

MINISTERUL EDUCAȚIEI ÎNSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

LUMOS FOUNDATION

Maria Hadîrcă

Tamara Cazacu

**ADAPTĂRI CURRICULARE
ȘI EVALUAREA PROGRESULUI ȘCOLAR
ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE**

GHID METODOLOGIC

Chișinău, 2012

Abrevieri:

APC	– Administrația publică centrală
APL	– Administrația publică locală
CES	– Cerințe educaționale speciale
PEI	– Plan Educațional Individualizat
TIM	– Teoria inteligențelor multiple

CUPRINS:

Abrevieri	2
Introducere	4
CAPITOLUL 1. REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE PRIVIND EDUCAȚIA INCLUZIVĂ	6
1.1. Concepte privind asigurarea accesului la educație pentru toți copiii	6
1.2. Educația incluzivă în Republica Moldova.....	10
1.3. Rolul cadrelor didactice în calitate de agenți ai reformei și promotori ai educației incluzive	13
1.4. Instruirea diferențiată în școala incluzivă	16
1.5. Teoria inteligențelor multiple – bază pentru diferențierea și individualizarea parcursului școlar	19
CAPITOLUL 2. ADAPTĂRI CURRICULARE	23
2.1. Considerații generale privind adaptările curriculare	23
2.2. Competența – componentă de bază a curriculumului adaptat	28
2.3. Recomandări privind adaptările în procesul educațional incluziv	34
2.4. Modalități de adaptare a curriculum-ului școlar	38
2.5. Modele de adaptare curriculară	39
CAPITOLUL 3. EVALUAREA PROGRESULUI ȘCOLAR AL ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE	51
3.1. Viziunea curricular-incluzivă asupra evaluării rezultatelor școlare	51
3.2. Adaptarea evaluării la principiile educației incluzive și la cerințele evaluării autentice.....	54
3.3. Metodologia de proiectare a activității de formare-evaluare a competențelor școlare	57
3.4. Metode, tehnici, instrumente de evaluare a competențelor școlare	59
BIBLIOGRAFIE	82
ANEXE	83

INTRODUCERE

Pornind de la teza axiomatică enunțată în Declarația de la Salamanca (1994), privind **unicitatea profilului educațional al fiecărui copil**, bazat pe particularitățile și necesitățile (cerințele) proprii, personalizate și contextualizate, sistemele de învățământ trebuie să își revizuiască resursele în sensul creării condițiilor pentru ca *toți copiii, indiferent de condiționările fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură, să se educe și să se dezvolte în medii de învățare comună*.

Teza sus-enunțată presupune schimbări de anvergură la toate palierele și pe toate compartimentele sistemului de educație, inclusiv la capitolul curriculum.

Curriculumul școlar proiectat și implementat actualmente în învățământul preuniversitar din Republica Moldova reprezintă o nouă etapă de dezvoltare curriculară, iar aceasta vizează trecerea de la proiectarea demersului educațional în baza obiectivelor pedagogice la centrarea acestuia pe formarea-dezvoltarea de competențe școlare. Problema care se pune astăzi în fața școlii generale este înzestrarea fiecărui elev cu un minimum de competențe funcționale, necesare acestuia fie pentru accederea la un nou nivel de învățământ, fie pentru o inserție mai reușită în viața socială.

Pe de altă parte, o nouă provocare pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar o reprezintă educația incluzivă a copiilor cu cerințe educaționale speciale, încadrați în învățământul general, în medii de învățare comune, alături de semenii lor. Astfel, școala trebuie să fie capabilă să realizeze un învățământ diferențiat și să asigure o educație de calitate pentru toți și pentru fiecare.

Noile tendințe în dezvoltarea și modernizarea educației impun necesitatea elaborării materialelor-suport pentru asigurarea metodologică a procesului de incluziune școlară a copiilor cu creințe educaționale speciale în învățământul general. În particular, se resimte necesitatea unor metodologii privind adaptarea curriculumului general la potențialul și necesitățile speciale ale copiilor, pentru a evita eșecul școlar al acestora, a-i sprijini în activitatea lor de învățare și a le asigura parcursuri școlare diferențiate și individualizate. Adaptarea ofertei educaționale la posibilitățile de învățare ale tuturor copiilor și la diferențele din societate constituie o adevărată provocare pentru școala modernă.

Școala trebuie să identifice, să recunoască și să reacționeze la diversitatea cerințelor elevilor, prin armonizarea strategiilor de învățare cu tehnologiile didactice, precum și cu diferite grade și nivele de învățare, astfel încât să asigure o educație de calitate pentru toți, inclusiv pentru copiii cu dificultăți de învățare, cu probleme de adaptare și integrare.

Prezentul ghid este structurat în trei capitole în care sînt prezentate aspectele teoretice și metodologice ale proiectării și realizării procesului educațional din perspectiva educației incluzive și vizează pregătirea cadrelor didactice pentru realizarea demersului educațional din perspectiva incluziunii școlare a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Primul capitol sintetizează ideile de bază privind educația incluzivă, evidențiază rolul cadrelor didactice în procesul de incluziune școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul general, prezintă instruirea diferențiată ca modalitate de adaptare a activității de predare-învățare-evaluare la potențialul diferit de învățare al elevilor.

În capitolul al doilea este descrisă metodologia de adaptare a curriculumului școlar, sînt prezentate modele de adaptare curriculară și modalități de individualizare a instruirii în vederea proiectării unor trasee diferențiate de învățare și a adaptării demersului pedagogic la capacitățile și aptitudinile individuale de învățare ale copiilor.

Capitolul al treilea prezintă viziunea curricular-incluzivă asupra evaluării progresului școlar, modalități de adaptare a acțiunii evaluative la principiile educației incluzive și la cerințele evaluării autentice, strategii, metode și tehnici de evaluare a competențelor școlare în contextul educației incluzive.

CAPITOLUL1. REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE PRIVIND EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Obiectivul acestui capitol îl constituie sistematizarea unor repere teoretice și metodologice privind noile concepte educaționale promovate în prezent în învățământ – educația pentru toți, educația incluzivă și învățământul integrat, transpuse în practica educațională din Republica Moldova. Conceptele date stau la baza unei noi paradigme educaționale care are în vedere o reorientare în ceea ce privește conceperea, proiectarea și realizarea educației la nivel de sistem și proces de învățământ.

Noua paradigmă educațională vizează integrarea tuturor copiilor dintr-o comunitate, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale, în școala generală, pentru a le oferi asistență educațională de calitate și a le satisface necesitățile individuale de instruire în medii de învățare comune. Aceasta reprezintă o manifestare a progreselor în democratizarea lumii contemporane, ilustrată și prin lozinci mai generale de tipul: *societate deschisă, școală incluzivă, educație pentru toți*etc.

1.1. Concepte privind asigurarea accesului la educație al tuturor copiilor

Teoria și practica educațională înregistrează actualmente ample și profunde schimbări în ceea ce privește conceperea, proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității elevului, care au ca efect acțiuni de transformare, reformare și introducere a *noului* în toate domeniile și structurile sistemului.

Trecut printr-un amplu proces de reforme, sistemul de învățământ din Republica Moldova își propune să modeleze încă din școală profilul viitorului cetățean, oferind tuturor copiilor șanse egale la educația de bază, printr-un curriculum echilibrat pe toate domeniile și adaptat la toate nevoile de formare, flexibil și diferențiat.

În contextul acestor schimbări de anvergură, se profilează mai multe tendințe în ceea ce privește dezvoltarea învățământului general:

- trecerea de la adaptarea elevului la școli diferite la adaptarea școlii și a curriculumului la diferențele dintre elevi;
- centrarea procesului educațional pe elev și pe necesitățile sale individuale de formare în vederea dezvoltării unui sistem de competențe de bază;
- ~~dezvoltarea în școală a tuturor tipurilor de inteligență, inclusiv a celei emoționale și practice;~~
- înlocuirea practicii de segregare și excludere din învățământ printr-un proces de incluziune școlară pentru toți copiii;
- instituirea unei școli incluzive și crearea unui mediu educațional tolerant și prietenos.

Cu toate acestea, școala generală continuă să fie organizată astfel, încât să nu-i poată cuprinde pe toți copiii dintr-o comunitate, mai ales, pe cei percepuți ca fiind *diferiți*. La debutul școlar, dar și pe parcursul învățării, copiii sînt selectați, ierarhizați, în școala de masă fiind acceptați doar cei mai „inteligenti”, iar cei cu necesități de învățare sînt orientați spre școlile speciale. Tuturor copiilor din această școală li se predă un curriculum standardizat, deseori supraîncărcat, pe care

pot să-l asimileze doar cei mai buni elevi, iar marea majoritate a elevilor abia dacă pot să achiziționeze un minimum de cunoștințe/competențe.

Astfel, la nivelul sistemului și procesului educațional coexistă două moduri de organizare a activității de învățare a copilului: *învățământul general*, care se desfășoară în școlile obișnuite sau de masă și *învățământul special*, care se desfășoară în instituții speciale de educație, de obicei, de tip rezidențial, și, respectiv, două practici de proiectare și realizare a curriculumului școlar.

Totuși, tendințele evidențiate mai sus și recomandările ce parvin prin documentele internaționale indică asupra unui alt vector de dezvoltare a învățământului general, și anume necesitatea *integrării* acestor două subsisteme și practici educaționale, prin promovarea *educației incluzive*. Or, școala generală de astăzi trebuie să devină mai deschisă spre diversitatea umană, mai prietenoasă și mai democratică, pentru a fi cu adevărat o poartă deschisă spre societatea de mâine.

În acest sens, problema care se pune astăzi în fața școlii vizează *incluziunea școlară a tuturor copiilor* dintr-o localitate, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale, prin adaptarea curriculumului școlar la toate necesitățile de învățare ale elevilor, individualizarea instruirii și conturarea unor trasee școlare personalizate.

Un astfel de învățământ integrator, nondiscriminatoriu începe să se contureze la ora actuală și în Republica Moldova, iar dezideratul acestuia vizează realizarea unei *pedagogii pentru toți și pentru fiecare*, centrată pe necesitățile individuale de formare ale fiecăruia. Această pedagogie pleacă de la premisa că diferențele dintre oameni sînt normale, toți suntem diferiți, iar datoria școlii, a învățământului general este să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele.

Așadar, *educația pentru toți*, reprezintă o nouă viziune sau abordare educațională lansată în circuitul pedagogic internațional cu ocazia întâlnirii miniștrilor educației la Conferința Mondială de la Jomtien, Thailanda (1990), care s-a transformat într-o strategie mondială de reformare a învățământului.

Această abordare a apărut ca răspuns la critica adusă modelului segregaționist în educație, promovat, mai ales, în a doua jumătate a secolului XX în toate sistemele de învățământ, prin care copiii percepuți ca *diferiți* (adică cei cu anumite deficiențe și, respectiv, cu necesități speciale de învățare, etichetați ca „incapabili”, „handicapați”, „anormali” etc.) erau excluși din școlile obișnuite și orientați spre școlile speciale, reducîndu-li-se astfel accesul la educația de bază.

Analizii în domeniul educației afirmă că sistemele de învățământ general i-au exclus, în mod consecvent, pe copiii cu necesități speciale de învățare, creînd în acest scop structuri marginale, pentru cei care nu atingeau standardele de performanță așteptate. Excluderea se baza pe un diagnostic preponderent medical: deficiență de auz, deficiență de vîz, deficiență intelectuală sau motorie etc.

Continuarea însă în epoca modernă a practicilor de izolare și de segregare a copiilor prin învățământ este considerată astăzi „o anormalitate pedagogică”. De aici, mișcarea spre *o educație pentru toți*, dezvoltarea procesului de *inclusiune școlară* și crearea de școli incluzive.

În această viziune, **toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună cu semenii lor, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, religioasă și economică sau indiferent de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice**(*Convenția ONU privind drepturile copilului, art.28*).

Consiliul Europei a abordat, în repetate rânduri, problematica educației de calitate pentru toți și a integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemele obișnuite de învățământ, elaborând încă în 1992 un set de recomandări în acest sens, care prevăd, între altele:

- Statele să-și construiască sisteme educaționale incluzive care să răspundă circumstanțelor și necesităților tuturor celor care învață, pornind de la dreptul inerent al fiecărui copil la un ciclu complet al educației de bază;
- Toți copiii cu dizabilități, indiferent de natura acestora, au dreptul la o educație adecvată, într-un mediu corespunzător, potrivit necesităților și dorințelor proprii sau ale familiei;
- Frecventarea școlilor generale de către un număr cât mai mare posibil de copii cu dizabilități poate fi realizată prin satisfacerea unor cerințe/condiții (servicii de sprijin, consiliere și reabilitare, echipamente și tehnici adaptate, necesare egalizării șanselor);
- Școlile speciale trebuie să sprijine această mișcare de integrare și să devină centre de resurse pentru școlile generale, să fie legate de acestea în scopul creșterii cooperării etc.

Conferința UNESCO asupra educației pentru persoane cu cerințe speciale desfășurată la Salamanca în 1994 a asigurat un nou cadru conceptual, dar mai ales de acțiune în vederea atingerii obiectivului strategic de *educație pentru toți*. Acesta s-a concretizat în sintagma *educație/școală incluzivă*. Această nouă formulă evidențiază recunoașterea universală a necesității reformării sistemului de învățământ în general.

Declarația de la Salamanca susține că școlile obișnuite cu orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor discriminatorii, un mijloc care creează comunități primitoare și construiesc o societate incluzivă, care oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența întregului sistem de învățământ.

Sintetic vorbind, *Educația pentru toți* trebuie înțeleasă ca o mișcare spre extinderea scopului și rolului școlii obișnuite în sensul transformării acesteia pentru a putea răspunde unei mai mari diversități de copii.

Apărută la finele secolului trecut și derivată din paradigma *Educație pentru Toți*, ***educația incluzivă*** se prezintă astăzi ca o direcție de acțiune prioritară pe agenda comunității educative internaționale, constituind unul din obiectivele de bază ale dezvoltării politicilor și practicilor educaționale și la începutul acestui mileniu. Dar, dacă în anii 90 conceptul de educație incluzivă

era considerat drept un deziderat al școlii viitorului, atunci, după Forumul Mondial de la Dakar (2002), acest deziderat s-a transformat într-o strategie educațională universală, care este promovată pe toate continentele și prin toate sistemele de învățământ, inclusiv cel din Republica Moldova.

Educația incluzivă pornește de la premisa că în orice comunitate școala există pentru toți copiii, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, religioasă și economică sau indiferent de abilitățile și capacitățile lor intelectuale sau fizice. Dată fiind această diversitate, conceptul de educație incluzivă are în vedere proiectul unei *școli incluzive*, care îi integrează și valorizează pe toți copiii, adaptându-se ea însăși la diversitatea de cerințe educaționale, la particularitățile de învățare și de dezvoltare ale fiecărui copil. Ea pune accent pe cooperare, parteneriat, învățare socială și valorizare a relațiilor pozitive, umaniste în educație.

Noua abordare vizează o schimbare de optică nu doar în ceea ce privește conceperea, proiectarea și realizarea educației, ci și în ceea ce privește organizarea procesului educațional și managementul școlii. Ea solicită, în primul rând, o re-evaluare a politicii statului, precum și a atitudinii societății în general, vizavi de copiii cu cerințe educaționale speciale, excluși și/sau marginalizați anterior în vederea schimbării acestora pe o atitudine mai tolerantă și a recunoașterii diversității umane, astfel încât statul să asigure la locul de trai condiții egale de învățare fiecărui elev.

În al doilea rând, educația incluzivă impune o nouă abordare a scopurilor, obiectivelor și formelor de organizare a educației. Astfel, scopul școlii generale este de a asigura accesul tuturor copiilor la educația de bază, de a contribui la reducerea izolării și a segregării în învățământ, acesta fiind și răspunsul posibil la provocările unei *pedagogii respondente*, ce vizează acțiunea de *normalizare a vieții copiilor*, prin incluziune, cooperare și conlucrare, coparticipare și interacțiune școlară și socială.

Educația incluzivă se întemeiază pe interacțiunea și corelarea a două tipuri de abordare pedagogică a activității de formare-dezvoltare a personalității copilului:

- *abordarea sociocentristă*, promovată de P. Bourdieu, J. Capal ș.a., care subliniază importanța legăturii individului cu mediul în care acesta trăiește și se dezvoltă;
- *abordarea psihocentristă*, promovată de A. Maslow, C. Rogers ș.a., care scoate în evidență particularitățile psihice și individuale ale celui educat, interesele acestuia;

De remarcat, ambele abordări situează în centrul actului educațional *persoana celui educat*, accentuând, în primul caz, importanța educației ca proces de socializare a copilului, în al doilea caz – educația ca proces de dezvoltare a potențialului individual al acestuia. Din combinarea acestor două abordări pedagogice, s-a dezvoltat modelul educațional cunoscut și sub denumirea de *psihopedagogia centrată pe copil*, care încearcă să răspundă adecvat la cerințele educaționale ale fiecărui elev.

Conceptul de educație incluzivă s-a dezvoltat din cel al *învățământului integrat*. Identificarea diferențelor specifice ambelor concepte oferă posibilitatea evidențierii unor aspecte principal

importante. Compararea conceptelor ne permite să constatăm că *integrarea* presupune adaptarea copilului la condițiile școlii generale, în timp ce aceasta rămîne, în cea mai mare parte, neschimbată, iar *incluziunea* prevede ca instituțiile și sistemul educațional, în general, să se schimbe și să se adapteze continuu necesităților copiilor.

Astfel, realizarea unui învățămînt bazat pe valorile educației incluzive nu înseamnă că aceeași educație, același curriculum poate fi oferit fiecărui copil. Aceasta presupune diferențierea traseelor curriculare și promovarea unei educații individualizate în scopul valorificării maxime a potențialului fiecărui copil, stimularea modificărilor în profunzime, diversificarea parcursului școlar, activarea metodelor participative de instruire (T. Vărășmas, 2001).

Educația incluzivă vizează atît *integrarea*, cît și *integrarea* în școala generală a unor copii excluși anterior, din diverse motive, printre care sînt și copii cu necesități speciale de învățare, care însă pot învăța și se dezvoltă într-un mediu școlar normal.

Așadar, *educația incluzivă* reprezintă modalitatea principală prin care poate fi atinsă ținta pedagogică de *educație pentru toți și pentru fiecare*.

1.2. Educația incluzivă în Republica Moldova

În Republica Moldova, preocuparea și interesul pentru educația incluzivă se atestă începînd cu anul 2000 și se manifestă atît la nivelul instituțiilor de stat (Ministerul Educației, Institutul de Științe ale Educației, instituții de învățămînt general), cît și la nivel de organizații nonguvernamentale. Aceste preocupări s-au concretizat într-un șir de documente și acte normative, cum ar fi: *Strategia națională privind protecția copilului și a familiei* (2003), *Strategia Națională Educație pentru toți* (2003) și *Planul Național de Acțiuni Educație pentru Toți* (2004), *Strategia națională și Planul de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012* (2007), *Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități* (2010), *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020* etc.

Ultimul document descrie educația incluzivă ca o nouă abordare a educației și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, prezintă cadrul conceptual al acesteia, structurile și modelele de organizare și cooperare în domeniu, tipurile de servicii pentru asigurarea educației incluzive etc.

Conform *Programului*, educația incluzivă presupune adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și necesităților educaționale ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comune. În ceea ce privește instituțiile de învățămînt general, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova vizează:

- crearea mediului instituțional favorabil educației incluzive;
- elaborarea unor planuri educaționale individuale;

- adaptarea curriculumului și a metodelor de evaluare curentă;
- dezvoltarea unor servicii educaționale extracurriculare incluzive;
- asigurarea sprijinului metodic-didactic pentru cadrele didactice etc.

În scopul realizării obiectivelor educației incluzive instituțiile de învățământ general vor crea condiții pentru ca fiecărui copil, indiferent de capacitatea acestuia de participare, să-i fie asigurat accesul la educație în instituția din comunitate. În acest sens, principalele forme de integrare a copiilor cu CES în școlile generale sînt:

- Înscrierea elevului cu CES în școala generală, corelată cu modalități particulare de pregătire, prin activități de sprijin, asigurate de cadrele didactice ale clasei;
- Înscrierea în școala generală, cu susținerea elevului pentru anumite materii din planul de studiu, însoțită de prestarea unor servicii de intervenție specifică, după necesități, acordate de către un cadru didactic de sprijin;
- Înscrierea elevului cu CES în școala generală, din care copilul este retras pentru anumite ședințe, în alt spațiu decît clasa (centrul de resurse), pentru a primi ajutorul unuia sau a mai multor specialiști, potrivit necesităților individuale;
- Înscrierea copilului în școala generală, cu frecvență parțială, alternativ cu frecventarea unei unități speciale de recuperare (centru de zi);
- Înscrierea elevului în școala generală prin învățământ la domiciliu, cu frecventarea unor activități specifice organizate în cadrul școlii (festivitati, matinee etc.).

Pentru ca școala generală să poată asigura accesul nestingherit al copiilor cu CES la mediile de învățare comune, este necesară realizarea unor activități coerente, orientate spre atingerea obiectivelor educației incluzive: cunoașterea pașilor necesari de întreprins, abilitarea corespunzătoare a cadrelor didactice și implicarea familiilor și comunității în acest proces.

Iată care ar fi principalii pași de parcurs spre statutul de școală incluzivă:

1. *Elaborarea unei analize de situație*, cu identificarea barierelor, dar și a factorilor care facilitează incluziunea școlară și planificarea dezvoltării instituționale pentru orientarea procesului educațional spre incluziune.
2. *Stabilirea unui set de principii*, care să favorizeze incluziunea școlară și să direcționeze acțiunea practică a cadrelor didactice.
3. *Asocierea mișcării spre incluziune cu acțiunile generale de reformă a sistemului de învățământ* ca întreg sau cu reforme democratice fundamentale.
4. *Adaptarea curriculumului general la potențialul și necesitățile copiilor cu CES* ca acțiune decisivă în promovarea incluziunii școlare și realizarea unui educații de calitate pentru toți copiii.
5. *Mobilizarea opiniei și construirea consensului* în școală, implicînd toți subiecții: cadrele didactice, elevii, părinții.

Specialiștii în domeniul educației incluzive vorbesc despre câteva tipuri de schimbare, care ar trebui să se producă la nivelul unei școli obișnuite, pentru ca aceasta să devină o instituție incluzivă. Ei se referă, în principal, la:

- adaptarea școlii obișnuite la principiile educației incluzive și cerințele educaționale speciale ale copilului;
- dezvoltarea profesională a cadrelor din perspectiva educației incluzive;
- responsabilizarea cadrelor didactice pentru educația tuturor copiilor, inclusiv a celor cu CES;
- flexibilizarea conținuturilor și adaptarea mijloacelor de învățare;
- modificarea practicilor de predare-învățare-evaluare și de management al clasei (apud Gherguț A.).

Educația incluzivă reprezintă o adevărată provocare pentru cadrele didactice din învățământul general, care trebuie să-și schimbe abordările în ceea ce privește realizarea procesului de predare-învățare-evaluare, cu accent pe realizarea unei instruiți individualizate și adaptarea curriculumului la necesitățile specifice de învățare ale fiecărui elev, inclusiv ale copiilor cu CES.

Cum să facem însă ca un curriculum general, proiectat/elaborat pentru toți, să fie în același timp pertinent și eficace pentru fiecare elev, iar pentru cadrul didactic - flexibil și echitabil? Cum să-l adaptăm continuu la evoluții și contexte noi, fără ca diversitatea să devină o sursă a inegalităților?

Pentru a putea răspunde la aceste întrebări, învățătorii și profesorii din școala generală trebuie să înțeleagă că educația incluzivă presupune o modificare semnificativă de concepte și atitudini, care atrage după sine un șir de alte schimbări în ceea ce privește realizarea activității de predare-învățare-evaluare la clasă.

Adaptarea școlii generale la copiii cu CES nu trebuie înțeleasă prin exigențe mai mici sau un rabat de la calitatea procesului educațional. Se are în vedere, în primul rând, schimbarea modului de organizare și funcționare a școlii, pentru ca aceasta să se transforme, cu adevărat, într-o *școală prietenoasă copilului* și pentru ca, prin serviciile educaționale oferite, să poată răspunde unei mai mari diversități de copii.

În acest context, **sarcina cea mai importantă a școlii, vizavi de copiii cu CES, este – la fel ca și față de toți copiii – să le dea acestora cunoștințele/ competențele și valorile esențiale necesare pentru a deveni membri activi ai societății (UNESCO, 1987).**

Pentru a atinge acest scop, școala incluzivă va trebui să utilizeze *un curriculum incluziv*, adică unul elaborat în manieră flexibilă, pentru a permite atât adaptări la nivel de școală, cât și modificări menite să vină în întâmpinarea necesităților individuale ale fiecărui elev, care **să poată fi adaptat**. Problema expusă impune și distincția clară între o programă-minimum sau un curriculum-nucleu și o programă de dezvoltare pentru elevii dotați.

1.3. Rolul cadrelor didactice în calitate de agenți ai reformei și promovării educației incluzive

Noile viziuni asupra procesului educațional, cele incluzive, trebuie să pornească de la premisa **responsabilității sociale și profesionale** a cadrului didactic, care trebuie format, susținut și împuternicit pentru cunoașterea și aplicarea tehnologiilor didactice de adaptare/diferențiere curriculară, evaluare și promovare.

În școala incluzivă, cadrele didactice se conduc de următoarele axiome:

- fiecare elev este capabil să învețe și rostul educației este de a dezvolta potențialul fiecăruia;
- abilitățile copiilor pot fi dezvoltate printr-o instruire individualizată și diferențiată eficientă;
- inteligența nu este distribuită diferit (unii copii sînt mai inteligenți, alții mai puțin inteligenți), ci există mai multe tipuri de inteligență ce trebuie identificate, dezvoltate și valorizate pentru fiecare copil;
- rolul educației nu este de a-i selecta pe cei capabili, ci de a dezvolta potențialul fiecărui copil.

Atît managerii școlii, cît și cadrele didactice trebuie să facă eforturi comune pentru a crea condiții favorabile de învățare fiecărui elev. Ei lucrează pentru identificarea cît mai timpurie și dezvoltarea diverselor tipuri de inteligență, considerînd că orice tip de inteligență umană este importantă și trebuie dezvoltată. Pentru formarea copiilor ca adulți performanți sînt importante și:

- a) **inteligența emoțională** - capacitatea/abilitatea de a percepe și exprima adecvat emoțiile, de a-și controla stările emoționale;
- b) **inteligența practică** – capacitatea/abilitatea de a se adapta și găsi soluții pentru situațiile de învățare și situațiile noi de viață.

Constructele inteligenței emoționale sînt:

- Conștiința de sine;
- Autocontrolul;
- Motivația;
- Empatia;
- Aptitudinile sociale: comunicarea, capacitatea de lucru în echipă, cooperarea etc.

Formarea/perfecționarea cadrelor didactice din școlile generale pentru educația copiilor cu CES este o condiție obligatorie pentru reușita incluziunii școlare. Rolul conducătorului școlii constă în identificarea și implicarea acelor cadre care manifestă interes și disponibilitatea necesară în acest sens. Se va investi în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, pentru a crește capacitatea internă a școlii.

Totodată, echipa managerială are grijă de crearea unui mediu educațional favorabil educației incluzive, or, siguranța mediului în care se află copilul cu CES constituie factorul determinant /

cu impact pozitiv asupra dezvoltării acestuia. Prin mediu educațional, înțelegem atât mediul fizic școlar – amenajarea spațiilor, facilități, afișaje etc., cât și starea de spirit, atmosfera generală existentă în școală, bazată pe principiile educației incluzive, valorile educației pentru toți (prietenie, toleranță, colaborare și ajutorreciproc etc.) promovate și pe o anumită conduită. Școala incluzivă construiește un mediu lipsit de riscuri. Caracteristicile unui astfel de mediu școlar sînt listate în Anexa 1.

Modificarea practicii de predare-învățare-evaluare și de management al clasei de elevi în care sînt integrați copii cu CES vizează nu doar o schimbare de strategie didactică și de adaptarea procesului educațional la cerințele educaționale speciale ale copilului, ci și una de comportament didactic. În primul caz, este vorba de proiectarea și realizarea unui proces educațional diferențiat, centrat cu adevărat pe necesitățile și capacitățile de învățare ale fiecărui copil, în care cadrul didactic se angajează să lucreze în cooperare cu alții (cu cadrul didactic de sprijin, cu părinții etc.) și să respecte în cadrul acestui proces principiile educației incluzive: accesul egal la educație, non-discriminare, individualizare, abilitare (reabilitarea, readaptarea) etc.

În al doilea rînd, schimbarea de comportament în clasă vizează atât cadrul didactic cât și elevii. Elevii trebuie ajutați de profesor să se acomodeze la cerințele educației incluzive, adică să accepte diversitatea, să colaboreze, să se respecte și să se ajute reciproc, să dea dovadă de toleranță etc.

Implementarea în practică a educației incluzive presupune înțelegerea faptului că rolul profesorului este acela de a facilita procesul învățării pentru fiecare elev și de a fi un sprijinitor activ al acestora.

Dezvoltarea educației incluzive conduce la apariția unor roluri și funcții noi principale în aceste procese fiind *cadrul didactic de sprijin*, principala sarcină a căruia este să asigure suportul necesar în învățare pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, incluși în școlile generale (fără a diminua rolul tuturor cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES).

Cadrul didactic de sprijin cunoaște problemele copiilor cu CES încadrați în școala respectivă, poate oferi orice informația necesară cu privire la istoria individuală și la problemele pe care le poate avea un copil cu CES, asigură consilierea necesară pentru cadrele didactice care lucrează cu acești copii și oferă copiilor asistența psihopedagogică necesară (de limbaj, cognitivă, psihomotorie, afectiv-motivațională etc.).

