

2025-2026

Erasmus+
Experiențe de neuitat și noi orizonturi.

GHID PRACTIC EDUCAȚIA ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI VIZUALE

**FUNDAMENTE TEORETICE, TEHNOLOGII,
ACTIVITĂȚI PRACTICE ȘI MODELE DE
MOBILITATE INTERNAȚIONALĂ**

**Proiect
Erasmus**

2025-1-RO01-KA121-SCH-
000319038



EDUCAȚIE DE CALITATE

Fiecare copil învață diferit — o
educație adaptată este o educație
corectă

MOBILITĂȚI ERASMUS

- experiențe de învățare
- networking
- incluziune
- competențe europene

A.C.T.I.V.

“Acțiuni, competențe transferabile și inovative pentru viitor”

Rezultat al primului an de acreditare Erasmus+

Destinat cadrelor didactice, psihopedagogilor, terapeuților și elevilor cu dizabilități vizuale

Anul școlar 2025–2026

Proiect de acreditare Erasmus+ nr. 2024-1-RO01-KA120-SCH-000271494 (2024–2027) — realizat cu sprijinul financiar al Uniunii Europene

Finanțare europeană

Acest ghid practic este realizat integral din fonduri europene, în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ nr. 2024-1-RO01-KA120-SCH-000271494 (2024–2027), implementat de Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos. Conținutul adună rezultatele cursurilor de formare, ale job shadowing-ului și ale mobilităților de grup derulate în cadrul acestui proiect.

Sprijinul acordat de Comisia Europeană pentru elaborarea acestei publicații nu constituie o aprobare a conținutului, care reflectă doar opinia autorilor, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

Cuprins

(cuprinsul de mai jos se actualizează automat la deschiderea documentului în Word; dacă nu se actualizează, selectați zona și apăsați F9, sau click-dreapta → Actualizare câmp)

Cuprins	3
Introducere	11
PARTEA I — Fundamente teoretice	12
Capitolul 1. Percepția tactil-kinestezică și tiflopedagogia.....	12
Capitolul 2. Introducere – ce înțelegem prin tehnologia asistivă	12
2.2. Louis Braille și sistemul de puncte în relief (1824–1829).....	13
2.3. Mașinile de scris Braille — de la Hall la Picht și Perkins (1892–1951).....	13
2.4. De la mecanic la electronic (anii 1970–1990)	13
2.5. Era digitală conectată (anii 2000 – prezent)	14
2.6. Evoluția tehnologiei asistive — patru etape	14
2.7. Categoriile actuale de tehnologie asistivă	15
Acces la text scris (citire).....	15
Acces la text scris (scriere)	15
Mărire, contrast și vedere funcțională (pentru elevi cu vedere parțială)	15
Orientare, mobilitate și autonomie	15
Producție de materiale didactice accesibile	15
2.8. Instrumente software folosite azi	15
NVDA (NonVisual Desktop Access)	15
Alte cititoare de ecran și instrumente native	15
Software de mărire și contrast	16
Aplicații de recunoaștere și descriere a imaginilor	16
Software educațional gamificat, dezvoltat local.....	16
2.9. Instrumente hardware folosite azi.....	17
Scriere Braille	17
Citire Braille pe suport digital	17
Producerea materialelor tactile	17
Table interactive și „smart lab”	17
Dispozitive emergente, dezvoltate în context românesc.....	17
2.10. Situația actuală în școlile din România.....	17
Ce se regăsește frecvent în dotarea școlilor	17
Proiecte și inițiative recente	18
Provocări curente.....	18
2.11. Cum alegem tehnologia potrivită pentru un elev	19
2.12. Recomandări practice pentru integrarea la clasă	19

Capitolul 3. Abordarea multisenzorială în instruirea elevilor cu dizabilități vizuale	20
3.1. Introducere	20
3.2. Perspectiva neuroștiințifică	20
3.3. Diferența dintre „acces senzorial” și „integrare senzorială”	21
3.4. Principii de proiectare a activităților multisenzoriale	21
Capitolul 4. Strategii pe domenii de învățare	21
4.1. Literație și pre-Braille	21
4.2. Matematică	22
4.3. Științe ale naturii și STEM	22
4.4. Artă și expresie creativă	22
4.5. Orientare, mobilitate și educație fizică	22
Introducere	22
Etapele progresive ale învățării O&M	23
Tehnici de utilizare a bastonului alb	23
Rolurile bastonului	23
Poziția și priza	23
Tehnici de bază	23
Mersul cu o persoană ghid (ghidaj uman)	24
Poziția de bază	24
Semnale și situații speciale	24
Cum se inițiază corect ghidajul	24
Urcarea într-un vehicul și așezarea în bănci/rânduri	24
Reguli și nereguli frecvente	24
La utilizarea bastonului alb	24
La mersul cu persoană ghid	25
Tehnici complementare de autoprotecție	25
Orientarea în spațiul școlar	25
Căinele ghid și eticheta socială generală	25
Câteva repere despre căinele ghid	25
Reguli de etichetă pentru colegi și cadre didactice	26
Traversarea intersecțiilor și transportul public	26
Traversarea intersecțiilor	26
Transportul public	26
Recomandări pentru profesori și părinți	26
Capitolul 5 Amenajarea unui mediu de învățare multisenzorial	27
5.1. Materiale și resurse tactile, auditive, olfactive și kinestezice	28
Materiale tactile	28
Materiale auditive	28
Materiale olfactive și gustative (folosite punctual, cu discernământ)	28

Tehnologie asistivă complementară	28
Exemplu de plan de lecție multisenzorială	28
Ciclul de viață al unei plante (clasa a III-a, elev cu cecitate totală)	28
Observarea și evaluarea progresului	29
Greșeli frecvente și recomandări	29
Capitolul 6. Activitățile terapeutice recuperator-compensatorii la elevii cu dizabilități vizuale.....	30
6.1. Două categorii de activități: cabinet și TECI	30
Tabel comparativ	30
6.2. Activitățile terapeutice-recuperatorii de cabinet	31
Cabinetul de tiflopedagogie / educație perceptiv-vizuală	31
Cabinetul de orientare și mobilitate	31
Cabinetul de logopedie	31
Cabinetul de kinetoterapie	31
Cabinetul de evaluare și consiliere psihopedagogică	32
6.3. Terapiile Educaționale Complexe și Integrate (TECI)	32
Cele cinci discipline ale TECI, aplicate la specificul deficienței de vedere	32
6.4. Echipa multidisciplinară și colaborarea cu familia	33
6.5. Recomandări practice pentru părinți.....	33
6.6. Recomandări practice pentru profesorii de la clasă	33
Capitolul 7. Introducere: programul Erasmus+ și domeniul educației școlare	34
7.1. Argumente pentru incluziunea elevilor cu dizabilități vizuale prin Erasmus+	34
7.2. Formarea cadrelor didactice în metode inovative	34
7.3. Acces la resurse și bune practici tiflopedagogice.....	34
7.4. Reducerea izolării instituționale	34
7.5. Dezvoltarea autonomiei și a competențelor sociale ale elevilor	35
7.6. Egalitatea de șanse ca principiu al programului	35
7.7. Finanțare stabilă și simplificare administrativă.....	35
Acreditarea Erasmus — cadru general	35
Valabilitate și avantaje.....	35
Planul Erasmus de acreditare: ce este și ce conține	36
Componentele principale ale Planului Erasmus.....	36
Tipuri de activități de mobilitate eligibile	36
Corelarea Planului Erasmus cu Planul de Dezvoltare Instituțională	37
Exemplu de corelare între PDI și Planul Erasmus.....	37
Etapele administrative: de la candidatură la raportare	38
Pasul 1 — Candidatura de acreditare	38
Pasul 2 — Cererea anuală de finanțare (KA121).....	38
Pasul 3 — Implementarea proiectului	38
Pasul 4 — Reevaluarea la 12 luni	38

Pasul 5 — Raportarea și diseminarea rezultatelor.....	38
Rolul planului Erasmus în atingerea obiectivelor PDI	39
PARTEA II.....	41
Despre proiect	41
Obiectivele planului strategic Erasmus (3 ani).....	42
Activități și destinații de mobilitate	43
Echipa de proiect	43
Teatrul incluziv: fundamente și argumente	45
PARTEA I Teatrul incluziv: fundamente și argumente.....	46
1. Ce este teatrul incluziv	46
2. Adaptarea tehnicilor de teatru pentru persoane cu dizabilități	46
3. Specificul adaptării pentru elevi cu dizabilități vizuale	46
4. Argumente pentru includerea teatrului incluziv în școală	47
5. Legătura cu terapiile educaționale complexe și integrate	47
6. Cum se pregătește o activitate de teatru incluziv la clasă	48
PARTEA A II-A Cursul „Theatre for Inclusion” (Explor'Acting, Franța).....	49
1. Prezentarea cursului și a organizației gazdă	49
2. Structura cursului pe zile.....	49
3. Fotografii din mobilitate	53
4. Transferabilitate: tehnici direct aplicabile la elevi cu dizabilități vizuale.....	56
PARTEA A III-A Activitatea post-mobilitate: Atelierele în școală.....	57
1. De la curs la practică: transferul bunelor practici	57
2. Atelierul 1 — Încredere, ghidare și echilibru	58
3. Atelierul 2 — Teatru de păpuși din materiale reciclate	61
4. Rezultate și impact.....	63
5. Concluzii	63
Bibliografie.....	63
Introducere: cursul „Emotional Intelligence Tools to Understand and Respond to Trauma”	65
2. Structura cursului pe cinci zile	65
3. Fundamente teoretice: Teoria Polivagală	66
Starea ventral-vagală — siguranță și conectare	66
Starea simpatică — luptă sau fugi	66
Starea dorsal-vagală — blocaj (freeze/shutdown).....	66
4. Fereastra de toleranță și reacțiile de supraviețuire	66
5. Roata sentimentelor — vocabularul emoțional.....	68
6. Specificul neurocepției la elevii cu dizabilități vizuale	68
Teoria polivagală și reglarea emoțională la elevii nevăzători	69
7. Rolul profesorului: co-reglarea înaintea auto-reglării.....	69
8. Implicarea în munca de cabinet.....	70

Activitatea 1 — „Harta Stărilor Mele”: ancorare polivagală tactilă	70
Activitatea 2 — Explorarea tactilă a celulei și co-reglare în perechi	70
9. Resurse materiale și tiflotehnologice pentru reglare emoțională	71
10. Fotografii din mobilitate	71
11. Concluzii	72
Bibliografie	72
Cuprins	74
PARTEA I Gamificarea: fundamente și importanța pentru elevii cu dizabilități vizuale.....	75
1. Gamificare versus învățare bazată pe joc	75
2. Cadre teoretice: modelul MDA și Octalysis.....	75
3. Specificul gamificării pentru elevii cu dizabilități vizuale	75
4. Argumente pentru includerea gamificării în școală	76
5. Legătura cu terapiile educaționale complexe și integrate	76
6. Cum se pregătește o activitate de gamificare la clasă	76
PARTEA A II-A Cursul „Gamification in Education: Engaging Learners Through Play” (Sevilla).....	78
1. Prezentarea cursului	78
2. Adaptarea tiflopedagogică a elementelor de gamificare.....	78
3. Metode pedagogice principale	79
4. Cele trei jocuri adaptate prezentate în curs.....	81
5. Fotografii din mobilitate	81
PARTEA A III-A Activitatea post-mobilitate: Două ateliere cu elevii	83
1. De la curs la practică	83
2. Atelierul 1 — Labirintul tactil de indicii.....	84
3. Atelierul 2 — Quiz-ul „Tiflo-Milionarul”	86
4. Resurse materiale și tiflotehnologice.....	88
5. Evaluare și debriefing.....	88
6. Rezultate și impact.....	88
7. Glosar de termeni	88
8. Exemplu ilustrativ (traseu generic)	89
9. Resurse conexe	89
11. Concluzii	89
Bibliografie	90
Cuprins	92
PARTEA I Educația outdoor: fundamente și adaptare pentru elevii cu dizabilități vizuale.....	93
1. Ce este educația outdoor?	93
2. Integrarea curriculară a educației outdoor.....	93
5. Exerciții aplicabile, adaptate	95
6. Recomandări și siguranță.....	97
7. Evaluarea activităților outdoor	97

PARTEA A II-A Cursul „Madeira Outdoor” (Pedagogical Innovation Centre, Portugalia)	98
1. Prezentarea cursului	98
2. Structura cursului pe șase zile	98
3. Fotografii din mobilitate	100
4. Transferabilitate pentru elevii cu dizabilități vizuale	102
PARTEA A III-A Activitatea post-mobilitate: Două ateliere cu elevii	103
1. De la curs la practică	103
3. Atelierul 2 — Explorare senzorială în parcul școlii	105
4. Rezultate și impact	107
5. Concluzii	107
Bibliografie	107
Cuprins	109
PARTEA A II-A Mobilitatea de grup la Belgrad: Școala „Veljko Ramadanovic”	111
1. Prezentarea mobilității: context, participanți, logistică	111
2. Pilonii centrali ai programului	112
3. Scopul și obiectivele mobilității	113
4. Metode didactice: activism civic și exprimare media	114
5. Metode centrate pe tehnologie și mobilitate urbană	116
6. Matricea completă a activităților (modelul Veljko Ramadanovic)	117
9. Evaluare, reflecție și impact civic	119
12. Exemplu ilustrativ (traseu generic)	122
PARTEA A III-A Post-mobilitate: Elevii ambasadori	122
1. De la mobilitate la practică: rolul de ambasador	122
2. Activități de diseminare organizate în școală	123
4. Rezultate și impact	124
6. Concluzii	125
Bibliografie	125
Cuprins	127
PARTEA I Orientare, mobilitate și activism civic pentru elevii cu dizabilități vizuale	128
1. Context și fundamentare tiflopedagogică	128
2. Principiul activismului prin autonomie senzorială	128
4. Metode didactice incluziv-senzitive	129
6. Evaluare și bune practici	130
PARTEA A II-A Mobilitatea de grup la Skopje: Școala „Dimitar Vlahov”	131
1. Prezentarea mobilității: context, participanți, logistică	131
2. Tema mobilității: activismul civic prin personalități care au rămas în istorie	132
6. Evaluare, reflecție și impact civic	137
PARTEA A III-A Post-mobilitate: Elevii ambasadori	138
1. De la mobilitate la practică: rolul de ambasador	138

3. Fotografii din activitatea de diseminare	139
4. Rezultate și impact.....	140
5. Concluzii	140
Bibliografie	140
1.1. Obiectivele mobilității de tip job shadowing	141
2. Contextul mobilității	141
2.1. Instituțiile partenere	141
Rolul participantului la instituția de trimitere	142
2.1. Dezvoltarea autonomiei personale.....	142
2.2. Dezvoltarea senzorială (compensare).....	142
2.3. Intervenția psihopedagogică și emoțională.....	142
Rezultatul 1 – Cunoașterea mediului școlar	143
Rezultatul 2 – Observarea practică a aplicațiilor de conținut digital în educație	143
Rezultatul 3 – Adaptarea metodelor de conținut digital pentru diferite discipline și niveluri.....	143
Rezultatul 4 – Competențe de comunicare interculturală și cetățenie europeană	143
Ziua 1 (luni) – Bun venit și prezentarea școlii	143
Ziua 2 (marți) – Observarea practică a conținutului digital	144
Ziua 3 (miercuri) – Atelier despre utilizarea pedagogică a tehnologiei 3D	144
Ziua 4 (joi) – Bilanț, schimb de informații și ceremonia de închidere.....	145
6. Recunoașterea rezultatelor și reintegrarea la instituția de trimitere	147
7. Observații de job shadowing în cabinetele de specialitate.....	148
7.1. Materiale tactile pentru științe și geometrie	148
7.2. Trusa de desen în relief.....	150
7.3. Materiale pentru stimulare tactilă și integrare senzorio-motorie	151
8. Infrastructura sportivă și de recreere adaptată.....	152
9. Impact, transfer de bune practici și pași următori.....	153
10.1. Concluzii	153
10.2. Bibliografie	153
1.2. Specificul atelierelor de teatru incluziv.....	154
2.1. Pregătirea logistică și evaluarea accesibilității.....	155
2.2. Pregătirea psihopedagogică și de grup	155
2.3. Checklist pre-mobilitate pentru însoțitor	155
3. Tehnici specializate de ghidaj și orientare spațială.....	156
3.1. Reguli fundamentale ale ghidajului văzător.....	156
3.2. Orientarea în sala de teatru și crearea hărții mentale.....	156
4. Etapa de mobilitate: asistență în atelierelor artistice (Zilele 1–2).....	157
4.1. Ziua 1: Cunoaștere, echilibru spațial și ritm pe corp.....	157
4.2. Ziua 2: Orientare cu ochii închiși, încredere și tablouri narative	157
5. Etapa de mobilitate: asistență în atelierelor artistice (Zilele 3–5).....	158

5.1. Ziua 3: Voce, accent și peisaje sonore pe text	158
5.2. Ziua 4: Teatru de obiecte și manipularea marionetelor de mărime naturală	158
5.3. Ziua 5: Improvizație, retrospectivă și evaluare finală	158
6. Asistența personală și viața cotidiană în mobilitate	159
6.1. Suportul în activitățile zilnice și la mese	159
6.2. Deplasările urbane și activitățile culturale.....	159
7. Etapa de post-mobilitate	160
7.1. Evaluarea și redactarea rapoartelor de mobilitate	160
7.2. Diseminarea și organizarea atelierelor locale multiplicatoare	160
8. Codul etic și managementul situațiilor de criză	161
8.1. Norme etice obligatorii pentru însoțitor	161
8.2. Managementul situațiilor neprevăzute și de criză.....	161
Bibliografie	163

Introducere

Prezentul ghid practic este rezultatul direct al primului an de acreditare Erasmus+ al Liceului Special „Moldova” din Târgu Frumos, județul Iași. El adună, într-un singur volum de referință, cunoștințele teoretice, metodele de lucru și instrumentele practice acumulate de echipa de proiect în urma cursurilor de formare, a job shadowing-ului și a mobilităților de grup desfășurate în această perioadă.

Scopul acestui material este dublu: pe de o parte, oferă cadrelor didactice, psihopedagogilor și terapeuților un cadru metodologic coerent pentru adaptarea actului didactic la nevoile elevilor cu dizabilități vizuale; pe de altă parte, se adresează direct elevilor, ca resursă de sprijin în înțelegerea propriilor drepturi, a instrumentelor de care pot beneficia și a activităților la care pot participa activ și egal alături de colegii lor.

Structura ghidului urmează firul logic al experienței de acreditare: pornim de la fundamentele teoretice ale tiflopedagogiei, curriculum-ului prezent în școlile speciale din România, nevoia de formare profesională continuă, nevoia de cunoaștere a altor experiențe din alte școli din Europa și continuăm cu o abordare mai profundă, centrată pe elevi: reglarea emoțională, continuăm cu tehnologiile și metodele didactice moderne (materiale tactile, gamification), trecem apoi prin educația experiențială outdoor și încheiem cu modelele de bune practici aduse din toate cele 6 fluxuri de mobilitate: două mobilități internaționale de grup pentru elevi — Belgrad (Serbia), Skopje (Macedonia de Nord), job-shadowing Belgrad (Serbia), patru cursuri de formare — Caen (Franța), Roma (Italia), Sevilla (Spania), Madeira (Portugalia).

Fiecare capitol păstrează activitățile, tabelele de resurse și recomandările practice testate direct de echipa noastră sau observate în școlile partenere, astfel încât acest ghid să poată fi folosit imediat la clasă, fără a fi necesară o etapă suplimentară de adaptare.

Cui se adresează acest ghid

Cadrelor didactice, psihopedagogilor, terapeuților, cadrelor de sprijin și, deopotrivă, elevilor cu dizabilități vizuale și colegilor lor, ca instrument comun de lucru și de înțelegere reciprocă.

Documentul de față este conceput ca un instrument viu: recomandăm actualizarea și completarea sa continuă, pe măsură ce echipa de proiect acumulează noi experiențe în anii următori de acreditare Erasmus+.

PARTEA I — Fundamente teoretice

Această primă parte a ghidului stabilește cadrul teoretic pe care se sprijină toate metodele și activitățile practice prezentate ulterior. Înțelegerea modului în care un elev nevăzător percepe și explorează lumea — atât din punct de vedere senzorial, cât și din punct de vedere neurofiziologic-emoțional — este condiția esențială pentru orice adaptare didactică reușită.

Capitolul 1. Percepția tactil-kinestezică și tiflopedagogia

1.1. Învățarea tactil-kinestezică și percepția la elevii cu dizabilități vizuale

Percepția vizuală permite procesarea simultană a unei imagini globale, printr-o sinteză imediată. Percepția tactilă este, prin excelență, o percepție secvențială și analitică: elevul nevăzător sau cu ambliopie severă construiește imaginea mentală a unui obiect prin explorarea succesivă a părților componente, combinând informația tactilă cu cea kinestezică — simțul de mișcare și poziție a corpului și a mâinilor.

Din punct de vedere tiflopedagogic, reprezentarea tactilă nu trebuie să fie o simplă reducere la scară sau o copie fidelă a imaginii vizuale. O imagine simplă pentru un văzător poate deveni un „haos tactil” pentru un nevăzător dacă conține prea multe detalii, umbre, perspective sau linii superflue. Adaptarea tactilă modernă presupune, prin urmare, schematizarea, simplificarea și esențializarea informației vizuale.

1.2. Principii fundamentale în proiectarea resurselor tactile

- Principiul esențializării — eliminarea detaliilor decorative care nu aduc valoare informațională și care pot perturba explorarea cu vârfurile degetelor.
- Principiul contrastului tactil și vizual — utilizarea unor texturi distincte (neted, rugos, striat, punctat) și a unor culori puternic contrastante, pentru elevii cu resturi de vedere.
- Principiul ergonomiei tactile — dimensiunea suportului tactil trebuie să se încadreze în câmpul de explorare palpatorie al palmei și degetelor (format optim: A4 sau B4).
- Principiul accesibilizării multi-senzoriale — asocierea elementelor tactile cu etichete Braille, text mărit cu font fără serife (Arial/Verdana) și coduri de acces audio (QR sau NFC).

Notă tiflopedagogică

Procesul de explorare tactilă urmează trei etape majore: explorarea globală (orientarea pe pagină), analiza analitică (identificarea formelor, muchiilor și texturilor) și sinteza finală (integrarea elementelor într-o reprezentare mentală unitară).

Capitolul 2. Introducere – ce înțelegem prin tehnologia asistivă

2.1. Evoluția tehnologiilor de adaptare: de la metode tradiționale la fabricația digitală

Tehnologia asistivă (TA) pentru elevii cu dizabilități vizuale cuprinde orice instrument, dispozitiv sau software care compensează lipsa sau limitarea informației vizuale, oferind acces la conținut, la comunicare și la mediul

fizic pe canale tactile și auditive. Termenul acoperă atât unelte foarte simple și ieftine — o riglă cu repere tactile, o tablă de scris Braille cu știft — cât și dispozitive electronice complexe — un afișaj Braille reînnoibil conectat la o tabletă, dotat cu conexiune Bluetooth și baterie proprie.

Este important ca profesorii să înțeleagă tehnologia asistivă nu ca pe un scop în sine, ci ca pe un mijloc de acces egal la curriculum. Alegerea corectă a tehnologiei depinde de vârsta elevului, de gradul și tipul deficienței de vedere, de nivelul de alfabetizare Braille, de contextul familial și, nu în ultimul rând, de resursele disponibile în școală. Acest ghid trece în revistă istoricul tehnologiei asistive, etapele evoluției sale, categoriile actuale de instrumente și situația din școlile românești, oferind repere practice pentru alegerea și integrarea acestor instrumente la clasă.

Pentru cine este acest ghid

- Profesori de sprijin și profesori itineranți pentru elevi cu dizabilități vizuale
- Cadre didactice de la clasă, în context de învățământ incluziv
- Coordonatori de proiecte Erasmus+ și responsabili de dotare tehnică în școli

2.2. Louis Braille și sistemul de puncte în relief (1824–1829)

Sistemul de scriere Braille, dezvoltat de Louis Braille în perioada 1824–1829 pe baza codului militar de scriere nocturnă al lui Charles Barbier, a fost prima tehnologie cu adevărat transformatoare pentru educația persoanelor nevăzătoare, oferind pentru prima dată un alfabet complet, ușor de citit tactil și de scris manual, cu un instrument simplu — planșeta (dulapul) și stiletul (stylus și slate).

2.3. Mașinile de scris Braille — de la Hall la Picht și Perkins (1892–1951)

Scrierea Braille cu planșeta și stiletul, deși revoluționară, era lentă și necesita ca literele să fie compuse în oglindă, de la dreapta la stânga. Primul dispozitiv de tip mașină de scris Braille a fost prezentat de Frank Haven Hall în 1892. Câțiva ani mai târziu, profesorul german Oskar Picht, care a predat la Institutul de Stat pentru Nevăzători din Berlin-Steglitz, a dezvoltat în 1899 prima mașină germană funcțională de scris Braille pe coală, brevetată în 1901 — aceasta este mașina cunoscută în multe țări europene, inclusiv în România, drept „mașina Picht”, folosită timp de decenii în școlile pentru nevăzători ca principal instrument de scriere Braille înainte de era electronică.

În 1951, la Perkins School for the Blind din Statele Unite, profesorul de tâmplărie David Abraham a proiectat Perkins Brailler, o mașină mecanică de scris Braille cu șase taste corespunzătoare celor șase puncte ale celei Braille, plus taste pentru spațiu, ștergere și rând nou. Robustă, precisă și relativ ușor de întreținut, Perkins Brailler a devenit standardul internațional și este folosită și astăzi în multe școli, inclusiv din România, în paralel cu dispozitivele electronice.

2.4. De la mecanic la electronic (anii 1970–1990)

Odată cu apariția calculatoarelor personale, tehnologia asistivă a trecut printr-o transformare esențială: informația digitală putea fi convertită atât în vorbire sintetică, prin sintetizatoare de voce, cât și în puncte Braille, prin afișaje Braille reînnoibile — dispozitive electro-mecanice ce ridică și coboară pini rotunjiți pentru a forma celule Braille, permițând citirea directă a textului de pe ecran. În 1987, dispozitivul Braille'n Speak a devenit unul dintre primele notebook-uri Braille portabile, capabile să stocheze notițe, un calendar și o agendă telefonică — un precursor direct al notatoarelor Braille electronice de astăzi.

2.5. Era digitală conectată (anii 2000 – prezent)

Ultimele două decenii au adus cititoare de ecran gratuite și open-source (precum NVDA, lansat în 2006), sisteme de operare mobile cu accesibilitate integrată nativ (VoiceOver pe iOS, TalkBack pe Android), aplicații de recunoaștere optică a caracterelor și de descriere a imaginilor prin inteligență artificială, precum și dispozitive Braille de tip tabletă, capabile de conexiune wireless și de rulare a mai multor aplicații. Tehnologia asistivă a devenit, astfel, tot mai integrată în dispozitivele de zi cu zi, mai puțin costisitoare comparativ cu generațiile anterioare, dar și mai dependentă de infrastructura digitală și de conexiunea la internet a școlii.

2.6. Evoluția tehnologiei asistive — patru etape

Etapă	Perioadă	Caracteristici	Exemple
Mecanică	1824–1950	Instrumente manuale, fără energie electrică	Planșetă și stilet, mașina Picht
Electromecanică	1950–1990	Mecanisme robuste, acționare manuală sau cu motor simplu	Perkins Brailier, primele notatoare Braille portabile
Digitală	1990–2010	Software pe calculator, sinteză de voce, Braille reînnoibil	Cititoare de ecran, afișaje Braille, OCR de birou
Conectată / asistată de AI	2010–prezent	Dispozitive mobile, cloud, recunoaștere de imagine prin AI	VoiceOver/TalkBack, aplicații de descriere a scenei, Braille Sense, Orbit Reader

Este important de reținut că trecerea la o etapă nouă nu a eliminat-o pe cea anterioară: în multe școli, inclusiv din România, planșeta și stiletul, mașina Picht sau Perkins Brailier coexistă firesc cu afișaje Braille electronice și aplicații pe tabletă — fiecare instrument are un rol pedagogic specific, de la formarea motricității fine în scrierea Braille, la accesul rapid la volume mari de text digital.

2.7. Categoriile actuale de tehnologie asistivă

Acces la text scris (citire)

- Cititoare de ecran (screen readers) care transformă conținutul de pe ecran în voce sintetică sau în Braille.
- Afișaje Braille reînnoibile (refreshable Braille display), conectate la calculator sau telefon, care redau textul digital sub formă de puncte Braille active.
- Software de recunoaștere optică a caracterelor (OCR) pentru conversia textului tipărit/fotografiat în text digital, citibil vocal sau Braille.

Acces la text scris (scriere)

- Mașini mecanice de scris Braille (Picht, Perkins Brailler) și planșeta cu stilet, pentru scrierea directă pe hârtie.
- Notatoare Braille electronice și dispozitive de tip „Braille Sense”/„Braille tabletă”, care combină tastatură Braille, procesor de text, agendă și conectivitate.
- Imprimante și embosere Braille pentru producerea de materiale tipărite pe hârtie groasă, în relief.

Mărire, contrast și vedere funcțională (pentru elevi cu vedere parțială)

- Lupe electronice portabile și software de mărire a ecranului (magnifiere) cu ajustare de contrast și culori.
- Circuite TV cu circuit închis (CCTV) pentru mărirea materialelor tipărite, folosite frecvent la clasele cu elevi cu ambliopie.

Orientare, mobilitate și autonomie

- Aplicații de navigație GPS vorbitoare, adaptate pentru deplasare pietonală asistată.
- Bastonul alb, inclusiv variante „smart” cu senzori de proximitate și feedback vibrotactil sau sonor.

