

PROIECTUL
„INTEGRAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI
ÎN ȘCOLILE GENERALE”

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

SUPORT DE CURS
PENTRU FORMAREA CONTINUĂ
A CADRELOR DIDACTICE
ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE
CENTRATE PE COPIL

VOLUMUL III

Chișinău, 2016

Acest suport de curs, constituit din 8 module, organizat în 3 volume, a fost elaborat în cadrul Proiectului „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”, finanțat din grantul oferit Republicii Moldova de Guvernul Japoniei prin Fondul de Politici de Dezvoltare a Resurselor Umane (PHRD), administrat de Banca Mondială și gestionat de Fondul de Investiții Sociale din Moldova (FISM). În procesul de implementare a acestui proiect, Lumos Moldova oferă servicii de consultanță privind asistența tehnică în dezvoltarea modulelor de instruire în domeniul educației incluzive centrate pe copil și instruirea cadrelor didactice pentru a sprijini și învăța copiii cu dizabilități în școala generală.

Suport de curs aprobat prin:

Dispoziția Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 43 din 08.02.2016

Coordonator:

Domnica Ginu, doctor în psihologie, conf. universitar, cercetător științific superior, manager de Program, Lumos Moldova

Echipa responsabilă de dezvoltarea modulelor de instruire și instruirea cadrelor didactice în școlile beneficiare ale proiectului:

Angela Cara, doctor în pedagogie, conf. universitar, cercetător științific superior, Lumos Moldova

Tamara Fornea, doctor în sociologie, expert în instruire, Lumos Moldova

Ludmila Nagrineac, expert în instruire, Lumos Moldova

Autori:

MODUL VII. Tehnologii didactice incluzive

Agnesia Eftodi, coordonator Proiect, expert în educația incluzivă, Lumos Moldova

MODUL VIII. Evaluarea progresului de învățare al elevului și certificarea

Agnesia Eftodi, coordonator Proiect, expert în educația incluzivă, Lumos Moldova

Angela Balan, specialist, Direcția Generală Educație, Florești

Recenzenți:

Nicolae Bucun, doctor habilitat în psihologie, prof. universitar, Institutul de Științe ale Educației

Virginia Rusnac, doctor în psihologie, director, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică

Nadia Cristea, ex-viceministru al educației, director, Liceul Teoretic „Pro Succes”, Chișinău

Coordonator din partea FISM:

Oxana Isac, doctor în sociologie, conf. universitar, Fondul de Investiții Sociale din Moldova

Educația incluzivă : Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil : [în vol.] / Proiectul "Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale". – Chișinău : Lyceum, 2016 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – ISBN 978-9975-3104-9-9.

Vol. 3. – 2016. – 128 p. – 700 ex. – Apare cu sprijinul financiar al Guvernului Japoniei prin Fondul de Politici de Dezvoltare a Resurselor Umane (PHRD), Lumos Moldova, Fondul de Investiții Soc. din Moldova (FISM) [et. al.]. – Bibliogr. în subsol. – ISBN 978-9975-3144-2-8.

376(075.8)

E 23

© FISM, 2016

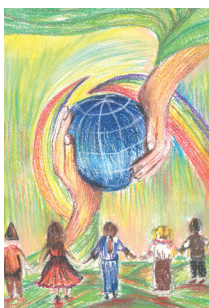
© Lumos Foundation, 2016

CUPRINS

ARGUMENT	5
ABREVIERI	6
LISTA SEMNELOR CONVENȚIONALE	7
MODULUL VII. Tehnologii didactice incluzive	
INTRODUCERE	9
7.1. Precizări terminologice	11
7.2. Valorificarea inteligențelor multiple în procesul de formare/dezvoltare a competențelor	15
7.3. Stiluri de învățare	22
7.4. Tehnologii de formare și dezvoltare a competențelor școlare	24
7.5. Strategii didactice în asistența copiilor cu CES	31
7.6. Tehnologiile informaționale și de comunicare (TIC) ca formă de suport educațional	37
7.7. Adaptarea tehnologiilor și materialelor didactice	42
BIBLIOGRAFIE	65
LISTA ANEXELOR	
Anexa 1. Chestionarul VAK	66
Anexa 2. Exemple de jocuri didactice	69
LISTA TABELELOR	
Tabelul 7.1. Funcțiile metodelor didactice	13
Tabelul 7.2. Taxonomia integrativă	14
Tabelul 7.3. Proiectarea strategiilor de învățare, în funcție de stil	23
Tabelul 7.4. Recomandări, sugestii orientative de selectare a strategiilor pentru copiii care atestă diferite categorii de CES	31
Tabelul 7.5. Practici de adaptare a procesului educațional la dificultățile de învățare ale copiilor cu CES	47
Tabelul 7.6. Exemple de strategii de suport individualizat în învățare	54
LISTA FIGURILOR	
Figura 7.1. Tehnologia didactică	12
Figura 7.2. Piramida învățării	30
Figura 7.3. Principiile FLEXIBLE pentru adaptarea materialelor didactice	43
Figura 7.4. Etapele de elaborare/adaptare a materialelor didactice	49

LISTA CASETELOR	
Casetă 7.1. Exemplu de aplicare a tehnicii <i>easy read</i>	52
MODULUL VIII. Evaluarea progresului de învățare al elevului și certificarea	
INTRODUCERE	87
8.1. Evaluarea competențelor școlare conform principiilor incluziunii școlare	89
8.2. Metode și tehnici de evaluare a progresului școlar	92
8.3. Evaluarea finală și certificarea copiilor cu dizabilități	108
BIBLIOGRAFIE	115
LISTA ANEXELOR	
Anexa 1. Model de test la matematică	116
Anexa 2. Model de test la istoria românilor și universală	121
LISTA TABELELOR	
Tabelul 8.1. Avantaje și dezavantaje ale evaluării orale	97
Tabelul 8.2. Avantaje și dezavantaje ale evaluării scrise	98
Tabelul 8.3. Abordări tradiționale și tendințe actuale în organizarea evaluării finale și certificării copiilor cu dizabilități	108
Tabelul 8.4. Condiții și proceduri specifice de organizare a examenelor pentru elevii cu CES	109
LISTA FIGURILOR	
Figura 8.1. Formatul Certificatului de studii gimnaziale, serie specifică	113
Figura 8.2. Algoritm de organizare a evaluării finale a elevilor cu CES	114
LISTA CASETELOR	
Casetă 8.1. Cerințele evaluării autentice	94

ARGUMENT



Prezentul suport de curs a fost elaborat în cadrul Proiectului „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”, finanțat de Banca Mondială, administrat de Fondul de Investiții Sociale din Moldova și implementat de A. O. Lumos Foundation Moldova în colaborare cu Ministerul Educației.

Suportul de curs se adresează, preponderent, cadrelor didactice și manageriale, personalului specializat din cadrul instituțiilor de învățământ general (cadrelor didactice de sprijin, psihologilor școlari, logopezilor), dar și factorilor de decizie, și are menirea de a sprijini eforturile școlilor din Republica Moldova în aspirația de a deveni instituții pentru toți copiii, prin urmare, și instituții incluzive.

Prezentul volum cuprinde 2 module:

- ✓ Tehnologii didactice incluzive;
- ✓ Evaluarea progresului de învățare al elevului și certificarea.














MODULUL VII. Tehnologii didactice incluzive, abordează tehnologia didactică în asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale; prezintă funcțiile metodelor didactice, cât și principiile de bază în selectarea și utilizarea tehnologiilor didactice în proiectarea/organizarea procesului educațional.

MODULUL VIII. Evaluarea progresului de învățare al elevului și certificarea, vizează dezvoltarea și consolidarea competențelor personalului din învățământul general privind planificarea și organizarea evaluării progresului școlar al elevilor cu CES.

ABREVIERI

APL	Administrația publică locală
APP	Asistență parentală profesionistă
CA	Curriculum adaptat
CASCF	Centrul de Asistență Socială a Copilului și Familiei
CDS	Cadru didactic de sprijin
CES	Cerințe educaționale speciale
CG	Curriculum general
CM	Curriculum modificat
CMI	Comisia Multidisciplinară Intrașcolară
CR	Consiliul Raional
CRAP	Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică
CREI	Centrul de resurse pentru educația incluzivă
CSI	Comunitatea Statelor Independente
Echipa PEI	Echipa de specialiști care elaborează, realizează, monitorizează, revizuiște/actualizează Planul educațional individualizat
EI	Educație incluzivă
EPT	Educație pentru Toți
HG	Hotărârea Guvernului
IȘE	Institutul de Științe ale Educației
LT	Liceu Teoretic
ME	Ministerul Educației
ODM	Obiectivele de dezvoltare ale mileniului
OLSDÎ	Organul local de specialitate în domeniul învățămîntului
OMS	Organizația Mondială a Sănătății
ONG	Organizație nonguvernamentală
ONU	Organizația Națiunilor Unite
PCI	Paralizie cerebrală infantilă
PEI	Plan educațional individualizat
PIA	Plan individualizat de asistență
PII	Plan de intervenție individualizat
REC	Raport de evaluare complexă a dezvoltării copilului
SAP	Serviciul de asistență psihopedagogică
TEC	Tulburări emoționale (afective) și de comportament
TIC	Tehnologii informaționale de comunicare
TIM	Teoria inteligențelor multiple
UE	Uniunea Europeană
UES	Unitate de Educație Specială
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
UNICEF	Fondul Națiunilor Unite pentru Copii

LISTA SEMNELOR CONVENȚIONALE

	Durata Modulului
	Scop, obiective, competențe formate/dezvoltate
	Mesaje-cheie
	Repere teoretice
	Important
	Studii de caz
	Exemple de bune practici
	Sugestii practice/aplicative
	Materiale video
	Resurse adiționale utile
	Subiecte pentru reflecții: individual
	Sarcină de lucru: în perechi
	Sarcină de lucru: în grup



MODULUL VII.

TEHNOLOGII DIDACTICE INCLUZIVE

INTRODUCERE

Un factor important în asistența copiilor cu CES îl constituie identificarea celor mai adecvate strategii educaționale. În acest context, este absolut necesar ca specialiștii în domeniu să cunoască clasificarea tehnologiilor didactice, modalitățile de adecvare a acestora la necesitățile copiilor, să monitorizeze și să estimeze impactul utilizării unei anumite metode/procedeu în lucrul cu copilul și, respectiv, să decidă care sînt cele mai relevante, mai eficiente, pentru a le promova în activitățile de incluziune educațională.

Metodele utilizate în procesul educațional în general, și, în particular, cele selectate pentru asistența individualizată a copiilor cu CES, trebuie să aibă un caracter funcțional, să se bazeze pe buna cunoaștere a particularităților de dezvoltare a copilului, să fie orientate spre asigurarea progresului în dezvoltarea acestuia. În acest Modul se regăsesc precizări terminologice privind tehnologiile educaționale, sînt specificate funcțiile metodelor didactice. De asemenea, sînt exemplificate modalități de evaluare a eficienței strategiilor didactice.

Un aspect care urmează a fi examinat și cunoscut îl reprezintă identificarea tehnologiilor educaționale adecvate, în funcție de tipul de inteligență caracteristic copilului. Cunoașterea tipologiei inteligențelor multiple, în clasificarea Dr. Howard Gardner, poate servi drept suport pentru cadrele didactice în selectarea strategiilor educaționale pentru copilul cu CES.

În era tehnologiilor informaționale, tot mai mult se utilizează metodele educaționale moderne, prin accesarea variatelor procedee de utilizare a Tehnologiilor informaționale de comunicare (TIC). Softurile educaționale, utilizate cu măiestrie de tot mai multe cadre didactice, devin tot mai atractive în actul învățării și al evaluării progresului copiilor.

Este important a utiliza tehnologiile educaționale într-o manieră flexibilă, prin adecvarea/adaptarea acestora la necesitățile copilului. Modalitățile de adaptare a tehnologiilor și materialelor didactice, descrise în prezentul Modul, suplimentate cu bunele practici și abordare creativă, vor asigura succesul în asistența copiilor cu CES.



Durata modulului: 6 ore



Scopul modulului vizează consolidarea și dezvoltarea competențelor personalului din învățămîntul general privind proiectarea și organizarea procesului educațional prin adecvarea tehnologiilor didactice la necesitățile copilului.

Obiective:

- Familiarizarea personalului încadrat în activitățile de formare cu tehnologiile didactice;
- Însușirea de către participanți a strategiilor didactice pentru asistența copiilor cu CES;
- Formarea abilităților de valorificare a inteligențelor multiple, în funcție de stilul de învățare al copiilor;
- Înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare, a materialelor didactice) pentru elevul cu CES;
- Antrenarea participanților la Modulul de formare în activități practice, de identificare și utilizare a tehnologiilor didactice adecvate unui context concret.

Competențe formate/dezvoltate

Urmare a parcurgerii acestui Modul, personalul implicat în formare va dezvolta competențe de:

- Percepere și adecvare la contexte concrete a tehnologiilor didactice în asistența copiilor;
- Identificare și valorificare a tipurilor de inteligențe specifice copilului;
- Exersare a diferitor tehnologii de cunoaștere a elevilor și aplicarea lor în asistența acestora;
- Selectare a celor mai adecvate informații despre copil în procesul PEI;
- Valorificare a raportului de evaluare complexă a dezvoltării copilului;
- Evidențiere a punctelor tari/beneficiilor diferitor tehnologii didactice și selectării celor mai eficiente în organizarea demersului didactic;
- Distingere și aplicare a celor mai eficiente strategii de lucru cu copiii care atestă diferite categorii de CES;
- Adaptare a materialelor didactice în procesul de asistență a copiilor cu CES;
- Evaluare a propriului stil de predare din perspectiva eficienței și eficacității demersului educațional;
- Operare cu tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) în organizarea demersului educațional.



Acest Modul vă va ajuta să găsiți răspunsuri la întrebările:

- Ce reprezintă tehnologia didactică?
- Care sînt funcțiile metodelor didactice?
- Cum pot fi valorificate inteligențele multiple?
- Care este importanța cunoașterii stilurilor de învățare ale elevilor în selectarea și aplicarea diferitor tehnologii didactice?
- Cum putem identifica stilul de învățare al copilului?
- Care sînt abordările de bază în organizarea procesului educațional pentru copiii cu CES, care trebuie să stea la baza asigurării eficienței tehnologiilor didactice?
- Ce este *Pachetul de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”*?
- Care sînt principiile de bază în selectarea și utilizarea tehnologiilor didactice în proiectarea/organizarea procesului educațional?
- Cum poate fi evaluată eficiența strategiilor utilizate în asistența copiilor cu CES?
- Cum putem adapta materialele didactice la CES ale copilului?
- Care sînt cele mai eficiente tehnologii informaționale și comunicaționale în asistența copiilor?

7.1. Precizări terminologice



Aspectele terminologice ale noțiunii *tehnologie educațională* sînt abordate în literatura de specialitate în multiple variante, dar cu același sens. Pentru a facilita percepția cadrelor didactice, cu referință la tehnologiile didactice, vom prezenta, în continuare, abordarea noțiunii în Suportul educațional „Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale”, autori Bulat G. și Rusu N., care este difuzată în toate instituțiile de învățămînt preuniversitar din țară.

Noțiunea *tehnologie educațională (didactică)* este cunoscută în teoria și practica pedagogică:

- în sens *restrîns* – mijloacele audiovizuale, utilizate în procesul educațional;
- în sens *larg* – ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățare, al strategiilor de organizare a predării-învățării-evaluării, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strînsă corelare a lor cu finalitățile educaționale, conținuturile învățării, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

Tehnologia didactică reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, tendințe, concepții, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficientizarea procesului educațional, valorificând interrelaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice¹.

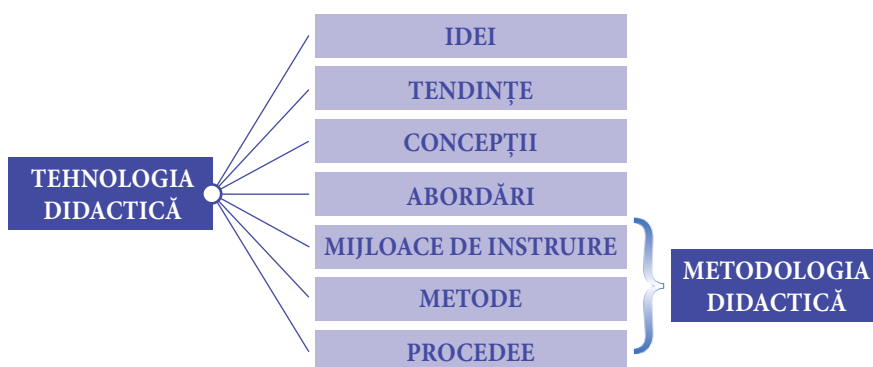
Procesul educațional presupune parcurgerea unor acțiuni distincte, dar complementare, care asigură aplicarea tehnologiilor educaționale: organizarea resurselor predării-învățării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic etc.

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de instruire, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice în vederea eficientizării activității de predare-învățare-evaluare².

Metodele didactice se referă la totalitatea procedeele și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale³. Astfel, metoda devine, propriu-zis, modalitatea de lucru:

- care este identificată de cadrul didactic și aplicată în procesul educațional;
- care presupune cooperarea dintre cadrul didactic și elevi și participarea acestora la propria învățare;
- care permite cadrului didactic să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățării și ca organizator al procesului educațional.

Figura 7.1. Tehnologia didactică



¹ Guțu V. Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară. CEP USM, Chișinău, 2011.

² Cristea S. Dicționar de pedagogie. Editura Litera. Litera Internațional. Chișinău-București, 2000

³ Cristea S. Dicționar de pedagogie. Editura Litera. Litera Internațional. Chișinău-București, 2000

Metodele didactice, în calitate de instrumente de organizare/desfășurare a procesului educațional, realizează diferite funcții specifice. În literatura de specialitate se indică asupra următoarelor funcții ale metodelor didactice:

Tabelul 7.1. Funcțiile metodelor didactice

Cognitivă	Metoda devine un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi
Formativ-educativă	Metoda nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci un proces educativ
Motivațională	Metoda poate suscita curiozitatea epistemică, poate face activitatea de învățare mai atractivă, poate fi factor motivațional
Instrumentală	Metoda servește drept tehnică de execuție, mijlocind atingerea obiectivelor educaționale
Normativă	Metoda demonstrează modul de a acționa, a preda și învăța, în scopul obținerii celor mai bune rezultate



1. Explicați funcția cognitivă a metodelor didactice.
2. Cum înțelegeți funcția motivațională a metodelor didactice? Ar putea o metodă utilizată de profesor să provoace demotivarea, nedorința de implicare a copilului în activitatea de învățare? Invocați eventuale situații/cauze.

Metodele se aplică printr-un șir de operații concrete, numite procedee. *Procedeul didactic* reprezintă operațiile subordonate acțiunii declanșate la nivelul metodei de instruire, propusă de cadrul didactic și adoptată de elev⁴. Procedeul constă dintr-un sistem de operații intelectuale și/sau practice, care aplică metodele, accentuând valoarea și eficiența acestora.

Relația *procedeu-metodă* didactică se caracterizează printr-un grad înalt de mobilitate operațională, deoarece depinde de evoluția concretă a actului educațional.



1. Identificați o secvență didactică de la o lecție în cadrul căreia ați aplicat o anumită metodă.
2. Numiți metoda și descrieți procedeele constitutive ale acesteia.

⁴ Cristea S. Dicționar de pedagogie. Editura Litera. Litera Internațional. Chișinău-București, 2000

Abordarea tehnologică a învățămîntului presupune „conducerea instrumentală a procesului de predare/învățare și realizarea garantată a obiectivelor înaintate”,⁵ aceasta reprezentînd finalitatea actului educațional în sine. În același timp, abordarea tehnologică a procesului educațional oferă posibilități pentru „extinderea” cadrului strict educațional de predare-învățare:

- soluționarea în complex a problemelor educaționale și sociale;
- asigurarea condițiilor favorabile și reducerea influențelor negative asupra dezvoltării personalității;
- utilizarea optimală a resurselor existente etc.⁶

Tehnologiile educaționale trebuie să fie orientate spre integrarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, asigurînd astfel un caracter integrator.

Tabelul 7.2. Taxonomia integrativă (după Vl. Guțu „Obiective educaționale versus competențe: abordare teleologică”)⁷

Cunoașterea	<ul style="list-style-type: none"> • Recunoașterea teoriilor, noțiunilor, legilor, fenomenelor, categoriilor, metodelor, datelor; • Identificarea noțiunilor, fenomenelor, categoriilor, metodelor, datelor; • Reproducerea conceptelor, definițiilor, normelor, textelor, tabelor; • Definirea noțiunilor, legilor, categoriilor; • Observarea și evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor (măsurări, cîntăriri, calculări); • Enumerarea, deosebirea și descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor, procedelor.
Aplicarea	<ul style="list-style-type: none"> • Analizarea și sintetizarea; • Compararea și descrierea; • Categorișirea și clasificarea; • Stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza, consecința, influența); • Abstractizarea, concretizarea, generalizarea; • Rezolvarea exemplor simple (cu valori necunoscute); • Interpretarea, explicarea, demonstrarea, ilustrarea; • Transpunerea, extrapolarea, extinderea; • Inducția, deducția; • Evaluarea, aprecierea în baza criteriilor interne și externe;

⁵ Guțu V. Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară. CEP USM, Chișinău, 2011. p. 73-74

⁶ ibidem, p. 75

⁷ ibidem, p. 57-58

	<ul style="list-style-type: none"> • Scrierea, relatarea, producerea, structurarea; • Proiectarea, planificarea, organizarea, monitorizarea; • Executarea și coordonarea mișcărilor (capacități psihomotorii) în condiții inițial cunoscute și în condiții noi (în cadrul activității respective).
Integrarea	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea în situații reale sau modelate; • Realizarea independentă a lucrărilor, activităților; • Rezolvarea situațiilor, sarcinilor de problemă; • Formularea de probleme și sarcini; • Elaborarea de noi idei; • Receptarea mesajelor (înțelegerea mesajului, atenție dirijată sau preferențială); • Reacția exprimată (sentimente, voința de a reacționa, satisfacția); • Valorizarea (acceptarea valorilor, preferința pentru anumite valori); • Conceptualizarea și organizarea unui sistem de valori; • Caracterizarea și acceptarea valorică; • Asumarea responsabilităților; • Luarea deciziilor; • Socializarea și adaptarea; • Rezistența la condiții de schimbare; • Comunicarea și acționarea în echipă.



1. Lecturați mottoul și exprimați-vă opinia:

„Datoria unui profesor nu este de a impune sistemul vreunui filosof, oricare ar fi el. A da metoda sigură în căutarea adevărului – aceasta este datoria unui profesor, căci esențialul constă tocmai în libera argumentare lăsată elevilor.” (T. Maiorescu)



Examinați Tabelul 7.2. Propuneți cel puțin cîte trei metode pentru fiecare nivel taxonomic.

7.2. Valorificarea inteligențelor multiple în procesul de formare/dezvoltare a competențelor



În proiectarea demersului educațional, din perspectiva celor mai potrivite condiții de desfășurare, centrate pe elev, urmează să cunoaștem profilul de inteligență al acestuia. În scopul de a înțelege mai bine modalitățile prin care un copil procesează și asimilează informațiile, specialiștii care asistă copilul trebuie să facă abstracție de abordarea nivelului lui de inteligență

prin cuantori numerici sau procentuali. În acest sens, este utilă aplicarea teoriei inteligențelor multiple, dezvoltată de profesorul Dr. Howard Gardner în lucrarea sa – *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993). Gardner definește inteligența ca fiind: „abilitatea sau setul de abilități care permite unei persoane să rezolve probleme sau să creeze produse care sînt prețuite în unul sau mai multe contexte culturale” și descrie 8 tipuri de inteligență:

- 1. Inteligența verbal-lingvistică.** Un elev cu acest tip de inteligență este interesat de școală, îi place să citească foarte mult, are un vocabular bogat, preferă materiile umaniste în detrimentul celor matematice, învață o limbă străină cu ușurință, scrie și vorbește corect, îi plac rimele și jocurile de cuvinte și își verbalizează gândurile foarte ușor, înțelege relațiile dintre concepte, idei și lucruri. Gîndește prin cuvinte și învață cel mai bine prin: vorbire, scriere, citire.
- 2. Inteligența logico-matematică.** Copilul cu acest tip de inteligență este curios în legătură cu modul în care funcționează lucrurile din jurul lui, îi plac matematica și calculele (în special, dacă le poate face direct în minte), îl pasionează jocurile de strategie precum șahul sau jocul de dame, ghicitorile și puzzle-urile, îl fascinează experimentele, este la curent cu tot ce mișcă în aria tehnologiei și a computerelor. Copilul cu acest tip de inteligență are capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte, idei și lucruri, deprinderea de a emite raționamente, are aplicabilitate în multe arii ale cunoașterii. Are un bun discernămint în ceea ce privește relațiile și conexiunile, realizează calcule complexe. Gîndește prin argumentări și învață cel mai bine prin: categorisire, clasificare, rezolvare de probleme.
- 3. Inteligența vizual-spațială.** Un copil cu acest tip de inteligență are capacitatea de a percepe corect lumea înconjurătoare pe cale vizuală, are imaginație activă, își formează imagini mentale (vizualizează), se orientează ușor în spațiu, are percepții corecte din diferite unghiuri, reprezintă ușor grafic sau prin pictură, are o înclinație spre a citi și înțelege ușor grafice și hărți, adesea visează cu ochii deschiși, are talent la desen, schițează sau sculptează, îi plac filmele și îl pasionează să desfacă lucrurile în bucăți și apoi să le assembleze la loc.
- 4. Inteligența corporal-kinestezică.** Copilul excelează la mai mult decît un singur tip de sport, dă din picior sau are ticuri atunci cînd i se cere să stea pe loc, poate mima ușor gesturile și mișcările corporale ale celorlalți, îi place să atingă obiectele, se bucură de activitățile care

implică mișcare fizică și are o coordonare fină motorie foarte dezvoltată. Gîndește prin senzații (mișcări) și învață cel mai bine prin: atingere, procesarea informațiilor prin intermediul senzațiilor corporale, mișcare, interacțiune cu spațiul înconjurător.

5. **Inteligența muzical-ritmică.** Copilul cu această inteligență se evidențiază prin gradul de sensibilitate pe care îl are la sunet și prin capacitatea de a răspunde emoțional la acest tip de stimuli. Acest copil îți va spune cînd o piesă nu sună cum trebuie, își amintește foarte ușor melodiile pe care le ascultă. Are voce, are înclinație spre instrumentele muzicale, vorbește sau se mișcă ritmic, fredonează sau fluieră de unul singur și poate fi sensibil la zgomotele înconjurătoare. Gîndește prin muzică și ritm și învață cel mai bine prin: inventarea unor melodii sau acorduri, cîntînd la instrumente.
6. **Inteligența interpersonală.** Copilul cu acest tip de inteligență are abilitatea de a sesiza și de a evalua cu rapiditate stările, intențiile, motivațiile celorlalți. Acest copil preferă să petreacă timpul cu cît mai mulți prieteni, este un lider înnăscut, este altruist și îi ajută adesea pe ceilalți să rezolve diferite probleme. Citește foarte ușor oamenii și le înțelege sentimentele în funcție de expresiile faciale, gesturi sau voce. Are deprinderi de comunicare nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri comune. Copilul din această categorie lucrează bine în grup, comunică eficient verbal și nonverbal, este sensibil la sentimentele și temperamentele celor din jur, optează pentru lucruri în cooperare, dă dovadă de empatie. Gîndește prin socializare și învață cel mai bine prin: împărtășire alături de alte persoane, relații, cooperare, interviuri.
7. **Inteligența intrapersonală.** Acest copil are o reprezentare de sine corectă (își cunoaște calitățile și punctele slabe), conștiința stărilor interioare, a propriilor intenții și motivații. Este un copil cu o capacitate evidențiată de autodisciplină, autoînțelegere și autoevaluare. Optează spre a fi independent, se descurcă foarte bine atunci cînd este lăsat să se joace sau să învețe de unul singur. Are interese sau hobby-uri despre care nu vorbește foarte mult, se autoghidează în tot ceea ce face, are încredere ridicată în sine și învață din propriile greșeli sau succese. Gîndește prin oglindire (reflectare) și învață cel mai bine prin: activități pe care le întreprinde de unul singur, autodidactică, proiecte individuale, avînd un spațiu personal, intim.

8. Inteligența naturalistă. Acest copil vorbește mereu despre animalele lui preferate și despre sporturi în aer liber, se simte cel mai bine afară, în spații deschise, îi place să meargă la Zoo și are o legătură puternică cu natura și tot ce ține de mediul înconjurător. Îi place să se joace afară, să adune și să observe insecte, plante și frunze și îl pasionează biologia, astronomia, meteorologia sau zoologia. Gândește prin mediul înconjurător și învață cel mai bine prin: clasificare, observații în aer liber, experimente în natură, mișcare, interacțiune cu spațiul înconjurător.



În abordarea inteligențelor multiple, din perspectivă educațională, urmează să facem următoarele precizări:

- Fiecărei persoane îi sînt caracteristice elemente din toate cele 8 tipuri de inteligență, acestea funcționînd în domenii unice. Unii oameni au niveluri înalte de funcționare la toate cele opt tipuri de inteligență. Majoritatea au cîteva inteligențe bine dezvoltate, una sau două nedezvoltate, iar restul – puțin dezvoltate.
- H. Gardner menționează că toată lumea are capacitatea de a dezvolta toate cele opt inteligențe rezonabil, prin utilizarea tehnologiilor adecvate de învățare și încurajare.
- Nicio inteligență nu există „de una singură”. În viață, ele acționează în moduri complexe, interacționează una cu alta.
- Există diferite moduri de a fi inteligent. Nu există un grup standard de atribute, competențe, pe care o persoană trebuie să-l aibă pentru a fi considerat inteligent. De exemplu, o persoană care nu poate rezolva probleme complicate la matematică, înțelege perfect mesaje auzite/citite, redă în scris, cu amănunte un mesaj, scrie poezii și texte coerente.



1. Cum puteți valorifica Teoria inteligențelor multiple (TIM):
 - pentru cunoașterea elevilor?
 - pentru proiectarea situațiilor de învățare?
 - pentru facilitarea învățării pentru toți elevii?
 - pentru procesul de evaluare?
2. Comentați afirmația lui Howard Gardner din perspectiva importanței cunoașterii elevilor în procesul educațional: *„Este de cea mai mare importanță să recunoaștem și să dezvoltăm toată diversitatea de inteligențe umane și toate combinațiile de inteligențe. Dacă ne reușește acest lucru, cred că vom avea cel puțin o șansă mai bună de a ne ocupa în mod adecvat de problemele pe care le întîmpinăm în viață.”*



Formați 4 grupuri.

1. Citiți cu atenție sarcinile de lucru incluse în tabelul de mai jos.
2. Indicați tipul de inteligență care este valorificat prin sarcina de lucru respectivă.
3. Selectați 2 tipuri de inteligență (atenție! să nu se repete același tip de inteligență la mai multe grupuri) și formulați câte o sarcină de lucru pentru elevi la ora de dirigenție sau la o activitate în CREI, valorizând tipurile respective de inteligențe.

Nr. crt.	Sarcină de lucru	Tip de inteligență
1.	Scrive un eseu reflexiv cu tema „Prietenul adevărat la nevoie se cunoaște”.	
2.	Elaborează un poster prin care să caracterizezi localitatea natală.	
3.	Selectează un cântec despre Ștefan cel Mare și Sfânt și interpretează-l sau prezintă înregistrarea.	
4.	Elaborează o expoziție foto cu imagini din localitatea natală.	
5.	Alcătuiește o poezie sau un text despre anotimpul <i>primăvara</i> .	
6.	Prezintă, printr-un joc de rol (împreună cu unul sau mai mulți colegi), tema – <i>Orice drept al copilului presupune și o responsabilitate</i> .	
7.	Elaborați, în grup, schița unui proiect cu tematică ecologică.	
8.	Completează schema <i>Cauze și efecte ale lipsei de toleranță</i> .	



