

**REVISTA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL ȘI
SPECIAL INTEGRAT DIN JUDEȚUL ALBA**

ÎMPREUNĂ SPRE VIITOR



**Nr 17
2026**

ISSN 2784-0565

ISSN-L 2784-0565



**Editura
Universul Școlii**

REVISTĂ AVIZATĂ DE INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN ALBA

COORDONATORI

- prof. **Cornel Stelian SANDU**, Inspector Școlar General - Inspectoratul Școlar Județean Alba
- prof. **Delia Angela GHEORGHIȚĂ**, Inspector Școlar General Adjunct - Inspectoratul Școlar Județean Alba
- prof. **Dan CHERECHEȘ**, Inspector Școlar General Adjunct - Inspectoratul Școlar Județean Alba
- prof. **Monica PAUL**, Inspector pentru Învățământ Special - Inspectoratul Școlar Județean Alba
- prof. **Eugenia Marcela Dărămuș**, Director Casa Corpului Didactic Alba

REDACTORI:

Prof. Rodean Rodica
Prof. Sevestrean Gabriela

COPERTA:

Grafică: prof. Feneșan Teodora

CONTACT:

revistaspecialab@yahoo.com
Analist programator: POPA IOAN

Responsabil Editura:
LIGIA OROS

EDITURA UNIVERSUL ȘCOLII
Alba Iulia, Str. Gabriel Bethlen, Nr.7, Cod 510009

Tel. 0258/826147, Fax 0258/833101

Web: www.ccdab.ro, e-mail:office@ccdab.ro

COLABORATORI

CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ALBA IULIA

- prof. Ionel Claudia-Sabina
- prof. Oroian Laura-Maria
- prof. Goldschmidt Erika

LICEUL TEHNOLOGIC „TIMOTEI CIPARIU” BLAJ

- prof. Sevestrean Ana Gabriela
- înv. ed. Pataki Ancuța

CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ ALBA

- prof.-consilier Todoran Răzvan-Vasile

CUPRINS

- Consilierea psihopedagogică – orientare, sprijin și putere formativă în evoluția elevului- profesor-consilier școlar: Todoran Răzvan-Vasile, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Alba Iulia.....pag. 3
- Percepția cadrelor didactice asupra dificultăților de incluziune școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale - Prof. Ionel Claudia-Sabina, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia.....pag. 15
- Beneficiile utilizării tehnologiei în activitatea cu elevii din învățământul special - Prof. Sevestrean Ana Gabriela, Liceul Tehnologic „ Timotei Cipariu “ Blaj.....pag. 30
- Colaborarea cu părinții și echipa multidisciplinară în învățământul special: cadre teoretice și aplicații practice - Prof. Oroian Laura-Maria, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia.....pag. 34
- Activitate integrată în cadrul modulelor de terapie educațională din învățământul special - înv. ed. Pataki Ancuța, Liceul Tehnologic Timotei Cipariu, Blajpag. 36
- Parteneriat educațional „Ziua internațională a nonviolenței în mediul școlar” - Prof. Goldschmidt Erika, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba-Iuliapag. 42

Consilierea psihopedagogică – orientare, sprijin și putere formativă în evoluția elevului

Profesor-consilier școlar: Todoran Răzvan-Vasile

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Alba

În contextul transformărilor continue care marchează societatea contemporană, școala nu mai poate fi privită exclusiv ca spațiu al transmiterii cunoștințelor, ci ca mediu complex de formare, adaptare și dezvoltare personală. Elevul de astăzi se confruntă nu doar cu cerințe educaționale tot mai diverse, ci și cu provocări de ordin emoțional, relațional și identitar, care îi influențează în mod direct parcursul școlar și modul de raportare la sine și la ceilalți. În acest cadru, consilierea psihopedagogică dobândește o importanță aparte, întrucât răspunde nevoii de înțelegere, sprijin și orientare a elevului în procesul propriei deveniri.

Consilierea psihopedagogică se conturează ca un demers educațional și formativ prin care elevul este susținut să își cunoască mai bine resursele, să își înțeleagă dificultățile și să identifice modalități adecvate de valorizare a propriului potențial. Rolul acesteia nu se limitează la intervenția în situații de criză sau la remedierea unor probleme punctuale, ci vizează formarea unei personalități echilibrate, capabile să ia decizii, să se adapteze și să răspundă responsabil exigențelor mediului școlar și social. Din această perspectivă, consilierea nu reprezintă doar o formă de ajutor, ci o dimensiune esențială a educației integrale.

Consilierea psihopedagogică se înscrie în aria mai largă a intervențiilor de sprijin educațional și psihologic, fiind orientată spre dezvoltarea armonioasă a elevului, spre facilitarea autocunoașterii și spre adaptarea eficientă la cerințele școlare și sociale. În literatura de specialitate, consilierea este definită, în sens general, ca o relație de ajutor între o persoană specializată și o persoană aflată în nevoie de sprijin, relație construită pe colaborare, încredere și responsabilizare. În spațiul educațional, această relație capătă un profil distinct: nu urmărește exclusiv rezolvarea unei crize punctuale, ci însoțește elevul în procesul de formare, de clarificare a opțiunilor și de construire a unei conduite autonome și echilibrate¹. În acest sens, consilierea psihopedagogică se deosebește atât de simpla transmitere de sfaturi, cât și de actul didactic propriu-zis: profesorul predă și evaluează, în timp ce consilierul sprijină elevul să se înțeleagă, să decidă și să acționeze adecvat în raport cu sine, cu ceilalți și cu mediul educațional.

Delimitarea conceptuală a consilierii psihopedagogice impune și diferențierea ei de psihoterapie. Dacă psihoterapia vizează, de regulă, intervenția asupra unor tulburări psihice, emoționale sau comportamentale mai profunde, consilierea psihopedagogică operează în registrul dezvoltării, prevenției, orientării și ajustării

¹ Adriana Băban (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca, Imprimeria Ardealul, 2001; vezi și structura capitolului „Consiliere psihologică și consiliere educațională”, identificată în surse bibliografice publice.

adaptative. Ea se adresează în principal elevilor aflați în situații de dificultate școlară, relațională, decizională sau motivațională, fără a presupune în mod necesar existența unei patologii. Din această perspectivă, consilierea psihopedagogică are un caracter preponderent educativ, formativ și preventiv, fiind centrată pe valorificarea resurselor personale ale elevului, pe optimizarea relației acestuia cu școala și pe consolidarea capacității sale de alegere responsabilă². Literatura românească de specialitate și documentele curriculare oficiale converg în a trata consilierea ca demers de autocunoaștere, comunicare, luare a deciziilor și proiectare a traseului școlar și profesional³.

În accepțiune școlară modernă, consilierea psihopedagogică nu trebuie înțeleasă ca intervenție marginală, rezervată doar elevilor cu probleme, ci ca dimensiune integrată a educației. Tocmai de aceea, programele de „Consiliere și orientare”, respectiv de „Consiliere și dezvoltare personală” sau „Dezvoltare personală și consiliere în carieră”, au fost introduse în curriculum pentru a răspunde sistematic nevoilor de cunoaștere de sine, de reglare emoțională, de relaționare și de orientare școlară și profesională ale elevilor⁴. Consilierea psihopedagogică reprezintă, așadar, un spațiu de reflecție ghidată și de sprijin specializat, în care elevul este ajutat să își transforme experiențele de viață și de învățare în repere pentru propria dezvoltare.

Obiectivele consilierii psihopedagogice derivă din finalitatea educației centrate pe persoană și pe dezvoltarea competențelor de viață. În plan general, consilierea urmărește sporirea capacității elevului de autocunoaștere, de autoevaluare realistă, de comunicare eficientă, de gestionare a emoțiilor și de adoptare a unor decizii adecvate în raport cu propriul traseu educațional și social⁵. Ghidul elaborat sub coordonarea lui Mihai Jigău accentuează explicit dezvoltarea responsabilității personale, creșterea capacității de decizie, formularea de obiective realiste și cunoașterea clară a punctelor forte și a limitelor proprii⁶. La nivel curricular actual, aceste obiective sunt reformulate în termenii competențelor de autocunoaștere, autoreglare, management al învățării, orientare educațională și de carieră, stil de viață sănătos și participare responsabilă la viața comunității⁷.

Din punct de vedere funcțional, consilierea psihopedagogică îndeplinește mai multe roluri complementare. Mai întâi, ea are o **funcție preventivă**, întrucât urmărește identificarea timpurie a dificultăților de adaptare, a riscurilor de eșec școlar, a blocajelor de comunicare sau a vulnerabilităților emoționale înainte ca acestea să se agraveze. În al doilea rând, are o **funcție de dezvoltare**, deoarece contribuie la formarea

² Gheorghe Tomșa, *Consilierea și orientarea în școală*, București, Editura CREDIS, 2001.

³ Mihai Jigău (coord.), *Consiliere și orientare. Ghid*, București, Consiliul Național pentru Curriculum, 2000.

⁴ Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală, clasele a V-a–a VIII-a*, București, 2017; Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală și consiliere în carieră, clasele a IX-a–a XII-a*, București, 2025.

⁵ Adriana Băban (coord.), *op. cit.*

⁶ Mihai Jigău (coord.), *op. cit.*

⁷ Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală și consiliere în carieră, clasele a IX-a–a XII-a*, București, 2025.

deprinderilor de reflecție, autoorganizare, relaționare și asumare a deciziilor. În al treilea rând, are o **funcție de orientare**, sprijinind elevul în clarificarea intereselor, aptitudinilor, valorilor și opțiunilor sale școlare și profesionale. Nu în ultimul rând, consilierea are și o **funcție remedială sau suportivă**, prin care elevul este susținut în depășirea unor dificultăți concrete de învățare, integrare, comunicare sau adaptare la schimbare⁸. Aceste funcții se regăsesc atât în literatura de specialitate, cât și în documentele instituționale privind activitatea serviciilor de asistență psihopedagogică și de orientare școlară și profesională⁹.

Trebuie subliniat faptul că obiectivele și funcțiile consilierii psihopedagogice nu se reduc la gestionarea dificultăților individuale. Într-o viziune contemporană, ele urmăresc și consolidarea stării de bine, a rezilienței și a participării active a elevului la propria formare. Programele școlare recente pentru gimnaziu și liceu insistă asupra faptului că activitățile de consiliere îi ajută pe elevi să își descopere resursele, să își optimizeze strategiile de învățare, să își construiască drumul personal și profesional și să adopte comportamente responsabile într-o societate dinamică și imprevizibilă¹⁰. În această logică, consilierea psihopedagogică nu mai apare doar ca serviciu de acompaniere, ci ca mecanism pedagogic esențial pentru formarea autonomiei și pentru integrarea elevului într-o cultură a deciziei conștiente.

În context educațional, consilierea psihopedagogică are rolul de a media raportul dintre elev și exigențele multiple ale școlii, familiei și societății. Ea creează condițiile prin care elevul nu rămâne simplu receptor al conținuturilor școlare, ci devine subiect activ al propriei dezvoltări. Documentele curriculare românești arată limpede că activitățile de consiliere și orientare trebuie proiectate în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor, de nevoile lor reale și de solicitările vieții sociale, oferindu-le răspunsuri la întrebări fundamentale despre identitate, învățare, relații, reușită și viitor profesional¹¹. În acest cadru, rolul consilierii este unul de însoțire educațională: ea ajută elevul să lege experiența școlară de viața concretă și să transforme acumularea de informații în capacitate de alegere și de adaptare.

Rolul consilierii este, de asemenea, unul relațional și instituțional. Ea facilitează comunicarea dintre elev, profesori și familie, contribuie la prevenirea conflictelor, la integrarea în grupul-clasă și la susținerea unui climat educațional incluziv. Regulamentele referitoare la serviciile CJRAE/CMBRAE includ în mod explicit asistența psihopedagogică pentru elevii aflați în risc de excluziune, consilierea vocațională, sprijinul pentru elevii cu CES, educația parentală, intervenția în situații de violență școlară și facilitarea integrării

⁸ Ion Al. Dumitru, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.

⁹ Ministerul Educației, *Proiect de regulament de organizare și funcționare a CJRAE/CMBRAE*, București, 2024.

¹⁰ Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală*, București, 2017; Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală și consiliere în carieră*, București, 2025.

¹¹ Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru aria curriculară Consiliere și orientare, clasele I–VIII*, București, 2006.

sociale și culturale a elevilor¹². Aceste responsabilități arată că rolul consilierii depășește relația individuală consilier-elev și se extinde spre întregul ecosistem educațional, unde prevenția, incluziunea și coeziunea relațională devin obiective majore.

Nu în ultimul rând, consilierea psihopedagogică are un rol formativ de profunzime. Ea contribuie la transformarea școlii din spațiu al performanței exclusiv cognitive într-un mediu al dezvoltării integrale. Prin activități de autocunoaștere, dezvoltare socio-emoțională, orientare în carieră și educație pentru sănătate, consilierea susține formarea unor elevi autonomi, reflexivi, echilibrați și capabili să își valorifice potențialul în plan personal, școlar și social¹³. Într-o școală preocupată de reușita autentică a elevului, consilierea nu este un element auxiliar, ci una dintre condițiile de bază ale unei educații care urmărește simultan competența, starea de bine și inserția responsabilă în viața socială.

În spațiul educațional contemporan, orientarea elevului nu mai poate fi redusă la alegerea unei filiere școlare sau a unei viitoare profesii. Ea reprezintă un proces complex, gradual și reflexiv, prin care elevul este sprijinit să își cunoască resursele, să își înțeleagă interesele, să își clarifice valorile și să își proiecteze realist traseul educațional și personal. În acest sens, literatura românească de specialitate a subliniat constant că orientarea școlară și profesională trebuie înțeleasă ca parte integrantă a formării personalității, nu ca intervenție punctuală la finalul unei etape de școlaritate¹⁴. Documentele curriculare românești consacră aceeași perspectivă: aria „Consiliere și orientare”, respectiv disciplinele derivate din aceasta, sunt construite tocmai pentru a susține autocunoașterea, managementul învățării, managementul carierei și capacitatea elevului de a lua decizii informate.

