestă interes pentru crearea de *oportunități de învățare* prin crearea unor *activități suport* adaptate nevoilor elevilor și asigură *învățarea personalizată*, acordând importanță *aspectelor metodologice*. Dimensiunea echității *incluziune* este astfel pe deplin atinsă la indicatorul *elevi cu CES*,



la fel ca și dimensiunea *dezvoltării personale și sociale*, cu subdimensiunile sale, *așteptările celor care învață, starea de bine a beneficiarilor sau abilități sociale și emoționale*.

Testul de evaluare finală a cuprins toate tipurile de itemi cu toate subtipurile existente, fiind aplicat atât elevilor fără nevoi speciale, cât și celor cu astfel de nevoi. Cei doi elevi cu CES, subiecți în cercetarea noastră au obținut rezultate care le asigurau promovabilitatea, nota 5 (M.V.C.) și nota 6 (V.V.F.). Explicând acest rezultat, autoarea a subliniat că prin intermediul Planului Educațional Individualizat a adaptat sarcinile de învățare și a aplicat în proiectarea lecțiilor strategii și metode incluzive. S-a îmbunătățit *atitudinea* elevilor față de ora de istorie, au crescut dorința elevilor de cunoaștere și *încrederea de sine* a elevilor. Toate aprecierile acestea pot fi raportate la aspecte etice ale educației incluzive, cu trimiteri spre dimensiunile și subdimensiunile echității.

Considerăm că studiile de caz analizate ne îndreptățesc să evidențiem legături între etica educației incluzive, și etica virtuților, deoarece am regăsit în analiza efectuată cazurilor prezentate valori precum *organizarea, creativitatea, acceptarea, atitudinea calmă bunătatea, perseverența, integritatea, optimismul sau înțelepciunea* (Slee& Tait, 2022). *Bunăvoința* manifestată de profesori *interdependența între colegi, respectarea demnității* fiecărui elev și *autenticitatea* dovedită a cadrelor didactice subiecți ai cercetării noastre reprezintă alte valori constatate prin care putem să evidențiem legături între etica în educația incluzivă și etica grijii (Anderson, 2018). În concluziile sale, C.L. punctează importanța *creativității* și a *atitudinii reciproce pozitive* pe care activitățile incluzive le au asupra elevilor cu CES, dar și asupra celorlalți elevi din clasa incluzivă, cu impact asupra abilităților sociale ale tuturor elevilor participanți la acest tip de educație. Importanța *colaborării între cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin* sau cadrul didactic itinerant este de asemenea evidențiată, la fel ca și *efortul* profesorilor din școlile incluzive de a asigura elevilor cu CES un grad ridicat de incluziune.

## Concluzii

Deși cercetarea a dovedit că cei doi subiecți manifestă interes pentru aspectele etice ale activității lor în clasa incluzivă, ei nu îl declară explicit, interesul lor reieșind din instrumentele create, Planuri de Intervenție Personalizate, din chestionarele și testele

aplicate elevilor și profesorilor la care și-au raportat cercetările. Apreciem că cei doi profesori au internalizat principiile, valori și atitudini specifice educației incluzive, pe care le *manifestă intrinsec* în activitatea lor. Măsura în care subiecții manifestă interes pentru principiile etice, valori, atitudini și comportamente specifice educației incluzive diferă la cei doi profesori, fiind dependentă de vechimea fiecăruia în educația incluzivă, de nivelul de formare de care dispun și de resursele disponibile în școlile în care lucrează. Apreciem, în consecință că răspunsul obținut la prima întrebare de cercetare este unul afirmativ, deși diferențiat.

Din analiza și compararea măsurilor propuse de fiecare dintre subiecții cercetării pentru aplicarea Planurilor de Intervenție Personalizată rezultă că aceștia acordă importanță principiilor etice a incluziunii, oportunităților de învățare, egalitate/echitate și nondiscriminare. La ambii subiecți, măsurile înscrise în documentele de educație incluzivă vizează valori și comportamente corespunzătoare dimensiunilor echității: *corectitudine*, cu subdimensiunile ei *drept la educație și participare și angajament al elevilor cu CES* în clasa incluzivă; este vizată subdimensiunea elevi cu CES, corespunzătoare principiului *incluziunii*, dar sunt ignorate subdimensiuni ale echității, precum elevi supradotați, noi veniți, diferențe de gen, etnicitate sau interculturalitate. Pentru dimensiunea *acces*, subdimensiunile *calitate înaltă a educației și predării*, preocupările celor doi subiecți sunt exprimate diferit: prin măsuri cu caracter general și abstract, în cazul lui T.E. și prin măsuri foarte concrete, vizând *crearea și folosirea unor fișe de muncă diferențiate*, adaptate potențialului diferit al elevilor fără dificultăți de învățare și celor cu CES, în cazul subiectului C.L. Dimensiunea *învățare personalizată* reține atenția subiectului T.E. care formulează în PIP măsuri potrivite pentru subdimensiunea *organizare și flexibilitate curriculară*, dar omite să menționeze comportamente potrivite pentru *aspectele metodologice*. În schimb, prin folosirea suporturilor diferențiate de învățare și a metodelor activ-participative, C.L. dovedește că manifestă interes și pentru *aspectele metodologice*. Ambii subiecți sunt preocupați de măsurile concrete care să asigure *dezvoltarea personală și socială* a elevilor, cu sau fără CES din clasa incluzivă.

Se dovedește astfel că utilizarea grilei de evaluare a echității în activitatea profesorului incluziv ar putea fi utilă pentru a facilita efortul de evaluare/autoevaluare a echității. Ba mai mult,

dacă acest instrument ar fi implementat în școli ar putea să direcționeze atenția profesorilor și spre subdemeniuni ale echității care au fost ignorate de cei doi subiecți ai cercetării noastre. Apreciem că în acest mod am obținut un răspuns detaliat pentru întrebarea de cercetare nr 3.

L.C., potrivit măsurilor înscrise în Planurile de Intervenție Personalizată, materialelor create pentru adaptarea învățării la potențialul elevilor sau metodelor didactice pe care le utilizează la ore, respectă și alte exigențe etice ale activității în clasa incluzivă. Îi chestionează pe colegii săi în legătură cu atitudinea față de incluziune, sugerând manifestări precum zâmbetul adresat elevilor cu CES, negociere, acceptare sau încredere. Promovează colaborarea între elevii clasei, participarea la învățare și creativitatea, pentru elevii cu sau fără CES, preconizează măsuri care să sporească atitudinea pozitivă a elevilor cu CES pentru învățarea Istoriei, care să le sporească încredere în sine, angajamentul și creativitatea, acceptarea, bunăvoința, optimismul, specifice eticii virtuților (Slee & Tait, 2022). Apar între preocupările sale și aspecte referitoare la prezența cadrului didactic în activitățile pe care le propune, participarea activă și autenticitate, specifice eticii grijii (Anderon, 2018).

Enumerând în concluzii principiile, valorile și comportamentele pe care le dovedesc subiecții cercetării, precum și aspectele etice cărora ei le acordă importanță, considerăm că am oferit răspunsul și pentru cea de a doua întrebare de cercetare.

### **Referințe bibliografice**

- Anderson, D.,W. 2018. The Ethic of Care and Inclusive Education. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, vol. 13, issue 2.  
<https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1188&context=icctej>.
- Birkeland, L., 2008. Ethics and the Special Education Assistant, *Paideusis*, vol 17, nr 1.  
<https://www.erudit.org/en/journals/paideusis/2008-v17-n1-paideusis05580/1072468ar/>.
- E,U. 2018. Supporting Opportunity in Schools: Promoting Educational Equity (SOS). *Methodological Guide*.  
[file:///C:/Users/Egon/Downloads/Equity\\_Methodological\\_Guide\\_v6%20\(16\).pdf](file:///C:/Users/Egon/Downloads/Equity_Methodological_Guide_v6%20(16).pdf).

- C.L., 2014. *Adaptarea curriculumului la Istorie la elevii cu CES integrați în învățământul de masă și impactul asupra desfășurării activității didactice la clasă*, (manuscris).
- Gherguț, A. 2006. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Polirom.
- Gherguț, A. 2011. *Evaluare și intervenție psihoeducațională*, Polirom.
- Gherguț, A. 2016. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Polirom.
- Iury, Laurence, Cebe, Desombre. 2023. Teachers` Concerns about inclusive education and the links with teachers` attitudes. *Front. Educ.* 7:1065919. doi: 10.3389/educ.2022.1065919.
- Kovacs, M. 2007. *Învățarea într-un mediu incluziv:ghid pentru cadrele didactice*, EDP.
- Mara, D. (coord.). 2011. *Educația incluzivă:abordări psihopedagogice*, Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu.
- Marcu, M. 2019. Aspects of Intergration of Children with Special Educational Needs în Mass School. *In Proceedings of 19th Biennial Conference of International Study Association on Teachers and Teaching Education*. Lucian Blaga, University Publishing House.
- Saga, Z, Omar, K, Trali, G. 2015. Learning Styles-Understanding for Learning Strategies. *Pak Armed Forces Medical Journal*, 2025, 65 (5), 706-09.
- Sanchez, P., A., Haro-Rodriquez, R., Maldonado Martinez, R., M. 2019. Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals, *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol 8, no 1., <https://naerjournal.ua.es/article/view/v8n1-3>.
- Slee, R, Tait, G. 2022. Ethics în inclusive education. Disability, Schooling and Justice, *Inclusive Learning and Educational Equity*, vol 6. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-97435-0>.
- Swanson, D., M., Yu, H-L, Mouroutsou, S. 2017. Inclusion as Ethics, Equity and/or Human Rights? Spotligning School Mathematics Practices in Scotland and Globally. *Social Inclusion* 2017, Volume 5, Issue 3, Pages 172–182.

- T.E. 2021. *Aspecte ale incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale în condițiile învățământului simultan la clasele I-II* (manuscris).
- Vianin, P. 2011. *Ajutorul stategic pentru elevii cu dificultăți școlare*. Ascred, Cluj- Napoca.
- Vrăsmaș, E. Vrăsmaș, T. (coord). 2012. *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*. Alpha Mon.
- Vrasmaș, T. (coord). 2021. *Pe drumul spre educația incluzivă în România: contribuția rețelei RENINCO*, Edit. Universitară.
- Watts, C. 2022. How to Promote Equality, Diversity and Inclusion in The Classroom.  
<https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/classroom-equality-diversity/>.

# Metode și tehnici de creștere a nivelului de acceptare a copiilor cu dizabilități în clase incluzive

ANDREA HATHAZI\*  
CARMEN COSTEA-BĂRLUȚIU\*\*

## Abstract

*Implicațiile educației incluzive la nivel de organizare a clasei de elevi, a optimizării relațiilor interpersonale, a dezvoltării comunicării, a conștientizării implicațiilor socio-emoționale, comportamentale, prin exemple de practici structurate, pentru dezvoltarea unui mediu de învățare optim, acces la curriculum, promovarea interacțiunilor sociale, identitate și angajare în experiențele de învățare.*

*Dezvoltarea capacităților empatice ale copiilor în clase incluzive, precum și a competențelor și stimei de sine s-au dovedit a avea contribuție semnificativă asupra dezvoltării unor atitudini pozitive față de copiii cu dizabilități. De asemenea, cultivarea compasiunii, bunățatii, răbdării deține efecte relevante asupra acceptării copiilor cu dizabilități. Atelierul de lucru se concentrează asupra unor metode și strategii practice care sprijină formarea acestor competențe la elevii cu și fără dizabilități, în vederea construirii și consolidării unei culturi a incluziunii în clasă, în cadrul căreia fiecare copil să fie valorizat, în beneficiul tuturor.*

**Cuvinte cheie:** educație incluzivă, participare, empatie, compasiune

## Introducere

Aspectele definitorii ale educației incluzive au în vedere atât obținerea unor rezultate școlare, dar și dezvoltarea unor abilități socio-emoționale și comportamentale, ce asigură stabilirea relațiilor interpersonale, de colegialitate, de prietenie, la nivelul interacțiunilor dintre elevii din cadrul unor clase incluzive. Incluziunea școlară eficientă nu se poate realiza fără o incluziune

---

\*Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, andreea.hathazi@ubbcluj.ro

\*\*Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, carmen.costea@ubbcluj.ro

socială prin care conceptele de participare și acceptare sunt asigurate prin acces, experiențe de învățare, mediu suportiv, colaborare și comunicare. Conform *Indexului incluziunii școlare* (Booth, Ainscow, 2002), incluziunea se realizează la mai multe nivele , și anume: la nivelul culturii incluzive prin care se promovează valorile incluzive, atitudinile ce valorizează diversitatea, cu rol esențial în implementarea schimbărilor la nivel de politici, respectiv practici incluzive. A doua dimensiune este a politicilor incluzive, prin care se asigură un cadru instituțional de dezvoltare a educației incluzive, prin adoptarea metodologiilor și a reglementărilor naționale și internaționale privind proiectarea proceselor, angajarea participanților, elaborarea strategiilor. A treia dimensiune vizează practicile incluzive, concretizarea culturii și a politicilor incluzive la nivel de clasă, abordarea nevoilor elevilor în procesul educațional pentru a susține un proces de incluziune reușit.

În acest sens, pentru a asigura o incluziune de succes, e important să dezvoltăm o cultură incluzivă, cu respectarea identităților lingvistice și culturale a elevilor, a diversității sociale și familiale, a promovării modalităților prin care sunt abordați factorii ce susțin interacțiunile și colaborarea. Pentru elevii cu CES, interacțiunile cu colegii lor îi ajută în depășirea barierelor care apar din cauza limitărilor pe care le pot prezenta și facilitează dezvoltarea abilităților socio-emoționale, dar și școlare (Santos, G. D., Sardinha, S., Reis, 2016).

Pentru diminuarea barierelor e important ca următoarele aspecte să fie cunoscute: implicațiile educației incluzive la nivel de organizare a clasei de elevi, a optimizării relațiilor interpersonale, a dezvoltării comunicării, a conștientizării implicațiilor socio-emoționale, comportamentale, prin exemple de practici structurate, pentru dezvoltarea unui mediu de învățare optim, acces la curriculum, modalități de promovare a interacțiunilor sociale, identitate și angajare în experiențele de învățare.

### **Analiza literaturii relevante**

Unul dintre modelele teoretice în vederea susținerii mediilor incluzive este modelul celor trei blocuri al design-ului universal propus de Katz (2015) prin care profesorii își îmbunătățesc practicile profesionale, iar elevii sunt susținuți în a se angaja în procesul educațional prin sistemele și suportul disponibile. Primul bloc cuprinde învățarea socio-emoțională, al doilea bloc face referire la practica educațională incluzivă, iar al treilea bloc

face referire la sisteme și suport (Katz, 2015). Primul bloc vizează învățarea socio-emoțională include respect pentru diversitate, dezvoltarea conceptului de sine, empatie, compasiune, valorizarea diverselor contribuții, conștientizarea abilităților și nevoilor celorlalți, precum și management democrat la nivelul clasei. Componenta privind practicile educaționale vizează un curriculum integrat, opțiunile elevului, învățare prin cooperare, instruire diferențiată, evaluare diferențiată, tehnologie, meta-cogniție, incluziune școlară și social. Sistemele și suportul fac referire la politici incluzive, leadership asumat, dezvoltare profesională, resurse, co-planificare, resurse multi-nivelare, tehnologie de acces (Katz, 2015).

Dezvoltarea capacităților empatice ale copiilor în clase incluzive, precum și a competențelor și stimei de sine s-au dovedit a avea contribuție semnificativă asupra dezvoltării unor atitudini pozitive față de copiii cu dizabilități. De asemenea, cultivarea compasiunii, bunătății, răbdării deține efecte relevante asupra acceptării copiilor cu dizabilități. Atelierul de lucru se concentrează asupra unor metode și strategii practice care sprijină formarea acestor competențe la elevii cu și fără dizabilități, în vederea construirii și consolidării unei culturi a incluziunii în clasă, în cadrul căreia fiecare copil să fie valorizat, în beneficiul tuturor. Relațiile dintre profesori și elevi reflectă capacitatea clasei de a promova dezvoltarea, angajamentul elevilor în sarcinile de învățare, nevoia de a se simți competenți și în conexiune cu ceilalți (Pianta, Hamre, Allen, 2012).

Elevii cu cerințe educative speciale prezintă un risc crescut privind angajarea în sarcină și realizarea unei identități cu școala, ca urmare a dificultăților pe care le pot avea în obținerea unor rezultate școlare (Moreira et al., 2015). Participarea este strâns legată de conceptul de angajare, și constă din trei componente interrelaționate: activitatea, sentimentul de participare și contextul (Eriksson, Welander, Granlund, 2007).

Nevoia de formare profesională a profesorilor care lucrează în clase incluzive, în vederea îmbunătățirii propriilor atitudinilor și a atitudinilor tuturor copiilor privind incluziunea, a fost evidențiată de multiple studii. Biasările negative referitoare la copiii cu diferite dizabilități contribuie masiv la limitarea participării acestora în cadrul grupului și la excludere socială. Suportul dezvoltării sociale și emoționale în context școlar, prin modelarea de către profesor a cooperării, a unor interacțiuni pozitive, gestionarea constructivă a diversității în grup, utilizarea



unor strategii relaționale pentru a stimula creșterea statutului social al copiilor excluși, crearea unui climat școlar pozitiv, în care fiecare copil să fie valorizat (Gasser, Grütter și Torchetti, 2018) sunt doar câteva dintre strategiile pe care profesorii le pot utiliza pentru a crește șansele ca fiecare copil cu cerințe educative speciale să fie bine primit în clasele incluzive de către restul copiilor.

Dezvoltarea empatiei reprezintă parte importantă a eficacității profesorului în privința gestionării grupurilor de copii în care există diversitate culturală, etnică sau de alte tipuri. Empatia poate fi definită ca o capacitate umană avansată, de înțelegere a emoțiilor și stărilor mentale ale celuilalt, din punctul de vedere al acestuia. Au fost descrise două forme principale ale empatiei: afectivă (împărtășirea emoțiilor altei persoane) și cognitivă (abilitatea de a înțelege situația altei persoane din punctul de vedere al acesteia). Comportamentul empatic reprezintă capacitatea de a transmite celorlalți acceptare, înțelegere, valorizare (Makoelle, 2019).

Empatia presupune conexiune emoțională, sensibilitate interpersonală, căldură, responsivitate la nevoile celuilalt, precum și respect și responsabilitate față de cealaltă persoană și sentimentele acesteia (Price și Steed, 2016). Dezvoltarea vocabularului emoțional al copiilor și identificarea unor forme de expresie care să susțină împărtășirea emoțiilor sunt aspecte importante pentru dezvoltarea empatiei la copii. Utilizarea materialelor creative, precum și a activităților de joc, mișcare creativă, dans, mimă, a altor forme de exprimare poate promova conexiunea emoțională dintre copii, prietenia, interacțiunile pozitive.

Deși similară empatiei, compasiunea are ca specific nu doar conștientizarea emoțiilor celuilalt, ci și a stresului, emoțiilor negative, dificile, precum și intenția de a elibera persoana de acestea și dorința sinceră de a oferi suport (Podină, 2017). Prin urmare, compasiunea reprezintă reacția afectivă la suferința altei persoane și are, în principal, trei dimensiuni: (1) compasiunea îndreptată spre celălalt, (2) compasiunea primită de la alții de către propria persoană, și (3) autocompasiunea sau atitudinea receptivă, bunătatea și acceptarea unității experienței în fața suferinței proprii (Gilbert, 2020, Neff, 2003). După Gilbert (2020), compasiunea este parte din sistemul de îngrijire reciprocă dintre oameni și include grija față de celălalt, simpatia, empatia și atitudinea lipsită de criticism față de ceilalți.

## Discuții

Crearea unui climat școlar marcat de căldură, în cadrul căruia copiii să se simtă în siguranță reprezintă o provocare în cazul claselor cu populație de elevi diversă și uneori profesorii prezintă tendința de a arăta în mai mică măsură empatie copiilor care ies în evidență prin diferențele lor la nivel de capacități sau mediu socio-cultural de proveniență. În vederea creșterii conștientizării propriilor asumptii și distorsiuni, respectiv a nivelului de empatie, Friedman (2019) recomandă următoarele:

1. Profesorii să reflecteze asupra percepțiilor negative referitoare la copiii diferiți de ei din punct de vedere al caracteristicilor culturale, etnice, rasiale, nivelului capacităților cognitive etc. ca având impact negativ asupra învățării la acești copii;
2. Profesorii să se angajeze în auto-reflecție pentru a identifica presupuziții personale, a-și crește înțelegerea specificului fiecărui grup de copii;
3. Adresarea de către profesori a unor întrebări dificile, referitoare la reacții pe care le au față de copii și familii, credințe personale, prejudecăți, posibilități de creștere a încrederii copiilor și familiilor în școală, de conectare cu copii și familii provenind din populații diverse;
4. Modelarea acțiunilor pozitive, marcate de căldură, responsivitate față de nevoile copiilor, de îngrijorările acestora, astfel încât mediul clasei să fie unul primitor;
5. Promovarea de către profesori a respectului, bunătații, compasiunii, responsabilității, prin materiale didactice și activități care susțin aceste caracteristici;
6. Construirea unui climat al clasei care susține diversitatea prin activități, materiale disponibile în clasă (ex., cărți, povești cu tema diversității, fotografii în care apar copii cu diferite caracteristici etc.);
7. Apelarea la persoane din comunitate care să împărtășească experiențele lor, cunoștințele, abilitățile, precum și aspecte care țin de cultură, tradiții, alte caracteristici ale grupului de apartenență;
8. Celebrarea progreselor realizate de-a lungul procesului devenirii unui profesor și a unui grup cu competențe culturale, nivel ridicat al empatiei față de fiecare dintre copiii din clasă (Friedman, 2019, Price și Steed, 2016).

Modelul piramidal al abordării rezultatelor pe planul social și emoțional (Hemmeter, Ostrosky și Fox, 2006) consideră că există trei nivele de suport de care copii au nevoie: (1) strategii universale de prevenție, destinate tuturor copiilor, (2) abordări sociale și emoționale secundare pentru copiii aflați în situații de risc pentru întâzieri în dezvoltarea socio-emoțională și (3) strategii de intervenție terțiare, destinate copiilor cu probleme persistente, care sunt individualizate și bazate pe nevoile funcționale ale fiecărui copil.

### **Concluzii.**

În acest context, dezvoltarea și predarea empatiei copiilor reprezintă o strategie responsabilă din punct de vedere cultural pentru susținerea relațiilor pozitive. Dezvoltarea unei atmosfere bazate pe empatie în clasă poate fi realizată prin crearea unui mediu securizant, cu rutine predictibile, expectanțe clare față de comportamente, modelarea interacțiunilor empatică cu elevii, educarea observației, ascultării, comunicării și a abilităților relaționale, utilizarea cărților relevante pentru dezvoltarea *insight*-ului asupra propriei experiențe (Makoelle, 2019).

Numeroase studii arată că nu doar copiii cu dizabilități au beneficii pe planul rezultatelor școlare și a dezvoltării sociale, ca rezultat al practicilor incluzive. Copiii fără dizabilități au de câștigat de pe urma imersiunii în clase incluzive, efectele fiind pe planul progreselor în învățare, dar mai ales pe planul beneficiilor sociale. Kart și Kart (2021) au realizat o sinteză a literaturii de specialitate, în urma căreia au identificat o serie de efecte benefice pe planul social pe care clasele incluzive le au pentru copiii fără dizabilități: reducerea nivelului de teamă, a ostilității, a prejudecăților și tendinței spre discriminare, respectiv creșterea nivelului de toleranță, acceptare și înțelegere a celorlalți.

### **Referințe bibliografice**

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Eriksson L, Welander J, & Granlund M (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502

- Friedman, S. (2019). 8x. Developing Empathy to Build Warm, Inclusive Classrooms, Teaching Young Children, National Association for the Education of Young Children.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. (2018). Inclusive classroom norms, children's sympathy, and intended inclusion toward students with hyperactive behavior. *Journal of School Psychology*, 71, 72-84.
- Gilbert, P. (2020). *Compașiunea și mintea umană*, Ed. Curtea Veche, București.
- Hemmeter, M.L., M.M. Ostrosky, & L. Fox. 2006. „Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention.” *School Psychology Review* 35 (4): 583–601.
- Kart, A., Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11, 16.
- Katz, J., (2015) Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12, *International Journal of Inclusive Education*, 19:1, 1-20, DOI: 10.1080/13603116.2014.881569
- Makoelle, T. (2019). *Teacher Empathy: A Prerequisite for an Inclusive Classroom*. Encyclopedia of Teacher Education, Springer Nature Singapore.
- Moreira, P. A., Bilimória, H., Pedrosa, C., de Fátima Pires, M., de Jesus Cepa, M., de Deus Mestre, M., ... & Serra, N. (2015). Engagement with school in students with special educational needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15 (3), 361-375.
- Neff, K.D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude towards oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer US.
- Podină, I.R. (2017). *Compașiunea*, în Szentagotai-Tătar A., David, D. (coord.). *Tratat de psihologie pozitivă*, Ed. Polirom, Iași.
- Price, C.L., Steed, E.A. (2016). Culturally Responsive Strategies to Support Young Children with Challenging Behavior. *Young*

*Children*, National Association for the Education of Young Children 71 (5).

Santos, G. D., Sardinha, S., Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms in *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 950-954.