Exemple de sarcini date copilului, în funcție de tipul de inteligență,

în baza textului „*Un bulgăre de zăpadă*” de Edmondo de Amicis:

Ninge întruna.

S-a întâmplat ceva trist azi dimineață cu zăpada, când am ieșit din școală. Băieții, cum ajunseră pe Corso, începură să se bată cu bulgări făcuți cu zăpadă de aceea jilavă, care, când o strîngi în mâini, se face tare ca piatra. Trecea multă lume pe trotuare. Un om le strigă:

– Astîmpărați-vă, băieți! În minutul acela se auzi un vaiet îngrozitor, ce venea din partea cealaltă a trotuarului și un biet bătrîn, căruia îi căzuse pălăria, șovăi și își acoperi ochii cu amîndouă mîinile, iar un băiețel care stătea lîngă dînsul striga din toate puterile: „Ajutor, ajutor!” Un bulgăre de zăpadă îl lovise pe bietul bătrîn drept în ochi.

Băieții se împrăștiară într-o clipă. Eu mă aflam la ușa librăriei, unde intrase tata, și văzui că vin mulți dintre camarazii mei, care se vîrau prin mulțime și se prefăceau că se uită pe la galantare. Printre ei erau: Garrone, cu veșnica lui bucată de pîine în mîină, Coretti, Zidărașul și Garoffi, băiatul care strînge timbre poștale.

În jurul bătrînului se adunase multă lume. Un gardist amenința și întreba în dreapta și în stînga:

– Cine a azvîrlit? Spuneți, care din voi? Și pipăia mîinile băieților, ca să vadă care din ei le avea ude.

Garoffi stătea lîngă mine, galben ca turta de ceară și tremura ca varga.

– Nu vreți să spuneți cine a azvîrlit? strigă iar gardistul.

Atunci îl auzii pe Garrone zicînd încet lui Garoffi:

– Haide, du-te de mărturisește! N-ar fi păcat să lași pe altul să fie prins în locul tău?

– Nu e nimic, fă-ți datoria! adăugase Garrone.

– Mi-e frică, nu îndrăznesc!

– Prinde inimă! Haide, că vin și eu cu tine!

Gardistul și multe alte persoane întrebau mereu:

– Cine a fost? Cine a putut săvîrși o astfel de faptă? Bietul bătrîn! Sticla de la ochelari i-a intrat în ochi, l-a orbit!... Ștregarilor!... Mișeilor!

Săracul Garoffi, era așa de aiurit, că de-abia se putea ține pe picioare.

– Vino! îi zise Garrone cu glas hotărît. Haide, nu te teme, lasă că te apăr eu! și apucîndu-l de braț îl împinse înainte, susținîndu-l ca pe un bolnav.

Lumea pricepu și mai mulți ridicară pumnii asupra lui Garoffi; dar Garro-
ne, apărându-l, strigă:

– Nu cumva ați vrea să săriți zece oameni asupra unui biet copil!

Toți se retraseră și gardistul, luînd pe Garoffi de mîină, îl duse la o co-
fetărie, unde se afla rănitul. Recunoscuî îndată pe bietul bătrîn. Era un
funcționar care locuia cu un nepoțel al său în al patrulea cat din casa noas-
tră. Îl așezaseră pe un fotoliu și-i puseseră comprese la ochi.

– N-am făcut înapoi! spunea polițistului, bietul Garoffi, plîngînd și pe
jumătate mort de frică.

Vreo doi oameni îl îmbrînciră în cofetărie, strigîndu-i:

– În genunchi! Ștregarule! Cere-i iertare în genunchi!

Alții îl și trîntiră în genunchi.

În minutul acela două brațe zdravene îl ridicară de jos și un glas puternic
strigă:

– Nu, domnilor!

Era directorul nostru, care văzuse și auzise tot.

– Odată ce băiatul a avut curajul să-și mărturisească greșeala, adăugă el,
nimeni nu mai are dreptul să-l umilească!

Se făcu o tăcere generală.

– Acum, zise directorul lui Garoffi, cere-i iertare!

Garoffi, plîngînd cu hohot, îmbrățișa genunchii bătrînului care-i puse
mîna pe frunte și-l mîngîie cu blîndețe. Deodată, toți cei de față, înduioșați,
strigară:

– Scoală-te, copile! Scoală-te și pleacă liniștit: du-te acasă.

Tata mă scoase din gloată și, cînd ajunserăm în uliță, îmi zise:

– Spune-mi, Enrico, ce ai face tu într-o astfel de împrejurare: ți-ai mărtu-
risi și tu greșeala ca Garoffi?

– Da, tată, îi răspunsei.

– Jură-mi că ai face așa!

– Ți-o jur, iubite tată.

Sarcini, în funcție de tipul de inteligență:

Inteligența muzicală	<ul style="list-style-type: none"> • Selectează primul enunț. • Citește-l ritmic, bătînd din palme sau bătînd cu creionul în bancă. • Completează versurile, găsind cuvinte potrivite, care să rimeze. • Ninge, ninge-ntruna _____ (cad fulgi mari de nea) Ninge, ninge-ntruna _____ (și pe strada mea) În ograda noastră _____ (iarna a venit) Și copiii veseli (cu sănii au pornit).
Inteligența kinestezică	<ul style="list-style-type: none"> • Selectează replicile sergentului. Citește-le cu voce tare, respectînd intonația și mimînd gesturile sugerate de cuvintele personajului. • Interpretează dansul fulgilor de nea. • Memorizează sfatul dat de tată copilului.
Inteligența interpersonală	<ul style="list-style-type: none"> • Selectează dialogul dintre tată și fiu. Citește-l cu intonație potrivită. • Motivează de ce crezi că directorul a luat apărarea copilului. • Care crezi că au fost sentimentele copilului din momentul comiterii faptei și pînă a cerut iertare? • Care crezi că au fost motivele pentru care băiatul și-a cerut iertare?
Inteligența intrapersonală	<ul style="list-style-type: none"> • Care ar fi fost atitudinea ta într-o astfel de situație? • Ce concluzii poți formula în rezultatul lecturii? • Rescrie ultima replică dată de Coretti. Ce răspuns i-ai fi dat tu?
Inteligența spațială	<ul style="list-style-type: none"> • Desenează un om de zăpadă, folosind doar figuri geometrice. • Redă, printr-un desen, imaginea sugerată de enunțul: Ninge, ninge întruna.

7.3. Stiluri de învățare

În procesul educațional, este important să cunoaștem stilul de învățare al fiecărui elev. Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației.

În literatura de specialitate se menționează 3 stiluri de învățare: vizual, auditiv, kinestezic. Un studiu realizat în domeniul a demonstrat că 29 % din toți elevii din învățămîntul preuniversitar au un stil de învățare vizual, 34 % au un stil auditiv și 37 % au un stil kinestezic (Miller, 2001).

În tabelul de mai jos, pentru fiecare stil, sînt indicate caracteristicile, strategiile de învățare considerate potrivite stilului respectiv.

Tabelul 7.3. Proiectarea strategiilor de învățare, în funcție de stil

Stilul de învățare	Caracteristici generale	Particularități ale copilului	Strategii de învățare potrivite stilului
Stilul vizual	Procesarea informației se realizează, în acest stil, prin utilizarea de imagini, diagrame, grafice, tabele.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbește repede; • bun organizator; • observă, în special, detaliile mediului; • reține mai repede ceea ce a văzut decât ceea ce a auzit; • nu îl distrage zgomotul; • uită instrucțiunile verbale; • este cititor bun și rapid; • preferă să citească, nu să i se citească; • uneori nu-și poate găsi cuvintele potrivite. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sublinierea ideilor principale, a cuvintelor, a formulelor matematice cu diferite culori; • oferirea unui timp suficient pentru vizualizarea graficelor, tabelelor și imaginilor; • utilizarea unor instrumente de studiu: hărți, tabele, grafice; • transcrierea informației; • vizualizarea informației scrise.
Stilul auditiv	Cel care are acest stil de învățare procesează informațiile ascultând, învață, de regulă, de unul singur, face asocieri între noțiuni.	<ul style="list-style-type: none"> • Învață ascultând conversații sau prezentări; • vorbește ritmat; • vorbește cu sine (în gând); • este ușor distras de zgomot; • își mișcă buzele și spune cuvintele când citește; • îi place să învețe cu voce tare; • este mai bun povestitor, decât scriitor; • este vorbăreț, îi plac discuțiile. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicarea noilor informații, exprimarea verbală a ideilor; • citirea cu voce tare; • învățarea cu tutori sau într-un grup în care pot să adreseze întrebări, să ofere răspunsuri, să exprime modul de înțelegere a informației orale.
Stilul kinestezic	Cel care are acest stil de învățare asimilează implicându-se în activități și lucrând în grup. Construiește modele sau manipulează obiecte pentru a-și explica o serie de concepte abstracte.	<ul style="list-style-type: none"> • Învață prin manevrarea obiectelor; • vrea să încerce obiectele și mecanismele; • vorbește rar; • stă aproape de persoana cu care vorbește; • este atent la gesturi și gesticulează; • memorizează mergând; • nu reține locații geografice, decât dacă a fost acolo; • utilizează verbe de acțiune; • utilizează acțiuni ale corpului pentru a demonstra ceea ce a învățat; • are scris urît; • îi place să se implice în jocuri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mînuirea obiectelor care trebuie învățate; • aranjarea tabelelor și a diagramelor într-o ordine corectă; • utilizarea unor mișcări, dramatizări, dans, pantomime sau jocuri de rol pentru dezvoltarea memoriei de lungă durată; • vorbitul și plimbatul în timpul repetării cunoștințelor; • învățarea prin aplicarea în practică a cunoștințelor învățate.

Nu există stiluri de învățare pure. Fiecărui copil îi este propriu un stil dominant de învățare, care trebuie pus la baza activității de învățare. Pe lângă determinarea stilurilor predominante de învățare, este importantă și dezvoltarea acestora, prin utilizarea strategiilor didactice adecvate.



Cum să identificăm stilurile de învățare?

Cel mai simplu și mai răspândit este modelul VAK. Pentru identificarea preferințelor de învățare ale elevilor, potrivit acestui model, se aplică **chestionarul VAK**, prezentat în Anexa 1.

Copilul cu CES va fi asistat de cadrul didactic (diriginte, CDS, psiholog) în completarea chestionarului.



1. Elaborați profilul stilului personal de învățare. De ce este important să ne cunoaștem propriul stil de învățare?
2. Prezentați cel puțin trei argumente privind importanța cunoașterii stilului de învățare al elevilor, inclusiv al elevilor cu CES.
3. Meditați asupra unor modalități de valorizare a stilurilor de învățare în cadrul unui subiect la disciplina predată, la dirigiență sau în organizarea activității de terapie cognitivă în CREI.
4. Prezentați-vă reciproc 2-3 modalități de valorizare a stilurilor de învățare în cadrul unui subiect la disciplina predată, dirigiență sau la activități extracurs.
5. Examinați cu atenție informația din tabelul 7.3.
6. Prezentați o secvență de plan al unei activități de asistență individualizată, prin care să demonstrați valorizarea unor strategii de învățare, potrivite stilurilor de învățare, prezentate în rubrica 3 a tabelului.



7.4. Tehnologii de formare și dezvoltare a competențelor școlare



Reformele și noile abordări în educație reclamă, în prezent, personalului didactic, modernizarea procesului educațional la toate palierele și componentele acestuia. Globalizarea, avansarea impetuoasă a tehnologiilor informaționale, diversificarea și individualizarea tot mai accentuată a masei de copii și tineri care se încadrează anual într-un program de educație sînt doar cîțiva factori care impun regîndirea actului educațional dintr-o nouă perspectivă.

Metodele de instruire practicate anterior s-ar putea să nu mai fie valabile astăzi, cînd elevii pe care îi formăm trăiesc într-o altă societate decît cea în

care ne-am dezvoltat noi ca personalități. Din acest motiv, practicile anterioare se cer a fi coagulate în strategii inovative pentru a răspunde cât mai eficient și calitativ cerințelor timpului și cerințelor elevilor.

Promovarea tot mai insistentă la nivel global a educației incluzive impune „reșezarea” sistemelor de învățămînt pe principii noi, care să asigure școlarizarea tuturor copiilor în medii de învățare comune și valorificarea maximă a potențialului lor. În acest fel, devine inerentă necesitatea adaptării tehnologiilor educaționale (metode, procedee, forme, mijloace, tehnici etc.) la principiile educației pentru toți/educației incluzive.



Deși, în ansamblu, educația incluzivă se referă la toți copiii, categoria celor cu CES necesită atitudini specifice, individualizate, potrivit cărora tehnologiile aplicate în organizarea și realizarea propriu-zisă a procesului educațional se vor întemeia pe următoarele abordări:

- Învățarea interactivă;
- Negocierea obiectivelor;
- Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă;
- Evaluarea continuă ca răspuns al învățării;
- Sprijin pentru elevi și profesori (conform *Pachetului de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”, 1993*).

Învățarea interactivă se bazează pe strategii care pun accentul pe relațiile dintre copii și relația profesorului cu copiii în cadrul procesului de învățare.

Elevii învață:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • să asculte; • să negocieze; • să coopereze; | <ul style="list-style-type: none"> • să se exprime prin modalități variate; • să își însușească roluri și responsabilități; • să se cunoască pe ei înșiși, făcînd apel la experiența anterioară, pe care o compară cu a altora; • să emită ipoteze; • să argumenteze. |
|---|--|

Pentru ca strategiile didactice tradiționale să devină interactive, urmează a fi respectate anumite cerințe în procesul de concepere și aplicare a acestora:

1. Cunoașterea inițială a colectivului clasei și a fiecărui elev în parte.
2. Construirea lecțiilor noi pe baza cunoștințelor anterioare ale elevilor.
Metode recomandate: *brainstormingul, situații de problemă, rezolvarea de probleme, activități în grupuri mici și activități în perechi, observarea etc.*
3. Folosirea experiențelor zilnice ale elevilor.

4. Aplicarea practică a rezultatelor învățării în secvențe didactice diferite în clasă, prin metode și procedee de expresie: desenul, povestirea, poezia etc.
5. Raportarea învățării la alte materii.
6. Folosirea călătoriilor și excursiilor nu numai ca pretext de învățare, dar și ca sursă de noi experiențe.
7. Folosirea situațiilor de joc în învățare (jocurile de rol și dramatizarea).
8. Folosirea problematizării pe secvențe didactice.
9. Rezolvarea creativă a conflictelor din clasă (conflicte de valori, de resurse și de interese).
10. Colaborarea cu familia și comunitatea ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării.



1. Indicați 3 cerințe/reguli, pe care le respectați necondiționat în stabilirea/proiectarea/aplicarea strategiilor didactice în organizarea învățării interactive.
2. Care din cerințele enunțate considerați că ar putea fi respectate doar în anumite situații?
3. Cum reușiți să rezolvați în mod creativ conflictele în clasă?

Aplicată pe larg în practica pedagogică occidentală, **negocierea obiectivelor** este, deocamdată, un aspect mai puțin abordat în sistemul nostru. Negocierea obiectivelor vizează relațiile dintre elevi și profesori și relațiile dintre elevi în activitățile de grup. Această strategie presupune:

- Discutarea și explicarea permanentă a obiectivelor învățării;
- Formularea obiectivelor prin prisma ideilor, experienței și intereselor proprii ale participanților la actul învățării.

În realitate, este vorba despre elaborarea în comun (cadru didactic – elev) a obiectivelor învățării, apriori luând în calcul faptul că fiecare participant la actul învățării are cunoștințele, ideile și experiențele de care trebuie să se țină cont în proiectarea activităților didactice.



1. Identificați un elev din evidența școlii, care atestă dificultăți de învățare. Organizați un joc de rol, în care un participant este cadrul didactic, altul – copilul și simulați o situație de negociere a obiectivelor pentru dezvoltarea competențelor de învățare. Prezentați:
 - Ideile copilului;
 - Ideile cadrului didactic;
 - Obiectivele negociate.



Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă (feedbackul) țin de metodele clasice de predare-învățare-evaluare și se referă, respectiv, la:

- Facilitarea asimilării materiei de studiu prin demonstrarea celor predate;
- Aplicarea cunoștințelor, exemplificarea cu situații reale de viață, care fac apel la experiența celui ce învață;
- Răspunsul, prin conexiune inversă, la cele învățate.

Procesul de învățare, în general, și în cazul elevilor cu CES, în particular, este mai eficient și mai accesibil, dacă informațiile prezentate sînt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existînd și un feedback continuu pe parcurs.

Metoda *demonstrației* este una care se pretează foarte bine procesului educațional incluziv. În literatura de specialitate se vorbește despre cinci forme, relativ distincte, ale demonstrației, în funcție de mijloacele pe care se bazează fiecare:

- a) demonstrația cu obiecte în stare naturală;
- b) demonstrația cu acțiuni;
- c) demonstrația cu substitutele obiectelor, fenomenelor, acțiunilor;
- d) demonstrația de tip combinat;
- e) demonstrația cu mijloace tehnice.



Strategii utile:

- Folosirea creativă a experiențelor anterioare ale elevilor.
- Valorificarea experiențelor, exemplilor și datelor din viața de zi cu zi a copiilor.
- Aplicarea în practică a rezultatelor învățării.
- Folosirea problematizării pe anumite secvențe didactice.
- Utilizarea povestirilor/poveștilor sociale pentru trezirea interesului față de învățare.
- Raportarea învățării la mai multe discipline prin analiza și soluționarea pluri- și interdisciplinară a problemelor.
- Organizarea excursiilor, vizitelor, situațiilor de joc.

Demonstrația cu obiecte folosește drept sursă principală a informării elevilor, pe cît e posibil, obiecte naturale, care fac parte din contextul de existență al acestora: obiecte menajere, plante, substanțe chimice, roci, semințe etc. Ca și alternativă acceptabilă, în aceeași categorie se pot înscrie obiectele în forma lor artificială (de exemplu, la disciplina *Științe* – ierbare, plante presate, insectare, animale împăiate etc.).

Avantajele demonstrației cu obiecte țin de gradul mare de argumentare și convingere pe care o imprimă predării, respectînd astfel cele două principii de bază ale didacticii: principiul intuiției și principiul legăturii dintre teorie și practică.

În practica educațională, există situații de învățare cînd sursa cunoașterii poate deveni o acțiune/un set de acțiuni demonstrate de cadrul didactic pentru a forma elevilor anumite deprinderi. Aceasta este *demonstrația cu acțiuni*, care este puțin valorificată în procesul educațional autohton (aplicată, în special, la lecțiile de educație fizică, coregrafie, educație tehnologică), dar care este foarte eficientă în cazul incluziunii școlare a copiilor cu diferite cerințe speciale. Demonstrarea cu acțiuni poate fi aplicată în procesul predării și învățării, de realizare a terapiilor educaționale și ocupaționale, în cadrul diferitor activități extracurriculare.

Demonstrația cu substitute, bazată pe înlocuirea obiectelor naturale cu materiale confecționate sau preparate, este foarte răspîdită, deoarece oferă oportunități mai la îndemîna cadrelor didactice. Substitutele redau, fidel sau convențional, obiectele sau fenomenele demonstrate în procesul predării. Există o mare varietate de astfel de substitute, cele mai frecvent aplicate fiind modelele, desenele, mulajele, hărțile, fotografiile etc.

Demonstrația combinată, deși este evidențiată în literatura de specialitate drept tip distinct al metodei în cauză, poate înlocui orice fel de demonstrație, deoarece în practica pedagogică niciuna dintre variantele acesteia nu se întîlnește în formă „pură”, ci reunește cîte ceva din celelalte. Totuși, specialiștii consideră existența anumitor combinații care apar în forme constante, anume demonstrația prin experiențe și demonstrația prin desen didactic. Prima se referă la combinația dintre demonstrația cu obiecte și demonstrația cu acțiuni, cea de-a doua reprezintă efectuarea desenului de către cadrul didactic în fața elevilor, combinații fiind între o acțiune (a desena) și un substitut (desenul care rezultă).

O metodă care se distinge net de cele menționate mai sus este *demonstrația cu mijloace tehnice*. În timp, mijloacele tehnice au fost grupate în cîteva categorii (audio, video, audio-vizuale) și au evoluat concomitent cu evoluția tehnicii, în general. Cele mai noi achiziții la acest compartiment sînt softurile educaționale, aplicate tot mai frecvent în ultimii ani.



1. Explicați, prin schițarea unui algoritm, aplicarea metodei demonstrației în explicarea unei teme. De exemplu, a temei „Operații cu mulțimi” (reuniune, intersecție).
2. Care din cele 5 forme ale metodei ați utilizat-o?
3. Ce materiale ați folosit?
4. Indicați cunoștințele anterioare ale elevilor, care au stat la baza aplicării metodei.

Evaluarea continuă/formativă ca răspuns al învățării



Evaluarea, alături de predare și învățare, reprezintă o componentă operațională fundamentală a procesului educațional. Evaluarea constituie elementul reglator și autoreglator al procesului educațional.

Potrivit recomandărilor ce se conțin în *Pachetul de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”, 1993*, în procesul de incluziune școlară a copiilor cu CES este important să se acorde atenție acțiunilor de sprijin. Pot fi delimitate patru arii asupra cărora se vor concentra decidenții educaționali în proiectarea și realizarea acțiunilor de sprijin:

1. Instituirea și acordarea suportului educațional elevilor care prezintă dificultăți de învățare.
2. Aplicarea strategiilor și materialelor didactice adaptate.
3. Asigurarea profesorilor cu resurse necesare acordării suportului educațional.
4. Implicarea specialiștilor indicați pentru acordarea sprijinului necesar elevilor și profesorilor.

În documentul UNESCO se indică și alte metode și procedee didactice considerate efective în procesul de incluziune în clasa generală a copiilor cu CES:

A. Ortopedagogia:

- se bazează pe principiul domeniilor de dezvoltare;
- promovează ideea sprijinirii învățării pe cunoașterea punctelor tari și punctelor slabe.

B. Analiza sarcinilor:

- pune accentul pe sarcina de lucru dată elevului;
- se bazează pe definirea clară a obiectivelor, darea instrucțiunilor și evaluarea realizării sarcinii.

C. Predarea ținută:

- se bazează pe determinarea comportamentului deficitar;
- necesită formularea de obiective adecvate în contextul dificultăților, darea de sarcini corespunzătoare și monitorizarea progresului zilnic.

D. Lucrul în grup:

- se bazează pe colaborarea dintre elevi și sprijinul reciproc;
- implică diverse forme de lucru, discuții focalizate, activități comune, jocuri de rol etc.

În mod evident, există o multitudine de tehnologii care pot fi aplicate în procesul de incluziune școlară și acordare a suportului educațional copiilor cu CES. Totuși, ar fi necesar să se țină cont de eficiența diferitelor strategii didactice și deciziile de promovare a unor sau altor forme de lucru cu copiii să fie argumentate. Potrivit rezultatelor unui studiu efectuat de National Training Laboratories din Maine, SUA, a fost construită așa-numita **Piramidă a învățării** care arată, în expresie procentuală, însușirea de către elevi a materiei de studiu ca urmare a aplicării unor sau altor strategii.

Figura 7.2. Piramida învățării



Pornind de la cele expuse în această piramidă, putem constata că activitățile didactice cu cea mai înaltă eficiență ar fi cele care:

- presupun aplicarea în mod activ de către elevi a cunoștințelor teoretice achiziționate;
- solicită formarea unor construcții logice, algoritmice de învățare, în baza exercițiilor practice efectuate constant;

- implică sarcini realizate în grupuri de elevi cu dezbateră celor învățate;
- solicită demonstrarea celor predate-învățate etc.

În același timp, mesajele orale și scrise, care încă mai constituie chintesența metodelor și procedeele de predare, sînt strategii cu cel mai redus randament.

7.5. Strategii didactice în asistența copiilor cu CES



În procesul de selectare a strategiilor didactice în organizarea asistenței copiilor cu CES trebuie să se țină cont de tipologia CES specifice acestora. În tabelul de mai jos sînt prezentate recomandări și sugestii orientative pentru activitatea practică cu copiii care atestă diverse categorii de CES:

Tabelul 7.4. Recomandări, sugestii orientative de selectare a strategiilor pentru copiii care atestă diferite categorii de CES

Categorii de CES	Exemple de strategii
Dizabilități intelectuale	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarea clasei pe centre de interes: <ul style="list-style-type: none"> • crearea zonelor de lucru • folosirea materialelor intuitive • alternarea stilurilor de învățare • diversificarea activităților 2. Organizarea clasei pe forme de lucru: <ul style="list-style-type: none"> • activități în grupuri • activități în perechi • lucru individual 3. Crearea ambianței emoționale pozitive: <ul style="list-style-type: none"> • crearea și stimularea sentimentului de siguranță • valorizarea reușitelor elevilor • dezvoltarea motivației pentru învățare 4. Încurajarea permanentă etc.
Dificultăți de învățare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cunoașterea modului/stilului (stilurilor) de învățare: <ul style="list-style-type: none"> • observarea • convorbirea • evaluarea 2. Cunoașterea necesităților: <ul style="list-style-type: none"> • observarea directă • analiza diferitor rapoarte de evaluare • informare din diferite surse: părinți, specialiști, colegi etc. 3. Evaluarea punctelor forte: <ul style="list-style-type: none"> • testare • jocuri de rol • observare etc. 4. Colaborarea permanentă cu diverși subiecți implicați: <ul style="list-style-type: none"> • psiholog • medic • alte cadre didactice • părinți etc. 5. Încurajarea permanentă etc.

Dizabilități de vedere	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activități de susținere a independenței: <ul style="list-style-type: none"> • familiarizarea cu principalele trasee în interiorul școlii și în afara ei • însoțirea de către colegi 2. Incluziunea în colectivul clasei: <ul style="list-style-type: none"> • activități extracurriculare • ședințe cu părinții • repartizarea însărcinărilor etc. 3. Scrierea cu litere de dimensiuni mai mari pe postere, flipchart, tabla personală 4. Utilizarea, după caz, a alfabetului Braille 5. Adaptarea strategiilor didactice: <ul style="list-style-type: none"> • mărirea dimensiunilor literelor textelor scrise • prezentarea grafică • folosirea imaginilor de dimensiuni mari • profilarea, prin linii mai evidențiate, a chenarelor în jurul elementelor importante de pe materialul de lucru • utilizarea TIC etc. 6. Încurajarea permanentă etc.
Dizabilități de auz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarea clasei/grupului în semicerc: <ul style="list-style-type: none"> • comunicare simetrică • citire labială 2. Aplicarea metodelor intuitive: <ul style="list-style-type: none"> • demonstrarea • prezentarea grafică • prezentarea imaginilor pentru ilustrarea conținuturilor de învățare • utilizarea TIC etc. 3. Formularea clară și concisă a sarcinilor 4. Repetarea sarcinilor 5. Încurajarea permanentă etc.
Autism	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activități de comunicare: <ul style="list-style-type: none"> • convorbiri • excursii • reducerea anxietății și consolidarea sentimentului de siguranță 2. Activități de relaționare: <ul style="list-style-type: none"> • comunicarea profesor-elev • comunicarea elevi-elev • socializare în afara școlii 3. Diferențierea sarcinilor: <ul style="list-style-type: none"> • cu caracter liniștit, repetat, chiar rutinar • consecvență în prezentarea sarcinilor • gândire imaginară, creativitate, spontaneitate 4. Încurajarea permanentă etc.

În didactica modernă, sînt promovate și alte strategii care, deși au o mai mică răspîndire (determinată, în primul rînd, de necunoașterea acestora de către cei indicați), sînt la fel de eficiente ca și cele clasice. Cîteva astfel de exemple:

A. Strategii cooperative⁸

a) *Învățarea competitivă-aditivă tip PUZZLE:*

- Sarcinile de învățare sînt divizate pînă la nivelul fiecărui membru, pentru a se reîntregi ulterior din juxtapunerea atent-selectivă a contribuțiilor fiecăruia;

b) *Învățarea competitivă-aditivă tip JIGSAW:*

- Grupurile primesc aceeași sarcină, care se divizează membrilor; „omologii de sarcină” din grupuri se întîlnesc, lucrează în comun pentru descoperirea soluțiilor, apoi se reîntorc în grup (Latas, Parrilla A., 1992).

B. Strategii tutoriale⁹

- Tutoriatul între egali (*peer tutoring*);
- Tutoriatul cu inversare de roluri (*reverse role-tutoring*);
- Tutoriatul între elevi de vîrste diferite (*cross-age tutoring*).

O metodă de lucru, considerată relativ nouă (în context național), în cazul școlarizării copiilor cu CES în învățămîntul general, este parteneriatul la clasă între subiecți-cadre didactice. Pentru ca parteneriatul să devină, realmente, o formă eficientă de lucru, este necesar ca acesta să se realizeze în *condiții predeterminate*:

- Realizarea activităților în comun va fi precedată de asistența reciprocă la ore.
- Activitățile în parteneriat vor fi riguros planificate.
- Se vor desfășura activități compatibile și complementare.
- Activitățile în parteneriat vor prezenta unitate în concepțiile abordate, în modul de a acționa, evitînd controversele.
- Activitățile în parteneriat vor fi evaluate, ulterior, cu formularea concluziilor de rigoare privind oportunitatea și eficiența lor¹⁰.

Cîteva *scenarii* posibile de organizare a parteneriatului la clasă ar fi următoarele:

- Un cadru didactic predă, iar celălalt observă sau ajută;
- Predare în paralel: același conținut se predă la două grupuri de elevi;
- Predare alternativă: în clasă sînt două grupuri de elevi, eterogene; se predă adecvat fiecărui nivel;
- Predare în etape: distribuirea unor dimensiuni ale conținutului lecției, a responsabilităților și a elevilor;

⁸ Latas, Parrilla A. El professor antes la integracion escolar. Editorial Cincel. Argentina, 2003

⁹ idem

¹⁰ Lerner J. Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company. Boston, USA, 1989

- Predare în echipă: ambele cadre didactice predau și asigură managementul clasei și activității didactice¹¹.

Cadrele didactice, indiferent de nivelul lor de implicare, sînt libere să selecteze cele mai adecvate, în opinia lor, tehnologii (strategii, metode, metodologii, procedee, tehnici) care să răspundă cerințelor speciale ale copiilor și să asigure dezvoltarea potențialului acestora.

Practica educațională a evidențiat un șir de strategii de suport, aplicarea cărora în lucrul cu copiii cu CES se dovedește a fi relevantă și eficientă (Anexa 2).

În procesul de incluziune școlară a copiilor cu CES, de identificare și aplicare a diferitelor tehnologii educaționale, se va ține cont de faptul că:

- Învățarea este mai importantă ca predarea.
- Elevii învață în clasă, folosind resursele interne și externe, propuse de cadrul didactic și de ceilalți elevi.
- Procesul învățării este mai important decît rezultatele obținute pe termen scurt.
- Învățarea este efektivă și eficientă atît pentru elev, cît și pentru cadrul didactic.
- Problemele de învățare sînt firești și ele pot deveni impulsuri de perfecționare a strategiilor didactice.
- În contextul diversității elevilor, fiecare copil este important și unic, indiferent de rezultatele sale școlare.
- Pentru a răspunde cerințelor fiecărui copil, se vor propune strategii individualizate și personalizate.
- Parteneriatul educațional constituie o formă de exprimare a relațiilor eficiente în procesul educațional, precum și un sprijin necesar procesului.
- Procesul didactic este sprijinit și prin revalorizarea resurselor externe ale învățării – mediul educațional/ambientul – cu mesajele sale experiențiale directe și indirecte.
- Resursele interne, care sprijină învățarea, vin din empatia manifestată între cadrul didactic și elev și din valorizarea experiențelor de viață.

¹¹ Lerner J. Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company. Boston, USA, 1989

Alte caracteristici ale tehnologiilor eficiente ar fi:

- flexibilitatea;
- eficiența și efectivitatea;
- diversitatea;
- dinamica;
- interacțiunea și cooperarea;
- creativitatea;
- globalitatea;
- interdisciplinaritatea.