Programa pentru gimnaziu precizează explicit că disciplina „Consiliere și dezvoltare personală” contribuie la consolidarea încrederii în sine, la cunoașterea propriului potențial, la învățarea eficientă și la luarea unor decizii școlare, personale și de carieră. Tot ea structurează dezvoltarea elevului pe cinci dimensiuni majore: autocunoaștere, competențe socio-emoționale, managementul învățării, managementul carierei și stil de viață sănătos¹⁵. La nivel liceal, noua programă pentru disciplina „Dezvoltare personală și consiliere în carieră” arată că elevii sunt sprijiniți să își descopere punctele tari, interesele și valorile personale, să își construiască în mod conștient drumul educațional și profesional și să își optimizeze strategiile de învățare și de adaptare într-un context socio-economic dinamic¹⁶. Rezultă de aici că orientarea nu este doar alegere de traseu, ci și exercițiu de clarificare identitară și de asumare progresivă a responsabilității față de propriul viitor.

¹² Ministerul Educației, *Proiect de regulament de organizare și funcționare a CJRAE/CMBRAE*, București, 2024.

¹³ Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală și consiliere în carieră*, București, 2025.

¹⁴ Gheorghe TOMȘA, *Consilierea și orientarea în școală*, București, CREDIS, 2001, pp. 9-18.

¹⁵ Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală, clasele a V-a–a VIII-a*, București, 2017, pp. 2-3.

¹⁶ Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală și consiliere în carieră, clasele a IX-a–a XII-a, trunchi comun*, București, 2025, pp. 2, 6, 27-28.

Mihai Jigău arată, în ghidul clasic de consiliere și orientare, că finalitatea acestor activități constă în pregătirea elevului pentru decizii succesive și realiste privind școala, profesia și integrarea socială¹⁷. În aceeași linie, cercetările Institutului de Științe ale Educației privind curriculumul gimnazial evidențiază faptul că orientarea este legată de dezvoltarea competențelor noncognitive și a competențelor de management al carierei, indispensabile pentru succesul școlar și profesional¹⁸. Astfel, orientarea școlară și personală nu înseamnă impunerea unei direcții din exterior, ci facilitarea unui proces de explorare în care elevul învață să pună în acord aspirațiile sale cu realitatea, posibilitățile concrete și cerințele mediului social.

Una dintre funcțiile esențiale ale consilierii psihopedagogice este aceea de sprijin în fața dificultăților de adaptare școlară și de învățare. Aceste dificultăți pot lua forme foarte diferite: scăderea motivației, anxietate legată de evaluare, probleme de integrare în colectiv, lipsa unor strategii eficiente de învățare, comportamente de evitare, dificultăți emoționale sau blocaje în gestionarea cerințelor școlare. În acest cadru, consilierea nu intervine doar reactiv, după apariția eșecului, ci preventiv și formativ, urmărind să ofere elevului instrumente de autoreglare, reflecție și reorganizare a conduitei de învățare¹⁹. Programa de gimnaziu afirmă în mod clar că disciplina are rolul de a preveni comportamentele de risc și de a asigura o bază generală pentru succes școlar, stare de bine și integrare armonioasă în școală și în societate²⁰.

Sprijinul psihopedagogic este cu atât mai important cu cât dificultățile de învățare nu pot fi explicate exclusiv prin nivelul intelectual al elevului. Ele sunt adesea legate de factori emoționali, relaționali și contextuali. De aceea, consilierea școlară lucrează simultan asupra mai multor paliere: clarificarea dificultății, dezvoltarea strategiilor de învățare, creșterea toleranței la frustrare, susținerea motivației și refacerea încrederii în sine. Programa de liceu insistă asupra faptului că elevii trebuie ajutați să își valorifice resursele personale și emoționale, să își optimizeze strategiile de învățare și de adaptare și să devină actori conștienți ai propriei dezvoltări, starea de bine și incluziunea fiind tratate ca elemente de bază ale intervenției educaționale²¹. În același spirit, ghidurile metodologice și studiile recente ale CNPEE/ISE arată că domeniile frecvent vizate de activitățile de consiliere sunt autocunoașterea, emoțiile, învățarea, cariera și stilul de viață, ceea ce confirmă caracterul integrator al sprijinului psihopedagogic²².

¹⁷ Mihai JIGĂU (coord.), *Consiliere și orientare. Ghid*, București, Consiliul Național pentru Curriculum, 2000, pp. 3-16.

¹⁸ Institutul de Științe ale Educației, *Consilierea și orientarea în curriculumul școlar gimnazial. Studiu comparativ*, București, 2018, pp. 21-24.

¹⁹ Ion Al. DUMITRU, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008, pp. 35-48, 119-146.

²⁰ Ministerul Educației Naționale, *op. cit.*, pp. 17-18.

²¹ Ministerul Educației și Cercetării, *op. cit.*, pp. 2, 24, 27-28.

²² Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Liceenii din România. Analiza serviciilor de consiliere la liceu. Raport 3*, București, 2024, p. 22, 53, 101; Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Ghid pentru profesorii consilieri școlari*, vol. I, București, 2021, pp. 22-24.

Documentele privind organizarea serviciilor CJRAE/CMBRAE oferă un cadru instituțional clar pentru această funcție de sprijin. Regulamentul-cadru prevede că aceste structuri sunt specializate în oferirea, monitorizarea și evaluarea serviciilor educaționale specifice, pentru a asigura accesul tuturor la o educație de calitate și asistența necesară în acest sens. Printre obiectivele lor se numără promovarea incluziunii, susținerea unui climat sigur și suportiv, evaluarea și orientarea școlară și profesională, asistența psihoeducațională și acordarea de sprijin educațional copiilor și tinerilor cu cerințe educaționale speciale, precum și diminuarea riscului de eșec școlar prin depistarea și corectarea tulburărilor de limbaj și de comunicare²³. Aceste prevederi arată că sprijinul psihopedagogic nu este o intervenție marginală, ci o componentă instituționalizată a sistemului educațional, menită să valorifice potențialul biopsihosocial al fiecărui elev.

Eficiența consilierii psihopedagogice depinde în mare măsură de calitatea relației dintre școală, familie și specialistul care mediază procesul de sprijin. Elevul nu evoluează izolat, ci într-o rețea de influențe și relații; de aceea, dificultățile sale școlare sau emoționale nu pot fi abordate adecvat fără cooperarea actorilor principali ai educației. Literatura de specialitate a subliniat în mod repetat că familia reprezintă primul mediu de formare a imaginii de sine, a motivației și a raportării la învățare, iar școala are rolul de a continua și de a organiza sistematic aceste procese. În acest context, consilierul școlar ocupă o poziție de interfață: el interpretează nevoile elevului, facilitează comunicarea și contribuie la armonizarea intervențiilor educative²⁴.

Curriculumul oficial pentru gimnaziu prevede în mod explicit că specificul orei de consiliere trebuie discutat cu părinții la începutul anului școlar și că progresele sau provocările întâmpinate de elevi trebuie comunicate și discutate cu aceștia pe parcurs²⁵. La nivelul regulamentelor școlare, colaborarea cu părinții este tratată ca obligație instituțională: profesorii clasei, cabinetele de consiliere școlară, comitetul de părinți și ceilalți parteneri educaționali trebuie să coopereze pentru soluționarea situațiilor specifice, pentru susținerea elevilor și pentru informarea părinților cu privire la parcursul școlar, frecvență, comportament și dificultăți²⁶. Această abordare arată că relația școală–familie nu trebuie înțeleasă formal sau administrativ, ci ca parteneriat educativ activ, orientat spre interesul superior al elevului.

La rândul său, regulamentul-cadru al CJRAE/CMBRAE include între obiectivele activității de consiliere informarea și consilierea părinților sau a reprezentanților legali în activități legate de dezvoltarea, adaptarea școlară și integrarea socială a copiilor, prin facilitarea colaborării dintre familie, comunitate și

²³ Ministerul Educației, *Regulament-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională (CJRAE/CMBRAE)*, proiect, București, 2024, art. 2-3.

²⁴ Adriana BĂBAN (coord.), *Consiliere educațională*, Cluj-Napoca, ASCR, 2011, pp. 11-29; Gheorghe TOMȘA, *op. cit.*, pp. 83-96.

²⁵ Ministerul Educației Naționale, *op. cit.*, p. 18.

²⁶ Ministerul Educației, *Regulament-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*, aprobat prin OME nr. 5726/2024, art. privind colaborarea profesorului clasei cu părinții, cabinetele de consiliere, CJRAE/CMBRAE și ceilalți parteneri educaționali.

școală²⁷. Această formulare este importantă deoarece mută accentul de pe intervenția exclusiv individuală asupra elevului pe construirea unui cadru de sprijin coerent în jurul lui. În plan practic, aceasta înseamnă că reușita consilierii crește atunci când părinții înțeleg dificultățile reale ale copilului, profesorii adaptează cerințele și strategiile pedagogice, iar consilierul coordonează un demers unitar, bazat pe comunicare, discreție profesională și continuitate. În lipsa acestei cooperări, sprijinul acordat elevului riscă să rămână fragmentar; în prezența ei, consilierea devine factor de stabilizare, orientare și dezvoltare autentică.

Prin urmare, consilierea psihopedagogică se afirmă ca proces de orientare și sprijin tocmai prin capacitatea sa de a articula dimensiunea personală a dezvoltării elevului cu dimensiunea instituțională și relațională a educației. Ea îl ajută pe elev să se cunoască, să învețe mai eficient, să depășească dificultăți și să își proiecteze viitorul, dar această funcție se realizează deplin numai atunci când școala, familia și consilierul acționează convergent. Într-o asemenea perspectivă, consilierea nu reprezintă doar un serviciu specializat, ci una dintre condițiile unei educații centrate cu adevărat pe elev.

Valoarea formativă a consilierii psihopedagogice se evidențiază, înainte de toate, prin contribuția sa la dezvoltarea personalității elevului. În perspectiva pedagogiei contemporane, elevul nu mai este privit exclusiv ca receptor al informației, ci ca persoană aflată într-un proces continuu de construire de sine, în care dimensiunile cognitive, afective, atitudinale și relaționale se află într-o strânsă interdependență. În acest context, consilierea psihopedagogică are rolul de a crea spațiul reflecției asupra propriei identități, asupra resurselor personale și asupra modului în care acestea pot fi valorificate în viața școlară și socială. Programa liceală pentru disciplina *Dezvoltare personală și consiliere în carieră* afirmă explicit că această disciplină îi sprijină pe elevi să își descopere punctele tari, interesele și valorile personale, pentru a-și construi în mod conștient drumul personal, educațional și de carieră, contribuind la formarea unor tineri autonomi, reflexivi și echilibrați.

Autonomia nu trebuie înțeleasă doar ca independență exterioară, ci mai ales ca maturizare interioară: capacitatea elevului de a se cunoaște, de a-și regla conduitele, de a lua decizii și de a-și asuma consecințele acestora. În ghidul coordonat de Mihai Jigău, consilierea și orientarea sunt puse în legătură directă cu sporirea responsabilității personale, creșterea capacității de decizie, autoevaluarea realistă și formularea unor obiective realizabile²⁸. De asemenea, în analiza procesului de conturare a aspirațiilor și opțiunilor școlare și profesionale, același autor arată că autonomia se sprijină pe maturizarea psihosocială, pe imaginea de sine, pe trebuința de autoafirmare și pe capacitatea de a corela dorințele cu posibilitățile reale²⁹. În acest sens, consilierea

²⁷ Ministerul Educației, *Regulament-cadru de organizare și funcționare a CJRAE/CMBRAE*, proiect, București, 2024, art. 3 lit. h.

²⁸ Mihai JIGĂU (coord.), *Consiliere și orientare. Ghid*, București, Consiliul Național pentru Curriculum, 2000.

²⁹ *Ibidem*.

psihopedagogică nu formează doar comportamente adaptative punctuale, ci susține structurarea unei personalități capabile de orientare internă și de autoorganizare.

Caracterul formativ al consilierii se observă și în modul în care documentele curriculare actuale ordonează conținuturile în jurul unor domenii precum autocunoașterea, dezvoltarea socio-emoțională, managementul învățării și managementul carierei. Acestea nu reprezintă simple teme adiacente procesului instructiv, ci componente esențiale ale formării elevului ca subiect activ al propriei deveniri. În programa pentru liceu, de pildă, apar în mod explicit conținuturi referitoare la profilul resurselor personale, valorizarea punctelor forte, imaginea de sine, încrederea în sine, obiectivele de viață, autoeficacitatea, creșterea personală și luarea deciziilor la nivel personal, academic și de carieră³⁰. Prin urmare, consilierea psihopedagogică dobândește o funcție formativă profundă, întrucât nu urmărește doar rezolvarea unor dificultăți imediate, ci și consolidarea unei personalități autonome, capabile să acționeze conștient și responsabil în raport cu propriul parcurs.

Una dintre cele mai vizibile expresii ale puterii formative a consilierii psihopedagogice este capacitatea acesteia de a susține motivația pentru învățare și dezvoltare. Motivația școlară nu depinde exclusiv de cerințele programei sau de recompensele externe, ci și de imaginea pe care elevul o are despre sine, de sensul pe care îl acordă activității sale și de gradul în care reușește să lege învățarea de propriile obiective. Tocmai de aceea, consilierea are un rol esențial în clarificarea intereselor, a scopurilor și a valorilor personale. Raportul CNPEE privind serviciile de consiliere la liceu arată că activitățile derulate de consilierii școlari sunt structurate frecvent pe domenii precum autocunoaștere, emoții, învățare, carieră și stil de viață, iar în planul educației pentru carieră sunt considerate eficiente acele intervenții care stimulează autorefecția, motivația pentru școală și proiectarea flexibilă a viitorului în acord cu nevoile elevilor³¹.