Cadrul didactic de sprijin exercită, în principal, următoarele atribuții:

- a) facilitează și susține integrarea școlară a copilului cu cerințe educaționale speciale în colectivul grupei/clasei, al instituției de învățămînt;
- b) participă, în comun cu comisia multidisciplinară intrașcolară, cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști la:
 - elaborarea planului educațional individualizat și realizarea acestuia;

- realizarea adaptărilor curriculare adecvate nivelului de dezvoltare a copilului cu cerințe educaționale speciale;
 - evaluarea rezultatelor aplicării programelor curriculare adaptate;
 - evaluarea, revizuirea și actualizarea planului educațional individualizat;
- c) colaborează cu învățătorii/cadrele didactice pe discipline școlare, alți specialiști pentru realizarea obiectivelor din planul educațional individualizat și stabilirea modalităților concrete de lucru cu copiii cu cerințe educaționale speciale, colaborează cu părinții copilului cu cerințe educaționale speciale și cu însuși copilul
 - d) elaborează și implementează strategii de sprijin în toate ariile curriculare, precum și identifică resursele necesare și adecvate realizării acestora;
 - e) realizează activități de recuperare educațională, individuale sau în grup, asistă copilul cu cerințe educaționale speciale în pregătirea temelor pentru acasă;
 - f) colaborează cu specialiștii care realizează terapiile specifice în vederea realizării obiectivelor planului educațional individualizat;
 - g) desfășoară, după caz, activități de tip terapeutic-ocupational, individuale sau în grup;
 - h) propune și realizează materiale didactice individualizate în funcție de dificultățile de învățare ale elevilor;
 - i) coordonează activitatea Centrului de resurse din instituție;
 - j) acordă consultanță și colaborează cu familiile copiilor care beneficiază de serviciile cadrului didactic de sprijin;
 - k) participă ca formator în cadrul programelor de informare/formare a cadrelor didactice în probleme de educație incluzivă, de diseminare a cunoștințelor și experiențelor cu privire la asistența educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Cadrul didactic de sprijin își realizează atribuțiile prin:

- a) participări la orele de predare/activități desfășurate la clasă de către învățător/profesor în calitate de observator, consultant, co-participant;
- b) organizarea activităților în cadrul centrului școlar de resurse pentru educația incluzivă;
- c) organizarea activităților cu familia copilului asistat;
- d) monitorizarea implementării PEI.

În proiectarea activităților de recuperare/asistență educațională, cadrul didactic de sprijin va ține cont de necesitățile elevului; obiectivele planului educațional individualizat; rezultatele evaluărilor curente; informațiile parvenite de la cadrele didactice, alți specialiști, de la elev, părinți.

Activitatea cadrului didactic de sprijin se desfășoară în grupa/clasa în care este integrat copilul/sînt integrați copiii cu cerințe educaționale speciale; în centrul școlar de resurse pentru educația incluzivă; în familia copilului asistat; în alte instituții din comunitate (unități educaționale, de agrement etc.), în care însoțește copilul.

Școlile incluzive pot dezvolta și adapta funcțiile și rolurile descrise mai sus în dependență de situația concretă și de circumstanțele particulare din fiecare unitate de învățămînt.

1.4. Instruirea diferențiată a elevilor în școala incluzivă

În școala incluzivă activitatea de instruire trebuie proiectată și realizată în manieră diferențiată, în funcție de potențialul individual al fiecărui elev. Astfel, elevul este pus în situația să-și asume într-o mai mare măsură responsabilitatea pentru propria învățare și dobândirea, în ritm propriu, a cunoștințelor și competențelor necesare, iar cadrul didactic, în acest sens, devine un organizator și facilitator al activității de învățare. De altfel, și cerințele formării individului în școala modernă impun formarea și dezvoltarea capacităților acestuia de a *învăța să învețe*, adică să se instruiască în mod independent, în vederea pregătirii pentru activitatea de învățare permanentă.

A realiza o instruire diferențiată înseamnă a flexibiliza instruirea, a diferenția metodele aplicate în activitatea educațională, pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriul potențial. Prin urmare, școala incluzivă este chemată în mod expres să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel, încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor de bază și de aplicare a acestora în practică în mod constant și creator.

Instruirea diferențiată, potrivit lui S. Cristea, are drept scop adaptarea activității de predare-învățare-evaluare – în deosebi, sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice - la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, ritmul de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

În general, proiectarea și organizarea instruirii diferențiate presupune valorificarea relației dintre resursele umane angajate în proces (calitatea elevilor și a profesorilor) – cunoștințele și capacitățile solicitate conform programelor de instruire/ educație - structura instituției școlare etc.

Nivelurile la care poate fi diferențiată instruirea sînt următoarele :

- *nivelul procesului de învățare* (prin valorificarea corelației dintre resursele umane existente și cerințele programelor de instruire/ educație);
- *nivelul conținutului învățării* (prin valorificarea corelației dintre cerințele programelor de instruire/ educație și structura organizației școlare);
- *nivelul organizării învățării*, în clasă, pe grupe, subgrupe (prin valorificarea corelației dintre structura organizației școlare și resursele umane existente).

S. Cristea se referă la următoarele „dispozitive de diferențiere a instruirii”, proiectate și dezvoltate în sens curricular:

- *echipe de creație pedagogică* instituționalizate (consilii consultative, catedre, comisii metodice etc.) angajate în activitatea de elaborare a obiectivelor, tabelelor de progres școlar, fișelor de muncă independent etc.;
- *mijloace pedagogice* orientate special pentru motivarea pozitivă a activității de predare-învățare-evaluare (prin diferite „tehnici de animare”);
- *inițiative pedagogice* asumate pentru gestionarea suplă a timpului real, școlar și extrașcolar, destinat studiului, realizării învățării la parametri superiori, de „eficacitate optimală”:

- *informări pedagogice periodice* oferite „partenerilor”: colectiv didactic al clasei, elevi, părinți, reprezentanți ai comunității educative locale, factori de decizie managerială de la nivel local, teritorial etc.;
- *ajustări structurale* determinate pedagogic în vederea reconstituirii/deschiderii filierelor, profilurilor, specializărilor, examenelor anuale și finale etc.

Tehnicile de diferențiere a instruirii evidențiate și recomandate de același autor sînt:

- individualizarea învățării;
- personalizarea parcursului școlar;
- gradarea sarcinilor școlare;
- exprimarea încrederii în posibilitățile elevului;
- combaterea complexului de inferioritate; etc.

Rolul evaluării în proiectarea și realizarea instruirii diferențiate este decisiv în cadrul procesului de incluziune școlară și de elaborare a diagnosticului inițial necesar pentru cunoașterea nivelului real de dezvoltare a elevului, aceasta fiind premisa viitoarelor itinerarii de învățare, individualizate într-un timp și spațiu pedagogic optim.

În activitatea de proiectare și realizare diferențiată a instruirii sînt recomandabile cîteva sugestii metodologice:

- a) Cadrul didactic focalizează esențialul: toți elevii trebuie să posede cunoștințele de bază.
- b) Cadrul didactic trebuie să recunoască diferențele dintre elevi.
- c) Evaluarea și instruirea sînt inseparabile.
- d) Cadrul didactic poate schimba conținutul, procesul și produsul.
- e) Toți elevii trebuie să participe la propria lor educație.
- f) Cadrul didactic și elevii colaborează în învățare: ei planifică împreună, stabilesc obiective, monitorizează progresul, stabilesc succesele și eșecurile.
- g) Cadrul didactic echilibrează normele individuale și de grup;
- h) Cadrul didactic ghidează elevul în procesul de adaptare și învățare.

Proiectarea în manieră diferențiată a activității de predare-învățare-evaluare este aplicabilă tuturor elevilor, întrucît permite progresarea, în ritmul lor propriu, și atingerea performanțelor la nivelul posibilităților lor de învățare.

Scara curriculară reprezintă o strategie didactică de diferențiere și adaptare școlară a activităților de instruire la capacitățile și necesitățile specifice de învățare ale copiilor cu CES. Procedura constă în creșterea (pentru copiii supradotați) sau diminuarea (pentru copiii cu probleme de învățare) de către profesor a gradului de dificultate în îndeplinirea unei sarcini de lucru necesare de efectuat pentru însușirea sau consolidarea unei achiziții școlare. În cazul elevilor supradotați, se procedează la creșterea volumului de lucru, pe cînd în cazul elevilor cu CES, volumul de lucru se va micșora și complexitatea sarcinii va fi diferită.

Exemplul de mai jos al „scării curriculare” arată cum poate fi „coboșită”, prin descreștere, o cerință sau o sarcină de lucru pînă la un nivel minim al capacităților și necesităților individuale de învățare ale elevului și aduce o mai mare claritate asupra înțelegerii faptului cum putem să adaptăm lucrul

pe care trebuie să-l facă elevul conform puterilor, necesităților, intereselor individuale precum și a capacității individuale de concentrare a acestuia.

Timpul alocat sarcinilor ar trebui să fie flexibil și adaptat necesităților fiecărui elev.

Tabelul 1. Exemplu de aplicare a scării curriculare

	Întrebarea	Adaptarea sarcinii
	1. Elevul poate să îndeplinească aceeași sarcină la fel ca și colegii?	Să scrie o dictare din 40-50 de cuvinte.
Dacă nu, poate	2. Elevul poate să facă aceeași activitate, dar cu așteptări adaptate?	O dictare cu cuvinte mai puține.
Dacă nu, poate	3. Elevul poate să facă aceeași activitate, dar cu așteptări adaptate și cu ajutorul unor materiale didactice?	Să copieze un text scris cu litere mai mari dintr-o fișă de lucru.
Dacă nu, poate	4. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu așteptări mai mici?	Să scrie un șir de cuvinte care sînt funcționale și din mediul zilnic al elevului.
Dacă nu, atunci poate	5. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu materiale didactice adaptate?	Să îndeplinească un exercițiu de verificare a ortografiei pe calculator.
Dacă nu, poate	6. Elevul poate să facă o activitate diferită sau paralelă?	Să învețe un program de scriere pe calculator, prin care să-și verifice ortografia cu ajutorul dicționarului.
Dacă nu, poate	7. Elevul poate să facă o activitate practică și funcțională cu ajutor?	Să se joace cu niște cuvinte-puzzle sau să rezolve o integrăă cu ajutorul unui coleg.

Această scară curriculară în șapte trepte sugerează că orice sarcină de lucru sau, gradul de dificultate al acesteia, precum și gradul de ajutor necesar de acordat elevului la îndeplinirea sarcinii respective, pot fi simplificate și trebuie ajustate, pentru a veni în întîmpinarea unor multiple necesități individuale ale elevului. În general, activitățile și numărul de sarcini ar trebui planificate sau simplificate astfel, încît să vină în întîmpinarea unui număr cît mai mare de cerințe educaționale dintr-o clasă. Adaptările necesită materiale didactice adăugătoare și multă creativitate din partea profesorului.

Totuși, principiul așteptărilor înalte chiar și pentru elevii cu dificultăți de învățare trebuie întotdeauna avut în vedere de către învățători sau profesori, pentru a-i obișnui pe elevi cu efortul, a-i încuraja și a-i ajuta să-și dezvolte întregul potențial. Tocmai de aceea provocările sau

creșterea sarcinii de lucru în intensitate ar trebui gradate cu atenție, astfel ca elevii să nu se descurajeze.

Totodată, scara indică și asupra faptului că învățarea participativă și colaborarea profesor-elev sau elev-elev permite copiilor cu dificultăți de învățare să îndeplinească diverse sarcini la un grad corespunzător nivelului lor de dezvoltare.

1.5. Teoria inteligențelor multiple – bază pentru diferențierea și individualizarea parcursului școlar

Teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner pornește de la critica sistemului de învățământ și a “școlii uniformizate”, care este organizată astfel, încât să poată reuși doar cei mai buni, și în special, cei înzestrați cu abilități logico-matematice sau lingvistice, întrucât valorizează cu precădere doar aceste două tipuri de inteligență. În această școală există un singur curriculum pentru toți, se utilizează aceleași metode de predare și aceleași proceduri standardizate de evaluare, iar în final elevii sînt ierarhizați conform reușitei la testele de tip IQ.

De ce totuși testele IQ nu reușesc să măsoare și alte abilități umane decît cele lingvistice sau logico-matematice? Mai mult, de ce ele nu pot să prezică performanța tînărului după încheierea școlii? Sînt oare “intelenți” un campion de atletism, un jucător de șah sau un violonist?

Lucrurile sînt însă mult mai complicate dincolo de zidurile școlii, or, un IQ înalt nu garantează succesul profesional, cu atît mai puțin pe cel social.

În cartea sa *Multiples Intelligences. Theory in Practice* (1993), H. Gardner analizează diverse surse privind dezvoltarea normală, precum și cele referitoare la copiii supradotați sau cu diverse deteriorări ale facultăților cognitive, ajungînd la concluzia că o inteligență trebuie să fie probată de două lucruri:

- existența unei zone de reprezentare pe creier;
- existența unui sistem propriu de expresie.

Pe baza acestor criterii, H. Gardner și-a fundamentat identificarea celor opt tipuri de inteligență umană:

- inteligența lingvistică;
- inteligența logico-matematică;
- inteligența spațial-vizuală;
- inteligența muzicală;
- inteligența corporal-kinestezică;
- inteligența naturalistă;
- inteligența interpersonală/intrapersonală;
- inteligența emoțională și practică.

Prin teoria sa, supranumită *Teoria inteligențelor multiple*, autorul a demonstrat că intelectul uman este multiplu și că orice individ reprezintă o „colecție de inteligențe”, iar capacitatea cognitivă a unui elev poate fi mai bine descrisă printr-un set de abilități sau deprinderi mentale, pe care Gardner le-a denumit *intelențe multiple*.

În opinia sa, orice individ posedă, într-o măsură mai mare sau mai mică, fiecare dintre aceste inteligențe. Ceea ce îi diferențiază însă pe oameni este gradul lor diferit de dezvoltare și natura unică a combinării acestor inteligențe. Tocmai din această cauză, specifică autorul, fiecare persoană este unică, iar unicitatea ei se manifestă prin faptul că are mai dezvoltat un anumit tip de inteligență, ceea ce și îi determină randamentul asimilării cunoștințelor, al interiorizării și al explicării relațiilor, al implicării profesionale etc.

Prin urmare, orice modalitate uniformă de predare este, evident, nesatisfăcătoare, de vreme ce fiecare elev este atât de diferit. De aceea, susține H. Gardner, procesul educațional trebuie planificat și realizat în mod individualizat, din perspectiva inteligențelor multiple.

Educația individualizată este motivată din cel puțin două supoziții:

- 1) De vreme ce indivizii sînt diferiți, ei au și profiluri diferite de inteligență, deci procesul educațional din școală trebuie organizată astfel încît să permită dezvoltarea tuturor profilurilor de inteligență umană;
- 2) În trecut se credea că un individ poate asimila întreaga cunoaștere sau măcar o parte semnificativă a acesteia, astăzi, însă se pune problema individualizării traseelor curriculare, a diferențierii instruirii și racordării procesului educațional la necesitățile copilului.

Plecînd de la considerațiile privind teoria inteligențelor multiple (TIM), întrebarea care se impune, din perspectiva educației incluzive, este cum să ajungă cadrul didactic la înțelegerea resorturilor care îi determină pe elevi să se manifeste atât de diferit în activitatea de învățare, respectiv, să aibă anumite predilecții față de unele discipline școlare și să le ignore pe altele, îndreptîndu-se de timpuriu spre anumite domenii de cunoaștere: limbi, matematici, arte, științe ale naturii etc.

Mai exact, cum să identifice învățătorul sau profesorul ce tip de inteligență mai dezvoltată are un elev sau altul și cum să-și adapteze activitatea la dezvoltarea multiplelor inteligențe și stiluri de învățare? Răspunsul la această întrebare ar putea fi cheia succesului în ceea ce privește aplicarea teoriei inteligențelor multiple la nivelul practicii educaționale, oferind o bază pentru diferențierea curriculumului și a parcursului școlar în vederea promovării unei instruirii individualizate.

Aplicarea TIM în activitatea de proiectare sau de adaptare a curriculumului școlar și în cea de realizare a activității de predare-învățare-evaluare la clasă poate fi realizată cu luarea în considerare a unor sugestii metodologice.

1. TIM poate fi utilizată cu succes în *selectarea conținuturilor instruirii* într-un plan de educațional individualizat sau într-un curriculum școlar la decizia școlii. De exemplu, cele opt tipuri de inteligențe pot servi drept bază în stabilirea ariilor curriculare într-un plan educațional individualizat, în formularea obiectivelor de bază și a țințelor pedagogice de atins prin curriculumul elaborat la decizia școlii sau în determinarea cîtorva *discipline-nucleu* de studiu pentru o clasă ce integrează copii cu CES.

2. O altă importantă aplicare didactică a teoriei lui Gardner ar fi *identificarea de către profesor și predarea conceptelor-cheie dintr-o disciplină de studiu*. Este vorba de acele noțiuni de bază care sînt absolut necesare pentru dezvoltarea intelectuală a unui individ (de exemplu, din limbă – înțelegerea corectă a mesajelor orale sau scrise, cum se realizează comunicarea eficientă; din biologie – respirația, modul sănătos de viață sau cum se explică biodiversitatea; din matematică – cum se calculează procente etc.), dar care trebuie adaptate pe cît e posibil stilurilor diferite de învățare și profilurilor intelectuale ale elevilor, acordîndu-le astfel posibilitatea de a le explora folosind o gamă cît mai largă de inteligențe.
3. Un alt element esențial în aplicarea acestei teorii în activitatea de predare-învățare-evaluare la clasă este *cunoașterea profilului de inteligență* de care dispune un elev sau altul. Mai exact, este vorba de cunoașterea cît mai timpurie de către învățător sau profesor a interesului și dezinteresului elevului pentru anumite discipline școlare sau a punctelor tari și slabe ale fiecărui elev. Aceasta îi va permite cadrului didactic să personalizeze actul educațional, stabilind strategii didactice de diferențiere și individualizare a instruirii.

Comportamentele specifice tipurilor de inteligență pot fi identificate, prin metoda observării sistematice, și dezvoltate strategic de către cadrele didactice, atunci cînd aceste comportamente „promit”.

Tabelul 2. Tipurile de inteligență

Tipuri de inteligență	Comportamente specifice
1. Lingvistică	▪ Are un vocabular bogat, bine dezvoltat; ▪ Povestește ca să explice; ▪ Participă activ la dezbateri/discuții în grup; ▪ Scrie cu ușurință compuneri (chiar și poezie, proză, articole etc.); ▪ Citește mult; ▪ Caută cărți, împrumută cărți.
2. Logico-matematică	▪ Traduce ceva într-o formulă matematică; ▪ Folosește analogia pentru a explica; ▪ Descrie modele de simetrie; ▪ Compune și rezolvă probleme ▪ Demonstrează ceva prin scheme; ▪ Înțelege cauzalitatea, relațiile.
3. Spațial-vizuală	▪ Desenează pentru a explica; ▪ Percepe vizual corect din mai multe unghiuri; ▪ Se orientează bine în spațiu; ▪ Recunoaște obiectele din spațiu.
4. Muzicală	▪ Manifestă sensibilitate la sunete; ▪ Discerne o varietate de sunete în mediu;

	▪ Creează melodie și ritm; ▪ Explică prin melodie și ritm; ▪ Confectionează un instrument și îl folosește pentru a explica ceva; ▪ Indică modele ritmice etc.
5. Corporal-kinestezică	▪ Creează mișcare pentru a explica ceva; ▪ Controlează mișcarea; ▪ Mimează ușor; ▪ Participă cu plăcere la jocul de rol; ▪ Dansează etc.
6. Naturalistă	▪ Observă și notează; ▪ Clasifică; ▪ Descrie schimbările din mediul înconjurător; ▪ Are grijă de animale, plante; ▪ Folosește lupa și binoclul pentru observare; ▪ Desenează/fotografiază obiecte din natură etc.
7. Interpersonală/ intrapersonală	▪ Relaționează ușor cu alții; ▪ Cooperează în grup; ▪ Manifestă sensibilitate și atenție la comportamentele celor din jur; ▪ Explică/predă ceva cuiva; ▪ Folosește calculatorul etc.; ▪ Știe ce vrea și ce poate/ce nu poate; ▪ Stabilește și urmărește un țel; ▪ Știe încotro să se îndrepte dacă are nevoie de ajutor; ▪ Descrie calitățile persoanelor cu care vine în contact; ▪ Exprimă și e conștient de diferite sentimente; ▪ Ține un jurnal etc.
8. Inteligența emoțională și practică	▪ Manifestă grijă și sensibilitate față de emoțiile altora; ▪ Observă și recunoaște sentimentele în funcție de modul în care iau naștere; ▪ Reprimă impulsivitatea; ▪ Canalizează emoțiile pentru atingerea scopului propus; ▪ Amină obținerea recompenselor, ▪ Apreciază diferențele între oameni; ▪ Poate să se adapteze la situații noi; ▪ Își exprimă adecvat emoțiile; ▪ Găsește soluții la diferite situații; ▪ Arată compasiune pentru suferința altuia; ▪ Lucrează în echipă, cooperează cu colegii în diferite situații;

	▪ Alege adecavt din mai multe variante posibile; ▪ Transferă experiențele în situații noi.
--	---

De reținut, profilul de inteligență nu se stabilește prin aplicarea unui test. Sînt necesare multe observări ale comportamentelor copiilor, pentru a ne da seama care le sînt interesele și activitățile mai preferate, ce coduri de exprimare folosesc și care sînt acelea pe care le evită.

La fel de importantă este selectarea de către învățător sau profesor a acelor metode, procedee de lucru și activități de predare-învățare-evaluare, care să se suprapună cel mai bine pe profilul de inteligență și stilul individual de învățare al fiecărui elev, dar și să corespundă obiectivelor propuse și ținutelor necesare de atins prin activitatea propriu-zisă de formare. Totodată, TIM ar putea servi ca mijloc de predare-învățare integrată a conținuturilor și de verificare a înțelegerii acestor conținuturi de către elevi.

În concluzie, teoria inteligențelor multiple reprezintă una dintre cele mai promițătoare teorii educaționale, care, cu siguranță, va revoluționa atât viziunea asupra conceperii actului educațional, cît și practicile de proiectare și realizare a activității de predare-învățare-evaluare. Ea se dovedește a fi mai umană și mai veridică în ceea ce privește abordarea științifică a inteligenței umane și poate determina o reformă de substanță a învățămîntului, care să conducă la substituirea „școlii uniforme” printr-una cu adevărat centrată pe individ.

CAPITOLUL 2.ADAPTĂRI CURRICULARE

2.1. Considerații generale privind adaptările curriculare

Scopul acestui compartiment al Ghidului este de a oferi cadrelor didactice un suport practic care i-ar ajuta să adapteze curricula existente în așa mod ca acestea să fie accesibile pentru a fi însușite, pentru a înlătura diferite bariere de învățare cu care se confruntă elevii cu CES, pentru a elabora un curriculum individualizat.

Este important să accentuăm că un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, este același curriculum general, dar *adaptat* la potențialul individual specific al copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Prin ***adaptări curriculare*** vom defini corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educaționale speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia.

Organizarea și desfășurarea procesului educațional pentru copiii cu CES în școlile obișnuite, inclusiv adaptarea curriculară, implică respectarea unor principii care au menirea de a eficientiza acest proces deosebit de complex și de a-l realiza cu maximă responsabilitate și competență, pornind de la principiile moderne impuse de noile orientări în domeniul asistenței și educației persoanelor cu cerințe speciale.

Principiile de bază care trebuie să ghideze activitatea de adaptare curriculară sînt:

- a) principiul drepturilor egale în educație;
- b) principiul interesului superior al copilului;
- c) principiul egalizării șanselor;
- d) principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- e) principiul intervenției timpurii;
- f) principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil;
- g) principiul flexibilității curriculare;
- h) principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- i) principiul flexibilității în activitatea didactică;
- j) principiul managementului educațional participativ;
- k) principiul cooperării și parteneriatului social.

Determinant în procesul de adaptare curriculară, *principiul individualizării învățării* exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi, în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate. (I. Bontaș)

În scopul aplicării eficiente a acestui principiu, este necesar de respectat anumite condiții, cum ar fi cunoașterea cât mai completă a fiecărui elev, atât ca individualitate, cât și ca ființă socială care urmează să se integreze armonios în societate.

Cercetătorul I. Radu afirmă că este necesară *adaptarea instrucțiunii, a conținutului, a formelor de organizare și a metodelor la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru proprii unor grupe de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.*

În aceeași ordine de idei, menționăm că încă Quintilian a subliniat *importanța crucială a înțelegerii diferențelor individuale dintre elevi în ce privește pregătirea și aptitudinile cu care sînt dotați*, optînd însă pentru **instruirea în grup** în cazurile cînd elevii por fi grupați după particularitățile asemănătoare, fapt ce contribuie la o mai bună **socializare** a subiecților, deoarece aceste activități *consolidează formarea și dezvoltarea de deprinderi sociale.*

I. Bontaș afirmă că ființele umane nu se nasc egal înzestrate cu calități psihofizice și că nu au condiții egale de dezvoltare și de manifestare. Astfel, ele ajung să aibă particularități care alcătuiesc individualitatea fiecăruia, dar care nu le împiedică *să ajungă un succes.*

Perspectiva obiectivă a principiului tratării individuale și diferențiate a elevilor aduce *contribuții benefice în dezvoltarea personalității*, pe cînd necunoașterea sau neglijarea acestor particularități pot duce la *vitregirea copiilor* de condiții corespunzătoare de dezvoltare.

În accepțiunea lui A. Gherghuț, *principiul normalizării* ține de asigurarea unor condiții adecvate de educație pentru copiii cu cerințe speciale pentru ca aceștia să progreseze. Cu referire la *principiul drepturilor egale*, Gherghuț că acesta își prezintă esența chiar prin denumirea sa, avîndu-se în vedere eliminarea barierelor sociale care împiedică desfășurarea cu succes a

educației copiilor cu cerințe educaționale speciale. Principiul *egalizării șanselor* în domeniul educației pare similar celui expus anterior, doar că acesta promovează șansele egale fără discriminări. Principiul *asigurării serviciilor de sprijin* se referă atât la copiii cu cerințe speciale, cât și la persoanele care lucrează cu aceștia (resurse umane, instituționale, materiale, financiare, dar și servicii guvernamentale). Principiul *intervenției timpurii* presupune diagnosticarea precoce, reabilitarea, integrarea de la vârste mici când diferențele dintre copii sînt mai puțin sesizabile, iar șansele de integrare socială ulterioară cresc.

Pentru a respinge sau a evita sarcini educaționale care depășesc posibilitățile de învățare ale elevilor cu CES, cadrele didactice care vor realiza adaptarea curriculară vor lua în considerare și principiile pedagogice tradiționale binecunoscute:

- Principiul legăturii teoriei cu practica;
- Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor;
- Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor;
- Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vîrstă;
- Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor ș.a.

Adaptarea curriculară (apud A. Gherguț) presupune:

- delimitări ale curriculumului comun, diferențierea unor componente în funcție de cerințele specifice ale elevului;
- că nu toți elevii cu CES vor avea aceleași competențe (ca de altfel și nu toți elevii fără CES);
- adaptarea care să poată răspunde necesităților tuturor copiilor (adică perceperea elevilor ca o resursă de sprijin, nu ca o problemă);
- programe flexibile și trasee individualizate;
- servicii de suport pentru elevii cu dificultăți de învățare,
- asigurarea accesului la oportunități;
- accent pe colaborare în rezolvarea problemelor, parteneriat cu părinții, familia,
- o „școală pe măsură” (=succesul tuturor elevilor în acord cu posibilitățile diferite ale acestora (E.Claparede);
- că copilul învață din experiența sa și a celor din jur;
- adaptarea materialelor și mijloacelor didactice conforme cerințelor copiilor etc.

Un *curriculum adaptat* prevede și adaptarea componentelor sale:



Figura 1. Componentele curriculumului

Fiecare componentă curriculară poate fi adaptată prin:

1. **Eliminarea** (excluderea) unor competențe, conținuturi (unități de conținut) pe care elevii cu CESle însușesc cu dificultate sau nu le însușesc deloc. Aceeași abordare se poate aplica și cu referire la **planul de învățământ** din care pot fi excluse unele discipline școlare pe care elevii nu le pot însuși.
2. **Comasarea** la nivel de curriculum sau plan de învățământ, altfel spus integrarea a două sau mai multe discipline, cum ar fi geografia-biologia sau matematica-fizica, sau istoria-geografia sau în cadrul unei discipline (competențe, conținuturi). Integrarea disciplinelor poate fi parțială, selectând subiectele cele mai indicate. Îmbinarea se poate realiza atât la nivel de competențe, cât și la nivel de materii de studiu, unele subiecte apropiate sau înrudite.
3. **Extensiunea**, pentru elevii al căror potențial intelectual nu este afectat, presupune aplicarea unor activități suplimentare de însușire a materiei, prin folosirea unor limbaje alternative de comunicare (pentru copiii cu dizabilități senzoriale) (M. Corlaci). Extensiunea **nu presupune formarea unui număr mai mare de competențe** decât cel indicat în curriculumul de bază, nici un volum sporit de conținuturi (teme, opere, materie lingvistică etc.). Se sugerează ideea că pot fi desfășurate **activități suplimentare** de familiarizare, exersare, consolidare a materiei.
4. **Diversificarea** se realizează la nivel de:
 - a. promovare a unor abordări moderne de instruire, prin **metode interactive** de predare-învățare-evaluare; prin aplicarea teoriei inteligențelor multiple (*logice, matematice, verbale, artistice, kinestezice, interpersonale*), a nivelurilor didactice în funcție de

gradul de pregătire a elevului (*receptiv-reproductiv, reproductiv-transformativ, productiv-creativ*);

- b. timp suplimentar alocat pentru îndeplinirea sarcinilor didactice (pentru înțelegerea materiei);
- c. promovare a formelor variate de instruire (individuale, în perechi, în grup),
- d. asistență personală /individuală suplimentară din partea pedagogului (cadru didactic de sprijin), părinților, altor asistenți eficienți;
- e. anturaj adecvat pentru desfășurarea activităților care modifică climatul clasei, întregii școli (designul clasei trebuie să ofere posibilitatea de a lucra în grupuri de 3-5 persoane);
- f. limbaj adecvat dizabilităților copilului, clar, accesibil pe care îl folosesc cadrele didactice și de asistență;
- g. adaptare a mijloacelor tehnice la necesitățile specifice ale elevilor;
- h. forme adecvate, accesibile, variate de evaluare continuă, evidența progresului, al succesului școlar;
- i. formare a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și metodologiei activităților cu elevii etc.