În cadrul evaluării calității procesului educațional desfășurat într-o unitate de învățământ, managerii școlari pot dezvolta diferite instrumente (fișe de monitorizare/evaluare) aplicate în procesul asistenței la activitățile didactice și extracurriculare, pentru constatarea eficienței strategiilor promovate de către cadrele didactice sau completate de către acestea.

i Evaluările respective se pot face și în bază de liste de control, care, după aplicare, pot furniza conducătorilor de instituții informații privind starea de lucruri la capitolul strategii incluzive.

Fișă de evaluare a strategiilor educaționale eficiente			
Strategii	Cu ce regularitate/frecvență se utilizează strategiile?		
	deseori	uneori	niciodată
Predare întregii clase			
Lucru în grupuri mici (4-6 copii)			
Lucru în grupuri a câte 3 copii			
Lucru în perechi			
Lucru individual			
Sarcini individuale/lucru independent			
Joc de rol			
Programe individualizate de învățare			
Învățare reflexivă			
Discuții structurate/organizate (tematice)			
Învățare bazată pe cunoștințele anterioare			
Învățare bazată pe alte arii curriculare			
Cercetări/studii efectuate de către elevi			

Autoevaluarea elevului			
Învățare bazată pe luarea deciziilor			
Învățare problematizată			
Activități practice			
Excursii			
Activități ludice			
Studii de caz			
Dramatizări			
Utilizarea TIC			
Utilizarea altor echipamente tehnice: proiector, camere digitale, DVD/ Video/TV/Radio			
Activități publice: expoziții			
Prezentări/expuneri orale ale proiectelor elevilor			
Predarea în parteneriat (co-teaching)			

Eficiența tehnologiilor de suport și a procesului educațional, în general, va fi măsurată în termeni de rezultate ale copiilor. Un minimum de competențe ar fi acelea care contribuie la incluziunea socială a copilului cu CES:

1. Persoana își poate forma și modela comportamente adecvate în diverse situații sociale.
2. Persoana are capacitatea de a comunica oral-scris.
3. Persoana își poate forma și manifesta interese cât mai diverse.
4. Persoana are simțul responsabilității personale.
5. Persoana înțelege și se poate face înțeleasă în relațiile cu alții și cu mediul înconjurător.
6. Persoana a ajuns la autonomie personală (în limitele determinate de dizabilitate, în cazul în care aceasta există).
7. Persoana poate exercita o meserie/ocupație/profesie care să-i permită un nivel de trai decent.



1. Realizați evaluarea strategiilor educaționale pe care le utilizați în asistența copiilor, utilizând fișa de evaluare prezentată mai sus. În cazul strategiilor la care ați marcat frecvența „niciodată”, încercați să aduceți argumente/cauze ale neutilizării.

7.6. Tehnologiile informaționale și de comunicare (TIC) ca formă de suport educațional



1. Stabiliți avantajele și limitele utilizării TIC în procesul educațional, din perspectiva cadrului didactic și a elevilor.

La etapa actuală de dezvoltare a societății, tehnologiile informaționale sînt aplicate, practic, în toate domeniile activității umane și învățămîntul nu face excepție de la această constatare. Internetul, softurile educaționale, instruirea asistată de calculator, manualele electronice sînt doar cîteva dovezi în favoarea expansiunii TIC în educație.

În ultimii ani, TIC sînt aplicate tot mai frecvent și în procesul de recuperare/educație a copiilor cu CES. Grație caracteristicilor sale unice, calculatorul devine un instrument foarte eficace în procesul de individualizare și ameliorare a situației copilului cu CES. TIC oferă o multitudine de metode și tehnici speciale și inovatoare pentru instruirea copiilor cu CES, care, de regulă, au interes scăzut pentru învățare, se adaptează cu greu mediului școlar general, nu se pot concentra pentru o perioadă îndelungată de timp și nu reușesc să execute sarcinile date de către învățători/profesorii. În condițiile în care calculatorul suscită interesul copiilor și dorința de a-l folosi, acesta trebuie valorificat în calitate de resursă importantă în procesul de educație a copiilor cu competențe cognitive reduse.

Obiectivele de bază în procesul de utilizare a calculatorului în predare-învățare țin de soluționarea a două probleme importante:

- Dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare.
- Dezvoltarea deprinderilor de lucru cu calculatorul, ceea ce, ulterior, poate facilita inserția socioprofesională.

Scopul principal în acest proces rămîne a fi asigurarea incluziunii școlare a copiilor cu CES, pentru care este necesară respectarea condițiilor relevante de depășire a barierelor de implementare a TIC în educația cerințelor speciale. La modul concret, aceste condiții pot fi întrunite prin:

- crearea infrastructurii adecvate pentru CES;
- integrarea TIC în curriculum și în procesul propriu-zis de predare;

- formarea specialiștilor capabili să aplice TIC în educarea copiilor cu CES.

Dezvoltarea infrastructurii TIC constituie baza procesului de implementare a tehnologiilor moderne în educația copiilor cu CES – fără de instrumente, tehnici și tehnologii adecvate, este imposibilă promovarea TIC. Este vorba aici atât despre tehnologii, în sensul metodelor și formelor de lucru, cât și despre tehnici și echipamente corespunzătoare.

Rolul TIC în procesul de educație a copiilor cu CES poate fi abordat printr-o triplă dimensiune:

- de compensare;
- de învățare (didactic);
- de comunicare.

Rolul *compensatoriu* al TIC se referă la utilizarea acestora ca asistență tehnică, care permite copiilor cu CES să ia parte activă în procesul de interacțiune și comunicare (o persoană cu dizabilități fizice poate folosi calculatorul pentru a scrie; un elev cu probleme de auz va folosi calculatorul pentru a citi un mesaj transmis de un coleg etc.). Din acest punct de vedere, TIC dezvoltă capacitatea elevilor de a controla mediul, de a avea acces la informații, de a comunica cu mediul proxim și cel mai îndepărtat. Altfel spus, TIC pot compensa/recupera sau substitui funcțiile naturale ale persoanei.

Utilizarea TIC ca instrument *de învățare (didactic)* a determinat o nouă dimensiune a educației și a lansat schimbarea abordărilor. Aplicarea TIC în procesul educațional propriu-zis conduce spre dezvoltarea unei mari varietăți de strategii de predare-învățare-evaluare pentru elevii cu CES. TIC se pretează perfect tehnologiilor educaționale incluzive, deoarece creează numeroase oportunități de individualizare a procesului educațional. TIC permit valorificarea curriculumului general într-o formă în care să satisfacă necesitățile unice și diferențele, dar și să dezvolte abilitățile individului, prin abordarea unui ritm propriu de dezvoltare. TIC devin, astfel, o resursă valoroasă pentru învățare și incluziune.

TIC pot intermedia *comunicarea* eficientă între elevii cu CES și diverși conlocutori: cadre didactice, colegi, prieteni etc. În acest context, calculatorul devine o resursă care face posibilă comunicarea în cazuri aproape imposibile în alte condiții pentru persoane cu tulburări de limbaj, probleme de comunicare și alte deficiențe. În plus, TIC pot servi drept instrument pentru organizarea învățământului la distanță pentru copii nedepasabili temporar sau în alte condiții.

Pentru unii elevi cu CES, o soluție tehnologică poate fi singura cale de satisfacere a necesităților sale educaționale și, mai mult, de comunicare cu mediul extern.



1. Discutați în perechi și propuneți câte o modalitate de aplicare a TIC în asistența copilului cu CES: cu rol de compensare, de învățare și de comunicare.
2. Imaginați-vă că în clasa în care predați este un elev cu dizabilități de auz. Discutați și decideți cum veți valorifica TIC pentru a facilita procesul de învățare pentru acest elev?

Cele mai cunoscute forme de lucru cu calculatorul în procesul educațional al copiilor cu CES sînt:

- jocurile didactice pentru dezvoltarea competențelor de bază de citit-scris și calcul;
- utilizarea resurselor INTERNET;
- operațiile în diverse programe de calculator: Microsoft Word, Paint, Power Point, Microsoft Excel;
- jocuri distractive pentru dezvoltarea unor abilități concrete.

Literatura de specialitate face referință la o multitudine de tehnologii, denumite generic – **tehnologii asistive (TA)** (de suport, de sprijin, de asistență), definite de UNESCO drept „orice produs sau tehnologie bazată pe servicii, care permit persoanelor cu dizabilități sau celor în etate să valorifice întregul lor potențial în viața de zi cu zi, în educație, muncă sau în timpul liber”¹². În același context se folosesc și noțiunile *dispozitive de tehnologii asistive (assistive technology device)*, *servicii de tehnologii asistive (assistive technology service)*.

În funcție de dizabilitate și problemele cu care se confruntă elevii cu CES în procesul de învățare, pot fi identificate diverse TA. Programele de calculator, adaptate diferitor categorii de CES, devin TA, sînt ușor de utilizat și creează satisfacții în procesul de învățare.

Aplicarea TIC în procesul de predare-învățare nu înseamnă neapărat schimbarea metodelor de predare, ci, mai degrabă, adaptarea metodelor pentru obținerea celor mai bune rezultate, prin optimizarea și eficientizarea procesului educațional.

¹² Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.



1. Reflectați asupra unei lecții predate de Dvs. într-o clasă în care sînt elevi cu CES.
2. Propuneți o modalitate de eficientizare a procesului educațional în cadrul acestei ore, prin aplicarea TIC.

Proiectarea didactică a activităților educaționale cu aplicarea TIC în clasa/grupul în care sînt incluși copii cu CES se va face cu luarea în calcul a unor aspecte esențiale, legate de *elev, mediul de învățare, sarcinile de lucru, instrumentele utilizate*. Informația importantă, referitoare la toate aceste variabile ale procesului educațional, o putem obține prin identificarea răspunsurilor la un șir de întrebări ce țin de organizarea procesului de predare-învățare-evaluare.

1. Cu referire la elev:

- Care sînt problemele, constrîngerile, barierele în învățare?
- Care sînt competențele (obiectivele) de achiziționat?
- Care sînt necesitățile individuale ale elevului?
- Care este modul cel mai adecvat de învățare pentru elevul concret?

2. Cu referire la mediul de lucru:

- Cum asigurăm accesul elevului la calculator (în sala de studii, acasă, în cabinetul de informatică, în alte locații specializate)?
- Ce acțiuni de sprijin necesită elevul pentru a avea acces la calculator și a putea opera cu acesta?

3. Cu referire la sarcinile de lucru:

- Ce sarcini de lucru vor fi stabilite pentru elevul concret?
- Care ar putea fi eventualele probleme în executarea sarcinilor de către elev?
- Care sarcini (părți ale acestora) pot fi realizate cu ajutorul calculatorului?

4. Cu referire la instrumentele utilizate:

- Care program, soft și ce resurse online vor fi cele mai adecvate pentru a răspunde necesităților elevului în acord cu potențialul acestuia?
- În dezvoltarea căror strategii de predare vor fi folosite TIC?
- Ce strategii vor fi aplicate pentru a ajuta în mod real elevul să folosească tehnologiile disponibile?



1. Identificați un elev cu CES din evidența școlii. Răspundeți la întrebările ce țin de organizarea procesului de predare-învățare-evaluare, formulate în cele 4 abordări/perspective propuse mai sus:
 - cu referire la elev;
 - cu referire la mediul de lucru;
 - cu referire la sarcinile de lucru;
 - cu referire la instrumentele utilizate.



Aplicînd TIC în procesul general de educație și, în particular, în educația copiilor cu CES, esențial este faptul că noile tehnologii ajută cadrelor didactice să transforme învățarea într-o activitate interesantă și atractivă, imprimînd procesului ca atare mai multă eficiență. Materialele în format electronic – *software* – au un potențial mare și această constatare este demonstrată de practica educațională curentă.

Software educațional reprezintă orice produs software, în format diferit, care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecție, un curs etc., fiind o alternativă (iar în unele cazuri – unica soluție) față de metodele didactice tradiționale.

În practică, există mai multe tipuri de softuri educaționale, ce pot fi utilizate în funcție de scopul activității didactice sau extradidactice:

1. **Softuri interactive de învățare** – programe cu un înalt grad de individualizare a parcursului educațional, în funcție de nivelul de pregătire a copilului, ce se bazează pe strategii care permit feedbackul și controlul permanent.
2. **Softuri de simulare** – reprezentarea controlată a unui fenomen sau sistem real prin intermediul unui model de comportament similar.
3. **Softuri de investigare** – explorarea de către elevi a unui mediu din care aceștia pot culege informațiile necesare rezolvării sarcinilor de învățare.
4. **Softuri tematice** – subiecte/teme din diferite arii curriculare/domenii, contribuind la extinderea cunoștințelor în diverse domenii.
5. **Softuri de testare/evaluare** – programe de verificare a cunoștințelor, prezentate într-o gamă foarte largă de produse, în funcție de momentul testării, scopul, tipologia interacțiunii etc.
6. **Softuri educative** – programe sub formă de jocuri didactice, prin care copiii sînt implicați în situații de învățare.

Din categoria softurilor/programele educaționale pentru calculator fac parte lecțiile interactive, caietele pentru elevi, manualele electronice și manualele interactive, enciclopediile multimedia, dicționarele, diverse jocuri, compendii, hărți etc. Aceste programe sînt elaborate pe domenii de studiu (limbi, matematică, biologie, geografie, cultură generală etc.) și adaptate diferitor categorii de vîrstă.

Ofertele de softuri educaționale sînt furnizate de diverși prestatori pe site-uri specializate, de tipul:

- <http://www.pro-edu.ro>
- <http://www.autodesk.com/education/free-software/all>
- <http://www.portal.edu.ro>
- <http://www.educational-freeware.com/>
- <http://www.intuitex.ro>
- <http://www.sheppardsoftware.com/teachers.htm>
- <http://cognitrom.ro>
- <http://www.soft32.com/windows/home-education/>

7.7. Adaptarea tehnologiilor și materialelor didactice

Dacă aveți elevi cu CES în clasele unde predați, reflectați asupra a două-trei situații de la clasă cînd ați adaptat metodele sau materialele didactice.



1. De ce v-ați ghidat atunci cînd ați adaptat respectivele materiale/metode?

În scopul asigurării eficienței tehnologiilor și materialelor folosite în activități individuale sau de grup, este important să se ia în considerare unele principii de bază, general aplicabile, dar și principii specifice, recomandabile în cazul lucrului cu copiii cu CES, aplicate în mod creativ, prin prisma cunoștințelor și abilităților cadrului didactic. Astfel, sînt promovate opt principii luate în considerare în adaptarea procesului educațional, în general, și a materialelor didactice, în particular¹³. Aceste principii sînt derivate din cercetări și studii importante, realizate pe parcursul mai multor ani de către organizațiile europene, care sprijină incluziunea copiilor cu dizabilități în școala generală. Potrivit viziunii promotorilor (principiile au fost organizate prin folosirea acronimului FLEXIBLE (din engleză – *flexibil*).

¹³ Making Adaptations for Disabled Students. Teacher Vision in partnership with the Council of Exceptional Children, <https://www.teachervision.com/teaching-methods/learning-disabilities/6714.html?detoured=1>

Figura 7.3. Principiile FLEXIBLE pentru adaptarea materialelor didactice

F	• Fezabil, realizabil (de la englezescul <i>Feasible</i>)
L	• Atractiv, vesel, energic, viu (de la englezescul <i>Lively</i>)
E	• Eliminatoriu (de la englezescul <i>Eliminated</i>)
X	• Explicit (de la englezescul <i>Explicit</i>)
I	• Intenționat, voit (de la englezescul <i>Intentional</i>)
B	• Benefic (de la englezescul <i>Beneficial</i>)
L	• Centrat (de la englezescul <i>Limelight</i>)
E	• Evaluativ (de la englezescul <i>Evaluated</i>)

Principiul 1. Adaptările de succes sînt fezabile pentru implementarea de către cadrul didactic la clasă

Acest principiu presupune că adaptările sînt posibile, realizabile și cadrele didactice le pot promova. Deși cadrele didactice pot recunoaște oportunitatea adaptărilor în procesul de predare-învățare, dacă adaptările sînt greu de realizat („*not doable*”), este mai puțin probabil că acestea vor fi promovate de către cadrele didactice. De exemplu, rescrierea unei probleme matematice într-un limbaj mai accesibil, eliminînd terminologia complicată, folosind scheme, grafice, alte forme de enunțuri mai expresive, poate fi recunoscută drept modalitate de adaptare a conținutului de învățare cu un efect mai pronunțat, dar disponibilitatea profesorului de a face asta zi de zi, săptămîină de săptămîină, poate fi foarte redusă, dacă nu exclusă.

În mod firesc, unele adaptări sînt mai practice și mai ușor de realizat decît altele. Adaptări precum crearea unor scheme care să faciliteze rutina zilnică, să încurajeze și să consolideze realizările copilului, sînt relativ ușor de realizat. Altele, precum rescrierea regulată a unor informații, transformarea lor în *ușor de citit*, utilizarea materialelor alternative, individualizarea permanentă a sarcinilor etc. implică resurse mai mari, inclusiv logistice.

Principiul 2. Adaptările de succes sînt atractive, vesele, energice, pline de viață

Cu cît adaptările promovate vor fi mai pline de viață, antrenante și distractive, cu atît mai mult le vor accepta copiii și le vor utiliza cu plăcere. Un reproș frecvent, referitor la practicile de lucru cu copiii care necesită

recuperare educațională, este că sînt plictisitoare, repetitive și neatractive. Din aceste considerente, este important ca materialele adaptate, pe lângă faptul că vor conține informații și sarcini care să contribuie la realizarea obiectivelor PEI, trebuie să fie atractive, să inspire și să stimuleze copiii prin vivacitate, energie, bună dispoziție.

Principiul 3. Adaptările de succes sînt dezvoltate în scopul de a forma competențe de lucru independent, cu o atenuare treptată și eventuala eliminare a adaptărilor

La modul ideal, adaptările ar trebui să servească drept suport pentru asistența elevilor într-o perioadă determinată, astfel ca, ulterior, aceștia să lucreze independent pe materiale comune, distribuite întregii clase. Conform acestui principiu, adaptările sînt privite ca un sprijin temporar, care va fi, în cele din urmă, reconsiderat, pînă la excluderea lui, cu instrucțiuni suplimentare.

Principiul 4. Adaptările de succes au un scop bine definit, care este explicit pentru copii, pentru alți specialiști, pentru părinți și, dacă este necesar, pentru colegi

Ca și în cazul oricărei alte activități, adaptarea materialelor de învățare este cu atît mai eficientă, cu cît are un scop bine definit și clar. Dacă elevii înțeleg modul în care adaptările îi vor ajuta în procesul de învățare, ei sînt mai predispuși să le accepte, să le susțină, sînt conștienți de beneficiile acestora și nu se simt discriminați în raport cu copiii care realizează alte sarcini. De asemenea, alți specialiști care lucrează cu copilul concret, precum și părinții, ar trebui să cunoască scopul adaptărilor. Cu cît mai multe părți interesate sînt informate asupra suportului adițional, cu atît mai de succes vor fi adaptările.

Uneori, elevii consideră că nu este corect ca unii colegi ai lor să obțină ajutor adițional, timp suplimentar în executarea sarcinilor, teme simplificate și, în general, să realizeze alte standarde. În asemenea cazuri, sînt necesare explicațiile de rigoare și enunțarea scopului cu care se promovează adaptările respective. Astfel, vom obține ca cea mai mare parte de elevi să tolereze adaptările care facilitează procesul de învățare al colegilor lor și faptul că profesorii folosesc timpul lecției pentru a le pune în aplicare.

Principiul 5. Adaptările de succes sînt parte a unui plan comprehensiv de suport pentru copiii cu CES

Pentru a asigura eficiența și eficacitatea adaptărilor, este necesar ca acestea să fie programate, planificate și nu promovate accidental în timpul lecțiilor. Cadrul cel mai adecvat, în care se planifică adaptările, este PEI, elaborat

pentru fiecare elev care necesită suport educațional. În timp ce adaptările ad-hoc pot fi și sînt justificate și își au rostul, adaptările programate vor fi utilizate în mod curent, ca parte a unui program global de suport, și să contribuie la formarea competențelor de învățare și a independenței în învățare a celui căruia îi sînt adresate. Adaptările vor lua în considerare obiectivele PEI și vor „lucra” pentru realizarea acestora.

Principiul 6. Adaptările de succes sînt în beneficiul tuturor copiilor

Adaptarea materialelor didactice este, fără îndoială, un proces proiectat și realizat, înainte de toate, pentru formarea competențelor de învățare ale elevilor cu cerințe speciale. Cu toate acestea, unele adaptări se dovedesc a fi tehnologii educaționale adecvate pentru toți copiii din clasă. Practica educațională demonstrează că materialele didactice, elaborate pentru copiii cu CES, pot fi aplicate, în egală măsură, și pentru copiii care nu prezintă dificultăți de învățare sau alte cerințe specifice. De exemplu, unele recomandări, ghiduri, algoritme care să îi ajute pe elevi să citească și să înțeleagă materii complicate, pot fi utile pentru absolut toți copiii, nu doar pentru cei cu CES.

Atunci cînd analizează și selectează materialele adaptate pentru una sau altă intervenție educațională/formativă, cadrul didactic va considera necesitățile tuturor elevilor. Totuși, de la caz la caz, situațiile de învățare urmează a fi abordate diferențiat și individualizat, pentru a nu diminua importanța adaptărilor în calitate de strategii educaționale de sprijin.

În cele din urmă, o problemă comună, cu care se confruntă cadrele didactice, este efectul „Robin Hood”: Unii părinți, învățători, administratori și chiar elevi sînt îngrijorați de faptul că adaptările necesită timp și resurse, pe care aceștia le percep ca fiind „furate” de la cei „bogați” (elevii cu rezultate înalte) pentru a fi date celor „săraci” (elevi cu realizări inferioare, în sensul raportării rezultatelor la curriculumul de bază). În atare cazuri, sînt necesare acțiuni pregătitoare, de informare, sensibilizare și formare a unui climat adecvat și prietenos la clasă.

Principiul 7. Adaptările de succes nu atrag atenție excesivă asupra copiilor cu CES și nu pun copii în situații stînjenoare

Un elev cu CES, în special cu dizabilități, atrage atenția copiilor, cadrelor didactice, părinților. Astfel de situații reclamă intervenții specifice din partea profesorului la clasă și măiestria pedagogului este determinantă: procesul educațional este realizat într-o manieră firească, obișnuită, fără expuneri și accente inadecvate.

Principiul 8. Adaptările de succes sînt evaluate continuu

Ca și alte elemente ale procesului educațional, adaptările sînt evaluate periodic. Cadrele didactice, dar și cele de conducere, fac astfel de evaluări pentru a constata realizarea obiectivelor, calitatea intervențiilor și rezultatele obținute. În funcție de rezultate, adaptările pot fi continuate, reconsiderate sau excluse. În mod evident, dacă este necesar ca adaptările să continue, acestea vor fi ajustate sau promovate într-o formă alternativă, mai eficientă.

Procesul de evaluare angajează ca participanți toate părțile implicate: alte cadre didactice (inclusiv de sprijin) și administrative, părinți, elevi. Cadrul adecvat pentru efectuarea acestor evaluări și modificări în programele de suport este procesul PEI, care reunește toți profesioniștii la nivel de școală, dar și specialiștii din afara școlii (de exemplu, asistentul social). De asemenea, părinții au un rol important în implementarea adaptărilor pentru a consolida competențele în plan academic, dar și impactul acestora asupra formării abilităților sociale ale copilului lor.

Și, desigur, în niciun caz nu trebuie să excludem copiii din aceste procese sau să diminuăm rolul lor. Practica educațională demonstrează că și elevii de vîrstă școlară mică au opinii clare, referitoare la ceea ce îi ajută să învețe și ce nu îi ajută. Din aceste considerente, sînt indicate evaluările periodice, efectuate cu participarea copiilor.

Principiile sus-enunțate sînt totalmente valabile pentru adaptarea procesului de predare-învățare-evaluare în general, nu doar pentru adaptarea materialelor didactice.



În baza cazului unui elev cu CES din evidența școlii, pe care îl asistați în procesul educațional, elaborați o schemă/algorithm de adaptare a tehnologiilor educaționale și materialelor didactice, pentru facilitarea incluziunii educaționale a acestuia, care să reflecte respectarea celor 8 principii descrise mai sus.



În tabelul de mai jos sînt prezentate cîteva bune practici aplicate în procesul de predare-învățare a elevilor cu diferite dificultăți de învățare la materiile școlare din aria curriculară *Limbă și comunicare*.

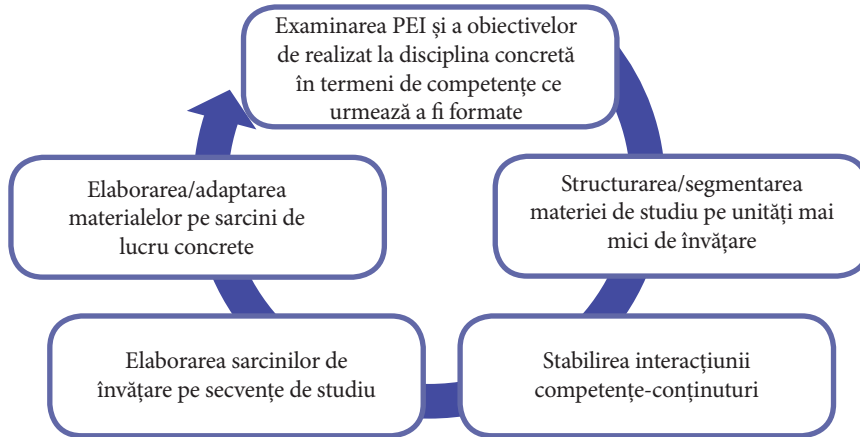
Tabelul 7.5. Practici de adaptare a procesului educațional la dificultățile de învățare ale copiilor cu CES

Dificultăți de învățare prin ascultare	
<ul style="list-style-type: none"> • Predarea și învățarea anticipată, până la desfășurarea lecției, a cuvintelor și conceptelor dificile. • Stabilirea unor motive rezonabile pentru copil de a asculta materia predată. • Aplicarea tehnologiilor care stimulează activitatea intelectuală, punerea întrebărilor ajutătoare. • Furnizarea/folosirea ghidurilor, schemelor, graficelor, fișelor de lucru. • Folosirea materialelor ilustrative. • Folosirea imaginației („Închide ochii și imaginează-ți”). • Evidențierea enunțurilor importante, esențiale cu markere colorate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Divizarea sarcinilor, textelor pe pași mici, distincți, oferind explicații la fiecare pas. • Oferirea de directive orale și scrise. • Repetarea de către elev a directivelor. • Efectuarea pauzelor mici atunci când sînt enunțate sarcinile, pentru a da posibilitate ca elevii să proceseze informația. • Furnizarea de sarcini scrise și de manipulare. • Formularea enunțurilor concrete și concise (De ex., „Petrică, te rog să te așezi” în loc de „Petrică, te rog să ieși loc în scaunul tău”).
Dificultăți de exprimare verbală/orală	
<ul style="list-style-type: none"> • Acceptarea unor forme alternative de schimb de informații, cum ar fi: rapoarte/informații scrise, creații artistice, eseuri, diagrame, grafice etc. • Formularea de întrebări care cer/pre-supun răspunsuri scurte. • Oferirea de sarcini de tipul: continuă propoziția, descrie imaginea etc. • Stabilirea regulilor pentru discuțiile în clasă (de ex., ridicarea mîinii atunci cînd vrei să comunici ceva). 	<ul style="list-style-type: none"> • Învățarea elevului să pună întrebări în clasă. • Învățarea limbajului specific nonverbal (limbajul trupului). • Acordarea timpului necesar/suficient, pentru ca elevul să formuleze mesajul verbal. • Includerea treptată/graduală a elevului în activități care presupun exprimare orală: în pereche, în grup mic, în grup mare.
Dificultăți de citire	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea textelor ușor lizibile și inteligibile sau adaptarea textelor. • Propunerea textelor scrise în format evidențiat. • Înregistrarea textului (textelor) la magnetofon. • Citirea textului, în voce, de către un coleg sau de către părinți. • Reducerea volumului textului de citit. • Înlocuirea termenilor foarte tehnici și specifici. • Folosirea celor mai simple expresii. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acordarea timpului suplimentar pentru lectură. • Elaborarea și oferirea sumarelor. • Formularea de întrebări pre-lectură. • Extragerea ideilor principale pe carduri/fișe, aranjarea lor conform ordinii logice a textului. • Reducerea numărului de idei noi, necunoscute. • Însușirea prealabilă a vocabularului care poate crea dificultăți în timpul citirii. • Folosirea, dacă e cazul, a textelor cu fonturi mai mari.

<ul style="list-style-type: none"> • Includerea treptată a termenilor specifici în vocabularul elevului. • Consolidarea vocabularului. • Aplicarea metodelor alternative pentru a stimula participarea elevului (de ex., jocul de rol, dramatizarea etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea imaginilor însoțitoare, a mulajelor, obiectelor reale/naturale. • Apelarea la experiențele copilului în scopul creării unui cadru de referință pentru însușirea conceptelor noi.
Dificultăți de scriere	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea și propunerea sarcinilor care implică mai puțin scrisul (de ex., exerciții de tipul: bifați corect/fals, potrivirea enunțurilor, teste cu itemi cu alegere multiplă etc.). • Reducerea sau, după caz, omiterea sarcinilor care implică copierea, scrisul, în general. • Permitea, în funcție de potențialul copilului, a utilizării mijloacelor tehnice de învățare (calculator, softuri etc.). • Furnizarea orelor suplimentare de scris, caligrafie, analiză grafică. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crearea unui portofoliu cu litere decupate, asigurarea unui alfabet bazat pe imagini în imediata apropiere a aflării copilului în clasă (pe bancă). • Folosirea hârtiei milimetrice pentru a forma competențe de respectare a spațiilor la scris. • Folosirea markerelor pentru evidențierea spațiilor. • Utilizarea materialelor de manipulare (de ex., litere decupate, jocul scrabble sau jocul cuvintelor, texte mici pe plăcuțe de ceramică etc.).
Dificultăți de exprimare în scris	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea, acceptarea și utilizarea metodelor alternative: răspunsuri orale/verbale, răspunsuri înregistrate pe bandă, desene, colaje, hărți, diorame, machete etc. • Oferirea sarcinii de a dicta un text pentru unul sau mai mulți colegi, după care – copierea textului de către elevul însuși. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acordarea unui volum mai mare de timp pentru scris. • Rezumarea/scurtarea textului care urmează a fi scris. • Prezentarea unor mostre de lucrări finite, așa cum ar trebui să arate sarcina ce urmează a fi executată. • Organizarea/reorganizarea pe părți a sarcinii.
Dificultăți de ortografiere	
<ul style="list-style-type: none"> • Dictarea sarcinii, cu solicitarea ca elevul să repete (rostind enunțurile, va preîntîmpina omisiunile, erorile). • Utilizarea instrumentelor, structurilor mnemonice (de ex., „a” este prima literă majusculă din alfabet). • Predarea, dictarea cuvintelor scurte, ușor de înțeles, înlocuindu-le, gradual, cu alte cuvinte mai complicate. • Elaborarea, de către elevii înșiși, a fișelor cu cuvinte, cu evidențierea părților dificile. • Propunerea sarcinilor de tipul: „recunoașteți/încercuiți varianta corectă” (din 3-4 variante). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dictarea și însușirea cuvintelor asemănătoare cu elucidarea diferențelor de ortografie și de sens (de tipul: bac, dac, fac, hac, lac, mac, rac, sac, tac, zac). • Evitarea penalizării elevilor care comit greșeli de ortografie, stimularea, motivarea pentru încercări repetate. • Afișarea mostrelor de cuvinte, ca repere intuitive/vizuale, în câmpul de vedere al elevilor pe parcursul învățării (pe tablă, pe perete, în alte locuri vizibile). • Oferirea, după caz, a suportului kinetoterapeutic (tactil/chinestezi) pentru îmbunătățirea capacității de ortografiere.

