CASA CORPULUI DIDACTIC CONSTANȚA

DYNAMIS

Strategii Educaționale Incluzive

NR.35
2026

ISSN 2360-5332/
ISSN-L 2360-5332

CASA CORPULUI DIDACTIC CONSTANȚA

DYNAMIS

ORGANIZATORI:

PROF. DR. ANDREEA-MIHAELA ARTAGEA
PROF. MIHAELA ROȘULESCU
PROF. NARCIZ AMZA
PROF. ANETA-CRISTINA MOLOGANI
PROF. CRISTINA-TITA LOMNOȘANU
PROF. DR. VERONICA DIANA HAGI
INFORMATICIAN PROF. CLAUDIA CĂLIN
SECRETAR VIOLETA CRĂCĂNĂU-ȘTEFĂNICĂ
DOCUMENTARIST: FLAVIA-ALEXANDRA PETROV
ECONOMIST MARIANA CHIUJDEA

COLABORATORI:

PROF. DR. TOTOLAN ECATERINA GABRIELA

COORDONATORI:

PROF. DR. ANDREEA-MIHAELA ARTAGEA
PROF. MIHAELA ROȘULESCU

TEHNOREDACTARE:

PROF. MIHAELA ROȘULESCU
INFORMATICIAN PROF. CLAUDIA CĂLIN

- Echipa de organizare și tehnoredactare nu își asumă răspunderea privind textele publicate în revistă, obligația corectitudinii revenindu-le autorilor materialelor trimise!
- Coperta - www.canva.com

Strategii educaționale incluzive

- produse ale programului de formare -

Cultivarea gândirii critice în era inteligenței artificiale T.E.G.

PROVOCARE

Educația incluzivă în grădiniță, B.E.

STUDIU DE CAZ

STUDIU DE CAZ – integrarea unui elev cu ces (autism) în ora de limba franceză (clasa a V-a), S.O.A

RESURSE EDUCATIONALE

Resursă educaţională adaptată pentru elevii cu CES - limba franceză, C.C.R

ESEU REFLEXIV

Rolul profesorului în construirea unei clase incluzive, C.O.

Dezvoltarea abilităților de scriere persuasivă la elevii cu autism – între dificultate și progres, D.A.R.

Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale

Viziune personală si strategii de schimbare a atitudinilor, D.R.

Există voință si consecventa?, F.C.

Dincolo de diferențe: lecția umanității în școala incluzivă S.O.A

CE ÎNSEAMNĂ INTEGRAREA PENTRU MINE?

Diferențele ne unesc, respectul face echipa, D. A.-R.

Educație pentru toți, M.F.

Suntem toți diferiți dar egali, S.O.A

Cultivarea gândirii critice în era inteligenței artificiale

Provocări și perspective pentru educația contemporană

Ecaterina Gabriela Totolan
Profesor doctor, formator
Colegiul Național Pedagogic „Constantin Brătescu" Constanța

Motto: ***„Dacă elevii primesc instantaneu răspunsuri la orice întrebare, ce mai înseamnă astăzi să înveți?"***

Introducere

Inteligența artificială a devenit una dintre cele mai influente realități ale lumii contemporane. De la motoare de căutare și aplicații de traducere, până la platforme educaționale, chatboți conversaționali și instrumente de generare de texte, imagini sau cod, IA este prezentă tot mai mult în viața de zi cu zi. În educație, această transformare produce atât entuziasm, cât și îngrijorare. Pe de o parte, tehnologia promite eficiență, personalizare și acces rapid la informație. Pe de altă parte, ea ridică întrebări profunde despre autonomie, discernământ, etică, originalitate și formarea gândirii critice.

Într-o epocă în care răspunsurile pot fi generate instantaneu, miza educației nu mai este doar transmiterea de informații, ci formarea capacității de a le evalua. Elevii și profesorii nu au nevoie doar să știe cum să folosească inteligența artificială, ci și când, de ce și cu ce limite. Adevărata provocare nu este integrarea tehnologiei în școală, ci păstrarea umanului în centrul procesului educațional.

Gândirea critică devine, în acest context, o competență prioritară. Ea nu înseamnă simpla identificare a unui răspuns corect, ci presupune analiză, reflecție, interpretare, verificarea surselor, evaluarea argumentelor și capacitatea de a rezista răspunsurilor rapide, dar superficiale. În fața inteligenței artificiale, gândirea critică este forma de protecție intelectuală care îi ajută pe elevi să nu devină consumatori pasivi ai soluțiilor algoritmice.

1. Gândirea critică în era inteligenței artificiale

Gândirea critică este un proces complex de judecată, prin care individul analizează informațiile, compară perspective, formulează ipoteze și ia decizii în mod conștient. În era IA, această capacitate este pusă la încercare de viteza cu care tehnologia produce răspunsuri aparent coerente și convingătoare.

Modelele de inteligență artificială pot genera explicații, eseuri, rezumate, planuri de lecție sau argumente într-un timp foarte scurt. Totuși, rapiditatea nu garantează corectitudinea. Tocmai de aceea, elevii trebuie să învețe să verifice informațiile, să identifice erorile, să observe lipsa unor perspective și să înțeleagă că un text bine formulat nu este neapărat un text adevărat.

Gândirea critică presupune și reflecție cognitivă: capacitatea de a nu accepta primul răspuns intuitiv, ci de a reveni asupra problemei printr-un raționament mai profund. În educație, acest lucru este important, deoarece învățarea autentică presupune efort, îndoială, încercare, greșeală și corectare.

2. Riscul descărcării cognitive

Unul dintre riscurile importante ale utilizării excesive a inteligenței artificiale este descărcarea cognitivă. Aceasta apare atunci când utilizatorul transferă către tehnologie o parte tot mai mare din efortul său intelectual.

În sine, acest lucru nu este greșit. Folosim de mult timp instrumente externe pentru a ne sprijini gândirea: calculatoare, dicționare, motoare de căutare, aplicații educaționale. Problema apare atunci când elevul nu mai folosește tehnologia ca sprijin, ci ca înlocuitor al propriei gândiri.

În acest caz, pot apărea mai multe efecte negative:

- scade răbdarea în fața sarcinilor dificile;
- se reduce efortul de analiză;
- elevul acceptă soluții fără verificare;
- argumentarea personală devine mai slabă;
- autonomia intelectuală este diminuată.

Dacă elevul cere imediat inteligenței artificiale să rezolve o problemă, să scrie un eseu sau să formuleze o opinie, el poate pierde tocmai etapa cea mai importantă a învățării: confruntarea cu dificultatea. Or, dezvoltarea gândirii critice presupune efort, încercare, revenire asupra ideilor și capacitatea de a suporta incertitudinea.

3. Utilizatori dependenți, utilizatori echilibrați și strategii mixte

Utilizarea inteligenței artificiale nu este problematică în sine. Diferența o face modul în care este folosită. Putem observa, în linii mari, trei tipuri de raportare la IA.

- Primul tip este utilizatorul dependent. Acesta apelează imediat la IA, fără a încerca mai întâi să gândească singur. În lipsa instrumentului digital, se simte nesigur, are mai puțină răbdare și manifestă dificultăți în formularea unei soluții proprii.
- Al doilea tip este utilizatorul strategic, dar oscilant. Acesta folosește uneori IA în mod eficient, alteori excesiv. Poate obține rezultate bune, dar nu are întotdeauna criterii clare pentru a decide când și cum este potrivit să folosească tehnologia.
- Al treilea tip este utilizatorul echilibrat. Acesta încearcă mai întâi să înțeleagă sarcina, formulează idei proprii, apoi folosește IA pentru clarificare, verificare, reformulare sau extindere. În acest caz, tehnologia devine un sprijin, nu un substitut al gândirii.

Din perspectivă pedagogică, obiectivul nu este interzicerea completă a IA, ci formarea unui comportament echilibrat și responsabil.

4. Riscurile utilizării necritice a inteligenței artificiale

4.1. Standardizarea gândirii și a exprimării

Modelele generative produc texte pe baza unor tipare statistice. De aceea, răspunsurile lor sunt adesea corecte formal, dar impersonale. Ele tind să uniformizeze exprimarea, să reducă nuanțele și să ofere argumente generale, previzibile.

În educație, acest lucru poate duce la o standardizare a modului în care elevii scriu și gândesc. Temele pot deveni corecte, dar lipsite de voce personală. Eseurile pot avea structură, dar nu și profunzime. Argumentele pot părea bine formulate, dar fără implicare reală.