# Educația pozitivă: modalitate pentru îmbunătățirea vieții școlarii cu CES

DIANA MIHĂESCU\*  
CARMEN GANEA\*\*

## Abstract

*Prin educația pozitivă se urmărește îmbinarea principiilor psihologiei pozitive cu practicile educaționale pentru a promova bunăstarea individuală și optimizarea experienței de învățare. Această abordare se concentrează pe cultivarea stării de bine și a abilităților socio-emoționale ale elevilor, inclusiv optimismul, reziliența și autonomia, dar și pe dezvoltarea unor relații sănătoase. În contextul educației speciale, în care elevii cu CES se confruntă cu provocări specifice, educația pozitivă devine esențială. Prin abordări eficiente ale educației pozitive, se pot îmbunătăți procesul educațional și dezvoltarea individuală a elevilor cu CES. Această cercetare are drept scop identificarea modalităților optime de implementare a educației pozitive în școlile speciale și în școlile de masă, cu accent pe elevii cu CES. Cercetarea explorează trei întrebări principale: Cum pot fi adaptate practicile de educație pozitivă pentru a se potrivi nevoilor individuale ale elevilor cu CES în medii școlare variate? Cum pot fi depășite obstacolele și rezistența la schimbare în instituțiile de învățământ pentru a facilita cu succes implementarea educației pozitive în beneficiul elevilor cu CES? Care sunt rezultatele măsurabile ale aplicării educației pozitive în ceea ce privește performanța școlară, bunăstarea psihică și dezvoltarea personală a elevilor cu CES? Rezultatele cercetării sînt în evidență beneficiile educației pozitive și identifică moduri eficiente de aplicare a acesteia în mediul școlar pentru elevii cu CES.*

**Cuvinte cheie:** educație pozitivă, modelul PERT, bunăstare emoțională

## Introducere

Educația pozitivă este un concept care îmbină principiile psihologiei pozitive cu practicile educaționale, având ca scop

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, diana.mihaescu@ulbsibiu.ro

\*\*Grădinița cu Program Normal Toarcla, ganeacarmenroxana1997@yahoo.com

general promovarea bunăstării individuale și optimizarea experienței de învățare (Sandholm et al., 2022, Shilko et al., 2022, Kern & Wehmeyer, 2021, Joseph et al., 2020). Acesta se concentrează pe punctele forte ale elevilor, pe cultivarea optimismului, rezilienței și a autonomiei, precum și pe încurajarea unor relații sănătoase. Educația pozitivă susține că educația autentică trebuie să aibă în vedere tot spectrul experienței umane, inclusiv promovarea valorilor, a angajamentului și a sensului de scop în viață (Chisale & Phiri, 2022). În contextul școlilor speciale, în care elevii cu CES se confruntă cu provocări specifice, abordarea educației pozitive devine și mai importantă. Abordările eficiente ale educației pozitive în școlile speciale pot contribui la îmbunătățirea procesului educațional și la dezvoltarea individuală a elevilor cu CES (Sandholm et al., 2022, Kern & Wehmeyer, 2021, Anaby et al., 2018, Brunzell et al., 2019). Astfel, specialiștii în educație s-au concentrat tot mai mult pe identificarea și depășirea barierelor și constrângerilor din cadrul acestor școli, astfel încât să se asigure un mediu educațional incluziv și stimulant pentru toți elevii.

### **Educația pozitivă-definire conceptuală**

Psihologia pozitivă are ca și obiective principale stabilirea și încurajarea factorilor care contribuie la bunăstarea indivizilor și a comunităților (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000, Ma et al., 2022, Suzuki et al., 2021).

Educația pozitivă a fost adaptată pentru mediul școlar prin intermediul psihologiei pozitive. În prezent, accentul în școli se pune în principal pe predarea abilităților care pregătesc elevii pentru studiile viitoare și pentru oportunități de angajare. Educația pozitivă își propune să integreze abilitățile academice tradiționale cu practici de predare care sprijină starea de bine a elevilor (Seligman et al., 2009).

Astfel, un aspect important al educației pozitive este accentul pus pe promovarea unei perspective pozitive și optimiste asupra vieții și a educației. Aceasta se bazează pe ideea că dezvoltarea și cultivarea abilităților socio-emoționale și a bunăstării mentale sunt la fel de importante ca și dezvoltarea abilităților academice.

Există numeroase studii care demonstrează eficacitatea utilizării educației pozitive în școli speciale pentru elevii cu CES (Rodat, 2020, Sandholm et al., 2022, Kern & Wehmeyer, 2021, Anaby et al., 2018, Brunzell et al., 2019). Aceste studii subliniază importanța cultivării unui mediu sigur, incluziv și pozitiv, în care

elevii se simt valorizați și încurajați să-și dezvolte abilitățile la capacitatea maximă. Așadar, educația pozitivă în școlile speciale pentru elevii cu CES implică abordări centrate pe: dezvoltarea stimei de sine și a încrederii elevilor în propriile lor abilități; promovarea unei perspective pozitive și a optimismului în fața provocărilor și dificultăților; încurajarea comunicării și colaborării între elevi, dar și între elevi și cadrele didactice; dezvoltarea abilităților socio-emoționale și a echilibrului emoțional, precum gestionarea emoțiilor și rezolvarea conflictelor într-un mod constructiv; utilizarea metodelor de învățare activă și participativă pentru a spori angajamentul și motivația elevilor în procesul educațional; acordarea de sprijin individualizat și adaptat nevoilor specifice ale elevilor cu CES pentru a le permite să atingă succesul maxim în învățare și dezvoltare.

Prin integrarea practicilor de educație pozitivă în școlile speciale destinate elevilor cu dizabilități intelectuale, educatori pot crea un mediu de învățare de susținere și incluziv care stimulează dezvoltarea abilităților esențiale și promovează integrarea socială a elevilor cu nevoi speciale. (Sandholm et al., 2022, Anaby et al., 2018, Brunzell et al., 2019) Prin concentrarea pe principiile psihologiei pozitive, inclusiv abordările bazate pe punctele forte, tehnicile de construire a rezilienței și promovarea unei mentalități de creștere, educatori pot ajuta elevii cu CES să dezvolte o imagine de sine pozitivă, să îmbunătățească abilitățile lor sociale și să cultive un sentiment de apartenență și optimism. Acest lucru poate duce la îmbunătățirea performanței școlare, creșterea motivației și în general la starea de bine a elevilor cu CES din școlile speciale. În plus, educația pozitivă în școlile speciale ar trebui să implice și implementarea unor strategii eficiente de gestionare a conflictelor și promovarea relațiilor pozitive între elevi și între elevi și profesori.

### **Metodologia cercetării**

*Scopul acestei cercetări constă în identificarea modalităților optime de realizare a educației pozitive pentru îmbunătățirea procesului educațional având ca beneficiari elevii cu CES din școlile speciale și școlile de masă.*

*Întrebările de cercetare sunt următoarele:*

- Î<sub>1</sub> Cum pot fi adaptate și personalizate practicile de educație pozitivă pentru a se potrivi nevoilor individuale ale elevilor cu CES în diverse medii școlare?



Î<sub>2</sub>: Cum pot fi abordate obstacolele și rezistența la schimbare în cadrul instituțiilor de învățământ pentru a facilita implementarea cu succes a educației pozitive în beneficiul elevilor cu CES?

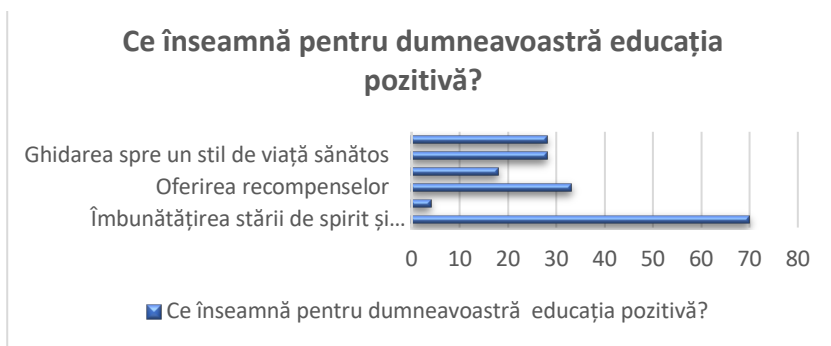
Î<sub>3</sub>: Care sunt rezultatele măsurabile ale aplicării practicilor de educație pozitivă în ceea ce privește performanța școlară, bunăstarea psihică și dezvoltarea personală a elevilor cu CES?

Eșantionul este format din 73 de cadre didactice care lucrează cu elevii cu CES, din mai multe județe din învățământul special și învățământul de masă, cu vârste cuprinse între 22 și 58 de ani. (M = 37,11; SD = 6,87).

Chestionarul utilizat în cercetare a fost construit pe cei cinci piloni ai educației pozitive (modelul PERMA): emoții pozitive, implicare, relații pozitive, semnificație, reușite (Chisale & Phiri, 2022).

## Rezultate

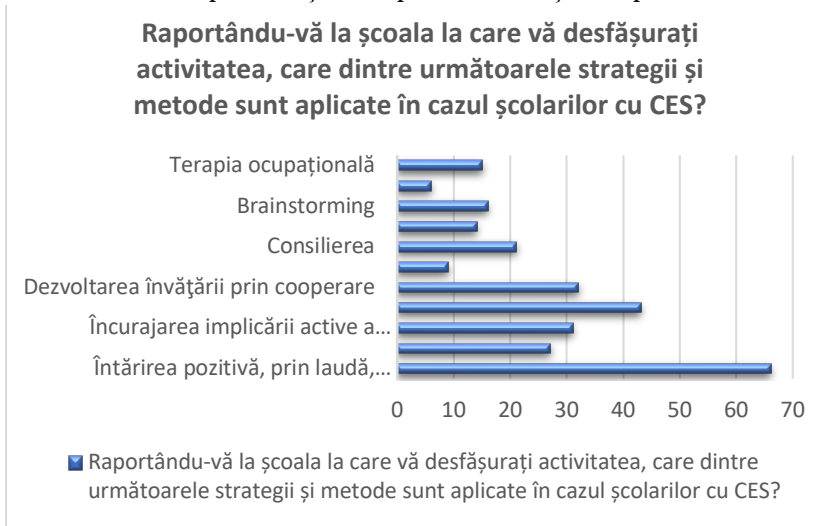
În viziunea respondenților, educația pozitivă înseamnă în cea mai mare parte 96% alegeri, „îmbunătățirea stării de spirit și încurajarea bunăstării psihice la elevi” (Ilustrația 1). Pentru 45% din respondenți, educația pozitivă înseamnă și „oferirea recompenselor”. Variabilele „ghidarea spre un stil de viață sănătos” și „încurajarea spiritului civic” au fost alese în egală măsură de către 39% din respondenți.



Ilustrația 1. Valențele conceptului de educație pozitivă potrivit respondenților

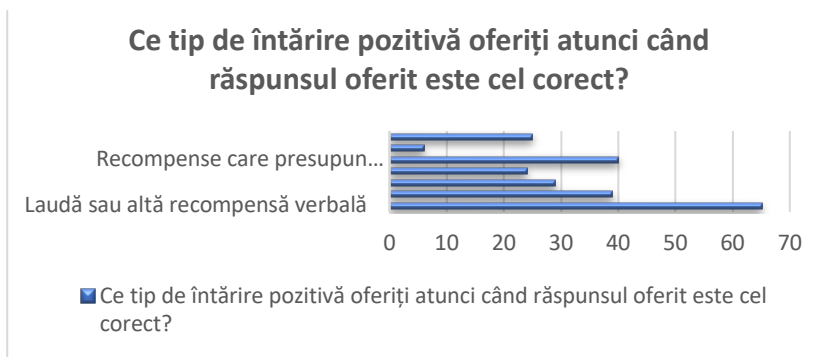
În ceea ce privește strategiile și metodele aplicate de către cadrele didactice în cazul școlărilor cu CES (Ilustrația 2), cea mai des utilizată, 90% din alegerile respondenților este „întărirea pozitivă, prin laudă, recompensă etc”. Următoarea alegere 59% a

respondenților este „orientarea spre potențialul elevului, dintre care doar 18 respondenți sunt profesori la școli speciale.



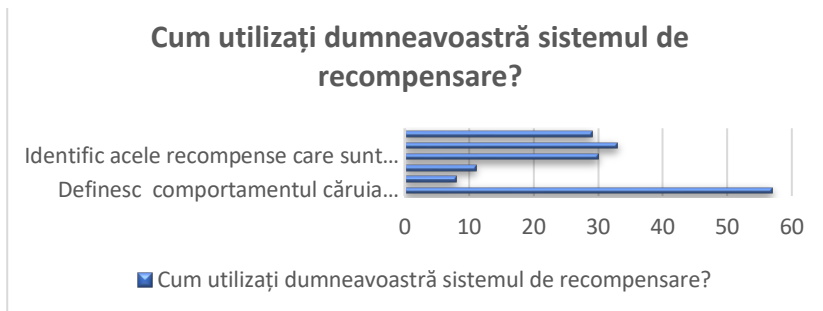
*Ilustrația 2. Modalitățile de educație pozitivă utilizate la clasă*

Întărirea pozitivă prin laudă și recompensă este frecvent utilizată de către 90% din cadre didactice chestionate. Dintre aceștia, cei mai mulți 89% spun că oferă recompense sub formă de laudă sau recompensă verbal (Ilustrația 3). După criteriul frecvenței, următoarea întărire pozitivă utilizată este recompensarea care presupune activități plăcute. Dintre cei 40 de profesori care utilizează acest tip de recompensă, doar 18 sunt profesori încadrați în școlile speciale și 22 sunt cadre didactice care activează în învățământul de masă. 53% dintre cadrele didactice chestionate oferă și recompense simbolice. Dintre aceștia, 21 sunt profesori care activează în învățământul special.



*Ilustrația 3. Tipul de întărire pozitivă utilizat*

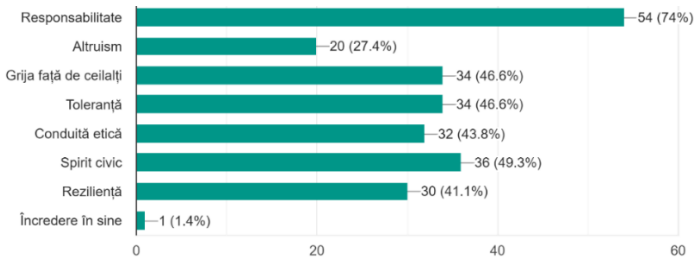
În ceea ce privește utilizarea sistemului de recompense (Ilustrația 4), cei mai mulți respondenți spun că definesc comportamentul căruia doresc să îi crească frecvența, durata sau intensitatea. Din totalul de 57 de cadre didactice care utilizează această metodă, 39 sunt profesori la școlile speciale. Comparativ cu numărul mare de cadre didactice care definesc comportamentul căruia doresc să îi crească frecvența, durata sau intensitatea, din totalul respondenților, doar 11% spun că definesc comportamentul în momentul în care aplică recompensa.



*Ilustrația 4. Utilizarea sistemului de recompense*

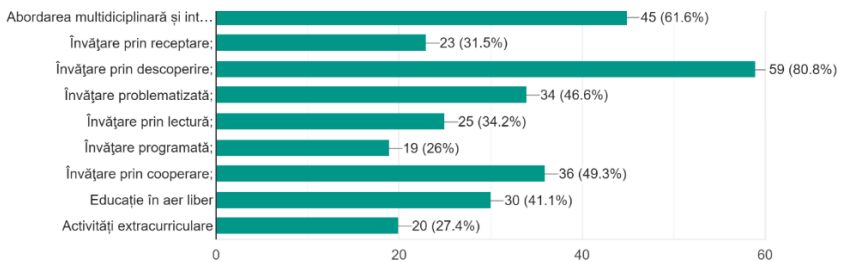
Privitor la virtuțile și trăsăturile de caracter pe care cadrele didactice urmăresc să le formeze și dezvolte la elevi (Ilustrația 5), un loc fruntaș îl ocupă responsabilitatea. În acest sens, 74% din cadrele didactice au punctat variabila „responsabilitate” iar 49,3% spun că urmăresc să formeze și să dezvolte și spiritul civic. Pentru 46,6% la fel de importante sunt și grija față de ceilalți și toleranța.

Care dintre următoarele trăsături de caracter și virtuți urmăriți să le formați și dezvoltați la elevii dumneavoastră?



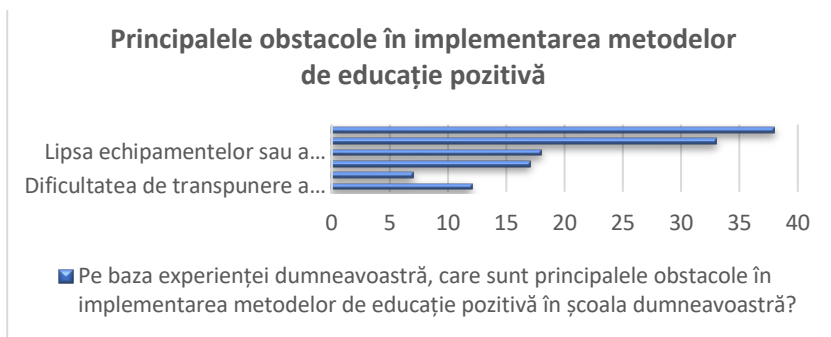
Ilustrația 5. Trăsături de caracter și virtuți dezvoltate la școală

În vederea întăririi bunăstării intelectuale, fizice și emoționale a elevilor, cadrele didactice utilizează o serie de experiențe de predare-învățare pozitive (Ilustrația 6). Dintre acestea, cel mai frecvent utilizate sunt învățarea prin descoperire, în procent de 80,8% și abordările multidisciplinare și interdisciplinare, în procent de 61,6%. Învățarea prin cooperare este utilizată de către un număr de 36 de respondenți din totalitatea eșantionului, însumând un procent de 49,3%.



Ilustrația 6. Experiențe de învățare-predare cu impact intelectual, fizic și emoțional utilizate la clasă

În ceea ce privește principalele obstacole în implementarea metodelor de educație pozitivă identificate de către respondenți (Fig. 7), cea mai mare pondere o au problemele de natură socială și de comportament ale elevilor cu CES, variabilă punctată de către 52% de respondenți. Dintre aceștia, 21 sunt profesorii care fac parte din categoria celor care își desfășoară activitatea în cadrul școlilor de masă și 17 sunt cadre didactice care lucrează în cadrul învățământului special.



*Ilustrația 7. Principalele obstacole în implementarea metodelor de educație pozitivă în percepția cadrelor didactice*

## Discuții

Rezultatele sugerează că majoritatea respondenților asociază educația pozitivă cu îmbunătățirea stării de spirit și promovarea bunăstării psihice la elevi. Această înțelegere a conceptului poate influența modul în care cadrele didactice își abordează munca și interacțiunea cu elevii (Brunzell et al., 2019).

În general, participanții au experimentat educația pozitivă ca o experiență pozitivă și satisfăcătoare, în timp ce unii au descris, de asemenea, provocări. Din punct de vedere al bunăstării, este evident că două teme principale au fost cel mai mult afectate de metodele de educație pozitivă, în special emoțiile pozitive și relațiile pozitive (Anaby et al., 2018). Întărirea pozitivă prin laudă și recompensă este cea mai frecvent utilizată metodă de către cadrele didactice. Această abordare poate fi eficientă în promovarea comportamentelor dorite la elevii cu CES, dar merită discutată în detaliu în ceea ce privește avantajele și dezavantajele sale având în vedere faptul că majoritatea respondenților definesc comportamentul pentru care doresc să acorde recompense în avans.

Învățarea prin descoperire și abordarea multidisciplinară și interdisciplinară sunt cele mai frecvent menționate experiențe de învățare-predare pozitive utilizate la clasă. Învățarea prin descoperire implică învățarea activă, elevii cu CES fiind implicați în procesul de învățare, ceea ce poate crește nivelul de angajament și motivație. Ei își pot construi propriile cunoștințe și înțelegere, ceea ce poate face ca informațiile să fie mai semnificative și mai ușor de reținut (Anaby et al., 2018, Brunzell et al., 2019).

Elevii cu cerințe educaționale speciale au dreptul experiențe școlare pozitive, la sănătate emoțională, la dezvoltarea

abilităților sociale și la succesul academic. Este adevărat faptul că un număr mare de strategii pot fi implementate în vederea abordării nevoilor diferențiate ale elevilor cu dizabilități, dar și de facilitării interacțiunilor pozitive între toți elevii. Așa cum am putut constata, educația pozitivă este un mijloc de înfăptuire a educației care poate genera rezultate uimitoare la elevii cu CES. Educația pozitivă presupune, în linii mari, potrivit psihologiei pozitive, îmbunătățirea stării de spirit și încurajarea bunăstării psihice la elevi

### **Concluzii**

Elevii cu CES au dreptul la experiențe școlare pozitive, la sănătate emoțională, la dezvoltarea abilităților sociale și la succesul academic. Un număr mare de strategii pot fi implementate în abordarea nevoilor diferențiate ale elevilor cu dizabilități, dar și de a facilita interacțiunile pozitive între toți elevii. Astfel, educația pozitivă este un mijloc de realizare a educației care poate genera rezultate pozitive la elevii cu CES.

Modelul PERMA oferă un cadru flexibil prin care școlile de masă pot identifica acei piloni ai educației pozitive care se potrivesc cel mai bine particularităților elevilor înscriși. domeniile în care se descurcă deja bine și ținte de îmbunătățire. Îmbunătățirea procesului educațional depinde în mare măsură și de abordarea globală a instituției școlare, care implică învățarea explicită și implicită la clasă și practici pozitive integrate de-a lungul vieții școlare. Modelul PERMA în prezenta cercetare facilitează planificarea, implementarea și evaluarea cunoștințelor derivate din psihologia pozitivă în cadrul școlii, oferind un cadru durabil și flexibil pentru procesul educațional al elevilor cu CES din școlile speciale și din școlile de masa.

### **Referințe bibliografice**

- Anaby, D., Campbell, W E., Missiuna, C., Shaw, S R., Bennett, S., Khan, S., Tremblay, S., Kalubi-Lukusa, J., Camden, C., & Services, D. (2018, September 27). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review. <https://scite.ai/reports/10.1111/cch.12621>
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2019, January 2). Shifting Teacher Practice in Trauma-Affected Classrooms: Practice Pedagogy Strategies Within a Trauma-Informed Positive Education Model. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>

- Chisale, E., & Phiri, F M. (2022, September 1). PERMA Model and Mental Health Practice.  
<https://scite.ai/reports/10.24203/ajpnms.v10i2.7015>
- Joseph, S., Murphy, D., & Holford, J. (2020, March 5). Positive education: A new look at Freedom to Learn.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1726310>
- Kern, M L., & Wehmeyer, M L. (2021, January 1). The Palgrave Handbook of Positive Education. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>
- Rodat, S. (2020, January 1). Stigmata and the Process of Stigmatization: Coping Strategies and Approaches to Intervention for Destigmatization.  
<https://scite.ai/reports/10.18662/upalaw/54>
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K., & Fagerlund, Å. (2022, August 9). Teachers' experiences with positive education.  
<https://doi.org/10.1080/0305764x.2022.2093839>
- Shilko, R., Egorov, S., Zinchenko, Y., & Emelin, V. (2022, June 1). Positive education for students' mental health support.  
<https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1614>
- Suzuki, A., Ishikawa, H., & Okada, M. (2021, October 1). Development, Validation, and Internal Consistency of the Positive Psychology-Based Acceptance of Illness Scale (PAIS): A Culturally-Appropriate Japanese Measure.  
<https://scite.ai/reports/10.1177/21582440211058197>

# Încorporarea valorilor incluzive în practica de zi cu zi a profesorilor

ADRIANA NICU\*

## Abstract

*Creionarea unui profil al profesorului incluziv este o preocupare prezentă în literatura psihopedagogică din întreaga lume, parte a formării cadrelor didactice atât la nivelul formării inițiale, cât și la nivelul formării continue. Competențele didactice reprezintă soclul acestui profil al profesorului incluziv. Contextul de realizare al acestui profil îl reprezintă preocuparea constantă de a identifica valori, dar și aplicarea practică a acestora într-o cheie incluzivă, care vizează proiectarea unor activități educaționale inovatoare și incluzive în același timp, promovarea incluziunii și a proceselor de învățare într-un context relațional semnificativ. Formarea cadrelor didactice pentru un demers incluziv este, de fapt, o problemă supusă dezbaterii cu privire la sistemul educațional și la capacitatea acestuia de a răspunde adecvat nevoilor educaționale ale fiecăruia. Sistemul de educație nu a depășit încă planul retoric. Deși există un acord substanțial, derivat din declarații și alte documente internaționale cu privire la necesitatea investițiilor social-economice și culturale în formarea incluzivă a profesorilor, încă nu există un acord suficient de clar privind căile de realizare a incluziunii. În marea diversitate a literaturii dedicată incluziunii, putem identifica un fir comun care le leagă: convingerea că un context incluziv înseamnă recunoașterea valorilor fundamentale, cum ar fi respectul pentru viață, demnitatea umană, solidaritatea, acceptarea. Acest articol vrea să descifreze multitudinea factorilor din „cutia neagră” a incluziunii care, odată înțeleși ar putea permite încorporarea valorilor incluzive în practica de zi cu zi a profesorilor.*

**Cuvinte cheie:** profilul profesorului incluziv, valori incluzive, practici incluzive

## Introducere

Profilul de formare al profesorului incluziv descrie așteptările exprimate față de profesorii din sistemul de învățământ, indiferent

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, [adriana.nicu@ulbsibiu.ro](mailto:adriana.nicu@ulbsibiu.ro)



la ce nivel de studiu lucrează, preuniversitar sau în învățământul superior. Formarea profesorului incluziv se poate realiza ținând cont de legislația din domeniu, de diferite documente de politică educațională și alte studii de specialitate, precum și la principiile și finalitățile învățământului. Profilul de formare al profesorului reprezintă o componentă reglatoare a „Programului de certificare a competențelor pentru profesia didactică și vizează dezvoltarea competențelor profesionale psihopedagogice, didactice, digitale, manageriale și de cercetare necesare exercitării funcțiilor didactice în învățământ”. Dezvoltarea competențelor incluzive nu este explicit formulată în cadrul acestui program derulat în departamentele pentru pregătirea personalului didactic (DPPD) din universitățile noastre.