Procesul de elaborare/adaptare a materialelor didactice se va realiza prin parcurgerea consecutivă a următoarelor etape:

Figura 7.4. Etapele de elaborare/adaptare a materialelor didactice



Examinarea PEI și a obiectivelor de realizat în termeni de competențe ce urmează a fi formate constituie punctul de pornire în proiectarea și realizarea tuturor intervențiilor de suport, inclusiv în elaborarea/adaptarea materialelor didactice.

De exemplu, dacă obiectivele PEI al elevului cu dificultăți de învățare prevăd formarea competenței de a număra din 2 în 2, toți specialiștii care lucrează cu/asistă acest copil (învățătorul, cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar) vor planifica și realiza activități, vor produce materiale de predare-învățare, care să sprijine atingerea obiectivului formulat:

- fișe matematice cu exerciții de tipul:
 - recunoașterea numerelor;
 - așezarea în ordine corespunzătoare;
 - eliminarea „intrusului” din șirul logic;
 - compararea și asocierea numerelor/obiectelor;
 - ordonarea-scrierea-clasificarea numerelor/obiectelor etc.
- editarea fișelor cu strofe conținând cifre, numere; memorizarea acestora;
- identificarea obiectelor-pereche din mediul înconjurător etc.

În funcție de potențialul copilului și necesitățile lui, de complexitatea materiei de studiu, **structurarea materiei pe unități mai mici de învățare** implică, după caz, următoarele acțiuni:

- segmentarea materiei (text, exercițiu, problemă) pe unități, fără a periclita logica internă a conținutului;
- editarea „segmentelor” pe fișe separate;
- aranjarea în ordine logică și executarea/rezolvarea consecutivă.

Suplimentar, pot fi operate și alte adaptări:

- includerea unui volum restrâns de informație pe aceeași pagină;
- organizarea informațiilor în funcție de importanța lor;
- sublinierea informațiilor esențiale cu alte culori;
- mărirea sau, după caz, micșorarea caracterelor cu care este scris textul;
- editarea textului în alfabet Braille.

Stabilirea interacțiunii competențe-conținuturi este importantă din perspectiva utilizării celor mai adecvate materiale, care să contribuie, în fapt, la realizarea obiectivelor învățării și la progresul copiilor. Prima și cea mai importantă regulă la acest compartiment este să se folosească materiale de predare intuitive și ușor de folosit. În pregătirea acestor materiale, cadrele didactice vor ține cont, așa cum am menționat, de potențialul și necesitățile copiilor, dar și de stilul de învățare.

Revenind la exemplul prezentat mai sus, vom constata că pentru formarea competenței de numărare din 2 în 2, cele mai adecvate materiale sînt obiectele din lumea înconjurătoare, pe care copilul le cunoaște și le recunoaște, le poate manipula. Mai puțin sau deloc adecvată ar putea fi, în acest caz, utilizarea unor suporturi audio pe care este înscris conținutul sarcinilor care vizează competența ce urmează a fi achiziționată.

Pentru **elaborarea sarcinilor de învățare pe secvențe de studiu** este necesară măiestria pedagogică și implicarea/coordonarea eforturilor tuturor specialiștilor și interrelaționarea activităților de suport, astfel încît acestea să răspundă, într-un grad cît mai înalt de calitate, necesităților de dezvoltare ale copilului. La modul concret, se presupune că pedagogul la clasă va crea, prin coordonare cu cadrul didactic de sprijin, psihologul școlar, logopedul și alți specialiști, sarcini concrete, derivate din secvențele de studiu deja stabilite. Procesul respectiv poate avea și o altă perspectivă: cadrul didactic de sprijin va elabora sarcini de învățare, luînd în considerare competențele de format în baza materiei de studiu predate la lecție. În acest context, este crucial ca specialiștii să colaboreze între ei, să facă schimb de informații, să

asigure continuitatea suportului acordat, iar demersurile lor să convergă spre realizarea aceluiași obiective. Procesul PEI este cadrul de referință cel mai adecvat pentru sincronizarea intervențiilor tuturor specialiștilor.

Elaborarea/adaptarea materialelor pe sarcini de lucru concrete este etapa la care „se produc” propriu-zis materialele de predare-învățare. În secvențele de mai sus, am prezentat numeroase tehnici de elaborare/adaptare a materialelor didactice, care iau cele mai diferite forme: de la textul scris, ca fiind cea mai tradițională sursă de învățare, pînă la suporturi electronice dintre cele mai sofisticate (computere care pot fi dirijate cu ochii, de exemplu).



1. Identificați un elev cu CES din clasa în care predați/pe care îl asistați.
2. Exemplificați elaborarea/adaptarea unor materiale didactice pentru elev, respectînd algoritmul din figura 7.4.

Tehnica *easy read*. O metodă rezultativă în adaptarea materialelor pentru sarcini concrete este tehnica *easy read* (tradusă literalmente *ușor de citit*), constînd în transformarea informațiilor pentru a fi mai ușor de înțeles persoanelor cu dificultăți de învățare. Procedurile de bază ale tehnicii *easy read* sînt:

- reducerea dimensiunii textului;
- separarea textului în alineate și a frazelor mari în enunțuri mai scurte;
- înlocuirea neologismelor, cuvintelor rar utilizate în vorbirea curentă cu sinonimele acestora;
- excluderea abrevierilor;
- folosirea unor imagini/simboluri.

Se consideră că este corect ca adaptarea/transformarea textelor prin tehnica *easy read* să se realizeze împreună cu persoanele pentru care aceste informații se modifică, astfel încît informațiile să fie accesibile și utile.

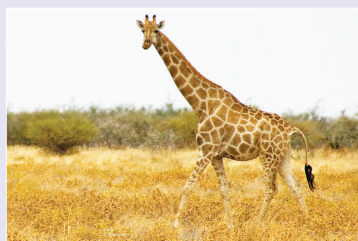
Caseta 7.1. Exemplu de aplicare a tehnicii *easy read***Text original**

Girafa este cel mai înalt animal sălbatic terestru, ușor de recunoscut datorită gâtului excepțional de lung. Girafele masculin au, în medie, o înălțime de aproximativ 5,3 m, dar unele cresc până la o înălțime de aproape 6 m. Clasificarea științifică: Girafa aparține speciei *Mamifere*, familiei *Giraffidae*, clasa *Giraffa camelopardalis*. Majoritatea girafelor trăiesc în estul Africii și în țări precum Angola și Zambia în sud-vestul Africii. Girafa trăiește în savane și spații deschise, acoperite cu copaci sau păduri rare, unde hrana este variată de-a lungul anului. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică. În plus față de înălțimea foarte mare, girafa se situează printre animalele cu cea mai mare greutate de pe uscat. Masculii foarte mari pot ajunge până la 1,900 kg. Femelele sînt mai mici și rar ajung la jumătate din această greutate. Comparativ cu alte mamifere copitate, girafele au corpul relativ scurt, dar picioarele sînt disproporționat de lungi. Picioarele din față sînt mai lungi decît cele din spate. Girafa este un animal gingaș.

Text transformat

- Girafa este cel mai înalt animal sălbatic. Unele girafe ajung pînă la înălțimea de 6 metri.
- Girafa are gâtul foarte lung. Are corp destul de scurt, dar picioarele lungi. Picioarele din față sînt mai lungi decît cele din spate.
- Girafele trăiesc în Africa. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică.
- Girafa este un animal gingaș.

Pentru o mai bună înțelegere a celor citite și pentru ca informația prezentată să facă apel la cît mai mulți analizatori, textul transformat poate fi însoțit și de o imagine.



1. Selectați, în perechi, un text care poate fi valorificat la una din disciplinele școlare sau în cadrul unei activități extrașcolare.
2. Adaptați/transformați textul prin tehnica *easy read*.

Tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) au un rol important în elaborarea/adaptarea materialelor didactice și a procesului de predare/învățare în general. Cel mai simplu computer, poate fi folosit în calitate de dispozitiv, echipament pentru citit-scris, audiere, vizualizare, desen, grafică, modelare etc. Totodată, pot fi folosite computere mai avansate, adaptate persoanelor cu dizabilități fizice, senzoriale. Folosirea TIC creează oportunități și pentru aplicarea softurilor educaționale atât pentru formarea/achiziționarea competențelor școlare de bază, cît și pentru realizarea diferitelor terapii specifice activităților recreative etc.

Totuși, chiar dacă în ultimii ani au apărut materiale-suport pe diferite discipline școlare, chiar dacă acestea sînt bine lucrate, calitative, ușor de utilizat, implicarea celui care predă este definitivă și competența pedagogică este cea care va face ca materialele să fie adecvate scopului, să fie acceptate și utilizate cu plăcere de către copii, care sînt în centrul procesului educațional.

Suplimentar la cele menționate, ar fi important să se țină cont de cîteva reguli care vor aduce un plus de calitate procesului:

1. Materialele adaptate sînt parte a rutinei educaționale, nu sînt propuse/aplicate doar în activități demonstrative/publice, testări sau examene.
2. Materialele adaptate nu deviază radical de la conținutul de bază și nu se aplică în detrimentul acestuia.
3. Materialele elaborate/adaptate trebuie să aibă un aspect estetic, decent, îngrijit. Cadrul didactic va evita să reflecte în materialele lucrate propriile preferințe sau gusturi.
4. Nu este recomandabil să propunem elevilor materiale cu ștersături, corectări, adăugiri.

În concluzie, identificarea, elaborarea și aplicarea/utilizarea adecvată a materialelor didactice în procesul de predare-învățare constituie o premisă determinantă pentru asigurarea calității demersului educațional.

Adecvarea strategiilor de suport individualizat în învățare la necesitățile copilului reprezintă factorul de succes din perspectiva incluziunii educaționale și asigurarea progresului în dezvoltarea acestuia.



Tabelul 7.6. Exemple de strategii de suport individualizat în învățare (Apud G. Bulat, N. Rusu. Suportul educațional „Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale”)

Domeniu	Limba și comunicare
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> • Formarea competențelor de comunicare • Învățarea alfabetului • Înțelegerea și utilizarea unui vocabular din ce în ce mai complex și variat • Formarea competențelor de scriere
Strategii de formare a competenței de a asculta și a înțelege un vocabular din ce în ce mai complex	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea contactului vizual cu copiii pentru a menține interesul lor față de vorbitor. • Organizarea jocurilor de ascultare (De ex., puneți diferite obiecte în cutia misterelor și reproduceți diferite sunete pentru a le da copiilor indicii referitoare la articolele din cutie: ceasornic, tobă, clopoțel, trompetă etc.). • Dezvoltarea capacității de discriminare auditivă prin diverse exerciții, jocuri, în care aceleași sau diferite sunete sînt evidențiate. • Furnizarea de experiențe noi și diferite, prin care se îmbogățește vocabularul receptiv: excursii, vizite de studiu etc., cu descrierea ulterioară a celor văzute, auzite. Orientarea/ajutarea copiilor pentru însușirea cuvintelor noi, rezultate din experiențele noi. • Construirea programelor de învățare în așa mod, încît să se stimuleze învățarea cuvintelor noi. • Citirea în voce, în fiecare zi, cu scopul expres de îmbogățire a vocabularului și abilității de ascultare. Organizarea lecturilor în grupuri mici – de la trei pînă la șase copii – care să permită implicarea și participarea activă a copiilor: întrebări/răspunsuri, discuții etc. • Alegerea pentru lectură a textelor ce conțin cuvinte noi (nu exagerăm!). Explicarea anticipată a vocabularului necunoscut. Dacă copiii au în față textul scris, subliniem cuvintele noi și lucrăm cu copiii pentru semantizare. • Cunoașterea și valorificarea intereselor copiilor. De ex., dacă unii din ei sînt interesați de trenuri sau camioane, creăm oportunități de aflare și însușire a cuvintelor noi din aceeași arie de interes: locomotivă, cambuză, vagon-restaurant sau camion cu remorcă, petrolier, pick-up etc. 	
Strategii de formare a competenței de comunicare și de utilizare a unui vocabular cît mai diferit și complex	
<ul style="list-style-type: none"> • Implicarea copiilor în conversații unul-la-unul despre experiențele lor personale sau evenimentele școlare. • Reacționarea la vorbirea copiilor, adresarea de întrebări de tipul cauză-efect, încurajarea lor. • Introducerea în vorbire/comunicare a cuvintelor noi, inclusiv a celor polisilabice. Repetarea frecventă a acestor cuvinte pentru asigurarea însușirii lor de către elevi. 	

- Încadrarea copiilor în conversații despre evenimente, experiențe sau persoane din afara școlii, evenimente din trecut sau cele viitoare, stimularea imaginației copiilor (folosirea vorbirii decontextualizate). O astfel de interacțiune solicită copiilor și adulților să folosească un vocabular mai complex și mai variat în explicații, descrieri, narațiuni, dialog și stimulează foarte bine vorbirea.
- Prezentarea generală anticipată a unei cărți care urmează a fi citită copiilor/cu copiii/de către copii. Crearea, după caz, a situațiilor de problemă, cerându-le copiilor să prezică, luând în considerare titlul cărții sau câteva episoade expuse, evoluția sau deznodământul narațiunii.
- Organizarea discuțiilor postlectură: încercăm să aflăm ce le-a plăcut mai mult copiilor, ce i-a impresionat. Le cerem să reproducă/povestească cele citite (integral sau doar unele pasaje). Încurajăm permanent copiii să vorbească, să își exprime opiniile despre personaje și evenimente.
- Scrierea unor mici expuneri (dacă potențialul copiilor permite), citirea lor, comentarea.
- Organizarea jocurilor de rol (dramatizare) pe teme care încurajează vorbirea (*Sărbătoarea de Crăciun, Jocurile preferate, Prietenul meu/Prietenii mei* etc.).
- Acordarea timpului suficient pentru răspunsuri la întrebări sau pentru expunere de opinii pe teme controversate. De obicei, specialiștii se grăbesc să răspundă în locul copilului care necesită mai mult timp pentru formularea răspunsului, întrebă un alt copil sau trec la alte întrebări. Simplul act de a oferi timp de așteptare crește considerabil probabilitatea formulării de către copii a răspunsurilor verbale pertinente, mai ales pentru copii care tind să vorbească mai rar.
- Planificarea sarcinilor care presupun realizarea de proiecte de investigare a unor probleme/subiecte de interes, care contribuie la îmbogățirea vocabularului și oferă oportunități pentru discuții și expunerea diferitor puncte de vedere.
- Încurajarea părinților să le citească copiilor și să discute cât mai mult cu aceștia acasă.
- Furnizarea de modele lingvistice bune, exemplare, corecte din punct de vedere gramatical, al logicii lingvistice și pronunției. Deși lucrăm cu copii cu dificultăți în învățare, nu vom subestima, sub nici o formă, capacitatea lor de a înțelege și a însuși expresii verbale corecte și nu vom utiliza un vocabular neliterar, presupunând că acesta va fi mai pe înțelesul copiilor.

Strategii de învățare a alfabetului

- Afișarea alfabetului la nivelul ochilor copiilor. Acroșarea literelor în locuri în care copiii le pot vedea, atinge, manipula. Este recomandabilă utilizarea literelor din diverse materiale (carton, lemn, țesătură), literelor magnetice, din șmirghel ș.a.
- Expunerea literelor în diverse variante – litere mari (majuscule) și mici, litere de tipar și scrise – astfel încât copiii să se obișnuiască de timpuriu cu acestea. Un mijloc bun pentru însușirea variantelor de litere este puzzle-ul sau in-castro.
- Crearea unor foi/fișe cu căsuțe în care numele copiilor sînt grupate după prima literă a prenumelui. La început, copiii doar vor constata similaritățile, vor recunoaște literele, după care vor învăța să le scrie și tot așa mai departe. Alt exercițiu poate fi de tipul „Toți acei numele cărora începe cu B, se ridică în picioare/găsesc litera pe afișele din clasă.”

- Gruparea numelor/cuvintelor după litera inițială consolidează conceptul de alfabet.
- Organizarea jocurilor de tip loto cu litere. Exersarea diferitor metode de lucru: recunoaștere, comparare, grupare, combinare. Utilizarea de puzzle-uri alfabet, software de calculator și jucării pentru a consolida cunoașterea literelor.
- Sprijinea încercărilor copiilor de a scrie literele. Vom ține cont de faptul că scrierea cu majuscule este mai facilă la început.
- Utilizarea alfabetelor ilustrate, cu imagini ce conțin obiecte comune, cunoscute copiilor. Însoțirea literelor de imagini necunoscute și neînțelese vor îngreuna efortul copilului de a învăța alfabetul.
- Citirea în voce a textelor (propozițiilor, sintagmelor, cuvintelor) cu solicitarea de a spune cu ce literă se începe un anume cuvânt, de a reproduce cuvintele care conțin anumite litere. Acest exercițiu consolidează asocierea literă-sunet.
- Învățarea alfabetului cântat (dacă există astfel de variante).
- Furnizarea de experiențe multisenzoriale, cum ar fi scrierea pe nisip, pe spumă; modelarea literelor din aluat sau din alte materiale ușor modelabile. Utilizarea aței pentru a modela litere pe masă sau a frînghiei – pe podea.
- Organizarea jocurilor prin care încurajăm copiii să imite, prin flexibilizarea corpurilor lor, diferite litere (Stai ca un „L”! Rostogolește-te ca un „O”!).
- Dacă permite spațiul, creați un perete „al cuvintelor”, pe care copiii să exerseze diferite experiențe.

Strategii de formare a competenței de asociere a sunetelor cu cuvintele scrise

- Organizarea situațiilor de învățare, care să solicite recunoașterea literelor și asocierea acestora cu sunetele corespunzătoare.
- În cazul când se dau dictări, le cerem copiilor să se concentreze asupra sunetelor pe care le aud (fără să insistăm la denumirea literelor), rostim sunetele într-un mod alungit – *MMMMama*. Și, desigur, le acordăm suficient timp pentru scriere, ținând cont de particularitățile specifice dezvoltării copiilor (ritmul propriu, motorica fină etc.).
- Utilizarea forțelor copilului pentru dezvoltarea de competențe noi. De exemplu, îi ajutăm să scrie cuvinte noi prin trimitere la cuvintele pe care ei le cunosc deja (Cum se scrie cuvântul „mașină”? Începe cu aceeași literă ca și cuvântul „mama”, pe care tu îl scrii foarte bine”).
- Organizarea exercițiilor de tip mixt: ascultare, rostire, manipulare, scriere. Utilizarea literelor decupate, magnetice, pentru ca elevii să le cerceteze, să le unească în cuvinte, să le scrie/picteze ș.a.m.d. Crearea unor scheme/algoritmi (de ex., „Tu ai scris cuvântul MAC. Ce se întâmplă, dacă înlocuim M cu S?”).
- Utilizarea softurilor educaționale specializate (dacă permit resursele școlii).
- Organizarea jocurilor de rol, ședințelor de terapie cognitivă, ludoterapie.

Strategii de formare a competenței de scriere

- Crearea unor rutine zilnice, care implică scrisul (De ex., copiii scriu ceva în fiecare dimineață. Cuvântul cel mai semnificativ pentru orice copil este numele lui, cu acesta se va începe. Ulterior, pot urma cuvinte care descriu timpul de afară, dispoziția copilului, dorințele pentru ziua curentă etc.).
- Afișarea alfabetului la nivelul ochilor copiilor. Acroșarea unor imprimare funcționale, acolo unde este posibil, cu diferite cuvinte, sintagme, propoziții. Copiii vor începe să recunoască literele/mesajele scrise, fapt care le va facilita scrierea.
- Afișarea lucrărilor scrise ale copiilor: la început – indiferent de calitatea lor. Ținem cont, în atare situații, că aparent simple mîzgăleli constituie un rezultat, avînd în vedere nivelul de dezvoltare a copilului (motorica fină, de ex.). Ulterior, prin eforturi susținute din ambele părți (copilul și adultul), se va trece la scrierea unor simboluri ca forme și, în cele din urmă, la litere, cuvinte ș.a.m.d.
- Crearea oportunităților de a scrie în fiecare zi și, dacă scrisul constituie încă o problemă pentru copil, includerea sarcinilor de scriere în toate activitățile lui, acolo unde este posibil, evident (de ex., să scrie titlul unui desen pe care l-a făcut, al unei aplicații etc. În același scop, pot fi create etichete scrise pentru lucrările elaborate ș.a.).
- Crearea unor „centre de scriere”: locuri special amenajate în sala de clasă, în centrul de resurse sau în alte spații de lucru cu copiii, unde se stochează diferite instrumente de scris și hîrtie, pentru ca copiii să aibă posibilitatea de a experimenta.
- Scrierea dictărilor care reprezintă texte ce conțin propriile mesaje/relatări ale copiilor. Copiii vor fi entuziasmați și fericiți să vadă scrise propriile lor cuvinte.
- Oferirea șansei copiilor de a demonstra ceea ce știu despre tipurile de texte și ceea ce au învățat într-un anumit domeniu fie prin dictări scrise, prin copiere de litere, cuvinte, liste etc., precum și prin alte tipuri de scriere.
- Organizarea jocurilor în aer liber, care presupun scrierea pe trotuar cu cretă, realizarea picturilor murale, însoțite de scriere etc.

Domeniu	Matematică
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea competențelor de: <ul style="list-style-type: none"> - numărare - calcul - rezolvare a problemelor - recunoașterea diferitor figuri
Strategii de formare a competenței de a înțelege numerele și operațiile matematice	
<ul style="list-style-type: none"> • Încurajarea copiilor să numere diferite obiecte și întâmplări și să se gândească la cantitate (cantități) și număr (numere). În acest scop, se vor sugera experiențele de zi cu zi ale copiilor pentru a promova mai ușor conceptele de număr, numărare, corespondența între obiecte și numere prin punerea întrebărilor/sarcinilor de tipul: „Nu avem suficiente scaune pentru toți. Cum ne putem da seama de asta?”; „Haideti să numărăm câți pași facem pînă la terenul de joacă”; „Cine este al treilea în rînd?”. • Aranjarea materialelor și folosirea jocurilor și a încurajărilor verbale pentru implicarea copiilor în exerciții de: <ul style="list-style-type: none"> - potrivire și sortare/clasificare a obiectelor după culoare, formă, dimensiune, precum și alte caracteristici; - utilizarea corespunderii unul-la-unul (de ex., un șervețel la locul fiecărei persoane la masă); - compilarea unui set de obiecte care variază după culoare, dimensiune sau alți indicatori. • Sprijinirea copiilor pentru a învăța să numere corect și eficient, precum: <ul style="list-style-type: none"> - referirea la obiectele din mediul înconjurător; - folosirea degetelor. • Dezvoltarea conceptelor de număr și operațiuni și relațiile dintre acestea, cum ar fi piesele care alcătuiesc un întreg – un concept care stă la baza adunării și scăderii. De ex., putem să îi cerem unui copil să ne arate ce vîrstă are fratele lui, arătînd cinci degete și încă unul. Altor copii le cerem să arate cum mai poate fi reprezentat șase, folosindu-și degetele. • Sprijinirea copiilor în familiarizarea cu termeni care vizează măsurarea, estimarea, prin: <ul style="list-style-type: none"> - utilizarea cît mai frecventă în vocabularul lor a cuvintelor de tipul „mai mult”, „mai puțin”, „aproximativ” etc.; - solicitarea de a estima cît de mult (e), cît de mare, cît de lung etc. (aplicate în cele mai rutinare activități: în timpul mesei, la jocul în nisip, la desen/modelare etc.); - revenirea, periodică, la unele tipuri de sarcini/probleme, pentru a le permite copiilor să mai încerce. Pe măsură ce copiii încep să înțeleagă raționalitatea lucrurilor, ei își perfecționează abilitățile. 	

Strategii pentru dezvoltarea competenței de rezolvare a problemelor

- Încurajarea copiilor să prevadă soluții pentru diverse situații de zi cu zi. Vorbind despre probleme, includem copiii în procesul de investigare și rezolvare și îi întrebăm cum ajung la soluții.
- Acordarea de timp suficient copiilor pentru a se gândi la fiecare etapă de rezolvare a problemei.
- Evitarea rezolvării problemelor în locul copiilor, chiar dacă de multe ori pare mai practic. Ori de câte ori este posibil, adulții vor încuraja copiii să reia procesul de rezolvare, dându-le timp pentru a face acest lucru. Totuși, cadrele didactice au un rol foarte important în a asista copilul și a modela, împreună cu el, pașii/măsurile de rezolvare a problemei, strategiile corespunzătoare, ajutându-i prin întrebări atunci când acesta se blochează.
- Implicarea copiilor în reprezentarea problemelor prin alte moduri decât cele verbale: diferite scheme, desene etc.
- Folosirea auxiliarelor didactice pentru facilitarea înțelegerii problemei și identificării rezolvării acesteia.

Strategii de formare a orientării spațiale, înțelegerii și recunoașterii diferitor figuri

- Încurajarea copiilor pentru identificarea diferitor figuri în mediul înconjurător (nu doar cerc, pătrat, triunghi, dar și altele) și a figurilor tridimensionale (cărți, blocuri, puzzle-uri geometrice etc.).
- Crearea oportunităților pentru ca elevii să manipuleze obiectele care reprezintă figuri, pentru a le înțelege mai bine construcția: cutii, containere, forme de sortare.
- Oferirea posibilității de a examina astfel de obiecte de dimensiuni mai mari în curtea școlii/pe terenul de joacă, pentru a le experimenta ei înșiși în spațiu: din interior, din afară, în jur, sub, deasupra.
- Dezvoltarea deprinderilor de modelare a figurilor. Cele mai la îndemână tehnici sînt cele cu folosirea hîrtiei: tăiere, lipire, pliere etc. De asemenea, poate fi folosită argila pentru turnarea de structuri ș.a.m.d.
- Includerea în vorbirea copiilor a termenilor care reflectă referința la spațiu:
 - cuvinte care desemnează locația sau poziția (pe, de pe, din, peste, sub, în afară, mai sus, mai jos, în față, în spate);
 - cuvinte care semnifică mișcarea/circulația (în sus, în jos, înainte, înapoi, spre, de la, direct, cu ocolire);
 - cuvinte referitoare la distanță (aproape, departe, aproape de, departe de, mai scurt, mai lung).

Domeniu	Științe
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea competențelor de: <ul style="list-style-type: none"> - acumulare și consolidare a cunoștințelor și abilităților de a observa, descrie și discuta lumea naturală, materialele, lucrurile și procesele naturale - colectare, descriere și înregistrare a informațiilor bazate pe propriile experiențe - extindere a cunoștințelor și consolidare a respectului privind propriul corp și lumea înconjurătoare
Strategii pentru a sprijini copiii să achiziționeze abilități și metode științifice	
<ul style="list-style-type: none"> • Formarea și stimularea curiozității, dorinței de a cerceta și investiga. • Folosirea în activitățile organizate a diferitor instrumente de observare și experimentare, cum ar fi lupe, cântare și alte instrumente de măsurare; cutii de colectare etc. • Dezvoltarea competenței de observare. Încurajarea copiilor de a merge dincolo de simpla contemplare a lucrurilor, antrenarea lor în activități care presupun descriere, desen, examinare, discuții cu alții. Retragerea unor lucrări și revenirea la ele pentru a rafina abilitățile de observare, de îmbogățire a vocabularului, de înțelegere a conceptelor. • Dotarea copiilor cu caiete de notițe și instrumente de scris, pe care să le aibă la îndemână pentru înregistrarea observațiilor, colectarea de date, precum și pentru comunicarea constatărilor lor și ale altora. • Adresarea frecventă a întrebărilor despre ceea ce văd copiii, ce fac. Atunci când copiii vorbesc cu adulții interesați de ceea ce văd, aud și cred, ei perseverează în a observa, a reflecta și a înregistra cât mai multe lucruri. Ei fac conexiuni, se gândesc la cauze, aleg cuvinte pentru a exprima ceea ce vor și, astfel, învață cuvinte noi, de multe ori rare. • Includerea conceptelor și abilităților științifice – atunci când copiii se joacă cu apă, nisip, aluat și alte materiale, atunci când sînt incluși în jocuri tematice: gătit, artă, muzică și mișcare, citirea poveștilor, experiențe în aer liber etc. • Dezvoltarea și extinderea intereselor copiilor asupra lumii exterioare (fizice), prin lecturi, organizarea excursiilor și altor modalități. • Angajarea copiilor în formularea întrebărilor de tipul: „Ce vrei să știi?”, în experimentarea de proiectare, cum ar fi „Cum putem afla?” și în formularea predicțiilor de tipul: „Ce crezi că se va întâmpla, dacă ...?”. Copiii participă mai implicat la ceea ce văd, aud, miros și simt atunci când ei înșiși au pus întrebări și au formulat propriile predicții. Atunci când ei au luat în considerare modul de investigare a ceva, este mult mai probabil ca ei să se gîndească la ceea ce semnifică observațiile lor. 	

Strategii pentru a sprijini copiii să achiziționeze cunoștințe științifice

- Formarea, modelarea dorinței/deschiderii de a pune întrebări.
- Predarea cunoștințelor științifice într-o manieră familiară și semnificativă pentru copii, ținând seama de potențialul și experiențele lor (de ex., concepte cum ar fi anotimp, temperatură, vânt). Se recomandă promovarea strategiilor de învățare, care permit copiilor să atingă, să vadă, să audă, să guste.
- Citirea textelor informative. Explorarea Internetului pentru identificarea mai multor surse relevante la un subiect concret de studiu.
- Planificarea realizării de proiecte sau teme de studiu, legate de cunoștințe științifice, pe care să se bazeze și să se extindă interesele copiilor.
- Angajarea copiilor în studiul mediului, plantelor, animalelor.
- Concentrarea atenției copiilor asupra fenomenelor relevante și interesante. Se solicită ca ei să descrie ceea ce se întâmplă și să evidențieze detaliile, să facă observații, să pună întrebări.
- Sublinierea fenomenelor care pot fi observate și experimentate în mod direct, pentru a spori interesul copiilor față de învățare. Atunci când copiii își exprimă interesul față de lucruri și evenimente îndepărtate sau invizibile, cum ar fi cele din spațiul cosmic sau care au avut loc cu mult timp în urmă, trebuie să găsim modalități de a sprijini interesele lor, păstrînd, în același timp, accentul pe teme și concepte mai accesibile.
- Încurajarea copiilor să reflecteze asupra experiențelor lor și să împărtășească ideile cu alții. Experimentarea directă cu materiale este foarte importantă în studiul științelor, dar aceasta nu este de ajuns. Reflectarea asupra a ceea ce au experimentat, prezentarea observațiilor și ideilor, precum și comunicarea cu alții sînt, de asemenea, cruciale.
- Formularea și expunerea întrebărilor care presupun explorare. De exemplu, întrebăm ce se va întâmpla în cazul cînd vom strînge în pumn un obiect moale? De mici, copiii învață despre lumea fizică operînd cu obiecte. Ei explorează adesea efecte fără să știe modul în care au atins rezultatele. Le cerem copiilor să observe ce se întâmplă cînd facem ceva și cum ajungem la acest rezultat. Anume așa vor fi însușite noțiuni de bază și copilul va învăța să gîndească despre relația cauză – efect.
- Oferirea copiilor a cît mai multe și variate moduri de a documenta și reprezenta munca lor. Discuțiile/dezbaterile continue între profesori și copii, planificate și în grupuri informale, oferă copiilor posibilitatea de a auzi gîndurile, opiniile și perspectivele celorlalți și de a dezvolta abilități de comunicare.
- Implicarea părinților în consolidarea conceptelor însușite la lecții, în timpul activităților de acasă.