Producție de materiale didactice accesibile

- Imprimante 3D și tehnologie swell paper / thermoform pentru grafice și hărți tactile.
- Table interactive și softuri educaționale adaptate cu descriere audio și contrast ridicat.

2.8. Instrumente software folosite azi

NVDA (NonVisual Desktop Access)

NVDA este un cititor de ecran gratuit și open-source pentru Windows, care oferă sinteză vocală în peste 50 de limbi și este compatibil cu afișajele Braille reînnoibile, citind conținutul din browsere, aplicații de birou și clienți de e-mail, cu comenzi de tastatură personalizabile și moduri de navigare pentru web. Fiind gratuit și în limba română, NVDA este unul dintre cele mai răspândite instrumente în școlile din România, pentru că elimină bariera costurilor de licențiere.

Alte cititoare de ecran și instrumente native

- JAWS — cititor de ecran comercial pentru Windows, folosit mai ales la nivel liceal/universitar și în mediul profesional.
- VoiceOver (macOS/iOS) și TalkBack (Android) — cititoare de ecran integrate nativ în sistemele de operare, gratuite și din ce în ce mai folosite pe telefoanele elevilor.

Software de mărire și contrast

- ZoomText și instrumentele native de mărire din Windows/macOS pentru elevii cu vedere parțială.

Aplicații de recunoaștere și descriere a imaginilor

- Aplicații de tip OCR și de descriere a scenei prin inteligență artificială pentru identificarea textului tipărit, a obiectelor, a culorilor sau a bancnotelor prin camera telefonului.

Software educațional gamificat, dezvoltat local

Proiectul e-Sense, derulat de organizația Code for Romania în colaborare cu școli speciale din Iași, Oradea și Timișoara, dezvoltă software educațional gamificat, cu module adaptabile, destinat copiilor cu deficiențe de vedere și cu deficiențe multisenzoriale (surdocecitate), vizând aproximativ 335 de elevi cu vârste între 4 și 10 ani, dintr-un total estimat de circa 3.000 de copii cu asemenea nevoi la nivel național. Este un exemplu relevant de tehnologie asistivă dezvoltată local, adaptată specificului limbii și sistemului de învățământ din România.

2.9. Instrumente hardware folosite azi

Scriere Braille

- Planșeta și stiletul — cel mai simplu și portabil instrument, util mai ales pentru notițe scurte.
- Mașina Picht și Perkins Brailler — mașini mecanice robuste, folosite constant în etapele de formare a scris-cititului Braille.
- Notatoare Braille electronice de tip „Braille Sense” — dispozitive portabile cu tastatură Perkins, afișaj Braille, procesor de text, calendar, acces la e-mail și playere pentru cărți audio în format DAISY.

Citire Braille pe suport digital

- Afișaje Braille reînnoibile (de exemplu de tip Orbit Reader sau alte modele compatibile), conectate prin USB sau Bluetooth la calculator ori telefon, pentru citirea directă a textului digital.

Producerea materialelor tactile

- Imprimante/embosere Braille pentru materiale permanente, tipărite pe hârtie groasă.
- Echipamente de tip swell paper (hârtie termoreactivă) și imprimante 3D pentru grafice, hărți și diagrame în relief — folosite frecvent în cadrul mobilităților Erasmus+ pentru formarea profesorilor în adaptarea materialelor didactice.

Table interactive și „smart lab”

În unele școli, tablele interactive clasice (concepute inițial pentru elevi văzători) sunt adaptate pentru elevii cu dizabilități vizuale prin cuplarea cu sisteme de sunet, descriere audio a conținutului afișat și software cu contrast ridicat, iar acolo unde există finanțare — prin proiecte PNNR, granturi sau donații — apar „laboratoare inteligente” (smart lab) dedicate, care reunesc într-un singur spațiu tabla interactivă, calculatoare cu cititor de ecran instalat, afișaje Braille, imprimantă Braille și materiale tactile 3D. Gradul de dotare variază însă mult de la o școală la alta, în funcție de resursele atrase.

Dispozitive emergente, dezvoltate în context românesc

Proiectul InSightEd, realizat de elevi din cadrul Colegiului Național „Ioan Slavici” din Satu Mare (participanți la Samsung Solve for Tomorrow), propune o brățară inteligentă combinată cu o aplicație mobilă bazată pe inteligență artificială, oferind autonomie elevilor nevăzători prin comenzi vocale, tastatură Braille și gesturi — un exemplu al modului în care elevi și profesori din România contribuie activ la dezvoltarea de soluții asistive low-cost, adaptate contextului local.

2.10. Situația actuală în școlile din România

Educația elevilor cu dizabilități vizuale din România se desfășoară atât în școli speciale dedicate, cât și, tot mai frecvent, în școli de masă, prin sprijinul profesorilor itineranți și al centrelor județene de resurse și asistență educațională (CJRAE). La nivel național există o rețea restrânsă de școli speciale pentru elevi cu deficiențe de vedere, în număr de șapte.

Ce se regăsește frecvent în dotarea școlilor

- Cititorul de ecran NVDA, datorită gratuității și suportului pentru limba română, este cel mai răspândit instrument software în laboratoarele de informatică ale școlilor cu elevi nevăzători.
- Mașina Picht și/sau Perkins Braille rămân prezente în majoritatea claselor primare, ca instrument de bază pentru formarea scrisului Braille, în paralel cu introducerea treptată a notatoarelor electronice la clasele mai mari.
- Afișajele Braille reînnoibile și imprimantele/emboserele Braille sunt disponibile în special în școlile speciale sau în centrele de resurse, fiind echipamente costisitoare, achiziționate adesea prin proiecte cu finanțare europeană sau donații.
- Table interactive există în multe unități școlare (inclusiv de masă), dar adaptarea lor specifică pentru elevi nevăzători (sunet, descriere audio, materiale tactile asociate) depinde de formarea cadrelor didactice și de resursele suplimentare atrase.

Proiecte și inițiative recente

- e-Sense (Code for Romania) — software educațional gamificat pentru copii cu deficiențe de vedere și surdocecitate, dezvoltat în parteneriat cu școli din Iași, Oradea și Timișoara.
- InSightEd (Samsung Solve for Tomorrow, Satu Mare) — brățară inteligentă și aplicație mobilă cu inteligență artificială, comenzi vocale și tastatură Braille.
- Mobilități și acreditări Erasmus+ derulate de școli și centre de resurse românești pentru formarea profesorilor în adaptarea materialelor tactile (tehnologii 3D/swell paper) și în utilizarea tehnologiei asistive la clasă.
- Proiecte PNNR.

Provocări curente

- Costul ridicat al dispozitivelor Braille electronice performante (notatoare, afișaje) limitează achiziția la nivel individual pentru majoritatea familiilor.
- Formarea inegală a cadrelor didactice în utilizarea tehnologiei asistive, în special în școlile de masă unde apare un singur elev cu dizabilitate vizuală.
- Actualizarea și mentenanța echipamentelor mai vechi (mașini Picht, imprimante Braille), care necesită piese și service adesea greu de găsit local.
- Dependența de proiecte cu finanțare externă (PNNR, Erasmus+, granturi, sponsorizări) pentru dotarea cu tehnologie de ultimă generație, ceea ce creează diferențe mari de dotare între județe.

2.11. Cum alegem tehnologia potrivită pentru un elev

- Nivelul de vedere funcțională: un elev cu vedere parțială poate beneficia mai mult de mărire și contrast ridicat decât de Braille, în timp ce un elev cu cecitate totală are nevoie de acces tactil și auditiv complet.
- Vârsta și etapa de dezvoltare: la vârste mici, prioritatea este formarea motricității fine prin scriere Braille manuală (planșetă, mașină Picht/Perkins), înainte de introducerea dispozitivelor electronice complexe.
- Scopul activității: pentru notițe rapide la clasă poate fi suficient un notator Braille simplu; pentru acces la manuale digitale extinse este nevoie de un cititor de ecran sau un afișaj Braille conectat la calculator.
- Disponibilitatea suportului tehnic și a formării: un dispozitiv sofisticat, fără profesor sau tehnician care să știe să-l întrețină și să-l predea, riscă să rămână nefolosit.
- Costul și sustenabilitatea pe termen lung: se preferă, acolo unde este posibil, soluții gratuite sau cu cost redus (NVDA, aplicații native de accesibilitate) completate punctual cu echipamente costisitoare acolo unde sunt strict necesare.

2.12. Recomandări practice pentru integrarea la clasă

- Introduceți tehnologia treptat, un instrument nou pe rând, cu timp suficient de exersare înainte de a adăuga următorul.
- Păstrați varianta „low-tech” (planșetă, mașină Braille mecanică) ca alternativă de rezervă, utilă mai ales când lipsește curentul electric sau echipamentul electronic se defectează.
- Colaborați cu profesorul itinerant/de sprijin și cu centrul județean de resurse pentru identificarea echipamentelor disponibile și a procedurilor de împrumut sau achiziție.
- Instruiți și colegii de clasă cu privire la utilizarea de bază a dispozitivelor elevului (de exemplu, cum sună un notator Braille), pentru a reduce curiozitatea disruptivă și a normaliza prezența tehnologiei.
- Documentați progresul elevului cu fiecare instrument folosit, pentru a susține deciziile viitoare privind achiziția de echipamente noi sau renunțarea la cele neutilizate.
- Valorificați proiectele Erasmus+ și parteneriatele europene ca sursă de formare a cadrelor didactice și de acces la tehnologii mai noi, altfel greu accesibile bugetului școlii.

Tradițional, materialele tactile erau realizate manual, prin tehnica reliefografiei mecano-manuale, folosind fire, carton, semințe sau materiale textile. Deși valoroase, aceste resurse prezintă dezavantaje majore: durabilitate redusă, imposibilitatea replicării exacte și timp de execuție foarte ridicat.

Tehnologiile moderne transformă radical accesibilizarea educațională prin trei metode principale:

- Termoformarea și hârtia capsulară (Swell Paper) — transformă desenele în linie neagră în relief, prin aplicarea de căldură infraroșu.
- Imprimarea 3D (fabricație aditivă) — permite crearea de obiecte tridimensionale, modele geometrice, hărți de relief și piese anatomice durabile.
- Gravarea și debitarea laser (CNC) — folosită pentru panouri de orientare spațială, hărți tactile de mari dimensiuni și puzzle-uri educaționale din lemn sau acril.

Capitolul 3. Abordarea multisenzorială în instruirea elevilor cu dizabilități vizuale

3.1. Introducere

Elevii cu dizabilități vizuale nu învață "mai puțin" decât colegii lor văzători — învață altfel. Canalul vizual, prin care majoritatea materialelor didactice transmit informația (imagini, scheme, culori, expresii faciale, demonstrații la tablă), este parțial sau total indisponibil. Educația multisenzorială pornește de la o idee simplă, dar cu implicații profunde: informația despre lume ajunge la elev printr-o combinație de canale — tactil, auditiv, kinestezic, olfactiv, gustativ și, acolo unde există, vizual rezidual — iar predarea eficientă folosește deliberat mai multe dintre aceste canale simultan sau complementar, nu doar ca o compensare a vederii, ci ca o strategie pedagogică validă pentru orice elev.

Integrarea multisenzorială nu înseamnă „să adăugăm textură la o fișă”. Este un proces prin care creierul combină informațiile primite pe canale diferite într-o reprezentare unitară, coerentă, a unui obiect sau concept. Pentru un elev nevăzător, o portocală devine cunoscută prin formă, greutate, textura cojii, mirosul, sunetul pe care îl face atunci când este rulată pe masă și, în final, gustul — toate acestea integrate într-un singur concept mental „portocală”, la fel de bogat și de utilizabil ca reprezentarea vizuală a unui copil văzător.

Acest ghid oferă cadrelor didactice un set de principii, strategii pe domenii, exemple de activități și resurse pentru a proiecta lecții și medii de învățare care sprijină această integrare, în mod realist, cu materiale accesibile în majoritatea școlilor.

Pentru cine sunt aceste informații

- Profesori de sprijin și profesori itineranți pentru elevi cu dizabilități vizuale
- Cadre didactice de la clasă, în context de învățământ incluziv
- Educatori și terapeuți ocupaționali implicați în programe de stimulare senzorială

3.2. Perspectiva neuroștiințifică

Cercetările din neuroștiința percepției arată că zonele corticale implicate în procesarea unui singur simț nu funcționează izolat: creierul „leagă” constant informațiile venite din mai multe modalități senzoriale pentru a construi o percepție unică și stabilă a mediului. La persoanele cu deficiențe de vedere severe sau congenitale, ariile corticale asociate în mod obișnuit cu procesarea vizuală pot fi recrutate pentru procesarea informației tactile și auditive, ceea ce explică de ce antrenamentul sistematic al altor simțuri poate produce o acuitate tactilă și auditivă remarcabilă. Această plasticitate corticală este un argument științific solid pentru investiția timpurie și susținută în activități tactile și auditive structurate.

Studiile privind antrenamentul multisenzorial arată însă un aspect important pentru practică: combinarea a două canale senzoriale nu ajută automat învățarea — depinde de tipul de sarcină și de modul în care sunt combinate stimulii. De exemplu, antrenamentul care asociază tactilul cu auditivul poate sprijini mai bine anumite discriminări decât combinația vizual-auditiv, în funcție de profilul senzorial al elevului. Concluzia practică este că activitățile multisenzoriale trebuie proiectate cu intenție, nu adăugate mecanic „ca să fie mai multe simțuri implicate”.

3.3. Diferența dintre „acces senzorial” și „integrare senzorială”

Este utilă distincția dintre a oferi acces la informație printr-un alt simț (de exemplu, a descrie verbal o imagine) și a sprijini integrarea senzorială — procesul prin care elevul combină activ informațiile pentru a forma un concept. O descriere verbală oferă acces, dar nu garantează integrare dacă elevul nu are și experiența tactilă sau kinestezică corespunzătoare. Ghidul de față pune accent pe activități care combină explorarea activă (mâinile, mișcarea, auzul) cu limbajul, pentru ca elevul să construiască o reprezentare proprie, nu doar să primească o informație tradusă.

3.4. Principii de proiectare a activităților multisenzoriale

- Explorare activă înaintea explicației verbale. Elevul atinge, manipulează, ascultă întâi obiectul sau materialul; explicația vine pentru a organiza și numi ceea ce a descoperit deja, nu pentru a înlocui descoperirea.
- Un canal senzorial „ancoră”, celelalte în sprijin. Alegeți canalul principal (de obicei tactil-kinestezic pentru elevii nevăzători, vizual-tactil pentru cei cu vedere parțială) și adăugați celelalte simțuri ca sprijin, nu ca supraîncărcare simultană.
- Secvențialitate clară. Materialele tactile se explorează sistematic (de exemplu de la stânga la dreapta, de sus în jos, din centru spre margini) — predați explicit strategia de explorare, nu doar materialul.
- Limbaj precis și concret. Evitați expresiile bazate exclusiv pe experiența vizuală („uite aici”, „de culoarea asta”) fără un echivalent tactil sau spațial explicit.
- Consistență între reprezentări. Un simbol tactil (de exemplu o textură care indică „drum” pe o hartă) trebuie să însemne același lucru de fiecare dată, în toate materialele folosite cu elevul.
- Progresie de la concret la abstract. Obiect real → model 3D → reprezentare tactilă 2D (grafică în relief) → simbol abstract (Braille, semne convenționale) — fiecare etapă se consolidează înainte de a trece la următoarea.
- Feedback imediat pe canalul potrivit. Confirmarea unui răspuns corect se dă auditiv sau tactil (nu printr-un semn vizual, precum un zâmbet sau o bifă pe tablă) — de exemplu prin ton verbal, sunet distinctiv sau atingere convenită.
- Respectarea pragului de suprastimulare. Prea mulți stimuli simultani (sunet de fundal, mai multe texturi, mai multe voci) pot copleși, mai ales la elevii cu procesare senzorială atipică; introduceți stimulii progresiv.

Capitolul 4. Strategii pe domenii de învățare

4.1. Literație și pre-Braille

- Cărți tactile (cu texturi, forme reliefate, elemente cusute) pentru dezvoltarea vocabularului tactil înainte de introducerea Braille.
- Exerciții de discriminare tactilă fină (sortare de texturi, forme, mărimi) ca precursor al citirii Braille.
- Asocierea poveștii citite cu obiecte reale sau miniaturale manipulate în timpul lecturii ("story box").
- Cântece și rime cu mișcare corporală asociată, pentru conștientizare fonologică pe cale auditiv-kinestezică.

4.2. Matematică

Cercetările arată constant că profesorii folosesc insuficient abordarea multisenzorială la matematică, deși aceasta este esențială pentru elevii nevăzători, întrucât noțiuni precum numărul, cantitatea, forma geometrică sau operațiile sunt predate în mod tradițional aproape exclusiv vizual.

- Materiale manipulative (numărători, cuburi, mărgelile, table Abac/cutie de matematică) pentru concepte de număr și operații.
- Forme geometrice tactile 3D înaintea reprezentărilor 2D în relief.
- Măsurare cu instrumente adaptate (rigle cu repere tactile, cântare vorbitoare) pentru a lega numărul de experiența fizică directă.

4.3. Științe ale naturii și STEM

Modelele tactile tridimensionale — de exemplu machete în relief ale unor structuri (celule, sisteme, arbori filogenetici) sau kituri de activitate adaptate pentru concepte precum magnetismul — s-au dovedit eficiente în îmbunătățirea înțelegerii conceptuale și a implicării elevilor cu deficiențe de vedere, comparativ cu descrierea verbală singură.

- Kituri senzoriale pentru concepte abstracte (magnetism, electricitate, presiune) care permit simțirea directă a fenomenului (atracție/respingere, vibrație, curent de aer).
- Modele 3D imprimate sau realizate din materiale reciclate pentru structuri care nu pot fi atinse direct (planete, molecule, organe).
- Activități de laborator cu instrumente sonore sau vorbitoare (balanțe, termometre, multimetre cu ieșire audio).

4.4. Artă și expresie creativă

Adaptarea artelor vizuale pentru elevi nevăzători sau cu vedere scăzută se bazează pe înlocuirea referinței vizuale cu texturi, relief, sunet și mișcare, păstrând totuși scopul artistic autentic — nu doar o versiune simplificată a activității colegilor văzători.

- Desen în relief (folii speciale, tăvi cu nisip sau folie de aluminiu) care oferă feedback tactil imediat la trasarea unei linii.
- Sculptură și modelaj (lut, plastilină, materiale reciclate) ca formă de exprimare artistică principală, nu doar exercițiu motor.
- Muzeu tactil / expoziții cu exponate atinse cu voie, însoțite de descrieri audio.

4.5. Orientare, mobilitate și educație fizică

Introducere

Orientarea și mobilitatea (O&M) este domeniul care îi învață pe elevii cu dizabilități vizuale să se deplaseze sigur, eficient și independent. „Orientarea” înseamnă a ști tot timpul unde te afli și încotro te îndrepti, folosind repere auditive, tactile și vederea reziduală; „mobilitatea” înseamnă capacitatea fizică de a te deplasa efectiv, cu bastonul alb, cu o persoană ghid sau, mai târziu, cu un câine ghid. Cele două componente

se predau împreună, progresiv, de un specialist O&M, și se exersează constant, în medii tot mai puțin familiare.

Tehnica actuală a bastonului alb a fost oficializată în 1944 de Richard E. Hoover, motiv pentru care mișcarea de baleiaj dintr-o parte în alta a bastonului este numită „metoda Hoover”; bastonul alb era însă folosit încă din anii 1920–1930, culoarea albă fiind adăugată pentru a crește vizibilitatea persoanei nevăzătoare în trafic.

Etapele progresive ale învățării O&M

Predarea orientării și mobilității urmează, de regulă, o progresie graduală a mediilor de exersare, de la simplu la complex: spații interioare familiare (camera, sala de clasă) → spații interioare nefamiliare (o clădire nouă a școlii) → spații exterioare familiare, cu trafic redus (curtea școlii, strada din fața casei) → spații exterioare nefamiliare, cu trafic intens (intersecții, centrul localității) → deplasare independentă, fără însoțitor, pe trasee stabilite dinainte. Fiecare etapă se consolidează înainte de a trece la următoarea, iar ritmul este stabilit individual de profesorul O&M, nu impus de vârsta cronologică a elevului.

Tehnici de utilizare a bastonului alb

Rolurile bastonului

- Identificare — semnalează celorlalți participanți la trafic prezența unei persoane cu dizabilitate vizuală.
- Protecție — creează o zonă de siguranță în fața corpului, avertizând asupra obstacolelor înainte de a fi atinse cu corpul.
- Informare — transmite, prin vibrație și sunet, informații despre textura, panta și denivelările solului.

Poziția și priza

- Bastonul se ține în mâna dominantă, cu degetul arătător întins de-a lungul mânerului, pentru control fin al vârfului.
- Mișcarea pornește din încheietura mâinii, nu din braț sau umăr; brațul rămâne relaxat, mâna în dreptul liniei mediane a corpului.

Tehnici de bază

- Atingere în două puncte (two-point touch): vârful atinge solul alternativ, stânga-dreapta, chiar înaintea pasului piciorului opus, acoperind puțin mai mult decât lățimea umerilor.
- Contact constant (glisare): vârful alunecă ușor pe sol, fără a se ridica — util pentru a urmări marginea trotuarului sau a unui perete.
- Tehnica pentru scări: bastonul verifică marginea și adâncimea fiecărei trepte înainte de a păși; se folosește o priză mai scurtă, mai aproape de vârf.
- Traversarea străzii: elevul se aliniază cu marginea trotuarului, ascultă fluxul de trafic paralel pentru a stabili momentul potrivit și traversează în linie dreaptă, menținând tehnica de bază pe toată durata traversării.

De reținut

Lățimea baleiajului, înălțimea vârfului și ritmul se ajustează individual, în funcție de vârsta, statura și nevoile fiecărui elev — acestea se predau și se corectează de profesorul O&M, nu se deduc doar din acest ghid.

Mersul cu o persoană ghid (ghidaj uman)

Poziția de bază

- Persoana cu dizabilitate vizuală ține ghidul de braț, deasupra cotului, cu propriul braț ușor îndoit — nu invers: ghidul nu trebuie să apuce brațul sau mâna elevului.
- Elevul merge cu jumătate de pas în urma ghidului, poziționat astfel încât să simtă din mișcarea brațului acestuia direcția și ritmul de mers.

Semnale și situații speciale

- Trecerea printr-un spațiu îngust: ghidul mută brațul la spate, în linie cu coloana vertebrală, semnal pentru ca elevul să treacă direct în spatele lui, pe o singură coloană.
- Urcarea/coborârea scărilor: ghidul se oprește la marginea scărilor, anunță verbal direcția ("urcăm"/"coborâm") și numărul aproximativ de trepte, apoi pornește cu un pas înainte, menținând ritmul constant.
- Așezarea pe scaun: ghidul conduce mâna elevului spre spătarul sau brațul scaunului, lăsându-l să exploreze singur locul înainte de a se așeza.
- Trecerea printr-o ușă: ghidul indică verbal tipul ușii ("se deschide spre noi"/"glisantă") și, dacă e nevoie, plasează mâna elevului pe mâner sau toc.
- Schimbarea de parte sau oprirea din ghidaj se anunță întotdeauna verbal, înainte de a se produce fizic.

Cum se inițiază corect ghidajul

O persoană care dorește să ofere ghidaj unui elev cu dizabilitate vizuală nu apucă niciodată brațul sau bastonul acestuia din proprie inițiativă. Se procedează astfel: persoana se prezintă verbal și întreabă dacă elevul dorește sprijin; dacă răspunsul este afirmativ, atinge ușor dosul mâinii elevului cu propriul cot sau antebraț, lăsându-l pe acesta să apuce singur brațul, deasupra cotului. În grupuri sau la trecerea prin uși duble, ghidul poate oferi celălalt braț unui al doilea elev, menținând mereu comunicarea verbală despre traseu între toți participanții.

Urcarea într-un vehicul și așezarea în bănci/rânduri

- La urcarea într-o mașină, ghidul plasează mâna elevului pe cadrul portierei deschise, lăsându-l să localizeze singur scaunul și centura.
- La așezarea într-un rând de scaune (sală de festivități, autobuz, sală de clasă cu bănci), ghidul indică verbal rândul și numărul locului, ghidând mâna elevului spre spătarul scaunului dinaintea celui liber, pentru orientare tactilă rapidă.

Reguli și nereguli frecvente

La utilizarea bastonului alb

✓ Corect

- Se explică verbal elevului fiecare obstacol nou întâlnit, dacă este prima expunere la acel traseu.
- Bastonul se ține constant în mișcare, chiar și pe distanțe scurte sau familiare.

✗ Greșit

- Nu apucați niciodată bastonul elevului pentru a-l "ghida" cu forța — corectați priza, nu preluați controlul.
- Nu lăsați elevul să memoreze traseul fără folosirea activă a bastonului, doar din auz sau din obișnuință.

- Rutina de verificare a scărilor și a bordurilor se aplică de fiecare dată, indiferent de familiaritatea traseului.

- Nu vorbiți despre elev, la persoana a treia, de față cu el, în timpul exercițiilor de mobilitate.

La mersul cu persoană ghid

✓ Corect

- Ghidul anunță verbal orice schimbare de teren: trepte, denivelări, praguri, uși, obstacole suspendate.
- Ghidul merge într-un ritm natural, constant, adaptat pasului elevului.
- Elevul este cel care alege dacă și cui îi cere ajutorul de ghidaj — inițiativa rămâne a lui.

X Greșit

- Nu apucați niciodată brațul, mâna sau bastonul elevului fără să vă prezentați și să cereți voie.
- Nu împingeți sau trageți elevul de braț pentru a grăbi mersul sau a schimba direcția.
- Nu îl conduceți "din spate", punând mâinile pe umerii lui — poziția corectă este alături, cu elevul ținând brațul ghidului.

Tehnici complementare de autoprotecție

- Tehnica brațului superior: antebrațul se ridică la nivelul feței, cu palma orientată spre exterior, pentru protecție împotriva obiectelor suspendate (ramuri, uși parțial deschise, corpuri de iluminat joase).
- Tehnica brațului inferior: brațul se întinde ușor în față, la nivelul taliei, cu palma orientată în jos, pentru a detecta obstacole joase (mese, scaune, cutii) în spații foarte familiare, precum propria locuință sau clasă.
- Aceste tehnici se folosesc mai ales în spații interioare, foarte cunoscute, sau ca supliment temporar la tehnica bastonului, niciodată ca înlocuitor al acestuia în spații publice sau necunoscute.

Orientarea în spațiul școlar

- Traseele frecvente (clasă—toaletă–cancelarie–ieșire–curte) se exersează pas cu pas, la început însoțit, apoi independent, cu profesorul O&M observând de la distanță.
- Se stabilesc repere fixe și constante: un covor cu textură diferită la intrarea în sala de clasă, o sonerie sau un ceas care se aude la capătul unui coridor, un miros distinctiv lângă sala de mese — toate ajută la orientare fără a depinde de vedere.
- Orice schimbare de mobilier sau de traseu obișnuit (un scaun mutat, un culoar blocat temporar) trebuie comunicată elevului înainte ca acesta să treacă pe acolo.
- Etichetarea tactilă/Braille a ușilor, rafturilor și panourilor de informare sprijină orientarea independentă în școală.
- Exercițiile de orientare se reiau la începutul fiecărui an școlar și de fiecare dată când elevul schimbă clasa, clădirea sau traseul principal.

Căinele ghid și eticheta socială generală

Câteva repere despre căinele ghid

- Căinele ghid este introdus, de regulă, abia după ce persoana stăpânește bine tehnica bastonului alb — cele două nu sunt alternative pentru aceeași etapă, ci instrumente pentru etape diferite de independență.

- Un câine ghid aflat în echipament de lucru (ham) nu trebuie mângâiat, hrănit sau strigat de către persoane străine, deoarece acest lucru îi distrage atenția de la sarcina de ghidare.

Reguli de etichetă pentru colegi și cadre didactice

✓ Corect

- Vă prezentați prin nume atunci când vă apropiați de elev, mai ales în spații aglomerate sau gălăgioase.
- Anunțați verbal când plecați dintr-o discuție sau dintr-o încăpăre, pentru ca elevul să știe că nu mai este cineva de față.
- Oferiți ajutorul întrebând simplu "Vrei să te conduc?" și așteptați răspunsul, respectând un eventual refuz.

✗ Greșit

- Nu vorbiți mai tare sau mai rar decât în mod obișnuit — o dizabilitate vizuală nu afectează auzul sau înțelegerea.
- Nu mutați obiectele personale ale elevului (baston, ghiozdan, materiale) fără să îl anunțați și fără să le puneți înapoi exact unde le-a lăsat.
- Nu presupuneți automat că elevul are nevoie de ajutor — cereți permisiunea înainte de a-l atinge sau ghida.

Traversarea intersecțiilor și transportul public

Traversarea intersecțiilor

- Elevul se orientează după fluxul de trafic paralel (mașinile care circulă în aceeași direcție cu traversarea sa), nu după cel perpendicular, pentru a stabili momentul pornirii.
- La semafoarele dotate cu semnal sonor, elevul este învățat să recunoască și să aștepte semnalul specific de traversare, fără a porni doar pe baza zgomotului general de trafic.
- Traversarea se face în linie dreaptă, menținând tehnica de bază a bastonului; dacă elevul simte că a deviat de la direcție, se oprește și reascultă traficul înainte de a continua.
- Legislația multor state prevede obligația șoferilor de a opri complet atunci când o persoană nevăzătoare, ghidată de baston alb sau câine ghid, traversează sau încearcă să traverseze strada — o regulă utilă de menționat elevilor mai mari, alături de faptul că nu trebuie să se bazeze exclusiv pe respectarea ei de către șoferi.