Gândirea critică presupune asumarea unui punct de vedere. Ea implică ezitare, alegere, argumentare, revenire asupra ideilor și responsabilitate pentru ceea ce afirmăm. Dar un text produs automat poate evita tocmai această dimensiune personală a gândirii.

4.2. Dezinformarea și halucinațiile IA

Inteligența artificială poate genera informații false, surse inexistente sau explicații aparent credibile, dar incorecte. Aceste erori sunt cunoscute sub numele de halucinații.
Pericolul este cu atât mai mare cu cât răspunsurile sunt formulate într-un limbaj sigur și coerent. Elevul poate avea impresia că informația este adevărată doar pentru că este exprimată convingător.

De aceea, este important ca elevii să învețe o regulă simplă: nicio informație factuală oferită de IA nu trebuie preluată fără verificare. Manualele, lucrările de specialitate, sursele academice și site-urile instituționale trebuie să rămână repere importante în validarea informației.

4.3. Biasul și consolidarea prejudecăților

Sistemele de inteligență artificială sunt antrenate pe date produse de oameni. Aceste date pot conține stereotipuri, dezechilibre și prejudecăți sociale. Prin urmare, IA poate reproduce sau chiar amplifica anumite reprezentări problematice.

De exemplu, un generator de imagini poate asocia anumite profesii mai ales cu un anumit gen, o anumită categorie socială sau o anumită cultură. Un chatbot poate prezenta o temă dintr-o perspectivă dominantă, ignorând puncte de vedere minoritare.

Aici intervine rolul profesorului de științe socio-umane. Disciplinele socio-umane îi pot ajuta pe elevi să întrebe:

- Cine vorbește în acest răspuns?
- Ce perspectivă lipsește?
- Ce valori sunt presupuse?
- Ce stereotipuri pot fi ascunse?
- Ce consecințe sociale poate avea această reprezentare?

4.4. Manipularea comportamentală și afectivă

Inteligența artificială nu influențează doar modul în care căutăm informații, ci și modul în care simțim, alegem și reacționăm. Interfețele digitale pot fi construite astfel încât să ne mențină atenția, să ne influențeze preferințele sau să ne orienteze comportamentul.

În cazul elevilor, această problemă este cu atât mai delicată cu cât ei se află încă într-un proces de formare intelectuală și emoțională. Dacă elevul ajunge să se raporteze la IA ca la o autoritate absolută sau ca la un partener care „știe” întotdeauna ce este mai bine, capacitatea lui de discernământ poate fi afectată.

Educația trebuie să îi ajute pe tineri să înțeleagă că IA nu are intenții, empatie, conștiință morală sau experiență umană. Ea poate imita limbajul, dar nu înțelege lumea în sens uman.

5. Confidențialitatea datelor și riscurile legale

Utilizarea platformelor IA presupune și riscuri privind datele personale. Informațiile introduse într-un chatbot pot fi stocate, analizate sau folosite pentru îmbunătățirea sistemelor. De aceea, introducerea unor date sensibile — nume, adrese, parole, informații medicale, opinii personale sau materiale originale — poate fi problematică.

În educație, această problemă este cu atât mai sensibilă cu cât sunt implicați minori. Profesorii și instituțiile școlare trebuie să stabilească reguli clare privind utilizarea platformelor publice de IA. Elevii trebuie învățați să nu introducă date personale sau informații confidențiale în sisteme pe care nu le controlează.

Există și riscuri legate de drepturile de autor. Modelele IA sunt antrenate pe volume mari de date, uneori fără consimțământul autorilor. În plus, dacă un elev sau un profesor introduce idei originale într-o platformă, există riscul ca acestea să fie stocate sau reutilizate. Astfel, IA ridică probleme importante privind proprietatea intelectuală și integritatea academică.

6. Rolul profesorului în era inteligenței artificiale

În acest nou context, rolul profesorului devine mai important, nu mai puțin important. Dacă informația este disponibilă peste tot, elevii au nevoie de adulți care să îi învețe cum să o judece.

Profesorul are rolul de a:

- forma criterii de evaluare a informației;
- cultiva răbdarea intelectuală;
- încuraja argumentarea personală;
- clarifica diferența dintre opinie, fapt și interpretare;
- crea contexte de dialog și reflecție;
- discuta implicațiile morale ale tehnologiei.

În disciplinele socio-umane, acest rol este cu atât mai relevant. Filosofia, logica, psihologia, sociologia, educația socială sau economia oferă instrumente valoroase pentru înțelegerea critică

a lumii digitale. Profesorul poate transforma IA dintr-un simplu instrument de generare de răspunsuri într-un prilej de formare a discernământului.

7. Strategii didactice pentru dezvoltarea gândirii critice

7.1. Demistificarea inteligenței artificiale

Elevii trebuie să înțeleagă că IA nu este un oracol și nici o formă de inteligență umană. Ea funcționează pe baza unor modele statistice și generează răspunsuri probabile, nu neapărat adevărate.

O activitate utilă ar fi compararea a două răspunsuri oferite de IA la aceeași întrebare. Elevii pot observa diferențele, pot identifica erorile și pot discuta de ce un răspuns fluent nu este automat un răspuns corect.

7.2. Regula verificării din surse independente

Profesorul poate introduce o regulă de bază: orice informație factuală obținută cu ajutorul IA trebuie verificată din cel puțin două surse credibile.

Această regulă îi ajută pe elevi să dezvolte deprinderea de a verifica, nu doar de a copia. Ea poate fi aplicată în realizarea referatelor, proiectelor, eseurilor argumentative sau prezentărilor.

7.3. Analiza biasului

Elevii pot primi un răspuns generat de IA și pot fi invitați să identifice:

- ce perspectivă este dominantă;
- ce perspectivă lipsește;
- ce stereotipuri apar;
- ce formulări pot fi discutabile;
- ce întrebări suplimentare ar trebui puse.

Această activitate este foarte potrivită pentru disciplinele socio-umane, deoarece dezvoltă sensibilitatea față de diversitate, echitate și responsabilitate socială.

7.4. Susținerea orală a lucrărilor

Pentru a verifica autenticitatea unei teme, profesorul poate cere elevului să explice oral ideile principale, să justifice alegerile făcute și să prezinte procesul prin care a ajuns la rezultat.

Această metodă este mai eficientă decât simpla folosire a detectoarelor de IA. Un elev care a înțeles tema va putea discuta despre ea, chiar dacă a folosit tehnologia ca sprijin. În schimb, un elev care a preluat un text fără implicare personală va avea dificultăți în explicarea lui.

7.5. Promptul ca exercițiu de gândire

Formularea unui prompt bun poate deveni un exercițiu metacognitiv. Pentru a cere clar ceva de la IA, elevul trebuie mai întâi să își clarifice propria gândire: ce vrea să afle, în ce scop, din ce perspectivă și cu ce criterii. Astfel, promptul nu este doar o comandă tehnică, ci un exercițiu de structurare a gândirii.

7.6. Studii de caz și dileme etice

Profesorul poate propune elevilor situații concrete:

- Este corect să folosesc IA pentru a-mi corecta eseul?
- Este corect să cer IA să îmi scrie introducerea?
- Este corect să folosesc un text generat automat dacă îl modific?
- Unde se termină sprijinul și unde începe frauda?
- Cine este autorul unui text produs împreună cu IA?

Astfel de întrebări îi ajută pe elevi să treacă dincolo de reguli formale și să dezvolte judecată morală.

8. Cum poate fi folosită IA în mod constructiv

Inteligența artificială nu trebuie privită doar ca amenințare. Folosită responsabil, ea poate sprijini procesul educațional.

Pentru profesori, IA poate ajuta la:

- generarea de idei pentru lecții;
- adaptarea textelor la niveluri diferite de înțelegere;
- crearea de fișe de lucru;
- formularea unor întrebări de reflecție;
- oferirea de exemple suplimentare;
- economisirea timpului în sarcini administrative.

Pentru elevi, IA poate fi utilă pentru:

- explicarea unor concepte dificile;
- exersarea argumentării;
- verificarea structurii unui text;
- generarea de întrebări de autoevaluare;
- explorarea mai multor perspective asupra unei teme.

Totuși, în toate aceste situații, responsabilitatea finală rămâne a omului. Profesorul și elevul trebuie să verifice, să selecteze, să corecteze și să decidă ce merită păstrat.
IA poate fi un instrument valoros, dar nu poate înlocui relația pedagogică, dialogul, empatia, judecata morală și experiența umană.

9. Verificarea autenticității lucrărilor elevilor

În era IA, verificarea temelor nu mai poate depinde exclusiv de detectoare automate. Acestea pot oferi indicii, dar nu reprezintă dovezi absolute. Ele pot greși și pot genera suspiciuni nejustificate.