Dezvoltarea unui profil incluziv profesorilor provine din necesitatea ca organizațiile școlare să aibă un set clar și măsurabil de criterii legate de cerințele profesiei. De asemenea, trebuie să ținem cont de cerințele psihologice pe care profesorii trebuie să le îndeplinească pentru a practica această meserie. De remarcat este faptul că, în curricula de formare profesională inițială a profesorului nu există discipline sau teme privind incluziunea, după cum nici în sistemul de evaluare a performanțelor profesionale. Profilul de formare a profesorului incluziv este parte a profilului ocupațional al profesorului (Cod COR: 232101) și vizează în special date referitoare la sarcinile principale, contextul muncii, nivelul de educație, cunoștințe și deprinderi, aptitudini, condiții salariale etc.

În acest studiu încercăm să descifrăm „cutia neagră” a profilului de formare a profesorului incluziv, respectiv de la retorică la implementare. Am plecat de la aserțiunea că educația incluzivă este un proces creat prin practici cotidiene legate de profesori, elevi, curricula și contexte. Educația incluzivă este întotdeauna o aproximare, nu ceva care este realizat vreodată pe deplin. Școlile din întreaga lume sunt în proces de a deveni *mai* incluzive și se află în momente diferite ale dezvoltării lor. Formarea profesorilor pentru incluziune necesită mai mult sprijin din partea școlilor, deoarece educația individuală a profesorilor nu este suficientă. Educația incluzivă este un proces care nu poate fi învățat izolat, iar profesorii trebuie să-și dezvolte practicile în echipă (Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L., 2015).

### **Analiza literaturii relevante**

În context contemporan formarea profesorilor trebuie să vizeze dezvoltarea competențelor didactice, dar și aplicarea practică a acestora într-o cheie incluzivă care vizează proiectarea unor activități educaționale inovatoare și incluzive în același timp, promovarea incluziunii și a proceselor de învățare într-un context relațional semnificativ.

Problema competențelor profesorului incluziv este o problemă foarte importantă și trebuie plasată în contextul formării cadrelor didactice, atât inițiale, cât și continue. Este, de fapt, o problemă supusă dezbaterii cu privire la sistemul educațional și la capacitatea acestuia de a răspunde adecvat nevoilor educaționale ale fiecăruia, dar care nu se bucură de un cadru instituțional adecvat. Deși există un acord substanțial cu privire la necesitatea investițiilor, atât economice, cât și culturale, în formarea incluzivă a profesorilor, nu există atât de mult acord cu privire la modul de a face acest lucru. Aprofundarea și să înțelegerea mai bună a fenomenului implică trimiteri la multitudinea standardelor și documentelor internaționale. Astfel, de la (Declarația de la Salamanca, ONU, 1994), în ultimele decenii au existat multe texte și declarații care au susținut cu tărie dreptul fiecărui copil de a fi educat în școli obișnuite, eliminând excluziuni sau segregări (ONU, 2006; 2015; UNESCO, 2019). În ciuda diversității diferitelor medii, există un fir comun care leagă diferitele documente: convingerea că un context incluziv înseamnă recunoașterea valorilor fundamentale, cum ar fi respectul pentru viață, demnitatea umană, solidaritatea, acceptarea. Dintre acestea, recunoașterea diversității fiecărui individ joacă un rol important. Declarația de la Salamanca (art. 2) prevede, de exemplu, că „fiecare copil are propriile caracteristici, interese, predispoziții și nevoi de învățare”, în timp ce Convenția ONU identifică „respectul pentru diferență și acceptarea persoanelor cu dizabilități ca parte a diversității umane și a umanității însăși” (art. 3). În mod similar, Agenda Europa 2030 recunoaște că educația trebuie să vizeze „valorizarea diversității culturale” (obiectivul 4.6). Importanța valorilor ca elemente care susțin acțiunea educațională incluzivă se află, de asemenea, în centrul studiilor și sondajelor preocupate de identificarea competențelor profesorului incluziv (vezi Steen, T. van & Wilson, C., 2020; Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A., 2021; Guillemot, F., Lacroix, F., Nocus, I., 2022). O referință esențială în literatura de specialitate privind dimensiunile și indicatorii de construire a

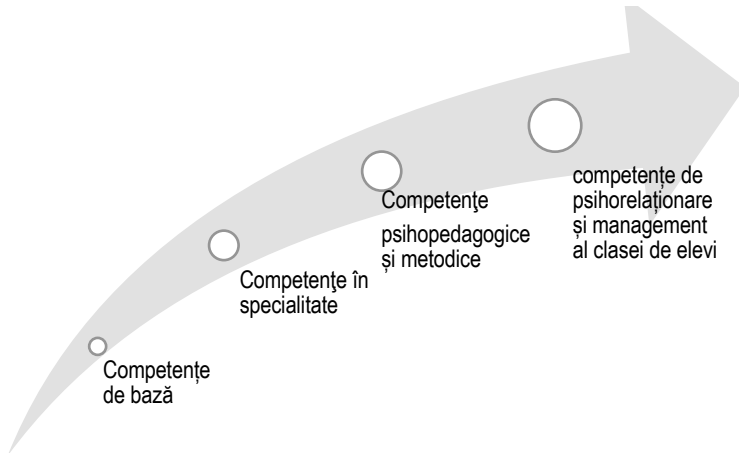
contextelor incluzive este prezentă în *Indexul pentru incluziune* (Booth, 2016), 2016, ed. a IV-a) care identifică valorile ca fiind calea în care alegerile individului sunt soluționate, ghidându-i acțiunile și comportamentele.

### **Cadrul teoretic**

O școală care aspiră să fie incluzivă nu poate ignora aderarea la o matrice de valori (culturi) care, la rândul lor trebuie transpuse în alegeri organizaționale (politice) și metodologii de predare (practice) care sunt compatibile între ele. Din perspectiva *Indexului* (2016), valorile de bază sunt: egalitatea, participarea, comunitatea, diversitatea și sustenabilitatea (pag. 25-26). În anul 2012 a fost dezvoltat *Profilul profesorului incluziv*, unul dintre principalele rezultate ale proiectului *Formarea profesorilor pentru incluziune*, la care au participat 26 de țări europene, realizat de (European Agency for Development in Special Needs Education , 2012), ale cărui valori principale, fiecare pertinentă pentru domeniul specifice de relevanță, sunt: *valorizarea diversității elevilor* se referă la considerarea diferențelor ca o resursă și implică opiniile personale privind incluziunea și diferențele de învățare; *sprijinirea elevilor* înseamnă promovarea învățării pentru toți și utilizarea unor abordări eficiente de predare, precum și dezvoltarea stimei de sine și a sentimentului de autoeficacitate; *lucrul cu alții* exprimă colaborarea cu persoanele implicate în procesul de incluziune, un dialog constant cu familia pentru a înțelege din ce în ce mai bine caracteristicile elevului și orice dificultăți pe care le poate întâmpina; *dezvoltarea și actualizarea profesională* arată că fiecare profesor are responsabilitatea de a reflecta constant asupra muncii sale. Pe baza acestor date generale, încercăm să descifrăm posibilele căi de a le traduce în fapte cotidiene în sala de clasă, ținând cont de o serie de mecanisme cognitive, afectiv-motivaționale și atitudinale din structura de personalitate a profesorilor.

Chiar dacă aparent calea de la teorie la practică pare a fi explicită, aplicarea acestor valori în lucrul cu elevii și realizarea incluziunii trece printr-o „cutie neagră” ale cărei chei încercăm să le descifrăm în acest articol. Marea provocare constă tocmai în identificarea nuanțelor, contradicțiilor și variabilelor, nu întotdeauna controlabile, pe care această tranziție, mai ales în domeniul educațional, le aduce cu sine. Cercetările existente indică efecte predictive inconsecvente sau, în cel mai bun caz, slabe ale corelației dintre competențele profesorilor și

incluziunea elevilor. Pentru profesorii așa-numiți *curriculari* competențele cuprind o gamă largă de fațete, de la cele de bază și de specialitate, la competențe didactice și de psiho-relaționare și management al clasei de elevi (Ilustrația 1). Pornind de la aceste competențe profesionale, putem creiona, printr-un demers deductiv, competențele profesorului incluziv.



Ilustrația 1. Competențele didactice

## Discuții

Conceptul de competență stabilit de la începutul acestui mileniu de Weinert (2001) descrie un conglomerat complex de factori cognitivi, afectivi, motivaționali și sociali. Competența profesorului include deci, pe lângă aspectele cognitive, cum ar fi cunoștințele și abilitățile, convingeri legate de învățare, motivație și autoreglare, iar interacțiunea acestora, determină măsura în care un profesor poate stăpâni cu succes situația (Klieme, Hartig și Rauch, 2008; Kunter și colab., 2013). *Factorii cognitivi, cunoștințele* specifice specializării profesorilor sunt organizate în conformitate cu situațiile din clasă, cu un accent deosebit pe aspectele decisive pentru asigurarea învățării, cum ar fi proiectarea didactică, activarea potențialului cognitiv al elevilor, sprijinul individual pentru învățare și gestionarea clasei (Blömeke și colab., 2016).

La intersecția factorilor cognitivi cu cei socio-afectivi și motivaționali se situează dezvoltarea comportamentului de observare a elevilor în clasă: percepția, interpretarea și luarea deciziilor. Astfel, din punct de vedere cognitiv, profesorii trebuie

să perceapă o situație specifică din clasă ca fiind relevantă și să interpreteze diferitele sale aspecte pentru a putea determina cum să acționeze, de exemplu, anticipând răspunsurile potențiale ale elevilor, dezvoltând strategii alternative de instruire sau adaptarea curriculară în funcție de nevoile specifice ale elevilor. Ca atare, prin observarea comportamentului elevilor putem pune în evidență *valorizarea diversității elevilor*, în contexte școlare extrem de diferite.

Realizarea unei instruiți de calitate, pe baza observării comportamentului elevilor, conceptualizează managementul clasei ca utilizare eficientă a timpului alocat elevilor, prevenirea dezordinii în clasă și claritatea regulilor organizaționale. Diagnoza învățării elevilor, oferirea oportunităților de individualizare și diferențiere, precum și crearea unui climat didactic bun sunt subsumate valorii de *sprijin pentru elevi*.

Adevărata problemă a practicii incluzive o reprezintă colaborarea inter și intra-profesională, respectiv *lucrul cu alți agenți implicați* în realizarea incluziunii. Această problemă este invocată în toate ca bază a creării culturii incluzive și a politicilor incluzive, dar nu este încă reflectată sistematic în practica școlară (Lütje-Klose & Urban, 2014). Termenul „*colaborare*” este folosit în sensul celei mai largi forme posibile de cooperare între educatori. Acest termen implică disponibilitatea de a prelua perspectiva celeilalte persoane, cel puțin temporar, *de a „vedea lumea prin ochii celorlalți”* și de a le recunoaște punctul de vedere ca fiind unul valabil, fără a renunța însă complet la propriul punct de vedere. Această acceptare formează baza pentru construirea unui parteneriat. Cooperarea continuă între profesorii curriculari și profesorii cu pregătire în educație specială este descrisă ca o condiție centrală pentru succesul în medii incluzive, iar cooperarea cu alte grupuri profesionale devine, de asemenea, din ce în ce mai importantă.

În acest punct al profesionalizării pentru incluziune problemele sunt și mai complicate și mai greu de descifrat. Astfel, colaborarea presupune interacțiuni la 4 niveluri (Lütje-Klose & Urban, 2014):

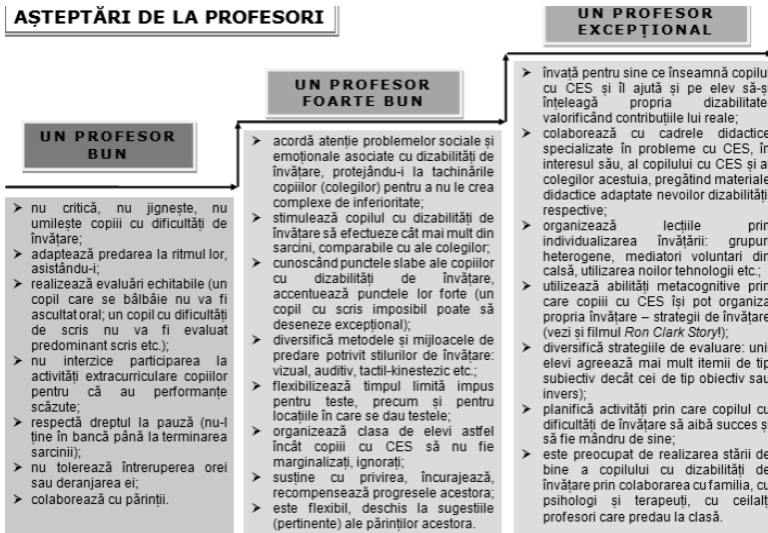


planuri interdependente, care se influențează constant reciproc. Astfel, nivelul organizațional (1) se referă la structurarea resurselor materiale necesare incluziunii, iar nivelul factual (2) vizează modul în care profesorii-parteneri își transferă competențele prin diferite forme de predare. Au fost identificate 7 forme de predare care alternează pe parcursul colaborării: observațională, suport, ștafetă, paralelă, remedială, suplimentară, în echipă (Lütje-Klose & Urban, 2014). (3) Nivelul relațional implică o suită de alți factori specifici muncii în echipă, cum ar fi: solidaritate, încredere, disponibilitate de adaptare/schimbare, concepția de sine, conștientizarea propriilor posibilități de contribuție în cooperare. (4) Nivelul personalității este abordat din perspectiva atitudinii pe care o au profesorii față de incluziunea școlară. Parte a competenței, atitudinea exprimă poziția individului față de anumite aspecte ale realității ce implică reacții în plan cognitiv și afectiv-comportamentale. Mai precis, atitudinile profesorilor față de incluziune au fost asociate cu așteptări și comportamente pozitive sau negative, care, la rândul lor, au promovat sau au limitat eficiența și eficacitatea incluziunii.

La acest nivel se pot analiza, gradual, așteptări de la un profesor bun, un profesor foarte bun și un profesor excepțional (Smith, C., Strick, L., 2011) față de copiii cu dificultăți de învățare. De la un profesor obișnuit, curricular, debutant sau aflat la începutul practicării incluziunii se așteaptă în primul rând competențe de bază, de comunicare și empatie, de acceptare și toleranță, de colaborare cu părinții elevilor aflați în dificultate. De la un profesor de calitate, așteptările se ridică în zona înțelegerii problemelor cu care se confruntă elevii, adaptarea stilului de predare la stilurile de învățare ale elevilor, creșterea flexibilizării strategiilor didactice. Un profesor excepțional este cel preocupat de pedagogia incluziunii, de construirea unei echipe multifuncționale în jurul elevilor aflați în dificultate (psihologi, terapeuți, medici, părinți etc., după caz), precum și diversificarea metodelor de predare-învățare-evaluare a acestora. (Ilustrația 2)

Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe atitudinile managerilor sau administratorilor școlilor față de educația pentru incluziune. Directorii de școli pot pune la dispoziție resurse pentru elevi și, de asemenea, pot ajuta la implementarea corectă a educației incluzive. Concentrarea pe formarea competențelor incluzive ale profesorilor ar trebui să fie prin intermediul comunităților de învățare din sala de clasă sub

îndrumarea specialiștilor în educație specială. De asemenea, atitudinea tuturor elevilor, a celor cuși fără dizabilități, a profesorilor, directorilor și administratorilor trebuie studiate în profunzime pentru a realiza cu succes incluziunea.



Ilustrația 2. Așteptări de la profesori (după Smith, C., Strick, L., 2011)

În ceea ce privește cea de-a patra valoare-marker din profilul profesorului incluziv, *dezvoltarea și actualizarea profesională*, se întemeiază pe convingerea că incluziunea nu se naște în mod natural din ordinea socială actuală, ci ca rezultat al acțiunilor și practicilor conștiente, reflexive și voluntare care transformă structurile instituției de învățământ și ale societății. Implicarea profesorilor este vitală pentru o schimbare reușită. Conducerea comună și colaborarea necesită învățare și comportamente atât pentru profesori, cât și pentru directori – noi relații sociale, împărtășirea cunoștințelor, roluri flexibile, accesul la informații, abilități de interogare, cercetare, dialog și argumentare – învățare adecvată și diferențiată pentru profesori și directori la diferite niveluri de cunoștințe și abilități. Studiile din ultimii 20 de ani (Guillemot ș.a., 2022) atestă o atitudine pozitivă a profesorilor față de educația incluzivă și un progres semnificativ, chiar dacă cercetările sunt foarte eterogene și depind de foarte mulți factori. De asemenea, se constată că profesorii din învățământul special sunt mai favorabili incluziunii, comparativ cu profesorii așa-numiți

curriculari. Cu toate acestea, profesorii nu pot aduce schimbările necesare fără schimbări organizaționale și sistemice care să aibă loc alături de atitudinile, valorile și abordările lor în schimbare; și anume, colaborarea cu diferite instituții locale sau naționale (de exemplu, centre școlare de educație incluzivă, primării, universități). În absența unei astfel de colaborări, schimbările din cadrul profesiei „nu pot însemna decât modificarea abilităților tehnice de predare, în timp ce problemele mai largi sunt definite și determinate în altă parte” (Collinson 2009).

### **Concluzii**

Decalajul dintre teorie și practică, dintre formarea profesorilor și realitatea din școli a fost identificat în mod repetat în discuțiile purtate în jurul incluziunii școlare. Modelul de tip „cutie neagră” care încearcă să coreleze direct valorile culturii și politicilor incluzive cu practica profesorilor din sala de clasă nu funcționează bine. Pentru a identifica competențele profesorului incluziv este necesar să modelăm relația dintre diferitele nivele ale competenței profesorului (organizatoric, factual, relațional, de personalitate) și dintre acestea și progresul învățării elevilor în clasele incluzive într-un mod mai elaborat. De departe cea mai sensibilă componentă a incluziunii este cooperarea și colaborarea profesorilor cu ceilalți factori din școală și din afara acesteia, ca mediatori în această problemă. A-i lăsa singuri pe profesori în sala de clasă pentru a gestiona acest proces deosebit de complex va duce la concluzii bazate pe presupuneri simplificate și care ar putea dăuna formării profesorilor. Rezultate reale apar numai dacă credințele, atitudinile, abilitățile și cunoștințele profesorilor sunt efectiv încorporate în practica lor de zi cu zi. Tot ceea ce învață profesorii trebuie să se reunească în moduri care să susțină în cele din urmă procesul de incluziune. Ceea ce face diferența în situațiile școlare reale nu este ceea ce știu sau cred profesorii, ci ceea ce fac sau sunt capabili să facă în contextul lor real de muncă. „Practica” este termenul umbrelă pentru toate activitățile și acțiunile relevante desfășurate în îndeplinirea mandatului și obligațiilor profesionale ale fiecăruia dintre noi.

### **Referințe bibliografice**

Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J., & Suhl, U. (2016). The relation between content



- specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Competencies of inclusive teachers. Reflections on initial teacher training between expectations and proofs. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21 (1), 8–23.  
<https://doi.org/10.13128/form-10463>
- Booth, T. & Ainscow, M (2016). *Index pentru incluziune: un ghid al dezvoltării școlare bazate pe valori incluzive*, Index for Inclusion Network, [www.indexforinclusion.org](http://www.indexforinclusion.org)
- Collinson, V., Kozina, E., Yu-Hao Kate Lin, Y-H., Ling, L, Matheson, I., Newcombe. L. & Irena Zogla, I. (2009) Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32:1, 3-19, DOI: 10.1080/02619760802553022
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Guillemot, F., Lacroix, F., Nocus, I. (2022). Teachers’ attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*
- Hollenweger, J., Pantić, N., & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Brussels | Strasbourg: European Union | Council of Europe. (ver. 15.04.2021)  
<http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. In J. Hartig, E. Klieme, & D. Leutner (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts* (pp. 3–22). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805–820.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. [Cooperation as an essential condition for inclusive education development processes – Outcomes of research concerning inter- and intra-professional cooperation] *Vierteljahresschrift Für*

- Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete*, 83, 283–294.  
<https://web.archive.org/web/20180829143808/http://wordpress.nibis.de/stslgso/kooperation-fallt-nicht-vom-himmel/>
- Smith, C., Strick, L. (2011). *Dizabilități de învățare de la A la Z*, Editura Aramis, București
- Steen, T. van & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis, *Teaching and Teacher Education*, 95.
- UNESCO (1994). Declarația de la Salamanca
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.



# Funcțiile executive în tulburările de neurodezvoltare: modele integrative de evaluare și antrenare

CRISTINA COSTESCU\*

## Abstract

*Eficiența utilizării instrumentelor tehnologice în procesul de învățare al copiilor cu tulburări de neurodezvoltare a fost dovedită în numeroase studii. Cu toate acestea integrarea tehnologiilor în predarea la clasă poate să fie uneori dificilă. Evaluarea și antrenarea funcțiilor executive a fost deseori abordată din perspectiva potențialului pe care utilizarea tehnologiilor îl are în acest domeniu. Lucrarea de față își propune să definească funcțiile cognitive care ar putea fi antrenate cu ajutorul tehnologiei și să descrie două modele eficiente de integrare a tehnologiei în procesul de predare. Lucrarea vine în sprijinul profesioniștilor cu o abordare globală a acestei dimensiuni din practica educațională și clinică. Cele două modele prezentate sunt Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition (Modelul SAMR) și Technology, Pedagogy and Content Knowledge (Modelul TPACK). La finalul lucrării se regăsesc unele recomandări cu privire la elementele aplicațiilor digitale menite să crească angajamentului copiilor în sarcini, cuprinse într-un model integrativ de utilizarea al instrumentelor digitale*

**Cuvinte cheie:** integrarea tehnologiei, tulburări de neurodezvoltare, resurse educaționale

## Introducere

Tulburările de neurodezvoltare conform *Manualului de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale* (APA, 2022) sunt un grup de afecțiuni care debutează în perioada primei copilării și care afectează numeroase arii de funcționare, precum dezvoltarea socială, școlară sau profesională. Chiar dacă există anumite caracteristici pentru fiecare tulburare în parte, și se presupune că afectează doar anumite aspecte ale funcționării,

---

\*Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, christina.costescu@gmail.com

persoanele diagnosticate pot să aibă dificultăți în ceea ce privește comunicarea, abilitățile sociale și în funcționarea zilnică. De asemenea, deficitele la nivelul funcțiilor executive, precum percepția vizuo-spațială, atenția sau memoria pot fi prezente în diverse tulburări (Papadopoulos et al., 2023). Conform aceluiași manual de diagnostic tulburările care fac parte din această clasificare sunt: dizabilitatea intelectuală (DI), tulburarea din spectrul autismului (TSA), deficitul de atenție și hiperactivitate (ADHD), tulburările de comunicare (TC), tulburările motorii (TM) și tulburarea specifică de învățare (TSI).

Utilizarea tehnologiei pentru procesul de evaluare al anumitor abilități, precum și pentru antrenarea acestora s-a dovedit a fi eficientă pentru copiii diagnosticați cu tulburări de neurodezvoltare. Printre avantajele utilizării tehnologiei și maximizarea procesului de învățare la copiii cu tulburări de neurodezvoltare menționăm: expunerea informațiilor într-o variantă vizuală, utilizarea elementelor de joc (*gamification*) pentru a motiva participarea la activități, un nivel ridicat de predictibilitate, nivele diferite de dificultate ale activităților și un nivel mai ridicat de personalizare al sarcinilor. Așadar obiectivul prezentei lucrări este de a descrie câteva modele de integrare eficientă a tehnologiei în procesul de învățare pentru antrenarea funcțiilor cognitive și de a prezenta câteva exemple de utilizare a tehnologiei în procesul de învățare. De asemenea, pe baza celor prezentate propunem un model integrativ de utilizare eficientă a tehnologiei pentru copiii cu tulburări de neurodezvoltare și nu numai.

### **Analiza literaturii relevante**

Există câteva platforme digitale menite să antreneze funcțiile executive de bază, cum ar fi atenția, memoria de lucru, flexibilitatea cognitivă și inhibiția. Componentele de bază ale funcționării executive au fost definite de către Diamond în 2013 după cum urmează: *memoria de lucru* implică păstrarea informațiilor în minte și operarea cu acestea în ciuda distractorilor care pot să apară, *inhibiția* (numită și control inhibitor) este abilitatea de a gândi înainte de a acționa, de a stopa răspunsurile automate și de a suprima anumite comportamente pentru a atinge un anumit scop. Conform aceluiași model propus de Diamond, *atenția executivă* este parte a controlului inhibitor și poate fi definită ca fiind capacitatea de concentrare asupra unei sarcini și de blocare a factorilor distractori pentru a opera informațiile din memoria de lucru.