Domeniu	Dezvoltare socioafectivă
Obiective	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea independenței, autonomiei personale și a încrederii în sine • Formarea deprinderilor de autocontrol, de înțelegere a felului în care acțiunile proprii îi pot afecta pe alții și a consecințelor acțiunilor • Consolidarea capacității de a relaționa cu semenii, cu adulții; de a-și face prieteni și a coopera cu aceștia
Strategii de promovare a conceptului de sine și respectului de sine	
<ul style="list-style-type: none"> • Crearea/asigurarea unui mediu prietenos de învățare pentru fiecare copil, care reflectă identitatea și cultura lui. Folosim fotografii ale copiilor, precum și numele lor în scopuri funcționale, cum ar fi personalizarea locurilor unde copiii își depozitează bunurile sau atribuirea de locuri de muncă. • Structurarea mediului pentru a oferi copiilor oportunități de a împărtăși informații despre ei înșiși, familiile și experiențele lor. • Propunerea sarcinilor care oferă niveluri adecvate de provocare: copiii execută lucrări pe potriva potențialului lor, reușesc și aceasta le produce sentimente de împlinire. • Respectarea punctelor forte individuale ale fiecărui copil; proiectarea și realizarea de oportunități pentru ca fiecare copil să își demonstreze capacitățile. • Organizarea mediului astfel încât copiii să poată alege, în mod independent, propriile activități pentru o parte din fiecare zi. În cazul în care copiii au dificultăți în utilizarea rațională a timpului la alegere, limităm timpul și adăugăm treptat mai multe oferte. • Acordarea dreptului copiilor de a alege ei înșiși ceea ce sînt capabili să facă mai bine, fie că este vorba de a servi o gustare, a modela o rochiță, a face curățenie sau oricare altă activitate dintr-o multitudine de oportunități pentru dezvoltarea și demonstrarea competențelor. • Proiectarea, în procesul de planificare a conținutului programelor educaționale, a sarcinilor care să creeze oportunități pentru exersarea abilităților nou-dobîndite și pentru lucrul la sarcini mai dificile, provocatoare. • Recunoașterea și încurajarea continuă a eforturilor și realizărilor copiilor. Modelarea mesajelor de stimulare, astfel ca acestea să nu pară o frază mecanică, rostită de profesor în toate cazurile, pentru oricare din copii (De ex., vom spune, „M”-ul tău este foarte reușit” sau „Mulțumesc, Casandra, pentru acest răspuns reușit”, mai degrabă decît oferind laude impersonale, cum ar fi „Asta-i bună!”, „Foarte bine”). • Oferirea dovezilor că abilitățile copiilor se formează, cresc, arătîndu-le exemple/mostre ale muncii lor anterioare și permițîndu-le să compare cu cele actuale (De ex., „Uită-te la asta. În luna septembrie ai scris un „A”, iar acum poți scrie numele tău integral – ADELA”). 	

Strategii pentru a ajuta copiii să-și dezvolte autocontrolul

- Cunoașterea bună a copiilor pentru a susține punctele forte ale acestora și a răspunde necesităților lor.
- Proiectarea și realizarea programului de studii în așa fel, încât să fie destul de atractiv și antrenant, printr-o varietate de experiențe de învățare, pentru a se asigura că elevii nu se plictisesc, dar nici nu sînt suprasolicitați de activități.
- Stabilirea relațiilor calde, prietenoase cu fiecare copil, în special cu acei care manifestă tulburări de comportament, deoarece aceștia au cea mai mare nevoie de sprijin pozitiv.
- Stabilirea limitelor clare pentru comportament inacceptabil; punerea în aplicare a regulilor, cu explicații raționale, într-o atmosferă de respect reciproc.
- Cooperarea cu copiii pentru a stabili reguli de grup. Atenționarea și consolidarea permanentă a acestor norme.
- Implicarea copiilor în exerciții de evaluare a propriului comportament, dacă este necesar. Acordarea timpului și atenției copiilor și atunci cînd aceștia se comportă în mod corespunzător, nu doar atunci cînd sînt cauza unor perturbări sau încălcări de reguli. În special, evidențiem situațiile cînd copiii cu tulburări de comportament se comportă exemplar și, în așa mod, comportamentele dezirabile se vor consolida.

Strategii pentru a ajuta copiii să dezvolte abilități de cooperare

- Alocarea timpului, materialelor și sprijinului pentru implicarea copiilor în diferite jocuri care presupun interacțiunea, cooperarea. Este recomandabil ca adulții să își identifice roluri în jocurile copiilor și să participe împreună cu ei, fără a deveni deranjați sau a exagera. În special, este indicată această implicare alături de copiii care cel mai mult au nevoie de ajutor suplimentar.
- Introducerea, în limbajul copiilor, a modelelor verbale propice cooperării „aș dori...”, „aș putea și eu să...?” etc. Crearea expresă a situațiilor de joc cînd copiii sînt nevoiți să coopereze între ei.
- Inițierea discuțiilor despre cum pot fi rezolvate/negociate conflictele sau soluționate diverse probleme înainte ca acestea să apară.
- Citirea textelor/cărților care includ conflicte sau probleme care necesită cooperare. Discutarea celor citite cu copiii sau solicitarea ca aceștia să anticipeze deznodămîntul unor atare situații sau, după ce au citit, să ofere soluții alternative.
- Proiectarea și organizarea activităților în care doi sau mai mulți copii colaborează. Ocazional, asociem copiii care sînt mai puțin activi social cu colegii mai populari.
- Selectarea și utilizarea jocurilor care încurajează interacțiunea.
- Încurajarea permanentă a lucrului în echipă.

Strategii de dezvoltare a relațiilor sociale pozitive

- Construirea unor relații pozitive cu părinții copiilor, pentru ca aceștia să se simtă în siguranță și confortabil cu profesorii lor.
- Furnizarea de oportunități pentru lucrul și jocul împreună al copiilor. Relațiile de succes au nevoie de timp și de conținut, de activități în care copiii să facă ceva împreună.
- Atragerea atenției copiilor la sentimentele sau experiențele altora. Îi ajutăm să dezvolte empatie, amintindu-le de propriile sentimente sau experiențe similare.
- Atenționarea situațiilor când un copil lipsește de la școală mai mult timp. Copiii redactează scrisori, confecționează ilustrate, cadouri pentru a transmite sentimentele lor colegului.
- Sprijinirea copiilor care mai greu leagă prietenii, prin includerea lor în activități cooperative. Îi învățăm pe acești copii cum să inițieze și să susțină interacțiunile de la egal la egal.
- Intervenția, fără ezitare și în timp util, atunci când copiii sînt, în mod repetat, respinși de alții. Identificarea strategiilor specifice pentru situațiile respective. Îi ajutăm/orientăm pe copii să identifice preferințe comune.

BIBLIOGRAFIE

1. Bolboceanu A. ș.a. Inklusiv EU. Studiul eficienței experiențelor de inkluziune a copiilor cu CES, dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Chișinău: Centrul de zi „Speranța”, Centrul de resurse pentru promovarea educației inkluzive „Inklusiv EU”, Institutul de Științe ale Educației, 2010.
2. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Chișinău, 2015.
3. Căpiță C. Stiluri de predare – stiluri de învățare. București, 2011.
4. Chicu V., Cojocaru V., Galben S., Ivanova L. Educația inkluzivă. Repere metodologice. Chișinău: Casa editorial-poligrafică Bons Offices, 2006.
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Editura Litera. Litera Internațional. Chișinău-București, 2000
6. Design universal pentru învățare. Ghid pentru profesori și specialiști în educație. Timișoara: Mirton, 2008.
7. Detheridge T. Bridging the Communication Gap for Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 1997, pp. 21-26.
8. Gardener H. *Intelligence Reframed*. Basic books. New York, 1999.
9. Gînu D. Copilul cu cerințe educative speciale. Chișinău: Pontos, 2002.
10. Guțu V., Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. *Didactica universitară*. CEP USM, Chișinău, 2011.
11. Jucu R., Manolescu M. *Pedagogie*. Ed. Fundației Culturale „D. Bolintineanu”, 2001
12. Latas, Parilla A. El profesor antes la integracion escolar. Editorial Cincel. Argentina, 2003
13. Lerner J. *Learning disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company. Boston, USA, 1989
14. *Making Adaptations for Disabled Students*. Teacher Vision in partnership with the Council of Exceptional Children. <https://www.teachervision.com/teaching-methods/learning-disabilities/6714.html?detoured=1>),
15. Marcus S. *Competența didactică*. București: Editura ALL, 1999.
16. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. Editura Didactică și Pedagogică, R. A. București, 2000
17. Solovei R. *Educație inkluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*. Chișinău, 2013.
18. Stainback W., Stainback S. *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore, Paul Brookes, 1992.
19. Stoica A. *Evaluarea progresului școlar, de la teorie la practică*. București: Humanitas Educațional, 2003
20. *Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom*. UNESCO, 1993.
21. Ungureanu D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
22. Vrăsmaș T. *Învățământul integrat și/sau inkluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Aramis, 2001.

ANEXE

ANEXA 1

Chestionarul VAK(adaptat)

Nr. crt.	Afirmația	Punctaj acordat afirmației
Se va acorda punctaj de la 1 la 5 pentru fiecare afirmație de mai jos, după cum urmează: 1 = afirmația nu se aplică deloc, 2 = afirmația se aplică foarte rar, 3 = afirmația se aplică rar, 4 = afirmația se aplică deseori, 5 = afirmația se aplică aproape întotdeauna. După acordarea punctajului, se introduc sumele în spațiile indicate.		
1.	Nu îmi place să iau prea multe notițe, dar îmi amintesc ce se discută. Luarea de notițe îmi distrage atenția de la ceea ce spune profesorul.	
2.	Atunci când citesc, îmi mișc buzele.	
3.	Fac notițe și tot felul de însemnări pe marginea unui subiect.	
4.	Atunci când am timp liber, prefer să fac exerciții.	
5.	Îmi place să discut despre subiecte importante pentru mine cu un partener bun de conversație.	
6.	Atunci când citesc o carte, acord atenție pasajelor care implică dialog.	
7.	Atunci când citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care exprimă sentimente, acțiuni, dramatizări.	
8.	Obişnuiesc să-mi fac liste și notițe, deoarece îmi amintesc lucrurile mult mai ușor dacă mi le notez.	
9.	Privesc în ochi persoana cu care vorbesc pentru a-mi menține atenția fixată asupra obiectului discuției.	
10.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu îmi răspunde verbal.	
11.	Atunci când întâlnesc o persoană pentru prima oară, sînt atent la felul cum este îmbrăcată și la aspectul fizic.	
12.	Nu mă pricep să citesc sau să ascult instrucțiuni. Prefer să mă apuc imediat de sarcina dată.	
13.	Cînd sînt într-o activitate cu multe persoane/petrecere, îmi place să stau într-un loc retras și să-i privesc pe ceilalți.	
14.	Cînd recapitulez diferite informații, îmi vin în minte diferite idei și îmi amintesc unde am mai întâlnit/văzut aceste informații.	

15.	Fac notițe, dar rareori le folosesc cînd învăț.	
16.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să vorbesc despre asta.	
17.	Atunci cînd am timp liber, prefer să privesc TV-ul sau să citesc o carte.	
18.	Cînd citesc, vorbesc cu voce tare sau îmi mișc buzele pentru a auzi cuvintele.	
19.	Cînd nu îmi amintesc anumite expresii dintr-o temă, folosesc cuvinte asemănătoare și îmi mișc brațele ca să accentuez ideile prezentate.	
20.	Înțeleg ce spune un prezentator, chiar dacă nu sînt atent la aceasta.	
21.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să scriu explicația.	
22.	Îmi amintesc lecțiile mult mai ușor, dacă le repet de mai multe ori.	
23.	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să îmi lase un mesaj sau să mi-l trimită prin e-mail.	
24.	Prefer informațiile de la radio, în locul celor citite în reviste.	
25.	Locul meu de lucru/odaia mea arată dezordonat.	
26.	Deseori vorbesc de unul singur cînd rezolv o problemă sau notez ceva.	
27.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cineva care nu reușește să mențină contactul vizual în timpul conversației.	
28.	Dacă cineva vrea să-mi spună ceva, prefer s-o facă la telefon.	
29.	Lucrurile pe care le prefer cînd mă aflu la o petrecere sînt dansurile, jocurile, acțiunea.	
30.	Cel mai greu îmi este să vorbesc cu cei care nu afișează nici un fel de emoții.	
31.	Prefer mișcările și mă simt încordat dacă stau pe scaun la o întîlnire sau la școală.	
32.	Cînd citesc o carte, acord o mare atenție pasajelor care descriu elemente de vestimentație, peisaje.	
33.	Dacă trebuie să explic ceva, prefer să arăt ceea ce explic.	
34.	Obişnuiesc să notez instrucțiunile pentru a mi le aminti ulterior.	
35.	Dacă cineva vrea să îmi spună ceva, prefer să-mi spună față în față.	
36.	Atunci cînd am timp liber, prefer să ascult muzică.	

Procesarea datelor:

Stil vizual		Stil auditiv		Stil kinestezic	
Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)	Numărul afirmației	Punctaj acordat (minim 1, maxim 5)
3		1		2	
8		5		4	
9		6		7	
11		10		12	
13		16		15	
14		18		19	
17		20		25	
21		22		29	
23		24		30	
27		26		31	
32		28		33	
34		36		35	
Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)		Punctaj total (minim 12, maxim 60)	

Interpretarea: Punctajul cel mai mare indică stilul preferat de învățare.

ANEXA 2

Exemple de jocuri didactice

1. JOCURI PENTRU FORMAREA AUTONOMIEI PERSONALE

Jocul „Fă ce îți spun!”

● **Scopul:** identificarea părților propriului corp.

Obiective de referință: să arate diferite părți ale corpului, să execute la comanda verbală diferite mișcări.

Desfășurarea jocului: Moderatorul cere copiilor să așeze mâna dreaptă pe ochiul drept, pe ochiul stâng, pe genunchiul drept, pe genunchiul stâng. Să așeze mâna stângă pe cotul drept, pe piciorul drept. Să așeze simultan mâna stângă pe ochiul drept și dreapta pe ochiul stâng și așa mai departe pentru alte părți ale corpului. Se lovesc cele două mâini una de alta, apoi genunchiul stâng cu mâna dreaptă, din nou cele două mâini împreună, apoi mâna stângă lovește genunchiul drept, cele două mâini se lovesc împreună etc. Combinațiile pot fi variate la nesfârșit. Adaptarea unei melodii care să ritmeze loviturile face ca participarea elevilor să fie totală.

● **Jocul „Din bucățele”**

Scopul: reconstituirea unui obiect din părțile lui componente.

Obiective de referință: să asambleze, să reconstituie imaginea desenată a corpului uman din bucățele tăiate.

Resurse didactice: un plic cu toate elementele necesare pentru fiecare elev, desenul corpului uman, pe care trebuie să-l reconstituie elevii.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic va împărți tuturor elevilor câte un plic care conține fragmentele tăiate ale unui desen ce reprezintă corpul uman. Moderatorul va arăta elevilor desenul corpului uman pe care trebuie să-l obțină ei, asamblând bucățelele tăiate din plic. Se va stabili timpul de lucru. Acest joc se poate desfășura și sub formă de concurs. Numele elevilor va fi scris pe tablă și, în funcție de rapiditatea și corectitudinea executării sarcinii, vor fi stabiliți câștigătorii concursului. Locul I va fi atribuit elevului care în cel mai scurt timp a reconstituit corect imaginea desenată a corpului uman.

● **Jocul „Să așezăm masa”**

Scopul: recunoașterea poziției obiectelor față pe propriul corp și stabilirea relațiilor dintre ele.

Obiective de referință: să pună masa, să așeze corect farfuriile și tacîmurile.

Resurse didactice: set de menaj pentru păpușă.

Desfășurarea jocului: Moderatorul cere copiilor să pună masa, să așeze farfuriile, apoi cuțitele și lingurile la dreapta și furculițele la stînga. Fiecare copil aranjează un tacîm complet, adoptînd poziția comodă. Un copil așază masa cu patru tacîmuri, fără să-și schimbe locul fixat. Ceilalți copii controlează dacă masa este pusă corect, așezîndu-se în chip de consemn. Pentru a corecta greșelile, este invitat copilul care a pus masa să se așeze în fața fiecărei farfurii.

● Jocul „Numește-mă!”

Scopul: denumirea și identificarea obiectelor de igienă (îmbrăcăminte, încălțăminte etc.).

Obiective de referință: să denumească corect obiectele de igienă, prezentate în mod natural și imagistic.

Resurse didactice: săpun, prosop, pastă și periuță de dinți, perie pentru păr, șampon, unghieră, forfecuță pentru unghii, periuță pentru unghii, hîrtie igienică, batistă, șervețele din hîrtie, imagini, desene cu unele obiecte de igienă.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic va prezenta elevilor pe rînd obiectele de igienă și le va cere să le denumească. El va arăta elevilor obiectul și va spune unui elev: „Numește-mă!”. După ce s-au terminat de numit toate obiectele prezentate în stare naturală, moderatorul va cere elevilor să denumească obiectele prezentate imagistic. Acest joc se poate organiza și sub formă de concurs, individual sau în grupuri, în funcție de numărul elevilor. Fiecare elev (grup) primește cîte o bulină roșie pentru fiecare răspuns corect. La sfîrșit se numără cîte buline are fiecare elev (grup). Cîștigător este elevul (grupul) care totalizează cele mai multe buline.

● Jocul „Săculețul fermecat”

Scopul: identificarea și denumirea corectă a unor obiecte, în absența vederii, prin pipăit.

Obiective de referință: să identifice și să denumească corect fructele aflate în săculeț, în absența vederii, prin pipăit.

Resurse didactice: mere, pere, nuci, prune, struguri, gutui, portocale, banane, mandarine, kiwi, lămîi, săculeț, o basma sau un fular.

Desfășurarea jocului: Moderatorul va arăta elevilor fructele pe care le va pune în săculeț. El va lega la ochi cîte un elev și îi va cere să ia în mîină cîte un fruct, să-l pipăie, să-l denumească și apoi să-l scoată din săculeț pentru a putea fi verificat de clasă dacă a denumit corect fructul. Dacă a ghicit denumirea fructului, va fi dezlegat de la ochi și va continua jocul un alt elev, dacă nu a ghicit, mai are dreptul la două încercări, după care este eliminat din joc. După ce toți elevii au fost legați la ochi și puși să denumească fructele, elevii care au fost eliminați din joc vor primi pedepse hazlii. Jocul se poate organiza și sub formă de concurs, în grupuri. La fiecare răspuns corect, grupul primește un punct, la fiecare răspuns incorect, i se scade cîte un punct. Cîștigă grupul care totalizează mai multe puncte.

● Jocul „Inelușul”

Scopul: cunoașterea părții drepte și stîngi a propriului corp, cunoașterea prenumelui colegilor.

Obiective operaționale: să-și identifice corect mîna dreaptă și stîngă, să spună corect prenumele colegilor.

Resurse didactice: un inel sau un cerculeț din metal.

Desfășurarea jocului: Copiii sînt așezați în formație de cerc, cu fața spre interior și dau din mîină în mîină un inel, în timp ce spun următoarele versuri:

„Iau cu dreapta, dau cu stînga
 Iau cu dreapta, dau cu stînga
 Stop! Inelul s-a oprit.
 De la cine l-ai primit?”

Copilul cu inelul în mînă își va numi colegul din dreapta. El mai poate fi întrebant:

„Cerculețul îi vei da
 Cine e la stînga ta?”

Jocul se repetă de mai multe ori, pentru a da posibilitatea tuturor elevilor să răspundă la întrebări.

2. JOCURI PENTRU ACTIVITĂȚILE DE SOCIALIZARE

● Jocul „Să primim musafiri”

Scopul: actualizarea regulilor de comportare în timpul primirii unor musafiri, însușirea unor formule de politețe, educarea la copii a spiritului de ospitalitate și de sociabilitate.

Obiective de referință: să interpreteze corect rolul de musafir și de gazdă, să elaboreze răspunsuri adecvate rolului asumat (musafir, gazdă).

Resurse didactice: un buchet de flori naturale sau confecționate, veselă, biscuiți sau bomboane, pahare cu apă, tăvi mici.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic, împreună cu copiii, va aranja înainte de începerea jocului 2-3 mese pentru musafiri și gazde. Se vor pune la îndemînă materialele necesare pentru servit. Clasa va fi împărțită în două grupuri: jumătate dintre elevi vor fi gazde, iar ceilalți elevi vor fi musafiri. Gazdele se vor așeza la mesele pregătite și vor aștepta musafirii. Moderatorul dă un buchet de flori musafirilor și aceștia pleacă în vizită. Copiii vor fi îndemnați să-și actualizeze impresiile avute cu ocazia unor vizite sau să țină seama de câteva momente:

- sunatul la ușă sau ciocănitul;
- oferirea florilor de către musafiri;
- adresarea mulțumirilor de către gazdă;
- poftirea musafirilor să ia loc;
- discuții și informare reciprocă cu privire la evenimente recente;
- servirea musafirilor;
- despărțirea musafirilor de gazde.

Reușita jocului depinde, în mare măsură, de alegerea a cîte unui copil din ambele grupuri (musafiri și gazde) care să conducă și să poarte dialogul, nefiind posibilă comunicarea între toți copiii. Eventual, se vor repartiza roluri de adulți și de copii pentru a justifica diferențierea atribuțiilor în cadrul celor două categorii, musafiri și gazde. În încheierea jocului se poate cînta un cîntec vesel, se poate recita în cor o urare.

● Jocul „De ziua mamei (tatei, bunicii)”

Scopul: precizarea regulilor de comportare în florărie și a regulilor de oferire a unui buchet de flori.

Obiective de referință: să ofere flori celor dragi, să-și exprime liber sentimentele în legătură cu ziua mamei (a tatei, a bunicii, a bunicului).

Resurse didactice: flori naturale sau artificiale (lucrate de către copii), bani (de carton).

Desfășurarea jocului: Se va improviza într-un colț al clasei o florărie. Înainte de începerea jocului, se vor stabili care dintre copii să interpreteze rolul de vânzător, mamă (tată, bunică, bunic) și care pe acela de copil. Vor fi propuși din rândul copiilor cei care să meargă la florărie. După ce au cumpărat florile, copiii se vor îndrepta spre locul care reprezintă casa fiecăruia. În fiecare casă (delimitată prin trasarea cu cretă sau cu alte semne, de exemplu prin cuburi, bucăți de sfoară, șiret sau stinghii subțiri), va fi plasată dinainte persoana căreia i se vor oferi flori. În ambele etape ale jocului – cumpărarea florilor, oferirea lor – moderatorul va urmări cum se încheagă dialogul. În indicațiile pe care le va da copiilor cu rol de vânzător și cu rol de mamă (tată etc.) va insista ca aceștia să urmărească cu atenție felul în care copiii solicită sau oferă florile. Se va preciza – în cazul în care copilul-cumpărător nu știe să se adreseze, să nu i se elibereze marfa și să fie pus în situația să însoțească alți copii, apoi să revină la florărie. Este de dorit ca jocul să se repete pentru a pune toți copiii în situația de părinte și de copil.

Observație: La clasele mari, jocul poate fi complicat, introducându-se, pe lângă florărie, un magazin de cadouri diverse (artizanat, bibelouri sau alte obiecte potrivite – fulare, mănuși, baticuri, apă de colonie, cărți etc.). În acest caz, fiecare copil va fi pus în situația de a alege singur ce dorește să cumpere, manifestându-și inițiativa și independența în această direcție.

● Jocul „De-a călătoria” (cu tramvaiul, autobuzul, trenul)

Scopul: fixarea cunoștințelor privind unele acțiuni și deprinderi în legătură cu folosirea diferitelor mijloace de locomoție de către călător. Deprinderea copiilor să cedeze locul adulților.

Obiective de referință: să execute corect, în calitate de călător, toate acțiunile implicate de călătoria cu mijloacele de transport în comun (să-și cumpere bilet de călătorie, să urce pe o anumită ușă și să coboare pe alta, să-și perforzeze biletul de călătorie, să se poarte politicos și disciplinat).

Resurse didactice: bani (de carton), bilete, compostor, geamantane.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic împreună cu copiii vor așeza scaunele, imitând tramvaiul, autobuzul sau trenul (în compartimente și vagon). Se vor fixa cele câteva roluri: casier, controlor, vatman (șofer, mecanic). Moderatorul va interpreta rolul de ghid pentru a da explicații cu privire la locurile pe unde trece în traseul fixat. În desfășurarea fiecărui gen de călătorie se va urmări plasarea corectă a momentului și a locului de unde se cumpără biletele:

- la tramvai și autobuzele din oraș, de la oricare ghișeu de bilete din stații;
- la autobuz, în cazul unei călătorii ce depășește limitele localității, de la șofer, taxator sau de la casierul din autogară;
- la tren, la ghișeul de bilete din gară.

În cursul călătoriilor vor fi introduse unele activități specifice:

- în tren: așezarea geamantanului, lectura revistelor, cărților, luarea gustării, prezentarea билетelor la control;
- în autobuz: lectura ziarului, a revistei.

Regulile de comportare vor fi reamintite fiecare la momentul potrivit. Se va insista, în cazul călătoriei cu trenul, ca să nu coboare niciun copil în stațiile intermediare, pentru a evita pierderea lui. De asemenea, se va putea diversifica acțiunea jocului, introducând roluri diverse: mamă, tată, bunici. În unele variante se pot propune, totodată, roluri de persoane care însoțesc rudele la tren și în acest caz se pune accentul pe felul în care se face despărțirea între cei care pleacă și cei care rămân, stimulând copiii să-și interpreteze veridic rolul. Orice variantă s-ar alege de către moderator, accentul trebuie pus pe relațiile care se stabilesc între cei care călătoresc și cei care fac parte din personalul de deservire a mijloacelor de transport.

● *Jocul „De-a magazinul universal”*

Scopul: actualizarea reprezentărilor și consolidarea acțiunilor în legătură cu procesul de vânzare-cumpărare, formarea capacității de a folosi corect diferite formule de politețe în relațiile cu personalul magazinului.

Obiective de referință: să respecte succesiunea operațiilor într-un proces de cumpărare; să se informeze asupra mărfii necesare, să consulte vânzătorul, să cerceteze marfa, să solicite bon, să achite costul mărfii, să preia marfa de la locul de ambalare.

Resurse materiale: bani (de carton), în raioanele de pînzeturi, tot ceea ce este necesar pentru păpușă – stofe, mățăsuri, rochițe și alte confecții; încălțăminte; în raionul de vase: veselă; în raionul de librărie: cărți, papetărie, jucării etc.

Desfășurarea jocului: Jocul va fi precedat de o vizită la un magazin universal sau de prezentarea unor diapozitive cu aspecte dintr-un astfel de magazin. La începutul jocului se vor reaminti acțiunile principale desfășurate în magazin. Copiii vor fi solicitați să precizeze în mod independent regulile de comportare, după ce au asistat la o mică demonstrație efectuată de câțiva dintre ei. Vor trebui să răspundă la întrebarea: „Cum ai proceda, dacă ai avea de făcut cumpărături la magazin, la fel sau altfel?” Cadrul didactic va alege vânzătorii în funcție de numărul raioanelor amenajate. Alegerea se va face, de preferință, la sugestia copiilor. Se va amenaja un loc de plimbare – o stradă sau un parc pentru ca o parte din copii să intre în magazin și o parte să circule, să se plimbe pînă cînd magazinul se descongesează. În acest scop se pot constitui 2-3 grupuri de cumpărători, eventual 2-3 familii care merg să cumpere păpușilor cele necesare (aceasta datorită faptului că dimensiunile materialelor și obiectelor pot să satisfacă numai nevoile păpușilor). În complicarea jocului se poate alege un responsabil de magazin. Inițial, rolul va fi interpretat de moderator și va avea ca sarcini controlul felului în care se face cumpărarea, al relațiilor dintre vânzători și cumpărători, ordinea din rafturi, respectarea ordinii de către cumpărători, aprovizionarea raioanelor cu mărfuri etc.

● Jocul „De-a spectacolul” (teatru, cinematograf etc.)

Scopul: însușirea și aplicarea de către copii a cerințelor cu privire la modul de comportare într-o sală de spectacol; obișnuirea copiilor să se asculte unii pe alții, să se supună indicațiilor conducătorului.

Obiective de referință: să-și adapteze comportamentul la condițiile unui spectacol: să intre în sala de spectacol numai după ce au cumpărat bilete și au depus îmbrăcămintea la garderobă, să-și ocupe locul indicat pe bilet, să nu vorbească după ce a început spectacolul, să aplaude numai atunci când este cazul.

Resurse materiale: bani (din carton), bilete cu diverse imagini, imagini asemănătoare, așezate pe speteaza scaunelor sau bilete cu cifre, buchete de flori, eventual, bufet cu dulciuri.

Desfășurarea jocului: Jocul va fi început prin împărțirea rolurilor, respectiv, o echipă de actori cu un prezentator care, implicit, dirijează spectacolul. Cadrul didactic va conduce grupul spectatorilor și va respecta în această privință câteva acțiuni:

- cumpărarea билетelor;
- controlul билетelor;
- intrarea la garderobă și depunerea îmbrăcămintei;
- căutarea locurilor corespunzătoare semnului (cifrei) de pe bilet și așezarea;
- așteptarea semnalului de începere a spectacolului;
- urmărirea spectacolului;
- plecarea acasă după preluarea îmbrăcămintei.

Moderatorul îi va îndruma pe copii pentru a aprecia spectacolul prin aplauze, pentru a mulțumi actorilor, oferindu-le flori. Jocul se poate complica, introducând pauze în cursul spectacolului, cu vizitarea bufetului și cumpărarea unor produse (biscuiți, rahat, bomboane, felii de fructe, sucuri). De asemenea, se pot cumpăra programe la începutul spectacolului și consulta în timpul pauzelor. Se vor provoca discuții între copii după terminarea spectacolului.

3. JOCURI PENTRU ACTIVITĂȚILE DE LUDOTERAPIE

● Jocul „Cine l-a strigat pe Martinel?”

Scopul: dezvoltarea capacității de recunoaștere a vocii colegilor.

Obiective operaționale: să ghicească cine l-a strigat.

Resurse didactice: un ursuleț, o basma sau un fular.

Desfășurarea jocului: Copiii sînt așezați în formație de semicerc, iar în fața lor se află un copil, legat la ochi, cu un ursuleț în brațe. La începerea jocului, cadrul didactic face semn unui copil din semicerc care strigă: „Martinel!” Cel din mijloc își descoperă ochii, se îndreaptă spre cel care-l bănuiește că l-a strigat și-i pune ursulețul în brațe. Dacă a ghicit, schimbă rolurile între ei, dacă nu, trece din nou în mijloc, se leagă la ochi și așteaptă o nouă chemare a lui „Martinel?”. Dacă acesta nu reușește să ghicească, după 3 încercări, este înlocuit cu alt copil și jocul continuă.

● Jocul „Unde a sunat clopoțelul?”

Scopul: dezvoltarea capacității de a se orienta în spațiu după auz.

Obiective operaționale: să ghicească locul unde a sunat clopoțelul.

Resurse didactice: un clopoțel.

Desfășurarea jocului: Copiii sînt dispuși în formație de cerc, cu mâinile la spate. Un copil stă în mijlocul cercului, cu fața acoperită cu mâinile. Cadrul didactic are în mînă un clopoțel. Odată cu începerea jocului, el se deplasează pe la spatele copiilor și pune clopoțelul în mîinile unuia, continuînd să se deplaseze. La un moment dat, strigă: „Gata!”. Copilul care a primit clopoțelul sună din el scurt, apoi îl duce la spate și stă liniștit. Cel din mijloc își descoperă fața, se uită atent la copii ca să surprindă vreo mișcare, apoi se îndreaptă spre cel pe care îl bănuiește că are clopoțelul, îl lovește pe umăr și-l cere. Acesta își duce mîinile în față și, dacă are clopoțelul, schimbă rolurile; dacă nu a ghicit, atunci se duce din nou la centru, își acoperă fața și jocul continuă în același fel. După cîteva reluări, dacă nu reușește să ghicească, este înlocuit cu altul.

● Jocul „Rece, cald, frige...”