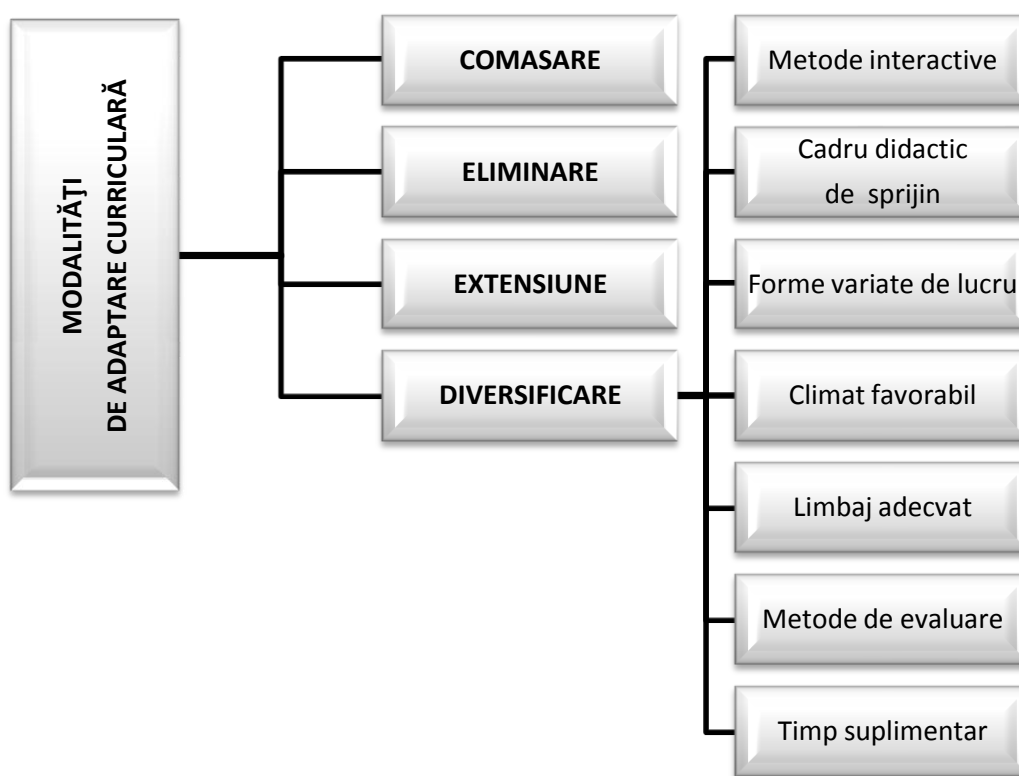


Figura 2. Modalități de adaptare curriculară

În contextul promovării/aplicării curriculumului adaptat, se înscriu și unele discipline/activități adiționale, complementare celor de bază, accesibile tuturor copiilor, care să asigure egalizarea șanselor. Asemenea activități se realizează ca *intervenții* sau *terapii specifice*, fiind recomandate

în rezultatul evaluării complexe și multidisciplinare a copilului cu CES. Vom atenționa că terapiile specifice vor fi recomandate plecând de la utilitatea, oportunitatea și ponderea lor în PEI-ul copilului, în ideea de a contribui la progresul și performanțele copilului a fiecărui copil căruia îi sînt recomandate intervențiile respective.

În funcție de necesitățile (cerințele) individuale de învățare și dezvoltare pot di recomandate:

- intervenția (terapia) logopedică;
- kinetoterapia;
- asistență educațională;
- asistență psihologică;
- mobilitatea și orientarea în spațiu;
- educația vizual-perceptivă;
- educația auditiv-perceptivă etc. (T. Vrăsmaș ș. a., 2010)

Fiind o activitate complexă, adaptarea curriculară cere de la subiecții încadrați în procesul educațional implicare responsabilă, competentă, sistematică și acțiuni/atitudini corespunzătoare.

Tabelul 3. Responsabilități ale subiecților implicați în procesul de adaptare curriculară

Structurile APC	Structurile APL	Familia	Școala	Cadrul didactic
▪ Elaborarea politicilor în domeniu; ▪ Elaborarea actelor normative; ▪ Elaborarea materialelor metodologice și didactice; ▪ Formarea inițială și continuă a cadrelor.	▪ Crearea dezvoltarea serviciilor de suport educațional; ▪ Alocarea resurselor; ▪ Amenajarea spațiilor speciale; ▪ Formarea continuă a cadrelor.	▪ Implicarea în procesul educațional; ▪ Sprijinirea/a jutorul copiilor; ▪ Participarea la viața comunității. ▪ Promovarea beneficiilor incluziunii.	▪ Informarea elevilor, cadrelor didactice, părinților; ▪ Formarea atitudinilor corecte; ▪ Pregătirea personalului didactic și non-didactic; ▪ Prestarea serviciilor educaționale atractive ▪ Crearea mediului școlar incluziv, a condițiilor specifice: spații specializate, materiale didactice adaptate etc.	▪ Creșterea și perfecționare a continuă a gradului de competență; ▪ Adaptarea propriu-zisă a conținuturilor , tehnologiilor de predare-învățare-evaluare; ▪ Promovarea educației incluzive în comunitate.

2.2. Competența – componentă esențială a curriculumului adaptat

Una dintre componentele esențiale ale curriculumului este sistemul de competențe. Pornind de la competențele transversale (competențele-cheie) și interdisciplinare, competențele specifice disciplinei trasează parcursul instructiv al elevului pe toată perioada de școlaritate.

Conform definiției generale propuse de Comisia Europeană, *competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională.*

Structura competenței este constituită din cunoștințe, capacități și atitudini, acestea din urmă reflectând, în esență, comportamentul elevului în procesul de executare a sarcinilor.

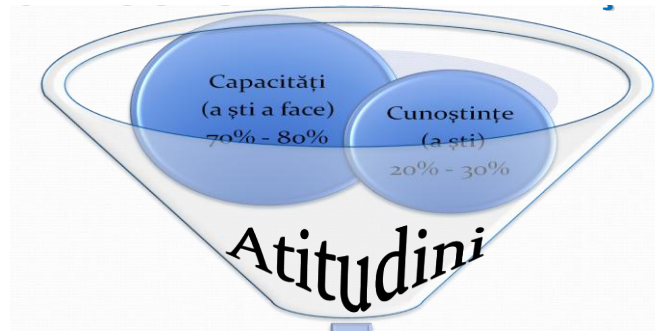


Figura 3. Structura competenței

Dintre definițiile cele mai simple, succinte ale competenței putem menționa:

- Competențele sînt capacități puse în mișcare în rezolvarea diverselor situații, în realizarea la nivel superior ca rezultat al exersării progresive, oferind garanția unui înalt nivel rezolutiv.
- Cunoștințele potențiale, mobilizabile într-un mare număr de situații diferite de același tip. (M. Minder)
- Ceea ce cunosc și ceea ce pot face în realitate elevii (A.Birch)
- Cunoștințe care trebuie mobilizate (E.Joița)
- Cunoștințe, capacități și atitudini funcționale și dinamice. (T.Cazacu)

Metodologia formării competențelor presupune parcurgerea unor etape, care sînt în relații de interdependență, ierarhizate logic:

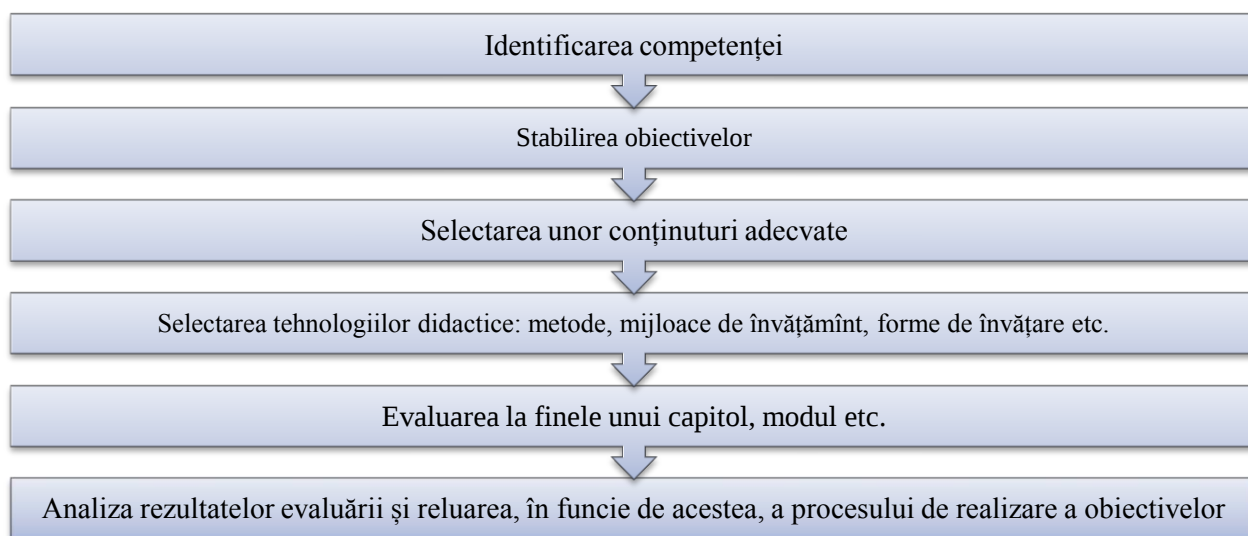


Figura 4. Etapele formării competențelor

Tabelul 4. Exemple de activități de formarea competenței de ascultare și înțelegere a unui mesaj

Competența vizată	Material didactic	Activități
Ascultarea și înțelegerea unui mesaj audiat	Texte literare, nonliterare, multimedia, precum și emisiuni radio, filme, DVD-uri etc.	1. Cereți elevilor să asculte cu atenție și să reproducă oral sau în scris conținutul textului, al informației sau a emisiunii audiate. 2. Pentru a-i ajuta pe elevii cu dificultăți de înțelegere, propuneți unor elevi din clasă să explice informația audiată. 3. Elevilor cu deficiențe senzoriale informația auditivă sau vizuală poate fi prezentată prin subtitre sau li se oferă traducerea prin limbajul semnelor de către cadrul didactic de sprijin. 4. Elevii cu deficiențe de auz trebuie așezați în așa fel, încât să-și poată optimiza simțul de auz. 5. Folosiți cititul pe buze (mișcarea buzelor trebuie să fie clară, dar nu exagerată). 6. Unii elevi pot avea nevoie să asculte în mod repetat informația. Casetele audio pot fi de folos în acest scop.

Exemplele următoare vizează adaptarea competențelor și subcompetențelor în cazul elaborării curriculumului individualizat pentru elev de clasa a III-a, diagnosticat cu sechele paralizie cerebrală cu hemipareză dreaptă; epilepsie; afazie cu retard global al limbajului.

CURRICULUM ADAPTAT
LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Competențe

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

Subcompetențe	Exemple de activități de învățare
1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral	
- să se înțeleagă semnificația globală a mesajului oral - să distingă cuvintele într-o propoziție - să distingă sunetele și silabele dintr-un cuvânt dat	- ex. de ascultare și confirmare a mesajului ascultat - ex. de delimitare a cuvintelor într-o propoziție dată - ex. de identificare a sunetelor din structura silabei - ex. de identificare a silabelor dintr-un cuvânt dat
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală	
- să construiască enunțuri logice simple	- ex. de construire a propozițiilor simple din 1, 2, 3 cuvinte
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris	
- să identifice litere, silabe, cuvinte și enunțuri în textul tipărit - să se scrie legătura dintre text și imaginile care îl însoțesc - să asocieze forma grafică a cuvântului cu sensul acestuia - să citească în ritm propriu cuvinte monosilabice și bisilabice	- ex. de asociere a sunetului cu litera - ex. de identificare a literelor mari și mici, de tipar sau scrise de mână - ex. de asociere a textului cu imaginea - ex. de exprimare a înțelesului unor cuvinte dintr-un text citit - ex. de citire a cuvintelor pe silabe
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă	
- să scrie cu ajutor, litere, silabe, cuvinte	- ex. de scriere corectă a literelor,

scurte - să construiască în scris propoziții scurte, cu sprijin - să scrie, cu ajutor, folosind semnele de punctuație: punctul, semnul întrebării - să manifeste interes pentru exprimarea scrisă	silabelor, cuvintelor scurte - ex. de alcătuire a propozițiilor simple pe baza de imagini sau cu cuvinte date - ex. de scriere folosind semnele de punctuație învățate - completare de rebusuri cu ajutorul învățătorului - jocuri
--	--

Conținuturile învățării

1. Formarea capacității de citire:

- litere mici și mari de tipar;
- citirea de cuvinte monosilabice și bisilabice.

2. Formarea capacității de comunicare orală și scrisă:

- formularea de răspunsuri la întrebări simple cu ajutorul învățătorului;
- scrierea literelor mici și mari de mână;
- scrierea cuvintelor monosilabice și bisilabice;
- scrierea cu literă mare la începutul propoziției;
- folosirea semnelor de punctuație: punctul, semnul întrebării;
- alcătuirea de propoziții pe teme: *Anotimpurile, Școala mea, Familia mea, Meserii, Satul/orașul meu, Țara mea, Forme de relief, Legume, fructe, Jocuri de copii, Sărbători* etc.

CURRICULUM ADAPTAT MATEMATICA

Competențe

C₁: Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii

C₂: Dezvoltarea capacității de explorare /investigare matematică

C₃: Formarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic

C₄: Dezvoltarea interesului și motivației pentru studiu

Subcompetențe	Exemple de activități de învățare
1. Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii	
- să scrie, să citească numerele naturale în centrul 0-100	- ex. joc de recunoaștere prin obiecte, desene ale numerelor

- să efectueze operații de adunare și scădere în centrul 0-10 cu obiecte - să efectueze operații de adunare și scădere până la 100 - să efectueze operații de înmulțire utilizând calculatorul - să recunoască forme plane și forme spațiale și să clasifice după formă, mărime, culoare obiectele date - să stabilească poziții relative ale obiectelor în spațiu - să cunoască orele fixe pe ceas	- ex. de numărare din 1 în 1 cu sprijin - ex. de adunare și scădere a numerelor, verificarea cu ajutorul obiectelor - ex. pe calculator - soft educațional cu adunare și scădere - ex. de exersare a tablei înmulțirii utilizând calculatorul - identificarea formelor geometrice în modele - jocuri pe calculator - ex. joc de poziționare a obiectelor în spațiu (stînga -dreapta, interior, exterior, sus, jos) - ex. joc de recunoaștere a orei exacte pe ceas
2. Dezvoltarea capacității de explorare matematică	
- să sesizeze asocierea dintre elementele a două categorii de obiecte, desene	- ex. de identificare a elementelor unei mulțimi
3. Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic	
- să verbalizeze, cu ajutor, modalitățile de calcul folosite	- ex. de exprimare cu voce tare a etapelor de calcul
4. Dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiu	
- să manifeste disponibilitate și plăcere pentru studiu	- jocuri cu numere

Conținuturile învățării

- Numere naturale de la 0-100, 0-1000
- Adunarea și scăderea numerelor naturale în centrul 0-10
- Înmulțirea numerelor naturale utilizând calculatorul
- Figuri geometrice: triunghi, pătrat, cerc, dreptunghi

- Împărțirea numerelor naturale utilizând calculatorul
- Unități de măsură: metrul, litru
- Unități de timp: ora, ziua, luna, anul

2.3. Recomandări privind adaptările în procesul educațional incluziv

Drept bază pentru realizarea adaptărilor curriculare, în toate cazurile, va servi evaluarea complexă și multidisciplinară a dezvoltării copilului. Conform reglementărilor în vigoare, acest tip de evaluare este realizat de către instituții specializate, în particular de Serviciul de asistență psihopedagogică.

Adaptarea curriculară o realizează cadrele didactice, fiecare la disciplina sa, cooperând cu colegii care predau discipline din aceeași arie curriculară. Programa școlară adaptată se elaborează pe un an de studiu sau pentru un semestru.

Adaptarea curriculară se realizează având la dispoziție următoarele materiale /documente:

1. Recomandările *Serviciului de asistență psihopedagogică* cu referire la un elev sau la mai mulți elevi cu cerințe speciale similare.
2. *Planul Educațional Individualizat*, elaborat, printr-un proces participativ, în cadrul echipei PEI (a se vedea *Ghidul privind elaborarea și realizarea Planului Educațional Individualizat*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr. 952 din.06.12.2011).
3. Curriculumul disciplinar oficial, aprobat de Ministerul Educației.
4. Prezentul *Ghid metodologic cu privire la adaptările curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*.

În scopul aplicării optime a programelor curriculare, este necesar să adaptăm, după cum am menționat, competențele, conținuturile și strategiile metodologice și cele de evaluare în funcție de particularitățile individuale ale elevilor, punctând și anumite condiții esențiale:

- cunoașterea cât mai amplă a fiecărui elev;
- îmbinarea judicioasă a tratării individuale și diferențiate cu cea globală, de grup;
- tratarea individuală și diferențiată examinată ca un demers în devenire și schimbare;
- conștientizarea activă a elevilor privind posibilitățile lor individuale;
- stabilirea/proiectarea *sarcinilor realizabile* pentru a le forma încredere și pasiune în procesul de studiere/învățare (B. S. Bloom);
- crearea emoțiilor pozitive pentru stimularea însușirii eficiente, deoarece fără *atitudinea pozitivă* a elevilor nu vom atinge obiectivele trasate (B.S.Bloom);
- formarea nu doar a anumitor abilități, dar și dezvoltarea unei anumite atitudini față de viață;

- pregătirea specială a tuturor factorilor de decizie ai instituțiilor de învățământ general în care urmează să se încadreze copiii cu cerințe educaționale speciale (cadre didactice, elevi, părinți);
- proiectarea curentă specifică, selectarea metodelor, procedeele adecvate, eficiente, raportate la individualitatea copilului;
- crearea/dezvoltarea în instituțiile de învățământ general a serviciilor de sprijin, consiliere și reabilitare;
- dotarea instituțiilor cu mijloace tehnice adaptate, echipamente specializate pentru diferite categorii de dizabilități, în scopul egalizării șanselor;
- susținerea dialogului continuu cu părinții tuturor copiilor în scopul promovării toleranței, creării /menținerii unei atmosfere benefice pentru oferirea studiilor de calitate, indiferent de diferențele individuale ale elevilor.

Pe lângă condițiile generale sus-enumerate pot fi determinate și unele specifice procesului nemijlocit de predare-învățare care reies din analiza comparativă a proceselor psihice ale copiilor cu CES. Aspectele expuse constituie suport metodic în proiectarea și desfășurarea propriu-zisă a activităților didactice.

Potrivit lui A.Gherguț, orice activitate de învățare, inclusiv cea școlară, se realizează prin interrelaționarea funcțiilor și proceselor psihice, cu accent predominant pe procesele psihice cognitive. Dacă în condiții obișnuite de dezvoltare și funcționare intactă a analizatorilor, dependența de senzații a celorlalte procese cognitive poate trece neobservată, în situații speciale de **blocare, diminuare sau suprimare a canalelor senzoriale**, calitatea proceselor cognitive este dependentă în mare măsură de calitatea și aportul aferențelor senzoriale. Astfel, în cunoașterea elementară se distinge îndeosebi rolul senzațiilor, percepției, atenției și memoriei, aprofundarea cunoașterii accentuează rolul reprezentărilor, imaginației și gândirii, iar motivația și comunicarea elev-profesor acționează în permanență ca un motor al activității psihice.

În procesul organizării și desfășurării activităților de învățare cu diferite categorii de elevi cu cerințe educaționale speciale, pot fi aplicate informațiile care reies din Tabloul proceselor psihice ale copiilor cu CES (Anexa 2).

Recomandări pentru lucrul cu copiii cu dizabilități intelectuale:

- Explicarea detaliată a sarcinii;
- Planificarea/etapizarea realizării sarcinii;
- Utilizarea materialului didactic în procesul de explicare/predare a temelor noi;
- Acțiuni de *enumerare* a părților componente ale obiectelor, ființelor împreună cu elevul sau de *subliniere* a unor aspecte ale acestora sau de *construire /pregătire* a diferitor mulaje, de folosire a diferitor culori la stabilirea părților componente.
- Implicarea elevilor în activități de *descriere* a obiectelor, imaginilor folosind repere, adică obiecte reale, contact direct cu obiectele. Deoarece copiilor din clasele primare le este caracteristică particularitatea de a colecționa, profesorii pot folosi acest subiect în

antrenarea/exersarea operațiilor de gândire specifice etapei. Elevii pot prezenta materialele colecționate personal.

- Realizarea exercițiilor de evidențiere a esențialului, de delimitare a detaliilor.
- Oferirea *timpului suplimentar* (decît în mod tradițional) pentru realizarea sarcinilor de descriere.
- Acordarea sprijinului suplimentar din partea cadrelor didactice, părinților. Acest sprijin este absolut necesar, în special la etapa citit-scrisului, deoarece copilul trebuie să manifeste o capacitate de concentrare deosebită în legătură cu faptul că procesul de însușire a științei de carte este complex.
- Planificarea orelor suplimentare, activităților individuale sau în perechi.
- Organizarea activităților în echipă, de stimulare a gândirii active și critice.
- Completarea unor informații citite /ascultate în baza reperelor.
- Reducerea numărului de metode verbale puțin eficiente pentru această categorie de elevi.
- Aplicarea sistematică a metodelor de stimulare, captare, menținere a atenției, de stimulare a memoriei.
- Folosirea diferitor scheme, tabele originale, explicate.
- Crearea atmosferei confortabile în învățării.

Recomandări pentru lucrul cu copiii cu dizabilități senzoriale parțiale (văz, auz):

- Utilizarea mijloacelor tehnice și a materialelor didactice care să faciliteze receptarea facilă și eficientă a informației (scheme, tabele, diferite culori etc.).
- Realizarea activităților suplimentare de sprijin din partea învățătorilor/profesorilor și părinților pentru captarea și menținerea atenției și a capacității de concentrare, aplicarea schemelor-reper sau a planului pentru a-și aminti cele realizate anterior și ce urmează să mai realizeze.
- Organizarea activităților de joc, muzicale, dramatice, excursii în natură ș.a. pentru stimularea și dezvoltarea creativității.

Pentru copiii cu deficiențe de văz:

- Folosirea, în cadrul activităților, a creioanelor colorate și a cariocei.
- Rezervarea unui spațiu considerabil în jurul reprezentărilor sau imaginilor importante.
- Trasarea liniilor groase în jurul elementelor importante de pe materialele de lucru,
- Distribuirea materialelor didactice vizuale cîte unul, pe rînd.

Pentru copiii cu deficiențe de auz:

- Excluderea gălăgiei din preajma activităților.
- Evitarea diferitor tipuri de dictări, luarea de notițe deoarece acestor elevi le este dificil să asculte eficient și să scrie în același timp.
- Repetarea instrucțiunilor sau sarcinilor să aibă loc cu aceleași cuvinte.
- Formularea clară a instrucțiunilor, concis, cu pași consecutivi.
- Realizarea discuțiilor nemijlocite cu elevii.

Recomandări pentru lucrul cu copiii cu dizabilități senzoriale profunde:

- Realizarea exercițiilor de stimulare a limbajului.
- Sensibilizarea continuă a analizatorilor neafecțați.
- Folosirea mijloacelor tehnice specializate.
- Realizarea exercițiilor sistematice de diminuare a barierelor sensibilității.

Recomandări pentru lucrul cu copiii cu dizabilități fizice, de limbaj, de comportament

- Organizarea activităților în săli multifuncționale.
- Folosirea rampelor de acces și a mijloacelor tehnice corespunzătoare care pot să compenseze posibilitatea de a se deplasa.
- Organizarea exercițiilor/activităților de relaxare periodică (ascultarea muzicii, desenul), de stimulare a interesului și de captare a atenției.
- Realizarea exercițiilor suplimentare (timp compensatoriu), dar în limita unui număr rezonabil, în caz contrar apasă suprasolicitarea – creează „probleme peste probleme”.
- Aplicarea metodelor active, interactive, cu elaborarea unor scheme, hărți, machete, desene atractive, folosirea culorilor, simbolurilor.

Pentru copiii cu deficiențe chinestezice:

- Acordarea ajutorului elevilor, creînd posibilități pentru mișcare, dar evitînd oboseala.
- Combinarea perioadelor pasive cu cele active.

Recomandări generale:

- Realizarea activităților practice, examinarea situațiilor concrete de viață.
- Aplicarea metodelor active și atractive care îi ajută să nu obosească prea repede și să-și mențină capacitatea de concentrare.
- Evitarea suprasolicitării fizice și nervoase care influențează negativ atenția și, respectiv, procesul de instruire.
- Alternarea tipurilor de activități.
- Asigurarea unui tempou adecvat.
- Excluderea maratonului intelectual.
- Evitarea în exces a deplasării profesorului prin clasă.
- Evitarea pedepselor.
- Realizarea activităților specifice de recuperare disciplinară sau interdisciplinară (activități specifice comune cîtorva discipline: redarea conținutului, alcătuirea unui plan, rezumarea unui text, examinarea părților componente și notarea acestora, caracterizarea personajelor, rezolvarea problemelor la științe etc.).
- Elaborarea planurilor de acțiuni pe termen scurt, mediu, lung (examinarea împreună cu pedagogul, bifarea celor realizate, examinarea celor rămase).
- Încurajarea, stimularea, lauda elevilor pentru creșterea încrederii în forțele proprii;
- Acordarea de recompense.

Cu titlu de recomandare se propune, de asemenea, structura orientativă a curriculum-ului adaptat:

I. Preliminarii în care se indică:

- disciplina școlară;
- numele și prenumele elevului pentru care se face adaptarea;
- necesitatea elaborării documentului;
- caracteristica generală psihopedagogică a elevului;
- o argumentare succintă a competențelor și conținuturilor selectate,
- strategiile metodologice dominante.

II. Competențele finale ale etapei avînd caracter general:

- pentru etapa primară sau pentru cea gimnazială (în funcție de clasa în care învață elevul).

III. Subcompetențele, conținuturile și activitățile de învățare și evaluare (selectate din curriculumul disciplinar) pentru un an de studii.

IV. Strategii de evaluare: descrierea generală a tipologiei, a specificului formelor de evaluare, dar și termenele de aplicare.

De menționat, curriculumul adaptat va fi, după caz, parte a PEI (compartimentele 7-9 ale Structurii-model aprobate de Ministerul Educației, ordinul nr.952 din 06.12.2011).

Structura propusă poate fi dezvoltată, modificată în funcție de diferți factori obiectivi și subiectivi ce pot interveni în procesul educațional concret. În același timp, structura curriculumului adaptat poate fi modificată și ca rezultat al creativității și măiestriei pedagogice autorului (autorilor).

2.4. Modalități de adaptare a curriculumului

În calitate de modalitate de adaptare curriculară poate fi folosită repartizarea materiei de studiu conform nivelurilor didactice, care se întemeiază pe *principiul individualizării și diferențierii (sau respectării particularităților individuale)* și *principiul accesibilității cunoștințelor (sau respectării particularităților de vîrstă)*.

Știința psihologică și didactică propune diferite criterii de stabilire a nivelurilor de dezvoltare a activității cognitive a elevilor, avîndu-se în vedere că elevii posedă capacități diferite de realizare a sarcinilor, cu grad diferit de complexitate.

Distincția fiecărui nivel constă în modul, capacitatea de utilizare a informației inițiale pentru realizarea actelor de comunicare proprii. De exemplu, capacitatea de exprimare și comunicare: Unii elevi pot să răspundă la întrebări, dar nu pot să povestească, zicînd: *Adresați-mi întrebări! Eu știu materialul!* Alții pot să redea conținutul unui text, folosind enunțuri exact din text, dacă însă li se închină manualul nimeresc în mare dificultate. Terții pot să redea conținutul unui text, modificîndu-i creativ și cu ușurință subiectul.

Aplicarea nivelurilor didactice în procesul de predare-învățare-evaluare oferă posibilitatea de a ține cont nu doar de caracteristicile psihologice individuale și diferențiate ale elevilor, dar și de varietatea conținuturilor. Profesorul va urmări ca în procesul educațional elevul să primească și să îndeplinească **sarcini adecvate** nivelului de dezvoltare și de pregătire, precum și gradului de

complexitate a materiei. Elevul trebuie să îndeplinească deci exerciții /sarcini în conformitate cu potențialul intelectual propriu. Este în grija profesorului însă să-i *încredințeze* periodic elevului și sarcini care țin de următorul nivel pentru a-l învăța să rezolve sarcini de nivel mai superior, avansînd în dezvoltarea capacităților intelectuale. Profesorul se va ghida în activitatea sa de specificul fiecărui nivel:

Nivelul 1, receptiv-reproductiv literal, presupune operații de receptare (*Am înțeles!*) și de reproducere pe baza informațiilor receptate, citite sau audiate (*Am găsit! Răspund!*). Reproducerea se realizează *aproape de text*, folosind expresii, exemple din text.

Elevii nu disting destul de clar legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, deseori, din cauza lacunelor, nu sînt în stare să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior la soluționarea celor noi, pe care uneori le reproduc din memorie, neînțelegînd operațiile parțiale de analiză și sinteză.

Nivelul 2, reproductiv-transformativ, presupune operații de vorbire din memorie, adică nu doar se însușesc /se găsesc /se rețin modelele *de-a gata*, dar se mai efectuează și o anumită modificare a materiei la transmiterea /aplicarea conținutului.