*Flexibilitatea cognitivă* se referă la abilitatea de adaptare la situații noi și la procesul de control al transformării între două sarcini, proces care implică comutarea focalizării atenției și a răspunsurilor. Majoritatea platformelor digitale menite să antreneze funcțiile executive vizează fie doar una sau două funcții executive, și de regulă au fost testate doar pe o populație specifică (copii cu TSA sau copii cu ADHD).

Printre cele mai utilizate platforme digitale care antrenează funcțiile executive în literatura internațională este Cogmed ([www.cogmed.com](http://www.cogmed.com)). Calub și colaboratorii (2022) au testat eficiența platformei Cogmed pentru a îmbunătăți memoria de lucru la copiii cu TSA. Intervenția a constat în 25 de sesiuni derulate pe parcursul a 5 săptămâni timp în care 26 de copii cu TSA cu vârste între 8 și 18 ani s-au jucat pe această platformă. Tema jocului este una robotică, iar activitățile au implicat stimuli mobili, memorarea și redarea imediată și întârziată a unor secvențe numerice. Aceste ședințe s-au dovedit a fi eficiente nu doar în dezvoltarea memoriei de lucru cât și în reducerea comportamentelor repetitive și în afara sarcinilor. Pe de altă parte, De Vries și colaboratorii (2015) au testat eficacitatea programului Braingame Brian (o altă platformă digitală creată cu același scop [www.gamingandtraining.nl](http://www.gamingandtraining.nl)) pe un eșantion de 121 de copii cu TSA cu vârste cuprinse între 8 și 12 ani. Rezultatele lor au arătat că nu au existat diferențe semnificative înainte și după antrenament, chiar dacă copiii care au beneficiat de antrenamentul memoriei de lucru au arătat o ușoară tendință de îmbunătățire. În plus, rata de abandon a jocului de către copii a fost destul de mare, 26%, ceea ce se poate datora lipsei de motivație pentru a juca jocul. Așadar putem concluziona că utilizarea instrumentelor tehnologice în sine nu produce schimbări semnificative și că modul în care acestea sunt integrate în procesul de predare/învățare poate să modifice semnificativ rezultatele. Mai mult decât atât componenta de motivație și angajament în joc poate influența semnificativ rezultatele copiilor. S-au elaborat numeroase modele care ilustrează modalități eficiente de integrare a tehnologiei în procesul de învățare. Dintre aceste modele vom descrie în prezenta lucrare două: Modelul SAMR (substituire, creștere, modificare și redefinire) și Modelul TPACK (tehnologie, pedagogie și conținuturi).

În 2006, Puentedura a dezvoltat modelul SAMR (substituire, creștere, modificare și redefinire) pentru a evidenția diferite

nivele la care tehnologia poate fi integrată în procesul de predare. În primul nivel, substituirea, dispozitivul tehnologic acționează ca un instrument direct, fără nicio schimbare funcțională, de exemplu, un manual este înlocuit cu o carte digitală sau cu un computer pentru a scrie un text în loc să se folosească stiloul și creionul. Este posibil ca înlocuirea metodei tradiționale de predare cu o modalitate tehnologică de predare să nu ducă la îmbunătățirea performanțelor copiilor. Al doilea nivel este similar cu primul, doar că în faza de augmentare poate apărea o ușoară îmbunătățire funcțională. De exemplu, căutarea unei informații utilizând calculatorul și resursele internetului în comparație cu modalitățile tradiționale de căutare în bibliotecă. În această situație pot fi observate ușoare îmbunătățiri ale performanțelor studenților. Faza de modificare implică faptul că tehnologia permite o reproiectare semnificativă a sarcinii, în timp ce scopul sarcinii rămâne același, modul în care este utilizată tehnologia permite elevului să își illustreze cunoștințele într-un mod diferit, care nu este posibil fără utilizarea tehnologie. De exemplu, videoclipuri care pot ilustra concepte abstracte și sau reprezentări grafice care îi ajută pe elevi să își organizeze informațiile. Ultima fază este redefinirea, în care tehnologia permite crearea de noi sarcini, care sunt posibile doar cu ajutorul tehnologiei. De exemplu, utilizarea unei aplicații care îl poate ajuta pe elev să se exprime prin intermediul unei povești digitale sau prin crearea unei cărți digitale. Primele două niveluri sunt numite de autor de perfecționare, iar ultimele două de transformare, datorită diferențierii semnificative în procesul de învățare. Chiar dacă le numim tehnologii de perfecționare și de transformare, sau tehnologii de bază și tehnologii complexe (conform lui Bouck (2016), mai multe studii arată că a doua categorie (adică transformarea sau tehnologiile complexe) este mai eficientă în îmbunătățirea proceselor cognitive.

Modelul TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*, Mishara and Koehler, 2007) reprezintă un model de integrare a tehnologiei în clasă și se concentrează pe trei tipuri de cunoștințe: cunoștințe tehnologice, cunoștințe pedagogice și cunoștințe de conținut. Toate tipurile de cunoștințe schimbă modul în care profesorii decid să utilizeze tehnologia și sunt influențate de contexte, formare, experiență și de regulile instituției din care face parte. Modelul TPACK descrie interacțiunile și suprapunerile dintre cele trei tipuri de cunoștințe pentru a evidenția șapte tipuri de cunoștințe necesare

în integrarea tehnologiei în procesul de predare: cunoștințe de conținut (fac referire la cunoștințele despre subiectul predat și cunoștințele asociate), cunoștințe pedagogice (descrie cunoștințele despre predare și tehnicile folosite pentru a facilita procesul de învățare), cunoștințe tehnologice (fac referire la cunoștințele despre tehnologia utilizată pentru a predă), cunoștințe de conținut pedagogic (cunoștințe despre tehnicile specifice de predare ale unor conținuturi), cunoștințe pedagogice tehnologice (fac referire la cunoștințele despre cum să predai utilizând instrumentele tehnologice necesare), cunoștințe legate de potrivirea instrumentelor tehnologice cu conținuturile (descrie cunoștințele despre modul în care instrumentele tehnologice facilitează predarea conținuturilor) și cunoștințe tehnologice, pedagogice și de conținut (fac referire atât la cunoștințele despre instrumentele utilizate, tehnicile folosite și conținuturile potrivite).

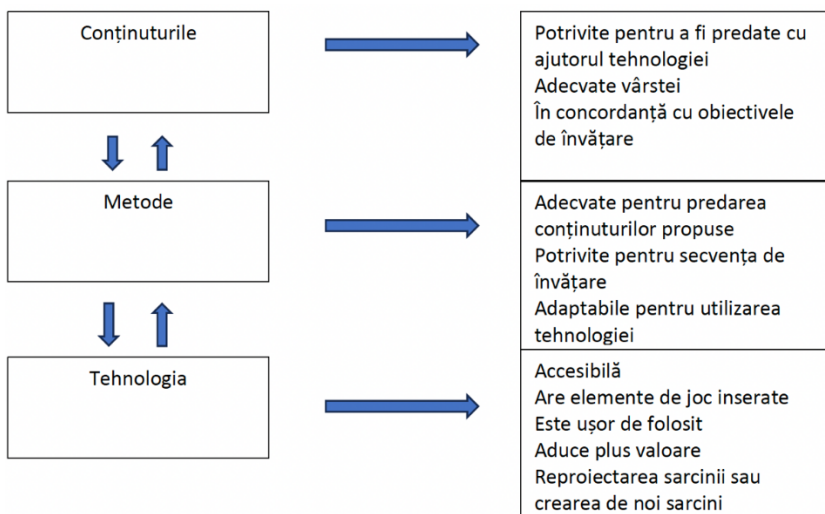
## **Discuții**

Considerăm ca fiind foarte importante toate cele trei concepte cheie ale modelului TPACK, și anume cunoștințe tehnologice, cunoștințe pedagogice și cunoștințe de conținut. Totodată, menționăm că modul în care este folosită tehnologia poate să influențeze rezultatele învățării. De exemplu, așa cum recomandă și studiile din literatura de specialitate și este menționat și în modelul SAMR în faza de modificare și redefinire a sarcinilor, transformarea sarcinilor pentru a fi predate cu ajutorul instrumentelor tehnologice are un impact pozitiv mai mare asupra procesului de învățare. În cele ce urmează vom prezenta un model integrativ al utilizării tehnologiilor în procesul de învățare (vezi Ilustrația 1) și câteva elemente identificate în literatura de specialitate ca fiind necesare în proiectarea aplicațiilor pentru copiii cu tulburări de neurodezvoltare pentru a-i menține angajați și motivați în sarcini.

În ceea ce privește tipul de tehnologie utilizat pentru facilitarea procesului de învățare la copiii cu tulburări de neurodezvoltare, considerăm că includerea elementelor de joc și de utilizarea prietenoasă a interfețelor jocului poate să contribuie semnificativ la gradul de angajament al copiilor. Așadar dintre elementele care au fost propuse în literatura de specialitate și care sunt considerate utile pentru a crea o experiență atractivă menționăm (Valencia et al., 2019):



- a. *utilizarea unei povești*: sarcinile să aibă un fir narativ, care să fie simplificate, iar limbajul folosit să fie concrete și să se evite metaforele;



Ilustrația 1. Model integrativ al utilizării tehnologiei în procesul de învățare

- b. *progresul* : jocul trebuie să asigure dezvoltarea și creșterea unor abilități sau competențe în timp ce se joacă modulele;
- c. *provocări*: jocul trebuie să fie intuitiv, cu toate acestea, sarcinile ar trebui să necesite un efort pentru a fi îndeplinite; atunci când grupul țintă sunt copiii cu tulburări de neurodezvoltare nivelurile de înțelegere ale acestora pot fi foarte diferite; prin urmare, trebuie luate în considerare mai multe aspecte în dezvoltarea jocului.
- d. *competiție*: sarcina ar trebui descrisă ca fiind ceva ce implică câștig sau pierdere;
- e. *recompense*: prezentarea unor beneficii dacă realizează anumite acțiuni, de preferat este utilizarea unor recompense vizuale însoțite de efecte sonore;
- f. *feedback-ul* se referă la unele informații pe care utilizatorul le poate primi cu privire la performanța sa, pentru copiii cu tulburări de neurodezvoltare informațiile trebuie transmise imediat și într-un mod care să poată fi ușor de înțeles;

- g. *niveluri diferite de dificultate*: prezentarea unor pași bine definiți pe care jucătorul trebuie să îi urmeze pentru a progresa în jocuri;
- h. *monitorizare*: reprezentarea într-o formă vizuală a progresului jucătorului, sau unde se situează jucătorul în raport cu ceilalți sau cât a mai rămas din activitate. În plus, dacă jocul este conceput pentru mai mulți jucători, realizările acestora ca echipă sau punctele lor ar trebui să fie afișate în timpul jocului.

În ceea ce privește interfața jocului, studiile arată ca fiind foarte importante reprezentările vizuale, cum ar fi utilizarea de culori, ilustrații, fotografii, videoclipuri, sunete și voce (Camargo et al., 2019). Cercetările viitoare ar putea să investigheze măsura în care aceste elemente de joc și interacțiune influențează eficiența utilizării tehnologiilor în procesul de predare. De asemenea, o altă posibilă direcție de cercetare ar fi investigarea măsurii în care cele trei componente menționate în modelul integrativ au o pondere egală sau diferită în utilizarea eficientă a tehnologiei și în dezvoltarea unor abilități specifice ale copiilor.

### **Concluzii**

Utilizarea tehnologiei pentru facilitarea procesului de învățare la copiii cu tulburări de neurodezvoltare are numeroase avantaje, însă eficiența acesteia depinde de conținuturile alese pentru a fi predate, de metodele selectate, precum și de instrumentul tehnologic ales. Există numeroase modele care explică modalități eficiente de integrare a tehnologiei în procesul de predare, dintre acestea modelul SAMR și TPACK sunt cele mai utilizate pentru a ilustra metode eficiente de utilizare a tehnologiei la clasă. Lucrarea de față ilustrează câteva exemple de abilități care pot fi antrenate cu ajutorul tehnologiei precum și câteva studii care au investigat eficiența unor platforme digitale. De asemenea, lucrarea propune un model integrativ care ilustrează atât componentele ilustrate în modelul TPACK, cât și câteva recomandări cu privire la caracteristicile aplicațiilor digitale care sunt reprezentate în modelul SAMR. Elementele de joc și cele care țin de interfața cu utilizatorul sunt cele care pot contribui la un angajament mai ridicat și o motivație mai mare în cadrul sarcinilor de învățare din partea copiilor. Pe de altă parte, atragem atenția asupra utilizării unor resurse digitale care au fost validate științific fie în cadrul unor studii clinice randomizate fie în cadrul unor experimente repetate cu un singur subiect. O altă

formă de validare a utilității acestor aplicații și a adecvării conținuturilor propuse este acreditarea acestora de către autoritățile naționale relevante în domeniul educației. Dintre cele din urmă, resursele publicate pe site-ul [www.digitaledu.ro](http://www.digitaledu.ro) pot fi accesate gratuit și au fost validate de către specialiști în domeniul educației afiliați Ministerului Educației.

### **Acknowledgement**

Cercetarea care a condus la aceste rezultate a fost realizată în cadrul proiectului „EMPOWER. Proiectarea și evaluarea instrumentelor de suport tehnologic pentru responsabilizarea specialiștilor în educația digitală”, proiect care a primit finanțare din partea programului *Orizont Europa al Uniunii Europene* prin acordul de grant nr. 101060918. Cu toate acestea, punctele de vedere și opiniile exprimate aparțin exclusiv autorilor și nu le reflectă în mod necesar pe cele ale Uniunii Europene. Nici Uniunea Europeană și nici autoritatea finanțatoare nu pot fi considerate responsabile pentru aceste.

### **Referințe bibliografice**

- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Bouck, E. C. (2016). A national snapshot of assistive technology for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 31 (1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/0162643416633330>
- Calub, C. A., Benyakorn, S., Sun, S., Iosif, A. M., Boyle, L. H., Solomon, M., ... & Schweitzer, J. B. (2022). Working memory training in youth with autism, fragile X, and intellectual disability: A pilot study. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 127 (5), 369-389. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-127.5.369>
- Camargo, M.C., Barros, R.M., Brancher, J.D., Barros, V.T., Santana, M. (2019). Designing gamified interventions for autism spectrum disorder: a systematic review. In *Entertainment Computing and Serious Games: First IFIP TC 14 Joint International Conference, ICEC-JCSG 2019, Arequipa, Peru, November 11–15 2019 Proceedings 1* (pp. 341-352). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-34644-7\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-030-34644-7_28)

- de Vries, M., Prins, P. J., Schmand, B. A., & Geurts, H. M. (2015). Working memory and cognitive flexibility-training for children with an autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56 (5), 566-576. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12324>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2007). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved November 13, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/24919/>.
- Papadopoulos, T. C. (2023). New Directions in the Study of Neurodevelopmental Disorders. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 6 (1), 3-13. <https://doi.org/10.28987/ijrld.6.1.3>
- Puentedura RR (2006) Transformation, technology, and education. Paper presented at the Strengthening Your District Through Technology workshops, coordinated by the Maine School Superintendents Association. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Valencia K, Rusu C, Quiñones D, Jamet E (2019) The impact of technology on people with autism spectrum disorder: a systematic literature review. *Sensors* 19 (20):4485. <https://doi.org/10.3390/s19204485>



# Implementarea măsurilor de incluziune la nivelul școlilor de masă, o analiză non - exhaustivă

MARIA MARCU\*

## Abstract

*Incluziunea în educație este un deziderat al politicilor sociale și educaționale actuale, iar transformarea școlilor de masă în școli incluzive, care să ofere tuturor copiilor, indiferent de particularitățile dezvoltării, condiții pentru valorizarea potențialului individual, prin egalizarea șanselor de acces și participare la toate aspectele vieții, rămâne o provocare. Pentru ca școala să poată răspunde nevoilor tuturor copiilor este necesară analiza acestor nevoi diverse și uneor, speciale. Pregătirea școlilor pentru diversitate – în toate formele ei, începe prin formarea unor atitudini potrivite, asigurarea infrastructurii și, mai ales, acces la servicii educaționale, psiho-educaționale, de consiliere, acces la terapii specifice. Cercetarea explorează, prin intermediul răspunsurilor oferite de către cadrele didactice din învățământul preșcolar, primar și gimnazial, în cadrul anchetei pe bază de chestionar, nivelul actual de implementare a unor cerințe prevăzute de legislația în domeniul educației incluzive: măsuri care privesc mediul fizic, accesul elevilor la servicii, diferențierea învățării și riscul de eșec școlar.*

**Cuvinte cheie:** *incluziune, școală incluzivă, diversitate, dizabilitate*

## Introducere

Problematica incluziunii este una complexă, atât la nivel de teorie – încercări de clarificare a sferei conceptuale, cât și la nivel de practică în elaborarea cadrului normativ și implementarea acestuia. Subiectul generează dezbateri a căror genază pot fi puncte de vedere diferite rezultate din contexte culturale diferite, sau din raportări personale diferite având ca punct de plecare experiențe de viață, nevoi obiective și subiective care generează așteptări și reclame decizii.

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, maria.marcu@ulbsibiu.ro

În cel mai larg sens termenul de incluziune este utilizat pentru a reflecta măsurile de combatere a marginalizării – ca participare insuficientă și inadecvată și excluziunii sociale – ca limitare severă a accesului la resurse, servicii și participare, „caracterizată prin circuite de dezavantaje cumulative” (Estivil, 2003) și generatoare de inechități în toate domeniile vieții sociale, inclusiv în domeniul educației. Riscul crescut de marginalizare și excluziune socială este generat de situații de vulnerabilitate determinate de: dezavantaje sociale și economice, diferite deficiențe/tulburări/dizabilități, apartenența etnică, religioasă, apartenența la grupuri de migranți/refugiați, locuirea în localități izolate.

În educație, marginalizarea este atât un efect al lipsei accesului la servicii educaționale cât și a incapacității de a furniza experiențe de învățare semnificative, prin lipsa de adecvare a procesului de predare-învățare-evaluare la particularitățile copilului/elevului, determinând pe termen scurt riscul de abandon școlar, iar pe termen lung reducerea perspectivelor de inserție socială, prin scăderea șanselor de acces pe piața muncii, lipsa/insuficiența resurselor materiale și financiare și dependența de ajutoare financiare de stat și servicii sociale.

Educația incluzivă este un sistem caracterizat prin atitudini nediscriminatorii, crearea de oportunități de învățare și egalizarea șanselor pentru toate categoriile de persoane care se află, temporar sau permanent într- o situație de vulnerabilitate, risc de marginalizare și de excluziune.

Școala incluzivă, este premisa unor comunități primitive și a unei societăți incluzive (UNESCO, 1994). Școala incluzivă este o școală pregătită pentru diversitate; transformările trebuie implementate progresiv, aplicate prudent, cu asigurarea resurselor umane și materiale și evaluarea permanentă a rezultatelor, din perspectiva beneficiilor dar și a eventualelor efecte negative, atunci când pregătirea școlii nu este suficientă ca să poată asigura dezvoltarea optimă a potențialului copiilor, de la cei cu deficiență de intelect până la cei supradotați. O diversitate de copii cu nevoi generale, dar și specifice și speciale care impun, în funcție de natura lor, acțiuni asupra mediului fizic pentru facilitarea accesului, intervenții medicale, psihologice, terapii specifice, asistență socială, asistență juridică, psihologică. De aceea, școala nu mai poate fi preocupată doar de instruire și educare ci trebuie să promoveze parteneriatele interinstituționale care au ca scop furnizarea unor servicii

diversificate: educaționale, psihoeducaționale, de consiliere și terapii specifice.

În opinia noastră, indicatori importanți în analiza finalităților practice ale instruirii și educației, inclusiv pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES), în școli „pentru toți și pentru fiecare” sunt nivelul de promovabilitate, numărul de elevi care finalizează învățământul obligatoriu și numărul de elevi integrați pe piața muncii, din totalul celor declarați apti de muncă. Subliniem importanța traseului educațional al elevilor, caracterului predictiv, de orientare a viitorului educațional și profesional al elevului

Realitatea este că o parte însemnată a diversității pe care o regăsim tot mai mult în școlile de masă este reprezentată de copiii/elevii cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale iar provocarea este crearea unui sistem educațional care să răspundă nevoilor tuturor elevilor. Indiferent de tipul de dizabilitate – fizică, neurolocomotorie, intelectuală, vizuală, auditivă, de limbaj, sindroame și tulburări specifice – TSA, Down, ADHD, ș.a., menirea școlii incluzive este de a susține, prin măsuri adecvate, dezvoltarea optimă a potențialului individual al fiecărui copil/elev în parte, finalitatea fiind aceea de asigurare a unui nivel de funcționalitate cât mai bun (Gherguț 2013, Kirschner 2015, Vrasmaș 2021) și, în consecință, creșterea calității vieții.

Conform Ordinului Nr. 1985/1305/5805/2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale (art. 5 lit. f și lit. p) care reglementează evaluarea și intervenția pentru copiii cu dizabilități și cerințe educaționale speciale – pentru care se recomandă utilizarea sintagmei „copii cu abilități diferite” educația incluzivă trebuie privită ca „un proces de identificare, diminuare și eliminare a barierelor care împiedică învățarea din școală și din afara școlii, deci de adaptare continuă a școlii la copii” (art. 5 lit. f), „prin planificarea și acordarea intervențiilor necesare asigurării dreptului la educație, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor/elevilor/tinerilor orientați școlar și profesional de Comisia de Orientare Școlară și Profesională”. Actul normativ,



așa cum reiese din art. 1 alin 2, reglementează abordarea unitară din perspectiva:

1. cadrului conceptual și operațional în evaluarea copiilor cu dizabilități și/sau cu cerințe educaționale speciale
2. intervenției integrate, incluzând colaborarea interinstituțională și managementul de caz.

Orientarea școlară se face cu predilecție spre școlile de masă, de către comisiile de orientare școlară și profesională, în urma analizării rezultatelor evaluării detaliate realizate de către medici, psihologi, logopezi, cadre didactice, asistenți sociali. Nu este exclusă însă orientarea spre școli speciale sau învățământ la domiciliu. Evaluarea permite cunoașterea particularităților individuale ale copilului și permite analiza contextului socio-familial, orientarea școlară fiind însoțită de recomandările necesare pentru stabilirea serviciilor de care copilul are nevoie, indiferent de tipul unității de învățământ pe care o va frecventa.

Ordinul menționat anterior oferă un instrument -model pentru planificarea serviciilor – Planul de Servicii Individualizat, cu scopul de a asigura abordarea unitară în acordarea individualizată a serviciilor educaționale, psihoeducaționale, de consiliere, terapii specifice, pentru elevii din învățământul de masă și servicii de terapie educațională și kinetoterapie, în plus, pentru elevii din învățământul special și prevede monitorizarea implementării acestor servicii.

Intervențiile corective, compensatorii și formative personalizate vor fi elaborate și implementate de către o echipă multidisciplinară și interinstituțională în care cadrul didactic este parte.

Fiecare specialist din cadrul echipei multidisciplinare planifica intervenția printr-un plan de intervenție individualizat, iar cazul este discutat periodic în cadrul ședințelor de caz.

### **Metodologia cercetării**

*Scopul* cercetării este de a explora nivelul și efectele implementării măsurilor de incluziune, în școlile de masă

*Întrebările de cercetare:*

1. Care este nivelul de accesibilizare a spațiilor din școli?
2. Este asigurată condiția de multidisciplinaritate în intervenție?
3. Se consideră pregătite cadrele didactice pentru a-și desfășura activitatea cu elevi cu abilități diferite?

4. Care sunt, în opinia cadrelor didactice, cauzele favorizante ale riscului de eșec școlar la elevii cu CES?

*Eșantionul de subiecți* este unul de disponibilitate, au răspuns întrebărilor 66 cadre didactice: 39 din 14 școli situate în mediul urban, (35.9%) iar 27 cadre didactice provin din 10 școli situate în mediul rural (37.04%).

Metoda de cercetare: ancheta pe bază de chestionar; tipul întrebărilor permite atât o interpretare de tip cantitativ cât și calitativ. Întrebările vizează: accesibilizarea spațiilor, accesul la servicii, riscul de eșec școlar și dificultățile pe care le resimt cadrele didactice în activitatea cu elevii cu diferite dizabilități din școli de masă.

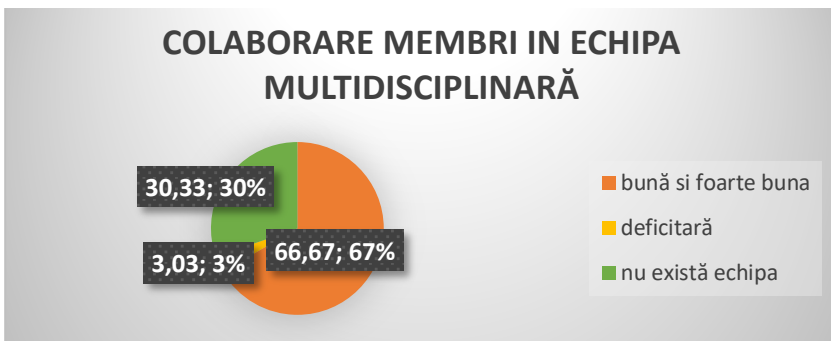
## Rezultate

1. Din răspunsurile la întrebarea privind infrastructura școlii, constatăm că accesibilizarea accesului prin rampe la intrare este realizată în toate școlile (100%) din mediul urban din care provin profesorii respondenți și în 2 școli din mediul rural (20%), iar accesibilizarea grupurilor sanitare există în 9 școli din mediul urban (64.29%) și 3 școli din mediul rural (30%). În ceea ce privește asigurarea unor spații destinate exclusiv activităților de asistență psihopedagogică, acestea se regăsesc în toate cele 14 de școli școlile din mediul urban și în 6 școli din mediul rural.