Stima de sine și încrederea în sine reprezintă, la rândul lor, obiective formative fundamentale ale consilierii. Programele școlare actuale includ explicit teme precum imaginea de sine, încrederea în sine, factorii care le influențează, precum și relația dintre obiectivele de viață, autoeficacitate și reușită personală³². O asemenea orientare curriculară confirmă faptul că școala contemporană nu mai poate separa performanța de echilibrul interior al elevului. Consilierea psihopedagogică îl ajută pe elev să își interpreteze realist experiențele de succes și de eșec, să își recunoască resursele, să reducă efectele etichetării negative și să dezvolte forme mai mature de raportare la sine. În această privință, ghidurile recente pentru profesorii

³⁰ Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală și consiliere în carieră, clasele a IX-a–a XII-a, trunchi comun*, București, 2025.

³¹ Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Liceenii din România. Analiza serviciilor de consiliere la liceu. Raport 3*, București, 2024.

³² Ministerul Educației și Cercetării, *op. cit.*

consilieri școlari insistă asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale ca direcție strategică a politicilor educaționale și ca premisă a adaptării sănătoase la cerințele școlare și sociale³³.

Responsabilitatea este, în mod firesc, legată de motivație și de stima de sine. Un elev care se cunoaște, își înțelege limitele și resursele și își poate proiecta realist pașii următori este mai pregătit să își asume alegeri și consecințe. În nota de prezentare a programei liceale se precizează că disciplina urmărește dezvoltarea unor tineri capabili să ia decizii informate, să se implice responsabil în comunitate și să își planifice în mod responsabil pașii de după finalizarea liceului³⁴. Tot aici sunt incluse conținuturi privind starea de bine, managementul emoțiilor, anxietatea de performanță, stresul școlar și social, precum și strategii concrete de reglare emoțională și autocontrol³⁵. Această articulare între autocunoaștere, reglare emoțională, luare a deciziilor și comportament responsabil arată că puterea formativă a consilierii nu constă doar în sprijin moral, ci în dezvoltarea unor competențe interioare stabile, care susțin responsabilitatea personală și socială a elevului.

Influența consilierii psihopedagogice asupra traseului educațional al elevului se manifestă prin sprijinirea alegerilor școlare și profesionale, prin prevenirea dezadaptării și prin facilitarea inserției progresive în medii educaționale și sociale tot mai complexe. În legislația și documentele de politică educațională din România, serviciile de consiliere și orientare sunt concepute ca servicii generalizate, accesibile tuturor elevilor, iar CJRAE/CMBRAE au atribuții explicite în evaluarea, orientarea școlară și profesională, asistența psihoeducațională și organizarea serviciilor de sprijin educațional³⁶. Raportul CNPEE din 2024 arată că aceste servicii includ consiliere vocațională, orientare școlară și profesională, sprijin pentru elevii cu CES, servicii de intervenție în situații de violență, prevenirea consumului de droguri și facilitarea integrării sociale și culturale a elevilor în colectivul clasei și al unității de învățământ³⁷. Toate aceste dimensiuni indică faptul că impactul consilierii depășește sfera strict psihologică și influențează direct continuitatea parcursului școlar și calitatea integrării sociale.

În ceea ce privește traseul educațional propriu-zis, consilierea are rolul de a transforma alegerea într-un proces informat și reflexiv, nu într-o reacție conjuncturală. Literatura românească de profil a subliniat constant că orientarea școlară și profesională presupune corelarea intereselor, aptitudinilor și aspirațiilor

³³ Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Ghid pentru profesorii consilieri școlari*, vol. I, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2021.

³⁴ Ministerul Educației și Cercetării, *op. cit.*

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ Ministerul Educației, *Regulament-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională (CJRAE/CMBRAE)*, proiect, București, 2024.

³⁷ Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Liceenii din România. Analiza serviciilor de consiliere la liceu. Raport 3*, București, 2024.

elevului cu oportunitățile reale de educație și de muncă³⁸. În acest sens, consilierea contribuie la reducerea deciziilor hazardate, la prevenirea abandonului sau a reorientărilor tardive și la creșterea coerenței între profilul elevului și traseul urmat. Raportul CNPEE notează, de altfel, că pentru o orientare corespunzătoare a absolvenților de gimnaziu spre specializările și filierele potrivite profilului personal de abilități și interese este necesar accesul acestora, pe întregul parcurs al gimnaziului, la servicii de consiliere vocațională și de orientare școlară și profesională³⁹. O asemenea formulare arată că decizia privind viitorul educațional nu este un act punctual, ci rezultatul unei însoțiri formative pe termen lung.

Impactul social al consilierii este la fel de important. Prin activități care vizează autocunoașterea, comunicarea, reglarea emoțională, prevenirea comportamentelor de risc și dezvoltarea relațiilor sănatoase, consilierea contribuie la integrarea elevului în colective, la reducerea conflictelor și la participarea responsabilă la viața comunității. Programa liceală insistă asupra stării de bine, a sănătății mintale, a gestionării situațiilor de criză și de tranziție și a implicării responsabile în comunitate⁴⁰. Ghidurile pentru profesorii consilieri școlari susțin, la rândul lor, că dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor ar trebui să constituie o măsură strategică a politicilor din educație⁴¹. Din această perspectivă, puterea formativă a consilierii psihopedagogice rezidă și în faptul că ea ajută elevul să devină nu doar un bun elev, ci și o persoană capabilă de relații funcționale, de echilibru emoțional și de participare socială responsabilă.

În ansamblu, consilierea psihopedagogică se afirmă ca factor formativ major în evoluția elevului deoarece susține simultan dezvoltarea personalității, consolidarea autonomiei, stimularea motivației și clarificarea traseului educațional și social. Ea nu acționează ca intervenție periferică, ci ca dimensiune constitutivă a educației centrate pe persoană. În măsura în care elevul este ajutat să se cunoască, să își valorifice resursele, să decidă informat și să se adapteze responsabil la provocările școlare și sociale, consilierea își dovedește adevărata putere formativă.

În ansamblul procesului educațional, consilierea psihopedagogică și orientarea elevului reprezintă mai mult decât simple componente complementare ale activității școlare. Ele exprimă, în fond, preocuparea autentică a școlii pentru elev ca persoană, nu doar ca beneficiar al unui act de instruire. Într-o perioadă în care cerințele sociale, educaționale și personale devin tot mai complexe, elevul are nevoie nu doar de informație, ci și de repere, de susținere și de contexte în care să se poată înțelege pe sine și să își poată clarifica direcția.

Consilierea psihopedagogică devine importantă tocmai prin faptul că oferă un spațiu de echilibru într-un parcurs adesea marcat de incertitudini. Pentru mulți elevi, școala înseamnă nu doar învățare, ci și

³⁸ Ion Al. DUMITRU, *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008; Gheorghe TOMȘA, *Consilierea și orientarea în școală*, București, CREDIS, 2001.

³⁹ Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *op. cit.*

⁴⁰ Ministerul Educației și Cercetării, *op. cit.*

⁴¹ Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Ghid pentru profesorii consilieri școlari*, vol. I, București, 2021.

confruntare cu presiunea rezultatelor, cu dificultăți de adaptare, cu nesiguranțe personale sau cu întrebări legate de viitor. În acest context, rolul consilierii este acela de a transforma vulnerabilitatea în resursă de creștere, iar ezitarea în ocazie de reflecție și maturizare. Elevul nu are nevoie doar să i se spună ce să facă, ci să fie ajutat să descopere singur de ce este capabil, ce își dorește și în ce mod poate ajunge acolo.

Orientarea elevului trebuie înțeleasă ca proces de însoțire, nu ca formă de dirijare rigidă. A orienta nu înseamnă a decide în locul elevului, ci a-l sprijini să aleagă în cunoștință de cauză, să își înțeleagă posibilitățile și să privească realist atât spre propriile resurse, cât și spre provocările mediului în care trăiește. Din această perspectivă, orientarea autentică presupune dialog, răbdare și capacitatea de a observa că fiecare elev are un ritm propriu de dezvoltare, o sensibilitate aparte și o formă unică de raportare la reușită, efort și viitor.

Privită în profunzime, consilierea psihopedagogică are și o importantă dimensiune formativă, deoarece influențează modul în care elevul ajunge să se raporteze la sine. Un elev care este ascultat, înțeles și ghidat cu tact își construiește mai ușor încrederea în sine, învață să își exprime nelămuririle fără teamă și își asumă treptat propriile decizii. În schimb, absența unui astfel de sprijin poate accentua confuzia, retragerea, lipsa motivației sau alegerea unor direcții care nu corespund cu adevărat potențialului său. De aceea, consilierea nu trebuie văzută ca intervenție ocazională, rezervată doar dificultăților vizibile, ci ca parte firească a unui demers educațional centrat pe dezvoltarea armonioasă a personalității.

Un alt aspect care merită evidențiat este faptul că orientarea elevului nu se construiește exclusiv în cabinetul de consiliere, ci în relația vie dintre școală, familie și elev. Oricât de bine ar fi organizată activitatea de consiliere, eficiența ei rămâne limitată dacă nu există coerență între mesajele pe care elevul le primește de la profesorii săi, de la părinți și de la mediul educațional în ansamblu. Adevărata susținere apare atunci când elevul simte că este privit cu încredere, că are dreptul să își caute drumul și că nu este redus la note, etichete sau comparații.

În același timp, consilierea psihopedagogică obligă și la o reflecție asupra sensului educației. Dacă școala urmărește exclusiv performanța măsurabilă, atunci riscă să ignore tocmai acele dimensiuni care dau consistență devenirii umane: echilibrul interior, motivația autentică, capacitatea de alegere, responsabilitatea și raportarea matură la propriul traseu de viață. În schimb, atunci când educația include și consiliere, și orientare, ea devine mai aproape de nevoile reale ale elevului și mai capabilă să formeze nu doar elevi bine pregătiți, ci și tineri care se cunosc, se respectă și își asumă viitorul cu luciditate.

Prin urmare, consilierea psihopedagogică și orientarea elevului nu pot fi considerate dimensiuni secundare ale activității școlare. Ele reprezintă una dintre expresiile cele mai profunde ale unei educații preocupate de om în integralitatea sa. În măsura în care elevul este ajutat să își descopere resursele, să își depășească dificultățile și să își construiască propriul drum, actul educativ își depășește funcția instructivă și capătă adevărată valoare formativă.

BIBLIOGRAFIE

1. BĂBAN, Adriana (coord.), *Consiliere educațională*, Cluj-Napoca, ASCR, 2011.
2. BĂBAN, Adriana (coord.), *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca, Imprimeria Ardealul, 2001.
3. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Ghid pentru profesorii consilieri școlari*, vol. I, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2021.
4. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, *Liceenii din România. Analiza serviciilor de consiliere la liceu. Raport 3*, București, 2024.
5. DUMITRU, Ion Al., *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Iași, Polirom, 2008.
6. Institutul de Științe ale Educației, *Consilierea și orientarea în curriculumul școlar gimnazial. Studiu comparativ*, București, 2018.
7. JIGĂU, Mihai (coord.), *Consiliere și orientare. Ghid*, București, Consiliul Național pentru Curriculum, 2000.
8. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală, clasele a V-a–a VIII-a*, București, 2017.
9. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, *Programa școlară pentru aria curriculară Consiliere și orientare, clasele I–VIII*, București, 2006.
10. Ministerul Educației și Cercetării, *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală și consiliere în carieră, clasele a IX-a–a XII-a, trunchi comun*, București, 2025.
11. MINISTERUL EDUCAȚIEI, *Proiect de regulament de organizare și funcționare a CJRAE/CMBRAE*, București, 2024.
12. Ministerul Educației, *Regulament-cadru de organizare și funcționare a centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională (CJRAE/CMBRAE)*, proiect, București, 2024.
13. Ministerul Educației, *Regulament-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar*, aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 5726/2024.
14. TOMȘA, Gheorghe, *Consilierea și orientarea în școală*, București, CREDIS, 2001.

Percepția cadrelor didactice asupra dificultăților de incluziune școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale

Prof. Ionel Claudia-Sabina
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia

Introducere

Capitolul 1: Repere teoretice privind incluziunea școlară a elevilor cu CES

- 1.1. Conceptul de educație incluzivă
- 1.2. Elevii cu cerințe educaționale speciale și nevoile educaționale ale acestora
- 1.3. Rolul cadrului didactic și al echipei multidisciplinare
- 1.4. Dificultăți frecvente în implementarea incluziunii

Capitolul 2: Metodologia cercetării

- 2.1. Scopul și obiectivele cercetării
- 2.2. Tipul cercetării
- 2.3. Eșantionul cercetării
- 2.4. Instrumentul de cercetare
- 2.5. Procedura de colectare a datelor
- 2.6. Metode de analiză a datelor

Capitolul 3: Interpretarea rezultatelor

- 3.1. Distribuția respondenților în funcție de nivelul de învățământ
- 3.2. Eșantionul cercetării
- 3.3. Vechimea în învățământ a respondenților
- 3.4. Percepția pregătirii pentru lucrul cu elevi cu CES
- 3.5. Percepția asupra beneficiilor incluziunii școlare
- 3.6. Dificultatea adaptării curriculare
- 3.7. Eficiența colaborării cu profesorul de sprijin
- 3.8. Suficiența resurselor pentru incluziune
- 3.9. Eficiența comunicării cu părinții elevilor cu CES
- 3.10. Principalele dificultăți întâmpinate în incluziune
- 3.11. Necesitatea formării profesionale în domeniul incluziunii
- 3.12. Analiza răspunsurilor deschise– Strategii eficiente în lucrul cu elevii cu CES

3.13. Analiza răspunsurilor deschise – Schimbări necesare pentru sprijinirea incluziunii

3.14. Sinteza rezultatelor cercetării

Capitolul 4: Concluzii și recomandări pentru practica educațională

4.1. Concluzii

4.2. Recomandări

Bibliografie

Introducere

Incluziunea școlară reprezintă un deziderat major al educației contemporane, având ca obiectiv asigurarea accesului echitabil la învățare pentru toți elevii, indiferent de particularitățile lor individuale. În acest context, elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) se confruntă frecvent cu bariere care pot limita participarea reală la activitățile didactice, integrarea socio-emoțională și progresul școlar. Deși cadrul normativ și discursul educațional promovează educația incluzivă, aplicarea ei în mediul școlar rămâne o provocare, în special din perspectiva resurselor, a formării profesionale și a colaborării dintre actorii educaționali.