Elevii sînt capabili să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior explicîndu-le pe cele noi, dar nu imediat – la început ei le analizează de pe poziția noului, le repetă, detaliat sau desfășurat; au nevoie de repere.

Nivelul 3, productiv-creativ, de performanță: elevul creează o nouă informație, în procesul de vorbire, adică elevul **produce** un mesaj în mod independent sau îl poate completa, continua în mod creativ (*Eu fac! Eu creez!*).

Elevii stabilesc în mod operativ legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, actualizează prompt și corect cunoștințele și abilitățile vechi și le aplică la însușirea celor noi, le argumentează, trag concluziile necesare, realizează analiza și sinteza; operațiile de corelare a competențelor poartă un caracter rezumativ.

2.5. Modele de adaptare curriculară (în baza nivelurilor didactice)

Competență specifică: 2. Perceperea mesajului citit /audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare.

Secvența de conținut: Lectura textelor narative și în versuri. Componenta lor structurală. Aprecierea textului literar și valorificarea vocabularului textual.

Tabelul 5. Model de adaptare curriculară 1

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
2.1. Utilizarea eficientă a	Comunicarea scrisă: lectura și scrierea	▪ Exerciții de citire explicativă și

tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă, în scopul înțelegerii celor citite în gând. 2.2. Demonstrarea înțelegerii celor citite în gând prin răspunsuri la întrebările propuse. 2.3. Identificarea componentelor textului: determinanții spațiali și temporali ai acțiunii, tema, ideea, personajele etc. 2.4. Caracterizarea personajelor literare prin identificarea trăsăturilor fizice și morale în baza faptelor descrise în text. 2.5. Povestirea (liberă n.n.) unui text literar după un plan simplu de idei, alcătuit după cele trei părți ale textului: introducere, cuprins, încheiere. 2.6. Identificarea secvențelor narative, dialogate și descriptive dintr-un text. 2.7. Delimitarea elementelor semnificative ale tablourilor de descriere a naturii și compararea cu cele reale. 2.8. Identificarea în textul liric a mijloacelor	<i>Lectura</i> • Automatizarea tehnicii lecturii cu voce și în gând. • Calitățile citirii: corectă, conștientă, cursivă, expresivă. • Înțelegerea și interpretarea celor citite în gând. <i>Textul literar</i> • Organizarea logico-semantică a textului. • Componentele textului: titlul, autorul, conținutul. • Tema, ideea, locul și timpul acțiunii. • Personajele literare – trăsături fizice, trăsături morale, conform faptelor descrise. Atitudinea cititorului față de comportamentul personajelor. • Formularea ideilor principale. Planul simplu de idei (colectiv, în grup, încercări individuale, în mod ghidat). • Povestirea orală (integrală, succesivă, selectivă). Mijloacele expresive ale comunicării orale. • Dialogul și descrierea ca elemente constitutive ale unor	selectivă pentru desprinderea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit independent; ▪ exersări în cadrul analizei textelor asupra corectitudinii calităților citirii și a nivelului de înțelegere a textului citit în gând; ▪ exerciții de identificare a temei, a titlului textului literar, a determinanților spațiali și temporali ai acțiunii; ▪ exerciții de delimitare a părților textului: introducere, cuprins, încheiere și în baza acestora - elaborarea planului de idei; ▪ exerciții de evidențiere a ideilor ce exprimă învățături / comportamente etice etc. și formularea acestora în cuvinte, gânduri proprii; ▪ exerciții de ordonare a întâmplărilor prezentate dezordonat; ▪ exerciții de selectare din text a trăsăturilor fizice și morale în scopul caracterizării personajelor; ▪ exerciții de discutare a textelor narative citite, în ▪ funcție de următorii parametri: „cine” (personajele), „ce face?” (acțiunea), „când”, „unde” (plasarea acțiunii în timp și spațiu), „cum” (modul de desfășurare a acțiunii); ▪ exersarea recunoașterii elementelor specifice pastelului; ▪ exerciții de identificare a elementelor descriptive și a dialogului dintr-un text explicând semnificația lor; ▪ activități de apreciere a textelor literare, în special cu caracter moral sau religios (ghidați de învățător); ▪ activități de inițiere a elevilor în
---	--	---

artistice: comparația și personificarea, valorificând rolul lor în context. 2.9. Exprimarea propriei stări emotive în legătură cu mesajul textului literar citit. 2.10. Utilizarea eficientă în diferite situații cotidiene a textelor nonliterare, în limita conținuturilor învățate. 2.11. Crearea celor mai simple texte artistice și nonliterare în baza tehnicilor învățate. 2.12. Valorificarea vocabularului (cuvinte noi, expresii) din textul citit și utilizarea lui în exprimarea orală și scrisă. 2.13. Utilizarea rațională a diverselor sensuri ale cuvântului - antonime, sinonime, sens propriu și sens figurat - în comunicări orale și scrise. 2.14. Clasificarea vocabularului după sens: categorii semantice; sensul propriu și figurat; mijloacele artistice. 2.15. Identificarea mijloacelor artistice în text. 2.16. Interiorizarea valorilor	texte (analiza contextuală). • Tablourile naturii descrise în text. • Versificația: poezia, pastelul. • Textul nonliterar: bilețelul, anunțul (actualizare), invitația, mesajul electronic (la telefon sau computer, după posibilități). Specii literare: povestea, povestirea, fabula, snoava, poezia, ghicitoarea, proverbul, numărătoarea. <i>Vocabularul textului</i> Cuvintele noi din text. Categorii semantice ale limbajului textual: sinonime, antonime. • Mijloace artistice de modificare a sensului: comparația și personificarea. • Sensurile propriu și figurat ale cuvintelor.	tehnicile cooperării în grup (a citi, a discuta împreună, a se corecta unul pe altul în exprimare sau în omiterea unor greșeli de conținut, a crea jocuri distractive etc.); ▪ exersări colective de scrieri imaginare, a bilețelilor adresate personajelor literare, în care vor încuraja, vor dezaprecia sau vor recomanda anumite situații, acțiuni desprinse din textele citite; ▪ organizarea diferitor jocuri de rol (dramatizare, ecranizare, proces judiciar simulat) cu scop de apreciere a situațiilor și a comportării personajelor din textele/cărțile citite; ▪ activități variate de înțelegere și însușire a sensurilor cuvintelor noi; ▪ exerciții de exprimare a stării emotive postlectorale, utilizând vocabularul textual; ▪ exerciții de introducere a cuvintelor noi în diferite contexte; ▪ exersări de completare a unor enunțuri lacunare cu categoriile semantice: ✓ sinonime..., ✓ sens propriu..., ✓ mijloace artistice etc.
---	---	---

culturale naționale și universale pe baza textelor literare citite.		
---	--	--

Pornind de la afirmația că adaptarea curriculară presupune adaptarea componentelor de bază ale programei: *competențele, conținuturile, activități de învățare și evaluare*, vom exemplifica adaptarea acestor componente, folosind fragmentul de mai sus din curriculumul disciplinar la *Limba română* (materna) pentru cl. a IV-a.

Adaptarea competențelor

Competență specifică: 2. *Perceperea mesajului citit /audiat prin receptarea adecvată a universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare).*

La nivel de „subcompetențe” (2.1.), stabilim că lectura *în gând* ar putea fi dificilă pentru unele categorii de copii și aceștia ar putea avea nevoie atât de sprijinul învățătorului sau al cadrului didactic de sprijin(a se vedea modalitatea de adaptare curriculară prin *diversificare*), cât și de exersări suplimentare cu privire la acest tip de activitate (a se vedea modalitatea de adaptare curriculară prin *extensiune*). În cazul în care unii copii n-ar putea să practice în clasa a IV-a lectura *în gând*, profesorul are posibilitatea să *elimine* acest aspect sau îl poate amîna pentru o anumită perioadă de timp (a se vedea modalitatea de adaptare curriculară prin *eliminare*).

Aceeași recomandare se referă și la „subcompetența” 2.3: *Identificarea componentelor textului: determinanții spațiali și temporali ai acțiunii, tema, ideea, personajele* etc. „Identificarea ideii” ar putea fi omisă (vezi modalitatea de adaptare curriculară prin *eliminare*) deoarece este o activitate care cere de la elev să pătrundă în profunzimea conținutului de idei al textului, activitate pe care unii copii cu CES nu ar putea s-o îndeplinească.

„Subcompetența ”2.5 prevede redarea conținutului unui text literar „după un plan simplu de idei”: pentru unii elevi cu CES ne-am putea limita doar „la redarea liberă a conținutului unui text”. „Subcompetența ”2.7 ar putea fi eliminată pentru unele categorii de elevi, iar „Subcompetența ”2.8 ar putea fi realizată parțial, doar „comparația”; „Subcompetența ”2.9 ar putea fi eliminată sau să-și exprime sentimentele, demonstrînd o culoare sau posibil realizînd un desen; „Subcompetența” 2.14 „Clasificarea vocabularului după sens: categorii semantice; sensul propriu și figurat; mijloacele artistice” și „Subcompetența” 2.16. „Interiorizarea valorilor culturale naționale și universale pe baza textelor literare citite” de asemenea ar putea fi dificil de îndeplinit pentru unii copii cu CES”.

„Subcompetența” 2.15 *Identificarea mijloacelor artistice în text* – am putea-o reformula în: *Identificarea unor mijloace artistice în text* ca sarcină didactică pentru diferite categorii de copii, selectîndu-le pe cele mai simple, de exemplu, comparația.

Adaptarea conținuturilor

La această componentă, curriculumul oferă posibilități de diferențiere și individualizare la însușirea unor unități de conținut. De exemplu, segmentul „Textul literar” (de la *Conținuturi*)

indică alcătuirea „planului simplu de idei (în colectiv, în grup, încercări individuale, în mod ghidat)”, fapt care îi permite profesorului să folosească variate modalități de proiectare a activităților didactice.

Oferte similare regăsim și cu referire la textele nonliterare: „Textul nonliterar: bilețelul, anunțul (actualizare), invitația, mesajul electronic (la telefon sau computer, **după posibilități**)”. Specificarea „**după posibilități**” creează condiții optime pentru elevii cu diferit grad de dezvoltare intelectuală.

Notă: Aspectele indicate cu aldine (caractere grase ale literelor) se recomandă pentru *adaptarea curriculară* de tip *diversificare*, *extensiune* sau *eliminare*, în funcție de indicațiile particulare pentru fiecare elev cu CES stipulate în PEI.

Adaptarea activităților de învățare și evaluare

Curriculumul la limba română oferă variate metode, activități de învățare și evaluare. Cu toate acestea, au fost excluse activitățile cu un grad sporit de dificultate pentru unii elevi cu CES. Învățătorul le va selecta argumentat în funcție de situația didactică concretă.

Tabelul 6. Model de adaptare curriculară 2

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare
2.1.Utilizarea eficientă a tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă, în scopul înțelegerii celor citite.	Comunicarea scrisă: lectura și scrierea <i>Lectura</i>	▪ Exerciții de citire selectivă pentru desprinderea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit independent;
2.3.Identificarea componentelor textului: determinanții spațiali și temporali ai acțiunii, tema, personaje etc.	▪ Automatizarea tehnicii lecturii cu voce și în gând. ▪ Calitățile citirii: corectă, conștientă, cursivă, expresivă.	▪ exerciții de identificare a temei, a titlului textului literar, a determinanților spațiali și temporali ai acțiunii;
2.4.Caracterizarea personajelor literare prin identificarea trăsăturilor fizice și morale în baza faptelor descrise în text.	▪ Înțelegerea și interpretarea celor citite în gând. <i>Textul literar</i>	▪ exerciții de evidențiere a ideilor ce exprimă învățături / comportamente etice etc. și formularea acestora în cuvinte, gânduri proprii;
2.5.Povestirea (liberă n.n.) a unui text literar.	▪ Componentele textului: titlul, autorul, conținutul. ▪ Tema, locul și timpul acțiunii.	▪ exerciții de ordonare a întâmplărilor prezentate dezordonat;
2.6.Identificarea secvențelor narrative, dialogate și descriptive dintr-un text.	▪ Personajele literare – trăsături fizice, trăsături morale, conform faptelor descrise.	▪ exerciții de selectare din text a trăsăturilor fizice și morale în scopul caracterizării personajelor;

2.8. Identificarea în textul liric a mijloacelor artistice: comparația.	Atitudinea cititorului față de comportamentul personajelor.	▪ exerciții de discutare a textelor narative citite, în funcție de următorii parametri: “cine” (personajele), „ce face?” (acțiunea), „când”, “unde” (plasarea acțiunii în timp și spațiu), “cum” (modul de desfășurare a acțiunii);
2.10. Utilizarea eficientă în diferite situații cotidiene a textelor nonliterare, în limita conținuturilor învățate.	▪ Formularea ideilor principale. Planul simplu de idei (colectiv, în grup, încercări individuale, în mod ghidat).	▪ activități de apreciere a textelor literare, în special cu caracter moral sau religios (ghidați de învățător);
2.11. Crearea celor mai simple texte artistice și nonliterare în baza tehnicilor învățate.	▪ Povestirea orală (integrală, succesivă, selectivă).	▪ activități de inițiere a elevilor în tehnicile cooperării în grup (a citi, a discuta împreună, a se corecta unul pe altul în exprimare sau în omiterea unor greșeli de conținut, a crea jocuri distractive etc.);
2.12. Valorificarea vocabularului (cuvinte noi, expresii) din textul citit și utilizarea lui în exprimarea orală și scrisă.	▪ Tablourile naturii descrise în text.	▪ exersări colective de activități variate de înțelegere și însușire a sensurilor cuvintelor noi;
2.13. Utilizarea rațională a diverselor sensuri ale cuvântului - antonime, sinonime, sens propriu și sens figurat - în comunicări orale și scrise.	▪ Textul nonliterar: bilețelul, anunțul (actualizare), invitația, mesajul electronic (la telefon sau computer, după posibilități).	▪ exerciții de introducere a cuvintelor noi în diferite contexte etc.
2.14. Identificarea mijloacelor artistice în text. (parțial – comparația) .	<i>Vocabularul textului</i> ▪ Cuvintele noi din text. ▪ Categorii semantice ale limbajului textual: sinonime, antonime. ▪ Mijloace artistice de modificare a sensului: comparația.	

Model de adaptare curriculară la nivel de subcompetențe (*comasare, eliminare*)

GEOGRAFIA, CLASA A VI-A

În clasa a VI-a sînt prevăzute mai multe subcompetențe care pot fi formate prin diferite unități de conținut. În temeiul unei informații, pot fi folosite cîteve subcompetențe, în funcție de potențialul elevului cu CES. Varianta prezentată oferă un exemplu de îmbinare reușită a trei subcompetențe, fiind selectate numerele 1,5 și 6, menționînd că subcompetența nr.1 are tangențe cu disciplina *limba română*. Atenționăm, după cum am indicat în condițiile de adaptare, că aceste

subcompetențe se pot forma pe parcursul a mai multor ore (sau dimpotrivă – mai puține), în funcție de situația concretă a elevului /elevilor din clasa respectivă.

Subcompetențe (S):

(S₁) *Comunicarea corectă în limba maternă cu utilizarea adecvată a termenilor geografici.*

(S₅) *Citirea și interpretarea hărții tematice la caracterizarea componentelor naturii continentelor.*

(S₆) *Identificarea relațiilor dintre componentele naturale specifice continentelor.*

Pentru unele categorii de elevi, formarea S₁ poate crea anumite dificultăți, deoarece termenii sînt mulți și dificil de memorat. De aceea, S₁ poate fi modificată însușind doar **termenii-cheie (eliminare)**, în viziunea profesorului de geografie, luînd în considerare dizabilitatea elevului concret. Pentru o memorare ușoară, rapidă și de durată pot fi aplicate metode de memorare eficientă, cum ar fi:

- **asocierile** cu ceva cunoscut (*llanos* în latină ← *lan* în română; *campos* în latină ← *cîmp* în română);
- analiza **structurii cuvîntului** (*subecuatorial* ← sub+ecuator) etc.

Analizînd S₅ și S₆, observăm că în mare este vorba cam de aceleași lucruri, de aceea (în cazul cînd profesorul consideră că *identificarea relațiilor* este dificilă) S₆ poate fi simplificată/exclusă (*eliminare*), cu atît mai mult cîși în S₅ (cu un pronunțat caracter practic), de asemenea, este vorba despre același aspect – componentele naturii continentelor.

Astfel profesorul examinează cu atenție fiecare subcompetență, raportîndu-le la potențialul intelectual al elevului.

N.B!

Modalitățile de adaptare curriculară prin **comasare, eliminare, extensiune** sau **diversificare** se folosesc în complex, în interacțiune, nu neapărat izolat.

Model de adaptare curriculară la nivel de conținuturi și strategii metodologice (metode de învățare) în baza nivelurilor didactice (prin extensiune, diversificare)

La formarea subcompetențelor sus-numite se folosește unitatea de conținut: **Savanele și pădurile-galerii ale Americii de Sud.**

Deoarece elevii au un nivel diferit de pregătire, capacități intelectuale diferite, capacități de concentrare și memorare diferită ș.a., în scopul însușirii acestei unități de conținut, se proiectează activități cu diferit grad de dificultate, pe care profesorul le selectează în funcție de condițiile didactice concrete. Toți elevii fac cunoștință cu informația de bază prin mijloace specifice copilului cu cerințe speciale.

Textul/informația de bază:

Spre deosebire de savanele africane, cele sud-americane și pădurile-galerii se formează în **condiții climatice** subecuatoriale și tropicale. Asupra acestor zone mai influențează înmlăștinirea sezonieră și relieful.

Pe Cîmpia Orinoco, aceste forme de **vegetație** și uscat se numesc *llanos*, pe Podișul Braziliei – *campos* (cresc pe soluri *roșii-lateritice*), în locurile mai uscate se formează *caatinga*, pe soluri *cafenii-roșiatice*.

În *llanos* și *campos* sînt ierburi înalte, *palmieri solitari*, *cactuși*, *acacii*, *mimoze*, *quebracho* etc. Plantele s-au adaptat diferit: au formă de sticlă ori de butoi, cu umflături pe rădăcini, în care se acumulează apă, sînt acoperite cu spini ori își lasă frunzele.

Dintre **animale** se întîlnesc *jaguarul*, *puma*, *porcul sălbatic*, *tatu*, *vulpea de savană*, *cîinele sălbatic*, *struțul nandu*.

Datorită solurilor fertile, aici este răspîndită cultura *arborelui-de-cafea*, *a bumbacului*, *bananelor* și altor plante.

Urmează un șir de sarcini de lucru pe trei niveluri didactice

Sarcini pentru NIVELUL 1 (receptiv-reproductiv literal)

1. Identificați factorii care determină formarea zonei de savană și a pădurilor-galerii (în bazaalineatului unu).

Cadrul didactic poate aplica metoda *Predarea-Învățarea Reciprocă* (sau *Gîndește-Perechi-Prezintă*, *GPP*, sau *Lectura în perechi ș.a.*). Aflînd conținutul informației, elevii vor enumera factorii, folosind textul (ei pot! fiindcă vor extrage „de-a gata” enunțurile respective din text) sau vor reprezenta datele într-o schemă simplă.

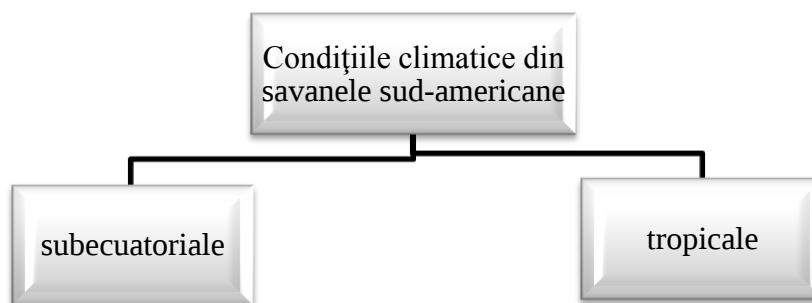


Figura 5. Exemplu de reprezentare a informației în schemă-1

2. Identificați principalii termeni geografici utilizați în text. Explicați, în viziunea voastră, esența acestora.

Metoda *Revizuirea termenilor-cheie* oferă posibilitatea însușirii termenilor, elevii pot citi în mod independent informația (sau cu cadrul didactic de sprijin), apoi discută cu colegul de alături acest subiect (învățarea și evaluarea reciprocă).

3. Selectați și scrieți (sau: citiți și completați schema, sau subliniați cu creionul) speciile de plante caracteristice savanelor și pădurilor-galerii, studiind alineatul trei.

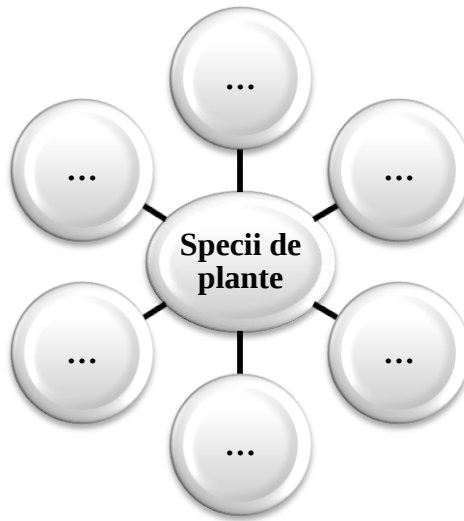


Figura 6. Exemplu de reprezentare a informației în schemă-2

4. Selectați și scrieți (sau citiți, sau subliniați cu creionul) denumirile de animale, studiind alineatul 4.

5. Identificați tipurile de soluri care se formează sub vegetația de savană, studiind alineatul. 3 ș.a.

Sarcini pentru NIVELUL 2 (reproductiv-transformativ):

1. Stabiliți ce dependențe există între adaptările plantelor și condițiile climatice de savană.
2. Deduceți ce adaptări și-au format plantele, analizând imaginile din manual și informațiile din alineatul trei.
3. Descrieți forma unei plante, analizând desenele respective din manual. Numiți cauza unei astfel de forme.
4. Alcătuiți planul textului (din enunțuri și imagini).

Sarcini pentru NIVELUL 3 (productiv, creativ)

1. Alcătuiți o scurtă povestire (5-7 enunțuri) pe tema “Eu am călătorit în savanele și pădurile-galerii ale Americii de Sud”. Elevii pot începe astfel: *Odată, la o lecție frumoasă de geografie, ca și toate celelalte de fapt, am fost în savanele și pădurile-galerii din Africa. A fost foarte interesant. Și iată de ce...*
2. Sarcina dată poate fi îndeplinită și acasă: elevul va povesti familiei compoziția alcătuită (La adunările de clasă părinții de obicei spun cu mândrie: Am învățat și eu geografia cu fiul /fiica!) 2. Realizați un interviu (activitate în perechi).
3. Masa rotundă (cercul). Fiecare din elevii care stau la o masă rotundă relatează câte o informație din text etc.

Model de adaptare/modificare curriculară la nivel de subcompetențe

BIOLOGIA, CLASA A VII-A (extras din curriculumul de bază)

Tabelul 7. Model de adaptare curriculară 3

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare
1. Diferențierea diversității formelor de mișcare la animale. 2. Analiza mișcării la plante. 3. Interpretarea importanței locomoției omului în diverse condiții de mediu. 4. Argumentarea rolului diversității formelor de mișcare în lumea vie.	DIVERSITATEA ÎN LUMEA VIE 1. Diversitatea formelor de mișcare în lumea vie: - Mișcarea la plante, - Modalități de locomoție la animale în mediul terestru, aerian și acvatic. 2. Locomoția omului în diverse condiții de mediu.	• Observarea în natură, pe film didactic și la microscop a diverselor modalități de deplasare la unele animale (broască, cal, iepure, șarpe, porumbel, liliac, șopîrlă, melc, pește, rac, rîmă, maimuță etc. • Observarea în natură, pe film didactic, la microscop a mișcării la plante (alge, floarea-soarelui, pădărie etc.)

Se propune examinarea unui fragment de curriculumul pentru clasa a VI-a care prevede formarea a patru subcompetențe. Pentru unii copii ar putea fi necesară o **modificare** a subcompetențelor și anume:

A. Eliminarea

De exemplu: S₂ „**Analiza mișcării la plante**” poate avea următoarea formulă: „**Observare mișcării la plante**”, adică elevul nu va trebui să *analizeze*, să *compare* etc., dar va putea să observe „mișcarea la plante” datorită activităților reușite proiectate de către profesor. Elevii pot fi participanții unui experiment care se desfășoară în funcție de anotimp, condițiile concrete ale perioadei date. Ei pot urmări cum *se mișcă* un buchet de lalele pe parcursul a cîtorva ore, de exemplu.

Situația 1: Profesorul pune florile de cu seară într-un loc rece și la întuneric. Dimineața, cînd vin copiii la lecție, chiar încă de la recreație, profesorul le atrage atenția asupra lalelelor (o fac împreună): sînt închise, stau *drept în sus*. În continuare profesorul pune florile într-un loc cald, luminos, cu soare. În scurt timp, florile vor începe să se desfacă, „să-și facă loc”. Se examinează această situație cu elevii, se evidențiază cauzele.

Situația 2: Cu cîțva timp înainte, profesorul va pune o floare de cameră unde ajunge mai puțină lumină (floarea va fi mai palidă, dar, principalul, va fi mai *întălită /lungă* decît altele. Florile de

cameră în ghiveci, pe fereastră sau pe o masă mai departe de lumină, se vor *mișca* într-un anumit fel, comentat de către elevi și profesor.

Experimentele menționate îi învață pe copii cum să procedeze în viața cotidiană: dacă florile stau mult timp în aceeași poziție, ele vor crește pe o parte, *aplecate spre lumină* dacă sînt departe de sursa de lumină, „se vor întinde” fiindcă au nevoie de lumină și desigur apă, altfel nu se vor *mișca* deloc sau „se vor mișca” în ...jos, adică se vor ofili.

Acasă elevii pot realiza sarcini /activități interesante de observare a plantelor, îndeplinind diferite sarcini (curriculumul indică sarcini foarte bune și adecvate la rubrica *Activități de învățare și evaluare*).

B. Comasarea

Unii elevi obosesc repede, de aceea li se oferă mai puțin timp pentru formarea de competențe și însușirea unei anumite materii. Revenind la cele patru subcompetențe examinate, profesorul poate să combine subcompetențele 1 și 3: **Diferențierea diversității formelor de mișcare la animale (1) și Interpretarea importanței locomoției omului în diverse condiții de mediu (3)**. Formarea acestora se poate realiza, folosind unitățile de conținut din curriculum (*Modalități de locomoție la animale în mediul terestru, aerian și acvatic și Locomoția omului în diverse condiții de mediu*). Curriculumul sugerează și activități de învățare și evaluare.

Situația: Profesorul le cere copiilor să **meargă pe:**

- pământ tare;
- nisip;
- prin apă;
- pe gheață etc.

Se analizează fiecare situație, se trag concluziile necesare. **Cuvîntul-cheie** al acestui subiect este **adaptarea** omului la diferite condiții de mediu.

Comparînd condițiile de mediu ale animalelor de apă, se ajunge și la concluzia că deseori, cînd oamenii înoată, își îmbracă „haine” asemănătoare cu cele ale peștilor, își pun labe de înot pentru a *ușura mersul, mișcarea prin apă etc.*

C. Eliminarea

Subcompetența 4, **Argumentarea rolului diversității formelor de mișcare în lumea vie**, pentru unele categorii de copii cu cerințe speciale, poate fi exclusă, este suficient că elevii cunosc **diversitatea formelor de mișcare**, fără să fie necesar să argumenteze aspectul diversității formelor de mișcare.

Model de adaptare curriculară la nivel de conținuturi și strategii metodologice (metode de învățare) pe trei niveluri didactice

Subiectul lecției: „Locomoția omului în diverse condiții de mediu”

Sarcini pentru NIVELUL 1 (receptiv-reproductiv literal):

1. Metoda SINELG. Profesorul propune elevilor să citească informația din manual, după care (sau concomitent) să completeze rubricile tabelului, indicând prin semnele date gradul de cunoaștere a materiei.

Tabelul 8. Reprezentare Metoda SINELG

Locomoția omului în diverse condiții de mediu			
Informația	Am știut (+)	N-am știut (-)	N-am înțeles sau am întrebări (?)
Omul este o ființă bipedă, adaptată pentru deplasarea prin mers , pe sol. În afară de mers omul se mai poate deplasa prin alergare, înot, alunecare. Omul se poate deplasa în diverse medii: terestru, acvatic.	...	...	...

2. Activitate de stabilire a deosebirilor dintre mers și alergat, exersînd mersul, apoi alergatul. Se notează diferențele în caiete. Elevii încearcă să explice cum are loc, cum se desfășoară mersul, prin activitate practică (mergînd prin clasă).

Sarcini pentru NIVELUL 2 (reproductiv-transformativ):

1. După familiarizarea cu informația nouă, profesorul solicită elevilor să completeze o schemă:



Figura 7. Exemplu de reprezentare a informației în schemă-3

2. Elevii povestesc succint materia nouă, folosind, drept reper, schema de mai sus completată deja.

Sarcini pentru NIVELUL 3 (productiv, creativ)

1. *Asalt de idei* pe tema „Cum se poate deplasa omul”. Elevii propun diverse idei. Profesorul le notează pe tablă.
2. Apoi profesorul subliniază principalul tip de locomoție– *mersul*. Împreună cu profesorul elevii descifrează cuvîntul *biped* și-l scriu în dicționar.

3. Activitate de clasificare a tipurilor de locomoție în dependență de *mediul* în care se desfășoară.
4. *Scriere liberă* despre importanța locomoției pentru om.

Capitolul3. EVALUAREA PROGRESULUI ȘCOLAR AL ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Prezentul capitol se bazează pe cerințele curriculumului școlar actual, care promovează modelul pedagogiei centrate pe cel ce învață, vizează formarea-evaluarea integrată a unui sistem de competențe funcționale, necesare elevului în viață și solicită cadrului didactic folosirea evaluării în scopul constatării progresului școlar și al perfecționării procesului de predare-învățare.