Transportul public

- Elevul este învățat să localizeze stâlpul sau panoul stației cu bastonul, apoi să se poziționeze paralel cu bordura, la o distanță sigură de marginea acesteia, în așteptarea mijlocului de transport.
- La urcare, elevul poate cere verbal confirmarea liniei/numărului mijlocului de transport de la șofer sau de la alți călători, apoi localizează bara sau balustrada de la intrare cu bastonul sau cu mâna.
- În interiorul vehiculului, elevul este încurajat să ceară sau să accepte indicarea unui loc liber, dar decide singur dacă dorește sau nu sprijin, conform principiului autonomiei.

Recomandări pentru profesori și părinți

- Exersați aceleași tehnici, cu aceiași termeni, atât acasă cât și la școală — inconsecvența dintre adulți (de exemplu, un adult care ghidează corect și altul care trage elevul de mână) încetinește învățarea și creează confuzie.
- Lăsați timp suficient pentru fiecare deplasare; graba unui adult însoțitor este una dintre cele mai frecvente cauze ale renunțării temporare la tehnica corectă a bastonului.

- Nu evitați traseele cu adevărat dificile (trepte neregulate, treceri fără semafor) — discutați-le cu profesorul O&M pentru a fi exersate controlat, în loc să fie ocolite permanent.
- Încurajați inițiativa elevului de a cere sau refuza ajutorul; independența în luarea acestei decizii este parte din obiectivul final al orientării și mobilității, la fel de important ca stăpânirea tehnicii propriu-zise.
- Colaborați constant cu profesorul de sprijin/itinerant și cu specialistul O&M pentru a alinia așteptările și pentru a semnaliza orice schimbare majoră de mediu (mutare, schimbare de clasă, clădire nouă).
- Hărți tactile ale școlii și ale traseelor uzuale, explorate activ înainte de deplasarea reală.
- Repere sonore și olfactive fixe în mediul școlar (o sonerie la capătul unui coridor, un miros distinctiv lângă sala de mese) pentru orientare independentă.
- Jocuri de mișcare cu minge sonoră, parcursuri cu sfoară ghid sau covorașe cu textură diferită pentru delimitarea zonelor.

Capitolul 5 Amenajarea unui mediu de învățare multisenzorial

Un mediu de învățare prietenos pentru integrarea multisenzorială nu necesită neapărat o „cameră senzorială” dedicată (deși aceasta este un plus, acolo unde există), ci o serie de amenajări simple, aplicabile în orice sală de clasă obișnuită:

- Organizare spațială constantă: mobilierul și materialele își păstrează locul; orice schimbare este anunțată și explorată împreună cu elevul.
- Etichetare tactilă/Braille a rafturilor, dulapurilor și materialelor frecvent folosite, pentru autonomie în localizarea resurselor.
- Zonă de lucru cu iluminat reglabil și contrast ridicat pentru elevii cu vedere parțială (fond întunecat pentru obiecte deschise la culoare și invers).
- Colț senzorial de reglare — o zonă liniștită cu materiale tactile calmante, utilă pentru elevii care se pot supraîncărca senzorial.
- Reducerea zgomotului de fundal parazitar în momentele în care se cere ascultare atentă a unei instrucțiuni sau a unui indiciu auditiv de orientare.

5.1. Materiale și resurse tactile, auditive, olfactive și kinestezice

Materiale tactile

- Grafice tactile realizate prin tehnologie de tip swell paper (hârtie termoreactivă), imprimare 3D sau folie în relief (thermoform), pentru hărți, diagrame și scheme.
- Table de lucru cu suprafață magnetică sau velcro pentru compunerea/manipularea simbolurilor tactile.
- Colecții de texturi standardizate (șmirghel, blană, plasă, lemn, material textil) folosite consecvent pentru a codifica informație (de exemplu pe o hartă tactilă).

Materiale auditive

- Cărți și manuale audio, cititoare de ecran, sintetizatoare de voce pentru text și materiale digitale.
- Aplicații și dispozitive cu feedback sonor pentru matematică, orientare (GPS vorbitor) sau jocuri educative gamificate.
- Instrumente muzicale simple pentru exerciții de discriminare a înălțimii, ritmului și direcției sunetului.

Materiale olfactive și gustative (folosite punctual, cu discernământ)

- Mirosuri distinctive asociate cu spații sau activități (ex. lămâie pentru colțul de citit, cafea pentru bibliotecă) — utile mai ales pentru orientare și memorie contextuală.
- Activități de gătit sau degustare simplă în lecțiile despre alimente, plante, chimie de bază.

Tehnologie asistivă complementară

- Afișaje Braille reînnoibile, notatoare Braille, imprimante Braille pentru materiale permanente.
- Dispozitive faprice și table de tip „braille cell” gamificate, care combină vibrația, sunetul și atingerea pentru învățarea Braille într-un mod motivant.
- Lupe electronice și software de mărire/contrast pentru elevii cu vedere parțială, combinate cu materiale tactile pentru conceptele mai complexe.

Exemplu de plan de lecție multisenzorială

Ciclul de viață al unei plante (clasa a III-a, elev cu cecitate totală)

- Obiectiv: elevul descrie etapele germinării și numește condițiile necesare creșterii unei plante.
- Etapa 1 (tactil-kinestezic, 10 min): plantarea efectivă a unei semințe de fasole într-un pahar transparent umplut cu vată umedă, cu explorare tactilă zilnică a rădăcinii și tulpiniței incipiente.
- Etapa 2 (tactil, 10 min): explorarea unui set de modele tactile secvențiale (sămânță – rădăcină – lăstar – plantă înflorită), etichetate în Braille sau cu simboluri tactile mari.
- Etapa 3 (auditiv, 5 min): ascultarea unei scurte povești/cântec despre ciclul plantei, cu recapitulare verbală a secvenței corecte.
- Etapa 4 (kinestezic, 5 min): joc de mimare a secvenței cu propriul corp (ghemuit = sămânță, ridicare treptată = creștere, brațe deschise = floare).

- Evaluare: elevul reordonează modelele tactile în secvența corectă și verbalizează fiecare etapă, fără sprijin.

De reținut

- Fiecare etapă folosește un canal senzorial dominant diferit, dar toate se leagă de același concept central.
- Ordinea (concret → tactil structurat → auditiv → kinestezic) permite consolidare progresivă, nu suprapunere haotică de stimuli.

Observarea și evaluarea progresului

Evaluarea în context multisenzorial urmărește nu doar dacă elevul a reținut conceptul, ci și cum îl accesează și îl folosește independent. Este utilă o fișă de observare simplă, completată periodic:

- Canalul senzorial preferat al elevului pentru un tip dat de sarcină (tactil, auditiv, kinestezic) și dacă acesta se schimbă în funcție de complexitatea conceptului.
- Timpul și strategia de explorare tactilă (sistematică vs. haotică) și evoluția acestora în timp.
- Capacitatea de a transfera un concept învățat printr-un canal (ex. obiect real) către o reprezentare mai abstractă (ex. simbol tactil, apoi Braille).
- Semne de suprastimulare sau evitare senzorială, care pot indica nevoia de ajustare a intensității sau tipului de stimuli.
- Gradul de autonomie în utilizarea materialelor și a mediului (localizare, manipulare, solicitare de sprijin doar când e necesar).

Greșeli frecvente și recomandări

- Greșeală: a înlocui explicația vizuală doar cu una verbală, fără componentă tactilă. Recomandare: oferiți întotdeauna un corespondent fizic/manipulabil conceptului predat.
- Greșeală: supraîncărcarea unei singure activități cu prea mulți stimuli simultani (sunet, textură, miros, mișcare deodată). Recomandare: introduceți stimulii pe rând, apoi combinați-i gradual.
- Greșeală: folosirea inconsecventă a simbolurilor tactile de la un material la altul. Recomandare: standardizați codurile tactile la nivelul școlii/clasei.
- Greșeală: activități multisenzoriale „decorative”, fără scop pedagogic clar. Recomandare: fiecare stimul adăugat trebuie să servească explicit obiectivul lecției.
- Greșeală: ignorarea preferințelor și pragului senzorial individual al elevului. Recomandare: observați și adaptați — nu toți elevii cu dizabilități vizuale au același profil senzorial.
- Greșeală: subestimarea timpului necesar explorării tactile. Recomandare: alocați timp suplimentar față de o activitate echivalentă bazată pe văz.

Capitolul 6. Activitățile terapeutice recuperator-compensatorii la elevii cu dizabilități vizuale

Copiii și elevii cu dizabilități vizuale (deficiențe de vedere severe, ambliopie sau cecitate) beneficiază, pe lângă orele de curs obișnuite, de un ansamblu de activități cu caracter terapeutic, recuperator și compensator. Aceste activități au rolul de a reduce, pe cât posibil, efectele deficienței vizuale asupra dezvoltării copilului și de a-i forma instrumentele necesare pentru a învăța, a comunica și a trăi independent.

Părinții și profesorii de la clasa de masă (sau cei care lucrează pentru prima dată cu un elev cu dizabilitate vizuală) întâlnesc adesea denumiri și proceduri care le sunt puțin familiare: „cabinet de tiflopedagogie”, „TECI”, „terapii și programe de intervenție”, „plan de intervenție personalizat”. Acest ghid își propune să clarifice, într-un limbaj accesibil, ce înseamnă fiecare dintre aceste tipuri de activități, cine le desfășoară, ce urmăresc și, mai ales, cum pot fi susținute acasă și la clasă.

De reținut

Toate aceste activități nu înlocuiesc programa școlară obișnuită, ci o completează. Ele au un „caracter de terapie corectiv-recuperativă”: pornesc de la o evaluare a nevoilor copilului și urmăresc formarea autonomiei și integrarea lui socială și școlară.

6.1. Două categorii de activități: cabinet și TECI

În învățământul special și special integrat din România, sprijinul terapeutic-recuperator pentru elevii cu dizabilități vizuale se organizează, în linii mari, în două categorii complementare, care nu trebuie confundate:

- activitățile terapeutice desfășurate în cabinete specializate — individuale sau în grupuri foarte mici, susținute de specialiști (profesor psihopedagog/tiflopedagog, kinetoterapeut, logoped, profesor de orientare și mobilitate);
- Terapiile Educaționale Complexe și Integrate (TECI) — un program structurat pe cinci discipline, desfășurat de regulă în programul de după-amiază, de către profesorul educator, cu întreaga clasă.

Cele două categorii se completează reciproc: cabinetul lucrează în profunzime pe o funcție specifică (de exemplu, restul de vedere sau limbajul), iar TECI transferă și consolidează aceste achiziții în activități de grup, cu aplicabilitate directă în viața de zi cu zi.

Tabel comparativ

Criteriu	Activități de cabinet	TECI
Cine desfășoară	Profesor psihopedagog / tiflopedagog, kinetoterapeut, logoped, profesor de orientare și mobilitate	Profesorul educator, împreună cu profesorul de psihopedagogie specială
Cadru de desfășurare	Cabinete specializate, individual sau în grupuri foarte mici	Program de după-amiază, structurat pe 5 discipline, cu toată clasa
Formă de lucru	Individual sau grup elevi	Grup / clasă, cu sarcini diferențiate individual
Durată ședință	15–45 de minute	Ore de curs (45–50 min), conform orarului

Criteriu	Activități de cabinet	TECI
Scop principal	Corectarea/recuperarea unei funcții deficitare specifice (rest de vedere, limbaj, motricitate)	Formarea autonomiei și transferul achizițiilor în viața de zi cu zi și în comunitate
Document de referință	Plan de intervenție personalizat (PIP), fișă de evaluare psihopedagogică	Programă școlară aprobată, parte din planul-cadru pentru învățământul special

6.2. Activitățile terapeutic-recuperatorii de cabinet

Aceste activități se desfășoară, de regulă, individual sau cu grupuri de elevi, în ședințe de 15–45 de minute, pe baza unei evaluări inițiale și a unui plan de intervenție personalizat (PIP). Mai jos sunt prezentate principalele tipuri de cabinete și conținutul lor, adaptate specificului deficienței de vedere.

Cabinetul de tiflopedagogie / educație perceptiv-vizuală

Este cabinetul central pentru elevii cu dizabilități vizuale. Profesorul tiflopedagog (psihopedagog specializat) lucrează pe:

- stimularea și antrenarea restului de vedere util (dacă acesta există), prin exerciții de fixare, urmărire, discriminare a formelor, culorilor și contrastelor;
- educarea și rafinarea celorlalte simțuri (tactil, auditiv, kinestezic, olfactiv) ca principale canale compensatorii de cunoaștere;
- formarea reprezentărilor spațiale și a schemei corporale, esențiale pentru orientare și pentru înțelegerea conceptelor abstracte;
- însușirea alfabetului Braille (citit-scris) și a tehnicilor alternative de comunicare, acolo unde este cazul.

Cabinetul de orientare și mobilitate

Elevii exersează, sub îndrumarea unui specialist, tehnica bastonului alb, mersul cu însoțitor văzător și strategii de deplasare independentă, atât în spații cunoscute, cât și în comunitate. Acest subiect este tratat pe larg într-un ghid separat, dedicat exclusiv orientării și mobilității; părinții și profesorii sunt încurajați să îl consulte pentru detalii practice.

Cabinetul de logopedie

Se adresează tulburărilor de limbaj și comunicare, frecvente la copiii cu deficiențe vizuale severe din cauza limitării posibilităților de imitare vizuală a vorbirii. Activitățile vizează:

- corectarea pronunției și a structurii gramaticale a vorbirii;
- îmbogățirea vocabularului prin experiență directă (obiecte reale, manipulare) și nu doar prin cuvinte abstracte;
- dezvoltarea limbajului ca principal instrument de compensare a lipsei informației vizuale.

Cabinetul de kinetoterapie

Kinetoterapia folosește mișcarea ca mijloc de recuperare motrică și psihomotrică. La elevii cu dizabilități vizuale, contribuie la:

- corectarea posturii și a stereotipiilor motorii (mișcări repetitive specifice, frecvente în absența văzului);

- dezvoltarea echilibrului, a coordonării și a lateralității;
- creșterea încrederii în propriul corp în mișcare, premisă a orientării și mobilității independente.

Poate fi aplicată prin jocuri și imitații, gimnastică medicală selectivă, dans curativ sau elemente de terapie ocupațională.

Cabinetul de evaluare și consiliere psihopedagogică

Profesorul psihopedagog realizează evaluarea și psihodiagnoza inițială și periodică a elevului, stabilește planul de intervenție personalizat și oferă consiliere copilului și familiei. Activitățile pot include stimulare multisenzorială, educație psihomotrică, stimulare cognitivă și module de autocunoaștere și dezvoltare personală, adaptate vârstei și nevoilor elevului.

Important pentru părinți

Activitățile de cabinet se desfășoară în paralel cu orele obișnuite de curs și se stabilesc în urma unei evaluări de specialitate. Frecvența și durata lor sunt individualizate — nu toți elevii merg la toate cabinetele, ci doar la cele indicate de echipa multidisciplinară.

6.3. Terapiile Educaționale Complexe și Integrate (TECI)

TECI este un program școlar distinct, desfășurat de regulă după orele de curs, structurat pe cinci discipline prevăzute în programa școlară pentru învățământul special. Spre deosebire de activitățile de cabinet, TECI se derulează cu întreaga clasă, sub coordonarea profesorului educator, în strânsă legătură cu profesorul de psihopedagogie specială. Scopul final al acestor activități este independența elevului cu dizabilități și integrarea lui într-un mediu de viață în continuă schimbare, cu deschidere spre normalitate.

Cele cinci discipline ale TECI, aplicate la specificul deficienței de vedere

Disciplină TECI	Exemple de activități adaptate pentru elevii cu dizabilități vizuale
Formarea autonomiei personale	Igienă și îngrijire personală, îmbrăcat/dezbrăcat, servirea mesei, gestionarea obiectelor și a spațiului propriu, deplasare autonomă în spații cunoscute
Terapie ocupațională	Activități practice, manuale și gospodărești (tors, împletit, modelaj, mic bricolaj) adaptate tactil, care pregătesc pentru inserția socio-profesională
Socializare	Joc de rol, activități în grup, exersarea normelor de conviețuire și a comunicării cu colegii văzători și nevăzători
Ludoterapie	Jocuri sonore, tactile și de mișcare pentru stimularea proceselor psihice (atenție, memorie, imaginație), adaptate canalului tactil-auditiv
Stimulare cognitivă	Exerciții de numerație, pre-Braille/pre-scriere, joc simbolic, tehnici elementare de muncă intelectuală, cu suport ludic

Pentru elevii cu dizabilități vizuale, toate aceste activități sunt adaptate astfel încât informația vizuală lipsă sau incompletă să fie suplinită prin explicații verbale detaliate, prin manipulare directă a obiectelor și prin ghidare tactil-kinestezică (mână peste mână), niciodată doar prin demonstrație vizuală.

6.4. Echipa multidisciplinară și colaborarea cu familia

În jurul unui elev cu dizabilitate vizuală lucrează, de regulă, o echipă formată din: profesorul tiflopedagog, profesorul de orientare și mobilitate, logopedul, kinetoterapeutul, profesorul educator, profesorul itinerant/de sprijin (acolo unde elevul este integrat într-o școală de masă), consilierul școlar și, desigur, familia.

- Fiecare specialist evaluează elevul din perspectiva propriului domeniu și contribuie la planul de intervenție personalizat (PIP).
- Obiectivele stabilite în cabinet și în TECI trebuie să fie coerente cu cele urmărite la clasă, pentru a evita suprapunerile sau contradicțiile.
- Familia este parte activă a acestei echipe: informațiile despre progresele, dificultățile și preferințele copilului acasă sunt esențiale pentru ajustarea intervențiilor.

Comunicarea periodică între specialiști, profesorul de la clasă și părinți (prin caiete de legătură, întâlniri de caz sau rapoarte de evaluare) asigură continuitatea între ceea ce copilul învață în cabinet, în TECI și acasă.

6.5. Recomandări practice pentru părinți

- Solicitați periodic informații de la specialiști despre obiectivele urmărite în cabinet și în TECI, pentru a le putea susține acasă în mod natural, fără presiune suplimentară asupra copilului.
- Încurajați exersarea acasă a deprinderilor de autonomie personală (îmbrăcat, igienă, servirea mesei, ordonarea obiectelor personale) exersate deja în cadrul TECI — repetarea în mediul familiar consolidează achizițiile.
- Oferiți copilului obiecte reale de manipulat, nu doar descrieri verbale; explorarea tactilă directă este esențială pentru înțelegerea lumii înconjurătoare.
- Nu suprasolicitați copilul cu activități de recuperare acasă în detrimentul jocului liber și al timpului de odihnă; recuperarea funcționează cel mai bine atunci când este integrată firesc în rutina zilnică.
- Participați, atunci când sunteți invitați, la întâlnirile echipei multidisciplinare — perspectiva dumneavoastră despre comportamentul copilului acasă este o informație de evaluare la fel de valoroasă ca cea din cabinet.

6.6. Recomandări practice pentru profesorii de la clasă

- Colaborați activ cu profesorul itinerant/de sprijin și cu tiflopedagogul pentru a cunoaște obiectivele curente ale elevului din PIP și din TECI.
- Adaptați materialele didactice și metodele de predare astfel încât să valorifice achizițiile deja formate în cabinet (de exemplu, folosirea Braille-ului sau a mărimii/contrastului adecvat pentru elevii cu rest de vedere).
- Verbalizați tot ceea ce scrieți sau arătați la tablă și descrieți acțiunile și mișcările din clasă, pentru a compensa informația vizuală la care elevul nu are acces direct.
- Încurajați activitățile de socializare din cadrul TECI să se continue firesc în pauze și la orele obișnuite, prin implicarea elevului în activități de grup alături de colegii văzători.
- Semnalați echipei multidisciplinare orice dificultate sau progres observat la clasă, pentru ajustarea planului de intervenție.

Activitățile terapeutic-recuperatorii de cabinet și Terapiile Educaționale Complexe și Integrate reprezintă două componente complementare ale sprijinului acordat elevilor cu dizabilități vizuale: prima lucrează în profunzime, individualizat, pe funcțiile deficitare; a doua transferă și consolidează aceste achiziții în grup, cu

scopul formării autonomiei și integrării sociale. Înțelegerea rolului fiecăreia — de către părinți și de către profesorii de la clasă deopotrivă — permite o colaborare mai eficientă cu echipa multidisciplinară și, în cele din urmă, un sprijin mai coerent pentru copil.

Capitolul 7. Introducere: programul Erasmus+ și domeniul educației școlare

Erasmus+ este programul Uniunii Europene pentru educație, formare, tineret și sport, aflat, în perioada 2021-2027, la a treia sa generație. La nivel național, programul este gestionat de Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP). În domeniul educației școlare (School Education), programul sprijină în principal două tipuri de acțiuni: mobilitățile individuale în scopul învățării (Acțiunea-cheie 1, KA1) și parteneriatele de cooperare între instituții (Acțiunea-cheie 2, KA2).

Pentru instituțiile de învățământ preuniversitar, inclusiv pentru școlile speciale care educă elevi cu dizabilități vizuale, Erasmus+ nu este doar o sursă de finanțare pentru călătorii și cursuri, ci un instrument de dezvoltare instituțională pe termen lung: prin mobilități de formare, schimb de bune practici și colaborare europeană, școala își poate moderniza practicile didactice, poate forma personalul și poate crește calitatea serviciilor oferite elevilor.

De reținut

Acreditarea Erasmus nu finanțează proiecte punctuale, izolate, ci confirmă faptul că instituția solicitantă are un plan structurat de a implementa activități de mobilitate de calitate, ca parte a unui efort mai amplu de dezvoltare instituțională.

Acest ghid explică, pas cu pas, de ce contează participarea la Erasmus+ pentru o școală care educă elevi cu dizabilități vizuale, ce este Planul Erasmus de acreditare și cum se corelează acesta cu documentul strategic al școlii — Planul de Dezvoltare Instituțională (PDI).

7.1. Argumente pentru incluziunea elevilor cu dizabilități vizuale prin Erasmus+

Participarea la programul Erasmus+ aduce beneficii specifice și greu de obținut prin alte mijloace pentru elevii cu dizabilități vizuale și pentru școala care îi educă. Câteva argumente esențiale:

7.2. Formarea cadrelor didactice în metode inovative

Cursurile de formare și activitățile de job shadowing oferă cadrelor didactice acces direct la metode și instrumente folosite în alte țări europene — de la tehnici de adaptare a materialelor tactile, la teorii moderne de reglare senzorială (precum teoria polivagală în tiflopedagogie), la metode de gamification sau la educație outdoor adaptată.

7.3. Acces la resurse și bune practici tiflopedagogice

Multe școli partenere din Europa au experiență și resurse (materiale tactile, tehnologie asistivă, metodologii) care nu sunt încă răspândite în România. Mobilitățile permit transferul acestor bune practici direct în activitatea de la clasă.

7.4. Reducerea izolării instituționale

Școlile speciale pentru elevi cu dizabilități vizuale sunt, prin natura lor, instituții puține la număr și dispersate. Colaborarea europeană prin Erasmus+ oferă o rețea de sprijin și de schimb profesional care depășește granițele naționale.

7.5. Dezvoltarea autonomiei și a competențelor sociale ale elevilor

Participarea directă a elevilor la mobilități de grup — activități artistice, civice, sportive sau outdoor alături de colegi din alte țări — contribuie la creșterea încrederii în sine, la dezvoltarea autonomiei personale și la formarea unor competențe interculturale greu de exersat în context strict local.

7.6. Egalitatea de șanse ca principiu al programului

Chiar din documentele fundamentale ale programului (Carta Erasmus), instituțiile participante se angajează să respecte principiile nediscriminării, transparenței și incluziunii, să asigure acces echitabil pentru toți participanții și să acorde atenție specială persoanelor cu oportunități reduse. Pentru o școală specială, aceasta înseamnă un cadru european care recunoaște și sprijină explicit nevoile elevilor cu dizabilități.

7.7. Finanțare stabilă și simplificare administrativă

Din perspectivă strategică, acreditarea Erasmus oferă școlii un mecanism de finanțare previzibil, an de an, pentru activități aliniate propriilor nevoi de dezvoltare, fără a fi nevoie de o cerere de proiect complet nouă la fiecare rundă.

Acreditarea Erasmus — cadru general

Acordarea acreditării Erasmus confirmă faptul că instituția solicitantă a elaborat un plan pentru implementarea unor activități de mobilitate de calitate, ca parte a unui efort mai amplu de dezvoltare organizațională. Acest plan este cunoscut sub numele de Plan Erasmus și reprezintă elementul central al candidaturii de acreditare.

Cine poate solicita acreditarea

- o instituție, individual, pentru propria activitate de mobilitate;
- un consorțiu de mobilitate, format din cel puțin două instituții din aceeași țară, caz în care doar organizația lider de consorțiu obține acreditarea și elaborează Planul Erasmus, în acord cu nevoile de dezvoltare instituțională atât ale liderului, cât și ale membrilor consorțiului.

Valabilitate și avantaje

- acreditarea este valabilă pentru toată durata programului 2021-2027 (până la 7 ani), indiferent de anul în care a fost obținută;
- instituția acreditată poate depune cereri de finanțare (formular KA121) în fiecare an al programului, fără o nouă candidatură de acreditare;
- durata maximă a unui proiect de mobilitate finanțat este de 15 luni, cu posibilitatea de prelungire la 24 de luni, în anumite condiții;
- simplificarea procedurilor administrative și financiare, prin finanțare acordată sub formă de sumă globală;
- formalizarea obiectivelor de dezvoltare pe termen lung ale instituției.

Important

Instituțiile-gazdă (școlile partenere din străinătate) nu trebuie să fie, la rândul lor, acreditate Erasmus, pentru ca elevii sau cadrele didactice ale unei școli acreditate să poată participa la mobilități în cadrul lor.

Planul Erasmus de acreditare: ce este și ce conține

Planul Erasmus este un document individual și original, elaborat de fiecare instituție pornind de la propriile nevoi de dezvoltare, care descrie, pe termen lung, o serie structurată de activități de mobilitate menite să genereze un impact pozitiv asupra proceselor de predare și învățare. Nu este un simplu calendar de călătorii, ci un instrument de planificare strategică.

Componentele principale ale Planului Erasmus

Componentă	Ce cuprinde
Context și nevoi instituționale	Analiza situației actuale a școlii, nevoile de dezvoltare identificate (formarea cadrelor didactice, calitatea actului didactic, deschiderea europeană) și modul în care acestea se leagă de profilul specific — educația elevilor cu dizabilități vizuale
Obiective	Obiective concrete, măsurabile, pe termen lung (până la 7 ani), formulate în acord cu nevoile identificate și cu Planul de Dezvoltare Instituțională
Activități de mobilitate planificate	Tipurile de activități preconizate an de an: cursuri de formare, job shadowing, mobilități de grup ale elevilor, experți invitați, vizite pregătitoare
Managementul calității și incluziunea	Modul în care instituția asigură calitatea activităților, sprijină participării cu oportunități reduse și integrează principiile de nediscriminare
Impact și diseminare	Efectele așteptate asupra elevilor, cadrelor didactice și instituției, precum și modul în care rezultatele sunt diseminate (ghiduri, materiale, sesiuni de formare internă)
Monitorizare	Modul în care instituția urmărește, an de an, gradul de îndeplinire a obiectivelor și ajustează planul, dacă este necesar

Calitatea acestui plan este evaluată la momentul depunerii candidaturii de acreditare, pe baza unor criterii precum relevanța nevoilor identificate, coerența obiectivelor, calitatea activităților propuse și măsurile de asigurare a incluziunii. Punctajul obținut la această evaluare influențează, ulterior, și modul în care este calculat grantul anual alocat instituției.

Tipuri de activități de mobilitate eligibile

Planul Erasmus se traduce, an de an, în cereri de finanțare (formular KA121) prin care instituția solicită resurse pentru activități concrete. Principalele tipuri de activități, în domeniul educației școlare, sunt:

Tip de activitate	Scop principal	Exemplu pentru elevi cu dizabilități vizuale
Curs de formare / structured course	Actualizarea competențelor cadrelor didactice	Curs internațional despre metode de predare multisenzorială sau despre tehnologie asistivă
Job shadowing	Observarea directă a practicilor dintr-o instituție parteneră	Vizită la o școală parteneră pentru elevi cu dizabilități vizuale, pentru schimb de bune practici tiflopedagogice
Expert invitat	Aducerea unei expertize specifice în școală	Invitarea unui specialist străin în orientare și mobilitate sau în tehnologie asistivă
Vizită pregătitoare	Pregătirea unui parteneriat sau a unei mobilități viitoare	Vizită la o viitoare școală-parteneră, înainte de o mobilitate de grup cu elevi
Mobilitate de grup a elevilor	Activități comune cu elevi dintr-o școală parteneră	Participarea unui grup de elevi la activități artistice, civice sau outdoor alături de colegi din altă țară
Mobilitate individuală de scurtă durată	Participarea efectivă la orele unei școli-gazdă	Un elev participă, pentru o perioadă determinată, la programul curricular al școlii-gazdă

Tipul, numărul și durata activităților solicitate în fiecare cerere anuală de finanțare nu trebuie să coincidă exact cu estimările făcute la momentul candidaturii de acreditare — instituția își poate ajusta planificarea în funcție de nevoile reale, atât timp cât activitățile rămân coerente cu obiectivele Planului Erasmus.

Corelarea Planului Erasmus cu Planul de Dezvoltare Instituțională

Planul de Dezvoltare Instituțională (PDI) — numit, pentru anumite unități de învățământ, Plan de Acțiune al Școlii (PAS) — este documentul strategic obligatoriu prin care fiecare unitate de învățământ își stabilește, pe termen mediu, viziunea, obiectivele și direcțiile de dezvoltare. Planul Erasmus nu este un document separat, paralel cu PDI, ci un instrument prin care o parte dintre obiectivele PDI sunt atinse prin resursele și oportunitățile oferite de programul european.