Cadrele didactice joacă un rol central în construirea unui mediu educațional incluziv, prin adaptarea demersului didactic, diferențierea sarcinilor, utilizarea strategiilor de sprijin și dezvoltarea unei culturi a acceptării în clasă. Totodată, percepțiile profesorilor privind dificultățile întâmpinate în incluziunea elevilor cu CES influențează direct modul în care sunt planificate intervențiile, nivelul de implicare și tipurile de soluții adoptate. În absența unei înțelegeri clare a obstacolelor resimțite de profesori, există riscul ca incluziunea să rămână mai mult o intenție decât o practică coerentă și sustenabilă.

Prezentul articol își propune să investigheze percepția cadrelor didactice asupra dificultăților asociate incluziunii școlare a elevilor cu CES, prin intermediul unui chestionar aplicat profesorilor din învățământul de masă și de sprijin. Identificarea acestor dificultăți poate contribui la formularea unor recomandări realiste pentru îmbunătățirea practicilor educaționale, consolidarea colaborării școală–familie–specialiști și optimizarea resurselor necesare unui parcurs școlar echitabil pentru elevii cu CES.

Capitolul 1

Repere teoretice privind incluziunea școlară a elevilor cu CES

Incluziunea și integrarea reprezintă principii fundamentale care ar trebui să ghideze politicile, planurile și practicile educaționale, mai degrabă decât să constituie obiectul unor politici separate. Aceste principii pornesc de la recunoașterea educației ca drept fundamental al omului și ca bază pentru dezvoltarea unor comunități mai echitabile și mai incluzive (Vitello & Mithaug, 1998). Asigurarea accesului tuturor elevilor la o educație de calitate presupune, totodată, valorizarea diversității și respectarea demnității umane, aspecte subliniate constant în documentele internaționale de politici educaționale (UNESCO, 2015).

Din această perspectivă, diferențele dintre elevi sunt privite într-o manieră pozitivă, ca resurse pentru învățare și dezvoltare, contribuind la promovarea egalității de șanse și a participării active. Incluziunea nu se limitează la simpla prezență a elevilor în mediile educaționale de masă, ci vizează crearea unor spații de

învățare de calitate și asigurarea sprijinului necesar pentru ca fiecare elev să poată progresa și să se dezvolte armonios.

1.1. Conceptul de educație incluzivă

Educația incluzivă a fost analizată pe larg în literatura de specialitate, cercetările concentrându-se asupra modului de implementare, a provocărilor și a impactului acesteia asupra procesului educațional. Florian (2014) evidențiază importanța pedagogiei incluzive în răspunsul la diversitatea nevoilor elevilor din școlile de masă, subliniind rolul cadrelor didactice în crearea unor medii de învățare flexibile, care să promoveze implicarea și participarea tuturor elevilor.

Documentele de politică educațională elaborate de UNESCO oferă un cadru de referință esențial pentru înțelegerea educației incluzive, accentuând necesitatea identificării și eliminării barierelor în învățare, promovarea respectului pentru diversitate și asigurarea participării depline a tuturor elevilor în mediile educaționale (UNESCO, 2009; UNESCO, 2017). În acest sens, educația incluzivă este definită ca un proces complex de adaptare a sistemului educațional la diversitatea elevilor, având ca obiectiv principal asigurarea accesului echitabil la învățare și participarea activă a tuturor copiilor.

În literatura de specialitate românească, educația incluzivă este concepută ca un demers educațional centrat pe adaptarea mediului școlar, a curriculumului și a strategiilor didactice, în vederea sprijinirii elevilor cu cerințe educaționale speciale și a prevenirii formelor de excludere școlară (Vrăsmaș, 2015). În aceeași linie, Booth (2000) evidențiază potențialul transformator al educației incluzive și impactul acesteia asupra formării cadrelor didactice, subliniind importanța colaborării, reflecției și dezvoltării profesionale continue în promovarea practicilor educaționale incluzive.

1.2. Elevii cu cerințe speciale și nevoile educaționale ale acestora

În literatura de specialitate, termenul de cerințe educaționale speciale (CES) este utilizat pentru a desemna nevoile educaționale ale unor elevi care necesită adaptări ale procesului instructiv-educativ și forme suplimentare de sprijin pentru a putea participa eficient la activitățile școlare. Abordarea CES este una preponderent educațională, centrată pe identificarea nevoilor de învățare și pe adaptarea mediului educațional, și nu exclusiv pe diagnosticarea medicală a elevului (Gherguț, 2016).

Elevii cu cerințe educaționale speciale constituie o categorie eterogenă, care include elevi cu dificultăți de învățare, tulburări de dezvoltare, dificultăți de limbaj și comunicare, deficiențe senzoriale sau motorii, tulburări emoționale și comportamentale, precum și elevi aflați în situații de risc educațional determinate de factori socio-economici sau culturali. În acest sens, cerințele educaționale speciale pot avea un caracter temporar sau permanent, în funcție de particularitățile fiecărui elev și de contextul educațional în care acesta se dezvoltă (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2018).

Din perspectivă educațională, elevii cu CES pot manifesta un ritm diferit de învățare, dificultăți în achiziția și consolidarea competențelor academice, precum și nevoi sporite de structurare, sprijin și feedback. De asemenea, aceștia pot prezenta o vulnerabilitate crescută în plan socio-emoțional, fiind mai expuși riscului de marginalizare sau excludere în absența unor intervenții adecvate. Aceste caracteristici evidențiază importanța adaptării curriculumului, a strategiilor didactice și a mediului educațional, precum și necesitatea unui sprijin coordonat din partea cadrelor didactice și a echipei educaționale.

1.3. Rolul cadrului didactic și al echipei interdisciplinare

Cadrul didactic ocupă o poziție centrală în procesul de incluziune școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale, fiind principalul mediator al actului educațional și al relațiilor din mediul școlar. Prin adaptarea curriculumului, diferențierea sarcinilor de învățare, utilizarea strategiilor didactice flexibile și crearea unui climat socio-emoțional securizant, profesorul contribuie în mod direct la participarea activă și progresul școlar al elevilor cu CES. Literatura de specialitate evidențiază faptul că atitudinile cadrelor didactice, nivelul de formare profesională și experiența profesională influențează semnificativ eficiența practicilor educaționale incluzive (Avramidis & Norwich, 2002; Florian, 2014; Avramidis & Kalyva, 2007).

Implementarea eficientă a incluziunii școlare presupune însă o abordare colaborativă, bazată pe funcționarea unei echipe interdisciplinare. Aceasta include profesorul de la clasă, profesorul de sprijin, consilierul școlar, logopedul și alți specialiști implicați, fiecare având un rol specific în identificarea nevoilor educaționale, elaborarea și aplicarea planurilor de intervenție personalizată, precum și în monitorizarea progresului elevului. Colaborarea constantă între membrii echipei educaționale contribuie la coerența intervențiilor și la optimizarea sprijinului oferit elevilor cu CES (Loreman, 2007).

Totodată, implicarea familiei și comunicarea eficientă între școală și mediul familial reprezintă factori esențiali în susținerea procesului de incluziune. Literatura românească de specialitate subliniază importanța parteneriatului activ dintre cadrele didactice, specialiști și familie, în vederea prevenirii dificultăților de adaptare școlară și a riscului de excluziune (Vrăsmaș, 2015; Gherguț, 2016). În acest context, cadrul didactic nu este doar un furnizor de conținuturi, ci un facilitator al incluziunii, rolul său fiind strâns legat de capacitatea de a colabora și de a răspunde nevoilor diverse ale elevilor.

Deși cadrul teoretic și politicile educaționale promovează incluziunea școlară, numeroase studii evidențiază existența unor dificultăți persistente în implementarea acestora la nivelul practicii educaționale. Factorii organizaționali, resursele limitate, lipsa formării continue, presiunea curriculară și provocările colaborării interdisciplinare influențează modul în care cadrele didactice percep și aplică principiile incluziunii (Farrell & Ainscow, 2002; Ainscow & Miles, 2008). Analiza acestor dificultăți este esențială pentru înțelegerea realităților din școală și constituie un punct de plecare relevant pentru demersul investigativ al prezentei cercetări.

1.4. Dificultăți frecvente în implementarea incluziunii

Implementarea educației incluzive în mediul școlar este un proces complex, care presupune nu doar asumarea unor principii și politici educaționale, ci și depășirea unor dificultăți reale întâmpinate în practica educațională. Literatura de specialitate evidențiază faptul că, în ciuda cadrului teoretic și normativ favorabil incluziunii, aplicarea acestora la nivelul clasei rămâne adesea dificilă, fiind influențată de o serie complexă de factori (Ainscow & Miles, 2008).

Una dintre dificultățile frecvent precizate este insuficiența resurselor, atât materiale, cât și umane. Lipsa materialelor adaptate este unul din principalele impedimente întâlnite, accesul limitat la tehnologii asistive și timpul redus pentru planificarea și adaptarea activităților didactice pot îngreuna realizarea unor intervenții educaționale eficiente pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (Loreman, 2007). În acest context, cadrele didactice se confruntă cu dificultăți în individualizarea demersului educațional și în gestionarea diversității din clasă.

Un alt obstacol important îl reprezintă formarea profesională în domeniul educației incluzive. Numeroase studii subliniază faptul că profesorii resimt nevoia unor cursuri de formare continuă care să ofere strategii concrete de adaptare curriculară, management al clasei incluzive și intervenție educațională diferențiată

(Florian, 2014). Lipsa încrederii în propriile competențe și experiența limitată de lucru cu elevi cu CES pot influența negativ atitudinile și practicile cadrelor didactice.

De asemenea, rigiditatea curriculumului și a sistemului de evaluare constituie o dificultate semnificativă în implementarea incluziunii. Accentul pus pe performanța standardizată și pe atingerea competențelor poate reduce posibilitățile de adaptare și flexibilizare a procesului instructiv-educativ, afectând participarea și progresul elevilor cu CES (Farrell & Ainscow, 2002).

Nu în ultimul rând, colaborarea limitată între actorii educaționali poate reprezenta o barieră în realizarea incluziunii școlare. Comunicarea insuficientă dintre profesorul de la clasă, profesorul de sprijin, specialiști și familie, precum și lipsa unui cadru clar de coordonare a intervențiilor pot conduce la practici fragmentate și la dificultăți în monitorizarea progresului elevilor (Vrăsmaș, 2015; Gherguț, 2016).

În acest context, analiza dificultăților întâmpinate de cadrele didactice în procesul de incluziune școlară devine esențială pentru înțelegerea realităților din mediul educațional și pentru identificarea unor direcții de intervenție adaptate nevoilor existente. Aceste considerente justifică demersul investigativ al prezentei cercetări, centrat pe explorarea percepțiilor cadrelor didactice asupra incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Capitolul 2

Metodologia cercetării

2.1. Scopul și obiectivele cercetării

Scopul prezentei cercetări este investigarea percepției cadrelor didactice asupra incluziunii școlare a elevilor cu cerințe educaționale speciale, cu accent pe dificultățile întâmpinate în practica educațională și pe nevoile de sprijin resimțite. În acest sens, cercetarea urmărește identificarea principalelor bariere percepute în implementarea incluziunii școlare, precum și explorarea opiniilor cadrelor didactice privind eficiența colaborării și necesitatea formării profesionale continue.

2.2. Tipul cercetării

Cercetarea are un caracter descriptiv–evaluativ, fiind realizată prin metoda anchetei pe bază de chestionar. Abordarea este predominant cantitativă, completată de elemente calitative, prin intermediul întrebărilor deschise, care permit surprinderea unor aspecte relevante din perspectiva experienței profesionale a cadrelor didactice. (sau scara likert)

2.3. Eșantionul cercetării

Eșantionul cercetării este alcătuit din cadre didactice care activează în învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, incluzând profesorii de la clasă și pe cei de sprijin. Participanții au fost selectați pe baza disponibilității și a experienței profesionale, având vechime diferită în învățământ și experiență variată de lucru cu elevi cu cerințe educaționale speciale.

2.4. Instrumentul de cercetare

Instrumentul utilizat este un chestionar privind percepția cadrelor didactice asupra incluziunii școlare a elevilor cu cerințe educaționale speciale, elaborat de autor. Chestionarul este structurat în patru secțiuni:

- date generale referitoare la nivelul de învățământ, specializare, vechime și experiența de lucru cu elevi cu CES;
- itemi de tip scală Likert (1–5), care vizează percepțiile cadrelor didactice asupra pregătirii profesionale, beneficiilor incluziunii, adaptării curriculare, colaborării și resurselor disponibile;
- itemi referitori la dificultățile întâmpinate și nevoile de formare;
- întrebări deschise, menite să surprindă strategiile considerate eficiente și sugestiile pentru îmbunătățirea practicilor incluzive.

2.5. Procedura de colectare a datelor

Chestionarul a fost aplicat în format online/fizic, participarea fiind voluntară și anonimă. Respondenții au fost informați cu privire la scopul cercetării și la utilizarea datelor exclusiv în scop științific. Colectarea datelor s-a realizat într-o perioadă determinată, iar răspunsurile au fost centralizate pentru analiză.