RAMPE		GRUPURI SANITARE	
URBAN	RURAL	URBAN	RURAL
100%	20%	64.29%	30%

*Ilustrația 1. Accesibilizarea spațiilor*

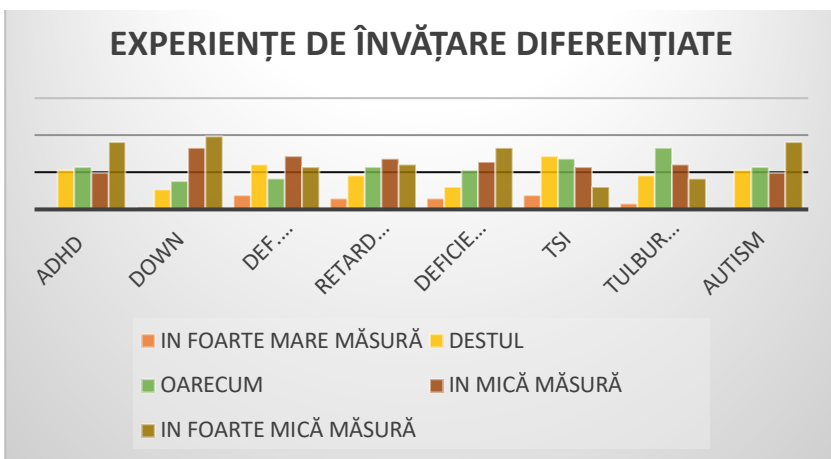
2. Colaborarea între membrii echipei multidisciplinare, aspect important în asigurarea funcționalității și eficienței intervenției este considerată *foarte bună și bună* de 44 respondenți (66.67%), deficitară de 2 respondenți (3.03%), iar 20 dintre respondenți (30.30%) au răspuns că nu există/nu știu să existe o echipă multidisciplinară în școală.



Ilustrația 2. Opinia cadrelor didactice cu privire la colaborarea membrilor din cadrul echipei multidisciplinare

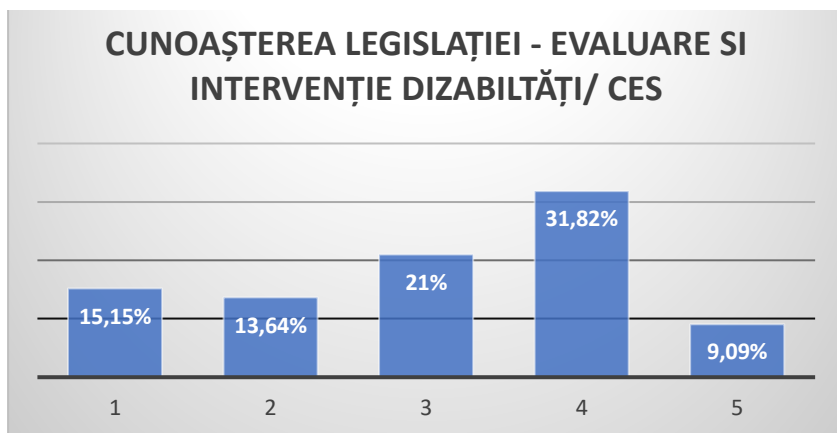
### 3. Autopercepția cadrelor didactice privind pregătirea pentru a lucra cu elevi cu abilități diferite (deficiențe, dizabilități, tulburări)?

Cadrelor didactice se simt în foarte mică măsură și în mică măsură pregătite să ofere experiențe de învățare diferențiate pentru elevii cu ADHD, Sindrom DOWN, autism și pentru cei cu deficiențe senzoriale, destul de pregătiți și oarecum pregătiți pentru elevii cu retard mental (până la nivel de retard mental mediu), cu tulburări specifice de învățare (TSI) și pentru cei cu tulburări de limbaj.



Ilustrația 3. Experiențe de învățare diferențiate pentru elevi cu abilități diferite în funcție de particularitățile dezvoltării individuale

Pregătirea cadrelor didactice presupune și cunoașterea legislației care reglementează activitatea cu elevii cu dizabilități/cerințe educaționale speciale. Cu privire la acest aspect, autopercepția cadrelor este redată în ilustrația de mai jos, în care cifra 1 indică cel mai mic nivel, iar cifra 5 cel mai bun nivel de cunoaștere a legislației.



*Ilustrația 4. Cunoașterea legislației aferente domeniului*

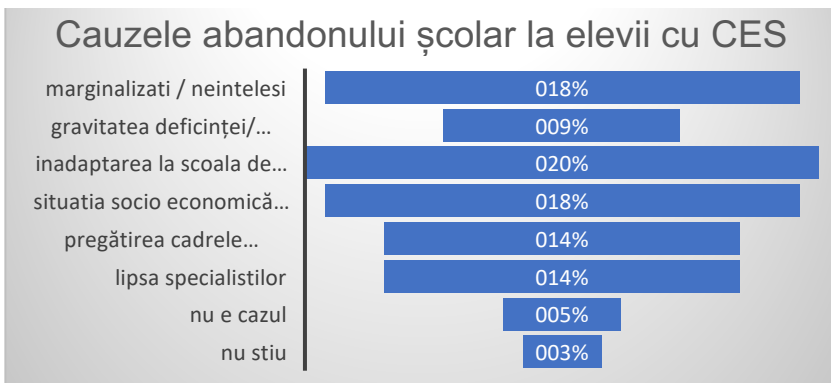
Referitor la formarea profesională continuă, din răspunsuri reiese că 33% nu au participat la cursuri de pregătire pentru activitatea cu elevii cu CES, fără a exista diferențe semnificative rural/urban.

4. Cu privire la riscul de eșec școlar, prin abandon, pentru elevii cu CES, am selectat câteva răspunsuri reprezentative:

„Abandonul școlar la noi se datorează mai mult elevilor care provin din familii dezorganizate, fete de etnie romă care rămân însărcinate și mai puțin la elevi din familii sărace” (cadru didactic, mediu urban, nivel liceal/școală profesională)

„Elevii cu CES abandonează școala mai repede din cauza faptului că de cele mai multe ori, nu este adaptată materia pentru ei, iar acest lucru îi face să nu mai fie în pas cu ceilalți” (cadru didactic, mediul rural, nivel gimnazial)

„Anormalitatea sistemului de a -i integra în învățământul de masă Se reduce mult eficient celorlalți elevi” (cadru didactic, mediul urban, nivel liceal)



*Ilustrația 5. Cauze ale abandonului școlar la elevii cu CES*

Referitor la principalele trei bariere în incluziunea elevilor cu dizabilități/CES, în tabel de mai jos sunt sistematizate răspunsurile cadrele didactice.

Tulburarea/deficiența/dizabilitatea	Problemele întâmpinate
Tulburări de vorbire Tulburări specifice de învățare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reticența colegilor de clasă în a comunica,</li> <li>• reticența părinților de a accepta în clasa copiilor lor astfel de copii,</li> <li>• lipsa logopedului, a profesorului de sprijin</li> </ul>
Sindrom Down	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lipsa socializării,</li> <li>• lipsa profesorului de sprijin,</li> <li>• lipsa adaptării curriculare corespunzătoare nivelului</li> </ul>
Autism	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lipsa socializării,</li> <li>• lipsa de pregătire specifică a cadrului didactic,</li> <li>• lipsa profesorului de sprijin. educația și interesul părinților</li> </ul>
Retard mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nu beneficiază de consilier, de psiholog, de logoped,</li> </ul>
Deficienți de auz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lipsă personal calificat, lipsă bază materială necesară</li> </ul>

*Ilustrația 6. Bariere în incluziunea elevilor cu CES*

În continuare vom prezenta câteva opinii :

„Elevii nu vin în școală pregătiți pentru a se acomoda mediului, nu urmează terapii specifice, lipsa specialiștilor în școală, perturbarea

orelor astfel încât scade calitatea actului educațional pentru elevii fără CES” (cadru didactic, mediu urban, nivel primar)

„1. Lipsa unui cabinet cu tot ce este nevoie pentru o bună desfășurare a actului educațional: internet, tabla inteligentă retroproiector, copiator, materiale didactice, jocuri etc.

2. Profesori, ce nu pot înțelege cât de importanta este munca profesorului de sprijin cât și terapia cognitivă, logopedica sau oricare altă terapie, fiind rigizi și neacceptând luarea elevului la cabinet pentru a lucra individual, ținându-l în sala de clasă fizic, fără a înțelege ceva din actul predării la respectiva materie.

3. Părinți ce nu vor să colaboreze cu profesorul itinerant, fiind interesați doar de banii pe care îi ridică, fără nici un fel de implicare și efort în folosul copilului ci în detrimentul lui.” (profesor de sprijin, mediul urban, nivel gimnazial)

„Lipsa posibilității de a se adapta învățământului de masă Lipsa de empatie din partea colegilor de clasă Lipsa profesorilor de sprijin, profesorii de sprijin sunt prezenți doar la anumite cursuri.” (cadru didactic, mediul rural, nivel primar)

„Profesorii din învățământul de masă nu au suficient timp să se ocupe în cadrul unei ore și de elevii cu probleme.” (cadru didactic, gimnaziu)

## Discuții

Rezultatele obținute evidențiază că în ceea ce privește asigurarea accesibilității în unitățile de învățământ, măsurile sunt în curs de implementare, existând totuși disparități semnificative urban/rural.

Cel mai bine reprezentate sunt serviciile oferite de consilierii școlari, apoi serviciile de sprijin prin profesorul itinerant/de sprijin, însă accesul la terapii specifice este la un nivel scăzut. Abordarea în echipă multidisciplinară a intervenției este redusă, specialiștii existenți acționând mai mult individual. Este o problemă de funcționalitate a echipei multidisciplinare.

Diferențierea învățării este dificil de realizat, în special pentru elevii cu autism și cu Sindrom Down, ADHD și deficiențe senzoriale, iar pentru alte categorii se remarcă o nesiguranță în ceea ce privește capacitatea de a individualiza învățarea, în contextul în care, peste jumătate dintre cadrele didactice spun că au urmat cursuri de pregătire profesională și consideră că cunosc cadrul normativ care reglementează activitatea desfășurată cu elevii cu dizabilități/CES.

Pregătirea insuficientă a cadrelor didactice este considerată de către respondenți un factor determinat destul de important al abandonului școlar la elevii cu CES. Totuși, cele mai mari bariere în incluziune sunt generate de triada atitudini-resurse insuficiente-mediu de proveniență.

### **Concluzii**

Realitatea este că, deși s-au făcut pași importanți prin impunerea unei abordări unitare în evaluarea și intervenția pentru elevii cu dizabilități/CES, prin legislația care impune luarea unor măsuri pentru a facilita accesul deplin al tuturor elevilor, după nevoi, la servicii în școli de masă, insuficienta implementare a prevederilor legislative, sau punerea deficitară în practică, precum și dificultatea înțelegerii modului în care școala se poate adapta la nevoile tuturor elevilor cu dezvoltare diferită, abilități de învățare diferite și provenienți din medii diferite, creează riscul ca beneficiile învățării în școli de masă, să fie reduse, împiedicând sau încetinind dezvoltarea optimă a potențialului fiecărui elev. Provocarea este ca procesul de transformare a școlilor de masă în școli incluzive să continue, să fie monitorizat și reactualizat în urma unor evaluări participative responsabile și asumare a deciziilor.


### **Referințe bibliografice**

- Estivil, J. (2003). Concepts and strategies for combating social exclusion. International Labour Office – STEP, Portugal.
- Ghergut, A. (2013) Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice și perspective practice. Ediția a IV a
- Ortiz González, M. del Carmen. Towards an Inclusive Education. Special Education Yesterday, Today and Tomorrow. Facultad de Educación Ediciones Universidad de Salamanca/CC BY-NC-SASiglo Cero, vol. 54 (1), 2023, enero-marzo, pp. 11-24 <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice; Ministerul Sănătății; Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor

- cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale, în Monitorul Oficial, Partea I nr. 1019 din 19 decembrie 2016.
- Kirschner, R. S. (2015): Inclusive Education In W. George Scarlett (Ed.) *Sage Encyclopedia of Classroom Management* W. George Scarlett (Ed.)  
<https://scite.ai/reports/10.1177/21582440211058197>
- Vrășmaș, T. (2018) Educația persoanelor cu dizabilități: viziuni, politici și curriculum *Journal of Pedagogy*, 2018 (1), 25 – 45  
<http://revped.ise.ro/category/2018-en/>







**ATELIERE TEMATICE.  
O ABORDARE MULTIDIMENSIONALĂ ȘI  
MULTIDISCIPLINARĂ A PRACTICILOR  
INCLUZIVE**



# O școală pentru fiecare

CARMEN MARIA CHIȘIU\*

**Durata :** o oră și 30 minute

**Grupul țintă:** profesori pentru învățământ primar, gimnazial, liceal

**Scopul atelierului:**

- conștientizarea nevoii de a construi, în clasă, contexte educaționale, care să asigure posibilitatea fiecărui elev, de a participa prin efort personal, la învățare

**Obiective:**

- identificarea problemelor cu care se confruntă profesorii în învățarea școlară;
- familiarizarea cu câteva tehnici care pot asigura participarea fiecărui elev prin efort personal, la construirea propriei învățări;

**Materiale necesare:** foi A4, instrument de scris;

**Desfășurarea atelierului**

Introducere. Cuvânt de bun venit participanților, prezentarea scopului și obiectivelor atelierului, prezentarea agendei de lucru, prezentarea formatorilor, a participanților.

**Prezentarea conținutului teoretic**

De ce o școală pentru fiecare într-o conferință dedicată incluziunii? În momentul în care vorbim de incluziune, sigur, trebuie să avem în vedere și nevoia de remediere, a celor care nu au deficiențe, intelectuale, senzoriale, motrice, de învățare, ci au acumulat lacune și anumite rămăneri în urmă, de multe ori cauzate de lipsa implicării, a lipsei antrenamentului.

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, carmenmaria.chisiu@ulbsibiu.ro

La modul general programele de remediere sau activitățile de remediere au drept scop eliminarea decalajului dintre ceea ce știu și ceea ce se așteaptă să știe elevii (EPA Anglia, 1967). Asociația națională pentru educație remedială, a Irlandei, consideră educația remedială ca parte a educației, preocupată de prevenirea, investigarea și tratarea dificultăților de învățare, provenite din orice sursă și care împiedică dezvoltarea normală a elevilor (Conroy, 1994). Ca urmare orice copil participant la învățarea școlară, care dintr-un motiv sau altul, a acumulat lacune sau a dobândit competențele sub nivelul așteptat, are nevoie de remediere. Remedierea presupune incluziune; intervenție pentru a răspunde nevoilor fiecăruia în parte.

Referindu-ne strict la activitatea de învățare, printre realitățile educaționale identificate menționăm: analfabetismul funcțional, disfuncționalitățile în procesualitatea gândirii, atitudine de indiferență și lipsa de motivație și, nu în ultimul rând, un aspect al realităților educaționale care vizează activitatea profesorului: predarea inefficientă.

Au fost prezentate cele 4 tehnici de lucru: Deprinderea în 6 pași, Citirea reciprocă, Tehnica diminuării analfabetismului funcțional și Tehnica diminuării disfuncționalităților în procesualitatea gândirii.

**Citirea reciprocă**, este un concept pedagogic care desemnează o tehnică de lucru ce poate fi folosită în învățarea școlară, după fiecare secvență de activitate independentă, cu scopul:

- de a împărtăși colegilor din grupul mic modalitatea de rezolvare realizată individual;
- de a exprima, la nivelul grupului mic, modul de rezolvare a unei probleme, propria părere, o opinie personală;
- unei prime evaluări a rezultatelor învățării, prin confruntarea cu soluțiile, opiniile, părerile celorlalți;
- verificării temei de casă.

Citirea reciprocă, necesită puțin timp și asigură participarea fiecărui elev la activitate. Nu este exclus nimeni.

Fiecare elev are momentul lui de exprimare a punctului de vedere personal, a propriei modalități de rezolvare. Se realizează o primă evaluare. Oferă posibilitatea etalării rezultatelor învățării, fiecărui elev. O parte dintre erori sunt identificate prin confruntarea răspunsurilor, a părerilor, a modalităților de rezolvare.

Diferențele de opinii, modalitățile diferite de rezolvare, oferă pretextul unor discuții de grup, pe tema dată.

Tehnica citirii reciproce asigură multiplicarea timpului. În același timp, în sala de clasă, prin adecvarea intensității vocii la specificul muncii în grupul mic, vorbesc, expun, se manifestă elevi într-un număr egal cu numărul grupurilor de lucru. Dacă pentru evaluarea rezultatelor activității individuale am folosi clasică activitate frontală, câțiva elevi, 4-5, împărtășesc opiniile, rezultatele obținute; de obicei, cei care termină primii. Riscul este ca, prin obișnuință, o mare parte dintre elevi să nici nu mai realizeze exercițiul propus pentru muncă individuală, pentru că știu că nu vor fi ascultați. În aceste condiții, pentru foarte mulți dintre ei, acel interval de timp este unul pierdut, pentru că nu au făcut nimic

Pentru a veni în sprijinul elevilor cu **analfabetism funcțional** vă propunem organizarea activității în grupuri de 3-4 elevi. Vor citi doar cei care au o lectură funcțională, celorlalți cu probleme de analfabetism funcțional, revenindu-le sarcina să urmărească mesajul, să înțeleagă firul narativ al lecturii, să identifice cuvintele cheie.

Tehnica poate fi folosită în diverse situații și discipline: citirea unui paragraf dintr-un text, din care au de extras ideea principală, a unui text ce necesită povestit, a unui text din care să se extragă informații esențiale, a unui text în care este descris un proces fizic, a unui paragraf în care sunt prezentate cauzele unui eveniment istoric a unui paragraf în care sunt descrise fenomene ale naturii, a unui paragraf în care sunt enumerate reguli în activitatea școlară, a unui paragraf din care trebuie extrase substantivele, a unei probleme de matematică (Chișiu, 2018).

Pentru a veni în sprijinul celor cu **disfuncționalități în procesualitatea gândirii**, când sarcina de lucru presupune muncă individuală, recomandăm ca, pentru înțelegerea sarcinii și a demersului de rezolvare, elevii să discute, în grup mic, să identifice noțiunile ancoră, cuvintele cheie, să-și clarifice etapele, pașii, în demersul de rezolvare, aspectele care pot ridica probleme și abia apoi să înceapă munca individuală (Chișiu, 2019).

De exemplu când sarcina de lucru presupune rezolvarea unei probleme, de matematică, în grup mic, mai întâi identifică cuvintele cheie, notează deasupra fiecărui cuvânt cheie semnul aritmetic adecvat operații aritmetice, încercuiesc datele problemei, numără câte operații va avea rezolvarea problemei, care sunt acestea, verbalizează rezolvarea problemei și apoi încep activitatea individuală, de rezolvare.

Pentru a face posibilă formarea unei deprinderi, vă propunem tehnica **Deprinderea în 6 pași**. Recomandăm parcurgerea următorilor pași:

1. elevii vor urmări (fără să scrie, doar propunându-și să înțeleagă demersul) demonstrația realizată de cadrul didactic, care folosește protocolul gândirii cu voce tare (explicarea pas cu pas, în timp ce demonstrează);
2. elevii vor urmări (scriind pe caiete), demonstrația realizată, la tablă, de către un coleg;
3. fiecare va lucra un exercițiu sau două (folosind protocolul gândirii cu voce tare) sub observarea colegului de bancă. Apoi rolurile se schimbă. Va rezolva unul sau alte două exerciții, de același tip, cel care a observat;
4. amândoi, vor lucra, individual, alte două exerciții, cu posibilitatea de a solicita ajutor colegului, dacă întâmpină probleme, după care vor confrunta rezultatele;
5. fiecare va rezolva alte două exerciții, în mod individual, fără sprijin;
6. în grup de 4/5 elevii realizează autoevaluarea, fiecare citind celorlalți ce a lucrat, ce rezultate a obținut (citirea reciprocă) (Chișiu, 2018).

## Concluzii

Strategiile didactice, incluzând tehnici care să facă posibilă participarea fiecărui elev în învățare prin efort personal și care motivează elevilor prin satisfacția lucrului bine făcut, descrise anterior: citirea sarcinii de lucru de către un membru al grupului, discutarea și analiza sarcinii de lucru în grup, pentru a înțelege demersul rezolutiv și apoi desfășurarea activității individuale, deprinderea în 6 pași, ca o tehnică de exersare repetată pentru formarea unei deprinderi, citirea reciprocă prin care fiecare elev primește un feedback imediat și personal de la colegii lui, sunt tehnici care fac posibilă participarea fiecărui elev, la învățarea școlară, prin intervenții personale, multiple într-o oră.

Această abordare înseamnă antrenarea fiecărui elev în activitatea de învățare, folosirea întregului instrumentar mental în realizarea unor sarcini școlare, înseamnă tehnici care multiplică timpul, prin faptul că activitatea, dominant, se petrece în perechi sau în grupuri mici de învățare.

Profesorul devine un arhitect al scenariului didactic, care asigura învățarea dominant în clasă. Activitatea frontală este necesară și asigură eficiență în învățare doar în condițiile în care

profesorul sau elevii resursă, într-un interval de timp scurt, oferă explicații, care să lămurească demersul de rezolvare, fac o demonstrație pentru a fi exemplu pentru ceilalți, sau se validează răspunsurile, rezultatele, ideile activității interactive.

Predarea eficientă presupune intervale scurte, de timp, alocate activității frontale și învățarea efectivă să se petreacă la nivel de pereche, de grup mic, profesorului revenindu-i în acel timp sarcina de a susține învățarea celor cu cerințe educaționale speciale, celor cu deficiențe.

În acest fel o clasă pentru toți elevii oferă context educațional adecvat pentru antrenarea tuturor elevilor, a celor cu nevoi de remediere, a celor cu deficiențe, care au nevoie de intervenție unu la unu, situație în care cel mai potrivit este învățătorul/profesorul sau profesorul de sprijin.

A fost realizată evaluarea și s-a obținut feedback-ul pentru activitatea desfășurată.

**Produce ale atelierului/rezultate concrete, tangibile sau imagini/printscreens-uri din timpul desfășurării atelierului:** realizarea unor secvențe de învățare, în care sunt utilizate tehnicile propuse;

### **Feedback-ul participanților**

Toți participanții care au răpus la chestionarul de evaluare, a atelierului, au apreciat cu foarte bine: Calitatea activităților desfășurate, Metodele de lucru, Atmosfera de lucru, Prestația formatorului și Utilitatea activităților.

16 % dintre participanți au apreciat cu Bine și 84% cu Foarte bine, Organizarea atelierului și Gestionarea timpului. Atelierul a debutat cu o întârziere de 15 minute din cauza prelungirii etapei de susținere a lucrărilor.

**Printre Cele mai importante** aspecte cu privire la educația incluzivă pe care le-ați învățat în cadrul atelierului? Au fost menționate:

- exemplele de tehnici de optimizare a procesului de învățare;
- eliminarea barierelor din învățare;
- tehnica de lucru pentru formarea deprinderilor;
- tehnici de lucru prin care poate fi valorificat potențialul fiecărui elev;
- tehnici de diminuare a analfabetismul funcțional;



- tehnici de diminuare a disfuncționalităților în procesualitatea gândirii;
- tehnici de implicare a tuturor elevilor în activitățile didactice;
- diferite exemple care vor ajuta să fie implicați toți elevii în învățare;
- modalități noi de integrare;
- toate cele patru tehnici de lucru prezentate au fost wow!
- La întrebarea Cum puteți utiliza ceea ce ați învățat astăzi în activitatea dumneavoastră? Răspunsurile au fost:
- Practicând exemplele date de către doamna profesoară;
- Aplicând deprinderea în 6 pași pentru interpretarea unui text istoric;
- Voi aplica tehnica Deprinderea în 6 pași;
- Tehnicile prezentate le voi duce în clasă;
- Voi folosi aceste tehnici așa cum mi-au fost exemplificate!
- Voi aplica ideile expuse în activitatea la clasă.
- Pot folosi direct la clasă tehnicile prezentate atât la comunicare în limba română, cât și la matematică și explorarea mediului;
- Lucrând cu preșcolarii voi încerca să adaptez toate aceste tehnici și sunt convinsă că voi reuși. Dacă nu voi cere ajutor doamnei formator care a fost minunată!!!

Toți participanții au apreciat cu foarte bine calitatea atelierului.

### **Reflecțiile formatorului/formatorilor:**

La atelier au fost 23 participanți. Dacă timpul ar fi permis, participanții ar fi putut proiecta secvențe de activitate în care să integreze tehnicile învățate, pe care să le utilizeze la clase, în intervalul următor conferinței. În classroom-ul realizat pentru atelier au fost postate materiale de studiu pentru aprofundarea învățării, pe problematica implicării fiecărui elev în învățare.