Principiu esențial

Un Plan Erasmus de calitate nu pornește de la activitățile pe care echipa de proiect și le dorește, ci de la nevoile de dezvoltare instituțională deja identificate în PDI. Mobilitățile sunt mijlocul, nu scopul.

Exemplu de corelare între PDI și Planul Erasmus

Obiectiv din PDI (exemplu)	Nevoie identificată	Activitate Erasmus corespunzătoare	Rezultat / impact așteptat
Creșterea calității procesului didactic pentru elevi cu CES	Formarea cadrelor didactice în metode inovative (ex. gamification, teorie polivagală)	Cursuri de formare, job shadowing în școli partenere europene	Cadre didactice cu competențe noi, aplicate direct la clasă
Dezvoltarea autonomiei și a competențelor sociale ale elevilor	Expunerea elevilor la medii noi, alături de colegi din alte țări	Mobilități de grup pe teme de activism civic, educație outdoor	Elevi mai încrezători, cu abilități de comunicare și autonomie sporite

Obiectiv din PDI (exemplu)	Nevoie identificată	Activitate Erasmus corespunzătoare	Rezultat / impact așteptat
Deschiderea europeană și vizibilitatea instituției	Colaborare cu școli partenere, diseminare de bune practici	Parteneriate KA1/KA2, participare la evenimente europene	Recunoaștere instituțională, noi colaborări internaționale
Modernizarea resurselor și a metodelor didactice	Adaptarea materialelor didactice pe baza experiențelor din mobilități	Elaborarea de ghiduri practice și materiale adaptate (precum acest ghid)	Resurse noi, transferabile la nivelul întregii școli

Această corelare trebuie să fie vizibilă și documentată: la depunerea cererilor de finanțare, instituția poate anexa documente strategice (inclusiv extrase din PDI) care susțin coerența dintre nevoile instituționale și activitățile de mobilitate solicitate.

Etapele administrative: de la candidatură la raportare

Pasul 1 — Candidatura de acreditare

Echipa de proiect elaborează și depune Planul Erasmus, împreună cu formularul de candidatură pentru acreditare, la unul dintre termenele-limită anuale stabilite de ANPCDEFP. Candidatura este evaluată pe baza unor criterii de calitate, iar rezultatul (acreditarea, cu eventuale recomandări) este comunicat instituției.

Pasul 2 — Cererea anuală de finanțare (KA121)

Odată acreditată, instituția poate depune, în fiecare an al programului, o cerere de finanțare pentru activitățile de mobilitate pe care intenționează să le implementeze, cu numărul de participanți, tipul și durata activităților adaptate nevoilor curente.

Pasul 3 — Implementarea proiectului

Odată aprobat, proiectul se implementează pe o perioadă de până la 15 luni (cu posibilitate de prelungire la 24 de luni). Aici intră selecția participanților, organizarea mobilităților, monitorizarea activităților și gestionarea bugetului.

Pasul 4 — Reevaluarea la 12 luni

După 12 luni de implementare, instituția reanalizează stadiul activităților: dacă unele nu pot fi realizate, se renunță la partea corespunzătoare din grant; dacă toate activitățile estimate au fost realizate și există nevoie de mobilități suplimentare, proiectul poate fi prelungit sau instituția poate solicita un grant suplimentar.

Pasul 5 — Raportarea și diseminarea rezultatelor

La finalul proiectului, instituția raportează activitățile desfășurate și rezultatele obținute și diseminează bunele practici — prin sesiuni de formare internă, materiale scrise sau ghiduri practice, precum cel de față — atât în interiorul școlii, cât și către comunitatea educațională mai largă.

Rolul planului Erasmus în atingerea obiectivelor PDI

Un Plan Erasmus bine construit funcționează ca un motor concret pentru punerea în practică a obiectivelor strategice ale școlii, în special în ariile în care resursele interne sunt limitate:

- aduce, prin formarea cadrelor didactice, competențe și metode care altfel ar fi greu accesibile, dat fiind caracterul specific și limitat numeric al rețelei de școli pentru elevi cu dizabilități vizuale din România;
- contribuie la indicatorii de calitate ai actului didactic urmăriți în PDI, prin transferul direct al bunelor practici de la mobilități în activitatea curentă la clasă;
- sprijină obiectivele legate de imaginea și deschiderea instituțională, prin parteneriate și vizibilitate europeană;
- generează resurse durabile — materiale didactice adaptate, ghiduri practice, proceduri de lucru — care rămân la dispoziția școlii mult după finalizarea unui proiect;
- oferă un cadru pentru monitorizarea progresului instituțional, prin obiectivele măsurabile stabilite chiar în Planul Erasmus.

Materialele elaborate în urma mobilităților — precum handbook-ul general al școlii sau ghidurile practice tematice realizate pe parcursul acreditării — sunt, ele însele, un rezultat concret al modului în care Planul Erasmus servește obiectivele de dezvoltare instituțională: informația și expertiza dobândite în mobilități sunt transformate în resurse permanente, utile întregului corp didactic și, prin extensie, tuturor elevilor școlii.

Exemplu ilustrativ (traseu generic)

Pentru a înțelege mai ușor legătura dintre PDI și Planul Erasmus, iată un traseu generic, ipotetic, al unei școli speciale pentru elevi cu dizabilități vizuale:

- PDI-ul școlii identifică drept prioritate creșterea calității actului didactic pentru elevii cu deficiențe de vedere severe și reducerea izolării profesionale a cadrelor didactice tiflopedagoge;
- pe baza acestei nevoi, echipa de proiect formulează, în Planul Erasmus, obiectivul de a forma, în decurs de trei ani, un număr de cadre didactice în metode moderne de stimulare senzorială și în tehnologie asistivă;
- în primul an de acreditare, sunt solicitate mobilități de tip curs de formare și job shadowing în școli partenere din alte țări europene;
- rezultatele mobilităților — materiale adaptate, proceduri noi de lucru, ghiduri practice — sunt diseminate în cadrul consiliului profesoral și integrate în activitatea curentă a cabinetelor de specialitate;
- la reevaluarea de la finalul primului an de proiect, școala constată că obiectivul legat de formarea cadrelor didactice este parțial atins și decide să continue, în anul următor, cu mobilități de grup pentru elevi, pe teme de activism civic și educație outdoor, în acord cu un nou obiectiv adăugat în PDI.

Acest exemplu este generic și nu reprezintă un caz real; el ilustrează, însă, modul în care Planul Erasmus transformă o nevoie identificată la nivel instituțional într-un set de activități concrete, cu rezultate verificabile.

Concluzii

Programul Erasmus+ oferă școlilor care educă elevi cu dizabilități vizuale un instrument concret de dezvoltare instituțională: acces la formare, la bune practici europene și la o rețea de colaborare care depășește limitele, adesea înguste, ale contextului local. Acreditarea Erasmus și Planul Erasmus care stă la baza ei nu sunt simple formalități administrative, ci un exercițiu de planificare strategică ce trebuie să răspundă unor nevoi reale și

să servească, în mod explicit, obiectivele stabilite în Planul de Dezvoltare Instituțională. Atunci când este construit cu atenție și corelat coerent cu strategia școlii, Planul Erasmus devine unul dintre cele mai eficiente instrumente prin care o instituție își poate transforma, an de an, calitatea actului educațional oferit elevilor cu dizabilități vizuale.

PARTEA II

PLAN STRATEGIC ERASMUS

LICEUL SPECIAL „MOLDOVA”



Cod proiect: 2024-1-RO01-KA120-SCH-000271494

Perioadă de acreditare: 2024 – 2027 (3 ani)

Despre proiect

Liceul Special „Moldova” derulează, în perioada 2024-2027, un proiect de acreditare Erasmus+ în domeniul educației școlare (KA120), cu codul 2024-1-RO01-KA120-SCH-000271494. Planul strategic Erasmus al școlii este construit pe 3 ani și urmărește patru obiective majore, dedicate elevilor cu dizabilități vizuale și oportunități reduse, precum și cadrelor didactice și personalului auxiliar din școală.

Prin activități de mobilitate — cursuri de formare pentru cadre didactice și mobilități de învățare pentru elevi în școli partenere din Europa — proiectul urmărește îmbunătățirea competențelor civice, socio-emoționale, digitale și de învățare inclusivă inovatoare la nivelul întregii comunități școlare.

Obiectivele planului strategic Erasmus (3 ani)

OBIECTIV 1 — Competențe civice

Cel puțin 20% dintre elevii cu dizabilități vizuale și oportunități reduse, până la finalul celor 3 ani de acreditare.

Elevii se pregătesc și participă la mobilități internaționale în școli partenere cu profil similar, abordând teme de angajament civic: soluții pentru organizații sociale, accesibilizarea spațiilor și combaterea bullyingului/cyberbullyingului.

Rezultate: an 1 — 10 elevi cu certificate de participare; la 3 ani — 30 elevi cu certificate de participare.

OBIECTIV 2 — Competențe socio-emoționale

Cel puțin 30% dintre cadrele didactice și personalul auxiliar, până la finalul celor 3 ani de acreditare.

Cadrele didactice și personalul auxiliar participă la cursuri de formare internaționale dedicate dezvoltării competențelor socio-emoționale.

Rezultate: an 1 — 5 profesori și 1 pedagog, 5 certificate Europass; la 3 ani — 12 profesori și 3 pedagogi formați.

OBIECTIV 3 — Competențe digitale

Cel puțin 30% dintre elevi și cadre didactice, până la finalul celor 3 ani de acreditare.

Elevi și cadre didactice însoțitoare merg în școli partenere cu specific asemănător pentru a aborda instrumentele digitale și tehnologiile asistive; cadrele didactice participă și la cursuri de educație digitală.

Rezultate: an 1 — 10 elevi + 3 cadre didactice în mobilitate; la 3 ani — 30 elevi și 9 profesori cu Europass.

OBIECTIV 4 — Învățare inclusivă inovatoare

Cel puțin 30% dintre cadrele didactice și personalul auxiliar, până la finalul celor 3 ani de acreditare.

Cursuri de formare în metode de tip outdoor, gamification și art-terapie (modelaj, teatru, muzică), aplicate ulterior la clasă, în activitățile terapeutice și de timp liber.

Rezultate: an 1 — 10 profesori și 1 pedagog, 11 certificate Europass; la 3 ani — 30 profesori și 3 pedagogi formați.



Activități și destinații de mobilitate

- **Cursuri de formare pentru cadre didactice:** Spania, Portugalia, Italia și Franța
- **Mobilități de învățare pentru elevi:** Serbia, Macedonia de Nord
- **Job-shadowing** – Serbia

Echipa de proiect

Implementarea planului Erasmus este susținută de o echipă de management și o echipă de implementare, formate din cadre didactice și personal auxiliar al Liceului Special „Moldova”, care coordonează selecția participanților, organizarea mobilităților și diseminarea rezultatelor la nivelul întregii școli.

Prin activitățile derulate în cei 3 ani de acreditare, Liceul Special „Moldova” își propune să transforme experiența mobilităților europene în resurse durabile pentru întreaga comunitate școlară: elevi cu dizabilități vizuale mai autonomi și mai bine pregătiți pentru viața civică, și cadre didactice formate în metode moderne de predare și de terapie educațională.

Fundamente, cursul „Theatre for Inclusion” (Explor'Acting, Franța, 9–13 februarie 2026)

și atelierele de diseminare organizate în școală



Material realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ pentru educația elevilor cu dizabilități vizuale

Teatrul incluziv: fundamente și argumente

1. Ce este teatrul incluziv
2. Adaptarea tehnicilor de teatru pentru persoane cu dizabilități
3. Specificul adaptării pentru elevi cu dizabilități vizuale
4. Argumente pentru includerea teatrului incluziv în școală
5. Legătura cu terapiile educaționale complexe și integrate
6. Cum se pregătește o activitate de teatru incluziv la clasă

Cursul „Theatre for Inclusion” (Explor'Acting, Franța)

1. Prezentarea cursului și a organizației gazdă
2. Structura cursului pe zile
3. Fotografii din mobilitate
4. Transferabilitate: tehnici direct aplicabile la elevi cu dizabilități vizuale

Activitatea post-mobilitate: atelierele în școală

1. De la curs la practică: transferul bunelor practici
2. Atelierul 1 — Încredere, ghidare și echilibru
3. Atelierul 2 — Teatru de păpuși din materiale reciclate
4. Rezultate și impact
5. Concluzii

PARTEA I Teatrul incluziv: fundamente și argumente

1. Ce este teatrul incluziv

Teatrul incluziv (sau teatrul aplicat, în sensul larg al termenului) desemnează un ansamblu de tehnici teatrale — jocuri de rol, improvizație, exerciții corporale, lucrul cu obiecte și cu păpuși — folosite nu pentru a forma actori profesioniști, ci pentru a sprijini dezvoltarea personală, comunicarea și coeziunea unui grup format din persoane cu și fără dizabilități. Spre deosebire de teatrul clasic, centrat pe spectacol și pe text, teatrul incluziv pune accentul pe proces: pe ceea ce se întâmplă între participanți în timpul exercițiului, nu neapărat pe rezultatul artistic final.

Rădăcinile acestei practici se regăsesc în curente precum Teatrul Oprimaților (Augusto Boal) și în tradiția dramaterapiei, care folosesc jocul dramatic ca instrument de explorare a emoțiilor, a relațiilor și a puterii personale de acțiune. În context educațional, teatrul incluziv este adesea integrat în programe de formare pentru grupuri mixte — persoane cu dizabilități fizice, senzoriale sau intelectuale, alături de participanți fără dizabilități — exact modelul întâlnit în cursul „Theatre for Inclusion” prezentat în Partea a II-a a acestui material.

Principiu de bază

În teatrul incluziv, „a greși” nu există: fiecare gest, poziție sau sunet produs de un participant este un material valid de lucru. Accentul cade pe prezența în grup, nu pe performanță.

2. Adaptarea tehnicilor de teatru pentru persoane cu dizabilități

Pentru ca exercițiile de teatru să fie cu adevărat incluzive, ele trebuie construite astfel încât fiecare participant — indiferent de tipul dizabilității — să găsească un canal propriu de exprimare. Câteva principii de adaptare, valabile pentru majoritatea tipurilor de dizabilități:

- înlocuirea instrucțiunilor bazate exclusiv pe demonstrație vizuală cu instrucțiuni verbale clare și cu ghidare fizică directă (mână peste mână, atingere pe umăr);
- folosirea unui cerc (formație de bază în teatrul de grup) ca spațiu sigur, previzibil, în care fiecare participant își cunoaște poziția față de ceilalți;
- exerciții în perechi ("X2"), care permit un ritm de lucru individualizat și un sprijin direct din partea unui partener;
- folosirea obiectelor simple (minge, băț, sticlă, ziar) ca suport concret pentru exerciții altfel abstracte (echilibru, ritm, atenție);
- timp generos pentru fiecare activitate, fără presiunea de a "reuși" rapid — ritmul este dictat de grup, nu de formator.

3. Specificul adaptării pentru elevi cu dizabilități vizuale

Pentru elevii cu dizabilități vizuale, teatrul incluziv capătă o valoare suplimentară: multe dintre exercițiile sale de bază se sprijină deja pe canalele senzoriale pe care acești elevi le folosesc cel mai mult — auzul, tactul și kinestezia (simțul mișcării proprii). Elemente ale cursului prezentat în Partea a II-a ilustrează foarte bine acest lucru:

- exercițiile de ghidare cu ochii închiși (un participant conduce, prin atingere pe umăr, un partener care închide ochii) reproduc, într-un cadru artistic și de joc, exact tehnica de bază a mersului cu însoțitor văzător, folosită în orientare și mobilitate;
- exercițiile de "descoperire a unui obiect cu ochii închiși" antrenează exact același tip de explorare tactilă folosit în educația perceptiv-tactilă a elevilor nevăzători;

- "masajul sonor" și "atmosfera sonoră pentru cei cu ochii închiși" valorifică auzul ca instrument principal de orientare în spațiu și de conectare emoțională cu ceilalți;
- lucrul cu bastonul (echilibrat pe deget, apoi așezat împreună pe sol de către două grupuri) poate fi adaptat direct ca exercițiu de familiarizare pozitivă, non-funcțională, cu bastonul alb;
- exercițiile corporale de tip "scriere a numelui cu diferite părți ale corpului" sau "tablouri corporale" dezvoltă schema corporală și conștiința spațială, la fel de necesare unui elev nevăzător ca și unuia cu vedere normală.

De reținut

Pentru un elev cu dizabilitate vizuală, teatrul incluziv nu este doar o activitate artistică suplimentară, ci un teren de exersare, într-un cadru jucăuș și lipsit de miză, a exact acelor competențe pe care le exersează și în cabinetele de tiflopedagogie sau de orientare și mobilitate: încrederea de a se lăsa ghidat, explorarea tactilă, orientarea după sunet, conștiința propriului corp în mișcare.

4. Argumente pentru includerea teatrului incluziv în școală

4.1. Dezvoltarea încrederii în sine și a corpului în mișcare

Exercițiile de echilibru, de ghidare și de improvizație cer participanților să se miște în spațiu fără a se baza exclusiv pe control vizual, ceea ce crește treptat încrederea elevilor cu dizabilități vizuale în propriul corp și în capacitatea lor de a se orienta.

4.2. Comunicare verbală și non-verbală

Jocurile de teatru cer exprimarea unei stări, a unei idei sau a unei povești prin voce, gest și atingere — canale de comunicare esențiale pentru un elev care nu se poate baza pe expresii faciale sau pe limbaj corporal văzut de la distanță.

4.3. Cooperare și ascultare activă

Exercițiile în cerc și în perechi cer o ascultare atentă a partenerului — a respirației, a vocii, a atingerii — dezvoltând abilități sociale de cooperare relevante pentru integrarea în orice grup, nu doar în activitatea de teatru.

4.4. Valoare terapeutică

Prin dimensiunea sa jucăușă și lipsită de evaluare, teatrul incluziv are un efect similar ludoterapiei și terapiei ocupaționale, prezentate în ghidul dedicat activităților terapeutic-recuperatorii: stimulează procesele psihice, oferă un cadru sigur de exprimare emoțională și contribuie la starea generală de bine a elevului.

4.5. Egalitate de șanse și expresie artistică proprie

Teatrul incluziv oferă elevilor cu dizabilități vizuale un spațiu de exprimare artistică autentică, alături de colegi cu sau fără dizabilități, într-un cadru în care toți participanții pornesc de la aceleași reguli de joc — un exercițiu practic al incluziunii, nu doar o declarație de principiu.

5. Legătura cu terapiile educaționale complexe și integrate

Multe dintre tehnicile teatrului incluziv se regăsesc, sub o formă sau alta, în disciplinele TECI (Terapii Educaționale Complexe și Integrate) prezentate într-un ghid anterior din această serie: ludoterapia (jocuri de stimulare a proceselor psihice), terapia ocupațională (activități practice și manuale) și socializarea (joc de rol, activități de grup). Introducerea unor tehnici de teatru incluziv la orele de TECI sau ca activitate extracurriculară distinctă este, așadar, o extensie firească a practicilor deja existente în școală, nu un element complet nou.

6. Cum se pregătește o activitate de teatru incluziv la clasă

Pentru profesorii care doresc să introducă, treptat, elemente de teatru incluziv la clasă sau în cadrul orelor de TECl, câteva repere practice de pregătire:

6.1. Pregătirea spațiului

- alegeți un spațiu cunoscut elevilor, cu repere fixe (perete, ușă, un obiect stabil) care pot servi ca punct de orientare;
- eliberați spațiul de obstacole mobile și verificați, împreună cu elevii, traseul înainte de a începe exercițiile de deplasare;
- formați cercul de lucru cu ajutorul scaunelor sau al unei linii tactile pe podea, pentru ca fiecare elev să își poată regăsi locul.

6.2. Pregătirea grupului

- explicați verbal, înainte de fiecare exercițiu, exact ce se va întâmpla — teatrul incluziv nu se bazează pe surprize vizuale;
- formați perechile ținând cont de nivelul de încredere deja existent între elevi, mai ales pentru primele exerciții de ghidare;
- stabiliți un semnal sonor simplu (o bătaie din palme, un cuvânt) pentru oprirea imediată a oricărui exercițiu, dacă un elev are nevoie de o pauză.

6.3. Alegerea exercițiilor

- începeți întotdeauna cu exerciții de cerc și de cunoaștere, indiferent de vârsta grupului — ele construiesc siguranța necesară pentru exercițiile ulterioare, mai solicitante;
- introduceți exercițiile de ghidare cu ochii închiși abia după ce grupul a exersat deja încrederea prin exerciții mai simple, de contact fizic ușor;
- încheiați fiecare sesiune cu un moment de feedback, chiar și scurt — o propoziție sau un cuvânt din partea fiecărui participant.

Atenție

Ca în orice activitate care implică atingere fizică între elevi, consimțământul este esențial: fiecare elev trebuie să poată refuza, oricând, un exercițiu de contact, fără explicații suplimentare.

PARTEA A II-A Cursul „Theatre for Inclusion” (Explor'Acting, Franța)

1. Prezentarea cursului și a organizației gazdă

În perioada 9–13 februarie 2026, o echipă de cadre didactice a participat la cursul de formare „Theatre for Inclusion”, organizat de Explor'Acting (exploracting.com), o organizație franceză specializată în tehnici de teatru aplicat și teatru incluziv. Mobilitatea s-a desfășurat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ al școlii, alături de participanți din alte țări — printre care o delegație din Adana, Turcia, aflată la rândul ei într-un proiect de acreditare Erasmus dedicat educației adulților.

Cursul a avut o structură de cinci zile de lucru, fiecare zi fiind construită în jurul unui set de exerciții corporale, vocale și de grup, cu un grad de complexitate crescător: de la exerciții simple de cunoaștere și încălzire, până la crearea unor scene scurte și manipularea unor păpuși de dimensiune naturală, confecționate chiar de participanți.



Moment de lucru în grupuri mici, în cadrul cursului

2. Structura cursului pe zile

Mai jos este prezentată, pe zile, structura activităților cursului, reorganizată pe categorii clare de exerciții: încălzire, exerciții de spațiu, exerciții în cerc ("O"), exerciții în perechi ("X2") și momentele de creație/prezentare de la finalul fiecărei zile.

ZIUA 1 — Cunoaștere și încălzire

Introducere și cunoaștere

- prezentarea formatorilor și a participanților, a constrângerilor tehnice și a obiectivelor cursului;
- exercițiu de cunoaștere în grupuri mici (4-3-3 persoane): identificarea unui punct comun, a unei diferențe, a unui număr comun și a unui element unic al fiecărei persoane, urmat de un joc de rol pe baza acestor descoperiri.

Încălzire în cerc

- trecerea unei mingi însoțită de spunerea numelui (cu adăugarea unei culori);
- exerciții de spațiu: echilibru spațial, oprire și pornire în mod dinamic, sincronizarea pornirii/opririi întregului grup; formarea a două grupuri pe baza unor alegeri individuale.

Exerciții în perechi și de ritm

- echilibrarea unui băț pe vârful degetului (exercițiu individual de concentrare, realizat în perechi pentru sprijin reciproc);
- concurs de ritm pe corp, în perechi așezate față în față.

Voce și compoziție

- exerciții de voce și respirație: rostirea aceleiași propoziții în moduri diferite;
- compunerea a trei "fotografii" corporale (poziții fixe), memorarea și reproducerea lor;
- linie de poziții: fiecare participant se apropie pe rând, alege o poziție și rostește o propoziție către public.

Închiderea zilei

- schimb colectiv de energie în cerc; feedback și discuții libere.

ZIUA 2 — Încredere și ghidare

Deschidere

- exercițiul "vremea": fiecare participant exprimă printr-o poziție corporală starea în care se află;
- salut reciproc: mers liber în spațiu, oprire, conectare cu un partener și salut cu mâna pe umăr.

Încălzire și spațiu

- încălzire în cerc: corp și respirație;
- exerciții de echilibru spațial, pornire/oprire sincronizată a grupului;
- scrierea propriului prenume în aer, folosind pe rând diferite părți ale corpului.

Exercițiul central: ghidarea cu ochii închiși

Exercițiu-cheie pentru elevii cu dizabilități vizuale

În perechi, cu o mână pe umărul partenerului, o persoană ghidează cealaltă persoană, care are ochii închiși, urmărind cu precizie mișcările ei prin spațiu. Acest exercițiu reproduce, aproape identic, tehnica de bază a mersului cu însoțitor văzător folosită în orientare și mobilitate.

- trecerea unei mingi "cu stări și forme diferite" (mingea imaginară capătă, pe rând, greutate și texturi diferite, comunicate prin gest și prin corp);
- releu de poziții în centrul cercului: o persoană formează o poziție, alta i se alătură, și tot așa ("noduri de mâini");
- exercițiu în perechi: atingere și completarea mișcării partenerului ("alge și pești").

Prezență scenică și poveste

- "Sunt aici": exercițiu de a se așeza pur și simplu pe scenă, acceptând prezența, fără a face nimic altceva — resimțirea propriei puteri și a dreptului de a fi pe scenă;
- crearea unor tablouri corporale în care corpul devine decor, pentru a spune o poveste (poveste de tip basm).

Închiderea zilei

- feedback și discuții libere.

ZIUA 3 — Voce, ritm și text

Deschidere și pregătire

- pregătirea, pe echipe, a unui scurt text propriu;
- exercițiul "vremea": descrierea stării proprii printr-un singur cuvânt.

Încălzire: corp, respirație, voce

- numărătoare colectivă în cerc (1, 2, 3...10, urmată de un strigăt eliberator);
- deplasare săltată în spațiu, cu schimbare de direcție, regroupare în perechi, apoi în grupuri de trei și de cinci; dacă cineva "cade", este prins de grup, apoi participanții se strigă pe culori;
- numărătoare cu bătaie din palme (1,2,3,4, clap), corelată cu respirația și vocea.

Exerciții în perechi și de grup

- "instrumentul corporal": un participant devine instrument, celălalt "muzician";
- joc de propoziții între două grupuri față în față, sub formă de întrebare/răspuns, cu pornire sincronizată pe respirație și cu reducerea treptată a volumului vocii;
- rostirea împreună a unei propoziții ("Ai grijă, plouă azi"), cu accente diferite puse pe cuvinte, pentru a schimba sensul și puterea propoziției;
- crearea unei atmosfere sonore pentru colegii care au ochii închiși — exercițiu direct transferabil la explorarea auditivă a spațiului pentru elevii nevăzători.

Creație de grup

- punerea în scenă, ca grup, a textului pregătit la începutul zilei; împărtășire și feedback.

ZIUA 4 — Obiecte și păpuși**Deschidere**

- prezentarea temei zilei: atelierul de creație și lucrul cu păpușa;
- exercițiul "vremea": exprimarea stării proprii folosind doar mâinile, în fața corpului;
- încălzire în cerc, apoi în spațiu (joc de mâini în perechi).

Explorare senzorială

- "oala magică": fiecare participant scoate un obiect din oală;
- descoperirea individuală a unui obiect cu ochii închiși, urmată de prezentarea lui către ceilalți — exercițiu identic, ca principiu, cu explorarea tactilă folosită în educația perceptivă a elevilor nevăzători.

Lucrul cu materiale și cu păpușa

- "masaj sonor" în perechi, folosind obiecte pentru a crea un peisaj sonor în jurul partenerului;
- manipularea unui ziar (lucrul pe respirație, privire, mișcare, emoții);
- manipularea unei păpuși de dimensiune naturală, construită de participanți;
- crearea unor scene scurte, folosind păpușile și obiectele manipulate anterior.

ZIUA 5 — Imaginație, joc și încheiere**Deschidere**

- tema zilei: imaginație și joc liber;
- exercițiul "vremea": "plec, aduc" — fiecare participant exprimă ce lasă în urmă și ce aduce cu el.

Încălzire și conectare

- încălzire în cerc (voce și corp);
- exercițiu de spațiu: participanții se țin mereu de mână pentru a saluta; o bătaie din palme înseamnă oprire și conectare cu persoana cea mai apropiată;
- trecerea unui sunet prin cerc, însoțit de un gest.

Încredere și improvizație

- în două grupuri: echilibrarea unui băț pe degete, apoi așezarea lui împreună pe sol — exercițiu de coordonare fină și de încredere reciprocă;

- în două grupuri: exercițiul "sticla" — exercițiu clasic de încredere, în care un participant se lasă susținut de grup;
- improvizație de grup pornind de la o poziție finală dată: inventarea minutului dinaintea acelei poziții.

Încheierea cursului

- retrospectivă pusă în scenă, de un minut, pentru fiecare grup, asupra săptămânii parcurse;
- exprimarea, într-un cuvânt, a ceea ce fiecare participant a apreciat, l-a surprins, l-a provocat și ce ia cu el mai departe;
- feedback final și înmânarea certificatelor de participare.

3. Fotografii din mobilitate

Imaginile de mai jos ilustrează câteva dintre momentele cheie ale cursului „Theatre for Inclusion”, desfășurat în Franța: exerciții de ghidare și de încredere, momente de grup și vizita culturală organizată în timpul liber al mobilității.



Exercițiu de ghidare — o persoană conduce, prin atingere pe umăr, un coleg



Exercițiu de contact și gest, în perechi



Exercițiu de grup, cu indicarea direcțiilor în spațiu



Moment de grup, la finalul unei zile de curs



Joc de grup, cu poziții și mișcare corporală



Vizită culturală în timpul liber — Catedrala din Bayeux, Normandia

Fotografia de la finalul cursului, prezentată pe coperta acestui material, surprinde momentul de închidere a mobilității, alături de participanții din Turcia (Adana), aflați la rândul lor într-un proiect de acreditare Erasmus+.

Sinteză: cele cinci zile dintr-o privire

Tabelul de mai jos sintetizează, pentru o consultare rapidă, tema centrală și accentul fiecărei zile de curs, detaliate mai sus.