În această viziune, subliniem ideea despre *caracterul integrat al evaluării* în procesul de predare-învățare, precizând, totodată, că obiectul comun al activității integrate de formare-evaluare pedagogică îl constituie *competențele școlare*, ele fiind considerate astăzi miza instruirii autentice și cheia succesului în ziua de mâine. De aici, necesitatea racordării evaluării la formarea de competențe școlare și a respectării corelației dintre cele trei componente ale procesului educațional - *predare-învățare-evaluare*.

Plecând de la aceste considerații generale, în cele ce urmează vom prezenta succint principiile și cerințele evaluării autentice, vom descrie metodologia de proiectare și realizare a evaluării competențelor școlare, în baza acestor cerințe, și vom sugera cadrelor didactice unele modalități de adaptare a procedurilor de evaluare la principiile educației incluzive și la cerințele evaluării autentice, utilizând *metodele interactive* de predare-învățare-evaluare. Or, anume aceste principii și metode de lucru îl fac pe elev să se simtă un participant activ al procesului educațional, îi solicită îndeplinirea unor roluri noi, specifice până acum profesorului: să analizeze, să explice, să argumenteze, să ia atitudine etc., îi formează abilități de activitate autonomă și îl orientează spre colaborare, plasându-l în contexte și situații reale de formare-evaluare și permițându-i să accedă prin propriile lui eforturi la noi cunoștințe/competențe.

Cunoașterea principiilor și cerințelor evaluării autentice, precum și a metodelor interactive de formare-evaluare a competențelor sînt indispensabile oricărui cadru didactic în demersul de eficientizare a activității sale, cu atît mai mult unui învățător sau profesor din școala incluzivă, care se angajează în promovarea unei pedagogii diferențiate, centrate pe necesitățile fiecărui elev.

3.1.Viziunea curricular-incluzivă asupra evaluării progresului școlar

Curriculumul actual tratează evaluarea școlară ca o parte integrantă a procesului de învățămînt. Aceasta înseamnă că procesul educațional trebuie înțeles ca un întreg sau ca un tot unitar, constituit din trei componente – *predare-învățare-evaluare*. Fiecare dintre elementele componente ale acestui proces sînt deschise, corelative, ele interacționează și se condiționează reciproc, producînd rezultate școlare.

În contextul curriculumului modernizat, rezultatele școlare care trebuie înregistrate la finele procesului integrat de predare-învățare-evaluare, sînt *competențele elevului* formate la nivel

transdisciplinar, dar și printr-o disciplină sau alta. În acest sens, învățătorul și profesorul trebuie să formeze, dar și să evalueze, atât prin proceduri de evaluare formativă/continuă cât și sumativă/finală, nivelul de formare al competențelor disciplinare, care, la rândul lor, asigură formarea-dezvoltarea competențelor transdisciplinare, cum ar fi: *a învăța să înveți, competența de comunicare (în limba maternă, în limba străină), relaționarea cu alții, rezolvarea de probleme* etc.

Se știe că evaluarea pedagogică reprezintă *un proces complex de măsurare, apreciere, analiză și interpretare a datelor prin intermediul unor instrumente de evaluare, în scopul emiterii unei judecăți de valoare* asupra rezultatelor obținute din acest proces și adoptării unor decizii pedagogice care se impun. Ea are rolul de a sprijini activitatea de învățare și de formare a competențelor școlare, de a măsura progresul elevilor, de a întări motivația învățării, de a regla activitatea profesorului și a elevilor și de a-i obișnui pe elevi cu aprecierea.

Ținând cont de complexitatea acestui proces, specialiștii în evaluarea pedagogică recomandă că orice activitate de evaluare trebuie să parcurgă următoarele trei etape principale:

- **măsurarea** rezultatelor școlare, care se realizează prin metode, procedee și tehnici specifice (probe scrise/orale/practice, testare, observare, proiecte, portofolii etc.), utilizând instrumente adecvate scopului urmărit;
- **aprecierea** acestor rezultate, prin alocarea de valori numerice sau calificative și notarea lor pe baza unor criterii de evaluare explicite, utilizând bareme de apreciere, grile de notare etc.;
- **formularea unor concluzii** și adoptarea unei decizii pedagogice adecvate.

Structurată pe aceste operații ierarhice și aplicată în diferite momente ale procesului educațional – *la început, pe parcurs și la final* – activitatea de evaluare pedagogică se realizează în scopul reglării procesului de învățare și verificării rezultatelor obținute din acest proces, prin raportarea acestora la cerințele de curriculum și la standardele educaționale.

De reținut, totuși, că viziunea incluzivă asupra evaluării pedagogice recomandă cadrelor didactice diminuarea numărului de evaluări normative în favoarea celor formative, decizia, în general, de evaluare de tip standard, care apreciază elevul numai în comparație cu alții, prin raportare la anumite norme, și are în vedere promovarea unei evaluări cu adevărat formative, diferențiate și puternic individualizate.

În condițiile școlii incluzive, formula cea mai eficientă de proiectare și realizare a procesului de evaluare a copiilor cu CES o constituie *evaluarea diferențiată, participativă și consensuală*, în cadrul căreia are loc negocierea produselor școlare necesare de realizat de către elev, anunțarea și discutarea criteriilor de apreciere a acestor produse. Accentul se pune pe diversificarea formelor și metodelor de evaluare, pe colaborarea și responsabilitatea împărtășită a familiei și școlii, fiind respectate interesele copilului și cerințele educaționale, elevul putând opta pentru un anumit rezultat final al învățării și pentru o formă sau alta de evaluare.

Proiectarea în manieră diferențiată a evaluării progresului școlar permite:

- elevilor care sînt mai dotați să avanseze în ritmul lor propriu de învățare;
- elevilor cu ritm mai lent de învățare să progreseze la nivelul posibilităților lor de învățare;
- elevilor cu CES să primească sprijinul necesar care să le permită să progreseze, în corespundere cu particularitățile lor de dezvoltare și de învățare.

În proiectarea activității de evaluare a progresului școlar, inclusiv al elevilor cu CES incluși în învățămîntul general, cadrul didactic va porni de la 5 întrebări esențiale:

1. *Ce voi evalua?* – prin care se identifică domeniul și obiectul evaluării (de exemplu: scrierea - competența elevului de a scrie, lectura - capacitatea lui de a înțelege un text, calculul sau rezolvarea de probleme etc.)
2. *Pentru ce voi evalua?* – se identifică scopul evaluării (de exemplu: stabilirea progresului elevului în activitatea de scriere, de lectură, de comunicare etc.) în funcție de competența urmărită prin disciplina predată.
3. *Cum voi evalua?* – se proiectează forma și metodele de evaluare, care trebuie să fie cît mai adecvate scopului și obiectului evaluării și cît mai diverse, conform cerințelor evaluării autentice.
4. *Cu ce voi evalua?* – se selectează instrumentele de evaluare și tehnicile adecvate de măsurare - apreciere.
5. *Pe ce bază voi evalua?* – se precizează criteriile de apreciere, indicatorii și descriptorii de performanță care trebuie să apară în rezultatele fiecărui elev.

De reținut, atît *Concepția evaluării rezultatelor școlare* (2006), cît și *Curriculumul școlar modernizat* (ediția 2010) recomandă integralizarea în procesul educațional atît a procedurilor de evaluare continuă/formativă, cît și a celor de evaluare finală/normativă, dar indică asupra necesității deplasării de accent de la evaluarea rezultatelor finale ale învățării, la evaluarea procesului de învățare și a urmăririi consecvente a progresului fiecărui elev.

Din aceste considerente, este important ca învățătorii și profesorii să facă o distincție clară și să înțeleagă exact rolul și funcția fiecărui tip de evaluare și anume că:

- **evaluarea continuă/formativă este axată pe procesul de formare a competențelor și trebuie să urmărească progresul fiecărui elev;**
- **evaluarea finală/normativă verifică și constată, la anumite etape, nivelul atins de elevi în procesul de formare.**

În această ordine de idei, un rol deosebit de important îl are evaluarea formativă în procesul de formare a competențelor și asupra necesității utilizării prioritare a acesteia în procesul de evaluare a rezultatelor școlare. Or, astăzi evaluarea nu mai este considerată doar o modalitate de control, care finalizează, de obicei, cu laude pentru unii și cu sancțiuni pentru alții. Ea trebuie proiectată și realizată pe tot parcursul procesului educațional, prin diverse modalități și tehnici de evaluare, conform principiilor și cerințelor evaluării autentice, or numai astfel putem vorbi de funcția formativă a evaluării pedagogice și de rolul ei de a sprijini învățarea.

Prin urmare, în activitatea de formare-evaluare integrată a competențelor școlare cadrul didactic va utiliza ambele tipuri de evaluare, dar va acorda preponderență procedurilor de evaluare continuă/formativă, aplicând evaluarea normativă doar la finalul unei etape de formare (sfârșit de capitol, semestru etc.).

O evaluare competentă solicită, din partea cadrului didactic, capacitatea de a stabili clar țintele necesare de atins, printr-o disciplină sau alta, acestea determinând ce aspecte concrete ale performanței școlare vor fi urmărite prin evaluare și ce rezultate pot obține elevii. Aceasta înseamnă că înainte de a purcede la proiectarea demersului pedagogic, învățătorul sau profesorul trebuie să analizeze foarte bine curriculumul general, pentru a clarifica, în primul rând, care sînt finalitățile disciplinei, la o clasă sau alta (de exemplu, ce competențe concrete trebuie să formeze-evalueze pe parcursul unui an școlar).

În al doilea rând, se va stabili ce conținuturi pot fi predate în acest scop, astfel încît ele să conducă la formarea unei sau altei competențe și să fie accesibile pentru toți elevii din clasă, inclusiv pentru cei cu CES.

În al treilea rând, ce metode, tehnici și instrumente de evaluare pot fi folosite în procesul de predare-învățare, pentru a verifica progresul elevilor în activitatea de formare a competențelor.

Cu alte cuvinte: ce doriți ca elevii dvs. să fie capabili să îndeplinească la sfârșitul unui capitol, unui curs sau a unui an de studiu la o disciplină anume? Ce competențe ar trebui să rezulte în mod special din programul dvs. de predare? Aceste competențe în ce produse școlare ar trebui să se materializeze? Adică, ce ar trebui, la modul concret, să fie capabili elevii să poată face la terminarea unui curs sau a unei trepte de învățămînt? Și nu în ultimul rând, la ce îi vor servi aceste lucruri în viață?

Răspunsurile la aceste întrebări definesc prioritățile dvs. la clasă și reprezintă țintele principale necesare de atins prin activitățile de formare. Aceleași priorități trebuie să stea și la baza sarcinilor de evaluare solicitate elevilor. Anume această adecvare curriculară face ca o evaluare să fie corectă.

3.2. Adaptarea evaluării la principiile educației incluzive și la cerințele evaluării autentice

Educația incluzivă și integrarea copiilor cu CES în învățămîntul general impune o schimbare de optică și în ceea ce privește proiectarea și realizarea activității de evaluare a rezultatelor școlare. Această schimbare vizează atît condițiile de proiectare și realizare a actului evaluativ, care trebuie să fie conforme atît cu principiile educației incluzive, cît și cu principiile generale ale evaluării rezultatelor școlare (*centrării pe personalitatea celui educat, caracterului pozitiv al evaluării, obiectivității, flexibilității, transparenței etc.*), dar, mai ales, să respecte cerințele unei instruiți și evaluări autentice.

De remarcat, și în viziune incluzivă, evaluarea pedagogică trebuie înțeleasă ca *un proces complex, continuu de măsurare, apreciere, analiză și interpretarea datelor* privind rezultatele procesului de predare-învățare. Doar că, în cazul CES, este nevoie de o observare mult mai atentă

a elevilor, o cunoaștere și o estimare cantitativă și calitativă mai nuanțată a particularităților lor individuale de dezvoltare și a capacității de învățare a fiecărui elev, pentru ca în această bază să se proiecteze parcursurile școlare individuale de învățare și de urmărire în dinamică a creșterii competențelor elevului.

Totodată, această viziune impune o altă abordare a practicii de realizare a evaluării performanțelor școlare, care trebuie să fie centrată cu adevărat pe individ și să măsoare, prin metode și tehnici individuale de evaluare, progresul real al fiecărui elev. În cazul elevilor cu CES, prin performanță se subînțelege *oriceschimbare pozitivă* de comportament școlar: de exemplu, *elevul scrie mai îngrijit și cu mai puține greșeli, citește mai expresiv ca înainte, citește mai repede, povestește mai coerent, poate să utilizeze dicționarul, să rezolve o problemă simplă* etc.

Evaluarea educațională a copilului cu CES inclus în învățământul general începe din momentul în care comisia de specialitate (de regulă, Serviciul de asistență psihopedagogică), în baza unei evaluări complexe (din punct de vedere medical, psihologic, educațional și social), a decisincludiunea acestuia, stabilind tipul de dificultate, capacitățile lui de bază, forma de includiune școlară, ce tip de curriculum poate să urmeze, ce servicii de sprijin îi vor fi acordateetc.

În proiectarea demersului individual de evaluare, cadrul didactic va porni anume de la tipul de dificultate stabilit și va trebui să țină cont atât de caracteristicile elevului, cât și de modul individual în care acesta își poate dobîndi cunoștințele/competențele cerute de curriculum.

Proba de evaluare inițială la o disciplină sau alta, pentru elevii cu CES, se va proiecta după 1-2 săptămîni din momentul includiunii, timp în care aceștia vor fi ținuti mai mult sub observație. După caz, proba se va elabora în colaborare cu cadrul didactic de sprijin, în funcție de deficiența copilului, iar rezultatele obținute vor servi drept bază pentru proiectarea adaptării curriculare și a parcursului individual al învățării.

Pentru evaluarea continuă a rezultatelor școlare ale copiilor cu CES, specialiștii recomandă proiectarea și realizarea preponderentă a două modele de evaluare:

- *evaluarea prin raportare la individ*, care măsoară progresul individual al elevului pe parcursul procesului său unic de dezvoltare și învățare;
- *evaluarea prin raportare la curriculum*, prin care se apreciază performanțele elevului în procesul de parcurgere a curriculumului (general sau adaptat).

Ambele tipuri de evaluare solicită cadrului didactic diferențierea strategiilor de evaluare, aplicarea unor variate metode și tehnici evaluative, prin care să urmărească *progresul individual* al fiecărui elev. Progresul școlar al elevului cu CES sa va urmări prin corelarea a ceea ce poate să facă el la un moment dat al învățării, făcîndu-se comparația între starea inițială și nivelul la care a ajuns prin învățare.

În cazul elevilor cu CES, evaluarea prin raportare la curriculum este recomandabilă mai ales în momentul proiectării și aplicării unor probe de evaluare finală (sumativă) în scopul stabilirii

nivelului de achiziții școlare la care a ajuns elevul după o anumită perioadă de învățare, pentru a-i permite trecerea la următoarea etapă.

În ambele cazuri se va proceda la o abordare flexibilă a examinării și notării, iar accentul se va pune pe o evaluare globală, continuă și formativă, pe ceea ce elevii sînt capabili și să demonstreze în termeni de produs al activității lor, și nu pe ceea ce nu pot face din cauza dizabilității lor.

Ca și în cazul predării, probele de evaluare proiectate și aplicate în cadrul școlii incluzive trebuie să vizeze competențele școlare de bază – *ceea ce poate să facă elevul*, dar metodele și tehnicile de evaluare vor fi selectate în manieră diferențiată, în funcție de vîrsta copilului, de gradul de tipul și deficiență, astfel încât să permită fiecărui elev să-și evidențieze potențialul și stilul său propriu de învățare, pentru a răspunde unei mai mari diversități de elevi și a nu genera ierarhizări și discriminări între aceștia.

Proiectarea și realizarea corectă a evaluării rezultatelor școlare presupune cunoașterea și respectarea de către cadrul didactic a unor cerințe specifice instruirii și evaluării autentice, care, în opinia noastră, sînt în totală concordanță cu principiile educației incluzive, bine ajustate la procesul integrat de formare-evaluare a competențelor, răspund exigențelor învățămîntului formativ și sînt apropiate de activitatea concretă a profesorului la clasă.

Tabelul 9. Caracteristici ale evaluării autentice

Cerințele evaluării autentice	Exemplificări
Evaluarea trebuie să acorde o atenție specială învățăturilor fundamentale.	Elevul învață a fi un bun cetățean, a analiza ceea ce se întîmplă în jur, a gîndi critic, a rezolva probleme de viață etc.
Produsele realizate de elevi în cadrul evaluării să aibă valoare și în afara școlii.	Elevii pot să elaboreze și să prezinte proiecte, studii de caz, eseuri, rezumate etc.
Sarcina de evaluare și exigențele față de elevi să fie cunoscute pîna la situația de evaluare.	Elevii trebuie anunțați din timp cînd vor fi evaluați, la ce domenii, în ce bază (criterii, repere) etc.
Evaluarea să vizeze sarcini complexe, proiectate în contexte de viață reală.	Activitățile de evaluare să fie în cea mai strînsă legatură cu practica și cu cerințele vieții.
Evaluarea trebuie să fie axată pe utilizarea funcțională a competențelor disciplinare.	Itemii de evaluare să vizeze cunoștințe/competențele funcționale, necesare în viață.

În general, la baza măsurării și aprecierii rezultatelor școlare stau standardele educaționale, criteriile de referință, indicatorii și descriptorii de performanță, care sînt considerate principalele instrumente de lucru în evaluare și sînt specifice fiecărei discipline școlare. De exemplu, pentru a evalua produsul realizat de un elev de clasa a VI-a în cadrul disciplinei Limba și literatura română și materializat într-o compunere narativă, profesorul-evaluator se va raporta la următoarele criterii de referință: *unitatea de conținut a compoziției, coerența și logica expunerii, corectitudinea scrisului*, criterii pe care elevul trebuie să le cunoască din timp și să le respecte întocmai atunci cînd redactează compunerea.

De obicei, un *criteriu de referință* este constituit dintr-un fascicul de indicatori de performanță, care sînt în același timp și caracteristicile concrete ale competenței supuse evaluării, și indicii de calitate ai produsului necesar de evaluat. De exemplu, unul din criteriile de referință aplicate în măsurarea-aprecierea unor produse școlare, cum sînt *biletul, cartea poștală, invitația, cererea, scrisoarea, CV-ul*, este *corectitudinea scrisului*. Acest criteriu poate fi decompozat în următorii indicatori de performanță: absența sau prezența greșelilor ortografice; prezența sau absența greșelilor gramaticale; lipsa sau prezența greșelilor de punctuație etc.

Descriptorii de performanță descriu modalitatea de apreciere a fiecărui indicator performanță prezent în produsul-rezultat. Rolul și rostul lor în acțiunea de evaluare este de a pune la îndemîna evaluatorului, dar și a celui evaluat, reperele concrete ale măsurării-aprecierii. De exemplu, aprecierea criteriului de corectitudine ortografică, care, într-un text funcțional, cum este *biletul, invitația, scrisoarea* sau *cererea*, se face în baza prezenței sau absenței indicatorilor-greșeli de ordinul celor indicate mai sus și care, fiind cotate într-un test de evaluare cu maxim 5 puncte, poate fi detaliată în descriptori de performanță, după cum urmează: 5 puncte – nici o greșeală, nici o corectare; 4 puncte – 1 greșeală sau 1 corectare; 3 puncte – 2 greșeli sau 1 greșeală + 1 corectare; 2 puncte – 3 greșeli sau 2 greșeli și 2 – 3 corectări; 1 punct – 4 – 5 greșeli; 0 puncte – mai mult de 6 greșeli.

Criteriile de referință, indicatorii și descriptorii de performanță sînt reperele de bază în activitatea de măsurare-apreciere a rezultatelor școlare, ele trebuie stabilite împreună cu elevii pentru orice produs școlar sau aduse la cunoștința acestora, pentru ca elevii să le cunoască și să țină cont de acestea în realizarea lor.

În cazul evaluării rezultatelor școlare ale elevilor cu CES, atît produsele școlare, cît și criteriile de evaluare vor fi stabilite (sau chiar negociate cu elevii), precizîndu-se și anumite niveluri de performanță posibil de atins, astfel încît fiecare elev să realizeze ceva și să se poată încadra într-un anumit nivel.

În scopul măsurării-aprecierii rezultatelor școlare, pot fi aplicate fișe de evaluare, ce includ indicatori și descriptori de performanță dispuși pe trei niveluri (Anexa 3). Fișele pot servi cadrului didactic drept instrumente de lucru în urmărirea progresului școlar al elevilor, în general, și al celor cu CES, în particular.

3.3. Metodologia de proiectare a activității de formare-evaluare a competențelor școlare

În proiectarea demersului incluziv de predare-învățare-evaluare a competențelor școlare se va porni de la cele 5 întrebări esențiale, care pot fi încadrate în următoarea schemă de lucru:

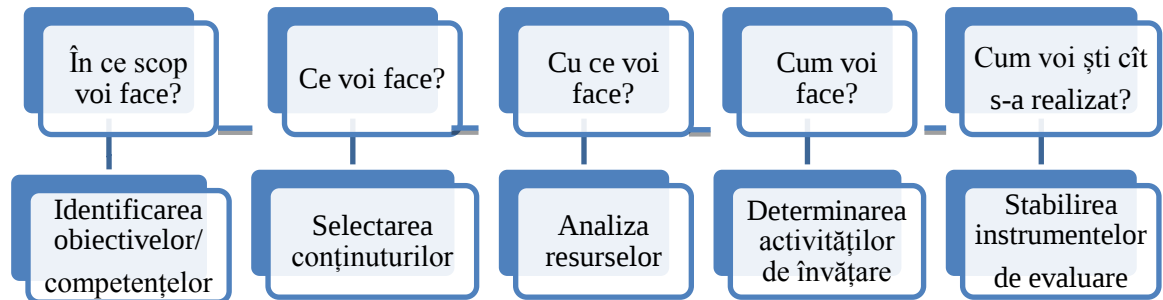


Figura 8. Întrebări în contextul proiectării demersului educațional

Metodologia de proiectare a activității de formare-evaluare integrată a competențelor școlare se bazează pe operaționalizarea conceptului de *unitate de învățare*, care reprezintă un sistem de lecții ce vizează formarea la elevi a unei competențe specifice, se desfășoară sistematic și continuu, este unitară din punct de vedere tematic și, de obicei, se încheie cu o evaluare finală a progresului școlar. Ea solicită parcurgerea de către cadrul didactic a următorilor 10 pași:

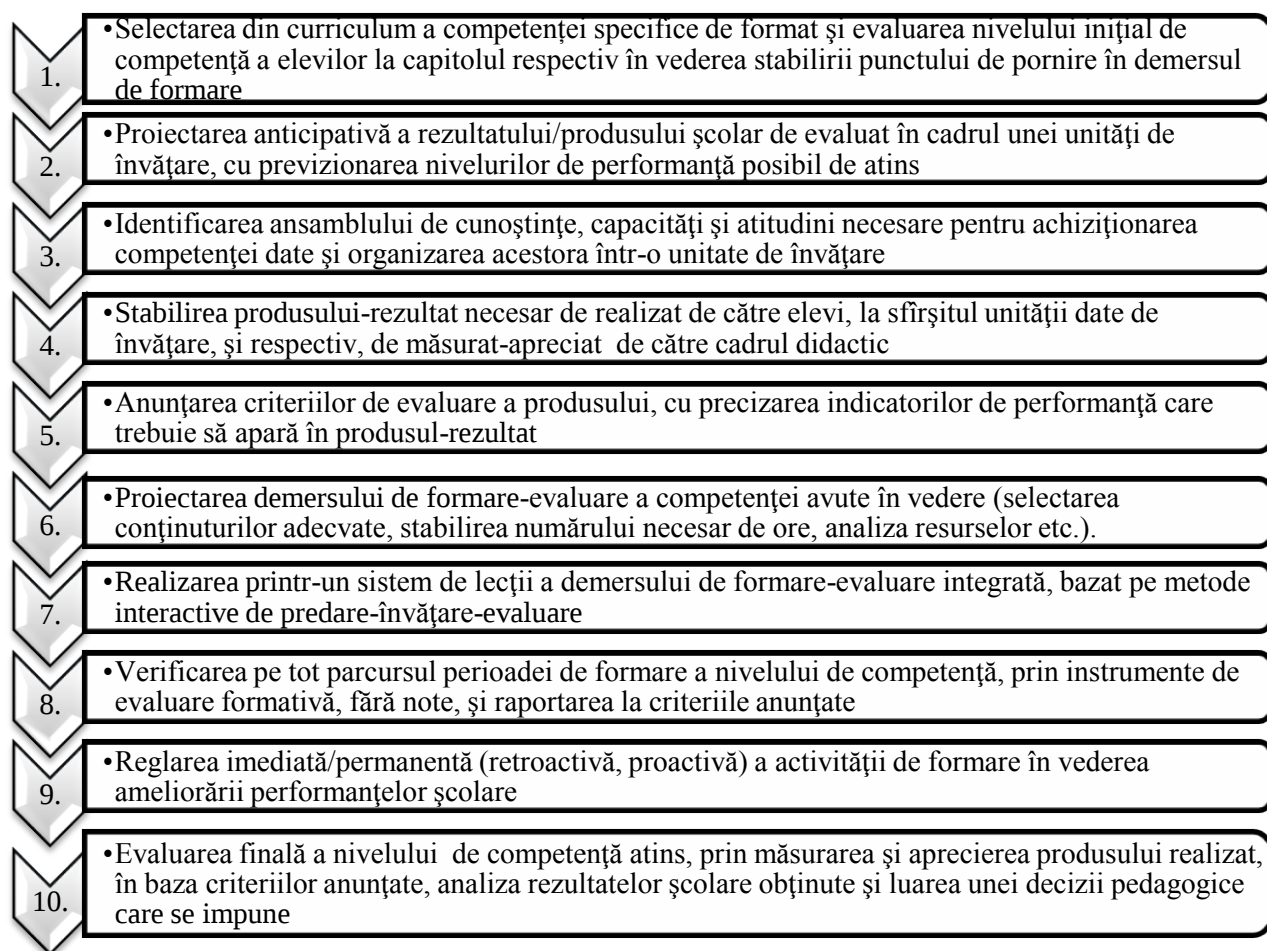


Figura 9. Metodologia de proiectare a activității de formare-evaluare integrată

Așadar, proiectarea activității de evaluare, în cadrul unei unități de învățare, se realizează concomitent cu demersul de formare și în deplină concordanță cu aceasta.

3.4. Metode, tehnici, instrumente de evaluare a competențelor școlare

În termeni generali, *metoda* este calea care conturează întregul demers de proiectare și realizare a acțiunii evaluative, de la stabilirea competenței de evaluat și pînă la construirea și aplicarea instrumentului de măsurat-apreciat, prin care intenționăm să obținem informațiile necesare în vederea adoptării unei decizii în acest sens: a fost sau nu atinsă ținta demersului de formare?, stăpînesc elevii competența respectivă la nivelul corespunzător sau nu? etc.

Tehnica de evaluare reprezintă modalitatea prin care cadrul didactic declanșează și orientează obținerea din partea elevilor a răspunsurilor la itemii formulați (la cerințele exprimate). Tehnicile de evaluare utilizate la ora actuală sînt distribuite pe un continuum limitat pe de o parte de tehnicile de testare/evaluare pentru care există un model complet al răspunsului corect, iar pe de altă parte de tehnicile de testare/evaluare pentru care nu există un model complet al răspunsului corect. În funcție de criteriul existenței sau nonexistenței unui model complet al răspunsului corect, distingem:

- tehnici de evaluare „obiective”;
- tehnici de evaluare „subiective”.

Tehnicile de evaluare „**obiective**” și **punctuale** pot fi utilizate cu mai mult succes în abordarea nivelurilor inferioare ale domeniului cognitiv, pe când tehnicile de testare „**subiective**” și **integrative** pot fi utilizate îndeosebi în abordarea nivelurilor superioare ale aceluiași domeniu (P. Lisievici).

Instrumentul de evaluare este o probă, o grilă, un chestionar, un test de evaluare care se compune, de regulă, din mai mulți itemi. Sînt însă situații când o probă de evaluare (un instrument) se compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc.), îndeosebi atunci când răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul este mai complex. Prin urmare, instrumentul în domeniul evaluării școlare servește fie pentru a culege, a analiza și a interpreta informații despre felul cum au învățat și ce au învățat elevii, fie pentru observarea acestora, fie pentru a comunica judecățile formulate etc.

Evaluarea competenței de scriere în clasele primare

Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor, inclusiv a limbii materne, presupune formarea-evaluarea integrată pe tot parcursul școlarității, inclusiv în clasele primare, a celor patru deprinderi de bază: *ascultarea, vorbirea, lectura și scrierea*.

Formarea scrisului, ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare în scris a gândurilor, constituie una din finalitățile/competențele de bază ale limbii materne în clasele primare, prin urmare, evaluarea competenței de scriere, și în cazul elevilor cu CES, va fi urmărită în permanență și se va realiza atît prin activități *decopiere* de cuvinte, fragmente de texte și de texte integrale, cît și prin activități *descriere* propriu-zisă, adică prin dictări, compuneri, mesaje electronice etc.

Lucrările scrise recomandate de curriculum și necesare de evaluat în clasele primare sînt:

- dictări de diverse tipuri :dictări de cuvinte;dictări de îmbinări de cuvinte; dictări de texte de volum mic (20 – 25 cuvinte – clasa I; 40 - 45 cuvinte – clasa a II-a; 60 – 70 cuvinte – în clasa a III-a; 90 – 95 cuvinte – în clasa a IV-a); dictări libere, dictări cu explicații prealabile, dictări comentate, dictări de control etc.;
- compuneri de diverse tipuri: compuneri narative (după plan, după tablou, după un șir de ilustrații, cu începutul sau sfîrșitul dat, cu ajutorul unor cuvinte de sprijin); compuneri descriptive; compuneri imaginative etc.