Mai importantă este evaluarea pedagogică. Profesorul cunoaște stilul, nivelul și evoluția elevului. De aceea, poate observa dacă o lucrare este brusc mult peste nivelul obișnuit, dacă exprimarea este nefirească sau dacă elevul nu poate explica ideile prezentate.

Metode utile pot fi:

- solicitarea unei schițe inițiale;
- explicarea orală a lucrării;
- prezentarea surselor folosite;
- reflecția elevului asupra procesului de lucru;
- compararea produsului final cu etapele intermediare;
- stabilirea clară a regulilor privind folosirea IA.

Scopul nu trebuie să fie vânătoarea de greșeli, ci formarea unei culturi a onestității. Elevii trebuie să înțeleagă că utilizarea transparentă și responsabilă a IA este diferită de frauda academică.

10. Exemple de reguli pentru elevi

Pentru o utilizare responsabilă a IA, profesorul poate stabili împreună cu elevii câteva reguli simple:

1. Nu folosesc IA pentru a realiza integral o temă în locul meu.
2. Nu preiau informații fără verificare.
3. Nu introduc date personale sau informații confidențiale.
4. Menționez când am folosit IA și în ce scop.
5. Pot folosi IA pentru explicații, idei, exemple sau corectură, dar produsul final trebuie să reflecte înțelegerea mea.
6. Sunt responsabil pentru tot ceea ce predau, chiar dacă am folosit un instrument digital.

Aceste reguli pot fi adaptate în funcție de vârsta elevilor, disciplina predată și tipul sarcinii de lucru.

Concluzii

Inteligența artificială nu este, în sine, nici soluție miraculoasă, nici pericol absolut. Ea este un instrument puternic, iar valoarea sau riscul său depind de modul în care este folosită.
Pentru educație, miza nu este să concurăm cu algoritmii, ci să formăm ceea ce algoritmii nu pot înlocui: discernământul, reflecția morală, gândirea autonomă, creativitatea, empatia și responsabilitatea.

În fața unei tehnologii care poate produce rapid răspunsuri, școala trebuie să îi învețe pe elevi să formuleze întrebări bune. În fața unor sisteme care pot genera texte coerente, profesorul trebuie să cultive înțelegerea autentică. În fața vitezei algoritmilor, educația trebuie să apere răbdarea gândirii.

Adevărata provocare a școlii în era inteligenței artificiale nu este să interzică tehnologia, ci să formeze oameni capabili să o folosească lucid, etic și responsabil.

Referințe bibliografice:

- Asociația pentru Tehnologie și Internet (ApTI). (2025). ***Educația în era inteligenței artificiale generative – de la profesori la algoritmi***. București: ApTI.

- Facione, P. A. (1990). ***Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Millbrae,*** CA: The California Academic Press.
- Istrate, O. (2025). ***Recomandări practice pentru utilizarea adecvată a inteligenței artificiale de către profesori.*** București: Educația Digitală România.
- Ministerul Educației. (2022). ***Programa școlară pentru disciplina opțională Educație incluzivă și dezvoltarea gândirii critice.*** București: RO-CNEE.
- OECD. (2023). ***Generative AI in Education and Research: Opportunities and Challenges.*** Paris: OECD Publishing.
- Panait, E. (2025). ***Era digitală și gândirea critică.*** Buzău: EDICT – Revista Educației.
- UNESCO. (2023). ***Guidance for Generative AI in Education and Research.*** Paris: UNESCO Publishing.
- Universitatea Sapientia. (2026). ***Ghid privind utilizarea inteligenței artificiale generative*** (Aprobat prin decizia Senatului nr. 3097/13.02.2026). Cluj-Napoca: Editura Sapientia.
- Zacon, D. (2025). ***Ghid metodologic pentru elevi: Navigând inteligența artificială – utilizare etică, responsabilă și eficientă în educație.*** Chișinău: People in Need / AO Soluții Comunitare.

PROVOCARE

Dacă de mâine vă propuneţi să schimbaţi atitudinea colegilor de cancelarie, a elevilor și a părinţilor cu care interacţionaţi, vis a vis de integrarea copiilor cu cerinţe educative speciale în școlile de masă, care ar fi prima acţiune?

Realizaţi un scurt eseu în care să prezentaţi viziunea dumneavoastră faţă de integrarea copiilor cu cerinţe educative speciale, precum și câteva idei despre ce aţi putea face dumneavoastră, personal, pentru schimbarea atitudinilor elevilor și cadrelor didactice faţă de acești copii.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

ELEONORA BEFU

profesor învățământ preșcolar

Grădinița cu Program Prelungit „Pescăruș”, Mangalia

Educația incluzivă reprezintă una dintre cele mai importante direcții ale învățământului contemporan, având la bază ideea că fiecare copil, indiferent de particularitățile sale, are dreptul la educație de calitate în cadrul unui mediu care îl acceptă și îl valorizează. În contextul grădiniței, acest concept capătă o semnificație profundă, deoarece primii ani de viață sunt esențiali pentru dezvoltarea personalității, a relațiilor sociale și a stimei de sine.

Reflectând asupra rolului educației incluzive în grădiniță, consider că aceasta nu înseamnă doar integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în colectiv, ci presupune crearea unui mediu în care diversitatea este percepută ca o resursă și o provocare, nu ca o dificultate. Fiecare copil vine cu propriul ritm de dezvoltare, cu experiențe diferite și nevoi specifice, iar educatorul are misiunea de a adapta strategiile didactice astfel încât toți copiii să se simtă acceptați și sprijiniți.

Un aspect esențial al educației incluzive este cultivarea empatiei și a respectului reciproc. În grădiniță, copiii învață prin imitație și interacțiune, iar mediul incluziv le oferă oportunitatea de a înțelege că diferențele dintre oameni sunt firești. Activitățile de grup, jocurile colaborative și discuțiile ghidate contribuie la formarea unor atitudini pozitive față de ceilalți, prevenind astfel apariția discriminării sau a marginalizării.

Pe de altă parte, implementarea educației incluzive nu este lipsită de provocări. Educatorii trebuie să dispună de competențe pedagogice variate, să manifeste răbdare și flexibilitate, dar și să colaboreze cu familia și cu specialiștii (psihologi, logopezi, consilieri).

Resursele materiale și umane pot constitui uneori o limitare, însă implicarea și creativitatea cadrului didactic pot compensa aceste dificultăți.

În opinia mea, cheia succesului în educația incluzivă este atitudinea. Atunci când educatorul crede cu adevărat în potențialul fiecărui copil și creează un climat afectiv pozitiv, procesul educațional devine unul autentic și eficient. Copiii nu doar că învață noțiuni de bază, ci își dezvoltă abilități sociale, emoționale și valori esențiale pentru viață.

În concluzie, educația incluzivă în grădiniță nu este doar o cerință a sistemului educațional modern, ci o necesitate pentru formarea unor viitori adulți empatici, toleranți și responsabili. Prin acceptarea diversității încă din primii ani de viață, contribuim la construirea unei societăți mai echitabile și mai umane.

STUDIU DE CAZ

Pornind de la un caz al unui elev din clasa dumneavoastră, identificați simptomele și măsurile pe care puteți implementa pentru ca acesta să aibă un parcurs școlar pozitiv.

STUDIU DE CAZ – INTEGRAREA UNUI ELEV CU CES (AUTISM) ÎN ORA DE LIMBA FRANCEZĂ (CLASA A V-A)

OANA-ALEXANDRA SECELEANU

profesor

Școala Gimnazială Nr. 38 „Dimitrie Cantemir", Constanţa

1. Prezentarea cazului

Elevul, denumit *A.*, este înscris în clasa a V-a într-o școală de masă și a fost diagnosticat cu **Tulburare de spectru autist (nivel de suport 1)**. Acesta se află la primul contact cu studiul limbii franceze, ceea ce reprezintă o provocare suplimentară, având în vedere dificultățile de comunicare și adaptare specifice.

Elevul beneficiază de sprijin educațional și logopedic, iar familia este implicată activ în procesul de învățare.

2. Analiza situației inițiale

La începutul studierii limbii franceze, elevul prezenta:

- dificultăți în receptarea și reproducerea sunetelor noi;
- anxietate în fața unei limbi necunoscute;
- dificultăți în memorarea vocabularului;
- reticență în a vorbi în fața clasei;
- nevoie crescută de structură și predictibilitate.