2.6. Metode de analiză a datelor

Datele obținute prin itemii închiși au fost analizate prin metode descriptive simple, utilizând frecvențe și procente. Răspunsurile la întrebările deschise au fost analizate calitativ, prin identificarea temelor recurente, relevante pentru dificultățile și nevoile exprimate de cadrele didactice. Rezultatele au fost prezentate sintetic, sub formă de tabele și grafice, pentru a facilita interpretarea acestora.

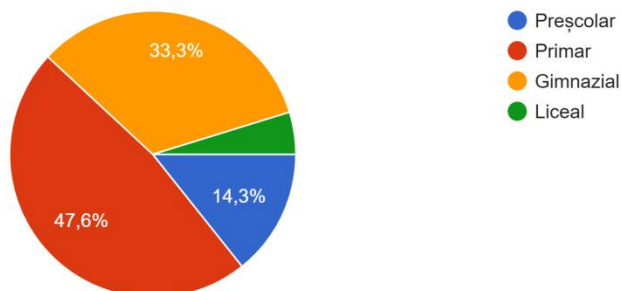
Capitolul 3

Interpretarea rezultatelor

3.1. Distribuția respondenților în funcție de nivelul de învățământ

Întrebarea 1. Nivelul de învățământ al respondenților.

Nivel de învățământ
21 de răspunsuri



Interpretare:

Distribuția respondenților evidențiază o predominanță a cadrelor didactice din învățământul primar (47,6%), urmate de cele din învățământul gimnazial (33,3%) și preșcolar (14,3%), în timp ce învățământul liceal este slab reprezentat.

Această structură a eșantionului sugerează că rezultatele cercetării reflectă în principal perspectivele profesorilor din ciclurile primar și gimnazial, niveluri în care incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale presupune intervenții educaționale frecvente și adaptări constante ale procesului didactic.

3.2. Eșantionul cercetării

Eșantionul cercetării este alcătuit din cadre didactice cu formare profesională diversă, majoritatea având specializări în domeniul psihopedagogiei speciale. Astfel, o pondere semnificativă a respondenților este reprezentată de profesori psihopedagogi și specialiști în psihopedagogie specială, fiind menționate și specializări conexe, precum psihologie, terapie ocupațională și kinetoterapie.

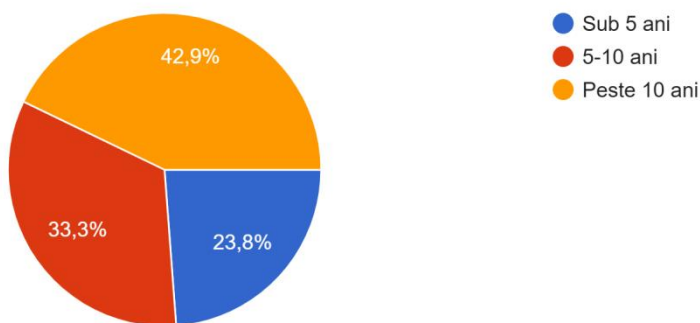
De asemenea, în cadrul eșantionului se regăsesc cadre didactice din învățământul de masă (profesori și educatori), ceea ce oferă o perspectivă variată asupra incluziunii școlare, atât din zona specializată, cât și din practica educațională generală.

3.3. Vechimea în învățământ a respondenților

Întrebarea 2: Vechimea în învățământ

Vechime în învățământ

21 de răspunsuri



Interpretare:

Distribuția respondenților în funcție de vechimea în învățământ evidențiază o pondere ridicată a cadrelor didactice cu experiență de peste 10 ani (42,9%), urmate de cele cu o vechime cuprinsă între 5 și 10 ani (33,3%) și, într-o proporție mai redusă, de cadrele didactice debutante sau cu experiență sub 5 ani (23,8%).

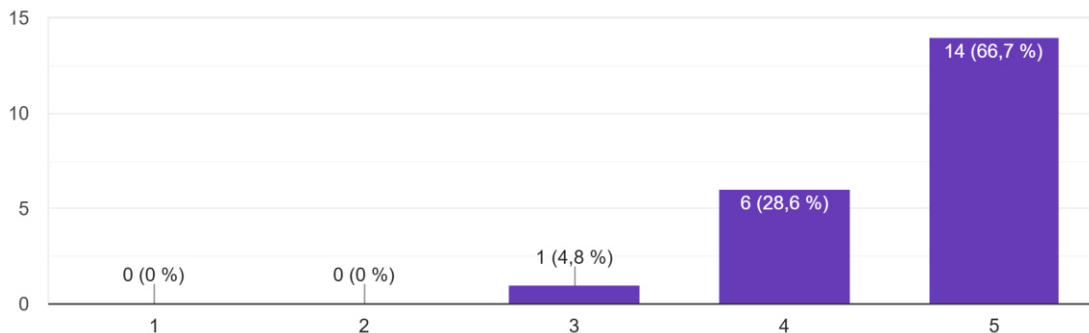
Această structură indică faptul că majoritatea respondenților dispun de o experiență profesională semnificativă, ceea ce conferă consistență și relevanță percepțiilor exprimate asupra incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale, acestea fiind fundamentate pe practici didactice consolidate.

3.4. Percepția pregătirii pentru lucrul cu elevi cu CES

Întrebarea 3: Mă simt pregătit(ă) să lucrez cu elevi cu CES.

Mă simt pregătit(ă) să lucrez cu elevi cu CES.

21 de răspunsuri



Interpretare:

Rezultatele indică o percepție predominant pozitivă a cadrelor didactice privind nivelul de pregătire pentru lucrul cu elevi cu cerințe educaționale speciale. Majoritatea respondenților (66,7%) au acordat scorul maxim (5), iar 28,6% au selectat nivelul 4, ceea ce reflectă un grad ridicat de încredere în propriile competențe profesionale.

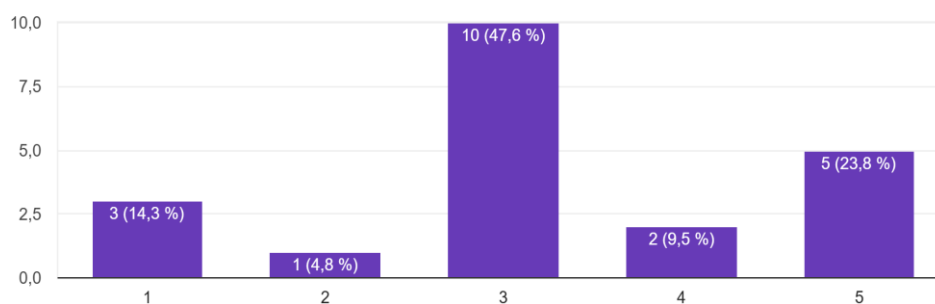
Un procent foarte redus (4,8%) a indicat un nivel mediu de pregătire (scor 3), în timp ce valorile minime nu au fost selectate. Aceste rezultate sugerează existența unei percepții generale de autoeficacitate în rândul cadrelor didactice, aspect care poate facilita implementarea practicilor incluzive, însă necesită corelare cu dificultățile concrete întâmpinate în activitatea didactică.

3.5. Percepția asupra beneficiilor incluziunii școlare

Întrebarea 4: Incluziunea școlară este benefică pentru toți elevii clasei.

Incluziunea școlară este benefică pentru toți elevii clasei.

21 de răspunsuri



Interpretare:

Distribuția răspunsurilor evidențiază o variabilitate a percepțiilor cadrelor didactice privind caracterul benefic al incluziunii școlare pentru toți elevii. Cea mai mare pondere a respondenților (47,6%) a indicat un nivel mediu (scor 3), sugerând o poziționare neutră sau rezervată față de impactul incluziunii.

În același timp, 23,8% dintre respondenți au exprimat un acord puternic (scor 5), iar 9,5% un acord moderat (scor 4), ceea ce reflectă existența unor percepții pozitive asupra beneficiilor incluziunii. Pe de altă parte, un procent semnificativ (19,1%) a indicat dezacord (scoruri 1 și 2), evidențiind prezența unor atitudini critice sau reticente în rândul cadrelor didactice.

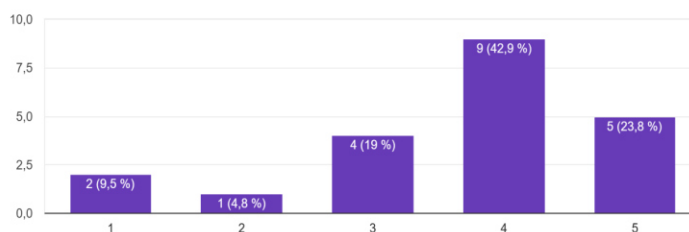
Aceste rezultate sugerează că, deși incluziunea este recunoscută teoretic ca benefică, în practică există rezerve și percepții divergente, posibil influențate de dificultățile întâmpinate în implementarea acesteia.

3.6. Dificultatea adaptării curriculare

Întrebarea 5: Adaptarea curriculară este dificil de realizat în practica zilnică.

Adaptarea curriculară este dificil de realizat în practica zilnică.

21 de răspunsuri



Interpretare:

Rezultatele evidențiază faptul că adaptarea curriculară este percepută ca o dificultate semnificativă în practica didactică. Majoritatea respondenților au indicat un nivel ridicat al dificultății, 42,9% acordând scorul 4 și 23,8% scorul maxim (5).

Un procent mai redus (19%) a evaluat dificultatea la un nivel mediu (scor 3), în timp ce doar 14,3% dintre respondenți au indicat un nivel scăzut al dificultății (scoruri 1 și 2).

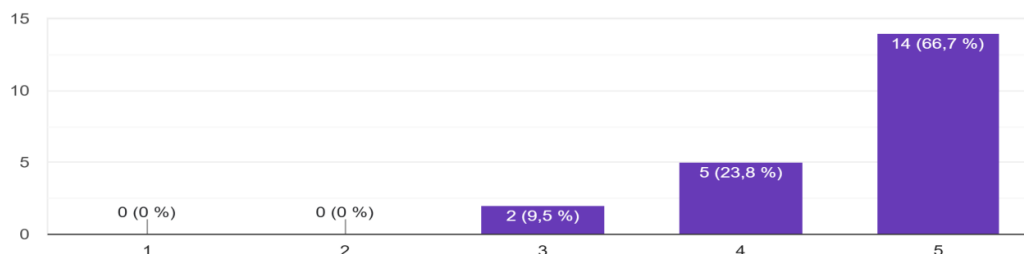
Aceste rezultate sugerează că, în ciuda percepției generale de pregătire profesională, cadrele didactice întâmpină dificultăți concrete în realizarea adaptărilor curriculare, aspect care confirmă literatura de specialitate privind complexitatea implementării educației incluzive în contextul constrângerilor curriculare și organizaționale.

3.7. Eficiența colaborării cu profesorul de sprijin

Întrebarea 6: Colaborarea cu profesorul de sprijin este eficientă.

Colaborarea cu profesorul de sprijin este eficientă.

21 de răspunsuri



Interpretare:

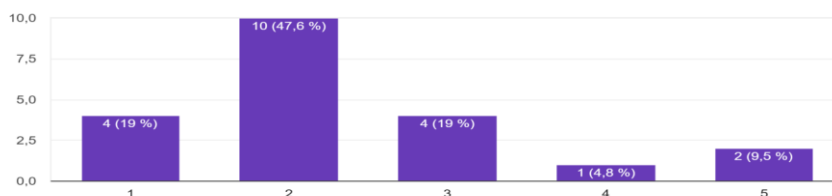
Rezultatele indică o percepție predominant pozitivă asupra eficienței colaborării cu profesorul de sprijin. Majoritatea respondenților (66,7%) au acordat scorul maxim (5), iar 23,8% au evaluat colaborarea la un nivel ridicat (scor 4), ceea ce reflectă un grad crescut de satisfacție în ceea ce privește cooperarea profesională. Un procent redus (9,5%) a indicat un nivel mediu (scor 3), în timp ce valorile minime nu au fost selectate. Aceste date sugerează existența unui parteneriat funcțional între cadrele didactice și profesorii de sprijin, aspect esențial în implementarea eficientă a educației incluzive.

3.8. Suficiența resurselor pentru incluziune

Întrebarea 7: Resursele existente în școală sunt suficiente pentru incluziune.

Resursele existente în școală sunt suficiente pentru incluziune.

21 de răspunsuri



Interpretare:

Rezultatele evidențiază o percepție predominant negativă a cadrelor didactice privind suficiența resurselor existente în școală pentru susținerea incluziunii. Cea mai mare pondere a respondenților (47,6%) a acordat scorul 2, indicând un nivel scăzut de satisfacție în raport cu resursele disponibile.

De asemenea, 19% dintre respondenți au evaluat situația la nivelul minim (scor 1), în timp ce 19% au indicat un nivel mediu (scor 3). Procentele corespunzătoare evaluărilor pozitive sunt reduse, doar 14,3% dintre respondenți acordând scoruri de 4 și 5.

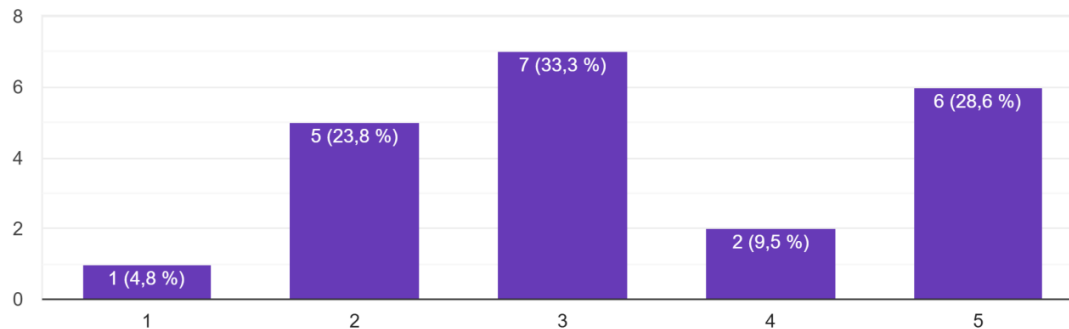
Aceste rezultate sugerează existența unor deficiențe semnificative în ceea ce privește resursele materiale și umane necesare implementării educației incluzive, aspect care poate constitui o barieră majoră în realizarea eficientă a adaptărilor curriculare și a intervențiilor educaționale.