Sarcina cadrului didactic este de a-i face pe toți elevii să conștientizeze importanța activității de scriere în viață, să știe ce tipuri de lucrări ei trebuie să poată scrie și în ce volum, să înțeleagă criteriile după care sînt apreciate lucrările scrise și chiar să le ceară elevilor să aplice aceste criterii, atunci cînd apreciază un produs sau altul.

Ca și orice competență școlară, formarea-evaluarea competenței de scriere începe în clasele primare, se realizează procesual, integrativ și instrumental, pe tot parcursul școlarității obligatorii,

de aceea evaluarea competenței date solicită din partea cadrului didactic cunoașterea, în primul rând, a cerințelor față de scrisul elevilor în fiecare clasă (adică, a standardelor de performanță necesare de atins prin activitățile de scriere).

În cazul elevilor cu CES, învățătorul trebuie să cunoască forțele și dificultățile acestora în ceea ce privește activitatea de scriere, să știe să selecteze metodele cele mai adecvate de evaluare a scrisului acestor elevi, să proiecteze activități diferențiate și să utilizeze diverse tehnici de scriere, urmărind și încurajând orice progres școlar.

Dictarea reprezintă metoda tradițională de verificare a competenței de scriere în învățământul primar. Însă această metodă va fi utilizată nu atât ca evaluare sumativă, ci mai mult ca evaluare curentă a procesului de scriere, astfel încât aceasta să favorizeze capacitatea de scriere a elevului.

Fiind o scriere după auz, această metodă poate prezenta anumite dificultăți pentru elevii hipoacuzi sau cu alte deficiențe. În asemenea situație, învățătorul va propune elevilor respectivi să realizeze alte activități de scriere (*copiere sau transcriere*), dar la verificare va utiliza aceleași criterii de evaluare cunoscute tuturor elevilor (lizibilitatea scrisului, corectitudinea, aspectul grafic etc.) și aceiași descriptori de performanță.

În ambele cazuri, este recomandabil ca învățătorii să respecte cerințele pedagogice față de proiectarea unei atare activități didactice: volumul, lungimea frazelor, grad de dificultate a ortogramelor, accesibilitatea textului etc.

Compunerea școlară (nativă, descriptivă, imaginativă etc.) este, la fel, o metodă eficientă de verificarea scrisului elevului, dar și a stăpînirii vocabularului, imaginației etc.

Principalele criterii de apreciere a unei compuneri narative sînt:

- respectarea celor trei părți ale compunerii (introducere, cuprins, încheiere);
- înlănțuirea logică a faptelor sau împlîrărilor relatate;
- corectitudinea exprimării;
- așezarea textului în pagină etc.

Elevii trebuie să-și însușească (prin metoda autoevaluării) aceste cerințe față de scris și să le utilizeze ei înșiși (prin coevaluare) în cazul aprecierii lucrărilor colegilor, astfel încît să ajungă să respecte oricînd cerințele.

Testul se recomandă a fi folosit doar ca probă de evaluare finală, pentru a-i pregăti pe elevi de testarea finală la încheierea clasei a IV-a.

Atelierul de scriere poate fi utilizat în scopul dezvoltării competenței de scriere a elevilor din clasele primare. Această tehnică îi poate ajuta pe elevii mici să depășească frica în fața foii albe și îi poate iniția în elaborarea celor mai diverse tipuri de texte (Vezi: M. Marin. Micul scriitor. Cartier, 2010).

Ca și competența de scriere, competența de lectură se formează și se dezvoltă treptat, zi de zi și an de an, într-un proces flexibil și dinamic, implicând activități de înțelegere și receptare, decodare și interpretare. Competența de lectură se formează la toate disciplinele școlare, dar responsabilitatea pentru calitatea ei o poartă profesorul de limba și literatura română.

Principalele sarcini de evaluare care vor fi formulate de profesor în cadrul activității de formare-evaluare integrată a competenței lectorale trebuie să vizeze:

- lectura fluentă, expresivă a diverselor tipuri de texte;
- înțelegerea/receptarea adecvată a mesajului textului citit;
- analiza și interpretarea unei tipologii variate de texte;
- rezumarea textului citit (în cazul textului narativ);
- formularea unor opinii în legătură cu textul citit; etc.

Resursa pedagogică de bază utilizată în cadrul activității de formare-evaluare o constituie *textul* literar sau nonliterar de diverse tipuri, purtător de sensuri și de informații semnificative pentru elev, iar principalele sarcini de evaluare formulate în baza unui text vor fi desemnate prin următoarele verbe: *a înțelege, a analiza, a interpreta, a caracteriza, a compara, a aprecia, a critica* etc.

Principalele metode de evaluare, al căror potențial formativ susține cu adevărat autenticitatea instruirii și individualizarea actului educațional, prin sprijinul acordat elevului în procesul său de formare-dezvoltare, sînt: *observarea activității de lectură, dialogul euristic în baza textului lecturat, analiza și comentariul de text, investigația, portofoliul* etc.

Tehnicile de măsurare și apreciere a competenței de lectură care pot fi aplicate din perspectiva evaluării autentice sînt și ele multiple și diferite: *observarea, dialogul euristic, itinerarul de lectură, autoevaluarea* etc. Aplicarea acestei diversități de mijloace sporește autenticitatea, veridicitatea și fidelitatea aprecierii.

Observarea ca metodă de evaluare formativă autentică poate furniza profesorului informații relevante asupra nivelului de formare a competenței de lectură, performanțelor elevilor săi din perspectiva capacității de acțiune și relaționare a cunoștințelor, integralizare a abilităților de care aceștia dispun la o anumită etapă de studiu.

Pentru aplicarea acestei metode, profesorul trebuie să realizeze următorii pași:

- 1) să precizeze comportamentele-țintă pe care intenționează să le urmărească prin observare în procesul lecturii;
- 2) să opteze pentru una din tehnicile de observare (*observare continuă* pe un interval de timp sau *observare secvențială* la intervale regulate);
- 3) să elaboreze *un instrument* de măsurare-apreciere adecvat obiectului observării, care să-i permită înregistrarea informațiilor culese prin observare.

În procesul lecturii unui text literar, cadrul didactic poate observa diferite comportamente concrete ale elevului: modul cum acesta se pregătește pentru activitatea de lectură sau cum își

îndeplinește sarcinile de lectură, atitudinea elevului în procesul lecturii sau viteza cu care parcurge textul etc.

În cele ce urmează, este expusă o listă de comportamente-țintă, structurată pe parametrii observării, care poate constitui conținutul unei *fișe de observare sistematică a comportamentului elevului* în timpul lecturii.

1. Elevul citește cu atenție, fără întreruperi, mișcând încet buzele, urmărind cu degetul fiecare rând etc.
2. Subliniază cu creionul anumite cuvinte, propoziții, fraze în text.
3. Când întâlnește un cuvânt neînțeles, recurge exclusiv la profesor, îl caută în dicționar sau în subsolul paginii.
4. Manifestă interes, plăcere, plictiseală pe parcursul lecturii.
5. A terminat de citit primul, ultimul, odată cu toți etc.

În cazul evaluării comportamentului de lectură al elevului prin metoda observării, profesorul poate recurge la utilizarea a două instrumente de colectare și înregistrare a informațiilor: *fișa de evaluare* și *lista de control/verificare*.

Fișa de evaluare se elaborează de către profesor, ea poate fi *individuală* sau *colectivă* și ar trebui să includă, așa cum s-a sugerat mai sus, principalele comportamente ce urmează a fi observate și, respectiv, înregistrate, la anumite etape ale formării competenței de lectură, astfel încât să configureze întreaga arie comportamentală a elevului în procesul de formare a competenței de lectură.

În procesul de evaluare a competenței de lectură poate fi aplicată fișa de evaluare normativă a competenței de lectură, adaptată după G. Meyer, prin care este vizată observarea comportamentului elevului în procesul lecturii a două tipuri de texte literate: narative și descriptive.

FIȘĂ DE EVALUARE A COMPETENȚEI DE LECTURĂ

Clasa -----

Numele elevului -----

Perioada -----

Data -----

Perioade de observare/ Comportamente-țintă	Perioada 1 Niveluri	Perioada 2 Niveluri	Perioada 3 Niveluri	Perioada 4 Niveluri
<i>Elevul poate:</i>				
1. să citească fluent, cu voce tare un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
2. să formuleze întrebări asupra unui	FB, B, M, S			

text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă				
3. să răspundă la întrebări asupra unui text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
4. să rezume un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
5. să realizeze un desen, pornind de la un text: a. cu dominantă narativă b. cu dominantă descriptivă	FB, B, M, S			
6. să producă, pornind de la textul dat, un text propriu de tip: a. narativ; b. descriptiv.	FB, B, M, S			

Semne:

FB – foarte bine;

B – bine;

N – mediu;

S – satisfăcător.

Așa cum se poate observa, fișa de evaluare include abilitățile de bază ale elevului necesare de urmărit în procesul de formare a competenței de lectură a unui text literar de tip narativ sau descriptiv, care trebuie evaluate formativ, perioadele sau datele concrete pe care le stabilește profesorul pentru observare, precum și nivelurile posibile de atins prin fiecare din aceste comportamente *foarte bine, bine, mediu, satisfăcător*, care vor fi înregistrate și apreciate. Aplicată periodic, această fișă poate fi utilizată, mai ales, în cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale, pentru a se urmări creșterea, de la o etapă la alta, a reușitei școlare pentru fiecare dintre comportamentele vizate. Fișa înregistrează, de fiecare dată, nivelul real de achiziționare a abilităților de lectură literară, și, cel mai important, din punctul de vedere al evaluării formative, cu ajutorul ei, profesorul poate identifica deficiențele și necesitățile de formare în ceea ce privește competența dată.

Dialogul euristic sau tehnica întrebărilor reprezintă modalitatea cea mai simplă de comunicare și de verificare a înțelegerii unui text, prin intermediul căruia pot fi primite și transmise informații, idei, opinii și sentimente în legătură cu textul citit.

Tehnica întrebărilor poate fi utilizată chiar la etapa pre-lecturii, care este momentul proiecției inițiale a sensului unui text: imediat după lectura titlului textului, profesorul poate interoga elevii

prin întrebări de tipul: *Ce gânduri vă sugerează titlul dat? Despre ce credeți că va fi textul? Ce așteptări aveți vizavi de acest text?*etc.

Așa cum textul narativ este considerat o re-prezentare a unei / unor acțiuni, iar acțiunea poate fi definită prin ceea ce săvârșește / face cineva, verificarea nivelului de înțelegere a textului, după lectura propriu-zisă, poate fi măsurată printr-un sistem de întrebări care să vizeze circumscrierea acțiunii: *Ce se săvârșește? De către cine? De ce? Împreună cu cine și / sau împotriva cui? Cum?*etc.

Întrebările pentru verificarea înțelegerii aprofundate a lecturii sau a re-lecturii pot viza succesiunea întâmplărilor sau evenimentelor descrise în text, timpul și spațiul în care se produc acestea, personajele antrenate în acțiune etc. La această etapă, evaluarea înțelegerii poate fi organizată în jurul următoarelor întrebări: *Care sînt principalele întâmplări sau evenimente produse în text? În ce ordine sînt ele prezentate? Ce personaje sînt antrenate în acțiune? Care este timpul și spațiul în care se desfășoară evenimentele?* etc.

Aceste întrebări vor servi drept bază pentru activitățile de rezumare sau de povestire a textului, precum și pentru cunoașterea și înțelegerea unor concepte teoretice: cel de *structură narativă* minimală a unui text: stare inițială, eveniment declanșator, complicație, rezolvare, finalul acțiunii sau cel de *momentele subiectului*: expozițiune, intrigă, desfășurarea acțiunii, punctul culminant și deznodământ.

La stadiul post-lectural, profesorul va relua dialogul euristic asupra înțelegerii textului, însă prin întrebări de înțelegere finală. De exemplu: *Care este mesajul final al textului? În ce măsură textul a răspuns așteptărilor voastre inițiale? Ce sentimente v-a provocat lectura textului?*etc.

Itinerarul de lectură vizează construirea personală de către elev a sensului unui text, fără vreo intervenție din exterior. În acest mod se poate observa capacitatea elevului de a elabora el însuși o reprezentare mentală coerentă asupra textului. Itinerarul de lectură parcurs de elev și comentariul pe care îl face acesta asupra drumului parcurs sînt datele observabile care evidențiază calitatea, dar și singularitatea acestei reprezentări.

Itinerarul de lectură se elaborează în mod individual de către fiecare elev, la solicitarea profesorului, care are rolul de moderator și facilitator al activității de evaluare. Pentru a aplica tehnica respectivă, profesorul își pregătește din timp două instrumente de lucru:

1. Textul de citit (din manual sau copii de text conform numărului de elevi din clasă);
2. Un set de sarcini de lucru, repartizate pe etapele consacrate ale procesului lecturii.

Tabelul 10. Etapele de lucru în cadrul elaborării unui itinerar de lectură.

Etapa/Sarcina	Executarea
1. Prima lectură Citiți textul o dată, fără a nota sau sublinia ceva.	1. Elevul citește și își construiește prima imagine mentală, de ansamblu, despre text. Această etapă corespunde unei lecturi fluide, orientate spre percepția de ansamblu a textului.

2. Lectura a doua Citiți textul a doua oară, subliniind ce vi se pare mai important, esențial. Rețineți, elementele subliniate (cuvinte, propoziții, fraze) trebuie să se înlănțuie pentru a forma un text mai scurt, dar coerent.	2. Elevul își pune la punct primele impresii și obține o reprezentare mai complexă, mai structurată decât prima: ierarhizează elementele constitutive ale textului, prin selectarea și organizarea a ceea ce este esențial pentru el.
3. Analiza individuală a lecturii Expuneți oral sau în scris ce v-a ghidat să faceți anume acest itinerar de lectură.	3. Elevul verbalizează înțelegerea individuală a textului. Este o etapă de analiză reflexivă a itinerarului de lectură parcurs de fiecare elev în parte și vizează explicitarea de către lector a reprezentării sale despre text.
4. Etapa confruntării lecturilor individuale Comparați itinerarul vostru de lectură cu cel al colegiei/colegului.	Este o etapă de discuții și negocieri asupra înțelegerii sensului textului citit, care permite fiecărui elev să-și evalueze lectura personală, confruntând-o cu a celorlalți elevi. Etapa vizează implicarea lectorului în procesul de argumentare și de justificare a itinerarului de lectură parcurs, schimbul de experiență cu alții, acțiuni care, eventual, pot conduce la modificarea înțelegerii inițiale a sensului global al textului.
5. Validarea reprezentării despre text Reveniți la ceea ce ați subliniat în text și elaborați un itinerar final de lectură.	Raportându-se la alții și la modul în care aceștia au înțeles textul, elevul își pune la punct înțelegerea personală a textului și elaborează varianta de înțelegere finală a textului.

Itinerarul de lectură parcurs de fiecare elev și comentariul personal făcut de acesta la fiecare etapă de lucru constituie datele observabile referitoare la calitatea dar și la singularitatea actului lecturii, care pot fi monitorizate și evaluate formativ. Acest demers didactic vizează analiza calitativă a înțelegerii individuale a lecturii, raportarea la modul de înțelegere al altora și elaborarea înțelegerii finale, care este una validă pentru toți.

Notă:

Pentru elevii cu deficiențe de vedere, această metodă va fi aplicată prin adaptare, ținându-se cont de faptul că ei citesc mai lent și utilizându-se în acest scop un text mai scurt pentru lectură, scris cu litere mai mari sau chiar apelându-se la metoda Braile.

Autoevaluarea. Pentru ca evaluarea să fie resimțită și de către elevi ca având un efect formativ, este necesar și util ca profesorii să exerseze dezvoltarea capacității acestora de *a se autoevalua*. Pentru ca elevii să se poată autoaprecia corect, ei trebuie să cunoască mai întâi care sînt cerințele față de ei în realizarea unei sarcini concrete de lucru. De exemplu, pentru a-și autoevalua competența de lectură, un elev de clasa a V-a sau a VIII-a ar trebui să știe care sînt cerințele

pentru clasa respectivă în domeniul lecturii(ce tipuri de texte trebuie să poată citi și înțelege, în ce volum, ce număr de cuvinte într-un minut, ce tipuri de sarcini de lectură trebuie să poată realiza etc.).

Cunoașterea de către elevi a cerințelor sau standardelor lecturii este însă mai problematică, dat fiind faptul că acestea, din păcate, încă nu au devenit un document public, elaborat și pe înțelesul elevilor și pe care deocamdată nu le are la îndemână nici cadrul didactic. Dar criteriile de evaluare pe care le utilizează profesorul în evaluarea procesului lecturii pot deveni un instrument de lucru și al elevului, prin care acesta să-și măsoare-aprecieze competența de lectură și să-și poată regla propria învățare.

În continuare,se prezintă exemplul unui chestionar de autoevaluare formativă, care poate fi aplicat după realizarea unei activități concrete de învățare.

CHESTIONAR DE AUTOEVALUARE

1. Pentru mine, sarcina de lucru propusă a fost:
 - a) ușoară
 - b) dificilă
 - c) imposibil de rezolvat
2. Am lucrat cu plăcere la următoarele cerințe ale sarcinii (se vor enumera în ordinea preferințelor):
 - a)
 - b)
 - c)
3. Mi-a plăcut, în mod special, să lucrez la cerința/itemul a) sau b) sau c), pentru că:
 - a)
 - b)
 - c)
4. În rezolvarea sarcinii de lucru, am întâmpinat dificultăți la cerințele:
 - a)
 - b)
 - c)
5. Dificultățile se datorează faptului că:
 - a)
 - b)

- c)
6. Cred ca aş putea să-mi îmbunătăţesc rezultatul, dacă:
- a)
- b)
- c)

Această fişă îl poate ajuta pe elev să-şi autoaprecieze activitatea, să conştientizeze care îi sînt punctele tari şi slabe în realizarea activităţii respective şi chiar să găsească unele soluţii pentru îmbunătăţirea performanţelor sale, iar pe cadrul didactic – să identifice dificultăţile de învăţare ale elevului, să-i acorde sprijinul necesar, ajustîndu-şi astfel demersul pedagogic la necesităţile individuale de învăţare ale acestuia, reglînd procesul de predare-învăţare, în general.

Cînd se pune problema evaluării competenţei de lectură literară, specialiştii recomandă utilizarea următoarelor trei criterii de bază de evaluare: 1. Criteriul vitezei de lectură; 2. Criteriul înţelegerii textului lecturat; 3. Criteriul „calităţii decodajului”.

Cunoaşterea de către elev a criteriilor de evaluare este un lucru foarte util pentru dezvoltarea capacităţii sale de autoevaluare. Totuşi, aflat într-o situaţie concretă de autoevaluare a propriei învăţări, elevul are nevoie de nişte puncte de referinţă mult mai concrete, care să-i arate exact ce şi *cît* trebuie să ştie/ să poată face la un anumit moment al învăţării, care să-l ajute să conştientizeze progresele şi achiziţiile făcute în acest proces, dar şi lacunele sale şi, respectiv, necesităţile de perfecţionare sau ceea ce mai trebuie de realizat.

Din perspectiva instruirii şi evaluării autentice, elevul trebuie privit nu doar ca subiect al propriei formări, dar şi ca subiect activ al evaluării pedagogice, de aceea el trebuie implicat în procesul evaluării, iar datoria profesorului este de a-i oferi elevului cît mai des aceste oportunităţi de implicare în actul de evaluare.

Metoda *autoevaluării* este cea mai adecvată scopului de implicare activă a elevului în acţiunea de evaluare, întrucît predispune la autoanaliză şi reflecţie asupra propriei formări, precum şi luarea unei decizii personale în acest sens, dar şi în vederea înscrierii actului integrat de predare-învăţare-evaluare într-un demers interactiv.

Tehnica de evaluare adecvată aplicării acestei metode o constituie *testul de autoevaluare*, iar instrumentul de evaluare potrivit este *lista de control*.

În cele ce urmează, se prezintă un exemplu de construire a listei de control pentru elevi, utilizată în scopul autoevaluării competenţei de lectură. Lista include principalii indicatori de performanţă necesar de atins de către elev în cazul studierii textelor narative care sînt predominante în clasele gimnaziale.

Tabelul 11. Lista de control

LISTA DE CONTROL

Eu sînt capabil:	Da	Nu
1. să citesc cu atenție un text narativ		
2. să determin locul și timpul acțiunii în text		
3. să evidențiez etapele desfășurării acțiunii		
4. să deosebesc personajele principale de cele secundare		
5. să explic din context cuvintele neînțelese		
6. să găsesc în text cuvinte cu sens figurat		
7. să identific o descriere		
8. să împart textul în fragmente		
9. să fac planul textului		
10. să redau pe scurt conținutul textului		
11. să descriu personajul preferat		

Deși pare asemănătoare cu fișa de observare a profesorului, lista de control se deosebește de prima prin faptul că aceasta este, în primul rînd, un instrument de autoevaluare al elevului, prin care el își poate măsura-aprecia propriul nivel de stăpînire a competenței de lectură a textului narativ, chiar dacă, prin intermediul listei date, se poate constata doar prezența sau absența unui indicator concret de competență, fără a se emite o judecată de valoare oricît de simplă.

Mai mult, prin informațiile pe care le furnizează, metoda autoevaluării, testul de autoevaluare și lista de control elaborată în acest sens pot avea un rol esențial în întregirea imaginii de sine a elevului și pe care acesta o poate raporta la judecata de valoare pe care o emite profesorul.

Evaluarea competenței de comunicare

Competențele care urmează a fi formate în școală diferă de la o disciplină de studiu la alta. Există însă și competențe generale/transversale, care sînt comune unui grup de discipline, arii, dar și tuturor disciplinelor de studiu. Una dintre acestea este *competența de comunicare*, care vizează atît comunicarea în limba maternă, cît și comunicarea într-o limbă străină.

Examinarea atentă a componentelor acestei competențe complexe demonstrează gradul înalt de acoperire a competențelor specifice diferitelor discipline de studiu, pe care elevul le folosește pentru:

- însușirea unui anumit volum de unități lexicale (vocabular, noțiuni, termeni ș.a.),

- înțelegerea unei informații /unui text audiat, citit,
- abilitatea de a înțelege ceea ce vorbesc colegii, profesorii, cadrele didactice de sprijin etc.,
- capacitatea de a construi enunțuri corecte conform normelor limbii române literare,
- priceperea de a-și alcătui un plan al discursului pe care urmează să-l prezinte, al acțiunilor ulterioare, al realizării unor activități etc.,
- abilitatea de a reda (oral sau în scris, cu sau fără repere) conținutul unei informații /unui text, film didactic sau artistic,
- capacitatea de a iniția, susține, încheia un dialog, utilizând formule specifice de dialog,
- priceperea de a-și exprima opinia personală, stăpînind și formulele verbale respective,
- abilitatea de a construi corect, coerent diferite acte de comunicare etc.

1.Însușirea unităților lexicale (vocabular, noțiuni, termeni ș.a.)

Itemi cu răspuns scurt

- ☐ Spune **1-2** caracteristici (în funcție de clasă, elev etc.) pentru fiecare cuvînt : *floare, carte, ied, baobab, colibri*.

Răspuns posibil: floare roșie, albă, frumoasă, mare; carte nouă, interesantă; ied mic, mare, cuminte; copac enorm, gros; colibri vesel, mic, harnic...

- ☐ Răspunde la întrebările puse de către profesor: Cît are în diametru tulpina baobabului? Cum zboară colibri? Ce este celula? ș.a.

Răspuns posibil: Tulpina baobabului ajunge în diametru pînă la 20 de metri. Colibri zboară înapoi. Celula este un element important al organismelor vii.

Itemi – completare

- ☐ Completează enunțurile (pînă la 3-4 cuvinte):

Vasile Alecsandri este

Ștefan cel Mare a purtat

- ☐ Completează enunțurile selectînd varianta corectă /adekvată.

(V.Alecsandri, A.Donici, M.Eminescu) ... a scris fabule.

În savanele sud-americe plantele au forma ... (unei căldări, unui sac, unui butoi).

- ☐ Citește fragmentul. Subliniază propozițiile care nu corespund subiectului.

Model: A venit primăvara. E cald. Păsările călătoare s-au întors din țările calde. Copacii își scutură frunzele. Lanurile sînt pustii. Copiii se pregătesc să întîmpine păsările. Apar primele flori.

Itemi cu alegere multiplă

- ☐ Încercuiește răspunsul corect.

Cine este poetul - autor de pasteluri în literatura română?

- Gr. Vieru

- V. Alecsandri
- M. Eminescu
- N. Dabija

☐ **Cuvinte pe verticală**

Cuvîntul de bază e de dorit să fie un cuvînt-cheie

A	D	O	L	E	S	C	E	N	T
T	O	N	Ă	D	Ă	A	N	E	A
E	R	E	U	U	N	P	E	L	N
N	N	S	D	C	Ă	A	R	I	D
T	I	T	Ă	A	T	B	V	N	R
	C		R	T	O	I	A	I	U
			O		S	L	N	Ș	
			S				T	T	
								I	
								T	

☐ **Cine e mai atent?**

Priviți atent imaginea alăturată. Găsiți și scrieți, timp de un minut, 5 (10,11,14) substantive. Alcătuiți apoi trei îmbinări de cuvinte și trei enunțuri.



☐ **Găsește râurile care curg prin Moldova**

O	A	B	P	A	E	F	I	Z	I
U	Z	Î	R	E	G	B	G	O	C
P	V	C	U	L	D	Î	V	I	H
N	I	S	T	R	U	C	E	Î	E
I	Z	E	L	R	Ă	U	T	S	L

2. Înțelegerea unei informații /unui text audiat

Nivelul 1

- a. Ascultarea textului și indicarea:
 - personajelor, evenimentelor, fenomenelor (principale și /sau secundare);
 - numărului personajelor literare sau istorice (masculine, feminine, tinere, adulte, de vîrsta a treia, copii, personajelor animale, insecte), evenimentelor, fenomenelor textului.
- b. Ascultarea textului și:
 - indicarea cărei imagini, scheme îi corespunde: 1, 2 sau 3 sau de prisos;
 - indicarea cărei imagini îi corespunde fragmentul întîi sau al doilea;
 - intitularea fiecărei imagini;
 - stabilirea prin *adevărat-fals* a corespunderii imaginii informației audiate;
 - selectarea imaginii corespunzătoare conținutului textului.
- c. Audierea:
 - începutului sau sfîrșitului propoziției și completarea acesteia cu informații din text,
 - propoziției și completarea ei cu date din text (ani, personaje, evenimente, fenomene etc.).
- d. Audierea textului și indicarea:
 - despre ce se vorbește în text;
 - dacă elevului i-a plăcut sau nu textul/informația;
 - numărului de fragmente (părți) a textul/informației,
 - cu cifra 1 numele personajelor/persoanelor / eroilor care au procedat bine și cu cifra 2 numele personajelor/ persoanelor / eroilor care au procedat rău.
- e. Audierea textului/informației și:
 - oferirea răspunsului la întrebări, folosind informațiile propuse;
 - selectarea din text (*de-a gata*) a răspunsurilor la întrebări;
 - traducerea în limba maternă a răspunsurilor la întrebări (la limbi străine);
 - oferirea răspunsurilor la întrebări prin replici non-verbale (gesturi, mimică) etc.;
 - ilustrarea răspunsurilor prin desene schematice, imagini ș.a.
- f. Audierea a două texte și:
 - stabilirea similitudinilor (tematica, personaje, fenomene, fapte, circumstanțe etc.);
 - punctarea diferențelor dintre ele;
 - asocierea acestora cu o imagine propusă, o culoare, un obiect/ fenomen;
 - intitularea acestora printr-un titlu comun (ex.: *Păsările călătoare și cele care ierneză la noi* ș. a.).

Nivelul 2 (reproductiv-transformativ)

- a. Audierea textului și:

- alcătuirea planului textului din imaginile propuse etc.;
 - oferirea răspunsului la întrebări;
 - realizarea rezumatului textului.
- b. Audierea textului și:
- sistematizarea imaginilor în corespundere cu consecutivitatea desfășurării evenimentelor textului;
 - redarea conținutului în limba română cu ajutorul reperelor (la limbi străine).
- c. Audierea unui cântec (la muzică, limbi) și:
- indicarea cărui subiect se potrivește;
 - stabilirea tematicii acestuia;
 - concretizarea tonalității melodiei (major, minor);
 - indicarea genului muzical;
 - punctarea instrumentelor muzicale care au răsunat la început, sfârșit etc.
- d. Audierea textului și:
- exprimarea atitudinii personale față de faptele personajelor, evenimentelor, fenomenelor, florei, faunei;
 - realizarea desenului unuia dintre aspectele textului care vă interesează;
 - redarea conținutului fragmentului indicat /preferat.

3. Înțelegerea unei informații /unui text citit

Nivelul 1

Lectura textului și:

- sesizarea evenimentelor centrale;
- oferirea răspunsurilor la întrebări;
- selectarea informațiilor, demonstrând înțelegerea acestuia;
- evidențierea anumitor aspecte (prin scheme, desene, imagini);
- scrierea propozițiilor care descriu un eveniment, un anotimp, un fenomen;
- indicarea prin cifre a propozițiilor care alcătuiesc fragmentul central al textului/ fragmentele textului;
- caracterizarea/ descrierea unui personaj, fenomen, eveniment, folosind expresii din text.

Nivelul 2

Lectura textului și:

- evidențierea sau scrierea ideilor principale;
- selectarea, din variantele de răspuns oferite, a celui adecvat sarcinii cerute;
- alcătuirea planului;
- formularea întrebărilor la conținutul acestuia;
- rezumarea celor citite;
- redarea conținutului după repere (plan, îmbinări de cuvinte, imagini etc.) ;

- redarea conținutului fragmentului indicat sau preferat;
- improvizarea dialogurilor după începutul / sfârșitul dat și a unor imagini (la limbi) ;
- improvizarea dialogurilor după începutul / sfârșitul dat și a planului;
- improvizarea dialogurilor după începutul / sfârșitul dat și a cuvintelor /îmbinărilor de cuvinte date;
- traducerea unor expresii, fragmente, texte.