Din punct de vedere academic:

- înțelegerea limitată a instrucțiunilor în limba franceză;
- dificultăți în asocierea cuvânt–imagine;
- răspunsuri corecte doar cu suport vizual.

3. Etapele integrării la ora de limba franceză

a) Evaluarea inițială

- identificarea nivelului de limbaj (în limba maternă);
- evaluarea capacității de memorare și atenție;
- stabilirea obiectivelor realiste pentru limba franceză (ex: saluturi, culori, numere).

b) Adaptarea curriculară

- reducerea volumului de vocabular;
- selecția cuvintelor uzuale și funcționale;
- utilizarea suporturilor vizuale (imagini, flashcarduri);
- evitarea suprasolicitării auditive.

c) Strategii didactice utilizate

- repetiție constantă și ritm lent de predare;
- asocierea sunet–imagine–gest;
- utilizarea cântecelor simple și a rimelor;
- învățare prin joc (ex: jocuri de potrivire, bingo lexical);
- utilizarea tehnologiei (aplicații interactive).

d) Organizarea activității

- sarcini scurte și clare;
- alternarea activităților (auditiv, vizual, kinestezic);
- timp suplimentar pentru răspuns;
- folosirea rutinei (aceleași tipuri de exerciții).

e) Implicarea colegilor

- lucru în perechi cu un coleg suport;
- activități de grup structurate;
- încurajarea comunicării prin modele simple (dialoguri).

4. Soluții identificate pentru integrare

- crearea unui „mini-dicționar vizual” personal;
- folosirea etichetelor în clasă (ex: obiecte denumite în franceză);
- introducerea expresiilor de bază:
  - *Bonjour*
  - *Je m’appelle…*
  - *Merci*
- utilizarea recompenselor pentru participare;
- evitarea corectării excesive pentru a reduce anxietatea;
- consolidarea prin repetiții zilnice scurte.

5. Rezultatele obținute

a) Rezultate școlare

După un semestru:

- recunoaște și utilizează expresii de bază în limba franceză;
- identifică și denumește obiecte uzuale;
- participă activ la exerciții simple;
- îmbunătățirea capacității de memorare prin suport vizual;
- creșterea încrederii în sine.

b) Relațiile cu colegii

- participare mai frecventă la activități de grup;
- comunicare simplă în contexte ghidate;
- creșterea gradului de acceptare și sprijin din partea colegilor;
- reducerea anxietății în situații sociale.

6. Alte informații relevante

Factori favorizanți:

a. utilizarea metodelor vizuale și interactive;
b. ritmul adaptat de predare;
c. implicarea constantă a profesorului de sprijin;
d. colaborarea eficientă cu familia.

Dificultăți:

- pronunția sunetelor specifice limbii franceze;
- transferul informației din contexte învățate în situații noi;
- menținerea atenției pe perioade mai lungi.7
-

7. Concluzii

Integrarea elevului A. în ora de limba franceză a necesitat adaptări semnificative ale conținutului și metodelor didactice. Printr-o abordare structurată, vizuală și repetitivă, elevul a reușit să dobândească competențe de bază într-o limbă străină, demonstrând că incluziunea este posibilă atunci când procesul educațional este flexibil și centrat pe nevoile copilului.

RESURSE EDUCATIONALE

Pornind de la un caz al unui elev cu cerințe educaționale speciale (CES) din clasa dumneavoastră, creați resurse educaționale adaptate care să îi sprijine învățarea, participarea efectivă la activitățile didactice și integrarea școlară. Prezentați materialele realizate și argumentați modul în care acestea răspund nevoilor elevului și contribuie la dezvoltarea unui parcurs educațional pozitiv.

RESURSĂ EDUCAŢIONALĂ ADAPTATĂ PENTRU ELEVII CU CES LIMBA FRANCEZĂ

CRISTINA-ROXANA COMŞA
profesor
Liceul Teoretic, Murfatlar

Încadrarea activităţii în paradigma educaţiei incluzive şi adaptarea pentru elevii cu cerinţe educative speciale

Acitivitatea didactică propusă se înscrie în paradigma educaţiei incluzive, având ca principiu fundamental asigurarea accesului echitabil la învăţare pentru toţi elevii, indiferent de particularităţile lor cognitive, lingvistice sau socio-emoţionale. În acest sens, demersul didactic este conceput astfel încât să răspundă nevoilor diverse ale elevilor, inclusiv ale celor cu cerinţe educative speciale, prin utilizarea unor resurse adaptate şi a unor strategii de predare diferenţiate.

Alegerea suportului didactic - o secvenţă din filmul *Micul Prinţ* (regia Mark Osborne, 2015), adaptarea cinematografică a operei literare scrise de Antoine de Saint-Exupéry, studiată în paralel cu textul literar - facilitează accesul la conţinut prin intermediul mai multor canale senzoriale (vizual şi auditiv), ceea ce constituie un avantaj major pentru elevii cu dificultăţi de învăţare.

Utilizarea fotogramelor ca punct de plecare pentru activităţile de exprimare orală contribuie la reducerea încărcării cognitive şi facilitează accesul la informaţie, dincolo de densitatea lingvistică a textului, oferind repere concrete care srpijină formularea enunţurilor şi dezvoltarea discursului.

Adaptarea activităţii pentru elevii cu CES se realizează prin simplificarea sarcinilor, fragmentarea etapelor de lucru şi oferirea de suport lingvistic adecvat nivelului A2. De exemplu, elevii pot beneficia de modele de enunţuri, liste de vocabular utile sau întrebări care să faciliteze participarea activă. În plus, formularea cerinţelor într-un limbaj clar şi accesibil, precum şi acordarea unui timp suplimentar de răspuns contribuie la creare unui mediu de învăţare securizant şi predictibil.

Din perspectiva interacţiunii, activitatea încurajează cooperarea şi învăţarea prin

colaborare, prin organizarea elevilor în gruprui mici, ceea ce permite sprijin reciproc şi valorizarea diverităţii de opinii. Elevii cu CES sunt astfel integraţi în mod activ în dinamica grupului, evitându-se marginalizarea şi promovându-se participarea egală.

Totodată, activitatea este concepută astfel încât să stimuleze nu doar dezvoltarea competenţelor lingvistice, ci şi dimensiunea creativă şi interpretativă. Exprimarea de ipoteze şi interpretări personale, pornind de la suporturi vizuale şi narrative familiare oferă elevilor oprtunitatea de a îşi valorifica experienţele şi de a construi încredrea în propriile capacităţi de comunicare.

În concluzie, această secvenţă didactică reflectă un demers educaţional centrat pe elev, în care diversitatea este recunoscută şi valorizată, iar adaptarea strategiilor de predare devine o condiţie esenţială pentru realizarea unei incluziuni autentice.

➢ LECTURA UNEI SECVENŢE DE FILM

- **Disciplina:** limba franceză
- **Nivel** : A2
- **Competenţă vizată** : exprimare orală
- **Durată** : 1 oră
- **Obiective:**

  La sfârşitul activităţii pedagogice, elevii vor fi capabili :

  O1 : să formuleze enunţuri plecând de la o fotogramă ;

  O2 : să exprime ipoteze interpretative ;

  O3 : să îşi dezvolte creativitatea.

- **Suport :**

❖ Mark Osborne, *Le Petit Prince*, 2015 (film) ;

❖ Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, editura Gallimard, 1987.

- **Demers pedagogic**

Activităţile se vor desfăşura în grupe mici, de trei-patru elevi, atât pentru a încuraja lucrul colectiv şi schimbul de opinii, pentru a debloca şi stimula creativitatea, pentru a facilita exprimarea orală într-un context ludic, cât şi pentru a asigura incluziunea tuturor elevilor. Sunt activităţi care plasează elevul în poziţia de spectator activ, capabil de a mobiliza cunoştinţe şi aptitudini necesare unei vizionări interpetative.

- **Activităţi**

➢ **Activité nº 1**

Consigne : En petits groupes regardez les photogrammes du film, mettez-les dans le bon ordre afin de restituer les moments principaux de l'action et racontez en quelques lignes ce qui se passe dans chacune des scènes ! Présentez ensuite oralement vos productions !