### **Bibliografie utilizată pentru pregătirea atelierului:**

- Chișiu, C.M. (coordonator), (2021) Activități remediale și tutorat. Ministerul educației  
[http://proiecte.pmu.ro/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=1321522&folderId=1323233&name=DLFE-7124.pdf](http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=1321522&folderId=1323233&name=DLFE-7124.pdf)
- Chișiu, C.M., 2019. Grup activity – need in teenagers, Education Plus Journal. Editura Universității Aurel Vlaicu. Arad

- Chișiu, C.M., 2018. Disturbing factors in school learning and possible solution. Education Plus Journal. Editura Universității Aurel Vlaicu. Arad
- Chișiu, C.M., 2018. Mutual reading technique. Education Plus Journal. Editura Universității Aurel Vlaicu. Arad
- Popa, C., M., A student-centered school. Learner active partner in the process of learning, Ed. Aramis Bucharest, 2009



# Metode și tehnici de creștere a nivelului de acceptare a copiilor cu dizabilități în clase incluzive

ANDREA HATHAZI \*  
CARMEN COSTEA-BĂRLUȚIU \*\*

**Durata activității:** 90 minute

Grupul țintă: profesori, consilieri școlari, psihopedagogi, profesori de sprijin, personal din învățământ interesat de incluziunea copiilor cu dizabilități

Scopul atelierului: prezentarea conceptului de incluziune și a unor modele ale incluziunii, respectiv modalități de facilitare a culturii incluziunii în clasă, prin creșterea nivelului de empatie și compasiune ale elevilor.

**Obiective:**

1. Identificarea implicațiilor învățării în context incluziv, în privința relevanței și rezultatelor acesteia privind identitatea, semnificațiile;
2. Definirea culturilor, politicilor, practicilor, instruirii incluzive;
3. Prezentarea unor modele ale incluziunii: modelul bio-ecologic, modelul celor trei blocuri, modelul participării;
4. Clasificarea formelor de suport pentru incluziune;
5. Relevarea rolului cadrului didactic, ca factor determinant al reușitei incluziunii;
6. Definirea competenței culturale și prezentarea caracteristicilor școlilor care o promovează;
7. Relevarea rolului empatiei în predare și învățare în context incluziv;
8. Prezentarea unor modalități de evaluare a empatiei elevilor;
9. Exemplificarea unor modalități de creștere a empatiei elevilor;
10. Discutarea rolului compasiunii în creșterea nivelului de acceptare al copiilor cu dizabilități;
11. Analiza relației dintre compasiune și autocompasiune la copii;

---

\*Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, andrea.hathazi@ubbcluj.ro

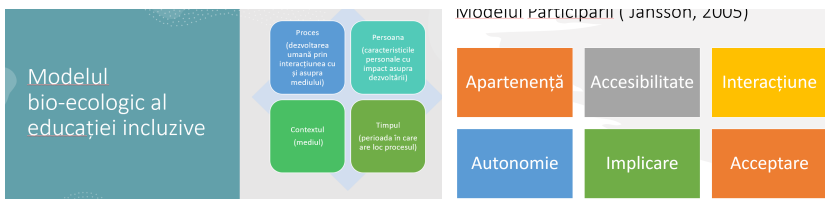
\*\*Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, carmen.costea@ubbcluj.ro

12. Prezentarea unor modalități de evaluare a compasiunii elevilor, prin utilizarea scalelor valide;
13. Exemplificarea unor intervenții orientate spre compasiune;
14. Exemplificarea unor teme relevante pentru jocuri de rol destinate creșterii nivelului de compasiune la elevi.

**Materiale necesare:** platforma ZOOM, PowerPoint

### Desfășurarea atelierului:

- I. Introducere – prezentarea conducătorilor activității, adresarea unui cuvânt de bun venit participanților, prezentarea scopului și obiectivelor atelierului,
- II. Prezentarea conținutului teoretic, a temelor principale:
  - a. Incluziunea elevilor cu CES în învățământul de masă,
  - b. Implicații la nivel de relevanță și rezultate ale învățării în context incluziv,
  - c. Modele ale educației incluzive,



- d. Suportul și rolul lor pentru fiecare dintre părțile implicate în procesul incluziunii,
- e. Importanța cadrului didactic în reușita incluziunii,
- f. Caracteristicile unei școli care promovează competențele culturale,
- g. Caracteristici ale culturii incluziunii în clasă,
- h. Empatia – generalități și rolul acesteia în dezvoltarea copiilor și adolescenților,
- i. Rolul empatiei în eficiența predării și învățării, ca parte integrantă a comportamentului profesorului pentru crearea unor relații pozitive și a unei atmosfere altruiste și favorabile învățării,
- j. Caracteristici ale profesorilor empatici și precauții pentru evitarea epuizării emoționale,
- k. Empatia în clasă, ca parte a curriculumului ascuns (bazat pe transmiterea de valori, respect, toleranță, compasiune etc.),

- l. Compasiunea, răbdarea, bunătatea, acceptarea, iertarea și efecte relevante ale acestora asupra acceptării copiilor cu dizabilități,
- m. Compasiunea (sistem de îngrijire reciprocă între oameni) și autocompasiunea (grija, bunătatea orientate asupra propriei persoane),
- n. Efecte ale compasiunii în școală și comunitate,
- o. Autocompasiunea și efecte ale acesteia la copii.

### III. Aplicații, exerciții

1. Discutarea caracteristicilor școlilor incluzive și aplicații ale modelelor incluziunii în școlile participanților;
  2. Reflecție pe tema rolului empatiei profesorului și elevilor în crearea culturii incluzive în clasă;
  3. Parcurgerea itemilor unor scale de empatie pentru copii, exemplificarea unor instrumente utile și valide pentru evaluarea empatiei;
  4. Exemplificarea și exersarea unor metode de creștere a empatiei în clasă;
  5. Parcurgerea itemilor unor scale de compasiune și autocompasiune pentru copii, exemplificarea unor instrumente utile și valide pentru evaluarea empatiei;
  6. Exemplificarea unor intervenții terapeutice orientate spre compasiune și a unor activități pentru creșterea nivelului compasiunii la copii;
  7. Metoda jocului de rol – utilitate în creșterea compasiunii;
- IV. Evaluare și obținerea feedback-ului – discuții pe tema aplicațiilor posibile ale activităților propuse în propria activitate, exemple de alte activități realizate de participanți și a efectului acestora, completarea unui chestionar de evaluare a workshop-ului de către participanți,

### V. Concluzii

- Empatia, compasiunea, stima de sine, răbdarea la elevii cu și fără dizabilități au rol în construirea și consolidarea unei culturi a incluziunii în clasă, în cadrul căreia fiecare copil să fie valorizat, în beneficiul tuturor.

### **Feedback-ul participanților**

În cadrul discuției de la finalul activității (conform rezultatelor chestionarului de evaluare a atelierului), participanții au menționat unele dificultăți întâmpinate în propria activitate în privința aplicării empatiei în școli și au considerat atelierul util

pentru a-și îmbogăți paleta de metode și tehnici pentru cultivarea empatiei și compasiunii în vederea cultivării unor practici incluzive și clădirea unei culturi incluzive la locul de muncă.

În privința organizării atelierului, calitatea activităților, metode, atmosfera de lucru, prestației formatorilor, utilității activității, majoritatea participanților au evaluat activitatea ca foarte bună. Gestionarea timpului a fost bună, iar sugestia principală primită a fost de oferire a unor resurse suplimentare pentru ca participanții să-și poată îmbogăți cunoștințele pe tema abordată.

Participanții au considerat că pot utiliza cunoștințele învățate în construirea unor jocuri didactice și au subliniat importanța implicării familiei elevilor în dezvoltarea empatiei și compasiunii acestora.

#### Organizarea atelierului \*

	foarte slab	slab	moderat	bun	foarte bun
Organizarea atelierului	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Calitatea activităților desfășurate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Metodele de lucru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Atmosfera de lucru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Gestionarea timpului	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Prestația formatorului/ilor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Utilitate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

**Reflecțiile formatorului/formatorilor:** a fost prezent un număr de participanți rezonabil, mai mic decât cel anunțat inițial, activitatea a fost derulată de două ori, în două zile consecutive, la cererea participanților. Ca aspecte pozitive, discutarea unor aspecte inedite privind incluziunea, precum rolul empatiei și compasiunii, în condițiile unei audiențe interesate de temă a fost unul principal, iar provocarea a constat în dificultatea susținerii activității online. Participanții au prezentat interes pentru problematica educației incluzive, au

adresat întrebări privind modalități prin care pot organiza clasa de elevi, au prezentat exemple de bune practici, dar în același timp au întrebat de posibile recomandări în cazul unor provocări educaționale, dar și de relaționare. Participanții au răspuns la invitația de a reflecta asupra unor situații, cu propunerea unor cauzalități, precum și a unor planuri de acțiune. Ca posibilități de îmbunătățire, gestionarea mai bună a timpului și oferirea mai multor sugestii practice, eventual exersarea unora dintre ele în manieră experiențială pot fi luate în considerare.

### **Bibliografie utilizată pentru pregătirea atelierului:**

- Friedman, S. (2019). 8x. Developing Empathy to Build Warm, Inclusive Classrooms, National Association for the Education of Young Children
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L., Soulie, T. (2013). Cooperative oriented learning in inclusive physical education, *European Journal of Special Needs Education*, DOI:10.1080/08856257.2013.8598
- Makoelle, T.M. (2019). Teacher Empathy: A Prerequisite for an Inclusive Classroom, *Encyclopedia of Teacher Education*, p. 1-6
- McLinden, M., Lynch, P., Soni, A., Artiles, A., Kholowa, F., Kamchedzera, E., ... & Mankhwazi, M. (2018). Supporting children with disabilities in low-and middle-income countries: Promoting inclusive practice within community-based childcare centres in Malawi through a bioecological systems perspective. *International Journal of Early Childhood*, 50, 159-174.
- Nas, E., Sak, R. (2020). A New Compassion Scale for Children and Its Psychometric Properties, *Child Psychiatry & Human Development*, <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01034-0>
- Price, C.L., Steed, E.A. (2016). Culturally Responsive Strategies to Support Young Children with Challenging Behavior, National Association for the Education of Young Children
- Raine, A., Chen, F.R. (2017). The Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scales (CASES) for Children, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 00 (00), 1-14
- Sesso, G., Brancati, G.E., Fantozzi, P., Inguaggiato, E., Milone, A., Masi, G. (2021). Measures of empathy in children and adolescents: A systematic review of questionnaires, *World Journal of Psychiatry*, 11 (10), p. 876-896



Sutton, E., Schonert-Reichl, K., Wu, A.D., Stewart Lawlor, M. (2017). Evaluating the Reliability and Validity of the Self-Compassion Scale Short Form Adapted for Children Ages 8-12, Child Indicators Research, DOI 10.1007/s12187-017-9470-y

Empathied.org

Every Child Practicing Empathy | Ashoka | Everyone a Changemaker

Meditation: Relaxing with Life (23:01 min.) – Tara Brach

Being a Teenager in 2017 – What They Wish Parents Knew – Anchored Hope Counseling

### **Exemple de metode de creștere a empatiei în clasă**

- Modelarea comportamentală – modelarea căldurii, responsivității de către adult
- Cunoașterea distorsiunilor profesorului în evaluarea copiilor, sensibilitatea culturală, auto-reflecție
- Ascultarea activă, observarea, abilități relaționale ale profesorului
- Cunoașterea și celebrarea diversității cu ocazia unor zile dedicate temei
- Validarea unei game largi de emoții la copii
- Jocuri de rol (ex., Un prieten de-al tău a căzut și s-a rănit, Tatăl tău a venit de la muncă foarte obosit, Observi o persoană în fotoliu rulant care se străduie să deschidă o ușă etc.)
- Oferirea suportului în învățare elevilor cu CES (programe de peer-mentoring)
- Dezvoltarea unei culturi a bunătății și respectului, susținerii reciproce, mediu școlar suportiv
- Abordarea stereotipurilor, discuții oneste despre rasism, prejudecăți
- Practicarea recunoștinței
- Încurajarea comunicării deschise
- Crearea unei atmosfere securizante prin stabilirea unor rutine predictibile, expectanțe comportamentale.

# Provocări ale incluziunii copiilor/elevilor cu dizabilități senzoriale

LIA BOLOGA\*  
ANA ADRIANA CONEA \*\*

**Durata:** 90 minute

**Grupul țintă:** cadre didactice din învățământul primar și preșcolar, studenți, masteranzi

**Scopul atelierului:** familiarizarea participanților cu aspecte teoretice și practice privind incluziunea copiilor/elevilor cu dizabilități senzoriale (auditive și vizuale).

**Obiective:**

- Definirea dizabilității vizuale și a dizabilității auditive
- Descrierea cauzelor și gradelor dizabilității vizuale și auditive
- Identificarea comportamentelor care pot semnala prezența afectării vederii și a auzului
- Identificarea impactului dizabilității vizuale și auditive asupra dezvoltării copiilor/elevilor
- Descrierea strategiilor eficiente pentru incluziunea copiilor/elevilor cu dizabilitate vizuală și auditivă
- Identificarea provocărilor cu care se confruntă cadrele didactice în incluziunea copiilor/elevilor cu dizabilități senzoriale
- Exemplificarea oportunităților de dezvoltare profesională în domeniul educației incluzive

**Materiale necesare:** coli A4, instrumente de scris.

**Desfășurarea atelierului:**

Atelierul a fost structurat astfel:

- 1) Partea introductivă
- 2) Aspecte ale incluziunii copiilor/elevilor cu dizabilitate vizuală

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, lia.bologa@ulbsibiu.ro

\*\*Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr. 2, Sibiu, anaconea@yahoo.com

- 3) Aspecte ale incluziunii copiilor/elevilor cu dizabilitate auditivă
  - 4) Provocări ale incluziunii elevilor cu dizabilități senzoriale
  - 5) Știați că...?
  - 6) Prezentare oportunități de perfecționare în domeniul educației incluzive
  - 7) Încheiere atelier
- 1) *Partea introductivă* a atelierului a fost alcătuită din trei părți:
    - a) cuvânt de bun venit adresat participanților, prezentarea formatorilor și a participanților, prezentarea structurii, scopului și obiectivelor atelierului;
    - b) prezentarea crezului formatorilor legat de educația incluzivă, crez care a reprezentat punctul de pornire în organizarea atelierului;
    - c) vizionarea unui scurt film legat de incluziunea copiilor/elevilor. La finalul vizionării participanților li s-a cerut să descrie printr-un cuvânt ceea ce au simțit/gândit vizionând acest film.

Răspunsurile participanților au fost: empatie, dragoste, toleranță, incluziune, adaptare, acceptare, bucurie, creativitate, speranță și prietenie (Ilustrația 1).

Această activitate s-a realizat prin intermediul aplicației – Mentimeter.



Ilustrația 1. Răspunsurile participanților

- 2) *Aspecte ale incluziunii copiilor/elevilor cu dizabilitate vizuală*

Această parte a atelierului a început prin vizionarea unui scurt film legat de incluziunea persoanelor cu dizabilitate vizuală. Sarcina participanților a fost aceea de a găsi un titlu potrivit acestui film.

Partea teoretică a atelierului a constat în prezentarea definiției, a clasificării și a gradelor dizabilității vizuale, precum și în explicarea impactului acestei dizabilități asupra dezvoltării copiilor/elevilor.

Partea practică a constat în realizarea a două activități. Pentru realizarea acestor activități participanți au fost împărțiți pe grupe.

Prima activitate a constat în identificarea de către participanți a comportamentelor copiilor/elevilor care pot indica faptul că aceștia se pot confrunta cu o afectare a vederii.

Răspunsurile participanților au fost: își freacă des ochii; ține obiectele aproape de față (ochi); apleacă capul jos spre masă/bancă; se încruntă des atunci când citește sau privește la distanță; clipește des; are dificultăți la citire, la scriere. Răspunsurile participanților au fost completate de către formatori cu alte comportamente specifice acestor copii. S-a subliniat importanța cunoașterii de către cadrele didactice a acestor comportamente.

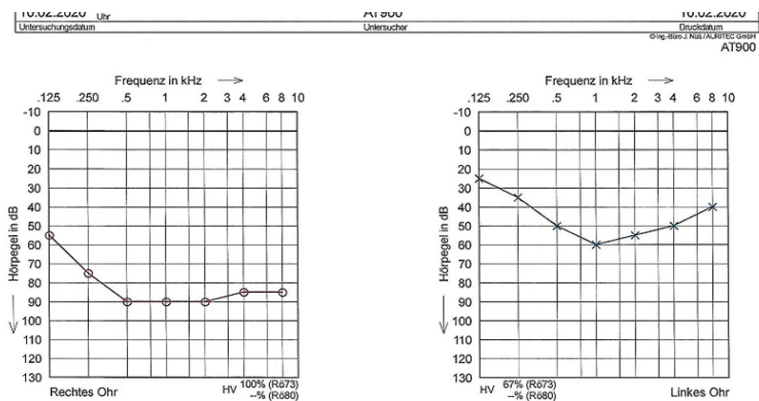
A doua activitate a constat în identificarea de către participanți a strategiilor care pot fi utilizate de cadrul didactic în vederea incluziunii acestor copii/elevi. Printre răspunsurile participanților s-au numărat: utilizarea dispozitivelor și materialelor ajutoare; utilizarea preponderentă a mijloacelor audio în predare-învățare-evaluare; folosirea laudei verbale; stabilirea locului de unde copilul/elevul vede cel mai bine. Răspunsurile au fost completate de formatori cu alte strategii utile în incluziunea acestor copii/elevi. S-a subliniat importanța colaborării cadrului didactic cu familia și cu echipa multidisciplinară pentru o incluziune eficientă a copiilor cu CES.

### 3) *Aspecte ale incluziunii copiilor/elevilor cu dizabilitate auditivă*

A treia parte a atelierului a început cu vizionarea unui scurt film, astfel că participanții s-au putut familiariza cu un aspect legat de comunicarea prin intermediul limbajului mimico-gestual, specifică copilului cu dizabilitate auditivă.

Partea teoretică a constat în prezentarea definiției, a clasificării și a gradelor dizabilității auditive, punându-se accent pe gradul și tipul pierderii de auz, dar și pe caracteristicile capacității auditive și sursele de sunet și intensitatea lor, oferindu-se astfel o imagine completă asupra modului în care viața de zi cu zi a copilului cu dizabilitate auditivă este afectată. A fost prezentat și un model de audiogramă (film cu realizarea

unei audiograme comportamentale și protocolul de notare a rezultatelor acesteia, pentru stabilirea gradului de pierdere auditivă) (Ilustrația 2).



Ilustrația 2. Audiogramă

Partea practică a constat în realizarea a două activități, participanții fiind împărțiți pe grupe.

Prima activitate a constat în identificarea de către participanți a comportamentelor copiilor/elevilor care pot indica faptul că aceștia se pot confrunta cu o afectare a funcției auditive. Răspunsurile oferite de participanți au coincis în mare parte cu răspunsurile aflate în prezentare, fiind completate de către formatori cu alte comportamente relevante, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru părinți – evită colaborarea cu ceilalți colegi în sarcinile de grup, ascultă muzică sau urmărește ceva la televizor cu volumul dat tare.

A doua activitate a constat în identificarea de către participanți a strategiilor care pot fi utilizate de cadrul didactic în vederea incluziunii copiilor/elevilor cu dizabilitate auditivă. Răspunsurile participanților au făcut referire la: organizarea adecvată a clasei, poziționarea cadrului didactic în fața clasei, astfel încât fața acestuia să fie vizibilă pentru toți copiii/elevii, modalitatea de comunicare a cadrului didactic. Răspunsurile au fost completate de formatori cu alte strategii utile în incluziunea acestor copii/elevi. S-a subliniat (din nou) importanța colaborării cadrului didactic cu familia și cu echipa multidisciplinară pentru o incluziune eficientă a copiilor cu CES.

#### 4) *Provocări ale incluziunii elevilor cu dizabilități senzoriale*

Această parte a atelierului a constat în discuții cu participanții referitor la provocările incluziunii copiilor cu dizabilitate vizuală și auditivă. Aceștia au identificat următoarele obstacole: numărul mare de elevi dintr-o clasă în care exista copii cu CES ar trebui redus, număr insuficient de profesori instruiți în domeniul incluziunii, numărul redus al personalului de sprijin, lipsa resurselor materiale pentru achiziționarea de materiale necesare la clasă.

#### 5) *Știați că...?*

În această parte a atelierului au fost prezentate participanților informații interesante și mai puțin cunoscute legate de dizabilitățile senzoriale.

Astfel, au fost furnizate informații legate de:

- Ziua Internațională a Persoanelor cu Dizabilități, sărbătorită anual la data de 3 decembrie;
- Teatrul Gong din Sibiu, singurul din România care dispune de un sistem de asistare ascultată pentru persoanele cu dizabilitate auditivă;
- Vasile Adamescu, singurul cadru didactic din țara noastră, care a avut dizabilitate vizuală și auditivă și care a învățat să vorbească, să scrie, să citească și să cunoască lumea prin atingeri, miros și senzații.

#### 6) *Prezentare oportunități de perfecționare în domeniul educației incluzive*

În cadrul acestei părți, participanților li s-au prezentat oportunități de formare profesională a persoanelor care își desfășoară activitatea în domeniul educației. Astfel a fost accesată pagina <https://www.erasmusplus.ro/evenimente> în scopul prezentării tipurilor de evenimente ordonate după data începerii, dar și procedura de completare a formularului de participare la cursuri.

O altă modalitate de perfecționare a fost prezentată prin accesarea paginii eTwinning, în cadrul căreia au fost trecute în revistă cursuri, webinarii, evenimente și conferințe naționale și internaționale, dar și oportunități de implicare în proiecte cu parteneri din străinătate.

### 7) Încheiere atelier

Această parte a atelierului a avut trei părți:

- a) participanții au primit datele de contact ale formatorilor pentru a primi informații suplimentare, în caz de nevoie, legate de incluziunea copiilor/elevilor cu dizabilități senzoriale;
- b) exercițiu reflexiv. Pornind de la citatul prezentat pe slide de formatori, având ca temă – învățarea –, li s-a cerut participanților să scrie în chat ce anume consideră că pot învăța lucrând cu un elev cu CES. Răspunsurile participanților au fost: mai multă răbdare, empatie, să nu renunți atunci când este greu, iubire, cooperare, munca în echipă.
- c) formatorii au mulțumit participanților pentru prezența și implicarea lor la activitățile atelierului.

### **Feedback-ul participanților**

În urma aplicării chestionarului de evaluare a atelierului, participanți au apreciat în mod pozitiv aspectele legate de modul de organizare al atelierului, calitatea activităților desfășurate, metodele și atmosfera de lucru. Redăm câteva dintre aspectele cele mai importante cu privire la educația incluzivă pe care participanții și le-au însușit în cadrul acestui atelier sunt: informațiile utile legate de incluziunea copiilor cu dizabilitate de vedere și auditivă, modalitățile de identificare a copiilor cu dizabilități și strategii de incluziune ai acestora, activitățile practice, crearea unei atmosfere pozitive în clasă etc.

Participanții au acordat următorul calificativ atelierului, în proporție de 100%, „foarte bine”. Printre sugestiile făcute de participanți formatorilor putem menționa următoarele răspunsuri: „Atelierul a fost foarte bine structurat.”, „Să mai organizeze astfel de ateliere interesante. Sunt foarte bine venite.”, „Să se organizeze și în anul următor.”, „Felicitari! Un atelier în adevăratul sens al cuvântului. Foarte interactiv și dinamic. Mulțumesc!”, „A fost un atelier la care am participat cu drag! Vă mulțumesc frumos!!!” etc.

### **Reflecțiile formatorilor:**

La acest atelier a participat un număr de 21 cadre didactice, studenți și masteranzi. Printre aspectele pozitive putem enumera: implicarea participanților în rezolvarea sarcinilor – fiecare echipă și-a desemnat un purtător de cuvânt care să

prezintă un sumar al discuțiilor din fiecare echipă, atmosfera relaxantă, fiecare participant având libertatea de a interveni atunci când situația o impunea.

Provocarea pe parcursul desfășurării atelierului a fost, dat fiind faptul că au avut loc dezbateri pe baza activităților practice realizate de participanți, aceea de a gestiona eficient timpul alocat fiecărei activități și a ne încadra în timpul destinat atelierului.

O posibilitate de îmbunătățire a desfășurării atelierului este aceea de a utiliza și alte aplicații online alături de cele deja utilizate în acest atelier. Aspectele prezentate și discutate în cadrul acestui atelier pot fi valorificate în activitatea didactică la clasă, în scopul îmbunătățirii performanțelor școlare ale elevilor cu dizabilități senzoriale și crearea unei stări de bine în cadrul sălii de clasă, dar și în dezvoltarea personală și profesională a participanților.

### **Bibliografie utilizată pentru pregătirea atelierului**

- Ghergut, A. (2016) *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom
- Gherghuț, A., Frumos. L. (2019) *Educația incluzivă. Ghid metodologic*, Editura Polirom
- Imbir I., Tohănean C., Roșculeț G., Boca A., Chira D., Drăghici T., Bernovici P., Stoica F., Gîrniceanu C., Palievici G.D. (2018) *Ghid de bune practici pentru educarea limbajului copiilor cu deficiență de auz* (Dezvoltat de Organizația Salvați Copiii cu sprijin din partea Fundației Orange)
- Maria A. (2000) *Intervenții psihopedagogice în antrenarea funcției auditiv-verbale*, Editura Universitară Clujeană





# Utilizarea tehnologiei pentru facilitarea procesului de învățare la copiii cu tulburări de neurodezvoltare

CRISTINA COSTESCU\*

**Durata:** 90 de minute

**Grupul țintă:** cadre didactice, consilieri școlari, psihopedagogici, psihologi

**Scopul atelierului:**

**Obiective:** prezentarea principalelor modele teoretice în integrarea tehnologiei în procesul de învățare la copiii cu tulburări de neurodezvoltare, exemplificarea unor platforme digitale menite să evaluează și să antreneze funcțiile executive și descrierea unui instrument de evaluare a tehnologiilor utilizate cu privire la elementele de *gamification* și de utilizare a interfețelor.