Lectura:

- corectă, conștientă, expresivă;
- în gând și realizarea diferitor sarcini;
- fragmentului preferat;
- a două texte și determinarea similitudinilor și diferențelor.

Alte tehnici:

1. 6 ”de ce”?

Se răspunde în scris sau oral la întrebarea *de ce?* cu referire la o afirmație. După ce s-a scris primul enunț sau s-a dat primul răspuns argumentativ *deoarece...*, se adresează a doua întrebare *de ce?* Se procedează similar pînă la 6 *de ce?* Se citesc cîteva lucrări.

Variantă: Elevii se repartizează în grupuri a cîte șase. Fiecare are în față o foaie de hîrtie cu o afirmație, de exemplu: *Nu există viață fără albine (subiectul Ecologia, de exemplu)*. Fiecare răspunde la întrebarea *de ce?* După ce răspunde, scrie întrebarea *de ce?* și transmite foaia, primind, în schimb, alta, răspunzînd la argumentul celui care i-a transmis foaia. Foaia revine la primul elev care citește argumentele și-l prezintă pe cel mai elocvent, reușit, în viziunea sa.

2. Explozia stelară(starbursting)

Starbursting (eng. “star” = stea; eng. ”burst” = a exploda) este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului (asaltul de idei). Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, cu întrebări, asemeni exploziei stelare. Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hîrtie și se înșiră cît mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: *ce?*, *cine?*, *unde?*, *de ce?*, *cînd?* Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate care cer o concentrare sporită.

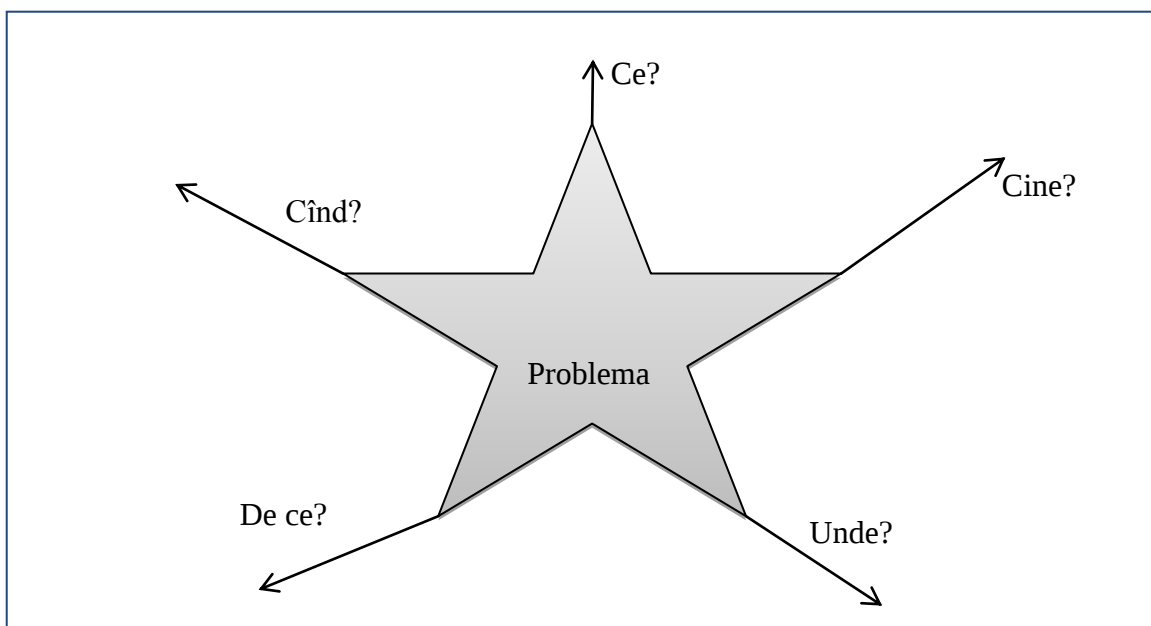


Figura 10. Tehnica *starbursting*

Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup.

Organizată în grup, metoda facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

Etapele organizării exploziei stelare sînt:

- selectarea subiectului;
- repartizarea elevilor în grupuri preferențiale, în perechi sau individual;
- elaborarea unei liste cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse;
- prezentarea rezultatelor activității;
- stabilirea celor mai interesante întrebări și aprecierea activității în grup (parțial sau total);
- instituirea unui grup de elevi (1-2) care urmează să aprecieze la final activitatea elevilor, să facă totalurile, să propună unele sugestii;
- aprecierea de către profesor, notarea.

Variante:

- a. Fiecare grup (din cele cinci) își alege una din întrebări, prin tragere la sorți și formulează doar un tip de întrebare (de exemplu, *ce?* sau *unde?* sau *cînd?*).
- b. Se pot oferi răspunsuri la unele dintre întrebări.
- c. Activitatea se poate organiza și în formula unui concurs. Câștigă echipa care va formula mai rapid zece întrebări, de exemplu, cîte două de fiecare tip. (Pentru greșeli se aplică penalizări, se scad cîte 1-3 puncte, în funcție de gravitatea greșelilor).
- d. Se adună pe fișe toate întrebările formulate de către elevi, se amestecă într-o pungă. Se extrag individual și se dau răspunsuri sau se răspunde la întrebări pe echipe, în perechi. (Profesorul variază diferite aspecte ale metodei pentru a spori interesul elevilor.).

4. Abilitatea de a înțelege vorbirea colegilor, profesorilor, cadrelor didactice de sprijin etc.

Lecții-excursii (reale, imaginare)

Se organizează:

- ☐ la începutul/ pe parcursul/la sfârșitul unității de învățare/ la lecție de evaluare;
- ☐ corespunzător anotimpurilor sau evenimentelor desfășurate, sau fenomenelor studiate.

Tabelul 12. Avantaje/dezavantaje în procesul de organizarea lecțiilor-excursii

<i>Avantaje</i>	<i>Dezavantaje</i>
• Emoții pozitive; • Asigură motivarea; • Comportament liber; • Comunicare liberă; • Materiale autentice; • Momente afective; • Elevul singur descoperă <i>noul</i>; Anturaj și atmosferă benefică, confortabilă.	• Unii elevi își distrag atenția; • Cere mult efort din partea profesorului; • Gălăgie, zarvă.

Exemplu: o excursie imaginară la Mănăstirea Căpriană, Cetatea Sorociei, în pădure (la alegere).
După excursie elevii își comunică impresiile, răspunzând la întrebările:

Ce am văzut? Ce am auzit? Ce am simțit? etc.



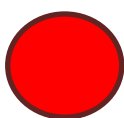
5. Capacitatea de a construi enunțuri corecte conform normelor limbii române literare

- Alcătuiți enunțuri după model (pentru toate disciplinele).
 - a. Oamenii *călătoresc* în orice anotimp. → Oamenilor *le place să călătorească* în orice anotimp.
 - b. Ana *spală* vesela. → Ana *se spală* cu apă rece. → Ana *își spală* bluzița.
 - c. Vorbește *oral*, nu scrie! → Vezi, te rog, în *orar* dacă avem azi biologia.
 - d. Trebuie să terminăm proiectul în *termenele* stabilite. → Pentru lecția viitoare să învățați *termenii* ce țin de relief.

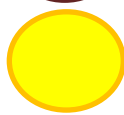
- e. *Adu* (pers. a doua, forma **afirmativă**), te rog, harta. → *Nu aduce* (pers. a doua, forma **negativă**) toate hărțile, doar cele de pe masă etc.
- Completați propozițiile folosind varianta adecvată.
- (Animalele acestea, animale acestea) trăiesc doar în Africa.
 - Ciorile trăiesc pînă la ... (200 de ani, 200 ani).
 - Ion spune: „Am realizat un portofoliu bogat, mă mîndresc cu mine ... (însuși, însăși, însumi, însămi)”.
 - Toate ... (plante, plantele) se dezvoltă normal dacă au lumină, căldură, apă etc.

➤ Jocul „Semaforul”.

La aplicarea jocului se respectă regulile semaforului:



stai pe loc, nu se poate!

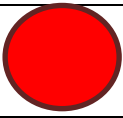
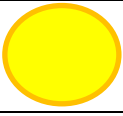


pregătește-te, fii atent!



se poate, poftim, cu plăcere!

În funcție de regulile expuse, de disciplină, de vîrsta elevilor, de potențialul acestora, cadrul didactic alege varianta, conținutul corespunzător.

	<i>Exemplul 1:</i> La limba română sau limbi străine elevii vor spune acțiuni (verbe la imperativ):	<i>Exemplul 2:</i> La biologie, despre Cartea Roșie:
	stai! taci! nu scie! etc.;	Nu rupe! Nu distruge! Nu nimici! etc.;
	pregătește-te! fii atent! etc.;	Ai grijă la ciuperci! Fii atent cu animalele! etc.;
	mergi! mergeți! scie! citește! ș.a. m.d.	Mănîncă sănătos! Mergeți liniștit! Culege pomușoare! ș.a. m.d.

6. Priceperea de a-și alcătui un plan al discursului pe care urmează să-l prezinte, al acțiunilor ulterioare, al realizării unor activități etc.

Exemplu:

Examinează fotografia. Alcătuiește un plan care îți va permite să pleci în vizită la bunici: ce trebuie să faci, când o să le faci, pe cine o să rogi să te ajute, când o să pleci ș.a.

Răspuns posibil:

1. Să discut cu părinții.
2. Să-mi pregătesc lecțiile pentru două zile.
3. Să cumpărăm, împreună cutata, cele necesare bunicilor.
4. Să cumpărăm bilete la tren etc.



▪ Turul galeriei

Este o tehnică eficientă pentru studierea subiectelor, a căror esență se poate reprezenta grafic (pe tablă, pe poster). Ea solicită implicarea abilităților de prezentare grafică a informației și dezvoltă abilitățile de analiză, sinteză, de comunicare în general, de discuție. Pentru astfel de activități se alocă de la 20 pînă la 40 de minute.

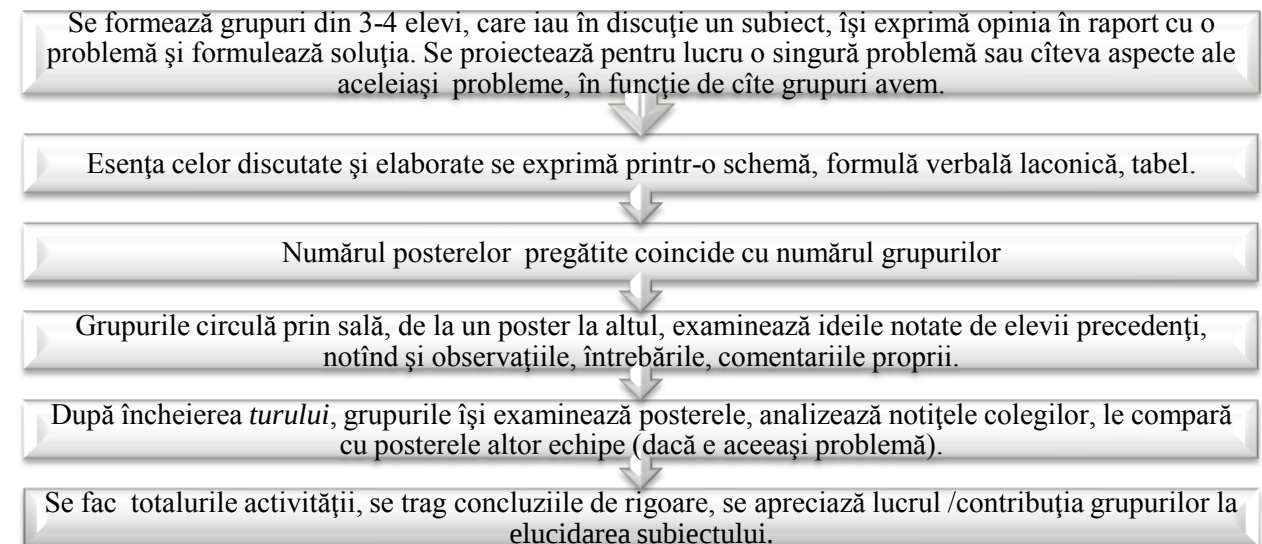


Figura 11. Algoritmul organizării *Turului galeriei*

La etapa cînd se începe circulația, în funcție de tehnica propusă, echipele pot lăsa o persoană lîngă poster, ceilalți examinînd alte postere; în alt caz circulă doar un reprezentat al echipei, iar ceilalți rămîn să ofere explicații lîngă poster.

7. Abilitatea de a reda (oral/în scris, cu/fără repere) conținutul unei informații /unui text

Tehnici:

▪ **Povestirea în cerc.**

Exemplu: ”A venit toamna...” (cu imagini-reper)



▪ **Metoda cadranelor**

Presupune trasarea pe mijlocul foii a două drepte perpendiculare, astfel încât să se formeze cele patru „cadrane”. Elevii vor nota informațiile solicitate pentru subiectul/textul indicat. Se poate lucra individual sau în grupuri și atunci fiecare grup va primi câte o fișă. Se pot propune diferite cerințe în cadrul metodei cadranelor pentru a realiza subcompetențele propuse.

Exemplu: Model pentru subiectul *Prințesa fluture* de Iulia Hasdeu.

Precizează toate personajele textului <i>Prințesa fluture</i> de Iulia Hasdeu.	Stabilește și scrie talentele prințesei.
Scrie concluzia la care ai ajuns după lectura textului.	Reprezintă printr-un desen schematic (sau prin aplicații) un fragment din text.

Sau:

Enumeră darurile cu care a înzestrat-o pe prințesă zîna Darnica.	Describe portretul fizic al prințesei pătrunsă de sentimentul iubirii.
Precizează condițiile puse de Darnica pentru a o ajuta pe prințesă să obțină și sentimentul dragostei.	Indică darurile care îi lipseau prințesei.

▪ **Tehnica Visul**

Stimulează imaginația prin crearea de situații comparabile cu cele existente în viața reală. Etapele aplicării metodei:

Ex.: Fiecare elev își va imagina cum ar schimba localitatea sa dacă ar fi arhitect

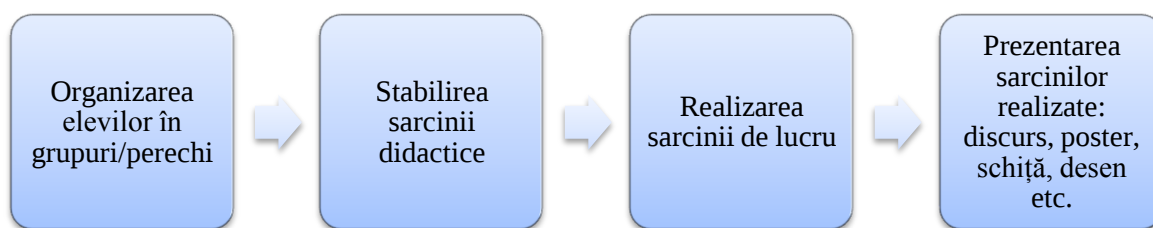


Figura 12. Tehnica *Visul*

8. Capacitatea de a iniția, susține, încheia un dialog, utilizând formule specifice

Exemplul 1: Improvizați un dialog cu una din vietățile de mai jos despre care ați învățat la biologie /geografie. Ele vă vor povesti despre locul de trai, hrană, dușmani etc.



Exemplul 2: Improvizarea dialogurilor în baza unor secvențe de dialog date:

a. La limbi: - Bună ziua! - ... - Cum te cheamă? - ... - În ce clasă înveți? - ... - Unde locuiești? - ...	b. La științe: - - Știuca are un metru. - ... - în special pește, dar și broaște, păsări, mamifere acvatice. - ... - Vreo 8-12 ani..
---	--

9. Priceperea de a-și exprima opinia personală, aplicînd formulele verbale respective

- Graficul T

Profesorul de matematică afirmă că este absolut necesar să știm pe de rost tabla înmulțirii. Aduceți argumente **pro** sau **contra** acestei afirmații.

Graficul T

Pro	Contra
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

▪ **Opinia ta!**

Privește imaginea alăturată și spune:

- Ce drepturi ale acestui copil se încalcă?
- Cine și cum i-ar putea ajuta?
- Ce ai putea să faci tu pentru ei?



▪ **Linia valorii**

Este o metodă care se aplică pentru aprecierea unui subiect discutat, aforism, proverb, a unui text audiat/citit etc. Timp de lucru: 7-10 minute. Se construiește o linie a valorii:

- a) de la *total de acord cu autorul* (100%) la
- b) *total dezacord* (0%).



Figura 13. Linia valorii

Fiecare dintre elevi își găsește/ stabilește locul pe această linie a valorii, îl indică și-și argumentează alegerea printr-un text (diferențiat: 2-3 propoziții/fraze, jumătate de pagină, o pagină). Poate începe în felul următor: *Citind acest articol, ... Reflectând asupra subiectului propus ..., Meditând asupra afirmației date* Se lucrează individual. Se prezintă.

BIBLIOGRAFIE

1. Bîrzea C. Știința și arta educației. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii. București, Editura Aramis, 2002.
3. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău, Editura Litera, 2000.
5. Cristea S. Teorii ale învățării. Modele de instruire. București, E.D.P., R.A., 2005.
6. De Landcheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
7. Hadîrcă M., Raileanu A. (coord.) Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic. Chișinău, 2010.
8. Gardner H. Inteligențele multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București, Editura Sigma, 2006.
9. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași, Polirom, 2007.

10. Gînu D. Copilul cu cerințe educative speciale. Chișinău, Pontos, 2002.
11. Gînu D. Importanța calității pentru dezvoltarea copilului. Ghid pentru părinți-educatori și profesioniști în protecția copilului. Chișinău, 2007.
12. Gînu D. Psihologia diferențierii dezvoltării copiilor în procesul educațional (monografie), Chișinău, 2001.
13. Gînu D., Țăruș M. (et. al.). Copilul cu dizabilități neuromotorii. Ghid pentru specialiști în domeniul sănătății, psihologiei, pedagogiei. Coordonator. Chișinău, Valinex SRL, 2010.
14. Guțu Vl. (coord.) Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău, USM, 2008.
15. Neacșu I. Metode de învățare eficientă. București, Editura Tehnică, 1996.
16. Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic. Chișinău, TipCim, 1997.
17. Vrașmaș T. Învățământul integrat și/sau incluziv. București, Editura Aramis, 2001
18. Educația centrată pe copil: standarde de calitate pentru pedagogi. Chișinău, Editura Epigraf, 2007.

ANEXE

Anexa 1

Lista de control pentru un mediu educațional incluziv

A. Relații / conduita în cadrul școlii:

- Planul de dezvoltare are în vedere funcționarea școlii ca o minicomunitate în care toți se simt responsabili.
- Toți membrii comunității educaționale sînt consultați și implicați în luarea deciziilor.
- Există un cod de conduită pentru elevi și profesori;
- Există un text de politică care reglementează conduita în școală.
- Viziunea/misiunea școlii promovează ideea de colaborare (de exemplu, „împreună pentru a învăța și a ne sprijini reciproc”).
- Regulamentele interne interzic bătaia și orice altă formă de agresiune fizică sau verbală.
- Profesorii colaborează pentru a asigura succesul elevilor;
- Elevii sînt încurajați să-și exprime opinia.
- Se derulează programe de consiliere pentru copii cu cerințe educaționale speciale.

- Se urmărește dezvoltarea stimei de sine a elevilor.
- Școala are o strategie de dezvoltare a relațiilor personale în cadrul grupurilor de elevi.
- Sînt utilizate strategii didactice interactive.
- Conflictele sînt considerate ca oportunități de progres și dezvoltare.
- Relațiile se bazează pe încredere.
- Există simboluri, sloganuri, ritualuri specifice școlii.
- Echipe mixte de elevi, profesori și părinți organizează activități ale școlii.
- Succesele se sărbătoresc împreună.
- Experiențele și practicile de succes sînt împărtășite la nivelul școlii / în afara școlii.
- Școala este o organizație în care toți învață.

B. Mediul fizic școlar:

- Elevii au acces în toate spațiile școlii.
- Elevii și profesorii au acces permanent la echipamentele școlii / computere, fotocopiatoare etc.
- Nu există intrări separate pentru elevi și profesori.
- În clase există panouri pe care sînt expuse lucrările elevilor la diferite discipline.
- Elevii au responsabilități în ceea ce privește selectarea și expunerea lucrărilor.
- Afișajele sînt schimbate și reactualizate cu regularitate.
- Pereții claselor sînt pictați cu desene adecvate vârstei elevilor.
- Mobilierul din clase este modular și se rearanjează în funcție de tipul de lecție (de exemplu, o dispunere a mobilierului în semicerc / oval încurajează discuțiile, interacțiunea, dezvoltarea de relații interpersonale).
- În clase / holuri există dulăpioare individuale pentru elevi.
- Există o mică bibliotecă în fiecare clasă.
- În clasele sînt afișate simboluri specifice, imnul clasei, sloganul clasei, ceremonii specifice, regulile clasei etc.
- Elevii au responsabilități ce vizează mediul școlar (florile, mobilierul, serviciul zilnic etc).
- În holuri sînt afișate panouri cu informații despre activitatea școlii, fotografii, anunțuri, lucrări ale elevilor, prezentări de acțiuni ale consiliului elșevilor, expoziții tematice etc.
- Pereții cancelariei sînt folosiți pentru panouri informative, materiale noi în educație etc.

- În cancelarie există facilități pentru profesori: etajere pentru bibliorafturi și diverse materiale, căsuțe poștale individuale, dulăpioare personale, flip-chart cu anunțuri, mobilier modular pentru lucrul individual și/sau în grup, televizor, video, cafeterie, frigider etc.
- În pauze se ascultă muzică,
- Soneria care anunță pauzele are o melodie veselă.
- Spațiile, echipamentele, instalațiile nu pun în pericol siguranța copiilor.
- Terenurile de joacă și bazele sportive corespund standardelor necesare și nu pun în pericol sănătatea copiilor.
- Există afișaje de atenționare privind curățenia în diferite locuri din școală – holuri, toalete etc;
- Grupurile sanitare sînt curate.
- În curtea școlii sînt marcaje pentru diferite jocuri.
- Personalul de îngrijire este responsabilizat să întrețină spațiile școlii.
- Grădina școlii este îngrijită prin acțiuni ale elevilor.
- Există un sistem de recompense și sancțiuni în ceea ce privește mediul școlar.
- În școală se derulează un program de educație pentru igienă și sănătate în care și copiii au responsabilități de organizare.

Particularități de dezvoltare psihică a copiilor
(adaptat după A. Gherguț, E. Verza, U. Șchiopu)

Procese/ funcții psihice	Particularități de dezvoltare psihică		Comentarii metodologice
	Copii fără cerințe educaționale speciale	Copii cu cerințe educaționale speciale	
VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ (elevii claselor primare)			
SENZAȚIILE / PERCEPȚIILE	Copiii de vîrstă școlară mică pot discrimina nuanțe cromatice, forme, mărimi, sunete etc. Stimularea variată conduce la o dezvoltare senzorială accentuată în ceea ce privește sensibilitatea vizuală, auditivă, tactilă. Cîmpul vizual este extins, crește precizia mișcărilor, capacitatea de diferențiere a nuanțelor cromatice, a distanței, mărimii, formelor obiectelor. Aparatul senzorial este gata pentru recepționarea sunetelor înalte/joase, aprecierea după auz a distanței dintre obiecte, diferențiază tonalități sonore și a zgomotului, recunoașterea obiectelor după mirosul, zgomotul care îl produc etc. Percepțiile se formează în rezultatul acțiunii directe cu obiectele, manipularea, compunerea și descompunerea lor. Percepția este globală, devine sistematică, susținută prin efort voluntar, transformîndu-se în observație. Dificultatea de a percepe modelul (la citit-scris), ține de gradul de complexitate a activității: imaginația (modelul) + cuvîntul (indicațiile cu privire la aplicarea modelului) + acțiunea practică deosebit de complexă (atenție la cuvîntul întreg ca să știe ce urmează, la fiecare literă în parte, la spațiul dintre litere și cuvinte, trecerea cuvintelor dintr-un rînd în altul etc.) este un „du-te vino” între percepție și acțiune.	Copiii cu dizabilități mintale /intelectuale au capacitatea diminuată de reflectare a anumitor particularități ale obiectelor și fenomenelor realității. Diminuarea sensibilității, în special a sensibilității diferențiate, condiționează dificultăți de învățare copiilor marcați de această stare: confundă culorile, mărimile, mirosurile, formele, gusturile, mișcările etc. De asemenea, se manifestă dificultăți de învățare a scrisului, cititului, calculului matematic, orientare în timp și spațiu etc. Percepția are caracter fragmentar, incomplet, limitat, dezorganizat, rigid (neflexibil); dificultățile de analiză și sinteză implică confuzii și imposibilitatea de a delimita clar detalii, incapacitatea de a reconstitui întregul, pornind de la elementele constituente; percepe mai puține elemente (într-o unitate de timp) decît un copil de aceeași vîrstă. Percepția formeii, mărimii, greutateii și materialului din care sînt confecționate obiectele are loc într-un ritm foarte lent. Sînt caracteristice tulburări de lateralitate, schemă corporală, structură spațială și orientare temporală. Copilul are dificultăți în planificarea și organizarea activităților, timpului.	Formarea capacităților cognitive ale elevilor cu CES este ghidată de învățător, prin organizarea activităților individualizate, bazată pe diferențele dezvoltării senzoriale ale fiecărui copil. Cunoașterea trebuie susținută /stimulată prin: exerciții, jocuri, utilizarea diferitor nuanțe ale culorilor (culori aprinse – culori pastelate etc.), mărimi, arome, sunete etc. Capacitatea de cunoaștere a copilului este dezvoltată prin activități complexe – imitare, pipăit, gust, miros, mișcare etc.Sînt prezentate modele de comportamente (afectiv, motor, verbal, cognitiv, social). Se efectuează exerciții de emitere a sunetelor, comparația sonoră și grafică, organizarea spațială și grafică a activității de scriere. Implicarea elevilor în activități de <i>descriere</i> a obiectelor, imaginilor trebuie să fie susținută de repere: obiecte reale, dacă e posibil (un măr) sau de jucării (urs, dulap, camion), sau de imaginile acestora, astfel încît elevul să poată <i>percepe</i> informația necesară în orice moment. Se cere un contact direct cu obiectele, examinarea, folosirea reprezentărilor grafice, schemelor. Elevului i se oferă mai mult timp pentru realizarea acestor sarcini decît în mod obișnuit, dar și sprijin suplimentar din partea cadrelor didactice, părinților. Pentru ca elevii sa facă față cerințelor multiple, complexe și dificile ale citit-scrisului, ei trebuie să beneficieze în permanență de repere de orientare.