Scopul: dezvoltarea perseverenței.

Obiective operaționale: să caute jucăria ascunsă, să respecte indicațiile primite.

Resurse didactice: o jucărie, o basma.

Desfășurarea jocului: Un copil este legat la ochi cu o basma. Copiii stau la locurile lor, în timp ce unul dintre ei ascunde o jucărie. La comanda cadrului didactic, copilul legat la ochi, își desface basmaua și pornește în căutarea jucăriei ascunse. Cînd se apropie de jucărie, moderatorul împreună cu clasa spun: „cald”, cînd e foarte aproape strigă: „frige”, iar dacă se depărtează, îl previn prin cuvîntul: „rece”. Jocul se desfășoară prin îndrumarea copilului cu ajutorul acestor trei cuvinte, pînă găsește jucăria. Jocul se reia prin schimbarea copilului care caută jucăria ascunsă.

● Jocul „Voinicii”

Scopul: dezvoltarea forței fizice.

Obiective operaționale: să-și tragă partenerul de concurs peste linia de control.

Resurse didactice: cretă, o riglă sau un bețișor mai gros.

Desfășurarea jocului: Copiii sînt așezați față în față, în perechi, cu piciorul drept pe linia de control. Pe sol se așază, în dreptul fiecărei perechi, o riglă sau un bețișor mai gros. La semnalul dat de cadrul didactic, fiecare copil apucă rigla cu ambele mîini și încearcă să-și tragă partenerul peste linia de control. Cei care reușesc sînt voinicii. La organizarea jocului se va avea în vedere ca perechile să fie, pe cît posibil, cam de aceeași statură și cu aceeași greutate.

● Jocul „Lupul și oile”

Scopul: consolidarea deprinderilor de alergare.

Obiective de referință: să alerge cât mai repede.

Resurse didactice: cretă.

Desfășurarea jocului: În curtea școlii, cadrul didactic trasează terenul de joc, care este un dreptunghi cu laturile lungi de 5-6 m, iar cele scurte de 2-3 m. În acest dreptunghi, reprezentând pădurea lupului, va sta un elev (lupul). De o parte și de alta a dreptunghiului, la 4-5 pași de laturile lungi, stau risipiți ceilalți jucători – „oile”. La semnal, oile trebuie să traverseze pădurea lupului care, în acest timp, încearcă să prindă câteva oi. Cei prinși devin lupi și prind și ei oile rămase. Jocul continuă pînă rămîne neprins un singur jucător care va reîncepe jocul.

4. JOCURI MUZICALE PENTRU TERAPIE OCUPAȚIONALĂ

● Jocul „Vulpea și găștele”

Scopul: îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea auzului muzical.

Obiective operaționale: să cînte și să execute mișcările cerute de text.

Resurse didactice: jocul muzical „Vulpea și găștele”; muzică și versuri: A. Motora Ionescu



Ghi, ga, ga, ghi, ga, ga Gîș - te - le prin iar - bă stau la sfat,
Vi - ne ho - țe - ma - na a - dul - me - cînd,
Tot ca ea și - re - te hai și noi,



Ghi, ga, ga, ghi, ga, ga Vul - pea - și fa - ce pla - nuri de fu - rat
Fu - ră cî - te-o gîș - că, rînd pe rînd.
Să a - du - cem gîș - te - le - na - poi.

Desfășurarea jocului: Copiii, așezați în cerc, merg unul după altul cîntînd, în timp ce un copil vulpe pîndește dintr-un colț, gata să se repeadă în cîrdul găștelor – strofa I; pe strofa a II-a vulpea fură, pe rînd, 2-3 găște și le duce în bîrlogul ei (colțul dinainte stabilit). După terminarea strofei a III-a, toți copiii se duc în bîrlogul vulpii și iau înapoi găștele furate. Jocul se reia, cu altă vulpe și alte găște furate.

● Jocul „Cu mingea”

Scopul: îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea auzului muzical.

Obiective operaționale: să însușească textul și melodia cântecului, să arunce și să prindă mingea în ritmul cântecului.

Resurse didactice: mingi, jocul muzical „Cu mingea”.



1. Hai – deți la joa – că, ză – pa – da s-a to – pit.
2. Cu mic, cu ma – re, hai ve – seli să zbur – dăm.
3. Na ți – e, dă-mi mi – e, ui – te, ui – te-a – șa



- Și ghi – o – ce – lul Ia – răși s-a tre – zit.
 Cu min–gea noas – tră, Hai să ne ju – căm.
 Hei, prin–de-o bi – ne, Vezi de n-o scă – pa!

Desfășurarea jocului: Copiii stau așezați față în față, pe două linii, la distanță de un metru. Cei din prima linie au fiecare câte o minge în mână. Toți copiii cântă primele două strofe, mergînd ritmic pe loc. La strofa a III-a începe jocul cu mingile, care se aruncă la partenerii din față și iarăși vin înapoi, dar pe cît posibil, în ritmul cântecului – pe fiecare măsură o aruncare de minge. Jocul se reia.

● Jocul „Cucu”

Scopul: diminuarea stării de stres.

Obiective operaționale: să însușească versurile și melodia cântecului, să execute mișcările cerute de textul cântecului.

Resurse didactice: jocul muzical „Cucu”, de Gr. Teodosiu



1. Cu – cul s-a as – cuns în crîng, Mer – gem, mer – gem
2. Hai co – pii să-l că – u – tăm Și din cuib să-l a – lun – găm.



Ci - ne-l ve - de mai cu - rînd, Se va fa - ce cuc la rînd.

toți cu o - chii-n - chiși vom sta

Pi - nă cu - cul va cîn - ta. Cu - cu, cu - cu!



Final

Desfășurarea jocului: Copiii, așezați în cerc, ținându-se de mâini, merg în pas de marș spre dreapta, pe primele patru măsuri și spre stînga pe următoarele patru măsuri. Aceleași mișcări se repetă pe strofa a II-a a cîntecului, în timp ce copilul „cuc” se ascunde undeva în împrejurimi. Pe final, copilul cuc strigă din ascunzătoare „cucu”, „cucu”, iar restul copiilor aleargă în căutarea lui. Copilul care a găsit „cucul”, îl scoate din ascunzătoare și devine el însuși cuc; ceilalți copii își iau locurile în cerc, iar jocul se reia; cucul găsit intră de asemenea în cerc.

● Jocul „Ninge, ninge”

Scopul: îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea auzului muzical.

Obiective operaționale: să cînte și să execute mișcări de brațe și picioare în ritmul cerut.

Resurse didactice: jocul muzical „Ninge, ninge”; versuri și muzică: A. Motora Ionescu



Nin - ge, nin - ge, nin - ge-n - ce - ti - șor,



Ca - de, ca - de, cî - te-un ful - gu - șor



Cîm - pul, po - mii și în - tre - gul sat Hai - nă



al - bă toți au îm - bră - cat Hai co - pii la

Tri, li, li, și



să - ni - uş Co - lo sus pe der - de - luş Pîr - ti - e!

Tri, li, li, Pîr - ti - e! Stri - gaţi co - pii! (strigăt)

Desfășurarea jocului: Copiii, așezați în cerc sau în coloană, stau dreți, cu palmele duse la umăr. Simultan cu cântarea, fac următoarele mișcări de brațe și picioare: pe cuvintele „ninge, ninge”, duc brațele lateral cu revenire (1-2, 1-2); pe cuvintele „ninge-ncetișor” bat ritmic din palme pe toate silabele pronunțate (respectând ritmul duratelor respective); pe cuvintele „cade, cade” din nou duc brațele lateral cu revenire și așa mai departe, pînă la cuvintele „Hai copii la săniuș”, care se cântă concomitent cu mers ritmic pe loc, călcînd la fiecare silabă pronunțată, cu respectarea duratelor de optimi și pătrimi.

● Jocul „Toamna”

Scopul: îmbogățirea cunoștințelor despre anotimpul toamna.

Obiective operaționale: să însușească versurile și melodia cîntecului, să execute mișcări corespunzătoare textului.

Resurse didactice: jocul muzical „Toamna”



1. Gal - be - ne și ro - șii frun - ze Din co - paci s-au des - fă - cut



Joa-căn a - er o - bo - si - te La pă - mînt toa - te-au că - zut.

2. Păsărelele s-adună,

Ciufulite sînt de vînt,

Stoluri pleacă spre țări calde,

Aripile fluturînd.

3. Noi cu coșul în pădure,

Ciupercuțe tot cătăm,

Și cu toamna, pe cărare,

Ne-ntîlnim, ne salutăm.

Desfășurarea jocului: Copiii se risipesc în diferite părți ale camerei (terenului). Ei se învîrtesc, apropiindu-se de centrul camerei și, la sfîrșitul primei strofe, formează un cerc. Apoi se lasă în jos, îndoind genunchii, imitînd, în acest fel, căderea frunzelor. Cu mîinile desfăcute lateral, copiii arată cum zboară păsărelele. Copiii fac mișcări de parcă ar ține un coș în mînă: se apleacă din cînd în cînd, de parcă ar strînge ciuperci. Ei se salută unii pe alții, aplecînd ușor capul. După aceea se cântă cîntecul fără cuvinte, copiii risipindu-se în diferite părți. Jocul reîncepe, insistînd ca mișcările indicate în textul cîntecului să fie executate la timpul cuvenit.

5. JOCURI PENTRU STIMULARE COGNITIVĂ

A) Jocuri pentru activități matematice

● Jocul „Care este culoarea ta?”

Scopul: recunoașterea și numirea corectă a culorilor.

Obiective operaționale: să identifice și să denumească culorile: roșu, alb, galben, albastru, verde, portocaliu, violet.

Resurse didactice: globuri decupate din hârtie glasă în culorile învățate, plicuri cu globuri decupate, un brad.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic va ridica un glob din hârtie, ca să fie văzut de toți copiii. Este numit un copil să răspundă ce culoare are globul. Se va proceda la fel cu toate globurile de hârtie. Apoi li se cere copiilor să ridice și ei globurile care au aceeași culoare ca a globului ridicat de moderator. Se va numi un elev care alege din globurile lui unul la fel cu al moderatorului, motivând de ce l-a ales (este la fel). În cea de-a doua modalitate, cadrul didactic va spune doar culoarea (roșie), fără să arate un glob. Copiii care au globuri cu această culoare (roșie) le vor ridica. Copilul numit va spune, motiva, de ce a ridicat globul de culoare roșie: „Eu am ridicat globul roșu, pentru că ați spus roșu”. În încheierea jocului, copiii împreună cu conducătorul jocului vor împodobi un brad. În timpul acesta, copiii vor spune ce culoare pun în brad, moderatorul va avea grijă ca toate globurile să fie plasate după culoare. Va agăța el mai întâi un glob, copiii care au globuri de aceeași culoare, le vor pune în brad. După ce bradul este împodobit, copiii fac o horă în jurul lui, cântând sau spunând versurile:

„Bradul îl împodobim
Cu globuri frumoase,
Unu, doi, prindeți-vă și voi
Ne sucim, ne învîrtim
Și deloc nu obosim,
Bradul îl împodobim.”

● Jocul „Baloane colorate”

Scopul: consolidarea reprezentărilor cromatice.

Obiective operaționale: să grupeze baloanele și sforile după criteriul culoare.

Resurse didactice: baloane (albastre, roșii, verzi, galbene), sfori în aceleași culori.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic aranjează baloanele într-un colț al clasei, legate laolaltă, ca la vânzătorii de baloane, făcând următoarea observație: „Sînt oare baloanele toate la fel?”; „Unele sînt identice și altele deosebite”. După ce moderatorul distribuie câte un balon fiecărui copil, cere copiilor să pună în același loc toate baloanele care sînt de aceeași culoare. Copiii sînt ajutați să constate că s-au obținut patru grupuri de baloane, fiecare de una și aceeași culoare. Moderatorul atrage atenția că sforile sînt asortate cu baloanele. Fiecare copil este îndemnat să caute sfoara care corespunde balonului său și apoi s-o înnoade. După ce au fost astfel constituite cele 4 grupuri de baloane, se indică numele culorii fiecărui grup de baloane. Acest grup este albastru, acela roșu, celălalt este verde etc., iar sforile acestui grup sînt și ele albastre, roșii etc. Jocul poate fi complicat și

cu alte sarcini. Moderatorul cere copiilor să așeze lângă grupul baloanelor albastre, roșii, etc. obiecte, jucării care au culoarea respectivă. Într-o altă oră, copiii desenează și pictează baloane, caută culoarea albastră pentru baloane albastre, culoarea galbenă pentru baloane galbene etc. Baloanele colorate se decupează. Se distribuie apoi fiecărui copil câte o foaie pe care au fost desenate numai sforile colorate. Copiii vor atașa sforile baloane de culoare corespunzătoare, vor lipi baloanele.

● **Jocul „Găsește-mi frățiorii!”**

Scopul: denumirea și identificarea figurilor geometrice.

Obiective operaționale: să aleagă, să grupeze piesele din trusa „Logi II” după criteriul formă.

Resurse didactice: trusa „Logi I”, trusa „Logi II”.

Desfășurarea jocului: La început elevii vor denumi figurile geometrice prezentate de moderator, apoi vor arăta figurile geometrice cerute. Cadrul didactic va lua o figură geometrică din trusa „Logi I”, va cere elevilor să o denumească și să-i găsească „frățiorii”, să aleagă din trusa lor figurile geometrice care au aceeași formă ca a lui. Dacă figura geometrică prezentată va fi un pătrat, atunci elevii vor alege toate pătratele din trusa lor, indiferent de culoare și mărime. După fiecare grupare, piesele vor fi puse înapoi în trusă. Jocul se poate juca și sub formă de competiție, câștigător este jucătorul care, în cel mai scurt timp, găsește toți „frățiorii”. De asemenea jocul se poate complica, cerînd elevilor să grupeze figurile geometrice, utilizînd pe lângă criteriul formă și criteriul culoare.

● **Jocul „Turnul cuburilor”**

Scopul: dezvoltarea acuității senzoriale și a memoriei, folosirea corespunzătoare a termenilor: „mare”, „mai mare”, „potrivit”, „nepotrivit”, „sus”, „jos”, „dreapta”, „stînga”.

Obiective operaționale: să ordoneze cuburile după mărime, respectînd și culorile.

Resurse didactice: 5 cuburi din carton de mărimi diferite – cu suprafețele 9, 16, 25, 36, 49 cm, îmbinate prin lipire, suprafețele fiind colorate diferit (roșu, alb, negru, galben, albastru, verde). Ordinea culorilor este aceeași la cele 5 cuburi.

Desfășurarea jocului: La desfășurarea jocului participă 2-3 copii, fiecare avînd material individual. Jocul se desfășoară sub formă de întrecere. Se dau copiilor următoarele sarcini:

- Să așeze cuburile în ordinea crescătoare sau descrescătoare mărimii, respectînd și culorile. De exemplu, sus să fie toate albastre sau în față să fie toate suprafețele galbene.
- Se pune în fața copiilor un cub, ei trebuie să ghicească ce culoare este ascunsă (deoarece se văd numai 5 suprafețe). La început copilul se poate ajuta de un al doilea cub (pentru comparație), dar mai târziu, va rezolva sarcina numai pe bază de memorie. Se pot folosi nouă cuburi din carton de aceeași mărime, la care, de asemenea, ordinea culorilor este aceeași, dar unele suprafețe sînt împărțite în diferite figuri geometrice, colorate în diferite culori, încît copiii pot combina, alcătuiind diferite modele decorative (mozaic).

● Jocul „Cine știe să numere mai departe?”

Scopul: învățarea numerației.

Obiective operaționale: să numere oral, înainte și înapoi, pînă la 100, să numere din 10 în 10.

Desfășurarea jocului: Participă toți elevii clasei sau echipe, iar cei care vor greși la preluat sau la numărare vor trebui să stea în picioare, pînă ce, dacă vor fi atenți, vor corecta greșeala altor colegi. Se stabilește de către moderator pînă la ce număr se va număra și cum: „înainte”, „înapoi”, din 2 în 2, din 10 în 10 etc. Primul elev începe numărătoarea pînă este oprit de cadrul didactic (printr-o bătaie din palme sau „Stop”). Elevul se oprește, se așază (dacă n-a greșit), iar următorul continuă ș. a. m.d. Se poate relua numerația. Se declară echipa câștigătoare aceea care are mai puțini copii în picioare.

● Jocul „Cine urcă scara mai repede?”

Scopul: fixarea și aprofundarea operațiilor de adunare și scădere.

Obiective operaționale: să rezolve corect și rapid exerciții de adunare și scădere.

Resurse didactice: o scară dublă desenată pe tablă, pe fiecare treaptă sînt scrise exerciții de adunare sau scădere cu același grad de dificultate la același nivel al scării, un steguleț așezat în vârful scării, cretă, caiete, creioane.

Desfășurarea jocului: Acest joc se desfășoară sub formă de concurs. Clasa este împărțită în două grupuri echilibrate din punct de vedere al potențialului intelectual. Din fiecare grup va pleca, la semnalul de începere, cîte un elev să rezolve exercițiile de pe prima treaptă. Imediat ce a terminat de rezolvat exercițiul va pleca următorul coleg de echipă să rezolve exercițiul scris pe treapta a doua. Continuă următorul coleg de echipă să rezolve următorul exercițiu și tot așa pînă se termină toate exercițiile grupului său. Elevii care nu sînt la tablă rezolvă în caiet exercițiile repartizate grupului. În momentul în care un grup a rezolvat la tablă toate exercițiile, moderatorul spune „Stop”, chiar dacă celălalt grup mai are de rezolvat exerciții. Se va verifica corectitudinea exercițiilor rezolvate împreună cu clasa. Grupul care are cele mai multe exerciții rezolvate corect este declarat câștigător și primește stegulețul din vârful scării.

B) Jocuri pentru activitățile de comunicare și de citit-scris

● Jocul „Telefonul fără fir”

Scopul: dezvoltarea auzului fonematic și a capacității de concentrare a atenției.

Obiective operaționale: să recepționeze corect mesajul și să-l transmită mai departe.

Desfășurarea jocului: Copiii sînt așezați unul lîngă altul, stau în picioare sau pe scaune. Cadrul didactic spune primului copil din șir, la ureche, un cuvînt. Acesta, la rîndul lui, îl transmite următorului copil și tot așa mai departe, pînă mesajul, ajungînd la ultimul copil din șir, este rostit cu voce tare. Tuturor copiilor le place acest joc, pentru că, de obicei, la ultimul copil din șir ajunge un mesaj distorsionat, care îi face pe toți să rîdă. Sînt recomandate cuvinte uzuale, simple, cu un număr de silabe nu prea mare, de exemplu: mama, masa, lopată, mașină, păpușă etc. Pe măsură ce cresc și își sporesc achizițiile, copiii vor fi capabili să înțeleagă și să transmită cuvinte mai lungi, mesaje formate din două sau trei cuvinte (propoziții scurte, cu un conținut concret).

● Jocul „Cum face?”

Scopul: formarea deprinderii de a rosti corect sunetele și de a emite onomatopee.

Obiective operaționale: să recunoască în imagini diferite animale și să știe ce sunete emit.

Resurse didactice: ilustrații cu diferite animale.

Desfășurarea jocului: Se împart elevilor ilustrații cu diferite animale: șoarece, pisică și câine (pot fi introduse ilustrații care să reprezinte și alte animale). Cadrul didactic numește elevii care să spună ce reprezintă ilustrația primită și cum face animalul respectiv. Jocul poate continua cu următoarea poezie în care elevii spun onomatopeele:

„Ursul a pornit ușor,	Iar cocoșul lui bunicu’
Chemînd puii: mor! mor! mor!	Îi răspunde: cucuriguul!
Pe crenguță-n fel și chip	Capra cată nu știu ce
Vrăbiile zic: cip! cirip!	Și tot strigă: be! be! be!
Din ogradă și gîsca	Iar bălțata vacă-acu’
Parcă-mi strigă: ga! ga! ga!	Strigă pe vițel: mu! mu!

● Jocul „Eu spun una, tu spui multe”

Scopul: însușirea corectă, de către copii, a formelor de singular și plural a substantivelor, precum și a deprinderii de a le include corect în propoziții; dezvoltarea atenției și a memoriei vizuale.

Obiective operaționale: să aleagă corect jetonul cu una sau mai multe imagini și să exprime corect singularul și pluralul.

Resurse didactice: cartonașe cu diferite desene reprezentînd un singur lucru sau ființă și altele reprezentînd mai multe obiecte sau ființe de același fel.

Desfășurarea jocului: Pentru fiecare substantiv propus în joc vor exista două cartonașe, unul cu un singur element, iar altul cu două sau mai multe elemente de același fel. Unul din cartonașe va fi pe catedră, iar celălalt – repartizat elevilor în așa fel, încît să existe atît pe catedră, cît și la copii cartonașe care conțin un singur element și care redau mai multe elemente. Pe rînd, cîte un copil vine la catedră și alege un cartonaș. De exemplu, ridicînd un cartonaș cu mai multe elemente copilul spune: „Eu am pe cartonaș mai multe flori”. Copilul la care se află cartonașul cu o singură floare se ridică și spune: „Eu am cartonașul cu o floare”. Apoi copilul formulează propoziția despre floare. Elevul care se află la catedră trece la plural propoziția respectivă. În partea a doua a jocului moderatorul (sau un elev) spune un cuvînt la singular (sau plural), iar elevii trebuie să spună același cuvînt la plural – respectiv la singular. În continuarea jocului se vor alcătui propoziții referitoare la cuvintele folosite în joc. De exemplu: „În grădină sînt flori multe” sau „Ionel a văzut o pisică”.

● **Jocul „Cine face?”**

Scopul: îmbogățirea vocabularului.

Obiective operaționale: să însușească lexemele care denumesc (ocupații) profesii.

Resurse didactice: imagini care reprezintă diferite profesii.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic va arăta elevilor imagini care reprezintă diferite ocupații și va cere elevilor să spună cum este numită persoana care face acel lucru.

Cine mână caii? -	Vizitiul
Cine conduce tramvaiul? -	Vatmanul
Cine conduce locomotiva? -	Mecanicul
Cine conduce automobilul? -	Șoferul (șoferița)
Cine conduce avionul? -	Pilotul
Cine conduce vaporul? -	Căpitanul
Cine conduce tractorul? -	Tractoristul (tractorista)
Cine vinde cărțile? -	Librarul
Cine împrumută cărțile? -	Bibliotecarul (bibliotecara)
Cine vindecă bolnavii? -	Doctorul (doctorița) etc.

● **Jocul „Basmaa înnodată”**

Scopul: însușirea sinonimiei ca fenomen de vocabular, activizarea vocabularului, îmbogățirea acestuia.

Obiective operaționale: să spună un cuvânt cu același înțeles, cu sens asemănător cu al cuvântului dat.

Resurse didactice: o basma înnodată.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic spune un cuvânt și aruncă o basma înnodată printre elevi. Cel la care ajunge basmaua trebuie să găsească un cuvânt cu același înțeles. Dacă cuvântul spus de elev este corect, aruncă basmaua (cu ghinion) mai departe, dacă nu, elevul este depunctat și „pedepsit” de către ceilalți copiii (să recite, să execute diferite mișcări, să imite etc.).

Exemple: elev – școlar
vesel – bucuros
supărat – trist
zăpadă – nea
țipă – strigă etc.

● **Jocul „Dacă nu-i așa, cum e?”**

Scopul: însușirea antonimelor, îmbogățirea vocabularului și activizarea lui.

Obiective operaționale: să spună cuvinte cu formă diferită și cu sens contrar.

Desfășurarea jocului: Doi câte doi, pe rând, copiii spun cuvinte, iar celălalt (din pereche) trebuie să găsească cuvîntul cu sens opus. Cel care are mai multe răspunsuri corecte continuă jocul cu un alt cîștigător. Cîștigătorii iarăși se cuplează doi câte doi, jocul continuînd pînă rămîne unul singur, care este și învingător.

DACĂ NU-I

harnic

curat

mic

dușman

vechi

sănătos

rece

CUM ESTE?

leneș

murdar

mare

prieten

nou

bolnav

cald etc.

● **Jocul „De-a cuvintele”**

Scopul: activizarea și îmbogățirea vocabularului.

Obiective operaționale: să spună cît mai multe cuvinte care încep cu un anumit sunet.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic va scrie pe tablă una din literele învățate pînă la data respectivă. De exemplu: litera „r”. Se cere elevilor să spună cuvinte care încep cu sunetul „r”. Cuvintele să fie alcătuite dintr-o silabă, două sau mai multe silabe (r – rar – ramă – ramură – rîndunică). Jocul se poate desfășura și sub formă de competiție. Cîștigă elevii care pot spune cuvinte cu sunetul indicat, respectînd toate cerințele formulate de moderator.

● **„Jocul literelor”**

Scopul: formarea capacității de a recunoaște literele alfabetului.

Obiective operaționale: să formeze cît mai multe litere de tipar din bețișoare.

Resurse didactice: cutia cu bețișoare.

Desfășurarea jocului: Fiecare elev are pe bancă cutiuța cu bețișoare. La comanda moderatorului „Începeți!” elevii vor forma pe bănci literele alfabetului, pe care le-au învățat (majuscule de tipar). După un timp, la latitudinea moderatorului – acesta va spune: „Stop!” Elevii încetează jocul. Cîștigă cel care a format mai multe litere.



MODULUL VIII.

EVALUAREA PROGRESULUI
DE ÎNVĂȚARE AL ELEVULUI
ȘI CERTIFICAREA

INTRODUCERE

Evaluarea progresului de învățare al elevului cu CES, ca parte componentă a procesului educațional, nu diferă, prin abordări, forme de organizare și tehnologii, de restul proceselor derulate în învățământ. Totodată, cadrul didactic trebuie să însușească proceduri de adaptare a tehnologiilor de evaluare a progresului copiilor la cerințele educaționale speciale care îi sînt caracteristice, să cunoască prevederile documentelor normative și metodologice, elaborate în acest sens. Este necesar ca actul evaluării să fie cît mai autentic, realizat în funcție de particularitățile individuale de dezvoltare a copilului, racordat la curriculumul individualizat al acestuia, pentru o perioadă concretă. În selectarea metodelor și tehnicilor de evaluare, cadrul didactic urmează să țină cont de funcțiile evaluării autentice.

În acest sens, prin parcurgerea acestui Modul, pot fi accesate informații/recomandări cu referință la identificarea și valorificarea tehnologiilor eficiente de evaluare a progresului școlar al copilului, avantajele și dezavantajele diferitor forme și tehnici de evaluare.

Din perspectiva evaluării finale și a certificării elevilor cu CES, este important a cunoaște condițiile și procedurile specifice de organizare a examenelor pentru elevii cu CES, aprobate prin ordin de către Ministerul Educației. Încadrarea reușită și conformă prevederilor legale în sesiunea de examene, asigură excluderea discriminării și segregării elevilor cu CES, dar și oportunități și șanse reale de continuare a studiilor la o altă treaptă/nivel de învățământ sau de inserție socioprofesională.



Durata modulului: 5 ore



Scopul modulului vizează consolidarea și dezvoltarea competențelor personalului din învățământul general de planificare și organizare a evaluării progresului școlar al elevilor cu CES.

Obiective:

- Familiarizarea personalului încadrat în activitățile de formare cu tehnologiile de evaluare a progresului școlar, în general, și a celor cu CES, în particular;
- Însușirea de către participanți a strategiilor de evaluare a copiilor cu CES;
- Formarea abilităților de identificare a metodelor eficiente de evaluare a progresului școlar al elevilor cu CES;
- Înțelegerea adecvată și respectarea prevederilor actelor normative privind procedurile specifice de organizare a evaluării finale și certificare a elevilor cu CES la finele unui nivel de învățământ (primar, gimnazial);

- Înțelegerea de către cadrele participante la formare a esenței și modalităților de proiectare/elaborare a adaptărilor (ambientale, curriculare) pentru evaluarea rezultatelor școlare ale elevului cu CES;
- Antrenarea participanților la modulul de formare în activități practice de identificare a tehnologiilor de evaluare a rezultatelor școlare, adecvate unui context concret.



Competențe formate/dezvoltate

Urmare a parcurgerii acestui Modul, personalul implicat în formare va dezvolta competențe de:

- Percepere și adecvare la contexte concrete a tehnologiilor de evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor cu CES;
- Identificare și valorificare a metodelor de evaluare a rezultatelor școlare;
- Identificare a oportunităților de încadrare a elevului cu CES în sesiunea de evaluare finală prin proceduri și în condiții specifice;
- Organizare a activității de încadrare a elevului cu CES în sesiunea de evaluare finală prin proceduri și în condiții specifice;
- Elaborare a probei individualizate de evaluare finală pentru elevul cu CES.

Acest Modul vă va ajuta să găsiți răspunsuri la întrebările:

- Ce reprezintă tehnologia de evaluare a rezultatelor școlare?
- Care sînt funcțiile evaluării?
- Ce metode pot fi folosite în activitatea de evaluare a progresului școlar, în general, și a elevilor cu CES, în particular?
- Care proceduri și condiții specifice sînt admise în organizarea evaluării finale a elevilor cu CES?
- Care este algoritmul/schema de încadrare a elevului cu CES în sesiunea de examene?
- Cine elaborează proba individualizată pentru evaluarea finală a elevilor cu CES?
- Care este procedura de aprobare a probei individualizate de evaluare finală a elevilor cu CES?
- Ce tip de document/certificat primește elevul cu CES la finele învățămîntului gimnazial?
- Care sînt posibilitățile de continuare a studiilor pentru titularul certificatului de studii gimnaziale, serie specifică?

8.1. Evaluarea competențelor școlare conform principiilor incluziunii școlare

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, atît prin proceduri de evaluare formativă/continuă cît și sumativă/finală, nivelul de formare al competențelor disciplinare, care, la rîndul 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.

Literatura de specialitate indică asupra a 8 componente importante ale evaluării școlare, care urmează a fi valorificate inclusiv în evaluarea progresului școlar al elevilor cu CES. Aceste 8 componente sau variabile sînt:

- **obiectul evaluării** (ce vom evalua, tipuri de procese/rezultate/produse);
- **criteriile evaluării** (în raport cu ce se evaluează);
- **operațiile evaluării** (ce pași trebuie de făcut);
- **strategiile** (proiectarea și coordonarea acțiunilor);
- **tipurile/formele de evaluare;**
- **metode, tehnici, instrumente** (cum vom evalua);
- **timpul evaluării** (momente oportune pentru evaluare: înainte, în timpul sau după acțiunea/intervenția educațională);
- **agenții evaluării** (factori de conducere, cadre didactice, elevi, experți etc.).

Astfel, în proiectarea activității de evaluare a progresului școlar, inclusiv al elevilor cu CES incluși în învățământul general, cadrul didactic va porni de la câteva 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 cât mai adecvate scopului și obiectului evaluării și cât 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.

Atît *Concepția evaluării rezultatelor școlare* (2006), cît și *Curriculumul școlar modernizat* (ediția 2010), recomandă integrarea în procesul educațional a procedurilor de evaluare continuă/formativă 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, evaluarea formativă are un rol deosebit de important 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.

De remarcat, și în viziune incluzivă, evaluarea pedagogică trebuie înțeleasă ca *un proces complex, continuu de măsurare, apreciere, analiză și interpretare a datelor* privind progresul copilului în procesul de învățare.

Examinarea semnificației „Evaluarea rezultatelor școlare”, în corelație cu celelalte componente ale sistemului școlar, necesită a fi dezvoltată, suplimentată cu aspecte privind diverse abordări metodologice.

Deși termenul frecvent utilizat în evaluare este acel de rezultate sau performanțe școlare, obiectul evaluării, solicitat de orientările actuale, nu reprezintă doar produsul, rezultatul activităților de învățare, ci și procesul care a contribuit la obținerea rezultatului. Astfel, în actul evaluării, în special în cazul elevului cu CES, nu vom ține cont doar de răspunsul dat de elev într-o situație problematică, dar vom încerca să apreciem modul de gândire, factorii care au condiționat anume acest răspuns.