Nº

Courte présentation



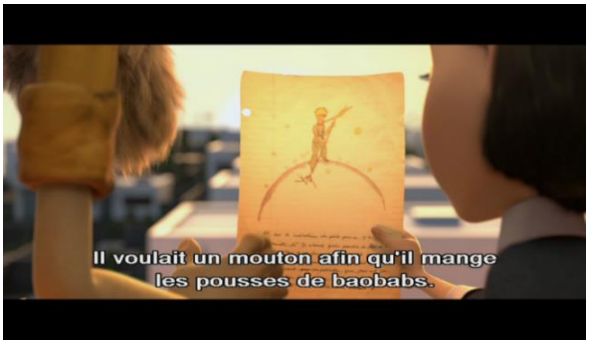
Nº

Corte présentation



Nº

Courte présentation



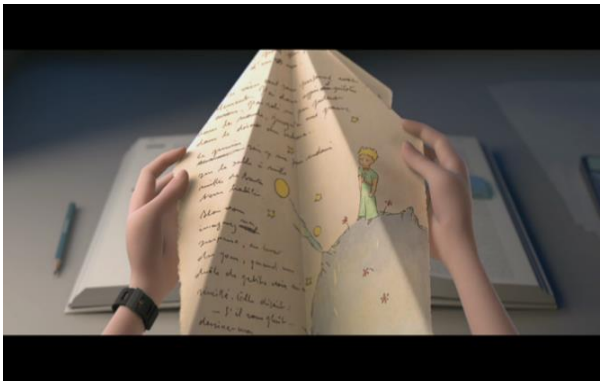
N°

Courte présentation



N°

Courte présentation



N°

Courte présentation

- **Activité n° 2**
- Consigne : Donnez un titre à chacune de ces scènes et rangez-les dans le tableau suivant !

Scènes d'aventures	Scènes dramatiques	Scènes comiques	Scènes à dominante poétique

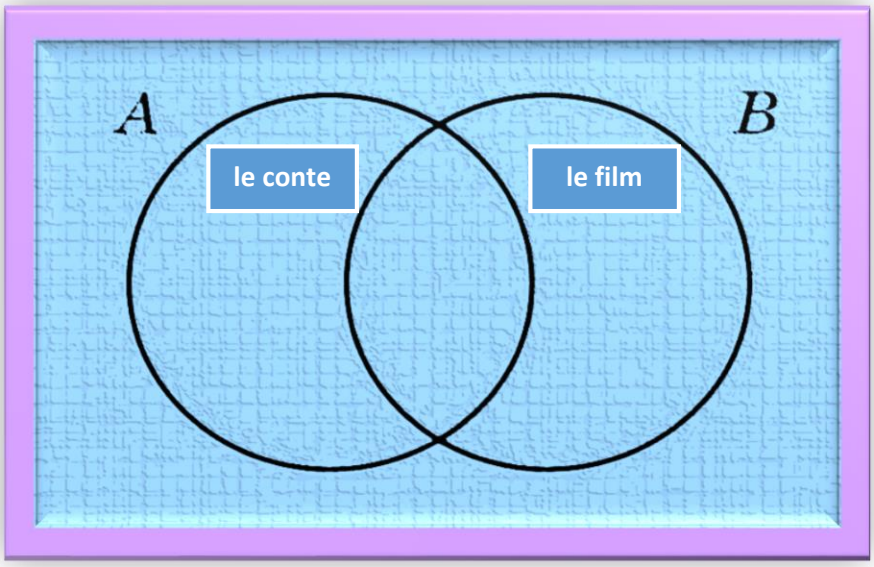
➢ Activité nº 3

Consigne : Dressez la liste des personnages du film ! Choisissez un personnage et caractérisez-le à l'aide des adjectifs !

exemple: : l'aviateur → sympathique, sensible, amusant, imaginatif, créatif, sincère, bizarre, gentil, enfantin, souriant, doux

➢ Activité nº 4

Consigne : Complétez le diagramme suivant avec les traits communs du conte et du film, ainsi qu'avec leurs traits spécifiques ! Pensez aux personnages, à l'espace et au temps de l'action, à la structure du récit littéraire/ filmique, aux thèmes abordés, aux belles citations du conte, qui apparaissent aussi dans le film !



➢ **Activité n° 5**

Consigne : En petits groupes (4 élèves), réalisez, à l'aide de la platforme de design graphique *Canva*, une invitation à la lecture du livre et au visionnage du film *Le Petit Prince* ! Présentez ensuite vos créations aux camarades des autres groupes !



ESEU REFLEXIV

Prezentați viziunea dumneavoastră față de integrarea copiilor cu cerințe educative speciale, precum și câteva idei despre ce ați putea face dumneavoastră, personal, pentru schimbarea atitudinilor elevilor și cadrelor didactice față de acești copii.

ROLUL PROFESORULUI ÎN CONSTRUIREA UNEI CLASE INCLUZIVE

CIUPITU OANA
profesor
Școala Gimnazială Nr. 37, Constanța

Participarea la cursul „Strategii educaționale incluzive” a reprezentat pentru mine un moment real de analiză a propriei practici didactice. Deși eram familiarizată, cu ideea de educație incluzivă, acest curs mi-a oferit o înțelegere mai nuanțată a rolului profesorului în crearea unui mediu în care fiecare elev se simte acceptat, respectat și sprijinit în procesul de învățare.

Înainte de parcurgerea acestui curs, aveam tendința de a asocia incluziunea în principal cu adaptările realizate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Ulterior, am ajuns să privesc incluziunea ca pe un proces mai amplu, care presupune gestionarea diversității la nivelul întregii clase. Fiecare elev vine cu un ritm propriu de învățare, cu interese și nevoi diferite, iar rolul profesorului este de a răspunde acestor particularități prin metode flexibile și adaptate. În acest context, integrarea elevilor cu CES nu mai apare ca o situație separată, ci ca parte firească a activității didactice zilnice.

Un aspect asupra căruia am reflectat în mod special este diferențierea instruirii. Predarea aceleiași informații în același mod pentru toți elevii nu mai răspunde realității din clasă. Este necesar să oferim sarcini variate, adaptate nivelului de înțelegere al elevilor, precum și modalități diferite de evaluare. De exemplu, unii elevi înțeleg mai ușor prin activități practice, alții prin suport vizual sau prin discuții ghidate. În acest sens, responsabilitatea mea este de a crea contexte diverse de învățare, care să permită fiecărui copil să se implice și să progreseze în ritmul propriu.

În lucrul cu elevii cu cerințe educaționale speciale, aceste adaptări devin și mai importante. Am înțeles că simpla prezență a elevului în clasă nu garantează participarea reală la activitate. Este nevoie de adaptarea conținuturilor, de simplificarea cerințelor acolo unde este necesar și de utilizarea unor materiale de sprijin care să faciliteze înțelegerea. De asemenea,

colaborarea în realizarea și aplicarea unui Plan de Intervenție Personalizat contribuie la organizarea coerentă a demersului educațional și la urmărirea progresului elevului.

Un alt aspect care mi-a atras atenția este importanța climatului emoțional din clasă. Relațiile construite cu elevii influențează în mod direct modul în care aceștia se implică în activitățile de învățare. Un limbaj încurajator, răbdarea și acceptarea greșelii ca parte a procesului de învățare pot susține dezvoltarea încrederii în sine. În același timp, reacțiile critice sau comparațiile frecvente pot descuraja participarea. Prin modul în care comunic și reacționez, pot contribui la crearea unui spațiu în care elevii se simt în siguranță să își exprime ideile și să încerce fără teama de a greși.

Un rol important îl are și organizarea activităților de grup. Activitățile colaborative oferă elevilor ocazia de a învăța unii de la alții, de a-și dezvolta abilitățile sociale și de a se implica activ în rezolvarea sarcinilor. În același timp, aceste activități trebuie atent structurate, astfel încât fiecare elev să aibă un rol clar și să poată contribui în mod real, indiferent de nivelul său de pregătire.

De asemenea, am conștientizat faptul că profesorul nu acționează singur. Colaborarea cu părinții, cu alți colegi și cu specialiști precum profesorii de sprijin sau consilierii școlari contribuie la o mai bună înțelegere a nevoilor elevilor și la oferirea unui sprijin adecvat. Comunicarea constantă și schimbul de informații permit adaptarea intervențiilor și menținerea unei direcții comune în procesul educațional.

Reflectând asupra propriei activități, acest curs m-a determinat să îmi propun câteva direcții concrete de îmbunătățire. Voi acorda o atenție mai mare modului în care formulez sarcinile de lucru, astfel încât acestea să fie accesibile tuturor elevilor. Intenționez să folosesc mai frecvent activități de grup care să încurajeze cooperarea și implicarea fiecărui copil. În același timp, voi urmări mai atent progresul individual al elevilor și voi adapta intervențiile didactice în funcție de nevoile identificate.