3.9. Eficiența comunicării cu părinții elevilor cu CES

Întrebarea 8: Comunicarea cu părinții copiilor cu CES este eficientă.

Comunicarea cu părinții elevilor cu CES este eficientă.

21 de răspunsuri



Interpretare:

Distribuția răspunsurilor evidențiază o percepție moderată asupra eficienței comunicării cu părinții elevilor cu cerințe educaționale speciale. Cea mai mare pondere a respondenților (33,3%) a indicat un nivel mediu (scor 3), sugerând existența unor dificultăți sau limitări în acest proces.

În același timp, 28,6% dintre respondenți au evaluat comunicarea ca fiind foarte eficientă (scor 5), iar 9,5% au indicat un nivel ridicat (scor 4), ceea ce reflectă experiențe pozitive în anumite contexte. Pe de altă parte, un procent semnificativ (28,6%) a acordat scoruri scăzute (1 și 2), indicând dificultăți în colaborarea cu familia.

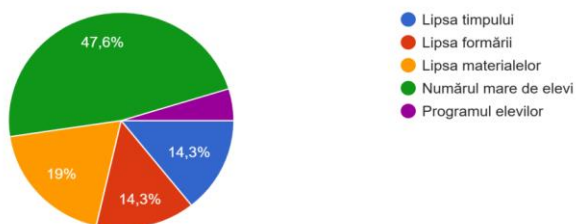
Aceste rezultate sugerează că relația școală–familie, deși esențială în procesul incluziunii, nu este întotdeauna una optimă, fiind influențată de factori precum implicarea părinților, comunicarea și coordonarea intervențiilor educaționale.

3.10. Principalele dificultăți întâmpinate în incluziune

Întrebarea 9: Principalele dificultăți întâmpinate sunt:

Principalele dificultăți întâmpinate sunt:

21 de răspunsuri



Interpretare:

Rezultatele evidențiază faptul că principala dificultate percepută de cadrele didactice în implementarea incluziunii este reprezentată de numărul mare de elevi la clasă, indicat de 47,6% dintre respondenți. Acest aspect sugerează dificultăți în gestionarea diversității și în realizarea unei instruirii diferențiate eficiente.

Alte dificultăți semnificative menționate sunt lipsa materialelor didactice adaptate (19%), precum și lipsa timpului și a formării profesionale (câte 14,3% fiecare). Într-o proporție foarte redusă este indicat programul elevilor ca factor problematic.

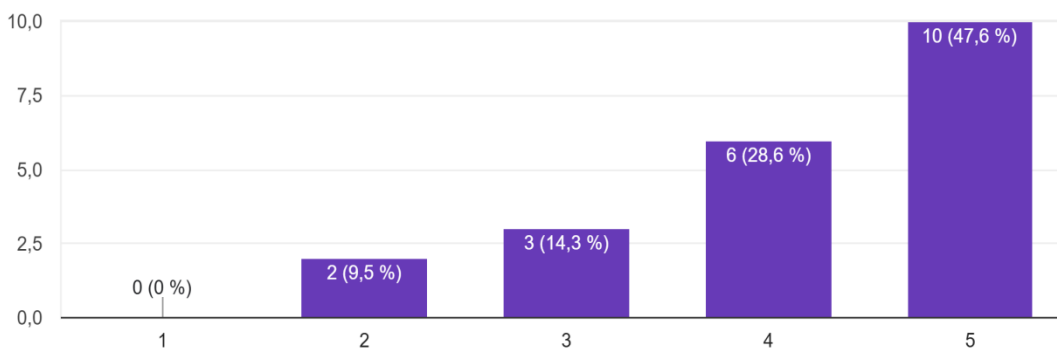
Aceste rezultate confirmă faptul că dificultățile întâmpinate în incluziunea școlară sunt predominant de natură organizațională și structurală, fiind corelate cu resursele disponibile, condițiile de lucru și cerințele sistemului educațional.

3.11. Necesitatea formării profesionale în domeniul incluziunii

Întrebarea 10: Consider necesare mai multe cursuri de formare în domeniul incluziunii.

Consider necesare mai multe cursuri de formare în domeniul incluziunii.

21 de răspunsuri



Interpretare:

Rezultatele evidențiază o nevoie accentuată de formare profesională în domeniul educației incluzive. Majoritatea respondenților (47,6%) au acordat scorul maxim (5), iar 28,6% au indicat un nivel ridicat (scor 4), ceea ce reflectă un consens larg privind necesitatea dezvoltării competențelor specifice lucrului cu elevii cu cerințe educaționale speciale.

Un procent redus de respondenți a evaluat această necesitate la un nivel mediu (14,3%) sau scăzut (9,5%), iar scorul minim nu a fost selectat.

Aceste rezultate sugerează că, în ciuda percepției generale de pregătire, cadrele didactice resimt nevoia aprofundării cunoștințelor și a strategiilor practice, aspect care susține importanța formării continue în vederea implementării eficiente a educației incluzive.

3.12. Analiza răspunsurilor deschise– Strategii eficiente în lucrul cu elevii cu CES

Interpretare:

Analiza răspunsurilor deschise evidențiază o diversitate de strategii considerate eficiente de către cadrele didactice în lucrul cu elevii cu cerințe educaționale speciale, acestea putând fi grupate în mai multe categorii relevante.

O primă categorie dominantă este reprezentată de individualizarea învățării și adaptarea demersului didactic, menționată frecvent de respondenți. Cadrele didactice subliniază importanța ajustării conținuturilor, a ritmului de lucru și a sarcinilor în funcție de nivelul de dezvoltare al elevului, precum și utilizarea unor intervenții personalizate și a planurilor individualizate.

O altă categorie importantă vizează utilizarea metodelor activ-participative și multisenzoriale, incluzând învățarea prin joc, utilizarea materialelor concrete și vizuale, precum și structurarea sarcinilor în pași mici. Aceste strategii sunt considerate eficiente în facilitarea înțelegerii și implicării active a elevilor.

De asemenea, respondenții au evidențiat rolul esențial al relației educaționale și al climatului socio-emoțional, subliniind importanța empatiei, a răbdării, a creării unui mediu predictibil și securizant, precum și a oferirii unui feedback pozitiv constant.

O altă direcție relevantă este reprezentată de colaborarea interdisciplinară și parteneriatul cu familia, cadrele didactice menționând necesitatea cooperării cu profesorul de sprijin, specialiștii și părinții în vederea asigurării unei intervenții coerente.

În plus, au fost menționate strategii specifice de intervenție, precum lucrul individual (1:1), utilizarea tehnicilor comportamentale (ex. întărirea pozitivă), comunicarea augmentativă și alternativă (CAA) și organizarea activităților în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor.

În ansamblu, rezultatele evidențiază o orientare clară a cadrelor didactice către practici educaționale centrate pe elev, flexibile și adaptate nevoilor individuale, în concordanță cu principiile educației incluzive prezentate în literatura de specialitate.

3.13. Analiza răspunsurilor deschise – Schimbări necesare pentru sprijinirea incluziunii

Analiza răspunsurilor evidențiază o serie de direcții de intervenție considerate esențiale de către cadrele didactice pentru îmbunătățirea procesului de incluziune școlară.

O primă categorie majoră vizează optimizarea resurselor umane și reducerea numărului de elevi la clasă, aspect menționat frecvent de respondenți. Cadrele didactice subliniază necesitatea creșterii numărului de profesori de sprijin, consilieri școlari și alți specialiști (logopezi, kinetoterapeuți), precum și importanța diminuării efectivelor de elevi pentru a permite o intervenție educațională eficientă.

O altă direcție importantă este reprezentată de asigurarea resurselor materiale și a condițiilor adecvate de învățare, incluzând accesul la materiale didactice adaptate, tehnologii asistive și spații educaționale coresponsuzătoare nevoilor elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Respondenții au evidențiat, de asemenea, necesitatea formării profesionale continue a cadrelor didactice, în special în domeniul adaptării curriculare și al strategiilor de intervenție, precum și importanța sprijinului instituțional real pentru profesori, dincolo de cerințele birocratice.

O categorie relevantă de răspunsuri vizează dezvoltarea unei culturi școlare incluzive, bazată pe acceptare, empatie și combaterea stigmatizării. În acest sens, este subliniată necesitatea schimbării mentalităților atât la nivelul cadrelor didactice, cât și al elevilor și părinților.

De asemenea, respondenții menționează importanța colaborării interdisciplinare și a parteneriatului școală–familie, precum și necesitatea unei organizări funcționale a echipei multidisciplinare și a unui cadru mai flexibil, care să permită adaptarea curriculumului și a evaluării.

În ansamblu, rezultatele evidențiază faptul că îmbunătățirea incluziunii școlare nu depinde exclusiv de intervenția individuală a cadrului didactic, ci necesită schimbări sistemice, la nivel organizațional, curricular și cultural.

3.14. Sinteza rezultatelor cercetării

Rezultatele cercetării evidențiază complexitatea incluziunii școlare a elevilor cu cerințe educaționale speciale din perspectiva cadrelor didactice. Deși acestea se consideră bine pregătite, întâmpină dificultăți în aplicarea practică, în special în adaptarea curriculară, gestionarea claselor numeroase și lipsa resurselor.

Percepțiile asupra beneficiilor incluziunii sunt variate, sugerând un decalaj între teorie și realitate. Colaborarea cu profesorul de sprijin este apreciată pozitiv, iar relația cu familia este moderat eficientă.

În ansamblu, incluziunea școlară apare ca un proces complex, care necesită intervenții sistemice și susținute la nivel educațional.

Capitolul 4

Concluzii și recomandări pentru practica educațională

4.1. Concluzii

Analiza datelor evidențiază faptul că incluziunea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale este percepută ca necesară, dar dificil de implementat în contextul actual al sistemului educațional.

Deși cadrele didactice se consideră bine pregătite și utilizează strategii adaptate, acestea se confruntă cu obstacole semnificative, precum lipsa resurselor, clasele numeroase și dificultățile de adaptare curriculară.

Rezultatele subliniază importanța colaborării cu profesorul de sprijin și a parteneriatului cu familia, precum și necesitatea formării profesionale continue și a consolidării unei culturi educaționale incluzive.

4.2. Recomandări

În vederea îmbunătățirii procesului de incluziune școlară, se propun următoarele direcții de intervenție:

- Reducerea numărului de elevi la clasă, pentru a permite individualizarea demersului didactic și o mai bună gestionare a diversității;

- Creșterea resurselor umane specializate, prin angajarea unui număr mai mare de profesori de sprijin, consilieri școlari și alți specialiști;
- Asigurarea resurselor materiale adecvate, inclusiv materiale didactice adaptate și tehnologii asistive;
- Dezvoltarea programelor de formare continuă, centrate pe adaptarea curriculară, managementul clasei incluzive și utilizarea strategiilor diferențiate;
- Promovarea unei culturi școlare incluzive, bazate pe acceptare, empatie și combaterea stigmatizării;
- Îmbunătățirea colaborării școală–familie–specialiști, prin stabilirea unor mecanisme clare de comunicare și coordonare;
- Flexibilizarea curriculumului și a evaluării, în vederea adaptării la nevoile individuale ale elevilor cu CES.

În concluzie, realizarea unei incluziuni școlare autentice presupune nu doar implicarea cadrelor didactice, ci și existența unui sistem educațional care să ofere sprijin constant, resurse adecvate și condiții favorabile dezvoltării fiecărui elev.

Bibliografie

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. *Improving Schools*, 3(3), 6–14.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive. *British Journal of Special Education*, 29(3), 149–153.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Gherguț, A. (2016). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educaționale speciale* (pp. 17–25). Iași, România: Editura Polirom.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2018). *Exceptional learners: An introduction to special education* (13th ed.). Pearson Education.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (1998). Inclusive schooling: National and international perspectives. *Educational and Psychological Review*, 10(1), 1–20.
- Vrăsmaș, T. (2015). *Școala incluzivă*. București, România: Editura Aramis.

Beneficiile utilizării tehnologiei în activitatea cu elevii din învățământul special

Prof. Sevestrean Ana Gabriela

Liceul Tehnologic „ Timotei Cipariu “ Blaj

Utilizarea tehnologiilor informatice în activitatea elevilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă un sprijin valoros pentru dezvoltarea acestora. Atunci când sunt utilizate echilibrat și personalizat, aceste tehnologii contribuie la dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor, facilitând integrarea lor școlară și socială. Acestea oferă elevilor oportunități reale de acces la învățare, adaptată nevoilor și ritmului propriu. Folosite corect, acestea pot reduce barierele de învățare și pot crește semnificativ motivația și autonomia elevilor.

Dintre beneficiile utilizării tehnologiei amintim :

- Învățare vizuală și interactivă
- Adaptarea conținutului la nivelul cognitiv al elevului
- Dezvoltarea competențelor digitale
- Creșterea motivației și interesului pentru învățare
- Sprijin pentru învățarea independentă

Activitățile care folosesc tehnologia sunt menite să fie interactive și adaptate nevoilor elevilor cu CES, stimulându-i să învețe prin manipularea obiectelor fizice, prin experiențe vizuale și auditive și prin utilizarea tehnologiilor moderne.

Integrarea tehnologiilor informatice în activitatea educațională a elevilor cu deficiență mintală moderată și severă reprezintă un sprijin esențial pentru realizarea unui proces instructiv-educativ accesibil, funcțional și centrat pe elev. Utilizarea softurilor educaționale și a platformelor digitale adaptate permite transformarea conținuturilor abstracte în experiențe de învățare concrete, vizuale și interactive, facilitând înțelegerea și consolidarea achizițiilor de bază.