Noțiunea de *test de cunoștințe*, invocat frecvent pentru a desemna evaluarea oricărui rezultat școlar, nu poate fi admisă în practica educațională!

Evaluarea rezultatelor școlare se axează pe o corelare eficientă cu aspectele curriculare. Relația dintre *curriculum* și *evaluare* este esențială și presupune mai multe exigențe metodologice:

- Asigurarea modului unitar de proiectare curriculară, cu accent aparte pe definirea obiectivelor, identificarea conținuturilor și selectarea strategiilor de evaluare. Acest deziderat poate fi realizat pe două căi: alegerea strategiilor de evaluare imediat după formularea obiectivelor și precizarea tehnologiilor/strategiilor de învățare.
- Operaționalizarea completă a obiectivelor, care, după tehnica Mager, integrează situația de testare cu criteriu minimal de reușită (precizarea comportamentului final, care se așteaptă de la elevi, precizarea condițiilor în care elevii demonstrează reușitele și precizarea nivelului de reușită).
- Fundamentarea evaluării progreselor școlare pe standarde curriculare de învățare. În cazul elevilor cu CES, standardele vor viza curriculumul individualizat: adaptat/modificat.
- Cu cât standardele curriculare și de evaluare sînt mai bine determinate, cu atît cresc șansele ca tehnologiile de evaluare să asigure respectarea principiilor validității, fidelității, obiectivității. Din acest punct de vedere, rolul cadrelor didactice nu este numai acela de a urmări

monitorizarea și îndeplinirea standardelor educaționale, ci și de a participa la revizuirea, reconstrucția lor, după caz. Dintr-o perspectivă mai largă, putem afirma cu certitudine că rezultatele învățării, identificate și apreciate prin metode de evaluare adecvate, reprezintă un feedback constructiv al procesului educațional în ansamblu.

- Selectarea și adecvarea strategiilor de evaluare în funcție de particularitățile de dezvoltare a copilului, potențialul și necesitățile acestuia.

O evaluare pertinentă, obiectivă și echitabilă se realizează în contextul **unei relații bine structurate dintre procesele predare-învățare-evaluare**.

Pentru asigurarea eficienței acestei relații, e bine să găsim răspuns la întrebările:

- Conținuturile au fost selectate conform obiectivelor stabilite?
- Strategiile educaționale au fost adecvate obiectivelor?
- Tehnologiile educaționale au favorizat și stimulat învățarea?
- Strategiile educaționale promovate au fost adaptate la necesitățile individuale ale elevilor?



1. Descrieți, succesiv, o secvență de curriculum individualizat, pe care îl realizați cu un copil cu CES, evidențiind obiectivele, conținuturile, strategiile de învățare și evaluare.
2. Răspundeți la întrebările formulate mai sus.
3. Discutați oportunitățile de eficientizare a strategiilor de evaluare.

8.2. Metode și tehnici de evaluare a progresului școlar

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”.

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 cînd o probă de evaluare (un instrument) se compune dintr-un singur item (o singură întrebare, cerință, problemă etc.), îndeosebi atunci cînd răspunsul pe care trebuie să-l formuleze elevul este 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, ori pentru comunicarea judecăților formulate etc.

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

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 se 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 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*, iar metodele și tehnicile de evaluare vor fi selectate în manieră diferențiată, în funcție de vârsta copilului, de gradul și tipul de deficiență, astfel încît să permită fiecărui elev să-și evidențieze potențialul și stilul 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.

Caseta 8.1. Cerințele 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 pînă 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 legătură cu practica și cu cerințele vieții.
Evaluarea trebuie să fie axată pe utilizarea funcțională a competențelor disciplinare.	Itemii de evaluare să vizeze cunoștințe/competențe funcționale, necesare în viață.

Examinarea este un proces didactic, care se desfășoară între profesor și elev. Termenul de examinare este folosit, mai ales, în evaluarea rezultatelor școlare, inclusiv ale elevilor cu CES.

Tipuri de evaluare

Probele sau tehnicile docimologice prin care se realizează examinările curente, finale pot fi:

- probe orale;
- probe scrise;
- probe practice;
- teste docimologice.

Prin aceste metode se asimilează cunoștințe, se dezvoltă competențele elevilor.

Metode orale de examinare

Evaluarea orală permite realizarea dezideratului prin care se stipulează că evaluarea trebuie să însoțească procesul de predare-învățare.

Se cuvine să fie precizat – în primul caz, când se folosesc metode orale, nu se face abstracție totală de capacitățile de vorbire, iar atunci când se pune accentul pe aceste capacități, nu se face abstracție de cunoștințe.

Evaluarea orală se realizează prin forme variate din care semnalăm:

- a) **conversația euristică** este o metodă des utilizată în procesul evaluativ de tip oral (întrebări/răspunsuri). Când inițiativa aparține profesorului evaluator, la sfârșitul conversației se comunică aprecierea cu privire la conținut, pe de o parte, și la capacitatea de exprimare, pe de altă parte.
- b) **interviul** – alături de întrebări, se pun în discuție și alte probleme, iar profesorul cedează inițiativa conducerii discuției. În acest caz, interviul dobândește caracterul unei discuții libere, permițând realizarea unei evaluări mai cuprinzătoare.
- c) **verificarea realizată pe baza unor imagini, scheme grafice**, pe care elevul este solicitat să le comenteze. Când acesta întâmpină unele dificultăți, profesorul intervine cu ajutorul întrebărilor ajutătoare. Această metodă este folosită cu precădere în cadrul învățământului primar, este adaptată particularităților de vîrstă.
- d) **verificarea orală cu acordarea unui timp de pregătire a răspunsurilor**, utilizată în condiții de examinare, mai ales, la absolvirea învățământului liceal și a celui superior. În această situație se impune ca răspunsul să fie liber și nu citit. Se pune astfel în evidență un grad superior de stăpînire a subiectului.

e) *citirea unor dialoguri incomplete și completarea acestora* în așa fel, încît să dovedească faptul că se stăpînește sensul adevărat.

Prin redarea (reinvestirea) unui conținut, a unui ansamblu de informații, evenimente, fapte etc., se verifică capacitatea de înțelegere a ceea ce este prezentat.

În utilizarea acestei metode de evaluare a rezultatelor școlare trebuie să ținem seama și de unele limite:

- se realizează o verificare prin sondaj, deci un feedback incomplet;
- nu se asigură același grad de dificultate a întrebărilor care se pun elevilor, uneori se consumă mult timp și nu sînt agreate de toți elevii în aceeași măsură, mai ales de către cei timizi și care au o gândire mai înceată și au nevoie să-și completeze răspunsurile prin alte metode.

Cu toate acestea, metodele orale sînt folosite cu succes, mai ales la acele discipline care solicită dezvoltarea capacităților de exprimare orală. Efectele pozitive se produc asupra întregii clase atît prin verificări frontale, cît și individuale. Utilizarea acestor metode presupune un antrenament specific al profesorului în tehnica formulării întrebărilor, precum și în aprecierea promptă a răspunsurilor.

Examinarea orală reprezintă un mijloc util și eficace de verificare operativă, evaluează mai multe aspecte ale performanțelor școlare, decît alte metode.

Verificarea orală permite o serie de avantaje, dar în anumite condiții este marcată de dezavantaje.

Tabelul 8.1. Avantaje și dezavantaje ale evaluării orale

Avantaje ale evaluării orale	Dezavantaje ale evaluării orale
<ul style="list-style-type: none"> • Permite comunicarea deplină între cadrul didactic și elev, între elev și colegii din clasă; • Recuperează naturalitatea și normalitatea unei relații specific umane (C. Cucuș, A. Stoica); • Favorizează dezvoltarea capacității de exprimare orală a elevilor; • Asigură feedbackul mult mai rapid; • Oferă posibilitatea de a clarifica și corecta imediat eventualele erori sau neînțelegeri ale elevului în raport cu un conținut specific; • Permite flexibilizarea și adecvarea modului de evaluare prin posibilitatea de a alterna tipul întrebărilor și gradul lor de dificultate, în funcție de calitatea răspunsurilor date; • Permite observarea, de către evaluator, a punctelor tari și punctelor slabe, necesităților elevului; • Facilitează evaluarea inclusiv a unor trăsături de personalitate: maniere, toleranță la stres, raportul dintre aparență/prezență/vivacitatea ideilor, structura și calitatea limbajului, influența altor persoane etc.; • Permite o mai mare flexibilitate în alegerea conținuturilor și proceselor de evaluat; • Creează posibilitatea unei bune cunoașteri, în timp, a elevilor de către profesor și invers; • Asigură o relaționare directă și o comunicare consistentă între cei doi parteneri; • Permite evaluarea concomitentă a mai multor aspecte (mod de exprimare, logica expunerii, spontaneitatea dicției, fluiditatea exprimării etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizează o „ascultare” prin sondaj; • Intervine o puternică varietate intraindividuală și interindividuală; • Performanța elevului poate fi afectată de starea sa emoțională în momentul răspunsului; • Oferă un grad scăzut de validitate și fidelitate; • Se consumă mult timp; • Intervin o multitudine de factori care afectează obiectivitatea ascultării orale: starea de moment a evaluatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor formulate, starea emoțională a elevilor (I. T. Radu, A. Stoica); • Solicită elevului să răspundă verbal la o sarcină transmisă cu sau fără elemente auxiliare de sprijin.



1. Examinați tabelul avantajelor și dezavantajelor evaluării orale.
2. Descrieți 5 situații din practica Dvs., în care evaluarea orală a constituit un avantaj și 5 situații în care evaluarea orală a constituit un dezavantaj. În ambele cazuri, indicați în raport cu cine (elevul sau evaluatorul) ați constatat avantajul/dezavantajul.

Examinarea prin probe scrise

Probele scrise sînt de trei tipuri:

- **probe scrise de control curent**, cuprinzînd cîteva întrebări din lecția de zi și care durează 10-15 minute;
- **probe scrise la sfîrșitul unui capitol**, folosite mai ales ca aplicare a unei evaluări continue;
- **lucrări scrise semestriale**, pregătite prin lecții de recapitulare și sinteză (teza).

Probele scrise îndeplinesc o funcție diagnostică, contribuind la evidențierea aspectelor pozitive sau a lacunelor în învățare, oferă profesorului elementele de conținut asupra cărora trebuie să se revină, cît și elevilor care au nevoie de muncă suplimentară. Probele scrise sînt, totodată, un mijloc de autoevaluare pentru elevi, avînd și o valoare formativă. Este important să propunem elevului cu CES proba scrisă, ținînd cont de particularitățile de dezvoltare și tipul de curriculum prin care parcurge materia de program.

Tabelul 8.2. Avantaje și dezavantaje ale evaluării scrise

Avantaje ale evaluării scrise	Dezavantaje ale evaluării scrise
<ul style="list-style-type: none"> • Permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare; • Oferă elevului posibilitatea de a emite judecăți de valoare obiective; • Oferă elevului posibilitatea de a-și elabora independent răspunsul, într-un ritm propriu; • Permite examinarea unui număr mai mare de elevi pe unitate de timp; • Oferă elevilor timizi posibilitatea de a expune nestingheriți rezultatele; • Poate fi asigurat anonimatul lucrărilor și, prin aceasta, obiectivitatea evaluării; • Diminuează stările tensionale, de stres, care pot avea un impact negativ asupra performanței elevilor timizi sau cu anumite probleme emoționale; • Crește posibilitatea preocupării pentru aspecte precum stilul, concepția, estetica lucrării, originalitatea, creativitatea etc.; • Protejează elevul de caracterul stresant, determinat de prezența evaluatorului. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indică un feedback mai slab, eventualele erori sau răspunsuri incomplete, neputînd fi operativ eliminate/corectate prin intervenția evaluatorului; • Momentul corectării și validării rezultatelor se realizează cu relativă întârziere; • Nu sînt posibile replierile, revenirile, întoarcerile, în cazul unor erori nesezizate la timp; • Comparativ cu evaluările orale, verificarea prin probe scrise nu permite ca unele erori în formularea răspunsurilor să fie lămurite și corectate pe loc de către evaluator; • Aspectele privind logica discursului, stilul personal, competențele lingvistice ale elevului ies mai pregnant în evidență (în bine sau în rău), fiind taxate de evaluator și, ca atare, influențează calificativul general/nota; • Nu este posibilă orientarea/ghidarea elevului prin întrebări suplimentare.



1. Examinați tabelul avantajelor și dezavantajelor evaluării scrise.
2. Descrieți 5 situații din practica Dvs., în care evaluarea scrisă a constituit un avantaj și 5 situații în care evaluarea scrisă a constituit un dezavantaj. În ambele cazuri indicați în raport cu cine (elevul sau evaluatorul) ați constatat avantajul/dezavantajul.

În elaborarea probelor scrise trebuie să se țină seama de precizarea scopului probei, a funcțiilor pe care aceasta urmează să le îndeplinească. Redactarea probei să se facă în acord cu conținutul de verificat și obiectivele corespunzătoare.

Calitatea itemilor are prioritate în elaborarea probei. Un item stabilește sarcina ce se cere a fi îndeplinită. În lucrarea sa, *Evaluarea în procesul didactic*, prof. I. T. Radu ține să precizeze: „Calitatea subiectelor constituie una din condițiile eficacității evaluării realizate. Ea este dependentă de numeroase aspecte ale subiectelor: dimensiunea acestora în raport de timpul atribuit, de raportarea lor la conținuturi esențiale, corectitudinea și claritatea formulării lor, gradul de dificultate etc.”

Totalitatea itemilor folosiți în probele scrise include itemi obiectivi, semio-obiectivi, subiectivi. Principalele tipuri de itemi sînt reprezentate de itemi obiectivi cu răspunsuri închise (cu răspunsuri la alegere), semiobiectivi și subiectivi (cu răspunsuri elaborate de elevi).

Evaluarea prin probe practice

Evaluarea prin probe practice vizează identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobîndite de elev, a gradului de încorporare a unor abilități, concretizate în anumite suporturi sau produse ale activităților.

Probele practice sînt folosite, mai ales, pentru verificarea conținutului experimental și practic al instruirii.

Evaluarea practică este posibilă și necesară atît la disciplinele care în mod tradițional s-au centrat pe o evaluare practică (educație tehnologică, educație plastică, educație muzicală, educație fizică), dar și la discipline predominant teoretice (matematică, cunoașterea mediului înconjurător).

Proba practică constituie mijlocul de bază, prin care cunoștințele teoretice sînt transpuse în tehnici de lucru și produse materiale.

Caracteristicile de bază ale evaluărilor prin probe practice reflectă următoarele:

- Evaluarea practică se exercită și asupra procesului de învățare care a condus la produsul final evaluat;
- Probele practice sînt folosite, îndeosebi, la disciplinele școlare precum matematica, științe, chimia, biologia, fizica, tehnologiile etc.;
- Evaluarea prin probe practice este folosită, îndeosebi, pentru verificarea conținutului experimental și practic al învățării;
- Pentru realizarea cu succes a unei activități practice, elevii trebuie să fie avizați asupra următoarelor aspecte:
 - Tematica lucrărilor practice;
 - Etapele ce trebuie parcurse pentru efectuarea lucrării practice;
 - Modul în care lucrările practice vor fi evaluate;
 - Condițiile care li se oferă elevilor pentru realizarea activității practice (aparate, dispozitive, spații, scule etc.).



1. Identificați oportunități eficiente de evaluare a progresului școlar la una din disciplinele școlare pentru un copil care atestă tulburări emoționale, dizabilitate de auz (hipoacuzie), motricitate fină slab dezvoltată (cu greu ține creionul în mână).
 - Grupul 1 identifică oportunități de evaluare prin probe scrise.
 - Grupul 2 identifică oportunități de evaluare prin probe orale.
 - Grupul 3 identifică oportunități de evaluare prin probe practice.

Testul docimologic

Testul docimologic este o probă standardizată sub aspectul conținutului, al condițiilor de aplicare și al tehnicii de evaluare a rezultatelor. După modul de manifestare a comportamentului testat sau după materialul utilizat, testul poate fi scris și oral sau verbal și nonverbal. În vocabularul pedagogiei, termenul de test docimologic a fost introdus de Dumitru Muster.

Testul docimologic este o alternativă și o cale de eficientizare a evaluării tradiționale.

Testul poate fi o probă orală, practică și mai ales scrisă. Testele au anumite caracteristici:

- sînt formate din itemi;
- oferă posibilitatea unor măsurători mai exacte a performanțelor elevilor comparativ cu alte probe;

- posedă însușiri ale investigației experimentale (posibilitatea repetării probei, controlul condițiilor de aplicare);
- permit standardizarea criteriilor de notare.

Etape în elaborarea și aplicarea testului docimologic

Elaborarea unui test docimologic este o activitate complexă și se realizează prin parcurgerea mai multor etape importante:

- Precizarea obiectivelor, realizarea unei concordanțe între acestea și conținuturile învățării.
- Documentarea științifică, care presupune identificarea și consultarea surselor privind elaborarea de teste.
- Avansarea unei ipoteze, prin conceperea sau selecționarea unor probleme reprezentative, asupra cărora se face verificarea: tipuri de teste (test de învățare, test de viteză, test de randament, test de redare mimetică, test de prelucrare creatoare etc.), tipuri de itemi.
- Experimentarea testului.
- Analiza statistică și interpretarea rezultatelor.

Tipologia itemilor unui test indică utilizarea:

- itemilor obiectivi;
- itemilor semiobiectivi;
- itemilor subiectivi.

Itemii obiectivi sînt componente ale testelor de progres, mai ales ale celor standardizate, au obiectivitate ridicată în măsurarea rezultatelor învățării.

Itemii obiectivi pot fi:

- itemi cu alegere duală, care solicită elevul să selecteze din două răspunsuri posibile (adevărat/fals, corect/incorect, da/nu etc). Itemii cu alegere duală pot fi utilizați pentru recunoașterea unor termeni, date factice, principii, diferențiere între enunțuri factice sau de opinie. Acest tip de item poate fi folosit:
 - la testarea însușirii unor cunoștințe. Elevilor li se va cere să determine dacă o definiție, o regulă sau un principiu sînt formulate corect;
 - la determinarea faptului dacă elevii pot aprecia corectitudinea unui fapt sau material prezentat.
- itemi de tip pereche, organizați pe coloane: elementele din prima coloană se numesc premise, iar din cea de-a doua coloană, răspunsuri. De exemplu: pe o coloană termenii, pe altă coloană definițiile, reguli/exemple, simboluri/concepte, principii/clasificări;

- itemi cu alegere multiplă; elevul trebuie să aleagă un singur răspuns corect sau cea mai bună alternativă.

Itemii cu alegere multiplă folosesc la măsurarea rezultatelor învățării de nivel taxonomic inferior: cunoașterea terminologiei, a elementelor/faptelor științifice, cunoașterea principiilor, metodelor și procedeelelor.

Itemi semiobiectivi cer elevului ca răspunsul să fie limitat ca spațiu, formă, conținut. Sarcina este puternic structurată. Libertatea elevului de a reorganiza informația și de a formula răspunsul este redusă. Itemii semiobiectivi pot fi cu răspuns scurt și itemi de completare. Pentru itemii cu răspuns scurt elevii trebuie să formuleze răspunsul sub forma unei propoziții, fraze, a unui cuvânt. Itemii de completare cer un răspuns din unul sau două cuvinte, care să se încadreze în limitele suportului dat. În primul caz, cerința este de tip întrebare directă, iar în al doilea caz este o informație incompletă.

Itemii subiectivi (cu răspuns deschis) reprezintă forma tradițională de evaluare. Itemii subiectivi pot fi formulați prin rezolvarea de probleme, itemi de tip eseu. Acest tip de itemi, pune în evidență capacitatea de exprimare personală în scris, precum și abilitatea de a interpreta și aplica datele.

În activitatea de evaluare, acești itemi sînt folosiți la latitudinea examinatorului.

Testele au următoarele *avantaje*:

- permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt;
- determină formarea unor deprinderi de învățare sistematică la elevi;
- au un grad ridicat de obiectivitate.

Testele au următoarele *dezavantaje*:

- favorizează o învățare care apelează la amănunte, la secvențe informaționale;
- cu unele excepții, nu stimulează dezvoltarea unor procese cognitive superioare, precum creativitatea, originalitatea, capacitatea de analiză și sinteză, gîndirea critică.

Data fiind diversitatea obiectivelor activității „niciun instrument” de măsurare nu poate fi universal valabil pentru toate obiectivele și conținuturile” (M. Manolescu „Evaluarea școlară – un contract pedagogic”, 2002).

Metode alternative de evaluare

Pe lângă metodele tradiționale, în școală se folosesc și metode alternative. Metodele alternative sînt accesate deseori în cazul copiilor cu CES, în funcție de particularitățile de dezvoltare a acestora. Folosirea metodelor alternative este benefică, cel puțin din două perspective:

- **Perspectiva procesuală**, în sensul în care evaluarea modernă nu mai este centrată în principiu pe produsele învățării, ci pe procesele pe care acest tip de evaluare le presupune (de la evaluare la activitatea evaluativă);
- **Perspectiva de comunicare profesor-elev**, în măsura în care acestea sînt considerate instrumente de evaluare care corespund unui demers de evaluare democratică și autentică, întrucît facilitează cooperarea și autonomia.

Metodele alternative de evaluare sînt:

- observarea sistematică a comportamentului elevului față de activitatea școlară;
- investigația;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea.

Fundamentarea oportunităților de extindere a folosirii metodelor alternative de evaluare se axează pe următoarele:

- Funcția de bază a evaluării moderne este aceea de a da încredere, a întări, fortifica, ajuta elevul în procesul de învățare. „A evalua elevul înseamnă a căuta să-i dai mai multă forță” (Jonnaert).
- Din perspectiva învățămîntului modern, se dorește „renunțarea la ideea unei evaluări avînd coloratură penalizantă, care judecă adesea elevul în raport cu „lipsurile” sale. Din contra, „noi dorim să accentuăm progresul elevului în învățare” (Nicole Elliot).
- Metodele alternative favorizează reflecții de ordin metacognitiv.
- Metodele alternative îmbină funcțiile formativă și informativă ale evaluării.

Observarea curentă a comportamentului elevului fiind un produs al interacțiunii profesor-elev, oferă posibilitatea celui dintîi de a cunoaște progresele înregistrate în învățare, interesele și aptitudinile elevilor, atitudinea față de activitatea școlară. Această metodă, practic, însoțește și se asociază cu toate celelalte, fie tradiționale sau alternative.

Fișa de activitate personală a elevilor, utilizată mai ales ca metodă de învățare prin activitate proprie, oferă și posibilitatea de evaluare prin observare a pregătirii elevilor, mai ales, capacitatea de învățare a acestora.

Studiul de caz se dovedește a fi și o bună metodă de evaluare, care se realizează prin analiza și dezbateră cazului pe care profesorul îl are în vedere.

Investigația reprezintă o metodă cu puternice valențe de învățare, dar și un mijloc eficient de evaluare. Această metodă constă în solicitarea elevului de a rezolva o problemă teoretică sau de a realiza o activitate practică, pentru care elevul este pus în situația de a întreprinde o investigație.

Evaluarea investigației se realizează holistic, evidențiind:

- strategia de rezolvare;
- aplicarea cunoștințelor;
- corectitudinea înregistrării datelor;
- prezentarea observațiilor și a rezultatelor;
- produsele realizate;
- atitudinea elevului față de sarcini;
- dezvoltarea deprinderilor de lucru individual sau de grup.

Proiectul este o activitate ce înlesnește o apreciere mai complexă și nuanțată a învățării, permițând identificarea unor calități individuale ale elevilor. Proiectul reprezintă o „activitate de evaluare mai amplă, care începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia, se continuă acasă (în CREI, pentru elevul CES), și se încheie tot în clasă, prin prezentarea rezultatelor obținute”.

Avantajele metodei sînt:

- plasează elevul într-o situație autentică de cercetare și acțiune;
- cultivă încredere în forțele proprii;
- stimulează creativitatea;
- cultivă gândirea proiectivă;
- facilitează achiziționarea unor metode de muncă specifică.

Portofoliul este un proces de analiză a datelor obținute pe diverse căi și pe o perioadă mai extinsă de timp (un semestru, un an școlar). Se iau în vedere „produsele” elevilor și progresele realizate în diverse etape. Portofoliul, spune A. Stoica, reprezintă „un instrument de evaluare complex, care include rezultate relevante, obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare. Aceste rezultate privesc probele orale, scrise și practice, observarea sistemică a comportamentelor școlare, proiectul, autoevaluarea, precum și sarcini specifice fiecărei discipline.

Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” a elevului, urmărindu-i progresul de la un semestru la altul, de la un an școlar la altul sau chiar de la un ciclu de învățămînt la altul” (A. Stoica, Evaluarea, 2003).

Autoevaluarea ocupă astăzi un loc important în practica evaluatorilor, care se dovedesc a fi tot mai sensibilizați de implicarea elevului în demersul evaluativ.

În activitatea didactică, profesorii pot utiliza diferite modalități de dezvoltare a capacității de autoevaluare a elevilor. Acestea pot fi:

- autocorectarea sau corectarea reciprocă;
- autonotarea controlată;
- aprecierea obiectivă a personalității.

În concluzie, referindu-ne la metodele și tehnicile de evaluare a rezultatelor școlare, putem aprecia că nicio metodă nu este aplicată cu rezultate pozitive, dacă nu este adecvată vârstei elevului și formelor de evaluare: inițială, sumativă și formativă.



1. Examinați metodele de evaluare alternativă și indicați frecvența utilizării acestora în practica Dvs.
2. Prezentați argumentele de rigoare pentru metodele utilizate cel mai des; pentru cele pe care nu le utilizați, atît în organizarea activității de evaluare în general la clasă, cît și în evaluarea elevilor cu CES.

Metoda	Frecvența utilizării, în general			Frecvența utilizării, în cazul elevilor cu CES		
	Destul de des	Uneori	Niciodată	Destul de des	Uneori	Niciodată
Observarea sistematică a comportamentului elevului						
Investigația						
Proiectul						
Portofoliul						
Autoevaluarea						

Strategii de evaluare din perspectiva implicării în procesul învățării

Evaluarea influențează învățarea prin patru moduri, precizează P. Broadfort (1996).¹

1. Evaluarea furnizează motivația pentru învățare prin:

- aspectele pozitive ale succesului școlar (sau de motivare în cazul insuccesului);
- întărirea încrederii elevului în propriile forțe.

2. Evaluarea ajută elevii (și profesorul) să precizeze ceea ce trebuie să învețe prin:

- evidențierea ideilor esențiale din ceea ce posedă profesorul;
- realizează un feedback asupra performanțelor obținute de elevi.

3. Evaluarea ajută elevii cum să învețe prin:

- stimularea învățării active;
- influențarea alegerii strategiilor în predare-învățare;
- înțelegerea și aplicarea în diferite contexte a cunoștințelor și capacităților.

4. Evaluarea ajută elevii să aprecieze eficacitatea învățării prin:

- evaluarea a ceea ce au de învățat;
- consolidarea și transferul a ceea ce au învățat;
- considerarea unor situații noi de învățare.

Din cele expuse mai sus, reiese că performanțele școlare depind în mare măsură de „ce” și „cum” predă profesorul elevilor săi.

În procesul învățării profesorul folosește mai multe strategii de evaluare.

La începutul unui program de instruire, profesorul folosește **evaluarea inițială**. Prin ea se urmărește cunoașterea nivelului de pregătire al elevilor și gradul de stăpânire a cunoștințelor și abilităților noului program de instruire. *Evaluarea inițială* realizează un diagnostic al pregătirii elevilor și îndeplinește o funcție predictivă. Evaluarea inițială precizează condițiile prin care elevii vor asimila noile cunoștințe.

Evaluarea formativă este acea modalitate de evaluare care facilitează și motivează învățarea, evidențiind progresul unui elev. De aceea, ea este un proces continuu, permanent. Evaluarea formativă urmărește dacă elevul poate: să prelucreze cunoștințele în așa fel, încât să asigure însușirea lor conștientă, să efectueze exerciții, să rezolve probleme, să clasifice cunoștințele, într-un cuvânt, **să învețe**. Această evaluare poate fi realizată fără note.

¹ Apud Evaluarea progresului școlar, de la teorie la practică, de Adrian Stoica.

Datele obținute se valorifică în planificarea profesorului și îndrumarea în continuare a procesului învățării.

În urma acestor evaluări, profesorul urmărește să afle: ce știe elevul să facă cu achizițiile sale; dacă obiectivele planificate corespund nevoilor elevilor; dacă metodele și mijloacele sînt adaptate sau nu.

Evaluarea formativă îl face conștient pe elev despre asimilarea întregii materii predate și, ca urmare, crește atitudinea sa pozitivă față de învățare.

Evaluarea formativă presupune nu numai verificarea tuturor elevilor, ci și cunoașterea de către aceștia a rezultatelor obținute, a gradului de îndeplinire a obiectivelor învățării.

Evaluarea sumativă („certificată”) se realizează prin verificări parțiale, pe perioade mai lungi ale anului școlar. Ea presupune un sondaj atît în privința elevilor, cît și a materiei însușite. Este necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat și, mai ales, înțeles.

Evaluarea sumativă are un caracter de bilanț la sfîrșitul anului școlar sau al ciclului de învățămînt, care se încheie cu acordarea de note. Din acest punct de vedere, evaluarea sumativă are un scop opus evaluării formative. „Evaluarea formativă este direct integrată procesului de învățare, pe cînd evaluarea sumativă este cea care face suma cunoștințelor, este terminală și certificată. Fiecare secvență pedagogică este jalonată de perioada de evaluare formativă și încheiată printr-o evaluare sumativă” (R. Jucu și M. Manolescu – Pedagogie, 2001).

În activitatea școlară se folosesc **instrumente variate de evaluare** – criticîndu-se uzarea lor printr-o repetare îndelungată și neschimbată.

La evaluarea sumativă se pot folosi multe întrebări, din întreaga materie, în vederea dezvoltării capacităților intelectuale. Astfel, se folosesc întrebări care încep cu un verb: compară, explică, propune, rezolvă etc. Acest tip de întrebări indică elevului activitatea mentală ce trebuie s-o efectueze. Evaluarea formativă se realizează printr-un dialog între profesor și elev, proiectat zilnic, pe parcursul întregului proces de învățămînt.

Ca instrumente, se folosesc chestionarele de evaluare, date despre elevi și clasă, cu răspunsuri deschise; răspunsuri închise; posibilități multiple de alegere a răspunsurilor (2-3 sau mai multe răspunsuri corecte). Evaluarea este un mijloc, și nu o finalitate.

8.3. Evaluarea finală și certificarea copiilor cu dizabilități

Organizarea evaluării finale

Evaluarea finală de certificare a performanței școlare, inclusiv a elevilor cu CES, se realizează de către entitatea națională cu funcții de evaluare și examinare (Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare), care activează în baza unui regulament aprobat de Guvern (Codul Educației, art. 44, alin. (4).

În contextul documentelor de politici în domeniul educației incluzive, au intervenit modificări în abordările privind organizarea procesului de evaluare finală și certificare a performanței școlare, oferind acestui proces un caracter flexibil, cu oportunități de individualizare.

Tabelul 8.3. Abordări tradiționale și tendințe actuale în organizarea evaluării finale și certificării copiilor cu dizabilități

Tradițional			În condițiile dezvoltării educației incluzive		
Incluziune în sesiune de examene	Certificare	Oportunități de formare vocațională	Incluziune în sesiune de examene	Certificare	Oportunități de formare vocațională
Elevii din școlile auxiliare nu erau încadrați în sesiunea de examene.	Absolvenții școlilor auxiliare și majoritatea absolvenților școlilor speciale primeau o adeverință, eliberată de instituția de învățământ, prin care se confirmau anii de școlaritate în învățământul special.	Acces limitat în învățământul profesional vocațional (puteau beneficia doar de unele cursuri de pregătire în anumite meserii).	Elevii cu CES se încadrează, de regulă, în medii comune de examene. La necesitate, examenele se desfășoară prin proceduri și reglementări specifice.	Certificat de studii gimnaziale, serie generală sau serie specifică.	Acces în învățământul profesional vocațional, în funcție de tipul dizabilității și tipul de curriculum la disciplinele de profil.