În final, rolul profesorului în construirea unei clase incluzive presupune mai mult decât transmiterea de informații. Este vorba despre crearea unui mediu educațional echitabil, în care fiecare elev are șansa de a participa și de a se dezvolta. Experiența acestui curs mi-a oferit o perspectivă mai clară asupra responsabilității pe care o am și m-a determinat să privesc actul didactic într-un mod mai atent, mai flexibil și mai apropiat de realitatea din clasă.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE SCRIERE PERSUASIVĂ LA ELEVII CU AUTISM – ÎNTRE DIFICULTATE ȘI PROGRES

ALINA-ROXANA DUGHERU
profesor
Școala Gimnazială „Ion Creangă”, Albești

Educația incluzivă presupune nu doar integrarea fizică a elevilor cu cerințe educative speciale în școala de masă, ci și adaptarea reală a strategiilor didactice la nevoile lor. În cazul copiilor cu tulburări din spectrul autist, una dintre cele mai mari provocări este dezvoltarea abilităților de exprimare scrisă, în special a scrierii argumentative sau persuasive. Acest tip de scriere implică procese cognitive complexe, precum organizarea ideilor, formularea unei opinii, susținerea acesteia prin argumente și structurarea logică a textului – competențe care pot fi dificil de dobândit pentru elevii cu autism.

Elevii cu autism de nivel înalt (high-functioning autism) au, în general, abilități cognitive bune, însă întâmpină dificultăți în domenii precum coerența discursului, flexibilitatea gândirii și înțelegerea perspectivei celorlalți. Aceste dificultăți se reflectă direct în scriere: textele pot fi dezorganizate, lipsite de coeziune sau de argumentare clară. De asemenea, acești elevi pot avea probleme în inițierea sarcinii, în planificarea conținutului și în revizuirea propriului text.

Un model eficient care s-a dovedit util în dezvoltarea scrierii este strategia de tip **Self-Regulated Strategy Development (SRSD)**. Această abordare combină instruirea explicită a strategiilor de scriere cu dezvoltarea autoreglării, ajutând elevii să devină mai conștienți de propriul proces de învățare. Prin SRSD, elevii nu doar învață *ce* să scrie, ci și *cum* să gândească atunci când scriu.

Un element central al acestei metode este utilizarea unor strategii mnemonice, precum **POW + TREE**. Strategia „POW” îi ajută pe elevi să își organizeze procesul de scriere: *Pick my idea* (aleg ideea), *Organize my notes* (organizez ideile), *Write and say more* (scriu și dezvolt). În completare, „TREE” oferă structura unui text persuasiv: *Topic sentence* (enunțarea ideii principale), *Reasons* (argumente), *Explain* (explicarea argumentelor) și *Ending* (concluzia).

Aceste instrumente oferă elevilor un cadru clar și predictibil, esențial pentru cei care au nevoie de structură.

Aplicarea acestor strategii are efecte vizibile asupra performanței elevilor. Cercetările arată că aceștia își îmbunătățesc semnificativ calitatea textelor, reușind să includă mai multe argumente relevante și să își organizeze mai bine ideile. În plus, apare o schimbare importantă la nivelul comportamentului de învățare: elevii încep să planifice, să monitorizeze și să își evalueze propriul proces de scriere. Astfel, nu doar produsul final se îmbunătățește, ci și modul în care elevii învață.

Un alt aspect esențial este rolul profesorului. Implementarea cu succes a acestor strategii depinde de modul în care cadrul didactic structurează lecțiile și oferă suport. Profesorul trebuie să modeleze procesul de scriere, să ofere exemple, să ghideze elevii pas cu pas și să încurajeze reflecția asupra propriilor performanțe. De asemenea, este importantă utilizarea feedback-ului pozitiv și a încurajării, pentru a crește motivația elevilor.

Pe lângă strategiile cognitive, mediul de învățare joacă un rol crucial. Elevii cu autism beneficiază de un mediu predictibil, cu rutine clare și cerințe bine definite. Suportul vizual (scheme, organizatori grafici, liste de verificare) poate facilita înțelegerea sarcinilor și reducerea anxietății. De asemenea, utilizarea tehnologiei – aplicații de scriere, programe de organizare a ideilor – poate sprijini procesul de învățare.

Nu trebuie neglijat nici aspectul emoțional. Mulți elevi cu autism pot avea o stimă de sine scăzută în ceea ce privește abilitățile lor de scriere, din cauza experiențelor anterioare de eșec. Prin urmare, este important ca profesorii să creeze contexte de succes, să valorizeze progresul individual și să evite comparațiile cu ceilalți elevi.

În concluzie, dezvoltarea abilităților de scriere persuasivă la elevii cu autism este un proces complex, dar posibil, atunci când sunt utilizate metode adecvate. Strategiile de tip SRSD oferă un cadru eficient, combinând structura clară cu dezvoltarea autoreglării. Rolul profesorului, adaptarea mediului și sprijinul emoțional sunt factori esențiali în acest demers. Astfel, educația incluzivă devine un proces autentic, în care fiecare elev are șansa de a-și dezvolta competențele și de a-și exprima vocea în mod coerent și valoros.

Resursele webografice utilizate:

https://alliedhealth.ceconnection.com/files/TeachingChildrenWithHighFunctioningAutismSpectrumDisorderstoWritePersuasiveEssays-1358803825451.pdf

https://media.autism.org.uk/m/39c53d7b7816c3fe/original/Make-School-Make-Sense-Report.pdf

https://www.middletownautism.com/files/uploads/ca636534cba436f811576e4c8b128e39.pdf

https://cheshireeps.com/wp-content/uploads/2025/07/2022-IJIE-Autistic-Girls-EBSA-AAM.pdf

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINTE EDUCATIVE SPECIALE
VIZIUNE PERSONALĂ SI STRATEGII DE SCHIMBARE A ATITUDINILOR

RAMONA DUNĂ

profesor

Școala Gimnazială „Colibri", Constanța

I. Viziunea asupra integrării-dincolo de toleranță, spre apartenența autentică

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă, în opinia mea, mai mult decât o obligație juridică sau o politică educațională. Ea constituie un act de justiție socială și un proiect pedagogic profund, menit să redefinească sensul însuți al școlii ca spațiu al devenirii umane. Declarația de la Salamanca (UNESCO; 1994) a consacrat principiul conform căruia școlile obișnuite cu o orientare incluzivă constituie mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor discriminatorii. Totuși, distanța dintre ideal și practică rămâne semnificativă în numeroase sisteme educaționale.

Cercetările recente confirmă că, deși cadrele didactice exprimă în general o atitudine favorabilă față de de conceptul abstract al incluziunii, atitudinile lor devin ambivalente sau chiar reticente atunci când este vorba de includerea concretă a elevilor cu nevoi specifice în propriile clase (Desombre et al., 2021; Radojlovic et al, 2022). Această discrepanță dintre declarații și practică semnalează dorința de incluziune nu este suficientă, ea trebuie susținută printr-un ecosistem de formare, resurse și schimbare culturală.

Viziunea pornește de la convingerea că incluziunea autentică presupune transformarea școlii în ansamblu — nu simpla plasare a copilului cu CES în același spațiu cu ceilalți, ci reconfigurarea mediului astfel încât diversitatea să devină resursă, nu obstacol. Acest principiu se aliniază designului universal de învățare, un cadru pedagogic dovedit eficient, care postulează ca, facilitând accesul pentru cei mai vulnerabili elevi, implicit îmbunătățim calitatea educației pentru toți (Cole et al., 2023 apud Craig et al., 2022).

Din perspectiva mea, incluziunea nu poate fi redusă la prezența fizică într-un sistem de învățământ de masă. Ea implică participare academică și socială reală. Studiile arată că

atitudinile negative ale colegilor reprezintă una dintre cele mai puternice bariere în calea participării sociale ale elevilor cu dizabilități în clase incluzive (Rojo-Ramos et al., 2023). Tocmai de aceea, orice viziune serioasă asupra incluziunii trebuie să investească deopotrivă în schimbarea atitudinilor cadrelor didactice.

2. Ce pot face personal pentru schimbarea atititudinilor elevilor?

Schimbarea atitudinilor elevilor față de colegii cu CES necesită intervenții structurate și susținute, nu declarații ocazionale. Cercetările bazate pe teoria contactului (Allport, 1955 apud Kopfer et al., 2023) demonstrează că expunerea directă, pozitivă și structurată la colegi cu dizabilități reduce prejudecățile și sporește acceptarea. Pornind de la acest principiu, aș implementa mai multe inițiative concrete.