Tabel comparativ (soft – scop – tip CES)

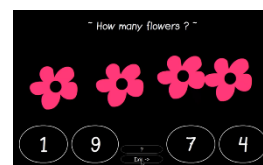
Soft/Platformă	Tip	Domeniu de dezvoltare	Nivel CES	Exemple de utilizare
GCompris	Software educațional	Atenție, memorie, matematică, limbaj	DM ușoară / moderată / gravă	Numărare, recunoaștere litere, puzzle
Sebran	Software educațional	Calcul elementar, limbaj	DM ușoară	Adunări simple, citire silabe
Childsplay	Joc educativ	Percepție vizuală, auditivă	DM moderată	Asocieri sunet-imagine
LearningApps	Platformă online	Consolidare cunoștințe	DM ușoară / moderată	Asocieri, ordonări, completări
Wordwall	Platformă online	Atenție, memorie, vocabular	DM ușoară	Jocuri de tip „potrivește”
Kahoot!	Platformă online	Evaluare formativă	DM ușoară	Întrebări cu imagini
LetsMeeTalk	Aplicație AAC	Comunicare	DM moderată / severă	Exprimarea nevoilor
Avaz AAC	Aplicație AAC	Limbaj expresiv	DM+ tulburări de limbaj	Construirea propozițiilor
Choiceworks	Aplicație vizuală	Autonomie	DM moderată	Rutine zilnice

Softuri educaționale pentru dezvoltarea cognitivă

- GCompris
- Tip: suită de jocuri educative
- Dezvoltă: atenția, memoria, logica, citirea, matematica
- Avantaje: interfață intuitivă, sarcini simple, feedback vizual
- Potrivit pentru: deficiență mintală ușoară, moderată și gravă



- Sebran
- Jocuri pentru matematică, limbaj și memorie
- Exerciții repetitive, ușor de înțeles
- Bun pentru consolidarea achizițiilor de bază
- Childsplay
- Jocuri educative simple (asocieri, sunete, imagini)
- Potrivit pentru elevi cu nivel cognitiv scăzut
- Util în învățământul special și terapie educațională



Aplicații pentru dezvoltarea limbajului și comunicării

◆ Pictello

- Creează povești cu imagini și sunet
- Ajută la dezvoltarea limbajului expresiv
- Util pentru elevi cu dificultăți de comunicare

◆ LetMeTalk

- Aplicație AAC (comunicare augmentativă)
- Folosește pictograme pentru exprimarea nevoilor
- Foarte utilă pentru elevii nonverbali

◆ Avaz AAC

- Comunicare prin simboluri și imagini
- Structurare clară a mesajelor
- Potrivită pentru deficiență mintală asociată cu tulburări de limbaj

Platforme online interactive

◆ LearningApps

- Creează exerciții simple: asocieri, ordonări, alegeri multiple

- Ușor de adaptat nivelului elevului
- Feedback imediat, foarte motivant



◆ Wordwall

- Jocuri educative interactive (roata norocului, potriviri)
- Ideal pentru consolidare și evaluare formativă
- Interfață vizuală atractivă



Care e cel mai mare animal ?



◆ Kahoot! (adaptat)

- Quiz-uri simple, cu imagini
- Folosit mai ales pentru elevii cu deficiență mintală ușoară
- Crește motivația și atenția



Aplicații pentru autonomie și viață independent

◆ Choiceworks (apple)

- Ajută la organizarea activităților zilnice
- Rutine vizuale clare
- Reduce anxietatea și comportamentele problematice



Platforme românești / resurse accesibile

◆ Manuale digitale EDU

- Conținut vizual, animații, exerciții interactive
- Pot fi adaptate și simplificate



◆ Twinkl (materiale diferențiate)

- Fișe de lucru adaptate
- Resurse vizuale clare, structurate

Activitățile mai sus amintite, demonstrează că tehnologia poate susține dezvoltarea competențelor necesare vieții cotidiene: comunicarea funcțională, recunoașterea obiectelor, numărarea, asocierea cifră-cantitate și formarea autonomiei personale. Adaptarea conținuturilor, reducerea cerințelor, ritmul individualizat și acceptarea răspunsurilor nonverbale sunt condiții esențiale pentru eficiența intervenției educaționale.

Rolul cadrului didactic rămâne fundamental în selectarea și utilizarea adecvată a resurselor digitale, în monitorizarea progresului și în crearea unui climat educațional securizant și motivant. Tehnologia nu înlocuiește relația educațională, ci o completează, oferind elevilor cu cerințe educaționale speciale șansa de a învăța prin experiență directă și de a-și dezvolta potențialul propriu.

În concluzie, tehnologiile informatice, integrate echilibrat în proiectarea și desfășurarea activităților didactice, contribuie semnificativ la creșterea calității educației și la îmbunătățirea calității vieții elevilor cu deficiență mintală ușoară, moderată și severă.

Bibliografie

- 1. Gherguț, A. (2011). Educația incluzivă – ghid metodologic. Iași: Editura Polirom.

- 2. Verza, E., Verza, F. E. (2017). Psihopedagogie specială. București: Editura Universitară.
- 3. Ministerul Educației Naționale (2014). Curriculum pentru învățământul special. București.
- 4. GCompris Educational Software – resurse educaționale digitale pentru învățământul special.
- 5. LearningApps.org – platformă online pentru crearea de exerciții interactive adaptate.
- 6. Sebran's ABC – software educațional pentru matematică și limbaj.

Colaborarea cu părinții și echipa multidisciplinară în învățământul special: cadre teoretice și aplicații practice

Prof. Oroian Laura-Maria
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia

„Singuri putem face foarte puțin; împreună putem realiza atât de mult.” — Helen Keller

În învățământul special, colaborarea între părinți și echipa multidisciplinară reprezintă un element esențial al intervențiilor educaționale de calitate, fiind recunoscută ca factor determinant al progresului copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Niciun specialist nu poate răspunde singur tuturor nevoilor unui copil cu dizabilități, iar eficiența intervențiilor crește atunci când educatorii, terapeuții și familia lucrează împreună pentru obiective comune, adaptate la particularitățile fiecărui elev. Colaborarea nu este doar informativă, ci implică împărțirea responsabilităților și alinierea strategiilor între mediul școlar și cel familial.

Părinții contribuie cu informații despre nevoile, preferințele și istoricul copilului și participă activ la planificarea și implementarea intervențiilor educaționale. Această implicare creează un mediu de învățare consistent și predictibil, aspect esențial mai ales pentru elevii cu autism, pentru care structura și continuitatea sunt fundamentale în adaptare și progres.

Echipa multidisciplinară include cadre didactice, terapeuți și, după caz, personal medical, care coordonează planurile individualizate de intervenție. Claritatea rolurilor, comunicarea deschisă și obiectivele comune între membrii echipei și părinți sporesc eficiența intervențiilor și relevanța acestora pentru copil. În școala specială, nevoile individuale ale elevilor impun coordonarea atentă între echipă și părinți, asigurând intervenții personalizate, reevaluate periodic, și susținând dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor.

Aplicarea acestor principii în practică poate fi ilustrată prin proiecte educaționale în care copiii lucrează împreună cu părinții, sub coordonarea echipei multidisciplinare. Experiența practică permite implementarea teoriei și adaptarea activităților la particularitățile fiecărui elev, evidențiind modul în care colaborarea reală generează rezultate vizibile și durabile. În contextul școlii speciale, caracteristicile predate elevilor – variabilitatea profilului de dezvoltare, nevoia de adaptări curriculare, ritmul învățării și suportul socio-emoțional necesar – impun un nivel ridicat de coordonare între toți actorii implicați. Spre deosebire de școala generală, unde intervențiile pot fi mai standardizate, în învățământul special aceste intervenții sunt personalizate, construite pe baza unei evaluări continue și reevaluate periodic de echipa multidisciplinară în dialog cu părinții, asigurând o intervenție educațională centrată pe copil și pe obiective realiste de dezvoltare.

În continuare, este prezentat exemplul proiectului educațional „Festivalul Toamnei – Toamna cea bogată și roadele ei”, care demonstrează modul concret în care colaborarea dintre părinți și echipa multidisciplinară a fost pusă în practică și a generat rezultate vizibile la copii.

Nr. Crt	ACTIVITATEA	RESPONSABILI
1.	<p>„Atelierul frunzelor colorate” – realizare de produse, colaje și decorațiuni</p> <ul style="list-style-type: none"> - În cadrul acestei activități, copiii vor avea ocazia să exploreze diverse forme de expresie artistică: pictură, desen, colorat, colaje și modelaj. Activitatea va fi împărțită în mai multe secțiuni, fiecare dedicată unei tehnici artistice diferite. Copiii vor putea alege între a picta peisaje de toamnă, a crea colaje din frunze, a modela figuri din lut sau plastilină inspirate de fructele și legumele de sezon, sau a realiza decorațiuni din materiale naturale, care vor fi expuse în clasă pentru a le vedea și părinții. Fiecare secțiune este gândită să stimuleze creativitatea și abilitățile practice ale fiecărui copil, în funcție de preferințele și talentele lor. - Părinții vor fi implicați activ, sprijinind copiii în crearea lucrărilor și stimulând astfel motricitatea fină și creativitatea. 	ECHIPA DE PROIECT
2.	<p>„Roadele Toamnei” – Atelier de cunoaștere a fructelor și legumelor de toamnă</p> <ul style="list-style-type: none"> - În cadrul acestui atelier, copiii vor avea ocazia să descopere și să exploreze diversitatea fructelor și legumelor specifice acestui sezon. Activitatea va fi structurată în mai multe secțiuni, fiecare axată pe o formă diferită de interacțiune cu roadele toamnei. Copiii vor putea identifica și învăța despre diferite fructe și legume, vor participa la ateliere de degustare pentru a descoperi gusturile toamnei și vor crea mici expoziții tematice, aranjând fructele și legumele în moduri creative. De asemenea, vor avea ocazia să realizeze proiecte artistice inspirate de acestea, cum ar fi desene sau colaje care să reflecte formele și culorile variate ale recoltelor de toamnă. Fiecare secțiune este concepută pentru a stimula curiozitatea și interesul copiilor pentru alimentația sănătoasă și pentru natură, în timp ce își dezvoltă cunoștințele și abilitățile de colaborare. - Părinții vor contribui la prezentarea materialelor și vor încuraja implicarea copiilor, dezvoltând abilități de colaborare și cunoștințe despre natură și alimentație sănătoasă. 	ECHIPA DE PROIECT
3.	<p>„Borcănăria veselă – Atelier de Murături”</p> <ul style="list-style-type: none"> - În cadrul acestei activități, copiii vor avea ocazia să descopere și să participe la procesul tradițional de conservare a legumelor de toamnă. Activitatea va fi împărțită în mai multe etape interactive, fiecare concepută să le ofere micuților o experiență practică și distractivă. În prima parte, copiii vor alege și vor pregăti legumele discutate în cadrul atelierului anterior, precum castraveți, gogonele, morcovi și conopidă. Vor învăța să le spele, să le taie în forme creative și să le așeze cu grijă în borcane. - Următoarea etapă va include realizarea saramurii, unde copiii vor fi implicați în măsurarea și amestecarea ingredientelor, descoperind rolul acestora în procesul de murare. Sub îndrumarea adulților, vor turna saramura peste legume, completând „comorile de toamnă” cu mirodenii aromate. Fiecare copil va putea personaliza borcanul său, alegând combinațiile preferate de legume și condimente. 	ECHIPA DE PROIECT

	<ul style="list-style-type: none"> - Activitatea își propune să dezvolte abilitățile practice ale copiilor, să le stimuleze curiozitatea și interesul pentru tradițiile culinare și să îi învețe despre răbdare și cooperare într-un mod plin de voie bună. - Părinții vor lucra alături de copii, ghidându-i în fiecare etapă și contribuind la personalizarea borcanelor. Activitatea dezvoltă răbdarea, cooperarea și interesul pentru tradițiile culinare. 	
4.	<p style="text-align: center;">Foșnetul Toamnei – Atelier de muzică și mișcare</p> <ul style="list-style-type: none"> - În cadrul serbării, copiii vor participa la un moment muzical dedicat toamnei, în care vor interpreta cântece vesele și ritmate despre acest anotimp. Activitatea va fi îmbogățită cu momente de mișcare, dans și joc ritmic, astfel încât atmosfera să fie plină de energie și bucurie. Pentru acompaniament, copiii vor folosi instrumente muzicale simple, precum clopoței și tamburine, contribuind astfel la un spectacol armonios și atractiv. - Acest moment artistic îi va ajuta să își dezvolte auzul muzical, ritmul, coordonarea și expresivitatea, oferindu-le totodată ocazia de a se bucura împreună de farmecul toamnei. - Părinții vor lucra alături de copii, ghidându-i în fiecare etapă și contribuind la personalizarea borcanelor. Activitatea dezvoltă răbdarea, cooperarea și interesul pentru tradițiile culinare. 	ECHIPA DE PROIECT

În concluzie, colaborarea între părinți și echipa multidisciplinară este esențială pentru succesul intervențiilor în învățământul special. Implicarea activă a familiei și coordonarea specialiștilor asigură intervenții personalizate, coerente și adaptate nevoilor fiecărui copil. Proiectul „Festivalul Toamnei – Toamna cea bogată și roadele ei” demonstrează concret că implicarea părinților alături de copii în activități creative și practice, sub ghidajul echipei multidisciplinare, stimulează dezvoltarea motrică, creativitatea și abilitățile sociale, consolidând legătura familie-școală și eficiența procesului educațional.