**Materiale necesare:** laptop, platforma *classroom*

**Desfășurarea atelierului**

## Introducere

Atelierul a debutat cu un cuvânt de bun venit adresat participanților, urmat de prezentarea scopului și obiectivelor atelierului și prezentarea agendei de lucru. Ulterior a fost prezentat formatorul.

## Prezentarea conținutului teoretic

În cadrul atelierului au fost prezentate două modele ale integrării tehnologiei în procesul de predare, cel elaborat de Puentedura în 2006, Modelul SAMR (substituire, creștere, modificare și redefinire) și cel elaborat de către Mishara și Koehler în 2007. Ambele modele explică factorii care ar putea să influențeze utilizarea adecvată și eficientă a tehnologiei. Primul model se bazează mai mult pe modalitatea în care instrumentele

---

\*Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, [christina.costescu@gmail.com](mailto:christina.costescu@gmail.com)

tehnologice pot perfecționa sau transforma procesul de învățare sau activitatea în care sunt utilizate, iar cel de-al doilea model detaliază tipurile de cunoștințe pe care cadrele didactice este bine să le aibă pentru integrarea eficientă a tehnologiei: cunoștințe tehnologice, cunoștințe pedagogice și cunoștințe de conținut.

Cele două modele au fost exemplificate pornind de la niște platforme digitale dezvoltate pentru antrenarea funcțiilor executive. Funcțiile executive reprezintă un termen umbrelă care cuprinde diferite procese cognitive care permit individului să își controleze gândurile, comportamentele și emoțiile pentru atingerea unui obiectiv (Zelazo și Carlson, 2023). Acestea facilitează adaptarea individului la mediul în care trăiește, permițând generarea de răspunsuri noi, care ar putea să fie modificate odată cu variațiile din mediul înconjurător (Stelzer, Mazzoni și Cervigni 2014). Funcțiile executive de bază care au fost evaluate și antrenate în cadrul acestor platforme au fost: atenția susținută, inhibiția, flexibilitatea cognitivă și memoria de lucru. Memoria de lucru – abilitatea de a păstra informațiile în minte atunci când rezolvă sarcini complexe, chiar dacă apar unii distractori și operarea mentală a acelor informații. Inhibiția – abilitatea de gândi înainte de a acționa și de a inhiba răspunsurile/comportamentele automate. Flexibilitate cognitivă – abilitatea de adaptare la situații noi, de a face față obstacolelor și de a integra noi informații. Atenția susținută – abilitatea de a-și menține atenția focusată într-o sarcină, chiar dacă intervin alți factori distractori sau apare plictiseală. Există numeroase studii care demonstrează că persoanele cu tulburări de neurodezvoltare au deficite în funcționarea executivă și că antrenarea acestora poate contribui la o funcționare mai adecvată atât în mediul școlar, în sarcinile academice, cât și în alte medii, în contextele sociale (Papadopoulos, 2023; Demetriou și colab., 2018; Calub și colab., 2022).

### **Aplicații**

Pornind de la conținuturile digitale accesibile pe [www.digitaledu.ro](http://www.digitaledu.ro) participanții la atelier au analizat o aplicație pe baza instrumentului pus la dispoziție (vezi Ilustrația 1). Au urmărit cu atenție aplicația digitală selectată, au prezentat scopul acestei aplicații, grupul țintă și domeniul pentru care a fost concepută și au marcat în grila de mai jos dacă anumite elemente au fost prezente (P) sau absente (A). Majoritatea aplicațiilor analizate necesită îmbunătățiri pentru a putea îndeplini toate criteriile prezentate mai jos. Pe de altă parte, nu toate aceste

elemente pot să fie regăsite la unele aplicații, depinzând foarte mult de scopul și natura aplicației.

Gamification elements User Interface design	
P/A	P/A
Feedback	Ilustrații
Recompense	Fotografii
Nivele de dificultate	Cuvinte/text
Personalizare	Utilizarea culorilor
Poveste	Sunet
Monitorizare progres	Voce
Personalizarea procesului de învățare	Calitatea video
Provocări	
Competiție	
Agenți virtuali	

*Ilustrația 1. Grilă de evaluare a adecvării unor aplicații digitale din perspectiva elementelor de gamification și a interfeței utilizate (adaptată după Valencia și colab., 2019).*

### **Feedback-ul participanților**

Atât pe parcursul atelierului cât și la final participanții și-au exprimat părerile cu referire la conținutul atelierului, dintre acestea amintim câteva. La întrebarea care sunt cele mai importante aspecte pe care le-ați reținut din cadrul atelierului, participanții au oferit următoarele răspunsuri: *modalități de adaptare a tehnologiei la particularitățile elevilor, utilitatea platformelor digitale în antrenare funcțiilor executive la copiii cu tulburări de neurodezvoltare, oferirea unor repere clare în selectarea aplicațiilor digitale care pot fi utilizate la clasă.* De asemenea pe parcursul atelierului am discutat despre experiențele lor în legătură cu utilizarea tehnologiilor la clasă, despre atitudinile lor cu privire la eficiența platformelor digitale precum și la cunoștințele necesare pentru a integra astfel de tehnologii. Am concluzionat că este o mare nevoie de resurse care să fie adaptate pentru copiii din România și care să poată să fie utilizate la clasă. Am identificat o mare deschidere a cadrelor didactice cu privire la utilizarea acestor platforme digitale în procesul de predare.

### **Acknowledgement**

Cercetarea care a condus la aceste rezultate a fost realizată în cadrul proiectului „EMPOWER. Proiectarea și evaluarea

*instrumentelor de suport tehnologic pentru responsabilizarea specialiștilor în educația digitală*” proiect care a primit finanțare din partea programului *Orizont Europa al Uniunii Europene* prin acordul de grant nr. 101060918. Cu toate acestea, punctele de vedere și opiniile exprimate aparțin exclusiv autorilor și nu le reflectă în mod necesar pe cele ale Uniunii Europene. Nici Uniunea Europeană și nici autoritatea finanțatoare nu pot fi considerate responsabile pentru acestea.

### **Bibliografie utilizată pentru pregătirea atelierului**

- Calub, C. A., Benyakorn, S., Sun, S., Iosif, A. M., Boyle, L. H., Solomon, M., ... & Schweitzer, J. B. (2022). Working memory training in youth with autism, fragile X, and intellectual disability: A pilot study. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 127 (5), 369-389. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-127.5.369>
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J., Pye, J. E., ... & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. *Molecular psychiatry*, 23 (5), 1198-1204.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2007). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved November 13, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/24919/>.
- Papadopoulos, T. C. (2023). New Directions in the Study of Neurodevelopmental Disorders. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 6 (1), 3-13. <https://doi.org/10.28987/ijrld.6.1.3>
- Puente d'ura RR (2006) Transformation, technology, and education. Paper presented at the Strengthening Your District Through Technology workshops, coordinated by the Maine School Superintendents Association. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Stelzer, F., Mazzoni, C. C., & Cervigni, M. A. (2014). Cognitive models of executive functions development. Methodological limitations and theoretical challenges.

- Valencia K, Rusu C, Quiñones D, Jamet E (2019) The impact of technology on people with autism spectrum disorder: a systematic literature review. *Sensors* 19 (20):4485. <https://doi.org/10.3390/s19204485>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2023). Reconciling the context-dependency and domain-generalty of executive function skills from a developmental systems perspective. *Journal of Cognition and Development*, 24 (2), 205-222.



# Școlile copiilor supradotați

MARIA CRISTINA POPA \*

**Durata:** o oră și 30 de minute

**Grupul țintă:** cadre didactice din învățământul preuniversitar, părinți, specialiști în educație, studenți și viitori educatori, manageri de instituții educaționale

**Scopul atelierului:** clarificarea aspectelor cu privire la copiii supradotați și școlile special dedicate lor

**Obiective:**

- înțelegerea conceptului de supradotare;
- recunoașterea semnelor de supradotare;
- informare cu privire la diversele modalități de identificare;
- cunoașterea diferitelor tipuri de școli pentru copiii supradotați;
- dezbateră recomandărilor de adaptare a curriculum-ului;
- înțelegerea beneficiilor educației personalizate;
- dezvoltarea strategiilor de suport emoțional și social;
- explorarea experiențelor de succes.

**Materiale necesare:** sinteza prezentării în format .pptx și .docx, laptop, conexiune la internet

**Desfășurarea atelierului** (etape, timp alocat pentru fiecare etapă, activități oferite).

## I. Introducere

### a. Salut și prezentare

### b. Scopul atelierului

- Clarificarea aspectelor cu privire la copiii supradotați și școlile special dedicate lor.

### c. Clarificări conceptuale

- Două concepte: inteligență și supradotare.

---

\*Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, mariacristina.popa@ulbsibiu.ro



### *Vizionarea a doua materiale video*

*Dezbateri: Sunt sau nu copiii din video supradotați?*

#### *Inteligența:*

Inteligența este o abilitate complexă, dificil de definit într-un singur termen. De obicei, este asociată cu capacitatea de a învăța, de a rezolva probleme, de a gândi logic și de a adapta la noi situații (Callahan CM, 2000). Teorii precum cele ale inteligenței multiple ale lui Howard Gardner subliniază diversitatea formelor de inteligență, cum ar fi inteligența lingvistică, muzicală, spațială și altele (Davis et al., 2011).

#### *Supradotarea:*

Supradotarea reprezintă o stare în care un individ manifestă abilități cognitive, creativitate și potențial intelectual semnificativ peste media vârstei lor cronologice. Aceasta depășește performanțele tipice și poate include domenii precum înțelegerea rapidă, adâncimea de gândire, creativitatea extinsă și capacitatea de a rezolva probleme complexe (Borland, 2009, 2017).

#### *Imaginea copilului supradotat*

##### *Descrierea copiilor supradotați întâlniți*

Elemente-cheie ale supradotării (Borland, 2017; Renzulli & Delcourt, 2017; Sternberg & Grigorenko, 2002):

- Capacitate intelectuală ridicată.
- Copiii supradotați demonstrează un nivel înalt de abilități intelectuale în comparație cu ceilalți de aceeași vârstă.
- Creativitate și gândire originală.
- Supradotații tind să aibă o capacitate creativă deosebită și pot gândi în moduri neconvenționale sau să ofere soluții inovatoare.
- Înțelegere rapidă și amplitudine în gândire.
- Capacitatea de a înțelege rapid conceptele și de a aborda subiecte în mod profund și detaliat.
- Rezolvarea rapidă a problemelor.
- Supradotații pot aborda probleme complexe cu ușurință și pot oferi soluții rapide și eficiente.
- Interese și pasiuni intense.

Manifestarea unor interese și pasiuni intense în anumite domenii, cu o dorință puternică de a se implica și a învăța în aceste domenii.

## II. Identificarea copiilor supradotați

### a. Caracteristici și semne

• Trăsăturile comune ale copiilor supradotați  
 Identificarea copiilor supradotați poate fi un proces complex și necesită atenție la o varietate de trăsături și semne. Este important să se înțeleagă că aceste caracteristici pot varia între indivizi și că nu toți copiii supradotați le manifestă în aceeași măsură. Iată câteva trăsături comune ale copiilor supradotați (Borland, 2012; Ritchotte et al., 2015; Stern, 1911; Vaivre-Douret, 2011):

1. Intensitate emoțională. Copiii supradotați pot experimenta o intensitate emoțională mai mare în comparație cu alți copii. Ei pot avea reacții puternice la stimuli și pot simți emoții mai profund.
2. Curiozitate și sete de cunoaștere. Manifestă o dorință puternică de a explora și învăța lucruri noi. Sunt adesea nerăbdători să descopere informații și pot avea un interes profund în subiecte complexe.
3. Gândire abstractă și analitică. Demonstrează abilități de gândire abstractă și capacitatea de a analiza și înțelege concepte complexe sau probleme.
4. Rezolvarea rapidă a problemelor. Supradotații pot găsi soluții la probleme complexe într-un mod rapid și eficient, adesea oferind răspunsuri neașteptate.
5. Abilități lingvistice avansate. Prezintă un vocabular bogat, capacitatea de a articula gândurile în mod clar și de a înțelege și utiliza cu ușurință limbajul abstract.
6. Interese intense și specializate. Demonstrează pasiuni intense în anumite domenii, având deseori cunoștințe și interes pentru subiecte care pot depăși nivelul lor de vârstă.
7. Creativitate pronunțată. Copiii supradotați pot fi foarte creativi, venind cu idei neobișnuite sau având abilități artistice, literare sau științifice remarcabile.
8. Sensibilitate la dreptate și etică. Prezintă o puternică conștiință a dreptății și a eticii, fiind motivați să rezolve problemele sociale sau să lupte pentru cauze în care cred.
9. Capacitate de concentrare prelungită. Au capacitatea de a se concentra intens și de a lucra la proiecte sau activități care îi interesează pentru perioade îndelungate.
10. Relaționare mai ușoară cu adulții. Pot dezvolta relații mai mature și mai profunde cu adulții, preferând adesea compania lor sau având conversații mai avansate pentru vârsta lor.

11. Capacitatea de a vedea conexiuni între idei aparent neconectate. Au abilitatea de a realiza conexiuni între concepte și informații care pot părea separate pentru ceilalți. Deși copiii supradotați adesea demonstrează abilități cognitive și creativitate remarcabile, nu sunt feriți de provocări și dificultăți. Unele dintre incapacitățile sau provocările cu care se pot confrunta copiii supradotați includ (Garland & Zigler, 1999; Guldmond et al., 2007; Reis & McCoach, 2002):

- Copiii supradotați pot avea dificultăți în relaționarea cu ceilalți copii de vârsta lor. Diferențele lor de maturitate și interese intense pot duce la izolare sau la dificultăți în stabilirea legăturilor sociale.
- Unii copii supradotați pot fi prea auto-exigenți și să aibă standarde extrem de ridicate pentru ei înșiși. Această dorință de perfecționism poate duce la anxietate și stres excesiv.
- Presiunea de a performa și de a se ridica la așteptările ridicate poate duce la stres și anxietate în rândul copiilor supradotați, în special atunci când se confruntă cu sarcini dificile sau cu situații sociale.
- Deoarece accentul este adesea pus pe nevoile lor intelectuale, nevoile emoționale ale copiilor supradotați pot fi subestimate. Aceștia pot avea nevoie de sprijin suplimentar pentru a face față aspectelor afective și sociale.
- Copiii supradotați pot simți că mediul școlar obișnuit nu le oferă suficiente provocări și se pot plictisi sau pot avea dificultăți de adaptare la ritmul standard de predare.
- Copiii supradotați pot simți o presiune crescută de a se ridica la așteptările celor din jur, inclusiv a părinților și a profesorilor, ceea ce poate duce la stres și anxietate.
- Din cauza abilităților lor naturale, unii copii supradotați pot dezvolta o rezistență la efort și pot evita activitățile care le par prea ușoare sau neinteresante.
- Copiii supradotați pot avea dificultăți în colaborarea cu ceilalți dacă nu există provocări suficiente pentru a le menține interesul sau dacă nu se simt înțeleși și apreciați.

Este important să se recunoască că fiecare copil este unic și că aceste provocări nu se aplică la toți copiii supradotați. În plus, cu sprijin adecvat din partea părinților, educatorilor și specialiștilor în domeniul educației, aceste provocări pot fi gestionate și depășite, permițând copiilor supradotați să își atingă întregul potențial.

## **b. Instrumente de identificare**

- Instrumente folosite în identificarea copiilor supradotați.

Identificarea copiilor supradotați implică utilizarea unor instrumente și metodologii variate, deoarece supradotarea este un concept complex. Iată câteva instrumente și metode frecvent utilizate în identificarea copiilor supradotați:

### 1. Teste de inteligență

Testele de inteligență, cum ar fi Testul de Inteligență pentru Copii (WISC) sau Testul de Inteligență Stanford-Binet, sunt adesea utilizate pentru a evalua abilitățile cognitive ale copiilor. Scorurile ridicate pot indica potențialul de supradotare.

### 2. Evaluări ale performanțelor academice

Monitorizarea performanțelor academice ale copiilor în diferite domenii, cum ar fi matematica, științele sau limba, poate oferi indicii cu privire la aptitudinile lor supradotate.

### 3. Portofolii și mostre de lucru

Evaluarea portofoliilor și a mostrelor de lucru poate oferi o privire detaliată asupra creativității, complexității și profunzimii gândirii copilului în diferite domenii.

### 4. Interviuri și chestionare

Interviurile cu copiii și părinții, precum și chestionarele privind comportamentele și interesele, pot oferi informații despre trăsăturile personale ale copiilor supradotați.

### 5. Scoruri la teste standardizate

Scorurile la teste standardizate, cum ar fi testele naționale sau internaționale, pot evidenția performanțele excepționale ale copiilor în comparație cu ceilalți de aceeași vârstă.

### 6. Evaluări psihologice și socio-emoționale

Evaluările psihologice pot oferi o imagine mai completă a nevoilor emoționale și sociale ale copiilor, identificând factori precum anxietatea, perfecționismul sau nevoia de stimulare socială.

### 7. Observații ale comportamentului în clasă

Profesorii pot observa comportamentul și interacțiunile copiilor în clasă pentru a identifica semnele de supradotare, cum ar fi răspunsurile rapide la întrebări sau interesul intens pentru materialele didactice.

### 8. Teste de creativitate

Testele de creativitate pot evalua abilitățile copiilor de a gândi în mod original și de a genera idei inovatoare în diferite contexte.

### 9. Evaluări ale abilităților specifice

Evaluările centrate pe abilități specifice, cum ar fi abilitățile matematice avansate sau limbajul avansat, pot ajuta la identificarea copiilor cu aptitudini remarcabile în domenii specifice.

#### 10. Colaborare interdisciplinară

Implicarea unei echipe interdisciplinare, care poate include psihologi, profesori, consilieri școlari și alți specialiști, poate asigura o evaluare cuprinzătoare a potențialului supradotat al unui copil.

#### *Analiza unui raport de evaluare pentru un copil supradotat*

Exemple de teste:

1. WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children)
  - Este un test de inteligență care evaluează abilitățile cognitive ale copiilor. Scorurile înalte pe WISC pot sugera potențialul de supradotare.
2. Stanford-Binet Intelligence Scales
  - Acesta este un alt test de inteligență utilizat pentru a evalua abilitățile cognitive ale copiilor și adolescenților.
3. Testul Raven pentru Matrice Progressive (Raven's Progressive Matrices)
  - Un test non-verbal care măsoară abilitățile de gândire abstractă și rezolvare de probleme. Este folosit pentru a identifica copiii cu abilități cognitive deosebite.
4. Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT)
  - Un test non-verbal care evaluează abilitățile cognitive și de gândire abstractă ale copiilor. Este conceput pentru a minimiza influența limbajului asupra scorurilor.
5. Otis-Lennon School Ability Test (OLSAT)
  - Este utilizat pentru a evalua abilitățile cognitive, inclusiv raționamentul verbal și non-verbal.
6. Testul de Evaluare a Creativității Torrance (Torrance Tests of Creative Thinking)
  - Măsoară abilitățile creative ale copiilor în diverse domenii, cum ar fi desenul și scrierea, pentru a evalua gândirea originală și inovatoare.
7. Kaufman Assessment Battery for Children (KABC)
  - Un test de inteligență care evaluează capacitățile cognitive într-un mod mai holistic, inclusiv gândirea fluidă și cristalizată.

8. CogAT (Cognitive Abilities Test)
  - Măsoară abilitățile cognitive, inclusiv raționamentul verbal, cantitativ și non-verbal.
9. Testul de Performanță a Inteligenței (Cattell Culture Fair III)
  - Un test non-verbal care măsoară abilitățile cognitive în mod independent de limbaj și cultură.
10. Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli Scales)
  - Chestionare care evaluează comportamentele și caracteristicile comportamentale asociate cu supradotarea.

Este important ca aceste teste să fie administrate și interpretate de către profesioniști calificați în domeniul psihologiei sau al educației. De asemenea, este crucial să se folosească o abordare holistică, care să includă observațiile profesorilor, portofoliile de lucru și evaluările socio-emoționale în procesul de identificare a copiilor supradotați.

### **III. Descrierea școlilor pentru copiii supradotați**

#### **a. Tipuri de școli**

- Explorarea diferitelor tipuri de școli sau programe specializate pentru copiii supradotați (școli magnet, clase speciale, programe de învățare accelerată etc.).

Există mai multe tipuri de școli și programe specializate care sunt concepute pentru a răspunde nevoilor unice ale copiilor supradotați. Acestea variază în abordarea lor și în modul în care oferă stimulente educaționale adecvate. Iată câteva tipuri comune de școli pentru copiii supradotați:

1. Școli magnet pentru supradotați
  - Acestea sunt școli publice care au fost create pentru a oferi un program educațional specializat pentru copiii supradotați. Ele pot include programe avansate în domeniile științelor, matematicii, artei sau alte domenii specifice.
2. Clase speciale în școli obișnuite
  - Unele școli oferă clase sau programe speciale pentru copiii supradotați în cadrul școlii obișnuite. Aceste clase pot fi destinate copiilor cu abilități specifice în anumite domenii sau pot oferi un curriculum accelerat.

3. Școli de arte sau știință
  - Aceste școli se concentrează pe dezvoltarea abilităților într-un domeniu specific, cum ar fi artele, muzica sau știința. Ele oferă un mediu propice pentru copiii cu talent și pasiune într-un domeniu particular.
4. Școli internaționale pentru excelență academică
  - Anumite școli internaționale pot avea programe care pun un accent deosebit pe excelența academică și pot oferi stimulente suplimentare pentru copiii supradotați.
5. Școli online sau program de învățare la distanță
  - În unele cazuri, copiii supradotați pot beneficia de programe de învățare online sau la distanță care le permit să avanseze în ritmul propriu și să exploreze subiecte care îi interesează.
6. Programul de învățare accelerată
  - Aceste programe oferă un curriculum accelerat, permițând copiilor să avanseze prin materii la un ritm mai rapid decât în școlile tradiționale. Aceasta le oferă oportunitatea de a se angaja în materiale mai avansate.
7. Școli cu focus pe învățarea prin proiecte
  - Unele școli se axează pe învățarea prin proiecte, permițând copiilor să exploreze subiecte de interes prin proiecte complexe și provocatoare.
8. Școli pentru copii cu abilități speciale
  - Anumite școli sunt specializate în furnizarea de educație pentru copiii cu abilități excepționale, inclusiv copii supradotați.

*Exemple concrete:*

Există mai multe școli și programe specializate pentru copiii supradotați din întreaga lume. Iată câteva exemple notabile:

1. Școala Internațională de Științe și Arte (ISSA) – Franța
  - ISSA este o școală internațională în Franța care se axează pe dezvoltarea abilităților în științe și arte. Oferă programe de învățare personalizate și stimulente pentru copiii cu aptitudini excepționale în aceste domenii.
2. Școala Internațională pentru Copii Talentați (KISE) – Kenya
  - KISE este o școală internațională din Kenya care oferă un mediu propice pentru copiii cu aptitudini speciale.

Se concentrează pe dezvoltarea inteligenței, creativității și a altor talente individuale.

3. Școala Internațională HighScope (HighScope International School) – Malaezia
  - HighScope este o școală internațională din Malaezia care pune accent pe furnizarea unui mediu educațional stimulant pentru copiii cu inteligențe excepționale. Ei pun un accent deosebit pe dezvoltarea individuală și explorarea activă.
4. Școala Internațională Menlo Park (Menlo Park International School) – India
  - Menlo Park International School din India oferă programe specializate pentru copiii cu aptitudini excepționale. Aceasta include cursuri avansate în matematică, științe și arte.
5. Școala Internațională pentru Copii Supradotați (International School for Gifted Children) – Spania
  - Această școală din Spania este dedicată copiilor cu abilități excepționale și oferă un program educațional adaptat la nevoile individuale ale fiecărui elev.
6. Școala Magnet pentru Arte (North Carolina School of the Arts) – SUA
  - Această școală magnet din Statele Unite, situată în Carolina de Nord, se concentrează pe dezvoltarea abilităților artistice ale copiilor, oferind programe specializate pentru elevii cu talent în arte.
7. Școala Magnet Academia de Științe și Arte (Academy for Science and Design) – SUA
  - Acestă școală magnet din New Hampshire, SUA, oferă programe avansate în domeniile științei și artei pentru elevii cu aptitudini deosebite în aceste domenii.
8. Școala Internațională pentru Copii Supradotați (International Academy for the Gifted) – Multiple Locații
  - IAAG oferă programe educaționale specializate pentru copiii supradotați și au campusuri în diverse locații din lume.

#### **b. Beneficiile educației adaptate**

- Avantaje pe care le pot avea copiii supradotați într-un mediu de învățare adaptat.

Copiii supradotați pot beneficia în mod semnificativ de un mediu de învățare adaptat la nevoile și aptitudinile lor specifice. Iată



câteva dintre avantajele (Stephens KR, 2021; VanTassel-Baska & Brown, 2007) pe care le pot avea într-un astfel de mediu:

1. Stimulare academică corespunzătoare;
2. Dezvoltarea potențialului la maximum;
3. Interacțiuni cu egali;
4. Flexibilitate în ritmul de învățare;
5. Acces la resurse și oportunități suplimentare;
6. Sprijin emoțional și social;
7. Autonomie și responsabilitate;
8. Dezvoltarea gândirii critice și creativității;
9. Suport de la profesori specializați;
10. Dezvoltarea abilităților de leadership.