În primul rând, aș introduce activități de cooperare structurată – proiecte de grup în care elevii cu CES și fără CES colaborează pentru un scop comun, valorificând abilitățile fiecăruia. Alnahdi et al. (2021) au demonstrat că activitățile comune au un impact pozitiv semnificativ asupra atitudinilor față de colegii cu dizabilități, mai ales când acestea sunt planificate deliberat de cadru didactic. Astfel de activități pot include proiecte artistice, sportive sau de învățare, în care fiecare elev contribuie din punctele sale forță.

În al doilea rând, aș implementa un program de buddy system (sistem de mentorat colegi), în care elevii tipici vor lucra în perechi cu elevii cu CES pentru activități zilnice. Această abordare, susținută de literatura de specialitate (Skarzynska et al., 2023) generează relații autentice bazate pe încredere și reciprocitate, care depășesc cadrul formal al orei.

În al treilea rând, aș organiza sesiuni de conștientizare- nu sub formă de lecții moralizatoare, ci prin simulări , jocuri de rol și invitarea unor persoane cu dizabilități ca vorbitori. Skarzynska (et al., 2023) arată că astfel de programe de conștientizare cresc nivelul de empatie și înțelegere al elevilor față de provocările cu care se confruntă colegii lor. Totodată, aș integra în curriculum disciplinei mele texte, exemple și modele pozitive din domenii diverse, care să normalizeze diversitatea umană.

3. Ce se poate face pentru schimbarea atitudinilor cadrelor didactice

Cadrele didactice reprezintă poate, publicul cel mai dificil de convins, dar și cel mai important. Cercetările indică că nivelul de auto-eficacitate al cadrului didactic-adică încrederea sa în propria capacitate de a instrui eficient elevi cu CES-este predictor cheie al

atitudinilor față de incluziune (Hardy & Woodcock, 2023). Astfel, orice intervenție trebuie să vizeze nu doar cunoștințele, ci și sentimentul de competență și sprijin.

La nivel personal, aș iniția și coordona un cerc de lectură și practică reflexivă în colectivul școlii, ăn care să discutăm periodic studii de caz și articole de specialitate privind incluziunea Blanchard et al. (2022) subliniază că schimbul de experiențe între colegi în cadrul comunităților profesionale de practică reduce anxietatea față de incluziune și crește auto-eficacitatea percepută. Modelul peer-coaching în care colegii mai experimentați în lucrul cu elevii cu CES îi sprijină pe ceilalți-s-a dovedit mai eficient decât formele tradiționale de tip curs.

De asemenea, aș documenta și disemina în rândul colegilor cazuri de succes din propria clasă. Psihologia schimbării atitudinale sugerează că exemplele concrete și apropiate sunt mai persuasive decât argumentele abstracte. Când un coleg vede că un copil cu dislexie reușește să participe activ la o dezbatere, sau că un elecv cu TSA contribuie semnificativ la un proiect de grup, rezistența la incluziune se diminuează (Dosembre et al., 2021).

Nu în ultimul rând, aș milita pentru instruirea unui sistem de sprijin psihopedagogic intern-un profesor de sprijin disponibil, ședințe regulate de consultare cu psihologul școlar și protocoale clare de colaborare între profesorii de la clasă și specialiști. Meta-analiza realizată de Hornstra et al. (2022) arată că sprijinul perceput din partea instituției -colegi, director, specialiști-este un predictor puternic al atitudinilor pozitive față de incluziune. Un cadru didactic care se simte singur în fața provocărilor integrării va dezvolta inevitabil atitudini defensive.

Concluzii

Integrarea copiilor cu CES nu este un proiect care se finalizează odată cu emiterea unui document oficial de încadrare. Este un proces relațional, cultural și pedagogic continuu, care solicită din partea fiecărui actor al școlii-elev, cadru didactic, familie, comunitate, un angajament activ. Schimbarea atitudinilor nu se produce prin decrete, ci prin contacte autentice, formare continua, modele pozitive și un climat instituțional care valorizează diversitatea. Personal, mă consider parte a soluției, nu a problemei și cred că fiecare gest (o activitate cooperativă, o discuție sinceră cu un coleg, un text ales cu grijă) poate contribui la construirea unei școli cu adevărat incluzivă.

Bibliografie

Alnahdi, G. H., Schwab, S., Elahdi, A., & Alnahdi, A. H. (2021). The positive impact of joint activities on students' attitudes toward peers with disabilities. Frontiers in Psychology, 12, 690546. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690546

Blanchard, C., et al. (2022). Professional learning communities and teacher attitudes toward inclusive education: A collaborative inquiry approach. International Journal of Inclusive Education, 26(8), 812-827. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538

Craig, S. L., Kilgour, J., & Smith, C. (2022). Universal Design for Learning professional development and teacher confidence in practice. Journal of Special Education Technology, 37(2), 145-158. https://doi.org/10.1177/01626434211000023

Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. Frontiers in Psychology, 12, 736535. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535

Hardy, I., & Woodcock, S. (2023). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all. Professional Development in Education, 49(5), 890-904. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058

Hornstra, L., Denessen, E., Molenaar, I., & Hendrickx, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. Educational Psychology Review, 34, 2609-2641. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

Kopfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (2023). Changing students' explicit and implicit attitudes toward peers with disabilities: Effects of a curriculum-based intervention programme. Social Psychology of Education, 26, 1539-1563. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09837-4

Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of primary school teachers toward inclusive education. Frontiers in Psychology, 13, 891930. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930

Rojo-Ramos, J., Gomez-Paniagua, S., Adsuar, J. C., Mendoza-Munoz, M., Castillo-Paredes, A., Denche-Zamorano, A., Garcia-Gordillo, M. A., & Barrios-Fernandez, S. (2023). Attitudes towards peers with disabilities among schoolchildren in physical education classes. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(5), 3802. https://doi.org/10.3390/ijerph20053802

Skarzynska, M., Kulawska, E., Skrzetuska, E., & Wojcik, M. (2023). Pupils' attitudes toward inclusive education. Education Sciences, 13(11), 1132. https://doi.org/10.3390/educsci13111132

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

EXISTA VOINTA SI CONSECVENTA?

CARMEN FLORESCU

Profesor doctor

Colegiul Național Pedagogic „Constantin Brătescu”, Constanța

Includerea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) ar trebui privită ca un gest de normalitate și se pare că cerința de „adaptare” la sistem pe care acesta le-o impune este extrem de nefolositoare. Incluziunea este o responsabilitate a școlii și a societății de a deveni suficient de flexibile pentru a răspunde nevoilor tuturor. În viziunea mea, o educație cu adevărat incluzivă nu înseamnă doar prezența fizică a acestor copii în clasele obișnuite, ci participare reală, acceptare și valorizare. Însă fiecare din aceste concepte sunt subiecte de eseu reflexive, care să se întindă pe multe pagini. Voi explica în cele ce urmează pe scurt ce presupune aplicarea unei participări reale, ce presupune acceptarea și, mai ales, valorizarea.

Fiecare copil are dreptul la educație de calitate, iar diversitatea nu este un obstacol, ci o resursă. Copiii cu CES pot contribui la dezvoltarea empatiei, răbdării și spiritului de colaborare în rândul colegilor. Problema majoră nu este diferența în sine, ci modul în care aceasta este percepută. De multe ori, barierele sunt create de prejudecăți, lipsa de informare sau teama de necunoscut. Atât din partea elevilor cu cerințe educaționale speciale, cât și din partea celorlalți elevi ai clasei. Pentru schimbarea atitudinilor elevilor, consider că este esențială educația timpurie în spiritul incluziunii. Aș organiza activități interactive, jocuri de rol și discuții deschise despre diversitate, în care copiii să înțeleagă că fiecare persoană are puncte forte și dificultăți. De asemenea, promovarea exemplelor pozitive și încurajarea colaborării între elevi (lucru în echipă mixtă, sprijin reciproc) pot reduce stigmatizarea. Dar participarea reală vine atunci când și cadrele didactice aplică coerent aceeași atitudine mai sus pomenită. Undeva, aici, la această verigă, lanțul se rupe însă.