Ziua	Temă centrală	Accent principal
Ziua 1	Cunoaștere și încălzire	Prezentare, joc de cunoaștere, primele exerciții de spațiu și de voce
Ziua 2	Încredere și ghidare	Ghidarea cu ochii închiși, tablouri corporale, poveste de grup
Ziua 3	Voce, ritm și text	Exerciții de voce, atmosferă sonoră, primul text jucat în grup
Ziua 4	Obiecte și păpuși	Explorare tactilă, manipulare de obiecte și păpuși, scene scurte
Ziua 5	Imaginație și încheiere	Exerciții de încredere, improvizație, retrospectivă și certificare

4. Transferabilitate: tehnici direct aplicabile la elevi cu dizabilități vizuale

Nu toate exercițiile cursului au aceeași relevanță directă pentru lucrul cu elevi cu dizabilități vizuale. Tabelul de mai jos selectează tehnicile cu transferabilitate ridicată, alături de motivul pentru care sunt potrivite și de disciplina din școală în care pot fi reluate.

Exercițiu din curs	De ce este transferabil	Unde poate fi reluat în școală
Ghidarea cu ochii închiși (Ziua 2)	Reproduce direct tehnica mersului cu însoțitor văzător	Ore de orientare și mobilitate; TECI — socializare
Descoperirea unui obiect cu ochii închiși (Ziua 4)	Antrenează explorarea tactilă folosită în educația perceptivă	Cabinetul de tiflopedagogie; TECI — stimulare cognitivă
Atmosfera/masajul sonor (Ziua 3-4)	Valorifică auzul ca principal canal de orientare	TECI — ludoterapie; ore de muzică sau timp liber
Echilibrarea și așezarea bățului (Ziua 1, 5)	Familiarizare pozitivă, non-funcțională, cu bastonul	Ore de orientare și mobilitate, ca joc introductiv
Scrierea numelui cu corpul, tablouri corporale (Ziua 1-2)	Dezvoltă schema corporală și conștiința spațială	Kinetoterapie; TECI — formarea autonomiei personale
Manipularea păpușii/obiectelor (Ziua 4)	Lucru manual ghidat tactil, cu rezultat concret, atins	TECI — terapie ocupațională; activități de timp liber

Această selecție a stat la baza celor două ateliere de diseminare organizate în școală, la întoarcerea din mobilitate, prezentate în Partea a III-a a materialului.

PARTEA A III-A Activitatea post-mobilitate: Atelierele în școală

1. De la curs la practică: transferul bunelor practici

La întoarcerea din mobilitatea de formare din Franța, cadrele didactice participante au organizat, în școală, două ateliere de diseminare pentru elevii cu dizabilități vizuale, construite pe baza tehnicilor selectate ca fiind cel mai ușor transferabile (vezi tabelul din Partea a II-a, secțiunea 4). Atelierele s-au desfășurat în sala de sport a școlii, dotată cu perete de cățărare, folosit ca reper spațial fix și ca element motivațional suplimentar pentru elevi.

Notă despre finanțare

Activitățile au fost organizate în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ al școlii, finanțat de Uniunea Europeană — mențiune vizibilă pe fotografiile din acest capitol.

Cele două ateliere au fost gândite complementar: primul reia exercițiile de încredere, ghidare și echilibru din Zilele 1, 2 și 5 ale cursului; al doilea reia exercițiile de manipulare a obiectelor și de creație din Ziua 4, adaptate la un material accesibil și sustenabil — ambalaje și hârtie reciclată.

2. Atelierul 1 — Încredere, ghidare și echilibru

Acest atelier a reluat, cu elevii cu dizabilități vizuale ai școlii, exercițiile de ghidare cu ochii închiși (Ziua 2), echilibrarea bățului pe deget (Zilele 1 și 5) și exercițiile de conștiință spațială, adaptate la spațiul familiar al sălii de sport.

Desfășurarea atelierului

- încălzire în cerc, cu exerciții simple de respirație și de spunere a numelui, exact ca în Ziua 1 a cursului;
- exercițiu de echilibru: în perechi, elevii au ținut și au echilibrat împreună un băț lung, unul dintre ei ghidând mișcarea celuilalt prin atingere ușoară — variantă adaptată a exercițiului cu bățul din curs;
- exercițiu de ghidare: un elev a condus, prin comenzi verbale și atingere pe umăr, un coleg care se deplasa cu ochii închiși prin sala de sport, folosind peretele de cățărare ca reper de orientare;
- exercițiu de grup, în cerc: participanții s-au deplasat împreună prin spațiu, oprindu-se și pornind sincronizat, la comanda formatorului — reluare directă a exercițiului de spațiu din Ziua 1 a cursului.



Exercițiu de echilibru cu bățul, în pereche, ghidat prin atingere



Continuarea exercițiului de echilibru și ghidare



Grup de elevi în exercițiul de ascultare a instrucțiunilor, înaintea deplasării ghidate

3. Atelierul 2 — Teatru de păpuși din materiale reciclate

Al doilea atelier a reluat activitatea de manipulare a obiectelor și de creație a unei păpuși din Ziua 4 a cursului, adaptată la un material ușor de procurat și de explorat tactil: ambalaje alimentare reciclate (cutii, pungi, folii) și hârtie de ziar.

Desfășurarea atelierului

- explorarea tactilă a materialelor disponibile (ambalaje, hârtie), cu descrierea verbală a texturilor, formelor și greutatea fiecărui material — variantă directă a exercițiului "descoperirea unui obiect cu ochii închiși" din curs;
- modelarea și asamblarea materialelor, prin îndoire, rulare și legare cu bandă, pentru a construi o formă simplă (o mică păpușă sau un personaj);
- lucrul în echipe mici, cu sprijin ghidat de la cadrele didactice, pentru pașii care necesitau mai multă precizie manuală;
- prezentarea, la final, a creațiilor fiecărei echipe către grupul mare — moment care a reluat, la scară mică, exercițiul de prezentare a obiectelor descoperite din cursul din Franța.



Elevi construind o păpușă din ambalaje reciclate, cu sprijin ghidat



Lucrul în echipă la asamblarea materialelor reciclate

4. Rezultate și impact

Cele două ateliere au confirmat, la nivelul unui grup mic de elevi, observațiile teoretice din Partea I a acestui material: exercițiile de teatru incluziv bazate pe ghidare, atingere și explorare tactilă sunt ușor de adaptat și de urmat de către elevii cu dizabilități vizuale, fără a necesita modificări majore față de forma lor originală din curs.

- elevii implicați în exercițiul de ghidare cu ochii închiși au reușit să parcurgă, cu încredere crescândă pe parcursul repetărilor, traseul din sala de sport, folosind reperul fix al peretelui de cățărare;
- exercițiul de echilibru cu bățul a funcționat ca activitate de conectare între perechi, elevii raportând că le-a plăcut componenta de cooperare, nu doar rezultatul final;
- atelierul de creație a păpușilor din materiale reciclate a oferit un rezultat concret, tangibil, pe care elevii l-au putut păstra și arăta ulterior colegilor și părinților;
- cadrele didactice au observat un transfer spontan al exercițiului de ghidare în afara atelierului — elevi care s-au oferit voluntar să ghideze un coleg la deplasarea prin școală.

Concluzie practică

Investiția într-o mobilitate de formare pe teatru incluziv s-a dovedit direct transferabilă în activitatea zilnică a școlii, confirmând rolul mobilităților Erasmus+ în atingerea obiectivelor de dezvoltare instituțională prezentate în ghidul dedicat planului de acreditare Erasmus.

Recomandări pentru extinderea activității

- introducerea unui modul scurt de teatru incluziv (4-6 exerciții din cele prezentate în Partea a II-a) ca activitate periodică în cadrul TECl, la disciplina ludoterapie sau socializare;
- formarea, în timp, a unui grup mixt de elevi (cu și fără dizabilități vizuale, dacă structura școlii o permite) pentru exercițiile de ghidare, pentru a exersa rolul de ghid pe rând, nu doar pe cel de persoană ghidată;
- păstrarea, ca material permanent, a bățurilor de echilibru și a materialelor reciclate deja folosite, pentru a putea relua rapid ambele ateliere fără o pregătire suplimentară costisitoare;
- documentarea video sau foto a fiecărei repetări a atelierelor, pentru a putea observa, în timp, progresul individual al elevilor în exercițiile de încredere și ghidare;
- împărtășirea acestei experiențe cu alte școli partenere din rețeaua Erasmus+ a instituției, ca exemplu de bună practică transferabilă din mobilitate în activitatea curentă a școlii.

5. Concluzii

Teatrul incluziv oferă elevilor cu dizabilități vizuale un cadru artistic și, în același timp, profund practic, în care exersează încrederea de a se lăsa ghidați, explorarea tactilă, orientarea după sunet și conștiința propriului corp în mișcare — competențe esențiale, regăsite deopotrivă în cabinetele de tiflopedagogie și de orientare și mobilitate. Cursul „Theatre for Inclusion”, parcurs în cadrul unei mobilități Erasmus+ în Franța, a confirmat, prin structura sa pe cinci zile, cât de multe dintre tehnicile de bază ale teatrului de grup se sprijină deja pe canalele senzoriale folosite de elevii nevăzători sau cu vedere parțială.

Cele două ateliere de diseminare organizate în școală, la întoarcerea din mobilitate, au demonstrat că aceste tehnici nu rămân doar la nivel teoretic: cu adaptări minime, ele pot fi reluate direct cu elevii, în spații deja familiare precum sala de sport, aducând un beneficiu imediat, vizibil, pentru încrederea și autonomia elevilor cu dizabilități vizuale.

Bibliografie

- Boal, A., Theatre of the Oppressed, Pluto Press.

- Explor'Acting, Theatre for Inclusion — material de curs, 9-13 februarie 2026 (exploracting.com).
- Gherguț, A., Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom, Iași.
- Landy, R. J., Drama Therapy: Concepts and Practices, Charles C. Thomas Publisher.
- Material propriu: Ghid practic — activitățile terapeutic-recuperatorii și compensatorii la elevii cu dizabilități vizuale (cabinet și TECI), realizat în cadrul aceluiași proiect Erasmus+.
- Material propriu: Ghid practic — programul Erasmus+, incluziunea elevilor cu dizabilități vizuale și planul de acreditare Erasmus.
- Preda, V., Psihopedagogia deficiențelor de vedere, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ȘI TEORIA POLIVAGALĂ

în lucrul cu elevii cu dizabilități vizuale

*Cursul „Emotional Intelligence Tools to Understand and Respond to Trauma”
(Europass Teacher Academy, Roma) — adaptare tiflopedagogică și integrare în munca de cabinet*



Material realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ pentru educația elevilor cu dizabilități vizuale

Introducere: cursul „Emotional Intelligence Tools to Understand and Respond to Trauma”

În cadrul proiectului de acreditare Erasmus+, o echipă de cadre didactice a participat, la Roma, la cursul de formare „Emotional Intelligence Tools to Understand and Respond to Trauma”, organizat de Europass Teacher Academy și susținut de formatorea Sheryn Moon (cod curs: CLA.1.EMO). Cursul, cu durată de o săptămână, se adresează cadrelor didactice care, deși nu sunt formate ca psihologi, se confruntă zilnic cu elevi al căror comportament și randament școlar sunt afectate de traume sociale sau personale.

Ideea centrală a cursului este că sistemul nervos autonom reacționează la stres și la traumă prin stări previzibile de dereglare, iar cadrele didactice pot învăța să recunoască aceste stări și să sprijine elevii să revină la o stare de calm, conectare și disponibilitate pentru învățare — fără a perturba echilibrul restului grupului.

De reținut

Cursul pornește de la teoria polivagală (dr. Stephen Porges) pentru a explica modul în care neurocepția — evaluarea inconștientă a siguranței sau a pericolului din mediu — influențează comportamentul, capacitatea de învățare și conectarea cu ceilalți.

Acest ghid prezintă structura și conceptele cursului și le pune în relație directă cu specificul elevilor cu dizabilități vizuale și cu activitatea zilnică din cabinetele de tiflopedagogie și psihopedagogie specială ale școlii.

2. Structura cursului pe cinci zile

ZIUA 1 — Introducere în conceptul de traumă

- cunoașterea grupului și prezentarea structurii cursului;
- introducere în conceptul de traumă socială și personală;
- reacțiile de supraviețuire: luptă, fugi, îngheț și servilism (fawn);
- de ce are nevoie lumea de profesori și profesioniști care înțeleg trauma ("trauma-informed").

ZIUA 2 — Fundamentele Teoriei Polivagale

- înțelegerea de bază a Teoriei Polivagale;
- cele trei căi neurale autonome: ventrală, simpatică și dorsală;
- neurocepția și siguranța;
- principiul "co-reglare înaintea auto-reglării".

ZIUA 3 — Inteligența emoțională

- "împrietenirea" cu propriul sistem nervos;
- recunoașterea dereglării și găsirea drumului de întoarcere la calm;
- instrumente de inteligență emoțională pentru școli.

ZIUA 4 — Limbajul emoțiilor

- modelarea auto-reglării la clasă;
- limbajul emoțiilor — construirea unui vocabular emoțional comun;
- exerciții și jocuri pentru predarea auto-reglării.

ZIUA 5 — Sinteză și recomandări

- recapitularea cunoștințelor și a competențelor dobândite;
- evaluarea cursului: feedback și discuții libere;
- înmânarea certificatului de participare.

3. Fundamente teoretice: Teoria Polivagală

Teoria Polivagală, formulată de dr. Stephen Porges, explică modul în care sistemul nervos autonom (SNA) reacționează la stres, traumă și la semnalele de siguranță sau de pericol din mediu. Spre deosebire de modelul clasic, binar (simpatic vs. parasimpatic), teoria descrie trei căi neurale ierarhice:

Starea ventral-vagală — siguranță și conectare

Este calea cea mai nouă din punct de vedere filogenetic. În această stare, ritmul cardiac este reglat, respirația este liniștită, iar persoana se află într-o stare de calm, conectare și disponibilitate pentru învățare și explorare.

Starea simpatică — luptă sau fugi

Se activează atunci când este detectată o amenințare sau un pericol. Determină creșterea ritmului cardiac, hipervigilență, tensiune musculară și pregătirea organismului pentru acțiune defensivă. La clasă, se manifestă prin agitație, opoziție sau indisciplină.

Starea dorsal-vagală — blocaj (freeze/shutdown)

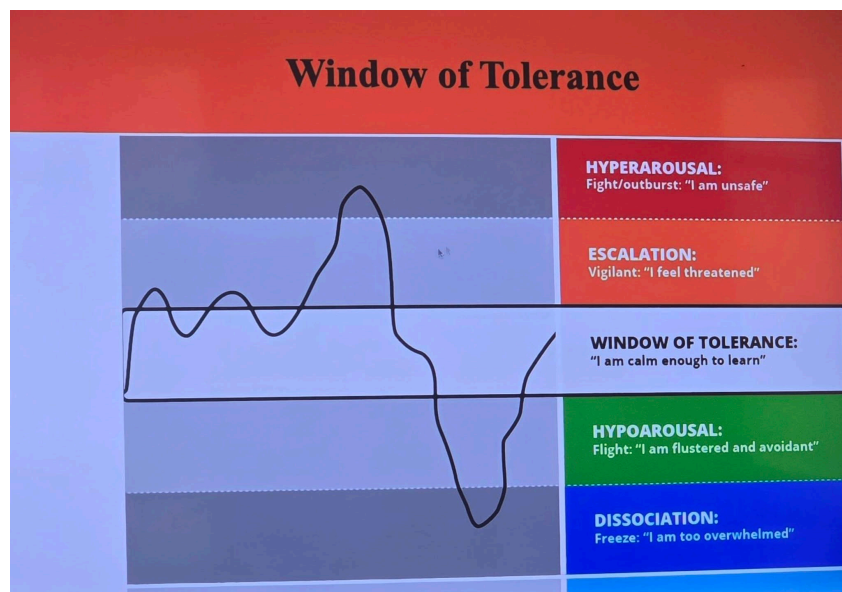
Este calea cea mai veche din punct de vedere filogenetic. Se activează în condiții de pericol extrem sau de neputință copleșitoare. Răspunsul fiziologic include scăderea ritmului cardiac, deconectare, disociere și retragere totală. La clasă, elevul pare absent, pasiv sau incapabil să răspundă la stimuli.

Principiu esențial

Co-reglarea precede întotdeauna auto-reglarea. Un elev aflat într-o stare de dereglare (simpatică sau dorsală) nu se poate calma singur doar prin comenzi verbale — are nevoie mai întâi de prezența calmă și reglată a unui adult.

4. Fereastra de toleranță și reacțiile de supraviețuire

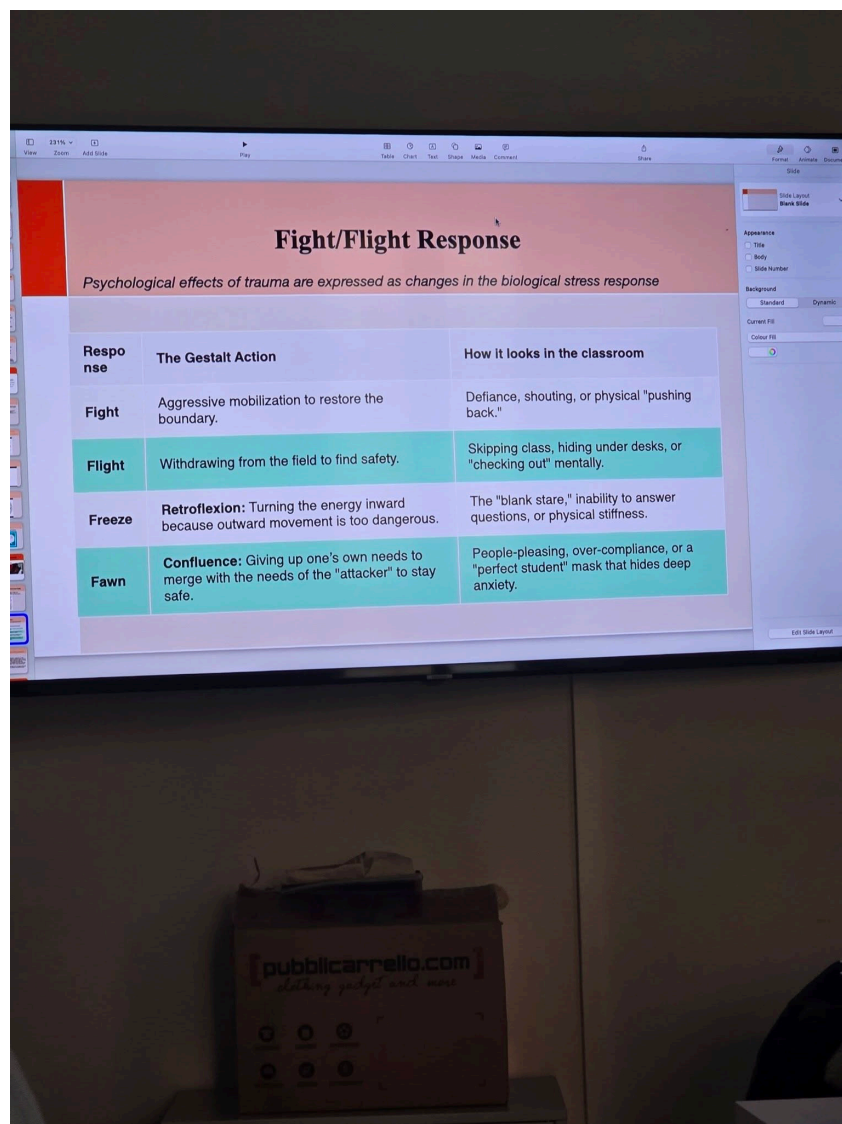
Conceptul de „fereastră de toleranță” (Window of Tolerance) descrie intervalul în care o persoană se simte suficient de calmă pentru a învăța, a comunica și a relaționa. Peste acest interval apare hiperactivarea (hyperarousal) — vigilență, apoi luptă sau opoziție deschisă; sub acest interval apare hipoactivarea (hypoarousal) — evitare, apoi disociere.



Captură din curs — diagrama „Window of Tolerance”

Corelat cu acest concept, cursul prezintă și cele patru reacții de supraviețuire ale organismului, așa cum se manifestă concret în sala de clasă:

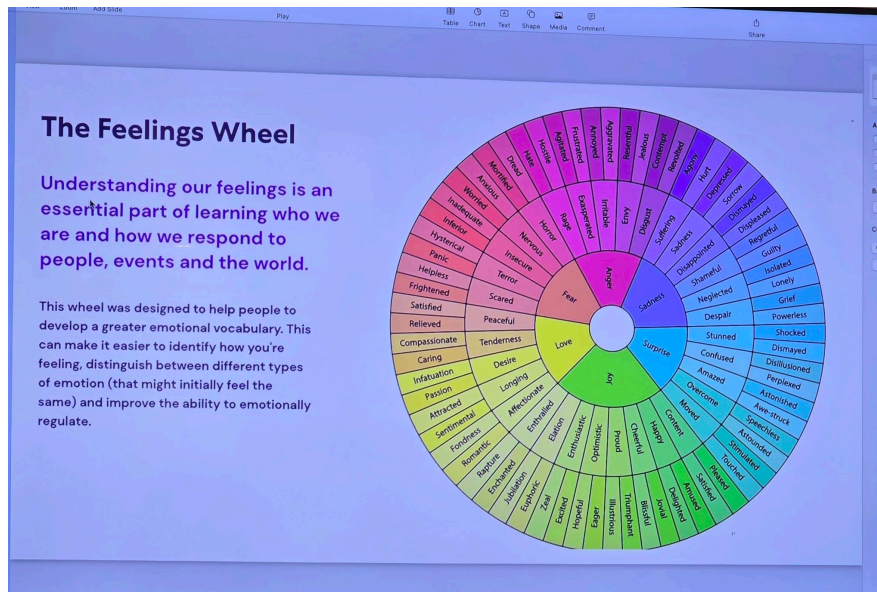
Reacție	Mecanismul de fond	Cum arată la clasă
Luptă (Fight)	Mobilizare agresivă pentru a restabili limita	Opoziție, țipete, „împingere” fizică
Fugi (Flight)	Retragere din spațiu pentru a găsi siguranța	Chiul, ascunderea sub bancă, „deconectare” mentală
Înghet (Freeze)	Întoarcerea energiei spre interior, mișcarea spre exterior fiind prea periculoasă	Privire fixă, incapacitatea de a răspunde, rigiditate fizică
Servilism (Fawn)	Renunțarea la propriile nevoi pentru a se alinia nevoilor "amenințării", ca strategie de siguranță	Comportament de „elev perfect”, supra-conformare, mulțumirea celorlalți cu orice preț



Captură din curs — tabelul „Fight/Flight Response”

5. Roata sentimentelor — vocabularul emoțional

Un alt instrument central al cursului este „Roata Sentimentelor” (Feelings Wheel), folosită pentru dezvoltarea unui vocabular emoțional mai bogat. Pornind de la șase emoții de bază (bucurie, iubire, surpriză, tristețe, frică, furie), roata detaliază, pe cercuri concentrice, nuanțe din ce în ce mai fine ale fiecărei emoții.



Captură din curs — „The Feelings Wheel”

Scopul acestui instrument este de a ajuta elevul (și profesorul) să distingă între emoții care, la prima vedere, par asemănătoare, și să își regleze mai ușor starea emoțională odată ce a putut să o numească cu precizie. Pentru elevii cu dizabilități vizuale, acest instrument vizual trebuie adaptat — o direcție detaliată în capitolul următor.

6. Specificul neurocepției la elevii cu dizabilități vizuale

Neurocepția — procesul subconștient prin care sistemul nervos evaluează permanent mediul pentru a detecta siguranța sau pericolul — este profund modificată la elevii cu deficiențe grave de vedere sau nevăzători, tocmai din cauza absenței canalului vizual:

- lipsa indiciilor vizuale de siguranță — elevii nevăzători nu pot percepe mimica facială, privirea caldă sau gesturile de deschidere ale profesorului, astfel încât mediul poate fi perceput implicit ca imprevizibil și amenințător;
- hipersensibilitatea acustică și tactilă — zgomotele neașteptate, schimbările bruște de ambient sau atingerea neanunțată pot declanșa instantaneu o stare de activare simpatică sau un blocaj dorsal;
- micro-trauma și oboseala de adaptare — orientarea spațială permanentă și efortul cognitiv depus pentru explorarea tactil-kinestezică analitică generează o supraîncărcare senzoriomotorie, favorizând dereglarea emoțională.

Consecință practică

Roata sentimentelor și celelalte instrumente vizuale ale cursului nu pot fi folosite ca atare cu un elev nevăzător. Ele trebuie „traduse” în echivalente tactile și auditive — de exemplu, texturi diferite pentru stări diferite, în locul culorilor din diagrama originală.

Teoria polivagală și reglarea emoțională la elevii nevăzători

2.1. Bazele Teoriei Polivagale și sistemul nervos autonom

Teoria Polivagală, formulată de dr. Stephen Porges, redefinește modul în care sistemul nervos autonom (SNA) reacționează la stres, traumă și semnale de siguranță sau pericol. Spre deosebire de modelul clasic binar (simpatic vs. parasimpatic), Teoria Polivagală descrie trei căi neurale ierarhice care controlează răspunsurile fiziologice și comportamentale:

- Starea ventral vagală (angajare socială și siguranță) — ritm cardiac regulat, respirație liniștită, stare de calm, conectare și disponibilitate pentru învățare și explorare.
- Starea simpatică (luptă sau fugi) — se activează la detectarea unei amenințări: creșterea ritmului cardiac, hipervigilență, tensiune musculară; în plan educațional se manifestă prin agitație, rezistență sau indisciplină.
- Starea dorsal vagală (încremenire / shutdown) — se activează în condiții de pericol extrem sau neputință copleșitoare: scăderea ritmului cardiac, deconectare, disociere, retragere totală; elevul pare absent sau incapabil să răspundă la stimuli.

2.2. Neurocepția, trauma și specificul elevilor nevăzători

Neurocepția descrie procesul subconștient prin care sistemul nervos evaluează permanent mediul și semnalele interpersonale pentru a detecta siguranța sau pericolul. La elevii cu deficiențe grave de vedere sau nevăzători, neurocepția este profund modificată din cauza absenței canalului vizual:

- Lipsa indicilor vizuali de siguranță — elevii nevăzători nu pot percepe mimica facială, contactul vizual blând sau gesturile de deschidere ale profesorului, astfel încât mediul poate fi perceput implicit ca imprevizibil.
- Hipersensibilitatea acustică și tactilă — zgomotele neașteptate sau atingerile neanunțate pot declanșa instantaneu o stare de activare simpatică sau de blocaj dorsal.
- Micro-trauma și oboseala de adaptare — orientarea spațială permanentă și efortul cognitiv depus pentru explorarea tactil-kinestezică analitică generează o supraîncărcare senzoriomotorie.

7. Rolul profesorului: co-reglarea înaintea auto-reglării

Un elev nevăzător aflat într-o stare de dereglare nu se poate regla singur doar prin instrucțiuni verbale. Profesorul acționează ca un „ancoraj neuroceptiv”, transmițând sistemului nervos al elevului semnale biologice de siguranță, prin trei canale principale:

- prozodia vocii — un ton cald, ritmat, calm și predictibil, folosit constant, nu doar în momente de criză;
- anunțarea prezenței fizice — verbalizarea, întotdeauna, a apropierii sau a atingerii tactile, înainte ca aceasta să aibă loc;
- propria stare de reglare a profesorului — un profesor aflat el însuși într-o stare ventral-vagală (calmă) transmite, prin simpla prezență, semnale de siguranță copilului.

Simbioza dintre reglare și materialele tactile

Un elev aflat în stare de alertă simpatică are degetele tensionate și o capacitate tactil-kinestezică drastic redusă. Accesibilizarea materialelor tactile (imprimare 3D, hârtie Swell) nu va avea succes dacă elevul nu este adus mai întâi într-o stare de calm și siguranță.

8. Implicarea în munca de cabinet

Conceptele cursului se traduc direct în practica zilnică a cabinetului de tiflopedagogie și de psihopedagogie specială. Tabelul de mai jos leagă fiecare stare a sistemului nervos autonom de manifestarea ei la elevul nevăzător și de tehnica de intervenție corespunzătoare.

Starea SNA	Manifestare la elevul nevăzător	Tehnică de intervenție	Exemplu de aplicare la cabinet
Simpatic (luptă/fugi)	Agitație motorie, refuzul sarcinii, vorbire precipitată, palme transpirate, apărare tactilă	Co-reglare somatică și ancorare respiratorie	Voce joasă și ritmată; respirație „4-7-8”; apăsare ușoară a palmelor pe bancă (grounding)
Dorsal-vagal (îngheț)	Letargie, lipsă de răspuns, postură prăbușită, izolare, degete rigide, fără explorare	Stimulare senzorială blândă și reconectare micro-tactilă	Obiect 3D cu textură caldă și plăcută, însoțit de numirea blândă a elevului și verbalizarea prezenței profesorului
Ventral-vagal (siguranță)	Postură relaxată, explorare tactilă fluidă, curiozitate, receptivitate la instrucțiuni	Învățare activă și adaptare tactilă avansată	Introducerea fișelor de lucru complexe (Swell paper, machete 3D) și lucrul în echipă

Activitatea 1 — „Harta Stărilor Mele”: ancorare polivagală tactilă

Public țintă: elevi nevăzători (gimnaziu/liceu). Elevii primesc o planșă tactilă împărțită în trei zone cu texturi distincte, imprimate 3D sau termoformate:

- zona ventrală (siguranță) — suprafață netedă, cu valuri ușor ondulate;
- zona simpatică (pericol/agitație) — suprafață cu zimți ascuțiți, striată și rigidă;
- zona dorsală (blocaj) — suprafață moale, adâncită, buretoasă.