Avantajele enumerate pot contribui la formarea unui mediu educațional care să susțină dezvoltarea holistică a copiilor supradotați, asigurându-se că aceștia își ating potențialul maxim într-un cadru care îi încurajează și îi motivează.

#### **IV. Adaptarea curriculum-ului**

##### **a. Personalizarea instruirii**

- Strategii pentru a personaliza curriculum-ul pentru a se potrivi nevoilor individuale ale copiilor supradotați.

Personalizarea curriculum-ului pentru a se potrivi nevoilor individuale ale copiilor supradotați este esențială pentru a le asigura o învățare stimulativă și adecvată nivelului lor de dezvoltare. Iată câteva strategii pentru a realiza acest lucru (Stephens KR, 2021; VanTassel-Baska & Brown, 2007).

##### *Dezbateri privind recomandările*

- Realizați evaluări individuale pentru a înțelege nevoile specifice ale fiecărui copil. Aceste evaluări pot include teste de inteligență, evaluări ale performanțelor academice, evaluări de creativitate și evaluări socio-emoționale.
- Adoptați o abordare flexibilă în planificarea curriculum-ului, permițând copiilor să avanseze în ritmul propriu și să exploreze subiecte care îi interesează.
- Încurajați copiii supradotați să lucreze la proiecte de cercetare sau proiecte creative care să se potrivească intereselor și aptitudinilor lor. Acest lucru îi poate motiva și îi poate stimula intelectual.

- Furnizați cursuri avansate sau materiale suplimentare pentru copiii supradotați în domeniile care îi interesează și în care au aptitudini, asigurându-vă că sunt provocați la nivelul potrivit.
- Colaborați strâns cu părinții pentru a obține informații despre interesele, nevoile și așteptările copiilor supradotați. Implicați-i în procesul de planificare și ajustare a curriculum-ului.
- Oferiți opțiuni de evaluare care să permită copiilor să-și demonstreze abilitățile în moduri diverse, inclusiv prin proiecte, prezentări sau portofolii de lucru.
- Furnizați sprijin individualizat din partea profesorilor sau a specialiștilor în educația copiilor supradotați. Profesorii ar trebui să aibă cunoștințe despre nevoile specifice ale acestor copii și să fie pregătiți să ofere sprijin adaptat.
- Încurajați dezvoltarea abilităților de auto-dirijare și auto-reglare la copiii supradotați, ajutându-i să-și stabilească obiective, să-și organizeze timpul și să-și evalueze propriile progrese.
- Oferiți oportunități pentru cooperare și colaborare între copiii supradotați, permițându-le să învețe unii de la alții și să-și împărtășească interesele și abilitățile.
- Includeți în curriculum activități care să dezvolte abilitățile sociale și emoționale ale copiilor supradotați, pentru a asigura o dezvoltare echilibrată a întregului lor potențial.

Prin implementarea acestor strategii, școlile pot crea un mediu educațional adaptat la nevoile individuale ale copiilor supradotați, asigurându-se că aceștia primesc un curriculum stimulat și relevant pentru dezvoltarea lor integrală.

### **b. Provocări și soluții**

- Abordarea provocărilor care pot apărea în adaptarea curriculum-ului și propunerea de soluții.

Adaptarea curriculum-ului pentru copiii supradotați poate implica diverse provocări, iar depășirea acestora necesită o abordare atentă și echilibrată (Berkowitz & Hoppe, 2009; Chandler, 2015; Chessman, 2010). Iată câteva dintre provocările comune și soluții asociate:

#### 1. Diferențe în ritmul de învățare

- Provocare: Copiii supradotați pot avea un ritm de învățare mai rapid decât colegii lor.

- Soluție: Oferiți-le copiilor supradotați posibilitatea de a avansa în materie și de a explora subiecte suplimentare, asigurându-vă că au acces la materiale avansate.
2. Nevoia de profunditate și complexitate
    - Provocare: Copiii supradotați pot să se plictisească sau să devină nepăsători în fața materialelor standard.
    - Soluție: Furnizați-le materiale de învățare mai complexe și provocatoare. Proiectele de cercetare, atelierelor creative și sarcinile complexe pot menține interesul și angajamentul.
  3. Probleme sociale și emoționale
    - Provocare: Copiii supradotați pot întâmpina dificultăți în relaționarea cu colegii de vârstă lor.
    - Soluție: Dezvoltați programe sociale și emoționale care să sprijine dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare. Oferiți-le oportunități de a interacționa cu alți copii supradotați pentru a simți o conexiune cu egalii lor.
  4. Perfecționism excesiv
    - Provocare: Unii copii supradotați pot dezvolta perfecționismul și pot avea așteptări foarte ridicate pentru ei înșiși.
    - Soluție: Promovați o cultură a învățării care să susțină ideea că eșecurile sunt o parte normală a procesului și oferiți feedback constructiv pentru a îi ajuta să gestioneze perfecționismul.
  5. Adaptarea socială
    - Provocare: Copiii supradotați pot avea dificultăți în a se integra social cu colegii lor.
    - Soluție: Oferiți-le oportunități de a-și dezvolta abilitățile sociale prin proiecte de grup, activități extracurriculare și programe de mentorat cu alți copii și adulți.
  6. Riscul de plictiseală
    - Provocare: Copiii supradotați se pot plictisi ușor dacă materialele de învățare nu sunt suficient de stimulante.
    - Soluție: Mențineți nivelul de provocare prin oferirea de proiecte complexe, excursii educaționale și programe speciale care să le stimuleze mintea.
  7. Gestionarea așteptărilor excesive
    - Provocare: Pot exista așteptări excesive din partea părinților și a profesorilor.

- Soluție: Comunicați deschis cu părinții și stabiliți așteptări realiste. Educați părinții cu privire la nevoile specifice ale copiilor supradotați și promovați un parteneriat eficient între școală și familie.
8. Variabilitate în interese și talente:
- Provocare: Copiii supradotați pot avea interese și talente variate.
  - Soluție: Personalizați curriculum-ul în funcție de interesele individuale ale fiecărui copil și oferiți o gamă diversă de opțiuni pentru explorare și dezvoltare.

În timp ce adaptarea curriculum-ului pentru copiii supradotați vine cu provocări, abordarea acestor provocări într-un mod conștient și adaptabil poate contribui la crearea unui mediu de învățare în care acești copii își pot atinge întregul potențial.

## V. Suportul emoțional și social

### a. Comunitatea școlară

*Importanța unui mediu de sprijin și a comunității în cadrul școlilor pentru copiii supradotați – cvintet*

*Padlet <https://padlet.com/mariacristinapopa/mediul-benefic-pentru-copii-supradota-i-cvintet-3yyua9h7jler5wfo>*

### b. Gestionarea stresului și anxietății

Iată câteva idei desprinse din literatura de specialitate, care pot ajuta educatorii confrunțați cu probleme specifice copiilor supradotați (Gaesser, 2018; Peterson JS, 2018):

- Strategii pentru a ajuta copiii să gestioneze stresul și anxietatea legate de supradotare.

Copiii supradotați pot experimenta niveluri ridicate de stres și anxietate din cauza presiunilor academice, sociale și a propriilor lor așteptări. Gestionarea eficientă a acestor emoții este esențială pentru buna lor dezvoltare. Iată câteva strategii pentru a-i ajuta să facă față stresului și anxietății:

- Încurajați deschiderea în comunicare. Faceți timp pentru discuții sincere despre emoțiile lor, preocupări și gânduri. Ascultați cu atenție și fără judecată.
- Ajutați copiii să înțeleagă că emoțiile, inclusiv stresul și anxietatea, sunt normale. Încurajați-i să-și recunoască și să-și accepte emoțiile și să nu se simtă vinovați pentru ele.
- Discutați despre așteptările realiste și sănatoase. Ajutați-i să înțeleagă că nu trebuie să fie perfecți și că eșecurile sunt parte normală a procesului de învățare.

- Învățați-i să-și gestioneze timpul eficient pentru a face față presiunilor academice și pentru a avea timp liber și pentru distracție.
- Promovați tehnici de relaxare precum respirația profundă, meditația sau yoga. Asigurați-vă că au suficient timp pentru odihnă și somn.
- Colaborați cu părinții și profesorii pentru a oferi un suport consistent și coerent. Comunicarea deschisă între toate părțile implicate este cheia.
- Încurajați copiii să se implice în activități creative și plăcute care să le ofere un răgaz de la presiunile academice, precum arta, muzica, sportul sau alte hobby-uri.
- Sprijiniți dezvoltarea abilităților sociale pentru a face față anxietății sociale. Oferiți-le oportunități de a interacționa cu alți copii și adolescenți cu interese similare.
- Când este necesar, căutați servicii de consiliere sau sprijin profesional. Un consilier sau terapeut specializat poate ajuta copiii să exploreze și să gestioneze mai eficient stresul și anxietatea.
- Educați părinții, profesorii și copiii despre ceea ce înseamnă a fi supradotat, inclusiv aspectele pozitive și provocările asociate. Cunoașterea și înțelegerea pot reduce presiunea și stresul asociat.
- Învățați-i să își dezvolte abilitățile de gândire pozitivă. Încurajați focalizarea asupra realizărilor și a aspectelor pozitive din viața lor.

Fiecare copil este unic, așa că este important să adaptați aceste strategii la nevoile și personalitatea fiecărui copil. O abordare integrată, care implică părinții, profesorii și, dacă este necesar, profesioniștii în domeniul sănătății mintale, poate contribui la gestionarea eficientă a stresului și anxietății copiilor supradotați.

## **VI. Studii de caz și exemple de succes**

### **a. Experiențe concrete**

- Exemple concrete ale copiilor supradotați care au beneficiat de educație adaptată.
1. Școala Internațională pentru Copii Supradotați (International Academy for the Gifted – IAG)
    - Locație: Diverse locații internaționale.
    - Website:[International Academy for the Gifted] (<https://www.giftedacademy.org/>)

2. Școala pentru Talente – Centrul Național pentru Educația Talenților (National Center for Research on Gifted Education – The Talented and Gifted School for Young Scholars)
  - Locație: Dallas, Texas, SUA.
  - Website: [TAG School for Young Scholars] (<https://www.tagmagnet.org/>)
3. Școala Națională pentru Știință și Matematică (National Science and Mathematics School – NSMS)
  - Locație: Canberra, Australia.
  - Website: [National Science and Mathematics School] (<https://www.nsms.edu.au/>)
4. Școala Internațională pentru Copii Supradotați (International School for Gifted Education – ISGE)
  - Locație: Amsterdam, Țările de Jos.
  - Website: [ISGE] (<https://isge.nl/>)
5. Școala Magnet pentru Arte (North Carolina School of the Arts – NCSA)
  - Locație: Winston-Salem, Carolina de Nord, SUA.
  - Website: [North Carolina School of the Arts] (<https://www.uncsa.edu/>)

## VII. Încheiere

### Concluzii

- Principalele puncte discutate
- Resurse suplimentare pentru cei interesați să exploreze subiectul în profunzime.

Există câteva filme care explorează tematica copiilor supradotați și a experiențelor lor în diferite moduri. Iată câteva exemple de astfel de filme:

1. "Little Man Tate" (1991)
2. "Searching for Bobby Fischer" (1993)
3. "A Brilliant Young Mind" (cunoscut și sub numele de „X+Y”) (2014)
4. "Gifted" (2017)
5. "Matilda" (1996)
6. "October Sky" (1999)

Davidson Academy – For Profoundly Gifted Students  
<https://www.youtube.com/watch?v=QON2ydNMgtw>  
 What I Learned As An Ex-Gifted Kid | Caroline Cannistra | TEDxAshburnSalon

<https://www.youtube.com/watch?v=5Kkf-6o1q4Q>  
Gifted, creative and highly sensitive children|Heidi Hass  
Gable|TEDxLangleyED  
<https://www.youtube.com/watch?v=ybmgVSdsMu8>

### **Feedback-ul participanților**

Feedback-ul primit de la participanții la atelier a fost în general pozitiv, evaluând experiența lor în cadrul evenimentului ca fiind atât bună, cât și foarte bună. Aceștia au subliniat importanța implicării active prin diverse activități și au exprimat dorința ca astfel de ateliere să fie organizate mai frecvent. Feedback-ul include sugestii constructive, precum extinderea duratei atelierului pentru a permite o mai profundă explorare a subiectului și pentru a facilita dezbateri și schimbul de idei. Participanții au manifestat dorința de a vedea prezentate bune practici din alte țări și au propus ca astfel de ateliere să fie aduse în atenția studenților, cadrelor didactice și directorilor de școli. De asemenea, s-a subliniat importanța alocării mai mult timp pentru analizarea de cazuri specifice și pentru dezbateri detaliate a comportamentelor copiilor supradotați. Feedback-ul exprimă și interesul crescut pentru viitoarele activități similare și aprecierea pentru diversitatea și relevanța subiectelor abordate în cadrul atelierului.

### **Reflecțiile formatorului/formatorilor:**

La atelier s-au conectat 25 de participanți. Desfășurarea workshop-ului a fost marcată de aspecte pozitive, precum interacțiunea dintre participanți și facilitator, atmosfera deschisă și prietenoasă, precum și implicarea activă în activități practice. Cu toate acestea, au fost întâmpinate și provocări, cum ar fi gestionarea timpului și asigurarea participării echilibrate a tuturor în discuții. Pentru îmbunătățirea viitoarelor ateliere, ar putea fi implementate strategii pentru a oferi mai multe oportunități de interacțiune și schimb de idei între participanți. Aceste îmbunătățiri ar putea contribui la consolidarea cunoștințelor dobândite și la maximizarea impactului atelierului asupra activității profesionale a participanților.

### **Bibliografie utilizată pentru pregătirea atelierului**

Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20 (2), 131-142.  
<https://doi.org/10.1080/13598130903358493>

- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 53 (4), 236–238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Borland, J. H. (2012). Gifted Students. *21st Century Education: A Reference Handbook*, II-141-II-149. <https://doi.org/10.4135/9781412964012.N66>
- Borland, J. H. (2017). The construct of giftedness. *Charting a New Course in Gifted Education: Parts I and II: Peabody Journal of Education*, 72 (3–4), 6–20. <https://doi.org/10.4324/9780203765098-2/CONSTRUCT-GIFTEDNESS-JAMES-BORLAND>
- Callahan CM. (2000). *Handbook of Intelligence*. [https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=HvXLCgAAQB AJ&oi=fnd&pg=PA159&dq=defining+intelligence+and+his+gifted&ots=F8sgL0lxbW&sig=tVSBuB6lJjE\\_kzUsQCM8sCG6g5A&redir\\_esc=y#v=onepage&q=defining%20intelligence%20and%20his%20gifted&f=false](https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=HvXLCgAAQB AJ&oi=fnd&pg=PA159&dq=defining+intelligence+and+his+gifted&ots=F8sgL0lxbW&sig=tVSBuB6lJjE_kzUsQCM8sCG6g5A&redir_esc=y#v=onepage&q=defining%20intelligence%20and%20his%20gifted&f=false)
- Chandler, K. L. (2015). Recommendations for Practice: Designing Curriculum for Gifted Students. *TALENT*, 5 (2), 157–166. <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/41>
- Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6*. 2023–2034. <https://doi.org/10.26190/UNSWORKS/23185>
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). *The Theory of Multiple Intelligences*. <https://papers.ssrn.com/abstract=2982593>
- Gaesser, A. H. (2018). Befriending Anxiety to Reach Potential: Strategies to Empower Our Gifted Youth. <https://doi.org/10.1177/1076217518786983>, 41 (4), 186–195. <https://doi.org/10.1177/1076217518786983>
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22 (1), 41–44. <https://doi.org/10.1080/02783199909553996>
- Guldmond, H., Bosker, R., Kuyper, H., & Van Der Werf, G. (2007). Do Highly Gifted Students Really Have Problems? *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), 555–568. <https://doi.org/10.1080/13803610701786038>



- Peterson JS, W. S. P. J. (2018). *Emotional Intensity in Gifted Students*.  
[https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=94NAEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=managing+high+gifted+children+with+anxiety&ots=nYptPxE8Tf&sig=oaPn4NBGrcWht8gicAacvB6mcq0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=managing%20high%20gifted%20children%20with%20anxiety&f=false](https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=94NAEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=managing+high+gifted+children+with+anxiety&ots=nYptPxE8Tf&sig=oaPn4NBGrcWht8gicAacvB6mcq0&redir_esc=y#v=onepage&q=managing%20high%20gifted%20children%20with%20anxiety&f=false)
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs. *Exceptionality*, 10 (2), 113–125. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5)
- Renzulli, J. S., & Delcourt, M. A. B. (2017). Gifted Behaviors Versus Gifted Individuals. *Fundamentals of Gifted Education*, 42–54. <https://doi.org/10.4324/9781315639987-5>
- Ritchotte, J. A., Suhr, D., Alfurayh, N. F., & Graefe, A. K. (2015). An Exploration of the Psychosocial Characteristics of High Achieving Students and Identified Gifted Students. <Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1932202X15615316>, 27 (1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/1932202X15615316>
- Stephens KR, K. F. (2021). *Introduction to Curriculum Design in Gifted Education*.  
[https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=WIRAEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=adapting+curriculum+for+high+gifted&ots=aFpyMhU9Sg&sig=8ODIkZxKRZ72Of3NLB2PyIFrCCk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=adapting%20curriculum%20for%20high%20gifted&f=false](https://books.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=WIRAEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=adapting+curriculum+for+high+gifted&ots=aFpyMhU9Sg&sig=8ODIkZxKRZ72Of3NLB2PyIFrCCk&redir_esc=y#v=onepage&q=adapting%20curriculum%20for%20high%20gifted&f=false)
- Stern, W. (1911). The supernormal child. *Journal of Educational Psychology*, 2 (3), 143–148. <https://doi.org/10.1037/H0070872>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. <Http://Dx.Doi.Org/10.1177/001698620204600403>, 46 (4), 265–277. <https://doi.org/10.1177/001698620204600403>
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 2011, 1–14. <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward Best Practice. <Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0016986207306323>, 51 (4), 342–358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>

## Autori și coautori

**Elena Lucia Mara:** profesor universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane a Universității „Lucian Blaga” din Sibiu: Interesele de cercetare se referă în principal la educația incluzivă, cu precădere asupra copiilor supradotați, dar și în formarea profesorilor pentru educație primară și timpurie. Preocuparea de bază vizează didactica literaturii și limbii române pentru studenții care doresc să devină profesori în învățământul preșcolar și primar, gimnaziu și liceu, învățământ universitar. Participarea la conferințe naționale și internaționale în toate domeniile menționate sunt o dovadă a dedicării sale continue în domeniul educațional.

**Daniela-Maria Crețu:** conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu. Având o experiență bogată în derularea programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, este autor, coautor și coordonator de cărți, capitole și articole științifice în domeniul științelor educației. Domenii sale de competență sunt: pedagogie generală, teoria și metodologia curriculumului, teoria și metodologia instruirii, metodologia cercetării în educație, educație incluzivă.

**Carmen Maria Chișiu:** conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu. Predă pedagogie, psihologia educației, tehnici de muncă intelectuală și învățare eficientă, psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților, alternative

educaționale, coordonează practica pedagogică și susține cursuri în cadrul proiectelor de formare continuă. Este expert în evaluare și acreditare, cu activitate în Agenția Română de Asigurare a Calității din Învățământul Preuniversitar.

**Gabriela Gruber:** conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu. A publicat cărți și articole despre didactica istoriei, despre etica și deontologia profesorului și despre practica pedagogică. Cercetările sale interconectează interesele pentru predarea istoriei și a științelor sociale, dar scrie și despre procesul de dezvoltarea morală și educația etică a viitorilor profesori în învățământul preșcolar și primar. Participarea la programele de master a extins aria preocupărilor sale spre noi domenii de cercetare precum management educațional sau educația incluzivă.

**Andrea Hathazi:** conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului de Psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca. Domeniile de interes sunt educarea persoanelor cu dizabilități multiple, terapia tulburărilor de limbaj și comunicare, educația incluzivă. Este coordonatoare numeroase proiecte de parteneriat strategic în cadrul programului Erasmus+, abordând teme privind diversitatea și multiculturalitatea, educația incluzivă, programe de sprijin pentru grupurile vulnerabile. Este vicepreședinte ICEVI Europe (Consiliul Internațional pentru Educarea și Reabilitarea persoanelor cu dizabilitate vizuală) reprezentând zona balcanică. A participat la numeroase conferințe internaționale și naționale, ca lector invitat, membru al comitetelor științifice și de organizare. A organizat trei școli de vară pentru profesori, părinți, consilieri, autorități educaționale, dar este implicată și în numeroase programe pentru studenți.

**Diana Mihăescu:** conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu. Cu o experiență profesională extinsă și o carieră dedicată educației universitare a participat la proiecte de cercetare-dezvoltare, cu accent pe dezvoltarea competențelor academice și de dezvoltare a instrumentelor pentru creșterea motivației studenților, la proiecte de formare profesională și management educațional.

**Adriana Nicu:** conferențiar universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, Domeniile de interes sunt formarea inițială și continuă a profesorilor care s-au obiectivat în susținerea disciplinelor de pedagogie generală, precum și a politicilor educaționale. A pus bazele și coordonează programul de studii Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Este membru în comisii de specialitate și în cadrul unor proiecte naționale și internaționale. A publicat mai multe lucrări în calitate de autor sau coautor în domeniul științelor educației, focalizate pe formarea de formatori.

**Lia Bologa:** lector universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu. Susține cursuri de psihologia educației, consiliere educațională în mediul incluziv, strategii de incluziune a persoanelor cu dizabilități senzoriale, strategii de incluziune a persoanelor cu tulburări de comportament și în inadaptare și devianță comportamentală la elevi. Este membru al Colegiului Psihologilor din România, a participat la numeroase cursuri de pregătire profesională și este membru în echipele de cercetare în proiecte Erasmus+.

**Carmen Costea-Bărluțiu:** lector universitar doctor în cadrul Departamentului de Psihopedagogie Specială al

Universității „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca și psihoterapeut sistemic de cuplu și familie, în practică privată. Principalele sale formări în psihoterapie sunt Psihoterapia sistemică și Hipnopsihoterapia ericksoniană. Printre interesele sale de cercetare se numără atașamentul și vulnerabilitatea/ reziliența de-a lungul vieții, trauma și dezvoltarea post-traumatică, efectul dizabilității în dinamica familială. Membru în: Colegiul Psihologilor din România; Federația Română de Psihoterapie; Asociația  $\psi$ -Quest, Cluj-Napoca, președinte; Asociația de Terapie Sistemică „Pro Familia”, Miercurea-Ciuc, anterior: Președinte a Comisiei Etice; Asociația Română de Hipnoză și Terapie Ericksoniană, Iași; Society for Emotion and Attachment Studies (SEAS, Societatea pentru Studiul Emoției și Atașamentului).

**Cristina Costescu:** lector universitar doctor în cadrul Departamentului de Psihopedagogie Specială, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai”. Interesele de cercetare sunt în domeniul intervențiilor psihopedagogice adresate copiilor cu tulburări de neurodezvoltare iar contribuțiile sale științifice s-au concretizat în numeroase publicații internaționale și naționale, precum și în granturi de cercetare. Cercetările realizate și lucrările publicate se bucură de recunoaștere internațională evidențiată prin numărul mare de citări. Este autoarea a peste 60 de articole științifice publicate în reviste naționale și internaționale de specialitate și capitole de cărți și a participat la numeroase conferințe și congrese internaționale.

**Maria Marcu:** lector universitar doctor în cadrul Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu; are o pregătire multidisciplinară (psihologie, psihopedagogie specială, sociologie, asistență socială) și o experiență de peste douăzeci de ani în servicii sociale și educaționale destinate facilitării integrării și incluziunii copiilor și tinerilor cu nevoi speciale. A publicat lucrări științifice, ca

unic autor și în colaborare, în domeniul psihologiei, psihopedagogiei speciale, sociologiei și educației incluzive și auxiliare didactice menite să ofere o alternativă și un sprijin pentru optimizarea activităților de învățare, pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

**Maria Cristina Popa:** lector universitar doctor în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu și președinta Asociației Tinerilor Pedagogi din Sibiu., cu expertiză în domeniul Științele Educației, mai cu seamă în zona educației timpurii. Cu experiență didactică atât la nivel preuniversitar, cât și universitar, a fost implicată în numeroase proiecte de cercetare și proiecte Erasmus la nivel național și internațional și a publicat articole în reviste de specialitate cu tematica subscrisă educației timpurii.

**Ana Adriana Conea:** psihopedagog în cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Sibiu – centru care școlarizează copii/ elevi cu dizabilități auditive (în special) dar și alte tipuri de dizabilități (de vedere, tulburări din spectrul autist, intelectuale). Deține atestat de liberă practică în specializarea psihopedagogie specială. De-a lungul timpului a beneficiat de formări în domeniul psihopedagogiei speciale dar și în domeniul mentoratului didactic, RED, e-Twinning.

**Carmen Roxana Ganea:** profesor pentru învățământul preșcolar la Grădinița Toarcla din județul Brașov. A absolvit cursurile Facultății de Științe Socio-Umane, specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Universității Lucian Blaga din Sibiu în anul 2019 apoi a continuat studiile în cadrul programului de masterat Intervenții Educaționale în Școala Incluzivă.