Activitate integrată în cadrul modulelor de terapie educațională din învățământul special

Înv. ed. Pataki Anuța

Liceul Tehnologic Timotei Cipariu, Blaj

Tema - Toamna

Clasa a III-a, învățământ special

Module - Competențe generale – Competențe specifice

Stimulare cognitivă

*2.Utilizarea capacităților psiho-individuale pentru stimularea cunoașterii și învățării;

2.1. Exersează reprezentări vizuale, auditive, tactile, kinestezice necesare stimulării intelectuale;

Formarea autonomiei personale

*1.Explorarea mediului înconjurător prin stimularea potențialului senzorioperceptiv;

1.2. Realizează diferențele între obiectele din mediul înconjurător;

Terapie ocupațională

*2. Exersarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și instrumente de lucru în vederea formării unor deprinderi de bază;

2.2. Consolidarea tehnicilor de lucru pentru realizarea unor sarcini/activități;

Ludoterapie

*3. Formarea și dezvoltarea competenței de a învăța;

3.1. Stimularea și dezvoltarea capacității psiho-individuale în vederea formării abilităților de adaptare/integrare la/în mediul înconjurător.

STIMULARE COGNITIVĂ – POVESTE DE TOAMNĂ

Scopul activității:

Stimularea gândirii, a atenției și a limbajului elevilor prin lectura după imagini.

1. Moment organizatoric.

Salutul, pregătirea materialelor.

2. Captarea atenției

Foșnetul frunzelor de toamnă- elevii ating și strâng în mâini frunze uscate de diferite forme și culori, ascultând foșnetul lor.

3. Anunțarea temei și a obiectivelor

„Astăzi vom vorbi despre toamnă și vom învăța să descriem o imagine și un scurt text.”

4. Dirijarea învățării

*Lectura unui scurt text cu imagini

„Într-o zi de toamnă, Ana a mers în parc cu bunica ei. Frunzele galbene foșneau sub pașii lor. Au adunat castane și au văzut o veveriță care ascundea alune într-un trunchi de copac. A început ploaia. Ana și-a deschis umbrela. Când a ajuns acasă Ana își salută bunicul. Acesta se întorcea din grădină. El a cules un coș mare de legume și un coșuleț cu mere. Ana și bunica ei au pregătit plăcintă cu mere.”

Poveste de toamnă



Apoi elevii răspund la **întrebări** de memorie:

- Cu cine a mers Ana în parc?
- Ce au strâns?
- Ce animal au văzut?
- Ce obiect a folosit Ana când a început ploaia?
- Ce a cules bunicul Anei din grădină?
- Ce au pregătit când au ajuns acasă?

Scop: stimularea memoriei auditive și înțelegerea textului.

*Observarea imaginilor

Elevii sunt ghidați să identifice elemente caracteristice: frunze colorate, norii, ploaia, haine groase.

*Exercițiu de vocabular

Voi arăta cartonașe: „frunză”, „măr”, „umbrelă”, „vânt” – elevii numesc, repetă, asociază cu imaginea.

*Formularea propozițiilor simple

Modele oferite:

- „Frunzele cad.”

- „Fata are umbrelă.”
- „Toamna plouă.”

Se încurajează și propoziții proprii.

5. Asigurarea retenției și a transferului

*Activitate aplicativă

Joc de sortare: elevii primesc cartonașe și le pun în trei categorii:

- frunze
- fructe
- legume

Se poate exersa și potrivirea culoare–frunză.

6. Încheierea activității

Recapitulare prin 1–2 întrebări:

Ce am învățat astăzi despre toamnă?

Ce ți-a plăcut cel mai mult?

FORMAREA AUTONOMIEI PERSONALE – „MĂ DESCURC SINGUR ÎN ANOTIMPUL TOAMNA,,

Scopul activității

Dezvoltarea autonomiei personale prin activități practice, senzoriale și de clasificare legate de tema anotimpului toamna.

1. Moment organizatoric

Salutul, pregătirea materialelor.

2. Captarea atenției

„**Ghicește toamna,**” - pe rând, fiecare elev alege câte un obiect din săculețul toamnei, apoi îl descrie colegilor, fără a-l arăta. Aceștia trebuie să ghicească obiectul pe baza indiciilor oferite.

Ex: un fruct rotund, roșu; un obiect pe care îl folosim când plouă, etc

3. Anunțarea temei și a obiectivelor

„Astăzi învățăm cum să lucrăm singuri cu materialele din coșul toamnei, cum să sortăm și cum să realizăm o lucrare frumoasă de toamnă.”

4. Dirijarea învățării

„**Coșul fermierului,**” - prezintă un coș în care se află mere, pere, nuci, struguri, morcovi, dovleci mici, varză, pătrunjel, prune, gutui, cartofi, ceapă, usturoi, gogonele, etc (reale).

Sarcină: Elevii sunt invitați să atingă și să ghicească ce scot din coș (explorare senzorială).

Întrebări simple:

- „Este tare sau moale?”
- „Este fruct sau legumă?”

După ce identifică și numesc fructele și legumele, le așează în lădițele corespunzătoare de fructe/ legume.

5. Asigurarea retenției și a transferului

*Activitate aplicativă: Modelaj din plastilină – Fructe și legume

6. Încheierea activității

Recapitulare prin 1–2 întrebări:

- *Ce am învățat astăzi despre toamnă?*
- *Ce ți-a plăcut cel mai mult?*

TERAPIE OCUPAȚIONALĂ – COPACUL TOAMNEI

Scopul activității

Dezvoltarea motricității fine, a coordonării oculo–manuale și a autonomiei personale prin realizarea unei lucrări artistice cu materiale de toamnă.

1. Moment organizatoric

Așezarea materialelor pe masă.

Exercițiu scurt de încălzire a mâinilor:

„Deschidem și închidem palmele ca frunzele în vânt.”

2. Captarea atenției

Prezintă o imagine cu un copac de toamnă.

Întrebare: „Ce se întâmplă cu frunzele copacilor toamna?”

3. Anunțarea temei și a obiectivelor

Se anunță activitatea:

„Astăzi vom realiza „Copacul toamnei din palma noastră.”

4. Dirijarea învățării

Pasul 1 – Realizarea trunchiului copacului

- Elevul își așază palma pe hârtie maro.
- Cadrul didactic trasează conturul palmei (sau elevul, cu sprijin).
- Se decupează palma – **trunchiul copacului.**

Degetele = ramuri ; Palma = trunchi

Pasul 2 – Lipirea copacului

- Palma decupată se lipește pe foaia suport.
- Se presează cu degetele (exercițiu de motricitate fină).

Pasul 3 – Frunzele de toamnă

- Elevul alege frunze colorate (galben, roșu, portocaliu).
- Lipește frunzele pe ramuri și în jurul copacului.

Pentru diferențiere:

- elevi cu dificultăți: frunze mari, autocolante;
- elevi avansați: lipire după culoare sau mărime.

5. Încheiere și evaluare

Turul galeriei - lucrările sunt expuse - toți elevii privesc și analizează

- Fiecare copil spune:
„Copacul meu este...” (roșu, mare, frumos).

Aprecieri verbale și feedback pozitiv

LUDOTERAPIE – TOAMNA JUCĂUȘĂ

Scopul activității

Dezvoltarea exprimării emoționale, a cooperării și a stării de bine prin jocuri terapeutice cu tematică de toamnă.

1. Moment organizatoric

Așezarea materialelor pe masă.

2. Captarea atenției

Ritual de început – „Salutul frunzelor”

Copiii stau în cerc.

Fiecare copil primește o frunză și spune:

- „Sunt ... și mă simt ca o frunză (veselă, obosită, liniștită).”

*Ajută la identificarea emoțiilor.

3. Anunțarea temei și a obiectivelor

Astăzi ne vom juca câteva jocuri pentru a ne descoperi emoțiile.

4. Dirijarea învățării

Joc 1 – „Vântul de toamnă”

Copiii țin eșarfe colorate.

- Pe muzică lentă, le mișcă liber (vânt ușor).
- La muzică mai rapidă – vânt puternic.
- La pauză – „frunzele se odihnesc”.

* Beneficii: reglare emoțională, descărcare de tensiune, coordonare.

Joc 2 – „Coșul toamnei”

- În mijloc este un coș.
- Copiii primesc imagini cu fructe, legume, frunze.
- Pe rând, pun un obiect în coș și spun:
 - „Pun în coș o pară care este dulce.”
 - „Pun o frunză galbenă.”

*Beneficii: limbaj, atenție, clasificare.

Joc 3 – „Balonul emoțiilor de toamnă”

- Copiii stau în cerc.
- Se pasează un balon.
- Cel care prinde balonul spune: „Toamna mă face să mă simt... (calm, fericit).”

- Se poate mima emoția.

* Beneficii: exprimare emoțională, empatie.

Joc de relaxare – „Copacul liniștit”

- Copiii stau în picioare.
- „Suntem copaci.”
- Inspirăm – creștem ramurile.
- Expirăm – frunzele cad încet.

* Beneficii: calmare, conștientizare corporală.

5. Încheierea activității

- Feedback pozitiv.
- Aplauze moi.
- Alegerea „frunzei vesele a zilei”.



Bibliografie

1. Albu, C., (2006), *Psihomotricitate*, Iași: Editura Institutul European;
2. Mușu I. , (1997), *Terapia educațională integrată*, Ed. Prohumanitate;
3. Programa școlară aprobată prin Ordinul M.E. 3702/ 21.04.2021 pentru aria curriculară *TERAPIE EDUCAȚIONALĂ COMPLEXĂ ȘI INTEGRATĂ*, Învățământ special Clasele pregătitoare – a IV-a, Dizabilități intelectuale grave, severe și/sau asociate.

Parteneriat educațional „Ziua internațională a nonviolenței în mediul școlar”

Autor: Goldschmidt Erika

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba-Iulia

Introducere

În fiecare an, Ziua Internațională a Nonviolenței în mediul școlar reprezintă un prilej de reflecție asupra importanței construirii unui climat educațional sigur, bazat pe respect, empatie și comunicare pozitivă.

Cu această ocazie, în cadrul unui parteneriat educațional județean, școlile de la Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia, elevii clasei I B din învățământ special, deficiențe grave și asociate și Școala Gimnazială „SINGIDAVA” din orașul Cugir, județul Alba, cu elevii clasei V-VII Special au participat la activități adaptate nevoilor lor, menite să promoveze comportamente nonviolente și relații armonioase.

Repere științifice privind nonviolența în școală

Nonviolența în mediul școlar reprezintă un principiu fundamental al educației moderne, având ca scop prevenirea comportamentelor agresive și promovarea relațiilor bazate pe respect și empatie. Studiile din domeniul psihopedagogiei arată că educația timpurie pentru nonviolență contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor socio-emoționale și la formarea unor comportamente prosociale durabile.

În cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, activitățile bazate pe învățarea prin experiență, joc, artă și stimulare senzorială sunt esențiale pentru interiorizarea mesajelor pozitive. Comunicarea nonviolentă, adaptată nivelului de înțelegere al copilului, favorizează reglarea emoțională, creșterea sentimentului de siguranță și îmbunătățirea relațiilor interpersonale. Promovarea nonviolenței în școală susține incluziunea, reduce comportamentele problematice și contribuie la construirea unui mediu educațional echilibrat, în care fiecare copil este respectat și acceptat.

Scopul parteneriatului

Scopul a avut în vedere prevenirea și diminuarea comportamentelor violente în mediul școlar și formarea unor conduite prosociale la elevii cu deficiențe grave, prin dezvoltarea abilităților de relaționare, exprimare emoțională și respectare a regulilor de conviețuire.

Activitățile desfășurate pe parcusul parteneriatului au evidențiat: dezvoltarea comportamentelor de respect și empatie; stimularea comunicării funcționale, verbale și nonverbale; formarea unor atitudini nonviolente, prin exemple concrete și experiențe practice; consolidarea spiritului de grup și a sentimentului de apartenență și exprimarea emoțiilor prin activități artistice și creative, adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor.

Obiectivele parteneriatului

Parteneriatul educațional „Ziua internațională a nonviolenței în mediul școlar” a avut ca obiective principale: promovarea comportamentelor nonviolente în rândul elevilor, prin activități educative adaptate nivelului lor de dezvoltare; dezvoltarea respectului și empatiei față de colegi și adulți; stimularea comunicării funcționale (verbală și nonverbală) în situații simple de interacțiune; formarea unor atitudini pozitive bazate pe cooperare, ajutor reciproc și acceptare; implicarea elevilor în activități artistice și creative, ca modalitate de exprimare a emoțiilor și crearea și menținerea unui climat educațional sigur, prietenos și incluziv, lipsit de comportamente agresive.

Activitățile desfășurate în data de 27 Ianuarie – 13 Februarie 2026

Atmosfera din ambele clase pe parcursul desfășurării activităților a fost una caldă, liniștită și pozitivă, favorabilă învățării și exprimării emoționale. Elevii au manifestat bucurie, curiozitate și interes față de materialele utilizate, implicându-se activ în activitățile propuse.

S-a observat o relaționare mai deschisă între copii, manifestată prin gesturi de apropiere, ajutor reciproc și cooperare. Cadrele didactice au creat un spațiu sigur și încurajator, în care fiecare elev s-a simțit acceptat, valorizat și sprijinit. Activitățile artistice și jocurile de rol au contribuit la reducerea tensiunilor și la consolidarea unui climat emoțional echilibrat, bazat pe respect și înțelegere.

Concluzii

Ziua Internațională a Nonviolenței în mediul școlar, marcată prin acest parteneriat educațional, a demonstrat că, prin activități adaptate și printr-o abordare empatică, elevii din învățământul special pot înțelege și interioriza valori esențiale precum respectul, empatia și comunicarea nonviolentă. Activitatea a fost nu doar o lecție educativă, ci și o experiență emoțională profundă, care a contribuit la dezvoltarea armonioasă a copiilor și la întărirea relațiilor dintre ei.



**"Din brațe fă-ți aripi de fier
Și zboară cu ele spre cer!"
(Ion Minulescu)**



**PUBLICAȚIE REALIZATĂ CU SPRIJINUL
INSPECTORATULUI ȘCOLAR JUDEȚEAN ALBA
CASA CORPULUI DIDACTIC ALBA**