Elevii sunt ghidați să atingă zonele și să verbalizeze unde simt că se află sistemul lor nervos în acel moment, fiind sprijiniți de profesor cu exerciții de respirație pentru revenirea în zona ventrală. Această activitate este, de fapt, echivalentul tactil al Roții Sentimentelor prezentate în capitolul 5.

Activitatea 2 — Explorarea tactilă a celulei și co-reglare în perechi

Public țintă: elevi nevăzători, clasa a VII-a (biologie). Elevii lucrează în perechi: unul atinge modelul 3D dezasamblabil al celulei, imprimat din filament PLA, cu organite magnetice, iar celălalt citește fișa Braille sau ascultă ghidul audio accesat printr-un cod QR. Înainte de începerea sarcinii, ambii elevi efectuează un exercițiu scurt de respirație sincronă (co-reglare), iar explorarea se face lent, ghidat, pentru a preveni supraîncărcarea senzoriomotorie.

Regula de aur în tiflopedagogia polivagală

Nu introduceți niciodată un material tactil nou sau complex fără o tranziție verbală și o pregătire senzorială prealabilă. Atingerea neașteptată a unei texturi necunoscute poate fi interpretată de un sistem nervos hipervigilent ca un pericol.

9. Resurse materiale și tiflotehnologice pentru reglare emoțională

Categorie	Resurse/echipamente	Utilizare în reglare și educație
Resurse de co-reglare și calm	Pături ponderate tactile, mingi de stres texturate, difuzoare de zgomot alb, benzi elastice pentru picioarele băncii	Reducerea anxietății, stimularea sistemului proprioceptiv, menținerea stării ventral-vagale
Echipamente tiflotehnologice	Imprimantă 3D FDM, cuptor de termoformare (Swell Fuser), hârtie capsulară, embosser Braille	Fabricarea resurselor didactice accesibile, a hărților tactile și a modelelor anatomice/geometrice
Software și digital	Softuri CAD open-source (Tinkercad, FreeCAD), Inkscape, cititoare de ecran (NVDA/JAWS), generatoare QR/NFC	Proiectarea fișierelor vectoriale și accesibilizarea audio-tactilă a conținutului
Consumabile specifice	Filamente PLA/PETG în culori contrastante, etichete Braille transparente, magneți neodim	Asamblarea și personalizarea kiturilor tactile interactive

Aceste resurse completează direct instrumentele de inteligență emoțională prezentate în curs (Roata Sentimentelor, Fereastra de Toleranță), traducându-le într-un format accesibil tactil și auditiv pentru elevii nevăzători.

10. Fotografii din mobilitate

Imaginile de mai jos surprind câteva momente ale mobilității de formare desfășurate la Roma: sesiunea de curs, alături de participanții din celelalte țări, și câteva repere culturale vizitate în timpul liber.



Grupul de participanți, la finalul unei sesiuni de curs



Bazilica Sfântul Petru, Vatican



Fântâna celor Patru Râuri, Piazza Navona

11. Concluzii

Cursul „Emotional Intelligence Tools to Understand and Respond to Trauma” oferă cadrelor didactice un limbaj comun și instrumente concrete pentru a înțelege, dincolo de comportamentul vizibil al elevului, starea reală a sistemului său nervos autonom. Pentru elevii cu dizabilități vizuale, aceste concepte capătă o relevanță suplimentară: absența canalului vizual modifică profund neurocepția, iar rolul profesorului ca „ancoraj neuroceptiv” — prin voce, prin anunțarea atingerii și prin propria stare de calm — devine cu atât mai important.

Instrumentele vizuale ale cursului (Fereastra de Toleranță, Roata Sentimentelor) nu pot fi transferate ca atare, ci trebuie „traduse” în echivalente tactile și auditive, așa cum arată activitățile practice prezentate în capitolul 8. Integrarea acestor principii în munca zilnică de cabinet — înainte de orice sarcină tactilă complexă — sprijină nu doar reglarea emoțională a elevului, ci și eficiența însăși a adaptărilor tiftehnologice deja folosite în școală.

Bibliografie

- Eardley, A. F., & Pring, L. (2006). Spatial representations in early blind individuals. *Perception*, 35(11), 1535-1550.
- Europass Teacher Academy, Emotional Intelligence Tools to Understand and Respond to Trauma, material de curs, Roma (teacheracademy.eu).
- Hatwell, Y. (2003). *Touching for Knowing: Cognitive psychology of haptic perception*. John Benjamins Publishing Company.
- Material propriu: Ghid practic de psihopedagogie specială și reglare emoțională (teorie polivagală și adaptări tactile), realizat în același proiect Erasmus+.
- Mullen, C. (2019). Trauma-Informed Classroom Strategies for Special Education Teachers. *Journal of Special Education Practice*, 42(3), 112-128.

- Porges, S. W. (2011). The Polyvagal Theory. W. W. Norton & Company; Dana, D. (2018). The Polyvagal Theory in Therapy. W. W. Norton & Company.
- Rowell, J., & Ungar, S. (2003). The feeling of raised lines: Tactile map design for visually impaired learners. British Journal of Visual Impairment, 21(2), 56-64.

GAMIFICATION ÎN EDUCAȚIE

pentru elevii cu dizabilități vizuale

*Cursul „Gamification in Education: Engaging Learners Through Play” (Sevilla, 9-13 martie 2026)
și cele două ateliere de diseminare organizate în școală*



*Material realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ pentru educația
elevilor cu dizabilități vizuale*

Cuprins

PARTEA I — Gamificarea: fundamente și importanța pentru elevii cu dizabilități vizuale

1. Gamificare versus învățare bazată pe joc
2. Cadre teoretice: modelul MDA și Octalysis
3. Specificul gamificării pentru elevii cu dizabilități vizuale
4. Argumente pentru includerea gamificării în școală
5. Legătura cu terapiile educaționale complexe și integrate
6. Cum se pregătește o activitate de gamificare la clasă

PARTEA A II-A — Cursul „Gamification in Education” (Sevilla)

1. Prezentarea cursului
2. Adaptarea tiflopedagogică a elementelor de gamificare
3. Metode pedagogice principale
4. Cele trei jocuri adaptate prezentate în curs
5. Fotografii din mobilitate

PARTEA A III-A — Activitatea post-mobilitate: două ateliere cu elevii

1. De la curs la practică
2. Atelierul 1 — Labirintul tactil de indicii
3. Atelierul 2 — Quiz-ul „Tiflo-Milionarul”
4. Resurse materiale și tiflotehnologice
5. Evaluare și debriefing
6. Rezultate și impact
7. Glosar de termeni
8. Întrebări frecvente
9. Exemplu ilustrativ (traseu generic)
10. Resurse conexe
11. Concluzii

PARTEA I Gamificarea: fundamente și importanța pentru elevii cu dizabilități vizuale

1. Gamificare versus învățare bazată pe joc

Gamificarea (Gamification) reprezintă integrarea elementelor și mecanicilor specifice jocurilor — puncte, niveluri, provocări, feedback imediat, mecanici de cooperare — în contexte non-ludice, precum orele de curs tradiționale, cu scopul de a crește motivația intrinsecă, angajamentul și retenția informațiilor.

Învățarea bazată pe joc (Game-Based Learning, GBL) presupune, în schimb, utilizarea directă a unui joc — digital sau analogic — pentru predarea unui conținut specific. Diferența este una de accent: gamificarea „îmbracă” o activitate deja existentă în mecanici de joc, în timp ce GBL construiește întreaga activitate în jurul unui joc.

De reținut

Cele două abordări nu se exclud: multe dintre jocurile adaptate prezentate în acest ghid combină gamificarea (puncte, niveluri) cu elemente de învățare bazată pe joc (un joc complet, cu reguli proprii, în jurul unui conținut curricular).

2. Cadre teoretice: modelul MDA și Octalysis

Modelul MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics)

- Mecanici (Mechanics) — regulile jocului, sistemul de punctaj, turele, fizica și interacțiunea;
- Dinamici (Dynamics) — comportamentele generate în timpul jocului: cooperare, competiție, explorare spațială;
- Estetică (Aesthetics) — răspunsul emoțional evocat: curiozitate, bucuria descoperirii, emoția muncii în echipă.

Cadru Octalysis (Yu-kai Chou)

Acest cadru pune accentul pe motorul motivațional intrinsec — sensul misiunii, dezvoltarea și măiestria, autonomia, conectarea socială — în defavoarea motivației pur extrinseci, bazată doar pe insigne și clasamente.

3. Specificul gamificării pentru elevii cu dizabilități vizuale

Pentru elevii nevăzători și ambliopi, jocul tradițional, bazat pe indicii vizuale, trebuie transpus într-un mediu multi-senzorial. Absența imaginii este compensată prin:

- canalul tactil-kinestezic — machete 3D, suprafețe termoformate (Swell), obiecte cu texturi contrastante și etichete Braille;
- canalul acustic — semnale sonore distincte, efecte audio, indicații prin prozodie și tehnologii cu sintetizatoare de vorbire (NVDA/JAWS);
- propriocepția și orientarea spațială — jocuri de mișcare într-un spațiu delimitat în siguranță, ancorare prin reperaj corporal.

Principiul unificator al gamificării incluzive

Un joc bine adaptat tiflopedagogic nu simplifică conținutul științific, ci elimină barierele de acces. Mecanica jocului trebuie să ofere echitate: elevul nevăzător și cel văzător joacă după aceleași reguli, având acces egal la informație prin canale senzoriale alternative.

4. Argumente pentru includerea gamificării în școală

4.1. Creșterea motivației și a angajamentului

Elementele de joc — punctaj, niveluri, recompense simbolice — transformă o sarcină altfel percepută ca dificilă sau plictisitoare într-o provocare pe care elevul o abordează cu inițiativă proprie, nu doar la cererea profesorului.

4.2. Cadru sigur pentru încercare și eroare

Structura de joc reduce miza emoțională a greșelii: o eroare „costă” puncte, nu stimă de sine, ceea ce încurajează elevii cu dizabilități vizuale să exploreze activ, fără teama de a fi judecați pentru un răspuns greșit.

4.3. Antrenarea canalelor compensatorii

Jocurile adaptate tactil și auditiv exersează exact acele canale senzoriale pe care elevii nevăzători le folosesc cel mai mult în învățare, întărind, printr-un context motivant, competențe deja urmărite la cabinetele de tiflopedagogie.

4.4. Incluziune și coeziune de grup

Jocurile de echipă cu roluri complementare — un elev explorează modelul 3D, altul citește fișa Braille, un altul sintetizează răspunsul — permit colaborarea echitabilă între elevi cu și fără dizabilități vizuale, fiecare contribuind din poziția lui de forță.

5. Legătura cu terapiile educaționale complexe și integrate

Multe dintre mecanicile gamificării adaptate se regăsesc, sub o formă sau alta, în disciplina de ludoterapie din cadrul TECI (Terapii Educaționale Complexe și Integrate), prezentată într-un ghid anterior din această serie: jocuri de stimulare a proceselor psihice, cu un pronunțat caracter ludic. Introducerea unor mecanici de gamificare mai structurate (puncte, niveluri, insigne tactile) la aceste ore este o extensie firească a practicilor deja existente în școală.

6. Cum se pregătește o activitate de gamificare la clasă

Pentru profesorii care doresc să introducă, treptat, elemente de gamificare adaptată la clasă sau la cabinet, câteva repere practice de pregătire:

6.1. Alegerea mecanicii potrivite

- porniți de la conținutul curricular care trebuie predat, nu de la un joc "gata făcut" — mecanica se alege în funcție de obiectivul de învățare, nu invers;
- preferați mecanici simple, cu reguli clare, exprimabile verbal în câteva propoziții, ușor de reținut de întregul grup;
- alegeți un singur canal senzorial dominant per activitate (tactil sau auditiv), pentru a nu suprasolicita elevul cu mai multe tipuri de informație simultan.

6.2. Pregătirea materialelor

- testați în prealabil orice material tactil nou (texturi, forme, greutăți) pentru a vă asigura că este suficient de distinct pentru a fi recunoscut fără ambiguitate;
- pregătiți variante de rezervă pentru echipamentele digitale (tabletă, tablă interactivă), pentru cazul în care apar probleme tehnice în timpul orei;

- verificați accesibilitatea fiecărui element înainte de joc: o hartă tactilă neclară sau un semnal sonor prea slab poate transforma un exercițiu motivant într-o sursă de frustrare.

6.3. Desfășurarea jocului

- explicați regulile complet, verbal, înainte de start — nu presupuneți că elevii vor "vedea" cum se joacă din context;
- mențineți un ritm calm la primele rulări ale unui joc nou, crescând viteza doar după ce regulile sunt bine asimilate de tot grupul;
- alocați întotdeauna timp pentru debriefing la final, indiferent cât de scurtă a fost activitatea de joc.

Atenție

Recompensele materiale (dulciuri, obiecte) pot fi motivante pe termen scurt, dar cursul recomandă recompense legate de cunoaștere și statut (titluri, insigne simbolice), pentru a susține motivația intrinsecă, nu doar câștigul imediat.

PARTEA A II-A Cursul „Gamification in Education: Engaging Learners Through Play” (Sevilla)

1. Prezentarea cursului

În perioada 9-13 martie 2026, o echipă de cadre didactice a participat la cursul de formare „Gamification in Education: Engaging Learners Through Play”, desfășurat la Sevilla, Spania, în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ al școlii. Cursul s-a desfășurat pe parcursul a cinci zile, cu următorul program orientativ:

- luni: 10:00 – 14:00, sesiune de curs;
- marți: 9:30 – aprox. 13:30, vizită culturală ghidată a centrului istoric al Sevillei, alături de participanți din alte cursuri;
- miercuri, joi, vineri: 10:00 – 14:00, sesiuni de curs.

Cursul a abordat gamificarea din perspectivă teoretică (modelul MDA, cadrul Octalysis) și practică, prin construirea și testarea unor jocuri adaptate pentru diverse tipuri de nevoi educaționale speciale, cu accent pe elevii cu dizabilități vizuale.



Sesiune de curs — prezentarea participanților și a temelor de proiect

2. Adaptarea tiflopedagogică a elementelor de gamificare

O parte centrală a cursului a constat în traducerea elementelor vizuale clasice de gamificare în echivalente multi-senzoriale, potrivite elevilor cu dizabilități vizuale:

Element de gamificare	Versiune clasică/vizuală	Adaptare tiflopedagogică (multi-senzorială)
Tablou de bord (Leaderboard)	Grafic vizual cu puncte pe ecran	Hartă tactilă cu pioni 3D magnetici pe trepte, sau sistem audio de progresie
Puncte și recompense	Insigne digitale (badges), stelute	Jetoane tactile texturate (monede 3D, piese puzzle) asamblate într-un obiect final
Cronometru / limită de timp	Numărătoare inversă vizuală pe tablă	Semnal sonor pulsant (ritm care accelerează ușor) sau clepsidră cu nisip/bile sonore

Element de gamificare	Versiune clasică/vizuală	Adaptare tiflopedagogică (multi-senzorială)
Sarcini de explorare (Quests)	Căutare vizuală de indicii pe imagini	Trasee tactile pe planșe Swell paper sau hărți 3D cu puncte de control audio (QR/NFC)



Sesiune de curs, alături de câinele-ghid al unui participant

3. Metode pedagogice principale

Metoda misiunilor coordonate (Cooperative Questing)

Elevii lucrează în echipe mixte, unde fiecare membru are o responsabilitate senzorială: un elev citește fișa Braille, altul explorează modelul 3D, altul sintetizează răspunsul pentru echipă. Structura de roluri complementare asigură participarea echitabilă a fiecărui elev, indiferent de canalul senzorial pe care se bazează.

Metoda învățării prin încercare și eroare ghidată (Safe Failing)

Jocul creează un cadru securizant din punct de vedere emoțional, în care greșelile sunt depunctate nesemnificativ și transformate în oportunități de îndrumare tactil-auditivă, nu în motive de descurajare.



Grup de participanți în timpul unei sesiuni practice

4. Cele trei jocuri adaptate prezentate în curs

Jocul 1 — „Vânătorii de Sunete și Texturi: Misiunea Botanică”

Domeniu: Științe ale Naturii/Biologie. Tip: joc cooperativ, de explorare și discriminare tactil-auditivă. Echipa primește un indiciu audio; elevii trebuie să identifice, prin pipăire, dintr-un cufăr senzorial, frunza sau fructul corespunzător. Scanarea codului QR de pe modelul corect deblochează o piesă dintr-un puzzle 3D, iar echipa care assemblează prima puzzle-ul câștigă titlul de „Exploratori Botanici”.

Jocul 2 — „Escape Room Tactil: Labyrinthum”

Domeniu: orientare spațială, geometrie, istorie. Elevii sunt „captivi” într-un labirint istoric imaginar. Pentru a deschide primul lacăt, trebuie să rezolve o enigmă geometrică, calculând perimetrul unei figuri imprimate în relief 3D. Codul obținut (în Braille/reliefuri) deschide cutia cu următorul indiciu audio.

Jocul 3 — „Cine dorește să fie Tiflo-Milionar?” (Quiz adaptat)

Domeniu: cultură generală, limba română, geografie. Joc competitiv pe echipe: profesorul citește întrebarea, echipele apasă un buzzer sonor propriu, iar răspunsul corect permite avansarea pe o hartă 3D verticală, cu magneți. Jocul se bazează pe un sistem de ajutoare adaptate („Șansa Tactilă”, „Ajutorul Echipei”) și pe fișe de răspuns în Braille.

Notă

Aceste trei jocuri, prezentate în curs ca exemple complete de adaptare tiflopedagogică, au stat la baza directă a celor două ateliere de diseminare organizate în școală, descrise în Partea a III-a.

Sinteză: cele trei jocuri dintr-o privire

Joc	Domeniu	Mecanică principală
Vânătorii de Sunete și Texturi	Științe/Biologie	Explorare tactilă, cod QR, puzzle colectabil
Escape Room Tactil: Labyrinthum	Orientare spațială, geometrie, istorie	Descifrare de coduri în relief, deblocare progresivă
Tiflo-Milionar	Cultură generală, geografie	Buzzer sonor, hartă 3D verticală, fișe Braille

5. Fotografii din mobilitate

Imaginile de mai jos surprind câteva momente ale mobilității de formare de la Sevilla: sesiuni de lucru pe grupe, testarea materialelor de curs și un moment de grup la Metropol Parasol (Las Setas de Sevilla).



Lucru pe grupe, cu fișele de curs



Moment de grup, în timpul unei pauze



Fișă de lucru „Introduction to Gamification”



Sesiune de brainstorming pe echipe

Fotografia de pe coperta acestui material, realizată la Metropol Parasol, ilustrează un moment de grup din timpul liber al mobilității, alături de câinele-ghid al unuia dintre participanți.

PARTEA A III-A Activitatea post-mobilitate: Două ateliere cu elevii

1. De la curs la practică

La întoarcerea din mobilitatea de la Sevilla, cadrele didactice participante au organizat, în școală, două ateliere de gamificare pentru elevii cu dizabilități vizuale, construite direct pe baza jocurilor prezentate în curs — „Escape Room Tactil” și quiz-ul de tip „Tiflo-Milionar” — adaptate resurselor și spațiului disponibile în școală.

Notă despre finanțare

Ambele ateliere au fost organizate în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ al școlii, cofinanțat de Uniunea Europeană — mențiune vizibilă pe fotografiile din acest capitol.

2. Atelierul 1 — Labirintul tactil de indicii

Acest atelier a adaptat mecanica jocului „Escape Room Tactil: Labyrinthum” prezentat în curs, folosind benzi de hârtie cu numere și enigme scrise, pe care elevii le-au descifrat în echipă, prin explorare tactilă și colaborare directă.

Desfășurarea atelierului

- elevii au fost împărțiți în echipe mici, așezate în jurul unei mese comune, pentru a putea colabora direct prin atingere și comunicare verbală;
- fiecare echipă a primit benzi de hârtie cu cifre și mici probleme de calcul, pe care a trebuit să le descifreze pentru a avansa la etapa următoare a jocului;
- elevii cu deficiențe de vedere severe au explorat tactil benzile de hârtie și au colaborat cu colegii pentru a verbaliza și verifica soluțiile găsite;
- rezolvarea corectă a fiecărei etape a deblocat următorul indiciu, menținând structura de "labirint" cu mai multe niveluri a jocului original din curs.



Echipă de elevi rezolvând o problemă de calcul, în cadrul jocului



Elevi explorând indiciile scrise pe bandă de hârtie



Verificarea în echipă a soluției găsite



Notarea răspunsului găsit, pentru etapa următoare a jocului

Acest atelier a păstrat, la o scară adaptată resurselor școlii, principiul central al jocului original: progresul prin descifrarea succesivă a unor indicii, într-un cadru de cooperare, nu de competiție individuală.

3. Atelierul 2 — Quiz-ul „Tiflo-Milionarul”

Al doilea atelier a reluat direct mecanica jocului „Cine dorește să fie Tiflo-Milionar?” din curs, adaptată digital cu ajutorul tablei interactive și al platformelor Wordwall și LearningApps.org, ambele accesate prin proiecție pe ecran mare, pentru elevii cu rest de vedere util, și dublate de explicații verbale pentru toți participanții.

Desfășurarea atelierului

- profesorul a proiectat pe tabla interactivă un joc de tip „Quiz Show”, construit în prealabil pe platforma Wordwall, cu întrebări de cultură generală (istorie, geografie, simboluri naționale și europene);
- întrebările au fost citite cu voce tare de către profesor, pentru a asigura accesul egal la conținut, indiferent de gradul de vedere al fiecărui elev;
- elevii au răspuns pe rând sau pe echipe, iar răspunsurile corecte au fost confirmate vizual pe ecran și verbal, pentru toți participanții;
- într-o a doua etapă, profesorul a introdus platforma LearningApps.org, prezentând elevilor cum pot construi ei înșiși module de exersare, consolidând astfel și o competență digitală de bază.



Elev explorând mecanica jocului de perete de cățărare, în pauza dintre runde



Acest al doilea atelier a arătat că mecanica de quiz din curs poate fi transferată direct, cu ajutorul tehnologiei deja existente în școală (tabla interactivă), fără investiții suplimentare majore.

4. Resurse materiale și teflotehnologice

Tabelul de mai jos sintetizează principalele categorii de resurse folosite sau recomandate pentru organizarea unor ateliere similare, pornind de la materialele prezentate în curs.

Categorie	Resurse/elemente specifice	Rol în gamificare
Teflotehnologii și software	Imprimante 3D (PLA), cuptor Swell (termoformare), NVDA, platforma Wordwall (mod accesibilizat), aplicații de scanare QR	Crearea mecanismelor fizice și digitale de joc, materiale cu relief și indicii audio
Materiale analogice și senzoriale	Zaruri cu puncte Braille în relief, piese cu texturi diferite, cufere din lemn, lacăte cifrice, benzi de hârtie	Asigurarea întâlnirii directe, tactile, cu mecanica jocului
Resurse audio și imersive	Difuzoare bluetooth direcționale, efecte sonore descărcabile, microfoane, buzzere sonore distincte	Construirea „esteticii” din modelul MDA — crearea unei atmosfere imersive

5. Evaluare și debriefing

Așa cum recomandă și materialul de curs, gamificarea nu se încheie la finalul jocului. Etapa de debriefing (reflecție) este esențială, mai ales în educația specială:

- discuția de ancorare: „Ce am învățat din această misiune? Cum ne-a ajutat colaborarea?”;
- autoevaluarea (adaptată tactil, unde a fost posibil): elevii au fost invitați să exprime, prin cuvinte sau printr-un gest convenit, starea lor de la finalul jocului;
- recompensa educațională a fost legată de cunoaștere și statut (de exemplu, titlul de „Exploratori” sau „Campioni ai cunoștințelor”), evitându-se dependența de recompense pur materiale.

Recomandare

La fiecare repetare a celor două ateliere, alocăți ultimele 10 minute exclusiv discuției de debriefing — este momentul în care experiența de joc se transformă în învățare conștientizată, transferabilă la alte activități.

6. Rezultate și impact

- elevii implicați în atelierul „Labirintul tactil” au reușit să colaboreze eficient pe echipe, verbalizând constant pași de rezolvare pentru colegii cu deficiențe de vedere mai severe;
- atelierul „Tiflo-Milionarul” a generat un nivel ridicat de implicare activă, inclusiv din partea elevilor mai rezervați la activitățile tradiționale de recapitulare;
- ambele ateliere au confirmat, la scară mică, principiul din curs: mecanica jocului trebuie să ofere echitate reală de acces, nu doar o adaptare superficială a formei;
- cadrele didactice au observat un interes spontan al elevilor de a repeta jocurile și în afara orelor programate, semn al motivației intrinseci create prin gamificare.

Concluzie practică

Investiția într-o mobilitate de formare pe gamificare s-a dovedit direct transferabilă în activitatea zilnică a școlii, confirmând rolul mobilităților Erasmus+ în atingerea obiectivelor de dezvoltare instituțională prezentate în ghidul dedicat planului de acreditare Erasmus.

7. Glosar de termeni

Gamificare — integrarea mecanicilor de joc (puncte, niveluri, provocări) într-o activitate non-ludică, pentru a crește motivația și angajamentul.

GBL (Game-Based Learning) — utilizarea directă a unui joc complet pentru predarea unui conținut specific.

Modelul MDA — cadru de proiectare a jocurilor bazat pe Mecanici, Dinamici și Estetică.

Octalysis — cadru teoretic (Yu-kai Chou) axat pe motivația intrinsecă în proiectarea gamificării.

Cooperative Questing — metodă de lucru în echipă cu roluri complementare, în care fiecare membru are o responsabilitate senzorială distinctă.

Safe Failing — principiu prin care greșeala din joc este depunctată simbolic și transformată în oportunitate de învățare, nu în motiv de descurajare.

Swell paper — hârtie specială care se umflă la căldură, folosită pentru trasee și diagrame tactile.

8. Exemplu ilustrativ (traseu generic)

Pentru a ilustra legătura dintre curs și activitatea de zi cu zi, iată un traseu generic, ipotetic, al modului în care o mecanică de gamificare poate fi introdusă treptat într-o clasă:

- profesorul identifică o temă curriculară dificilă (de exemplu, recapitularea unui capitol de geografie) și alege mecanica de tip quiz cu buzzer, deja testată la atelierul „Tiflo-Milionarul”;
- în prima rulare, jocul se desfășoară în ritm lent, cu reguli explicate integral verbal, iar profesorul acordă timp suplimentar pentru orientarea elevilor cu dizabilități vizuale în noua structură;
- la a doua rulare, aceeași mecanică este reumplută cu conținut nou (o altă disciplină), fără a fi nevoie de reexplicarea regulilor — elevii recunosc deja structura jocului;
- treptat, elevii înșiși propun întrebări noi pentru joc, semn al trecerii de la simpla participare la o formă incipientă de coautor al activității;
- la finalul semestrului, mecanica de quiz devine un instrument curent de recapitulare, folosit de mai multe cadre didactice ale școlii, dincolo de disciplina la care a fost introdus inițial.

Acest exemplu este generic și nu reprezintă un caz real; el ilustrează, însă, modul în care o singură mecanică bine adaptată se poate extinde, cu efort minim, la mai multe discipline și cadre didactice din aceeași școală.

9. Resurse conexe

Acest ghid face parte dintr-o serie de materiale practice, realizate în cadrul aceluiași proiect Erasmus+, care pot fi consultate pentru detalii suplimentare pe teme conexe:

- ghidul dedicat activităților terapeutic-recuperatorii de cabinet și TECl, unde ludoterapia este prezentată pe larg;
- ghidul dedicat teatrului incluziv, cu tehnici de ghidare și încredere transferabile și în jocurile de echipă;
- ghidul dedicat programului Erasmus+ și planului de acreditare, care explică rolul acestor mobilități în strategia de dezvoltare a școlii;
- ghidul dedicat tehnologiei asistive folosite curent în clasele școlii (table interactive, imprimante Braille, softuri de sinteză vocală).

11. Concluzii

Gamificarea oferă elevilor cu dizabilități vizuale un cadru motivant și, în același timp, profund echitabil de învățare: mecanicile de joc — puncte, niveluri, misiuni, recompense — pot fi „traduse” integral în canalele tactil, auditiv și

proprioceptiv pe care acești elevi le folosesc cel mai mult. Cursul „Gamification in Education: Engaging Learners Through Play”, parcurs la Sevilla în cadrul unei mobilități Erasmus+, a oferit un cadru teoretic solid (modelul MDA, Octalysis) și exemple concrete de jocuri complet adaptate tiflopedagogic.

Cele două ateliere de diseminare organizate în școală au demonstrat că aceste jocuri nu rămân doar la nivel teoretic: cu resurse simple — hârtie, o tablă interactivă deja existentă — ele pot fi reluate direct cu elevii, generând un nivel de implicare și de colaborare greu de obținut prin metode tradiționale de recapitulare.

Bibliografie

- Archambault, D., & Burger, D. (2000). Accessibility of interactive games for visually impaired children. *Computers Helping People with Special Needs*, 375-382.
- Chou, Y. K. (2015). Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards. Octalysis Media.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.
- Material propriu: Ghid practic de ghidare și adaptare metodologică — Gamification in Education, realizat în același proiect Erasmus+.
- Seville Erasmus+ Training Course (2026). *Gamification in Education: Engaging Learners Through Play*. Course Materials & Workshops, Seville, Spain.