În conformitate cu reglementările Ministerului Educației, (Instrucțiunea privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu CES, aprobată prin Ordinul nr. 156 din 20.03.2015 și Reglementări și condiții specifice de evaluare finală și certificare a elevilor cu CES din instituțiile de învățământ general obligatoriu, care au studiat după un Plan educațional individualizat, în baza unui curriculum modificat, aprobate prin Ordinul nr. 311 din 05.05.2015), elevii cu CES pot fi încadrați în sesiunea de examene prin proceduri și în condiții specifice. Acestea vizează:

- Timpul destinat efectuării lucrării scrise;
- Adaptările ambientale conforme particularităților de dezvoltare și CES ale candidaților la examene;

- Locul susținerii examenului;
- Oportunități de extensiune;
- Modalitățile de percepere a sarcinii de către candidații cu CES;
- Oportunitățile de realizare a sarcinii de examen;
- Proba de evaluare (aceeași ca și pentru toți candidații sau personalizată);
- Certificarea performanței școlare.

În tabelul 8.4. sînt specificate reglementările pe fiecare aspect menționat.

Tabelul 8.4. Condiții și proceduri specifice de organizare a examenelor pentru elevii cu CES

Condiții și proceduri specifice	Pentru elevii cu CES, care au studiat materia de program prin Curriculum general (CG)	Pentru elevii cu CES, care au studiat materia de program prin Curriculum modificat (CM)
Timp destinat efectuării lucrării scrise	Extindere, cu 60 de min., a timpului destinat efectuării lucrării scrise și/ sau cu 120 de min. a probei la limba străină pentru elevii cu dizabilități neuromotorii sau vizuale severe sau accentuate.	Extindere, cu 60 de min., a timpului destinat efectuării lucrării scrise pentru elevii cu dizabilități motorii sau neuromotorii și/sau vizuale <i>severe</i> sau <i>accentuate</i> , care au o capacitate de scriere redusă.
Adaptări ambientale	Spațiu adaptat, condiții de acces în sala de examen, iluminare specială, separare de un grup mare, reducerea sau amplificarea stimulenților vizuali sau auditivi, însoțire de către un asistent individual.	
Locație	Susținerea examenului la locul imobilizării.	
Extensiune	Aparate/echipamente speciale pentru candidații cu dizabilități severe de vîz.	
Modalități de percepere a sarcinii		Transmiterea prin dictare, a informației din proba de examen (pentru candidații cu dizabilități severe de vîz).
Oportunități de realizare a sarcinii de examen		Susținerea examenului scris la calculator.

Elaborarea, aprobarea și verificarea probei de evaluare	Aceeași probă, propusă tuturor candidaților.	Probă individualizată de examen (test individualizat). Proba de evaluare o elaborează cadrul didactic la disciplina respectivă și se aprobă de Comisia raională de examene. Verificarea probelor de evaluare se realizează de către Comisia raională de evaluare, aprobată de către Comisia raională de examene.
Certificarea performanței școlare	Certificat de studii gimnaziale, serie generală (ASG).	Certificat de studii gimnaziale, serie specifică (ASG/PEI).
Oportunități de continuare a studiilor pentru titularii certificatului	Aceleași pentru toți titularii certificatului seria ASG.	Continuarea studiilor în învățământul profesional tehnic secundar.

Modul de încadrare a elevilor cu CES în sesiunea de examene/evaluare finală se examinează și se decide în ședința Consiliului profesoral al instituției de învățământ. Întreg procesul de organizare a sesiunii de evaluare finală prin proceduri și în condiții specifice întrunește mai multe etape, care trebuie realizate consecutiv.

CMI întocmește **listele elevilor cu CES** din clasele a IV-a și a IX-a. În ședința lărgită a CMI, cu participarea echipelor PEI, se examinează, în baza rezultatelor monitorizării progresului școlar și particularităților individuale de dezvoltare, situația școlară a fiecărui elev din listă, precum și procedurile prin care aceștia pot fi incluși în sesiunea de evaluare finală.

În rezultatul examinării, pentru fiecare nivel de învățământ (primar și gimnazial) se vor perfecta două liste:

- Lista elevilor care vor susține probele de evaluare finală în baza testului propus pentru toți candidații, dar în condițiile speciale, menționate în Instrucțiunea cu privire la procedurile specifice de examinare a elevilor cu CES;
- Lista elevilor cu CES care vor susține probele de evaluare finală prin test individualizat.

Președintele CMI prezintă, în ședința Consiliului profesoral al instituției, rezultatele examinării și propunerile argumentate privind oportunitățile de încadrare a elevilor cu CES în sesiunea de evaluare finală.

Argumentele pentru decizia privind condițiile de încadrare în evaluarea finală a copiilor cu CES vizează:

- Nivelul de dezvoltare, starea de sănătate a elevului (confirmată prin raportul de evaluare/reevaluare complexă a dezvoltării copilului/concluzia Consiliului Medical Consultativ teritorial);
- Planul educațional individualizat (tipul de curriculum la disciplinele de examene);
- Concluziile CMI, formulate în rezultatul monitorizării realizării PEI.

În baza deciziei Consiliului profesoral, CMI coordonează perfectarea *dosarelor pentru candidații care urmează să susțină probele de evaluare prin proceduri specifice, în baza testului propus, în conformitate cu metodologia de examene, aprobată de Ministerul Educației*. Dosarul candidatului va include:

- Cererea părintelui/candidatului (în cazul majoratului);
- Caracteristica psihopedagogică a candidatului;
- Concluzia Consiliului Medical Consultativ teritorial;
- Avizul SAP privind locul și condițiile speciale de examinare pentru elev.

Dosarele, fiecare completat cu demersul instituției de învățământ, se prezintă spre examinare Comisiei raionale de examene, în condițiile stabilite de Ministerul Educației. Rezultatele examinării și decizia Comisiei raionale de examene se autorizează de Comisia națională de examene.

Dosarele pentru candidații care urmează să susțină probele de evaluare finală prin teste individualizate includ același set de materiale și se remit spre examinare Comisiei raionale de examene, care autorizează decizia Consiliului profesoral privind procedurile și condițiile de încadrare a fiecărui copil în sesiunea de evaluare finală.

Proba de evaluare finală (testul) pentru elevul cu CES, care a studiat în baza curriculumului modificat, o elaborează profesorul la clasă, care a elaborat și a realizat cu elevul, pe parcursul anului de studii, curriculumul individualizat. Proba de evaluare se elaborează, ținând cont de rigorile docimologice, în conformitate cu obiectivele și finalitățile stabilite în PEI. Organul local de specialitate, la nivel raional, și CMI, la nivel instituțional, organizează activități de capacitate/instruire a profesorilor care elaborează probe de evaluare individualizate.

Probele de evaluare, elaborate de profesorii instituției, în care sînt incluși elevii cu CES *se aprobă* de Comisia raională de examene. În procesul de examinare și aprobare a testului de evaluare individualizat, Comisia raională de examene verifică două aspecte importante:

- I. Concordanța dintre obiectivele Curriculumului individualizat și cele urmărite în test. În acest sens, instituția prezintă Comisiei atât testul, cât și Curriculumul individualizat.
- II. Respectarea normelor docimologice de elaborare a testului. Din această perspectivă, se va verifica dacă:
 - testul, prin structură și conținut, realizează funcția unei probe de evaluare finală (verificarea nivelului de competențe achiziționate de candidat, capacitatea acestuia de a arăta ceea ce știe să facă în raport cu ceea ce a învățat și, implicit, a eficienței demersului educațional);
 - testul este structurat conform normativelor docimologice;
 - itemii acoperă o parte însemnată din conținuturile în baza cărora s-a realizat demersul educațional cu elevul;
 - reușita alternării tipurilor de itemi;
 - testul este însoțit de matricea de specificații și baremul de corectare și notare.

Ați profesorul care elaborează, cât și comisia care aprobă testul individualizat trebuie să asigure un nivel de calitate, stabilit prin metodologia de evaluare elaborată și aprobată de organul central cu atribuții în organizarea evaluării finale. Indicatorii de calitate ai unui test de evaluare finală, inclusiv ai unui test individualizat, reflectă:

- validitatea (gradul în care testul măsoară ceea ce își propune să măsoare);
- fidelitatea (consecvența cu care produce rezultate/punctaje constante în urma aplicării, indiferent de cine este corector sau de momentul când se face corectarea; fidelitatea unui test este influențată de mai mulți factori, precum lungimea sau dificultatea testului);
- obiectivitatea (gradul de concordanță între evaluatori independenți asupra a ceea ce constituie un răspuns „bun” la fiecare dintre itemii unui test);
- aplicabilitatea (calitatea testului de a fi administrat și interpretat);
- omogenitatea;
- utilitatea;
- standardizarea.

Elaborarea unui test docimologic, inclusiv pentru elevii cu CES, presupune parcurgerea următoarelor etape:

- stabilirea scopului probei;
- selectarea conținuturilor și a obiectivelor;
- formularea itemilor;
- elaborarea baremului de notare și corectare.

În elaborarea unui test, profesorul trebuie să reflecteze asupra unor probleme precum:

- Ce tipuri de itemi folosesc, în funcție de nivelul de particularități individuale de dezvoltare a copilului? În acest sens, profesorul poate utiliza mai multe tipuri de itemi:

- **Itemi obiectivi:**

- itemi de tip alegere duală;
- itemi de tip pereche (sau de asociere);
- itemi cu alegere multiplă;

- **Itemi semiobiectivi:**

- itemi de tip răspuns scurt;
- itemi de completare;
- itemi de tip întrebări structurate;

- **Itemi subiectivi:**

- itemi de tip rezolvare de probleme;
- itemi de tip eseu (structurat sau liber);



1. Analizați testele de evaluare finală la matematică și istorie, clasa a IX-a, din anexele 1 și 2, și precizați tipul fiecărui item.

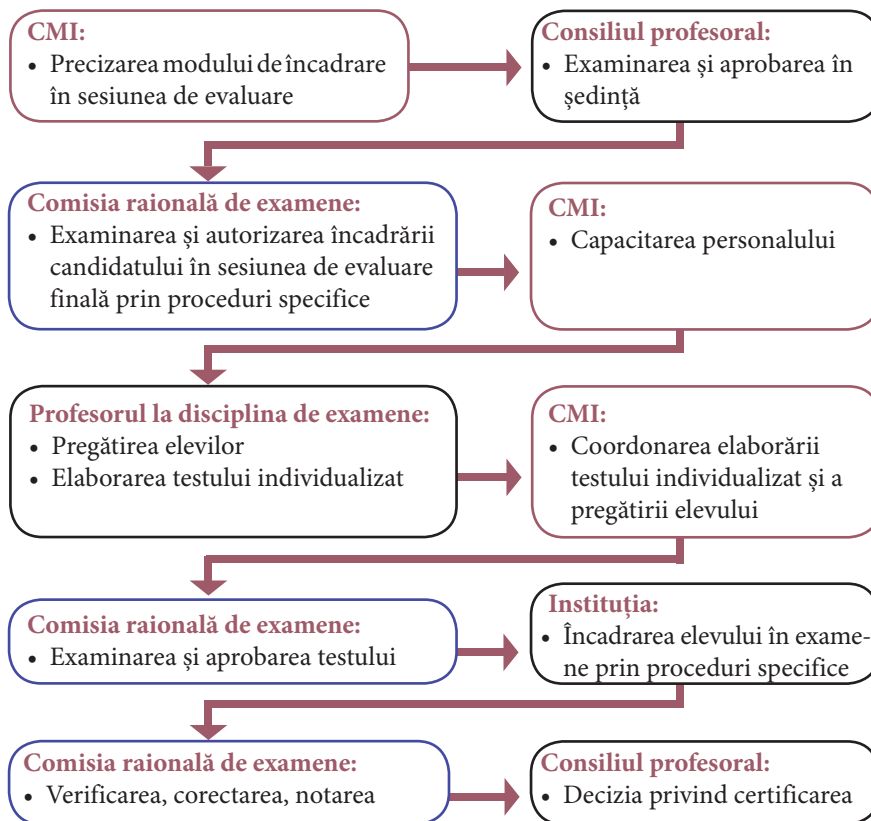
Certificarea absolvenților învățământului gimnazial, care au susținut probe de evaluare finală individualizate

În conformitate cu reglementările Ministerului Educației, finalizarea studiilor gimnaziale de către elevii cu CES, care au studiat în bază de PEI, prin curriculum modificat, se certifică prin document de studii, serie specifică: *Certificat de studii gimnaziale, serie ASG/PEI*.

Figura 8.1. Formatul Certificatului de studii gimnaziale, serie specifică

Certificat de studii gimnaziale Nr. xxxxx Seria ASG/PEI	Disciplina de studiu	Tip curriculum	Nota medie anuală	Nota medie la examene

Titularii certificatului de studii gimnaziale, serie specifică, beneficiază de dreptul de a continua studiile în învățământul profesional secundar.

Figura 8.2. Algoritmul de organizare a evaluării finale a elevilor cu CES

- În baza algoritmului descris în figura 8.2., schițați planul de activități, pentru perioada martie-iunie, privind încadrarea unui copil cu CES în sesiunea de evaluare finală (cazul unui copil cu dizabilități neuromotorii, dizabilități severe de vâz, dificultăți de învățare; copilul necesită test individualizat la două discipline de examen).

Nr. crt.	Activitatea	Termene de realizare	Responsabil(i)	Rezultate scontate

Elevii cu CES, părinții sau alți reprezentanți legali ai acestora sînt informați despre procedurile și condițiile de susținere a probelor de evaluare finală.

Părinții elevilor cu CES, care au studiat în bază de PEI, prin curriculum modificat, au dreptul să solicite, în scris, neîncadrarea copilului în examene. În acest caz, instituția va elibera absolventului o adeverință prin care confirmă perioada de școlarizare și particularitățile de incluziune educațională (forma de incluziune, PEI, tip curriculum etc.).

BIBLIOGRAFIE

1. Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (aprobată prin Ordinul ME nr. 99 din 26.02.2015)
2. Instrucțiunea privind procedurile specifice de examinare a elevilor cu cerințe educaționale speciale (aprobată prin Ordinul ME nr.156 din 20.03.2015)
3. Reglementări și condiții specifice de evaluare finală și certificare a elevilor cu cerințe educaționale speciale din instituțiile de învățământ general obligatoriu, care au studiat după un plan educațional individualizat, în baza unui curriculum modificat (aprobat prin Ordinul ME nr. 311 din 05.05.2015)
4. Ghidul metodologic Adaptări curriculare (aprobat prin decizia Consiliului Național pentru Curriculum din 09.02.2012)
5. Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. Polirom, 2008
6. Curriculum la disciplinele școlare. Ministerul Educației, 2010
7. Radu I. Evaluarea în procesul didactic. Editura Didactică și Pedagogică, 2008
8. Manolescu M. Evaluarea școlară – un contract pedagogic. 2002
9. Manolescu M., Jucu R. Pedagogie. București, 2001
10. Eliot N., Reidweg B., Richard J.-M. Approches plurielles de l'évaluation des compétences et de processus cognitifs, Paris: UMH, FUCAM, 1999.
11. Stoica A., Mihail R. Evaluarea educațională. Inovații și perspective. București: Humanitas educațional, 2006
12. Stoica A. Evaluarea progresului școlar, de la teorie la practică. Humanitas Educațional, București, 2003
13. Vogler J. Evaluarea în învățământul preuniversitar. Polirom, 2000



ANEXE

Probe individualizate de evaluare finală

ANEXA 1

Model de test la matematică

Examen de absolvire a gimnaziului

Foia de titlu

Rechizite și materiale permise: *pix de culoare albastră, creion, riglă, radieră.*

Instrucțiuni pentru candidați:

- Citește cu atenție fiecare item și efectuează operațiile solicitate.
- Lucrează independent.

Timp alocat: 120 de minute

Îți dorim mult succes!

Numele și prenumele evaluatorului: _____ Punctaj: _____

Subcompetențe:

- Efectuarea de operații cu numere: naturale, întregi, raționale și utilizarea efectivă a proprietăților operațiilor cu numere reale în situații reale.
- Compararea, ordonarea, poziționarea pe axă, reprezentarea în diverse forme a numerelor reale.
- Interpretarea unor contexte uzuale și/sau matematice.
- Determinarea valorilor numerice ale unor expresii algebrice pentru diferite valori ale variabilelor.
- Utilizarea de algoritmi relevanți pentru optimizarea calculelor cu monoame, polinoame, fracții algebrice.
- Identificarea și aplicarea terminologiei și a notațiilor aferente noțiunii de funcție în diverse contexte.
- Determinarea soluțiilor unor ecuații de gradul I și gradul II.
- Identificarea unor figuri geometrice plane și corpuri geometrice studiate, precum și elementele acestora în situații reale și/sau modelate.
- Calcularea și estimarea perimetrelor, ariilor, volumelor și măsurilor de unghiuri (pentru figurile geometrice studiate), folosind rețele de pătrate, formule cunoscute.

Obiective de evaluare:

- Să identifice și să aplice, în diverse contexte, terminologia și notațiile aferente noțiunii de mulțime;
- Să ordoneze, să compare numerele reale;
- Să determine valoarea unui polinom;
- Să studieze diagrame și să folosească datele determinate în calcule;

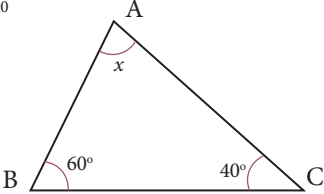
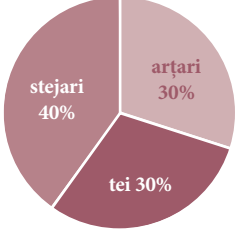
- Să rezolve ecuații de gradul I cu o necunoscută;
- Să rezolve problemele obținute și să interpreteze rezultatele obținute;
- Să recunoască și să aplice proprietatea despre suma măsurilor unghiurilor unui triunghi;
- Să recunoască și să efectueze transformări de unități de măsură;
- Să calculeze lungimile laturilor și perimetrul unui triunghi;
- Să calculeze volumul unui cuboid.

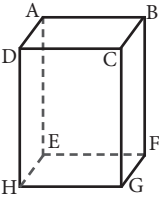
Matricea de specificație

Domenii cognitive Conținuturi	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Rezolvări de probleme, integrare	Total
Mulțimi; mulțimi numerice. Rapoarte și proporții.	2 itemi	1 item	-	3 itemi
Calcul algebric. Polinoame. Frații algebrice.	1 item	1 item	-	2 itemi
Funcții. Șiruri numerice.	-	-	1 item	1 item
Ecuații, inecuații, sisteme de ecuații, sisteme de inecuații.	-	1 item	1 item	2 itemi
Măsurare și măsuri. Geometrie în plan și spațiu	1 item	1 item	1 item	3 itemi
Total	36,4% 4 itemi	36,4% 4 itemi	27,2% 3 itemi	100% 11 itemi

TEST

Nr.	Item	Scor
1.	Scrieți, în casele de mai jos, în ordine crescătoare, numerele: 12; 8; 10. <input type="text"/> ; <input type="text"/> ; <input type="text"/> .	L 0 3
2.	Scrieți, în casetă, unul dintre semnele >, <, = astfel încât propoziția obținută să fie adevărată: 25 + 32 <input type="text"/> 65 - 14.	L 0 3
3.	Scrieți în casetă inversul numărului $\frac{5}{7}$. <input type="text"/>	L 0 3

4.	<p>Determină valoarea expresiei numerice:</p> $42 : 6 - (127 - 120) =$ <p>Răspuns: _____</p>	L 0 1 2 3 4
5.	<p>În desenul alăturat ABC este un triunghi. Utilizând datele din desen, aflați valoarea lui x. Încît: $m(\angle A) + m(\angle B) + m(\angle C) = 180^\circ$</p> <p>$x =$ <input type="text"/></p> 	L 0 3
6.	 <p>Diagrama circulară din desenul alăturat ilustrează datele despre copacii sădiți într-o fișie de pădure. Se cunoaște că au fost sădiți 30 de copaci de arțar. Utilizând datele din diagramă, determinați numărul total al copacilor sădiți.</p> <p>Răspuns: _____</p>	L 0 1 2 3 4 5
7.	<p>Determină valoarea polinomului pentru $x = 2$, astfel încît:</p> $P(x) = x^2 - 2 \cdot x + 1.$ <p>Răspuns: _____</p>	L 0 1 2 3 4
8.	<p>Distanța pe hartă dintre localitățile A și B este egală cu 8 cm. Aflați distanța dintre localități, dacă scara hărții este 1:50000. Transformați distanța în metri, $1 m = 100 cm$.</p> <p>Răspuns: _____</p>	L 0 1 2 3 4
9.	<p>Într-un triunghi, lungimile laturilor sînt de 12 cm, 20 cm și 30 cm. Determinați perimetrul triunghiului. $P_{\Delta} = a + b + c$</p> <p>Răspuns: _____</p>	L 0 1 2 3 4

10.		<p>Determinați câți litri de apă încap într-un acvariu cu dimensiunile de 30 cm, 40 cm și 50 cm, dacă volumul poate fi calculat după formula $V = L \cdot l \cdot h$, iar $1 l = 1000 \text{ cm}^3$</p> <p>Răspuns: _____</p>	L 0 1 2 3 4 5
11.	<p>Rezolvați în R ecuația: $2x - 13 = 17 - 3x$</p> <p>Răspuns: _____</p>		L 0 1 2 3 4 5 6

Barem de corectare

Itemii	Răspuns corect	Scor maxim	Etapile rezolvării	Punctaj acordat
1.	8, 10, 12	3p	Punctele se acordă numai pentru completarea corectă a casetei	3p
2.	>	3p	Punctele se acordă numai pentru completarea corectă a casetei	3p
3.	$\frac{5}{7}$	3p	Se acordă 1p pentru fiecare răspuns corect	3p
4.	0	4p	Pentru fiecare operație corectă Răspuns corect	3p 1p
5.	80°	3p	Punctele se acordă numai pentru completarea corectă a casetei	3p
6.	100 de copaci	5p	Pentru determinarea numărului de tei Pentru determinarea numărului de stejari Pentru determinarea numărului total de copaci Răspuns corect	1p 1p 2p 1p
7.	$P(2) = 1$	4p	Pentru înlocuirea lui x Pentru valoarea polinomului Răspuns corect	1p 2p 1p
8.	4000 m	4p	Pentru determinarea distanței Pentru transformare Răspuns corect	2p 1p 1p
9.	62 cm	4p	Pentru calcularea perimetrului Răspuns corect	3p 1p

10.	60 l	5p	Pentru determinarea volumului Pentru transformare Răspuns corect	3p 1p 1p
11.	$x = 6$	6p	$2x + 3x = 17 + 13$ $5x = 30$ $x = 30 : 5$ $x = 6$	2p 2p 1p 1p
Total: 44 de puncte				

Notă:

1. În cazul când nu este indicată metoda de rezolvare, orice metodă de rezolvare poate fi acceptată, odată ce ea satisface cerințele răspunsului oferit în baremul de corectare, și apreciată cu punctajul maxim, conform baremului.
2. Nu cereți să vedeți calcule efectuate și argumentate, dacă nu sînt specificate în cerință.
3. Nu introduceți puncte suplimentare la barem sau jumătăți de punct.

Istoria românilor și universală




ANEXA 2

Examen de absolvire a gimnaziului

Timp alocat – 120 de minute

Subiectul I (12 puncte)

Studiază fiecare sursă în parte și realizează sarcina de lucru.

Nr.	Item	Scor																				
1.	<p>Studiază datele statistice și determină anul când în învățământul primar al Basarabiei erau înmatriculați cei mai mulți elevi.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>An școlar</th> <th>Nr. de școli</th> <th>Nr. de învățători</th> <th>Nr. de elevi</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1920-1921</td> <td>1747</td> <td>2746</td> <td>136171</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>1932-1933</td> <td>2508</td> <td>6273</td> <td>356651</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>1939</td> <td>7581</td> <td>7581</td> <td>356747</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table>	An școlar	Nr. de școli	Nr. de învățători	Nr. de elevi		1920-1921	1747	2746	136171	_____	1932-1933	2508	6273	356651	_____	1939	7581	7581	356747	_____	L 0 3
An școlar	Nr. de școli	Nr. de învățători	Nr. de elevi																			
1920-1921	1747	2746	136171	_____																		
1932-1933	2508	6273	356651	_____																		
1939	7581	7581	356747	_____																		
2.	<p>Numește evenimentul descris de către autor în lucrarea dată.</p> 	L 0 3																				
3.	<p>Determină teritoriul răpit României la data de 28 iunie 1940.</p> 	L 0 3																				
4.	<p>Determină statul capitala căruia este indicată pe hartă.</p> 	L 0 3																				

Subiectul II (23 de puncte)**Studiază materialul suport și realizează sarcinile de lucru.****SURSA A**

TERMEN: *Comintern* – abreviere din limba rusă pentru „Internaționala comunistă”, fondată la Moscova și reunind toate partidele comuniste; instrument de influență a U.R.S.S. asupra partidelor comuniste.

REPERE CRONOLOGICE

1933: Hitler este numit cancelar al Germaniei.

1936: Semnarea Pactului Anticomintern de către Germania și Japonia.

1937: Italia aderă la Pactul Anticomintern.

1938: Anexarea Austriei („Anschluss-ul”).

1938: Acordul de la Munchen.

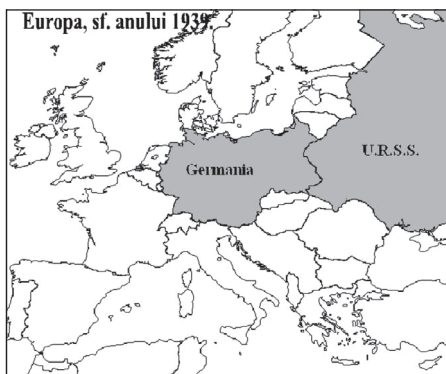
1939: 1 septembrie: Germania atacă Polonia.

SURSA B

„Cu ocazia semnării Tratatului de neagresiune dintre Reichul German și Uniunea Republicilor Sovietice Socialiste, semnării din partea celor două părți au discutat, în cadrul unor convorbiri strict confidențiale, problema delimitării sferelor lor respective de interes în Europa răsăriteană. Aceste convorbiri au dus la următorul rezultat:

1. În cazul unei transformări teritoriale și politice a teritoriilor aparținând statelor baltice (Finlanda, Estonia, Letonia, Lituania), frontiera nordică a Lituaniei va reprezenta frontiera sferelor de interes atât ale Germaniei, cât și ale U.R.S.S. [...]
3. În privința Europei sud-estice, partea sovietică subliniază interesul pe care-l manifestă pentru Basarabia. Partea germană își declară totalul dezinteres politic față de aceste teritorii.”

(Din *Protocolul adițional secret al Pactului Molotov-Ribbentrop, 23 august 1939*)

SURSELE C și D

Nr.	Item	Scor
Studiază sursele A și B		
1	Numește Pactul semnat de către miniștrii de externe ai URSS și Germaniei. _____	L 0 2
2	Scrie anul cînd a fost semnat Pactul Molotov-Ribbentrop. _____	L 0 1
3	Explică noțiunea Comintern. _____ _____ _____ _____	L 0 2 4
Studiază sursele C și D		
4	Studiază harta politică a Europei. Numește statele semnatare ale Pactului Molotov-Ribbentrop. _____ _____	L 0 2 4
Studiază reperele cronologice		
5	Studiază reperele cronologice și plasează anii subliniați pe axa cronologică. _____ _____	L 0 1 2 3 4
Studiază sursa B		
6	Răspunde cu Adevărat sau Fals la următoarele afirmații: Pactul Molotov-Ribbentrop a fost semnat în anul 1940. _____ În cazul unei transformări teritoriale și politice a teritoriilor aparținînd statelor baltice, frontiera nordică a Lituaniei va prezenta frontiera sferelor de interes atît ale Germaniei, cît și ale URSS. _____	L 0 4 8

Subiectul III (15 puncte)

SURSA A

În conformitate cu ordinul MAI al URSS nr. 00564 de la 11 iunie 1949, deportații din Moldova urmau să fie distribuiți prin următoarele regiuni ale Siberiei: în regiunea Kurgan – 5000 de familii, în regiunea Tiumeni – 328 de familii, în Irkutsk – 2000 de familii, în Altai – 1000 de familii. Ulterior, deportații din Moldova au fost trimiși și în regiunile Habarovsk, Cita, Kemerovo, RSS Kazahă, RASS Bureato-Mongolă.

Prima obligație a deportaților în Siberia era munca. Ei erau obligați să lucreze la întreprinderi forestiere, piscicole, de construcții, miniere etc. De exemplu, 1172 de familii, care au sosit în zilele de 23-24 iunie 1949 în regiunea Altai, au fost repartizate în modul următor: în colhozuri – 596 de familii, în sovhozuri – 516 familii și în trustul de extracție a aurului „Gornoaltaizoloto” – 60 de familii.

Nr.	Item	Scor
Studiază sursa A		
1	Transcrie din text, în 3-5 propoziții, care erau obligațiile deportaților în Siberia.	L
		0
		1
		2
		3
		4
		5
		6
		7
		8
		9
		10
		11
		12
		13
		14
		15

Barem de corectare

Nr. item		Răspuns corect/posibil	Modul de acordare a punctelor	Maximum pentru item
I	1	Determină anul când în învățământul primar al Basarabiei au fost înmatriculați cei mai mulți elevi: Anul 1939	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 3 puncte – pentru un răspuns corect	3 puncte
	2	Numește evenimentul descris în lucrare: Marea Teroare	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 3 puncte – pentru un răspuns corect	3 puncte
	3	Determină teritoriul răpit de la România în anul 1940: Basarabia	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 3 puncte – pentru un răspuns corect	3 puncte
	4	Determină statul capitala căruia este indicată pe hartă: Germania	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 3 puncte – pentru un răspuns corect	3 puncte
II	1	Scie denumirea Pactului: Pactul Molotov-Ribbentrop	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 2 puncte – pentru un răspuns corect	2 puncte
	2	Determină anul când a fost semnat Pactul Molotov-Ribbentrop: 1939	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 1 punct – pentru un răspuns corect	1 punct
	3	Definiția termenului Comintern	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 2 puncte – pentru un răspuns parțial 4 puncte – răspuns deplin	4 puncte
	4	Statele semnatare ale Pactului Molotov-Ribbentrop: URSS, Germania	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 2×2 – câte 2 puncte pentru fiecare stat menționat corect	4 puncte
	5	Axa cronologică	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 1×4 – câte un punct pentru amplasarea corectă a fiecărui eveniment	4 puncte
	6	Răspunde cu A sau F la afirmațiile: F A	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 2×4 – câte 4 puncte pentru fiecare răspuns corect	8 puncte

III	1	Redactarea textului	0 puncte – pentru un răspuns greșit/lipsă 1×3 – răspuns parțial 3×3 – răspuns deplin	9 puncte
	2	Utilizarea limbajului istoric	0 puncte – pentru un răspuns lipsă/volum irelevant 3p – limbaj parțial adecvat 3p – limbaj adecvat, relevant	6 puncte

Total: 50 de puncte

Matricea de specificații

Nivel taxonomic Domenii de conținut	Recunoaștere, înțelegere	Aplicare	Interpretare, creare	Total
Timp și spațiu	3 itemi	1 item	1 item	5 itemi
Termeni istorici	-	-	2 itemi	2 itemi
Surse istorice	-	1 item	1 item	2 itemi
Situații istorice (evenimente, procese, personalități, relații cauză-efect)	1 item	1 item	1 item	3 itemi
Total	4 itemi 33,4%	3 itemi 25%	5 itemi 41,6%	12 itemi 100%

Barem de notare

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Punctaj	1-4	5-8	9-11	12-14	15-27	28-33	34-39	40-44	45-48	49-50