		Copiii cu dizabilități senzoriale au tulburări senzoriale de văz sau auz de diferit grad (copii cu hipoacuzie, surditate, ambliopie/ vedere slabă, orbi), ceea ce determină calitatea cunoașterii senzoriale, dezvoltarea /formarea etaloanelor senzoriale: culoare, formă, sunet, distanță, mărime etc. Dezvoltarea senzorială a acestor copii implică modificarea echilibrului între asimilarea realității și acomodarea la condițiile subiective și circumstanțiale concrete ale vieții. Dezvoltarea psihică a copiilor cu dizabilități parțiale de văz este caracterizată de îngustarea câmpului perceptiv, percepție lipsită de caracterul instantaneu (acuitatea vizuală /clarviziunea), imaginea imprecisă, parțiară, cețoasă, ceea ce afectează memoria vizuală și operațională. Percepția lucrurilor se bazează pe analizatorii intacti: tactil-kinestezic, olfactiv, gustativ. Învățarea este susținută de eforturi sporite de concentrare și mobilizare a experienței anterioare pentru îmbunătățire capacităților perceptiv.	Accentul se pune pe analizatorii intacti (auditiv, vizual, olfactiv, tactil-kinestezic), analizatorul lezată, este stimulat sistematic, prin solicitarea simultană a câtorva analizatori în activitatea de învățare. Sensibilitatea auditivă a copiilor cu dizabilitate auditivă este dezvoltată prin exerciții vibraționale, de ritm, mișcare, dans etc. Se dezvoltă coordonarea vizual-motrică și auditiv –motrică, analiza și sinteza detaliilor din câmpul perceptiv pentru a reconstitui întregul din elementele componente. Să fac exerciții tip Puzzle. Stimularea analizatorului afectat prin exerciții specifice (sunete, lumină, culoare, diferite suprafețe, obiecte de diferită consistență etc.). Aplicarea metodelor intuitive și a tehnologiilor specializate.
		Copiii cu dizabilități senzoriale asociate au dificultăți grave în procesul de cunoaștere elementară a particularităților obiectelor și fenomenelor realității, ceea ce face dificilă adaptarea, activitate de joc și de învățare.	Cunoașterea senzorială se bazează pe stimularea complexă a analizatorilor în baza cărora se recepționează informația prin exerciții senzoriale complexe: audiere, miros, mișcare, pipăit, netezire, vizualizare, mângiere etc.
ADOLESCENȚA (elevii claselor gimnaziale)			

SENZAȚIILE/PERCEPȚIILE	Copiii de această vîrstă cunosc o dezvoltare intensă a funcțiilor senzoriale, identifică diferențe și nuanțe cromatice, corelează asemănările și diferențele de formă, culoare, mărime, sunete (zgomot articulat/nearticulat, sunet/sunet vorbit, fonem etc.). Se dezvoltă cîmpul vizual, sensibilitatea vizuală e de 2-3 ori mai fină la 13 ani decît la 10 ani, și finețea identificării culorilor. Se dezvoltă sensibilitatea auditivă. Percepția cunoaște o dezvoltare intensă, în special percepția timpului, spațiului, mișcărilor fine, relațiilor interpersonale și sociale. Sensibilitatea cromatică atinge cel mai înalt nivel al dezvoltării. Adolescenții construiesc și reconstruiesc imagini, forme, au capacități deosebite de analiză și sinteză a etaloanelor senzoriale: mișcare, sunet, miros, gust, culoare, forme etc. Percepția devine complexă, voluntară și perseverentă, ceea ce determină evoluția pozitivă a funcțiilor psihice (atenție, limbaj, autocontrol etc.).	Copiii cu dizabilități mintale /intelectuale le sînt caracteristice următoarele particularități ale dezvoltării actului perceptiv: cîmp senzorial îngust, dificultăți de discriminare sonoră a sunetelor apropiate ca structură acustică (șosea, șase, sosește etc.), control senzorial – vizual, auditiv, tactil - kinestezic redus. Mișcare grafică, spațială diminuată, deseori distorsionată. Percepția întregului și a elementelor constitutive solicită exersare constantă. insuficiența analizei și sintezei kinestezice a mișcărilor organelor articulatorii, tulburări de percepție vizuală, auditivă (incapacitate de recunoaștere a obiectelor/persoanelor după semnele primare). Acțiunea stă la baza cunoașterii/învățării școlare și sociale. Copii cu dizabilități senzoriale la vîrsta adolescenței cunosc o experiență senzorială avansată, explorează mediul în funcție de analizatorii activi/intacți. Copii au capacitatea să distingă distanța obiectelor, sunetelor, să perceapă timpul și spațiul, mișcarea, au capacitatea de a distinge diferite intensități ale luminii, percepția formelor, culorilor, contururilor. Copii cu dizabilități senzoriale au o bună coordonare motorie ceea ce asigură formarea deprinderilor manuale, învățarea practică. Copii cu dizabilități senzoriale asociate au următoarele particularități specifice ale dezvoltării actului perceptiv: flux informațional auditiv/vizual redus; dificultăți în discriminarea și fixarea imaginilor, sunetelor, coordonare oculomotorie deficitară lipsa controlului vizual sau /și auditiv duc la formarea reprezentărilor incomplete, eronate etc.	Stimularea complexă a simțurilor, exerciții senzoriale, învățare experiențială, sarcini secvențiale, implicare mai multor analizatori în procesul de cunoaștere. Activități individuale, în perechi și grupuri mici (3-4 copii). Încurajare și apreciere pozitivă a copilului în activitățile de învățare/de joc. Copiii au nevoie de sprijin din partea cadrelor didactice și părinților, planificarea detaliată a sarcinii, repetarea periodică a sarcinii, a elementelor constitutive ale acesteia, contact direct cu obiectele cu care trebuie să relaționeze (să scrie, să descrie etc.), activități suplimentare de captare și menținere a atenției și a capacității de concentrare, de scheme-reper/plan pentru a-și aminti cele realizate anterior. Utilizarea etaloanelor senzoriale în activitățile didactice. Deoarece analizatorii auditivi și/sau vizuali sînt afectați, nu trebuie suprasolicitat doar un analizator. Se alocă exerciții de stimulare a analizatorilor intacti: motor, vizual, auditiv, tactil. Se învață prin exersare, copii învață mai bine din ceea ce fac, din experiențele personale la care au participat cu mîinile și întreg corpul (mișcări și atingeri). Se folosesc diagrame, scheme, hărți, materiale/obiecte reale, instrucțiuni, sarcini verbale/ orale; explorare tactilă etc., este extrem de importantă folosirea mijloacelor tehnice specializate. Utilizarea comunicării mimico - gestuale (în cazul dizabilității de auz) și a etaloanelor senzoriale în activitățile didactice. Sînt necesare exerciții sistematice de diminuare a pragurilor sensibilității, dezvoltarea și menținerea sensibilității optime a analizatorilor intacti. E foarte importantă utilizarea mijloacelor tehnice specializate, mijloacelor tehnice de protezare și a materialelor didactice care să faciliteze receptarea informației (scheme, tabele, diferite culori etc.), dar și diferite exerciții stimulative, individualizînd procesul de educație în baza particularităților specifice dizabilității primare (exerciții de stimulare/compensare). Operaționalizarea conținuturilor educaționale prin metode și mijloace accesibile.
VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ (elevii claselor primare)			

MEMORIA	Memoria este procesul psihic de cunoaștere care asigură legătura între cele 2 trepte ale cunoașterii: cunoașterea senzorială și cunoașterea logică – fundamentale pentru dezvoltarea psihică a copilului. Memoria copilului de vîrstă școlară mică are următoarele particularități: tendință memorării voluntare, selectivitate în procesul memorării, memorie momentană (iconică), de scurtă durată, operativă, senzorială, emoțională Memoria are un pronunțat caracter mecanic, reproducere aproape identică a informațiilor, la începutul etapei. Crește considerabil rapiditatea, durata de păstrare a informației, exactitatea și fidelitatea reactualizării, volumul și productivitatea memoriei (în clasa a patra, comparativ cu clasa întâi, se memorizează de 2-3 ori mai multe cuvinte). Axarea memoriei pe sensuri logice fac să crească de 8-10 ori volumul ei (față de preșcolari); recunosc 28 de cuvinte și reproduc 11 din 30 de cuvinte. Se instalează memoria voluntară. Copilul este capabil să-și stabilească ce să memoreze, să-și autoevalueze cele memorate (spre sfîrșitul cl. a IV-a). Reproducerea unui text are loc după 2-3 lecturi.	Memoria copilului cu dizabilitate mintală, în perioada micii școlarități, atrage după sine modificări semnificative: selectează din experiențele anterioare ceea ce corespunde solicitărilor, își dezvoltă mecanismul reproducerii. Memoria este preponderent mecanică, de scurtă durată, cu predominanța memoriei motrice și kinestezice. Capacitatea de memorare este redusă (inexactități la reproducerea/redarea informațiilor, confundarea unor aspecte de conținut asemănătoare sau care provin din texte similare). Sînt caracteristice diferențe semnificative referitoare la viteza, rezistența, durata, precizia și volumul de memorare. Sînt dominante următoarele tipuri de memorie: afectivă (emoțională), vizuală, auditivă, emoțională, motorie, mecanică, subconștientă s.a. Memorarea este nemijlocită, determinată de aplicarea diferitor metode și a diferitor resurse didactice. Actualizarea, reproducerea păstrarea informațiilor, experiențelor este confuză, eronată și lacunară. Memoria copilului cu dizabilitate senzorială are aceleași caracteristici de dezvoltare ca și la toți copiii de această vîrstă, suprapuse de un șir de particularități specifice. Memoria este preponderent involuntară, mecanică cu extinderea duratei păstrării informației, experiențelor, creșterea vitezei procesului de memorare și a caracterului voluntar, inexactitate sau/și stereotipie în procesul actualizării/ reproducerii informației, experiențelor etc. Copilul este activ și depune efort pentru a memora și păstra informațiile și pentru a depăși anumite dificultăți.	Utilizarea materialelor didactice în procesul de predare/învățare, stimularea senzorială. Structurarea graduală a conținuturilor / subiectelor abordate, învățare acțională. Să se țină cont de factorii care facilitează memorarea: - menținerea interesului pentru învățare; - memorarea prin repetiție; - memorarea în bază reperelor senzoriale (aud, vîd, acțiune etc.); - conștientizarea /înțelegerea utilității celor învățate; - stimularea activității prin metode atractive și eficiente (examinarea situațiilor cotidiene, sistematizarea și generalizarea materiei de studiu; - atmosferă confortabilă învățării (fundal muzical, relații benefice). Folosirea pe larg a metodelor asociative de memorare. Este foarte important ca profesorul să atragă atenția asupra esențialului dintr-un text, dintr-o informație, s-o facă împreună cu elevii, diminuînd substanțial uitarea (dacă are loc, se referă, în special, la detalii). La transmiterea informațiilor receptate se vopri folosi diferite scheme, tabele originale, elegante, explicite. Unele cauze de memorare inefficientă se regăsesc în modalitatea de desfășurare a activităților didactice: ritm prea rapid sau prea lent în desfășurarea activităților /exercițiilor, lipsa de echilibru la aplicarea metodelor (doar verbale sau frontale, individuale sau interactive etc.), utilizarea sporită a exercițiilor reproductive care „obosesc” memoria, îl suprasolicită pe elev, neglijarea activităților de evaluare continuă etc. Este esențială memorarea conștientă, voluntară și fondul emoțional pe care se realizează. Aplicarea materialului didactic, tehnicilor mnezice, solicitarea mai multor analizatori în procesul activităților de memorare și reactualizare, focusarea pe memoria afectivă, senzorială și verbal-logică.
ADOLESCENȚA (elevii claselor gimnaziale)			

MEMORIA	Memoria se intelectualizează, devine voluntară prin excelență, se amplifică volumul memoriei, productivitatea, caracterul selectiv, organizat, sistematizat. Memoria verbal-logică este bazată pe selectarea esențialului, pe scheme logice și pe înțelegerea celor memorate. Reproducerea informațiilor este bazată pe rațiune, este activă, cu elemente creative. Memoria senzorială, operativă, de lungă durată și emoțională cunoaște o dezvoltare intensă. Procesele memoriei (fixarea, actualizare, reactualizarea, și uitarea) se dezvoltă în baza stimulării, experiențelor de învățare. Memorarea este nemijlocita cu timpul se transforma in memorare indirecta, în baza cu folosirea activă și conștientă a diferitor metode mnemotehnice.	Memoria copilului cu dizabilitate mintală la vârsta adolescenței păstrează aceleași particularități specifice perioadei anterioare cu tendințe de îmbunătățire a calității acestora, în special a memoriei afective/emoționale. Aplicarea diferitor metode mnemotehnice și a diferitor resurse didactice stimulează creșterea capacității de memorare, productivitatea și volumul memoriei. Memoria copilului cu dizabilitate senzorială este preponderent voluntară, cu extinderea duratei păstrării informației, experiențelor, creșterea vitezei procesului de memorare și a caracterului voluntar, preciziei actualizării/ reproducerii informației, experiențelor etc. Copilul depune efort pentru a memora și păstra informațiile și pentru a depăși anumite dificultăți.	Conținuturile curriculare și metodele de predare trebuie adecvate particularităților mnezice ale copiilor. Dezvoltarea memoriei se realizează prin: diversificarea, organizarea materialului, mesajelor, bazate pe scheme, cognitiv-operative, imagini, amintiri, experiențe pozitive etc. Tendința de afirmare în fața colegilor este reperul fundamental pentru dezvoltarea memoriei copilului. Dezvoltarea memoriei și a capacităților cognitive se va realiza în baza exercițiilor adecvate particularităților de dezvoltare a memoriei și în funcție de analizatorii intacti, prin captarea acestora și utilizarea materialului stimulat. Predarea /învățarea /evaluarea se bazează pe reformularea mesajelor, transformarea situațiilor de învățare în corespundere cu particularitățile de dezvoltare.
VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ (elevii claselor primare)			

GÎNDIREA/IMAGINAȚIA	Gîndirea este un proces psihic, generalizator și mijlocit (de limbaj), ce reflectă raporturile și legăturile dintre obiectele și fenomenele cunoașterii. Copilul de vîrstă școlară mică operează în procesul de gîndire cu imagini ale obiectelor, fenomenelor (ninge, plouă), simboluri (primare) - stadiul operațiilor concrete. Se dezvoltă intens operațiile de gîndire (de analiză, sinteză, comparație, clasificare, generalizare), gîndirea abstractă, operarea logică cu noțiunile verbale, crește plasticitatea operațiilor gîndirii, experiențele de cunoaștere stimulează dezvoltarea calităților gîndirii (agerimea, suplețea, flexibilitatea, independența). Copilul înaintează, în plan mintal, în rezolvarea problemelor, sarcinilor de învățare, situațiilor cotidiene, identifică independent diferite posibilități/moduri de acțiune. Copilul este capabil să explice, să-și argumenteze ideile, opiniile proprii. Esența activităților: <i>a gîndi înainte de a acționa</i>. Uneori confundă elementele esențiale cu cele secundare. Imaginația copiilor de vîrstă școlară mică este în proces de dezvoltare și statornicire. Particularitățile de vîrstă se manifestă prin: imaginație reproductivă, produsele imaginației sunt involuntare, exprimate prin exagerarea evenimentelor, întîmlărilor. Dezvoltîndu-se, reprezentările oferă posibilitatea de a fi folosite în realizarea proceselor imaginației, gîndirii și a activităților creatoare. Copilul poate să descompună reprezentările în părți componente, să le prezinte. „Vede” clar și adecvat distribuția evenimentelor despre care citește sau i se povestește. Se dezvoltă imaginația creatoare, preponderent involuntară. Copilul poate să continue sau să intervină în subiectul examinat cu unele modificări. Imaginația, la această etapă de vîrstă, se află în progres.	Copilul cu dizabilitate mintală are gîndirea preponderent preoperațională (utilizează imagini și obiecte concrete: 2 mere + 2 mere=...), intuitiv – acțională (procesul de gîndire se realizează prin percepția nemijlocită a obiectelor, schimbarea, transformarea situației în procesul acțiunii cu obiectele), concretă, practică, reproductivă. Gîndirea copiilor cu dizabilități este marcată de incoerență, superficialitate, inhibiția fluxului de gîndire, spirit critic și de observație redus, dificultăți de aplicare în practică și transfer a celor învățate anterior, lipsă de coordonare a activităților, dificultăți accentuate de abstractizare și generalizare, concretism excesiv, perseverare în același tip de activitate. Imaginația este reproductivă, procesele imaginației sunt subdezvoltate în rezultatul slabelor reprezentări, dezvoltării insuficiente a senzațiilor, percepțiilor, memoriei, gîndirii și limbajului. Aceste fenomene se manifestă la studierea evenimentelor, fenomenelor în care „nu poți să pătrunzi, să le observi” (geografia, istoria etc.) Copii cu dizabilități senzoriale Gîndirea este concretă, cu elemente de abstractizare. Copilul operează cu imagini, simboluri și noțiuni elementare. Operațiile gîndirii stau la baza activității de cunoaștere și asigură dezvoltarea (analiza, sinteza, compararea etc.) Imaginația este reproductivă, determinată de particularitățile dezvoltării senzațiilor, percepțiilor, calităților gîndirii. Orientarea limitată în timp și spațiu a copiilor cu dizabilități vizuale, diminuează formarea reprezentărilor adecvate vârstei și mediului, acestea modificînd procesele imaginației. Elevii cu dizabilități de auz datorită problemelor de comunicare verbală, comunicarea reducîndu-se la limbajul non-verbal, mimico-gestual, gîndirea fiind în fond concretă, iar operațiile superioare se efectuează cu dificultate și la un nivel redus de complexitate afectează imaginația acestora. Metodele de stimulare a imaginației prin exerciții de visare, modificare a dimensiunilor obiectelor, descrierea artistică a realităților etc. asigură o evoluție progresivă a imaginației. Insuficiența imaginației poate fi rezultatul diminuării unor modalități perceptive și de obținere a informației necesare pentru realizarea diferitor sarcini didactice.	Profesorii pot folosi antrenarea/exersarea operațiilor de gîndire specifice acestei etape de vîrstă prin activități de seriare, grupare/clasificare, comparare, descriere etc. Elevii pot prezenta materiale colecționate, confecționate de ei (fiecare diferit), le vor analiza, clasifica, compara etc., adică se vor folosi materiale conforme intereselor și preferințelor copilului. Pentru menținerea capacității de concentrare (Ex. elevul începe o activitate intelectuală, dar la un moment dat „pierde firul”) cadrul didactic de sprijin sau învățătorul vor aplica metode adecvate, în special interactive, activități individuale sau în perechi. Sînt necesare activități de stimulare a gîndirii active și critice, de combatere a inerției („să nu-l ia valul”). Este necesară dirijarea comportamentului elevului. În caz contrar, elevul poate avea dificultăți de învățare, dar și probleme de conduită care pot influența negativ procesul de integrare școlară și socială a acestora. Copii cu CES au nevoie de sprijin individual, de diferite mijloace și materiale didactice suplimentare, de utilizare a schemelor, tabelor, planului în scopul sporirii capacității de analiză, de evidențiere a esențialului etc. Aceste cerințe, fiind respectate sistematic și cu explicațiile de rigoare, îi vor permite elevului să-și dezvolte capacitatea necesară pentru realizarea sarcinilor didactice. Dificultățile pot fi diminuate prin organizarea activităților în săli multifuncționale, prin utilizarea mijloacelor tehnice corespunzătoare, care pot să compenseze dificultățile de cunoaștere, dezvoltare. Sînt necesare exerciții/activități de relaxare periodică (de exemplu, ascultarea muzicii), de stimulare a interesului și de captare a atenției.
---	---	---	--

ADOLESCENȚA (elevii claselor gimnaziale)			
GÎNDIREA/IMAGINAȚIA	Gîndirea este un proces psihic fundamental pentru activitatea intelectuală, la această etapă de vîrstă și se desfășoară în baza operațiilor de analiză, sinteză, comparare, clasificare, abstractizare, generalizare ș.a. Dezvoltarea gîndirii se realizează la toate nivelurile acesteia (concret, abstract și creator), nivelul creator fiind dominant. Adolescenții formulează concluzii particulare și generale, judecă relațiile între oameni, stabilește diferite raporturi între obiecte și fenomene. Calitățile gîndirii cunosc o dezvoltare intensă (agerimea, suplețea, profunzimea, rapiditatea, flexibilitatea, spiritul critic). Gîndirea nu este doar acumulatorie, dar și sistematizatoare, copilul reflectează nu doar asupra obiectelor, dar și asupra relațiilor dintre ele, se manifestă tendința de a comenta și interpreta cele observate. Gîndirea adolescentului se dezvoltă sub aspectele structurilor gîndirii logico-formale: capacitate de interpretare și evaluare, de planificare, de anticipare, spiritul critic și autocritic. Imaginația, la această etapă de vîrstă, se dezvoltă intens, se conturează imaginația creatoare, devine mai bogată, bazată pe elemente logice	Copilul cu dizabilitate mintală are gîndirea preponderent concretă, intuitiv-acțională și intuitiv-imaginativă, verbal-logică. Gîndirea copiilor cu dizabilități mintale, se dezvoltă intens în baza activităților practice, prin exersare și stimulare, capătă elemente de abstractizare și generalizare. Imaginația este reproductivă, procesele imaginației sunt subdezvoltate în rezultatul slabelor reprezentări, dezvoltării insuficiente a senzațiilor, percepțiilor, memoriei, gîndirii și limbajului. Aceste fenomene se manifestă la studierea evenimentelor, fenomenelor în care „nu poți să pătrunzi, să le observi” (geografia, istoria etc.) Copii cu dizabilități senzoriale Gîndirea este concretă, cu elemente de abstractizare. Copilul operează cu imagini, simboluri și noțiuni elementare. Operațiile gîndirii stau la baza activității de cunoaștere și asigură dezvoltarea (analiza, sinteza, compararea etc.) Imaginația este reproductivă, determinată de particularitățile dezvoltării senzațiilor, percepțiilor, calităților gîndirii. Orientarea limitată în timp și spațiu a copiilor cu dizabilități vizuale, diminuează formarea reprezentărilor adecvate vârstei și mediului, acestea modificînd procesele imaginației. Elevii cu dizabilități de auz datorită problemelor de comunicare verbală, comunicarea reducîndu-se la limbajul non-verbal, mimico-gestual, gîndirea fiind în fond concretă, iar operațiile superioare se efectuează cu dificultate și la un nivel redus de complexitate afectează imaginația acestora. Metodele de stimulare a imaginației prin exerciții de visare, modificare a dimensiunilor obiectelor, descrierea artistică a realităților etc. asigură o evoluție progresivă a imaginației. Insuficiența imaginației poate fi rezultatul diminuării unor modalități perceptive și de obținere a informației necesare pentru realizarea diferitor sarcini didactice.	Este necesar de a organiza cu elevii activități de joc, muzicale, dramatice, excursii în natură ș.a. pentru a stimula și a dezvolta creativitatea În activitatea didactică se recomandă metode active, interactive, cu elaborarea unor scheme, hărți, machete, desene expresive, folosirea culorilor, simbolurilor. Elevii vor fi îndemnați să lucreze în echipă pentru a realiza o schemă comună, pentru a colora unele aspecte pe hartă, pentru „a construi” harta propriei localități, pentru a îndeplini diferite sarcini cu începutul /mijlocul /sfîrșitul dat. Eficiente și adecvate sînt completările unor informații citite/ascultate în baza reperelor (imagini, tabele, materiale publicitare, etichete etc. – mici texte utilitare. Se vor folosi mai puțin metode verbale care, în aceste situații, sînt puțin eficiente.
VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ (elevii claselor primare)			

ATENȚIA	Atenția este funcția psihică complexă de, orientare, concentrare și reglare a activității psihice. Perioada micii școlarități este sensibilă pentru dezvoltarea atenției voluntare, precum și a capacității de concentrare și reglare a activității. La începutul etapei volumul atenției este încă redus. Elevilor le este dificil „să prindă” (să-și distribuie”) concomitent în câmpul atenției și explicațiile profesorului, și imaginile pe care le demonstrează și acțiunile colegilor ș.a. Ei întâmpină greutăți „la deplasarea” individuală a atenției de la ceva secundar spre esențial. Durata de concentrare a atenției este de circa 30-40 de minute, iar spre sfârșitul claselor a III-IV - până la 50 de minute, dar se distrage ușor.	Atențiacopilului cu dizabilitate mintală se dezvoltă intens, crește concentrarea și volumul atenției, preponderent atenția <i>involuntară</i>. Atenția <i>involuntară</i>, la copiii cu dizabilități, poate fi captată și menținută prin activități variate, aplicarea materialelor didactice. De rînd cu capacitatea de captare, menținere a atenției și a capacității de concentrare, este necesar să avem grijă de <i>volumul</i> acesteia, adică <i>capacitatea de cuprindere</i> a elementelor asupra cărora elevul cu dizabilități trebuie să se concentreze într-o unitate de timp. Durata de concentrare a atenției este de circa 25 – 35 minute.	Copiii cu CES au nevoie de activități practice, examinarea situațiilor concrete de viață, aplicarea metodelor active și atractive care îi ajută să nu obosească prea repede și să-și mențină capacitatea de concentrare a atenției.
ADOLESCENȚA (elevii claselor gimnaziale)			
ATENȚIA	La această etapă de vîrstă se dezvoltă intens atenția voluntară și post - voluntară, crește volumul și concentrarea atenției, capacitatea de transfer, atenția devine selectivă, planificată. Orientarea, concentrarea, claritate și rapiditatea atenției sunt particularitățile specifice ale atenției adolescentului, calități care asigură dezvoltarea autocontrolului, învățarea și evoluția intelectuală a copilului.	Copii cu dizabilități senzoriale Atenția la această perioadă de vîrstă are particularități comune cu semenii lor. Crește durata concentrării voluntare, cu creșterea capacității de transfer de la o activitate la alta. Volumul, distribuția atenției este marcată de particularitățile dizabilității (de auz sau de vîz).	Elevul „își pierde” atenția dacă ascultă pasiv, fără a efectua unele acțiuni-activități (să deseneze, să calculeze etc.). Alternanța activităților (verbale cu cele practice), asigurarea unui tempo adecvat, excluderea <i>maratonului intelectual</i> („mai repede că nu avem timp”) și a deplasării în exces a profesorului prin clasă ș.a. vor contribui substanțial la menținerea atenției și obținerea succesului așteptat de către elevi, cadre didactice, părinți. Utilizarea materialelor didactice, tehnologiilor informaționale, a situațiilor, obiectelor noi sau preferate pentru compensarea aspectelor specifice ale dezvoltării atenției. Activitățile vor fi variate, sarcinile vor fi formulate verbal și non-verbal – Ce trebuie să facă? Elaborarea de scheme de executare a sarcinii(vizuale auditive), învățare de semnale, stimul –răspuns, asociații verbale etc. Suprasolicitarea fizică și nervoasă influențează negativ atenția și, respectiv, procesul de instruire.
VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ (elevii claselor primare)			

LIMBAJUL	Limbajul copiilor cu dizabilități mintale este caracterizat prin particularități specifice: tulburări de pronunție, de ritm și fluență, tulburări ale limbajului scris - mișcarea grafică, corelarea literă –sunet - silabă - cuvânt, linie grafică, pată, mîzgălitură, orientare spațială și grafică. Dificultăți de discriminare a sunetelor apropiate ca structură acustică și grafică, insuficiența analizei și sintezei kinestezice a mișcărilor de vorbire, substituirea sunetelor, omisiuni, distorsiuni de sunete în vorbirea orală și distorsiuni, omisiuni de litere în vorbirea scrisă. Vocabular sărac, stereotipii verbale, limbaj este situativ.	Limbajul este instrumentul gîndirii și are o evoluție activă de-a lungul miciei școlarității. Debitul verbal, la începutul perioadei de vîrstă e de 60-90 de cuvinte pe minut. Se dezvoltă și limbajul oral, și cel scris. Copilul <i>învăță să asculte</i> explicațiile învățătorului și să respecte regulile, etapele descrise. Învățarea citit-scrisului dezvoltă vocabularul, de asemenea și însușirea, la această etapă, a circa 2500 de cuvinte, lărgind vocabularul activ al școlarului. Copiii se obișnuiesc să-și planifice activitățile prin limbaj, expunînd consecutivitatea acțiunilor, argumentînd și demonstrînd. Se mențin unele probleme de pronunție incorectă. În procesul scrierii există un permanent control prin limbajul <i>interior</i> (dialog cu sine: <i>bine, stai puțin, hm..., ia te uită</i> etc.).	Sînt importante reperele: planificare, scheme, tabele, imagini, algoritmuri etc. Se dezvoltă încrederea în sine și în alte persoane, abilități: concentrare, perseverență, asumarea răspunderii finalizării unei activități începute, responsabilitate, respect și empatie. Se vor realiza exerciții de articulare a sunetelor, de conturare a literelor, imaginilor obiectelor, hașurare, punctare, liniere etc. Se vor da compuneri după imagini, exerciții de imitare a sunetelor exerciții de comparare – sonore (sunet) – grafice (literă). Se vor organiza activități de dezvoltare a limbajului, terapii logopedice.
ADOLESCENȚA (elevii claselor gimnaziale)			
LIMBAJUL	Limbajul evoluează de la situativ la contextual, are loc interiorizarea limbajului. Limbajul dialogat este mai accesibil decît cel monologat. Tulburările de pronunție, de ritm și fluență, tulburările limbajului scris rămîn specifice, cu ameliorări nesemnificative. Coloritul emoțional al vorbirii este diminuat. Copii cu dizabilități senzoriale au un limbaj specific. Vorbirea copilului cu dizabilități de auz este sacadată și are un conținut stereotip, vorbirea scrisă este mai accesibilă. Copii cu dizabilități de vîz achiziționează cu ușurință limbajul oral și cu dificultăți limbajul scris și non-verbal.	Sub influența gîndirii se dezvoltă și limbajul, din punct de vedere cantitativ (debitul verbal e pînă la 120 de cuvinte pe minut), dar și calitativ (asociații bogate), crește capacitatea asociativă a limbajului, stabilirea planului de idei, crearea unor cuvinte noi etc., un stil de a gîndi, de a memora (logic sau mecanic), demonstrează capacități creative (rime, metafore, scrie primele poezii). Limbajul devine instrumentul de reglare/autoreglare a activității, a emoțiilor. Exprimările verbale devin mai complexe, fluente, dar și <i>apariția</i> cuvintelor-parazit, excese de superlative...	Vorbirea este o conduită voluntară care solicită respectarea regulilor de comunicare, de transmitere a mesajelor. Învățarea limbajului se va face prin promovarea de modele ale adulților, corectarea greșelilor, stimularea comunicării, aprecierea succeselor și rezultatelor comunicării verbale (orale, scrise) și nonverbale. Utilizarea operelor artistice, materialelor didactice.

Fișă de evaluare a scrisului

Criterii	Indicatori	Descriptori de performanță pe niveluri
1. Corectitudinea scrisului	1.1. Lizibilitate	1.1.1. Elevul scrie lizibil toate literele, cuvintele și propozițiile. 1.1.2. Elevul scrie neciteț unele litere și cuvinte din text. 1.1.3. Elevul are un scris ilizibil, imposibil de a fi înțeles.
	1.2. Corectitudine	1.2.1. Elevul scrie fără greșeli. 1.2.2. Elevul comite unele greșeli ortografice și de punctuație. 1.2.3. Elevul comite foarte multe greșeli la scris.
2. Aranjarea textului în pagină	2.1. ----- 2.2. ----- 2.3. -----	

Fișă de evaluare a proceselor de înțelegere

Indicatori	Niveluri
1. Înțelegerea problemei	1.1. Înțelegere completă a problemei 1.2. Înțelegere parțială 1.3. Completă neînțelegere a problemei
2. Căutarea strategiei de rezolvare a problemei	2.1. Strategia identificată este validă și poate să ducă la soluția corectă 2.2. Strategia conține unele elemente pozitive, dar se dovedește a fi incompletă și confuză 2.3. Nu reușește să găsească o strategie corespunzătoare
3. Îndicarea răspunsului	3.1. Răspunsul este formulat corect 3.2. Există erori de exprimare și mici erori de calcul 3.3. Nu reușește să dea un răspuns sau răspunsul nu este corect

Fișă de evaluare a rezultatelor propriei munci

Indicatori	Niveluri
1. Elevul scoate în evidență punctele sale tari și slabe	0. Nu-și pune întrebări asupra rezultatelor obținute 1. Este conștient într-o oarecare măsură de limitele și capacităților sale 2. Este pe deplin conștient de limitele și capacitățile sale
2. Își corectează erorile	0. Nu acordă atenție greșelilor făcute spre a le corecta 2. Are dificultăți în a-și identifica erorile, Dar dacă este ajutat, reușește să le corecteze 3. Reflectează asupra rezultatelor obținute și știe să explice greșelile făcute
3. Conștientizează progresele	0. Nu se arată interesat de propriul parcurs didactic 2. Este conștient de propriile rezultate și de propriul parcurs realizat 3. Știe să descrie ce s-a îmbunătățit în progresele făcute