Anexă — Checklist rapid pentru profesori

O listă scurtă de verificare, utilă înainte de fiecare activitate de gamificare adaptată tiflopedagogic:

- ☐ Obiectivul de învățare este clar stabilit înainte de alegerea mecanicii de joc.
- ☐ Toate materialele tactile au fost testate în prealabil pentru claritate senzorială.
- ☐ Regulile jocului pot fi explicate verbal, complet, în mai puțin de două minute.
- ☐ Fiecare elev are un rol clar în activitate, potrivit canalului său senzorial dominant.
- ☐ Există un semnal convenit pentru întreruperea jocului, dacă un elev are nevoie de o pauză.
- ☐ Este alocat timp, la final, pentru debriefing și feedback din partea grupului.
- ☐ Recompensele folosite sunt legate de cunoaștere și statut, nu doar de câștig material.
- ☐ Echipamentele digitale au o variantă de rezervă, pentru cazul unei probleme tehnice.

EDUCAȚIA OUTDOOR și adaptarea ei pentru elevii cu dizabilități vizuale

*Cursul „Madeira Outdoor” (Pedagogical Innovation Centre, Portugal)
și cele două ateliere de diseminare organizate cu elevii*



*Material realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ pentru educația
elevilor cu dizabilități vizuale*

Cuprins

PARTEA I — Educația outdoor: fundamente și adaptare pentru elevii cu dizabilități vizuale

1. Ce este educația outdoor?
2. Integrarea curriculară a educației outdoor
3. Tipuri de activități outdoor
4. Principii de adaptare pentru elevii cu dizabilități vizuale
5. Exerciții aplicabile, adaptate
6. Recomandări și siguranță
7. Evaluarea activităților outdoor

PARTEA A II-A — Cursul „Madeira Outdoor” (PIC, Portugalia)

1. Prezentarea cursului
2. Structura cursului pe șase zile
3. Fotografii din mobilitate
4. Transferabilitate pentru elevii cu dizabilități vizuale

PARTEA A III-A — Activitatea post-mobilitate: două ateliere cu elevii

1. De la curs la practică
 2. Atelierul 1 — Jocul simțurilor
 3. Atelierul 2 — Explorare senzorială în parc
 4. Rezultate și impact
 5. Concluzii
- Bibliografie

PARTEA I Educația outdoor: fundamente și adaptare pentru elevii cu dizabilități vizuale

1. Ce este educația outdoor?

Educația outdoor este o formă de învățare experiențială care se desfășoară în mediul natural sau în spații deschise, în afara sălii de clasă tradiționale. Această abordare pedagogică folosește natura, mișcarea și experiența directă drept resurse principale de învățare, completând metodele clasice de predare.

Conceptul are rădăcini în pedagogiile experiențiale dezvoltate în țările nordice și în Marea Britanie (modelul Forest School), unde timpul petrecut afară este integrat constant în programul școlar, indiferent de anotimp sau condiții meteo.

Principii fundamentale

- învățare prin experiența directă, nu doar prin transmitere de informație;
- implicarea activă a tuturor simțurilor: văz, auz, miros, pipăit, echilibru;
- dezvoltare holistică: cognitivă, emoțională, socială și fizică, în același timp;
- respectarea ritmului propriu de învățare al fiecărui elev;
- conexiune autentică cu natura și formarea unei atitudini ecologice responsabile.

Competențe-cheie susținute

- competențe personale, sociale și de a învăța să înveți;
- competențe civice;
- competențe de comunicare;
- competențe STEM;
- competențe privind dezvoltarea durabilă și protecția mediului.

De reținut

„Natura nu este o sală de așteptare pentru învățare — ea este, ea însăși, cea mai completă sală de clasă, accesibilă prin toate simțurile.”

De ce este relevantă pentru elevii cu deficiențe de vedere?

Educația outdoor are un potențial deosebit pentru elevii nevăzători și cu deficiențe de vedere, întrucât învățarea nu se bazează exclusiv pe canalul vizual. Sunetele naturii, texturile, mirosurile, temperatura aerului și vibrațiile solului devin surse valoroase de informație, oferind acestor elevi un context de învățare în care pot participa activ și egal alături de colegii lor.

2. Integrarea curriculară a educației outdoor

Educația outdoor nu reprezintă o activitate separată de curriculum, ci o modalitate de organizare a învățării care poate fi integrată în majoritatea disciplinelor școlare.

Disciplina	Exemple de activități outdoor
Limba și literatura română	Descrierea senzorială a unui spațiu natural, crearea de povești inspirate din natură, îmbogățirea vocabularului prin explorare directă

Disciplina	Exemple de activități outdoor
Matematică	Măsurarea distanțelor, estimarea lungimilor și înălțimilor, identificarea formelor geometrice, colectarea și reprezentarea datelor
Științe ale naturii	Observarea plantelor și animalelor, identificarea caracteristicilor mediului, experimente simple cu apa, solul, lumina și temperatura
Geografie	Orientarea în spațiu, identificarea punctelor cardinale, observarea reliefului și a fenomenelor meteorologice
Educație fizică	Parcursuri motrice, jocuri de orientare, exerciții de echilibru și coordonare
Educație socială și dezvoltare personală	Activități de cooperare, dezvoltarea empatiei, exerciții de autocunoaștere și mindfulness
Educație plastică și muzicală	Creații artistice din materiale naturale, compoziții tactile, explorarea sunetelor din natură

Pentru elevii cu dizabilități vizuale, activitățile curriculare outdoor pot fi adaptate prin utilizarea descrierilor verbale, a materialelor tactile și a reperelor sonore. Accentul se mută de la observarea vizuală la explorarea multisenzorială, astfel încât elevii să participe activ și să își formeze reprezentări cât mai complete asupra mediului înconjurător.

3. Tipuri de activități outdoor

Activitățile outdoor pot fi clasificate în mai multe categorii, în funcție de obiectivul pedagogic urmărit. O planificare echilibrată îmbină activități din mai multe categorii pe parcursul unui modul.

3.1. Activități senzoriale

Implică explorarea mediului prin simțuri: ascultarea sunetelor naturii, identificarea texturilor (scoarță de copac, frunze, pietre), recunoașterea mirosurilor. Exemple: „Harta sunetelor” — elevii stau nemișcați 2 minute și descriu câte sunete diferite aud; „Cutia misterelor” — obiecte naturale identificate prin pipăit.

3.2. Activități motrice și sportive

Vizează dezvoltarea coordonării, echilibrului și orientării spațiale prin trasee, jocuri de mișcare și parcursuri ușoare: trasee cu obstacole naturale, jocuri de orientare cu repere sonore sau tactile.

3.3. Activități STEM și de observare a naturii

Folosesc mediul natural ca laborator viu: observarea plantelor, insectelor, a fenomenelor meteo. Exemplu: jurnalul naturii — înregistrarea observațiilor la intervale regulate; experimente simple cu apa, solul, vântul, lumina.

3.4. Activități de echipă și cooperare

Dezvoltă comunicarea, încrederea reciprocă și capacitatea de a colabora: „Podul uman” — traversarea unui spațiu marcat sprijinindu-se unii pe alții, cu indicații verbale; jocuri de tip „ghidare la distanță” prin comenzi verbale.

3.5. Activități creativ-artistice

Folosesc materiale naturale pentru creații: „Orchestra naturii” — sunete create cu obiecte naturale; „Mandale naturale” realizate prin așezarea tactilă a materialelor.

3.6. Activități de relaxare și mindfulness

Contribuie la reglarea emoțională: „5 respirații cu natura” — inspirație și expirație lentă, în ritmul vântului; „minutul de liniște” — elevii stau nemișcați și identifică trăirile proprii.

Sfat pentru planificare

Alternează activitățile cu efort fizic ridicat cu cele de relaxare; verifică întotdeauna terenul înainte de activitate (denivelări, obstacole, suprafețe umede); pregătește un plan B pentru condiții meteorologice nefavorabile.

4. Principii de adaptare pentru elevii cu dizabilități vizuale

Activitățile outdoor pot fi adaptate cu succes pentru elevii nevăzători sau cu deficiențe de vedere, cu condiția respectării unor principii de bază și a unei pregătiri atente a spațiului și a materialelor.

- verbalizare permanentă — descrie spațiul, direcțiile și acțiunile înainte și în timpul activității;
- repere fixe și predictibile — folosește corzi-ghid, garduri, copaci sau borne tactile pentru orientare;
- materiale tactile și sonore — clopoței, fluier, texturi diferite pentru marcarea traseelor și a obiectelor;
- ghidaj uman (sighted guide) — coleg sau cadru didactic care oferă brațul pentru deplasare, mergând cu un pas înaintea elevului;
- familiarizare prealabilă — explorarea spațiului în condiții de siguranță, înainte de activitatea propriu-zisă, dacă este posibil;
- consecvența — păstrarea aceluiași traseu și a acelorași repere pe parcursul mai multor sesiuni, pentru a construi memoria spațială.

5. Exerciții aplicabile, adaptate

Exercițiul 1 — Traseul sonor

Obiectiv: Orientare spațială și dezvoltarea auzului fin.

Materiale: Clopoței sau fluier, corzi-ghid, conuri de marcaj.

Desfășurare: Se instalează 4-5 puncte sonore de-a lungul unui traseu scurt (10-15 m). Elevul avansează ghidat de sunete, cu sau fără baston alb, însoțit de un coleg care confirmă verbal direcția corectă.

Adaptare VI: Sunetele sunt singurul reper de orientare; volumul și distanța dintre puncte se ajustează în funcție de nivelul de auz și de experiența elevului cu bastonul alb.

Exercițiul 2 — Cutia comorilor naturale

Obiectiv: Discriminare tactilă și vocabular descriptiv.

Materiale: Cutie sau sac opac, 6-8 obiecte naturale (con de brad, piatră, scoarță, frunze, castane, mușchi de pădure).

Desfășurare: Elevii, în pereche, explorează prin pipăit fiecare obiect și îl descriu cu voce tare (forma, textura, temperatura, greutatea) înainte de a-l denumi.

Adaptare VI: Activitatea este deja centrată pe simțul tactil, deci necesită doar verbalizare clară din partea partenerului și obiecte fără muchii ascuțite.

Exercițiul 3 — Coarda-ghid cu stații tactile

Obiectiv: Deplasare independentă și recunoașterea reperelor.

Materiale: Coardă de 15-20 m, țărugi, etichete tactile (texturi diferite la fiecare stație).

Desfășurare: Se întinde o coardă între două puncte fixe. Elevul ține coarda cu o mână și bastonul alb în cealaltă, deplasându-se independent și identificând stațiile tactile așezate la intervale regulate.

Adaptare VI: Traseul se repetă de 2-3 ori pentru consolidarea memoriei spațiale; un coleg supervizează discret din lateral, fără a interveni decât la nevoie.

Exercițiul 4 — Ghidul și exploratorul

Obiectiv: Cooperare, încredere reciprocă și comunicare clară.

Materiale: Spațiu deschis, fără obstacole periculoase.

Desfășurare: Elevii formează perechi. Unul („ghidul”) oferă brațul și descrie verbal traseul; celălalt („exploratorul”) se deplasează ghidat, cu ochii închiși sau cu deficiența reală de vedere. Rolurile se inversează.

Adaptare VI: Pentru elevul nevăzător, exercițiul devine o experiență de încredere și autonomie; pentru colegul văzător, dezvoltă empatia și tehnica corectă de ghidare (sighted guide).

Exercițiul 5 — Jurnalul senzorial al naturii

Obiectiv: Observare sistematică prin simțurile nevizuale.

Materiale: Reportofon/telefon pentru înregistrări audio, caiet în Braille/format audio, materiale naturale pentru mostre tactile.

Desfășurare: La fiecare ieșire, elevul înregistrează sau dictează 3 observații: un sunet nou, o textură nouă, un miros nou. Observațiile se compară periodic în grup.

Adaptare VI: Înregistrarea audio sau dictarea înlocuiesc scrisul vizual; mostrele tactile pot fi colectate într-o cutie personală pentru recapitulare.

6. Recomandări și siguranță

- colaborați cu specialiștii și cadrele didactice implicate pentru a adapta fiecare activitate la nevoile specifice ale elevilor;
- anunțați din timp orice schimbare de traseu sau de plan, pentru a reduce anxietatea legată de necunoscut;
- folosiți un limbaj descriptiv precis („la doi pași în fața ta, la dreapta”) și evitați termeni vagi precum „acolo”;
- implicați întreaga clasă în învățarea tehnicilor de ghidaj, pentru a normaliza sprijinul reciproc;
- asigurați-vă că elevii au mereu acces la bastonul alb sau la alte dispozitive de mobilitate, dacă le utilizează;
- celebrați progresul și autonomia, nu doar reușita exercițiului în sine.

Atenție la siguranță

Inspectați traseul înainte de fiecare activitate pentru a elimina obstacolele neprevăzute; stabiliți semnale sonore clare de „stop” și „pericol”, cunoscute de toată clasa; evitați activitățile în apropierea drumurilor, apelor adânci sau a pantelor abrupte fără supraveghere suplimentară.

7. Evaluarea activităților outdoor

Evaluarea activităților outdoor urmărește atât progresul elevilor în ceea ce privește competențele școlare, cât și dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și practice. Accentul se pune pe observarea progresului individual și pe participarea activă, mai degrabă decât pe performanța comparativă.

Ce poate fi evaluat?

- participarea activă la activitate;
- capacitatea de cooperare și comunicare în grup;
- utilizarea strategiilor de orientare și mobilitate;
- dezvoltarea autonomiei și a încrederii în sine;
- capacitatea de observare și descriere a mediului;
- respectarea regulilor de siguranță și a mediului înconjurător.

Metode de evaluare recomandate

Observarea sistematică — cadrul didactic urmărește comportamente și competențe specifice, folosind fișe simple de observație (participă activ, respectă instrucțiunile, utilizează reperele tactile și sonore, colaborează, manifestă inițiativă).

Autoevaluarea — la final, elevii reflectează: „Ce mi-a plăcut cel mai mult? Ce am învățat? Ce mi s-a părut dificil?”. Pentru elevii nevăzători, răspunsurile pot fi oferite verbal sau înregistrate audio.

Jurnalul experienței outdoor — jurnal audio, în Braille, colecție de mostre tactile sau portofoliu digital cu înregistrări și fotografii realizate de grup.

Discuția reflexivă — un cerc al reflecției la final, în care fiecare elev împărtășește o observație, o emoție sau o lecție învățată.

Principiu de evaluare

În educația outdoor, evaluarea trebuie să fie predominant formativă, orientată spre progresul individual. Pentru elevii nevăzători, evaluarea trebuie să valorifice modalități diverse de exprimare și să pună accent pe autonomie, participare și dezvoltarea strategiilor de explorare a mediului.

PARTEA A II-A Cursul „Madeira Outdoor” (Pedagogical Innovation Centre, Portugalia)

1. Prezentarea cursului

Cursul „MADEIRA OUTDOOR — Democracy, Environmental Sustainability, Cultural Heritage & Multiculturality” este organizat de Pedagogical Innovation Centre (PIC) în insula Madeira, Portugalia, în cadrul mobilităților de formare Erasmus+. Cursul are o durată de o săptămână (luni-sâmbătă, 30 de ore) și un număr de participanți între 6 și 20 de cadre didactice.

Cursul pregătește profesorii să promoveze cetățenia activă, valorile societale și sustenabilitatea în școli. Folosind Madeira drept „laborator viu”, participanții explorează democrația, patrimoniul cultural, responsabilitatea față de mediu și perspectivele multiculturale prin vizite de teren imersive, activități practice și ateliere de reflecție.

Obiectivele de învățare ale cursului

- înțelegerea și aplicarea conceptelor de democrație și cetățenie în context educațional;
- integrarea sustenabilității de mediu în practicile didactice;
- promovarea conștientizării și aprecierii patrimoniului cultural în rândul elevilor;
- explorarea perspectivelor multiculturale și a temelor legate de imigrație în educație.

De reținut

Cursul combină sesiuni de sală cu excursii pe insulă, pentru a echipa cadrele didactice cu instrumente practice de promovare a cetățeniei și sustenabilității în școlile lor — exact modelul de învățare experiențială pe care se bazează educația outdoor, prezentat în Partea I a acestui material.



Sesiune de reflecție în aer liber, în Grădina Municipală din Funchal

2. Structura cursului pe șase zile

ZIUA 1 — Luni: Introducere în democrație și cetățenie (interior, EB 2,3 do Louro, Funchal)

- atelier despre democrație, cetățenie și educație pentru valori;

- sesiune interactivă despre practici sustenabile în școli;
- reflecție asupra principiilor cetățeniei active și ale educației etice.

ZIUA 2 — Marți: Sustenabilitate de mediu și învățare outdoor (traseu pe levada)

- drumeție ghidată, ușoară, pe o levadă (de exemplu, Levada do Rei sau Levada dos Balcões);
- observarea florei și faunei locale;
- discuții despre sustenabilitatea de mediu și educația outdoor;
- reflecție asupra integrării practicilor eco-conștiente în proiectele școlare.

ZIUA 3 — Miercuri: Patrimoniu cultural și implicare comunitară (Madeira de Est — Machico/Santana)

- excursie de o zi întreagă la Machico sau Santana;
- vizite la situri istorice, sate tradiționale și muzee locale;
- ateliere outdoor despre patrimoniul cultural și tradițiile locale;
- reflecție asupra legăturii dintre patrimoniu și educația pentru cetățenie.

ZIUA 4 — Joi: Multiculturalitate și turism responsabil (Madeira de Nord — São Vicente/Seixal)

- excursie la peșterile din São Vicente sau la piscinele naturale din Seixal;
- ateliere despre biodiversitate, protecția mediului și implicare comunitară;
- accent pe perspective multiculturale, incluziune și turism responsabil;
- reflecție asupra integrării conceptelor de cetățenie globală în predare.

ZIUA 5 — Vineri: Observarea delfinilor, ecosisteme marine și cetățenie globală (catamaran, coasta vestică)

- navigare de-a lungul coastei Madeirei, pentru observarea delfinilor și a biodiversității marine;
- activități practice și discuții despre lucrul în echipă, protecția mediului și cetățenie globală;
- reflecție asupra aplicării metodelor de învățare outdoor și experiențială în școli.

ZIUA 6 — Sâmbătă: Reflecție, prezentarea proiectelor și ceremonia de certificare (outdoor, Grădina Municipală din Funchal)

- prezentarea mini-proiectelor participanților;
- sesiune de reflecție outdoor asupra conținutului cursului și a implementării practice;
- acordarea certificatelor într-o ceremonie outdoor, cu prilej de socializare.

3. Fotografii din mobilitate

Imaginile de mai jos surprind câteva momente ale mobilității de formare din Madeira: sesiuni de reflecție în grup, un traseu pe jos prin grădina din Funchal și un atelier de lucru practic.



Discuție de grup, într-o pauză a excursiei tematice



Sesiune de reflecție, într-un spațiu de lucru cu vedere spre insulă



Traseu pe jos prin Grădina Municipală din Funchal



Atelier practic de desen, în cadrul unei sesiuni de curs



Moment de grup, într-o casă tradițională madeirenă

4. Transferabilitate pentru elevii cu dizabilități vizuale

Deși cursul „Madeira Outdoor” nu se adresează explicit educației speciale, principiile și activitățile sale — învățarea prin experiență directă, explorarea multisenzorială a mediului natural, reflecția de grup — se transferă natural la lucrul cu elevii cu dizabilități vizuale, așa cum arată și principiile de adaptare din Partea I:

- traseele ghidate (levada, cărări) pot fi adaptate direct cu tehnici de sighted guide și repere tactile/sonore, exact ca în Exercițiul 3 din Partea I (coarda-ghid cu stații tactile);
- observarea florei și faunei locale poate fi tradusă în explorare tactilă și olfactivă, după modelul „Cutiei comorilor naturale”;
- discuțiile despre patrimoniul cultural și tradițiile locale pot fi susținute prin descrieri verbale bogate și, unde este posibil, prin machete tactile ale siturilor vizitate;
- sesiunile de reflecție de grup, prezente la finalul fiecărei zile de curs, corespund direct metodei „discuției reflexive” recomandate pentru evaluarea activităților outdoor cu elevi nevăzători.

Concluzie

Cursul confirmă, la nivelul formării cadrelor didactice, ceea ce educația outdoor propune structural: învățarea prin experiență directă, multisenzorială, este prin natura ei mai apropiată de nevoile unui elev cu dizabilitate vizuală decât metodele tradiționale, centrate pe observarea vizuală.

PARTEA A III-A Activitatea post-mobilitate: Două ateliere cu elevii

1. De la curs la practică

La întoarcerea din mobilitatea din Madeira, cadrele didactice participante au organizat, cu elevii cu dizabilități vizuale ai școlii, două ateliere de educație outdoor: primul, în curtea școlii, centrat pe explorarea senzorială de grup; al doilea, într-un parc din apropiere, centrat pe explorarea tactilă individuală și pe tehnicile de ghidare.

Notă

Ambele ateliere au fost organizate în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ al școlii, aplicând direct principiile de adaptare și exercițiile prezentate în Partea I a acestui material.

2. Atelierul 1 — Jocul simțurilor

Acest atelier s-a desfășurat în curtea școlii, cu elevii așezați în cerc pe o parașută multicoloră, folosită ca spațiu comun, tactil și vizual, ușor de recunoscut de întregul grup. Activitatea a combinat elemente din categoriile „activități senzoriale” și „activități de echipă și cooperare” descrise în Partea I.

Desfășurarea atelierului

- elevii s-au așezat în cerc, pe marginea parașutei, cu fișe de lucru tip „Jocul simțurilor” distribuite în centru, alături de o toabă folosită ca semnal sonor de început și de final al fiecărei runde;
- fiecare elev a primit o fișă cu simboluri pentru cele cinci simțuri, pe care a completat-o pe baza propriilor observații din activitate;
- toba a marcat momentele de tranziție între exerciții, oferind un reper sonor comun, recunoscut de toți participanții, inclusiv de elevii cu deficiențe de vedere severe;
- cadrele didactice au ghidat verbal fiecare etapă, descriind poziția obiectelor din centrul cercului și invitând elevii să le exploreze prin pipăit înainte de a completa fișa.



Cercul de elevi, așezați pe parașută, în curtea școlii



Materiale de lucru așezate în centrul parașutei: fișe, toבָּ, creioane



Elevă explorând fișa „Joc al simțurilor”, alături de o colegă



Grup de elevi în timpul discuției de grup, la finalul runde

Acest atelier a reluat, la scară mică, principiul central al educației outdoor: învățarea prin implicarea activă a tuturor simțurilor, într-un cadru de grup, previzibil și accesibil pentru toți elevii.

3. Atelierul 2 — Explorare senzorială în parcul școlii

Al doilea atelier s-a desfășurat într-un parc din apropierea școlii, sub coroanele copacilor, și a aplicat direct principiile de adaptare din Partea I: verbalizare permanentă, repere fixe (copacul central al grupului) și ghidaj uman. Activitatea a inclus un exercițiu de deplasare cu ochii acoperiți, ghidat verbal și prin atingere, precum și explorarea tactilă a unei veste senzoriale, cu texturi și obiecte diferite cusute pe suprafața ei.

Desfășurarea atelierului

- grupul s-a adunat sub un copac folosit ca reper fix central, recunoscut de toți elevii pe parcursul întregii activități;
- un elev a purtat o eșarfă/mască pentru acoperirea ochilor și a fost ghidat verbal de o colegă, care i-a descris pas cu pas traseul și obstacolele — o aplicare directă a Exercițiului 4 (Ghidul și exploratorul) din Partea I;
- un al doilea elev a explorat, prin pipăit, o vestă senzorială cusută manual, cu petice de texturi și culori diferite, fiind ghidat verbal de o colegă care a numit fiecare element atins;
- la finalul activității, grupul s-a adunat din nou pentru o scurtă discuție reflexivă, după modelul „cercului reflecției” descris în Partea I.



Exercițiu de ghidare: cadrul didactic ghidează verbal un elev cu ochii acoperiți, lângă copacul-reper



Grup de elevi, adunați sub copacul folosit ca reper fix



Discuție de grup, pe bănci, în cadrul aceleiași activități



Explorarea tactilă a vestei senzoriale, cu texturi și obiecte diferite

Acest al doilea atelier a arătat cum un spațiu natural obișnuit — un parc de cartier — poate deveni, cu o pregătire minimă (un reper fix, un traseu scurt, materiale tactile simple), un context complet de învățare experiențială pentru elevii cu dizabilități vizuale.

4. Rezultate și impact

- elevii implicați în Atelierul 1 au reușit să completeze fișele „Jocul simțurilor” cu sprijin minim, semnalul sonor al tobei dovedindu-se un reper eficient pentru sincronizarea grupului;
- exercițiul de ghidare din Atelierul 2 a generat, la fel ca în cursul din Madeira, un moment puternic de încredere reciprocă între elevul ghidat și colega-ghid;
- explorarea vestei senzoriale a arătat că materiale simple, realizate manual, pot susține la fel de bine explorarea tactilă ca materialele tiflotehnologice mai costisitoare;
- ambele ateliere au confirmat, la scară mică, observația din Partea a II-a: învățarea outdoor, prin natura ei multisenzorială, este ușor de adaptat pentru elevii cu dizabilități vizuale, cu un efort de pregătire moderat.

Concluzie practică

Investiția într-o mobilitate de formare pe educație outdoor s-a dovedit direct transferabilă în activitatea zilnică a școlii, confirmând rolul mobilităților Erasmus+ în atingerea obiectivelor de dezvoltare instituțională prezentate în ghidul dedicat planului de acreditare Erasmus.

5. Concluzii

Educația outdoor oferă elevilor cu dizabilități vizuale un context de învățare în care canalul vizual încetează să fie condiția obligatorie a participării depline: sunetele, texturile, mirosurile și mișcarea proprie devin surse legitime și suficiente de cunoaștere. Cursul „Madeira Outdoor”, parcurs în cadrul unei mobilități Erasmus+ în Portugalia, a confirmat, prin structura sa pe șase zile, valoarea învățării experiențiale, direct în mediul natural, pentru formarea cetățeniei active, a conștiinței de mediu și a deschiderii interculturale.

Cele două ateliere de diseminare organizate cu elevii — „Jocul simțurilor”, în curtea școlii, și explorarea senzorială din parc — au demonstrat că principiile educației outdoor adaptate tiflopedagogic nu rămân la nivel teoretic: cu un reper fix, un semnal sonor comun și materiale tactile simple, orice spațiu deschis din apropierea școlii poate deveni un loc autentic de învățare pentru elevii cu dizabilități vizuale.

Bibliografie

- Knight, S. (2013). Forest School and Outdoor Learning in the Early Years. Sage Publications.
- Material propriu: Ghid practic — Educația Outdoor, repere teoretice, activități aplicabile și adaptări pentru elevii nevăzători și cu deficiențe de vedere, realizat în cadrul aceluiași proiect Erasmus+.
- Ministerul Educației. Documente privind educația incluzivă și învățarea experiențială.
- Pedagogical Innovation Centre (PIC), Madeira Outdoor — Democracy, Environmental Sustainability, Cultural Heritage & Multiculturalism, material de curs, Madeira, Portugalia (picxxi.com).
- UNESCO. (2020). Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO.
- Waite, S. (2017). Children Learning Outside the Classroom. Sage Publications.

VOCE, MOBILITATE ȘI INCLUZIUNE CIVICĂ

Mobilitatea de grup la Școala „Veljko Ramadanovic”, Belgrad

*Adaptarea materialelor tactile prin tehnologii moderne și angajamentul civic al elevilor cu dizabilități vizuale
5 elevi cu dizabilități vizuale, 3 cadre didactice însoțitoare — mobilitate de 4 zile, cu transport ecologic (green travel)*



Material realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ al Liceului Special „Moldova” Târgu Frumos, pentru educația elevilor cu dizabilități vizuale

Cuprins

PARTEA I — Adaptarea materialelor tactile prin tehnologii moderne

1. Învățarea tactil-kinestezică și percepția la elevii cu dizabilități vizuale
2. Principii fundamentale în proiectarea resurselor tactile
3. Evoluția tehnologiilor de adaptare tactilă
4. Scopul și obiectivele adaptării tactile
5. Metode de adaptare și tehnici de lucru
6. Activități didactice bazate pe materiale tactile moderne
7. Resurse materiale și tehnologice necesare
8. Recomandări practice pentru cadrele didactice
9. Glosar de termeni

PARTEA A II-A — Mobilitatea de grup la Belgrad: „Veljko Ramadanovic”

1. Prezentarea mobilității: context, participanți, logistică
2. Pilonii centrali ai programului
3. Scopul și obiectivele mobilității
4. Metode didactice: activism civic și exprimare media
5. Metode centrate pe tehnologie și mobilitate urbană
6. Matricea completă a activităților
7. Structura mobilității pe patru zile
8. Lucrul mixt: elevi români și sârbi
9. Resurse necesare
10. Evaluare, reflecție și impact civic
11. Fotografii din mobilitate
12. Exemplu ilustrativ (traseu generic)
13. Întrebări frecvente

PARTEA A III-A — Post-mobilitate: elevii ambasadori

1. De la mobilitate la practică: rolul de ambasador
 2. Activități de diseminare organizate în școală
 3. Fotografii din activitatea de diseminare
 4. Rezultate și impact
 5. Recomandări pentru extinderea rolului de ambasador
 6. Concluzii
- Bibliografie

Elevi lucrând la un material didactic adaptat tactil, cu etichete și repere vizual-tactile

PARTEA A II-A Mobilitatea de grup la Belgrad: Școala „Veljko Ramadanovic”

1. Prezentarea mobilității: context, participanți, logistică

Liceul Special „Moldova” din Târgu Frumos a organizat, în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+, o mobilitate de grup la Școala pentru Elevi cu Deficiențe de Vedere „Veljko Ramadanovic” din Belgrad, Serbia. Mobilitatea a avut o durată de 4 zile și a inclus 5 elevi cu dizabilități vizuale severe, însoțiți de 3 cadre didactice.