În ceea ce privește cadrele didactice, nu mai putem vorbi de participare la activități împreună cu elevii cu cerințe educaționale speciale. Dacsălul este cel care concepe activitatea. Sau cel puțin ar trebui. Ce îi lipsește dascălului? Multe. Dar cel mai adesea timp pentru formare

continuă. Aș susține participarea la cursuri de pedagogie incluzivă și workshopuri practice, unde profesorii pot învăța metode concrete de adaptare a predării. Când? Poate odată cu copiii. Dar nu se pot spune unele lucruri pentru adulți la întâlnirile cu elevii. Și atunci rămâne apelul la colegii cadre didactice de a aloca puțin din timpul lor liber pentru a afla detalii care îi vor face să petreacă mai puțin timp căutând singuri și dezorientați materiale despre integrare, incluziune sau curriculum adaptat. În plus, aș încuraja crearea unei culturi școlare bazate pe sprijin și cooperare între profesori, consilieri școlari și părinți. Când? Aceeași întrebare revine din nou și din nou. Când nu mai putem în clasă, când apar evenimente pe care nu știm să le gestionăm, atitudini sau cuvinte surprinzătoare, cum ar fi, de exemplu, copilul cu cerințe educaționale speciale care se supără că vrei să îl ajuți. Aici e momentul în care apare acceptarea. Tu ai bune intenții, acționezi într-un fel și nu primești reacții pozitive. E cel mai important moment. Accept că nu știu totul, accept că elevul e o persoană diferită, accept că e nevoie de un efort și din partea mea pentru a realiza conexiunea.

Valorizarea vine de la nivel personal, unde schimbarea se face întotdeauna cel mai greu. E ușor să îmi propun să fiu un model de atitudine: să folosesc un limbaj respectuos, să evit etichetările și să intervin atunci când observ comportamente discriminatorii. Ce minunat este să pot promova dialogul și să creez contexte în care fiecare copil să se simtă valorizat. Totuși, aspectul care privește valorizarea se petrece în interiorul fiecăruia dintre noi. Dacă nu valorizăm ce avem, în primul rând pe noi, nu vom putea să îi valorizăm pe elevii noștri cu cerințe educaționale speciale. Și, din păcate, nu este o rețetă pentru a învăța cum să (te) valorizezi. Asta se învață doar când te implici în procesul în sine. Și fiecare persoană se valorizează în felul său.

În concluzie, integrarea reală a copiilor cu CES nu depinde doar de politici educaționale, ci mai ales de oameni – de deschiderea, empatia și implicarea fiecăruia dintre noi. Schimbarea atitudinilor este un proces gradual, dar posibil, dacă există voință și consecvență.

DINCOLO DE DIFERENȚE: LECȚIA UMANITĂȚII ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

OANA-ALEXANDRA SECELEANU

profesor

Școala Gimnazială Nr. 38 „Dimitrie Cantemir", Constanţa

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă reprezintă nu doar o provocare, ci și o necesitate într-o societate care aspiră la echitate și incluziune. Din punctul meu de vedere, această integrare nu ar trebui privită ca un act de „toleranță", ci ca o formă firească de recunoaștere a diversității umane. Fiecare copil are dreptul la educație, iar diferențele dintre ei nu ar trebui să constituie bariere, ci oportunități de învățare reciprocă.

Consider că prezența copiilor cu cerințe educaționale speciale în școlile de masă contribuie la dezvoltarea empatiei, a răbdării și a spiritului de solidaritate în rândul tuturor elevilor. În același timp, acești copii beneficiază de un mediu mai stimulativ, care le poate favoriza dezvoltarea cognitivă și socială. Totuși, integrarea reală nu se rezumă la simpla prezență în aceeași clasă, ci presupune adaptarea metodelor de predare, colaborarea între profesori, consilieri și părinți, precum și o schimbare de mentalitate la nivelul întregii comunități școlare.

În ceea ce mă privește, cred că pot contribui la schimbarea atitudinilor elevilor și cadrelor didactice prin promovarea unui climat bazat pe respect și înțelegere. Aș încuraja activități de grup în care toți elevii să fie implicați, astfel încât diferențele să fie percepute ca resurse, nu ca obstacole. De asemenea, aș organiza discuții deschise despre diversitate și incluziune, pentru a combate prejudecățile și stereotipurile.

Un alt aspect important ar fi exemplul personal. Atitudinea mea față de copiii cu cerințe educaționale speciale ar putea influența modul în care ceilalți îi percep. Prin răbdare, sprijin și

încurajare constantă, pot contribui la crearea unui mediu în care fiecare copil se simte valorizat. În plus, aș căuta să mă informez continuu și să îmi dezvolt competențele pedagogice pentru a răspunde cât mai bine nevoilor tuturor elevilor.

În concluzie, integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale este un proces complex, dar esențial. Schimbarea începe cu fiecare dintre noi, iar prin implicare, empatie și educație, putem construi o școală mai incluzivă și o societate mai dreaptă.

CE ÎNSEAMNĂ INTEGRAREA PENTRU MINE?

- ***Realizaţi un poster, o imagine prin care să redaţi concepţia dumneavoastră despre integrare / incluziune / educaţia incluzivă.***
- ***Ataşaţi un mesaj, o sintagmă, o frază care să transmită această concepţie și printr-un mesaj scris.***

ALINA-ROXANA DULGHERU

profesor

Școala Gimnazială „Ion Creangă”, Albești



FARIDA MURATCEA

profesor

Liceul Cobadin

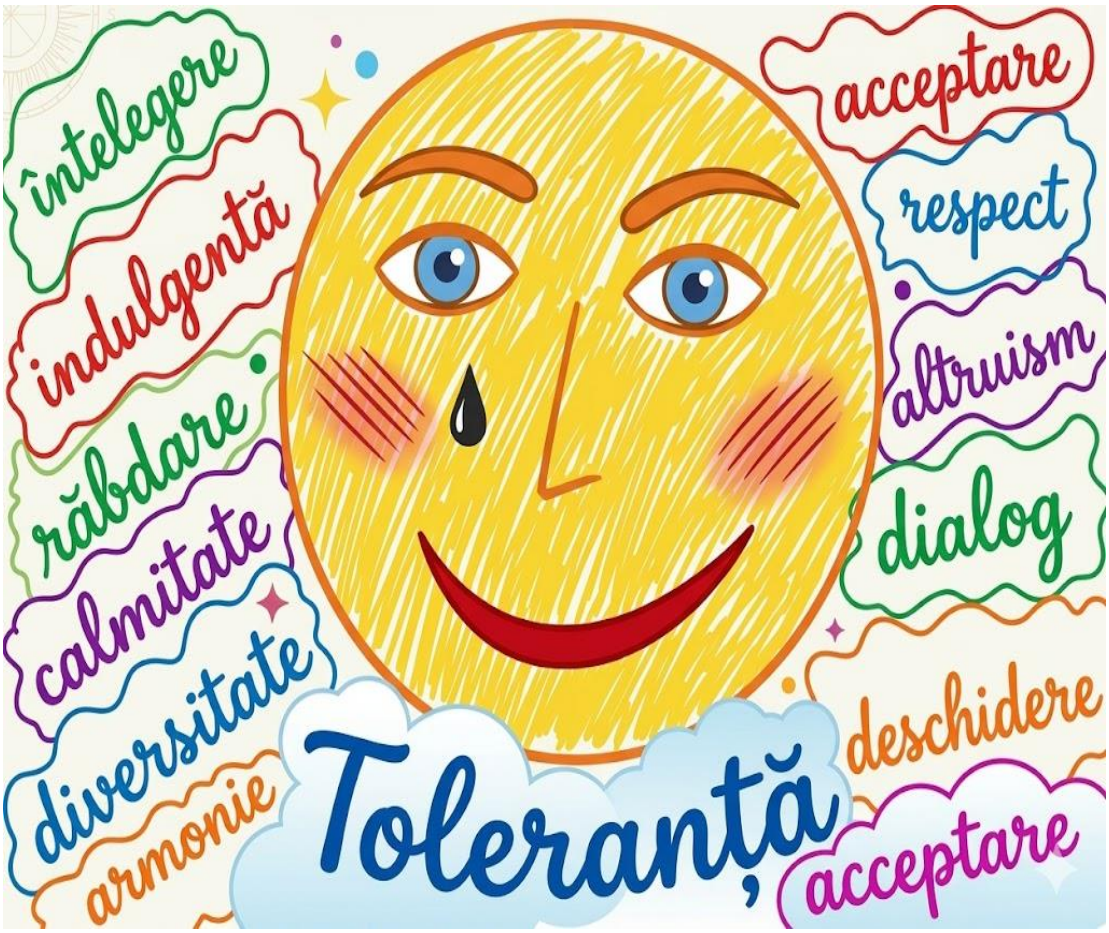
EDUCAȚIE PENTRU TOȚI



OANA-ALEXANDRA SECELEANU

profesor

Școala Gimnazială Nr. 38 „Dimitrie Cantemir”, Constanţa



Suntem toți diferiți, dar egali. Incluziunea ne responsabilizează și ne ajută să empatizăm.