- participanți: 5 elevi cu dizabilități vizuale din România + 3 cadre didactice însoțitoare;
- durata: 4 zile de program intensiv, structurat pe module interdisciplinare;
- transport: mobilitatea a fost organizată cu respectarea principiilor de călătorie ecologică (green travel), promovate de programul Erasmus+, prin utilizarea unor mijloace de transport cu impact redus asupra mediului pe rutele posibile;
- școala parteneră: Școala pentru Elevi cu Deficiențe de Vedere „Veljko Ramadanovic”, Belgrad, Serbia;
- format de lucru: grupuri mixte, formate din elevi români și elevi sârbi ai școlii gazdă, colaborând direct pe parcursul tuturor activităților.

Principiul fundamental al mobilității

„Nimic despre noi fără noi.” Angajamentul civic al elevului nevăzător nu este doar o lecție teoretică, ci practica zilnică de a-și exprima nevoile, de a crea conținut media accesibil și de a naviga liber în comunitate.



2. Pilonii centrali ai programului

Proiectul a adus împreună 5 elevi cu dizabilități vizuale severe într-un program mixt, interdisciplinar, menit să transforme autonomia personală și utilizarea tehnologiei de asistență în pârgii directe de activism și participare publică.

2.1. Identificarea nevoilor și advocacy

Cartografierea barierelor de accesibilitate și formularea de soluții comunitare direct de către elevii nevăzători.

2.2. Exprimare media și audio (podcast și Imnul Prieteniei)

Utilizarea instrumentelor audio ca mediu de expresie artistică, civică și de promovare a drepturilor persoanelor cu dizabilități.

2.3. Tiflotehnologie și tehnologii accesibilizate

Lucrul pe laptopuri echipate cu cititoare de ecran (NVDA/JAWS) și softuri speciale pentru redactare și procesare audio.

2.4. Orientare, mobilitate și istorie locală

Explorarea contextului istoric și a spațiului urban prin tehnici de ghidaj, reperaj acustic și autonomie pe teren.



Elevi lucrând cu o mașină de scris Braille, în sala de curs a școlii partenere

3. Scopul și obiectivele mobilității

Scopul general al mobilității a fost dezvoltarea competențelor civice, media și de orientare spațială independentă la elevii cu dizabilități vizuale, prin furnizarea unui cadru metodologic integrat, adresat deopotrivă profesorilor și elevilor, pentru crearea de mini-proiecte de activism civic și conținut digital accesibil.

Obiective pentru profesori (componenta metodologică și de facilitare)

- structurarea atelierelor de identificare a nevoilor de accesibilitate prin tehnici participative și grupuri de discuție;
- facilitarea utilizării laptopurilor accesibilizate pentru redactarea de mini-proiecte civice și scripturi audio;
- coordonarea activităților artistice și media (producție podcast și orchestrarea Imnului Prieteniei);
- proiectarea traseelor de orientare și mobilitate integrate cu lecții practice de istorie locală.

Obiective pentru elevi (componenta de dezvoltare personală și activism)

- articularea clară a nevoilor proprii de accesibilitate și propunerea de mini-proiecte de angajament civic;
- crearea și înregistrarea de conținut audio accesibil (episoade de podcast, mesaje de advocacy);
- compunerea și interpretarea cooperativă a Imnului Prieteniei, ca simbol al solidarității și drepturilor egale;
- aplicarea tehnicilor de baston alb și reperaj senzorial în trasee de explorare istorică și urbană.

De ce contează mobilitățile de grup pentru elevii cu dizabilități vizuale

- oferă un context rar — deplasarea internațională, alături de colegi cu aceeași dizabilitate, dar dintr-o altă cultură — greu de recreat în activitatea școlară curentă;
- mută accentul de la elevul „ajutat” la elevul „autor”: participanții nu doar exersează tehnici deja cunoscute, ci creează conținut propriu (podcast, imn, mini-proiecte) pe care îl pot arăta celorlalți;
- consolidează, prin exemplul direct al colegilor sărbi, ideea că autonomia și activismul civic sunt posibile și așteptate, nu doar tolerate, pentru o persoană cu dizabilitate vizuală;
- creează, prin rolul de ambasador de la întoarcere (detaliat în Partea a III-a), un canal de multiplicare a beneficiilor mobilității către întreaga școală, nu doar către cei 5 participanți direcți.

4. Metode didactice: activism civic și exprimare media

4.1. Atelierul de cartografiere a nevoilor (Needs Mapping)

Sesiuni interactive în care elevii identifică barierele fizice și digitale din mediul lor cotidian și formulează propuneri concrete de remediere. Discuțiile de grup sunt susținute de template-uri digitale accesibile, în care elevii își structurează ideile direct pe laptopurile echipate cu cititoare de ecran.



Atelierul de identificare a nevoilor de accesibilitate, cu notițe pe flipchart în fundal

4.2. Metoda podcastului incluziv (Podcasting for Advocacy)

Elevii își asumă roluri active — moderator, invitat, inginer de sunet — pentru a discuta drepturile și viața cotidiană a tinerilor cu deficiențe de vedere. Activitatea presupune redactarea scenariului de interviu, înregistrarea vocală și discutarea temelor civice alese liber de elevi.



Sesiune de lucru pregătitoare pentru înregistrarea podcastului



Elevi lucrând pe laptopuri accesibilizate, în sala mare a școlii

4.3. Atelierul de compoziție și co-creație muzicală („Imnul Prieteniei”)

Scrierea cooperativă a versurilor și a liniei melodice, pe laptopuri accesibilizate și instrumente muzicale, facilitând exprimarea emoțiilor și a valorilor civice ale grupului mixt de elevi români și sârbi.



Elevă exersând la un instrument cu coarde, alături de colegi



Elev cântând la chitară electrică, în cadrul repetiției

5. Metode centrate pe tehnologie și mobilitate urbană

5.1. Redactarea digitală asistată

Utilizarea funcțiilor avansate ale cititoarelor de ecran pe laptopuri pentru tehnoredactarea documentelor și crearea mini-proiectelor civice, cu accent pe autonomia digitală a elevului: cadrele didactice ghidează, dar nu preiau tastarea în locul elevilor.



Sprijin punctual pentru pregătirea echipamentului tehnic, înaintea unei sesiuni de lucru

5.2. Orientare și mobilitate istorică și senzorială (Walking History)

Predarea istoriei prin parcurgerea fizică a traseelor istorice, combinând explicațiile auditive cu palparea monumentelor și a machetelor tactile. Elevii se deplasează cu bastonul alb pe trasee prestabilite, explorând tactil pilonii istorici și ruinele, sub ghidajul audio al cadrelor didactice și al ghizilor locali.

Notă metodologică

Analiza prealabilă a siguranței traseului și furnizarea de descrieri audio imersive ale obiectivelor istorice sunt condiții obligatorii pentru derularea în siguranță a acestor activități de orientare și mobilitate în spațiul urban.

6. Matricea completă a activităților (modelul Veljko Ramadanovic)

Tabelul de mai jos sintetizează, pentru fiecare dintre cele cinci module ale programului, accentul civic și pedagogic urmărit, sarcinile concrete ale elevilor și adaptările specifice ale cadrelor didactice.

Modul	Focus civic și pedagogic	Sarcini pentru elevi	Sarcini pentru profesori
1. Identificarea nevoilor și advocacy	Conștientizare civică, analiza barierelor din mediu, formularea de revendicări	Discuții de grup; întocmirea unei liste de priorități privind accesibilitatea pe laptopuri	Ghidarea dezbaterilor; oferirea de șabloane digitale accesibile pentru structurarea ideilor
2. Creare conținut podcast	Libertate de exprimare, jurnalism comunitar, advocacy audio	Redactarea scenariului de interviu; înregistrarea vocală și discutarea temelor civice	Asigurarea echipamentului audio; sprijinirea elevilor în editarea elementară și gestionarea volumului
3. Mini-proiecte pentru angajament civic	Inițiativă cetățenească, planificare de proiect, lucru în echipă	Elaborarea de propuneri (semnalizare sonoră în transport public, cărți tactile); prezentare orală	Evaluarea fezabilității proiectelor; facilitarea conexiunii cu reprezentanții școlii și ai comunității
4. Crearea Imnului Prieteniei	Solidaritate, coeziune de grup, exprimare artistică și civică	Scrierea versurilor axate pe prietenie și incluziune; exersarea și înregistrarea cântecului	Acompaniament muzical; coordonarea sesiunilor de înregistrare și armonizare vocală
5. Istorie și orientare și mobilitate (O&M)	Autonomie spațială, cultură și istorie locală, încredere în spațiul public	Deplasare cu bastonul alb pe trasee prestabilite; explorarea tactilă a pilonilor istorici și a ruinelor	Analiza prealabilă a securității traseului; furnizarea de descrieri audio imersive ale obiectivelor istorice

7. Structura mobilității pe patru zile

Cele cinci module de activitate — identificarea nevoilor, podcastul, mini-proiectele de angajament civic, Imnul Prieteniei și orientarea/mobilitatea istorică — au fost distribuite pe parcursul celor 4 zile ale mobilității, într-o structură orientativă care a permis o tranziție firească de la cunoaștere, la creație, apoi la reflecție finală.

ZIUA 1 — Sosire, cunoaștere și identificarea nevoilor

- cunoașterea grupului mixt de elevi români și sârbi, prezentarea programului și a spațiilor școlii partenere;
- atelierul de cartografiere a nevoilor (Needs Mapping): discuții de grup și întocmirea unei liste de priorități privind accesibilitatea, pe laptopuri accesibilizate;
- familiarizarea cu echipamentele tiflotehnologice ale școlii gazdă (mașini de scris Braille, laptopuri cu cititoare de ecran).

ZIUA 2 — Creare de conținut media și inițierea Imnului Prieteniei

- redactarea scenariului de interviu pentru podcast, în echipe mixte;
- înregistrarea vocală a primelor secvențe de podcast, cu roluri asumate de elevi (moderator, invitat, inginer de sunet);
- primele sesiuni de scriere cooperativă a versurilor pentru Imnul Prieteniei, axate pe teme de prietenie și incluziune.

ZIUA 3 — Istorie, orientare și mobilitate în oraș

- deplasare cu bastonul alb pe trasee istorice prestabilite, în centrul orașului Belgrad;
- explorarea tactilă a pilonilor istorici și a machetelor, însoțită de descrieri audio imersive oferite de ghidul istoric;
- elaborarea, în paralel, a propunerilor de mini-proiecte de angajament civic (de exemplu, semnalizare sonoră în transportul public, cărți tactile).

ZIUA 4 — Finalizare, prezentare și ceremonie de închidere

- finalizarea exersării și înregistrării Imnului Prieteniei, cu acompaniament instrumental (chitară, percuție);
- prezentarea orală a mini-proiectelor de angajament civic elaborate de fiecare echipă mixtă;
- performanța finală a Imnului Prieteniei, în cadrul unei ceremonii de închidere a mobilității, cu participarea întregului grup.

8. Lucrul mixt: elevi români și sârbi

Una dintre valorile centrale ale mobilității a fost formatul de lucru mixt, în care cei 5 elevi români cu dizabilități vizuale au colaborat direct cu elevii Școlii „Veljko Ramadanovic” din Belgrad, pe tot parcursul celor 4 zile de activitate.

- echipele mixte au fost formate încă din prima zi, pentru atelierul de identificare a nevoilor, astfel încât colaborarea interculturală să se construiască de la începutul mobilității;
- bariera lingvistică a fost depășită prin comunicare în limba engleză, susținută de cadrele didactice însoțitoare și de gazdele sârbe;
- compunerea Imnului Prieteniei a devenit un exercițiu simbolic de colaborare interculturală: versurile și linia melodică au rezultat din contribuția comună a elevilor din ambele țări;
- activitățile de orientare și mobilitate în oraș au oferit un context suplimentar de cooperare — elevii sârbi, cunoscând deja traseul, au putut ghida verbal colegii români pe parcursul explorării.

Valoare adăugată

Formatul mixt a transformat mobilitatea dintr-un simplu schimb de bune practici într-o experiență trăită de solidaritate directă între elevi cu dizabilități vizuale din două țări diferite — o aplicare concretă a principiului „nimic despre noi fără noi”, la scară internațională.



Elevi din echipa mixtă, lucrând împreună la exerciții de vocabular și mașini de scris Braille

8. Resurse necesare

8.1. Resurse tiftotehnologice și media

Categorie	Resurse specifice
Laptopuri accesibilizate	Sisteme de operare echipate cu NVDA/JAWS, editoare de text și softuri de editare audio simple (Audacity accesibilizat)
Echipament media și audio	Microfoane USB/dinamice, căști audio de monitorizare, placă de sunet, dictafoane portabile pentru teren
Instrumente muzicale	Clape, chitări sau percuții, pentru structurarea și acompanierea Imnului Prieteniei
Resurse O&M	Bastioane albe, receptoare GPS/aplicații dedicate, hărți tactile flexibile

8.2. Resurse umane și parteneriate

- profesor de tiflopedagogie și specialiști în orientare și mobilitate (O&M);
- coordonator media/podcast și profesor de educație muzicală;
- ghid istoric cu abilități de descriere audio.

9. Evaluare, reflecție și impact civic

Instrumente de evaluare folosite

- grila de monitorizare a autonomiei civice — evaluarea capacității elevului de a-și susține drepturile și de a colabora în mini-proiecte;
- evaluarea produselor media — analiza calității podcastului realizat și a mesajului transmis prin Imnul Prieteniei;
- proba practică de mobilitate urbană — parcurgerea independentă și în siguranță a unui traseu istoric prestabilit.

Recomandări de bune practici pentru profesori

- încurajarea autonomiei digitale — permiteți elevilor să redacteze singuri proiectele pe laptopuri accesibilizate, fără a prelua tastarea în locul lor;
- promovarea vocii elevului — asigurați-vă că subiectele abordate în podcast sunt alese liber de către elevi, reflectând trăirile și prioritățile lor reale;
- integrarea cunoașterii senzoriale — transformați orele de istorie în experiențe vii, unde spațiul, sunetul și textura obiectelor devin suport direct de învățare.

10. Fotografii din mobilitate

Imaginile de mai jos ilustrează câteva dintre momentele-cheie ale celor 4 zile de mobilitate la Belgrad: sesiuni de lucru pe echipe mixte, activități de exersare a Imnului Prieteniei și un moment de socializare în biblioteca școlii partenere.



Sesiune de lucru în plen, cu întregul grup de participanți



Continuarea sesiunii de lucru, dintr-un alt unghi al sălii



Exerciții de scriere Braille a unor formule de salut în mai multe limbi



Moment de socializare în biblioteca școlii partenere



Performanța finală a Imnului Prieteniei, pe scena școlii, cu drapelul Erasmus+ desfășurat pe podea

12. Exemplu ilustrativ (traseu generic)

Pentru a ilustra modul în care conceptele acestei mobilități se leagă între ele, iată un traseu generic, ipotetic, al unui elev participant la program:

- în prima zi, elevul identifică, în cadrul atelierului de cartografiere a nevoilor, o barieră concretă întâlnită frecvent — lipsa semnalizării sonore la trecerile de pietoni din orașul natal;
- în a doua zi, aceeași observație devine subiectul unui scurt fragment de podcast, în care elevul explică, alături de o colegă sârbă, de ce această barieră afectează autonomia zilnică a unei persoane nevăzătoare;
- în a treia zi, în timpul explorării istorice a orașului Belgrad, elevul experimentează direct un traseu urban bine semnalizat sonor, comparând-o cu situația din orașul natal descrisă anterior;
- în a patra zi, observația inițială devine parte dintr-un mini-proiect de angajament civic, prezentat oral colegilor: o propunere concretă de semnalizare sonoră pentru trecerile de pietoni din apropierea școlii;
- la întoarcerea în țară, ca ambasador, elevul prezintă acest mini-proiect colegilor din școală, alături de fragmentul de podcast înregistrat la Belgrad — închizând astfel traseul de la observația personală, la mobilitate, și înapoi la comunitatea de acasă.

Acest exemplu este generic și nu reprezintă un caz real; el ilustrează, însă, firul narativ complet pe care mobilitatea l-a urmărit: de la o nevoie personală, la exprimare civică, la experiență comparativă, și înapoi la comunitate, sub forma unui proiect concret.

Prieteniei, mini-proiectele) rămân resurse permanente, reutilizabile la evenimente viitoare ale școlii.

PARTEA A III-A Post-mobilitate: Elevii ambasadori

1. De la mobilitate la practică: rolul de ambasador

La întoarcerea din mobilitatea de la Belgrad, cei 5 elevi participanți au fost desemnați ambasadori ai proiectului Erasmus+ în cadrul Liceului Special „Moldova”, cu rolul de a disemina, către colegii lor, experiența trăită și competențele dobândite: identificarea nevoilor de accesibilitate, crearea de conținut media accesibil și tehnicile de orientare și mobilitate exersate la Belgrad.

Rolul de ambasador a fost gândit ca o continuare firească a principiului central al mobilității — „nimic despre noi fără noi” — extins acum la nivelul întregii școli: elevii care au participat direct la program au devenit vocea prin care experiența ajunge la colegii care nu au fost prezenți la Belgrad.

Ce înseamnă, concret, rolul de ambasador

Elevii-ambasadori au susținut o prezentare publică în fața colegilor și a cadrelor didactice ale școlii, au împărtășit conținutul podcastului și al Imnului Prieteniei realizate la Belgrad și au răspuns la întrebările colegilor despre experiența mobilității.

2. Activități de diseminare organizate în școală

Diseminarea s-a desfășurat sub forma unei prezentări publice, organizate în sala festivă a școlii, în fața colegilor și a cadrelor didactice.

Desfășurarea activității de diseminare

- cei 5 elevi-ambasadori s-au așezat pe scenă, alături de o parte dintre cadrele didactice însoțitoare, pentru a povesti, pe rând, cele patru zile ale mobilității;
- prezentarea a fost însoțită de proiectarea, pe ecran, a fotografiilor realizate la Belgrad, comentate verbal de elevi pentru colegii cu deficiențe de vedere severe din public;
- elevii-ambasadori au redat, pentru public, fragmente din Imnul Prieteniei compus și înregistrat la Belgrad, alături de o scurtă explicație despre procesul de co-creație cu elevii sârbi;
- la finalul prezentării, colegii din sală au avut ocazia să adreseze întrebări direct elevilor-ambasadori, despre experiența de la Belgrad și despre tehnicile de orientare și mobilitate exersate acolo.

Notă

Această activitate de diseminare a avut loc în aceeași sală festivă a școlii, sub deviza „Respice, Adspice, Prospice”, unde s-au desfășurat și alte evenimente de diseminare ale proiectului Erasmus+ al școlii.

3. Fotografii din activitatea de diseminare

Imaginea de mai jos surprinde momentul prezentării publice susținute de elevii-ambasadori, în fața colegilor din școală.



Elevii-ambasadori prezentând experiența mobilității de la Belgrad, în sala festivă a școlii, cu fotografii din mobilitate proiectate pe ecran

4. Rezultate și impact

- elevii-ambasadori au reușit să transmită, într-un mod accesibil colegilor cu dizabilități vizuale din public, atât conținutul verbal, cât și cel muzical al experienței de la Belgrad;
- prezentarea a generat un interes vizibil din partea colegilor pentru viitoare mobilități de grup, precum și întrebări concrete despre tehnicile de orientare și mobilitate exersate în timpul explorării istorice a orașului Belgrad;
- rolul de ambasador a consolidat, la cei 5 elevi participanți, încrederea în propria voce civică — exact obiectivul central al mobilității, transferat acum la scara întregii comunități școlare;
- materialele media create la Belgrad (podcast, Imnul Prieteniei) au devenit resurse permanente de prezentare a proiectului, reutilizabile la viitoare evenimente de diseminare ale școlii.

Concluzie practică

Transformarea participanților direcți ai unei mobilități în ambasadori ai proiectului, în fața propriei comunități școlare, este o metodă eficientă de a multiplica impactul unei mobilități Erasmus+ dincolo de grupul restrâns de participanți, confirmând rolul acestor mobilități în atingerea obiectivelor de dezvoltare instituțională ale școlii.

5. Recomandări pentru extinderea rolului de ambasador

- planificați, pentru fiecare mobilitate viitoare, un moment dedicat de diseminare în fața colegilor, nu doar un raport scris către conducerea școlii;
- păstrați materialele media (înregistrări audio, fotografii, versurile Imnului Prieteniei) într-o arhivă accesibilă a școlii, pentru a putea fi reutilizate la evenimente viitoare;
- invitați elevii-ambasadori să participe, alături de cadrele didactice, la pregătirea următorului grup de elevi care va merge într-o mobilitate similară, transmițând direct din experiența proprie;
- încurajați elevii-ambasadori să identifice, împreună cu colegii din public, cel puțin un mini-proiect de angajament civic aplicabil direct în școala sau comunitatea lor, continuând astfel firul deschis la Belgrad;
- mențineți, dacă este posibil, o formă de legătură (corespondență, apel video) cu elevii școlii partenere din Belgrad, pentru a prelungi dimensiunea interculturală a experienței dincolo de cele 4 zile de mobilitate.

Anexă — Checklist rapid pentru organizarea unei diseminări de tip „elevi-ambasadori”

- ☐ este stabilită data și sala pentru prezentarea publică, cu suficient timp înainte pentru pregătirea elevilor-ambasadori;
- ☐ materialele media din mobilitate (fotografii, înregistrări audio) sunt selectate și pregătite pentru proiecție/redare;
- ☐ fiecare elev-ambasador știe ce parte a experienței va prezenta, evitând suprapunerile sau lacunele;
- ☐ este prevăzută descrierea verbală a fotografiilor proiectate, pentru colegii din public cu deficiențe de vedere severe;
- ☐ este alocat timp, la final, pentru întrebări din partea colegilor din public;
- ☐ este identificat, împreună cu elevii-ambasadori, cel puțin un mini-proiect de continuare, aplicabil în școală.

6. Concluzii

Mobilitatea de grup la Școala „Veljko Ramadanovic” din Belgrad a demonstrat că angajamentul civic al elevilor cu dizabilități vizuale nu este o temă abstractă, ci o competență exersabilă direct: prin identificarea propriilor nevoi, prin crearea de conținut media accesibil și prin exersarea autonomiei de mișcare în spațiul urban, alături de colegi dintr-o altă țară. Formatul mixt, românesc-sârbesc, a adăugat mobilității o dimensiune interculturală autentică, simbolizată prin Imnul Prieteniei compus și interpretat împreună.

Transformarea celor 5 elevi participanți în ambasadori ai proiectului, la întoarcerea în școală, a asigurat continuitatea firească a experienței trăite la Belgrad: de la un grup restrâns de participanți direcți, către întreaga comunitate a Liceului Special „Moldova”, confirmând, încă o dată, valoarea mobilităților Erasmus+ ca instrument de dezvoltare instituțională și personală.

Documentarea acestei mobilități, alături de celelalte materiale realizate în cadrul proiectului, contribuie la construirea unei baze durabile de bune practici, transferabile atât în activitatea curentă a Liceului Special „Moldova”, cât și către alte instituții interesate de educația incluzivă a elevilor cu dizabilități vizuale.

Bibliografie

- Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos, Ghid practic de bune practici — Adaptarea materialelor tactile prin tehnologii moderne pentru elevi cu dizabilități vizuale, material propriu, realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+.
- Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos, Ghid practic și metodologic de angajament civic și activism — Voce, mobilitate și incluziune civică, model de învățare de la Școala „Veljko Ramadanovic”, Belgrad, material propriu, realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+.
- Programul Erasmus+ 2021-2027 al Comisiei Europene, secțiunea dedicată mobilităților de grup ale elevilor și principiilor de călătorie ecologică (green travel).
- RYCO — Regional Youth Cooperation Office, programul Super Schools — Western Balkans School Exchange Scheme.
- Școala pentru Elevi cu Deficiențe de Vedere „Veljko Ramadanovic”, Belgrad, Serbia — instituție parteneră a mobilității de grup.

PAȘI SPRE ACTIVISM, ORIENTARE ȘI CETĂȚENIE ACTIVĂ

Mobilitatea de grup la Școala „Dimitar Vlahov”, Skopje

Activismul civic văzut prin personalități care au rămas în istorie

5 elevi cu dizabilități vizuale, mobilitate de 4 zile (27-30 aprilie 2026) — cod proiect 2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038



Material realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ al Liceului Special „Moldova” Târgu Frumos, pentru educația elevilor cu dizabilități vizuale

Cuprins

PARTEA I — Orientare, mobilitate și activism civic pentru elevii cu dizabilități vizuale

1. Context și fundamentare tiflopedagogică
2. Principiul activismului prin autonomie senzorială
3. Scopul și obiectivele programului
4. Metode didactice incluziv-senzitive
5. Resurse necesare
6. Evaluare și bune practici

PARTEA A II-A — Mobilitatea de grup la Skopje: Școala „Dimitar Vlahov”

1. Prezentarea mobilității: context, participanți, logistică
2. Tema mobilității: activismul civic prin personalități care au rămas în istorie
3. Modulele practic-aplicative ale mobilității
4. Structura mobilității pe patru zile
5. Fotografii din mobilitate
6. Evaluare, reflecție și impact civic

PARTEA A III-A — Post-mobilitate: elevii ambasadori

1. De la mobilitate la practică: rolul de ambasador
 2. Activitatea de diseminare organizată în școală
 3. Fotografii din activitatea de diseminare
 4. Rezultate și impact
 5. Concluzii
- Bibliografie

PARTEA I Orientare, mobilitate și activism civic pentru elevii cu dizabilități vizuale

1. Context și fundamentare tiflopedagogică

Acest ghid este fundamentat pe experiența directă a mobilității de grup desfășurate la Școala Specială „Dimitar Vlahov” din Skopje, Macedonia de Nord. Proiectul a reunit 5 elevi cu dizabilități vizuale severe (nevăzători și ambliopi) într-un itinerariu complex, ce a îmbinat atelierelor tehnologice și de robotică cu explorarea istorică, culturală și civică a orașului Skopje.

Pilonii integrați ai programului

- orientare și mobilitate (O&M) în medii urbane diverse — trecerea de la spații protejate (interiorul școlii) la medii urbane dinamice și nestructurate (Bazarul Vechi din Skopje, spații pietonale, poduri istorice);
- educație civică și activism participativ — înțelegerea drepturilor omului, a mecanismelor democratice și a sprijinului comunitar, prin vizite la Parlament, Casa Memorială Maica Tereza și Muzeul Holocaustului;
- inovație tehnologică și robotică incluzivă — utilizarea kiturilor Lego Robots pentru dezvoltarea gândirii algoritmice, a lucrului în echipă și a abilităților de rezolvare de probleme.

2. Principiul activismului prin autonomie senzorială

Principiu fundamental

Pentru un elev nevăzător, cetățenia activă începe cu capacitatea de a naviga independent în spațiul public, de a-și exprima vocea în instituții democratice și de a înțelege istoria comunității prin experiența nemijlocită, tactilă și auditivă.

Acest principiu leagă cele trei componente ale mobilității — orientarea spațială, activismul civic și tehnologia — într-un singur fir narativ: autonomia de mișcare a elevului nevăzător nu este un scop în sine, ci premisa care îi permite să participe, în mod egal, la viața civică și culturală a unei comunități, indiferent dacă aceasta este comunitatea proprie sau una vizitată într-o mobilitate internațională.

3. Scopul și obiectivele programului

Scopul general al mobilității a fost dezvoltarea competențelor civice, de orientare spațială independentă și de activism social la elevii cu dizabilități vizuale, prin furnizarea unui cadru metodologic integrat, adresat atât cadrelor didactice, cât și elevilor înșiși.

Obiective pentru profesori (dimensiunea metodologică)

- proiectarea de trasee educaționale urbane și vizite muzeale accesibilizate senzorial (tactil, auditiv, haptic);
- facilitarea atelierelor de robotică Lego adaptate pentru elevi nevăzători, prin tehnici de cooperare tactilă;
- structurarea activităților de dezbateri și reflecție pe teme de drepturile omului, diversitate și activism civic.

Obiective pentru elevi (dimensiunea dezvoltării personale)

- exersarea tehnicilor de baston alb și de reperaj acustic în medii neaglomerate și aglomerate (de exemplu, Bazarul Vechi);
- formarea deprinderilor de construcție și programare de bază, utilizând kituri Lego Robots;
- înțelegerea valorilor civice (toleranță, drepturile omului, solidaritate) prin explorarea directă a instituțiilor publice și culturale (Parlament, Muzeul Holocaustului, Casa Maica Tereza).

4. Metode didactice incluziv-senzitive

4.1. Metode centrate pe orientare și accesibilitate

Explorarea tactil-kinetică ghidată — utilizată în cadrul vizitelor la muzee și locuri de cult. Elevii explorează machete, piese eponime, elemente arhitecturale sau relicve, cu asistență narativă din partea ghidului sau a cadrului didactic.

Harta mentală sonoră și reperajul acustic — aplicată în trecerea prin Bazarul Vechi. Elevii învață să identifice repere auditive constante (ecoul pe piatra pavată, vânzătorii stradali, fântânile de apă) pentru a construi o hartă spațială internă.

Auditabilitatea spațiului civic (simulare de interpelare) — desfășurată în cadrul vizitei la Parlament, unde elevii exersează discursul public și formularea de întrebări referitoare la accesibilitatea urbană.

4.2. Metode centrate pe tehnologie și cooperare

Co-design tactil în robotică (Lego Robots) — elevii nevăzători lucrează în perechi cu elevi ambliopi sau văzători; identificarea pieselor se face prin triere pe tăvi texturate, iar logica algoritmică este explicată prin pași fizici pe podea, înainte de codare.

Jurnalul audio de călătorie și reflecție civică — metodă prin care elevii înregistrează zilnic mesaje vocale în care analizează dovezile de activism, solidaritate și barierele de accesibilitate întâlnite.



Elevi lucrând la asamblarea unui robot Lego, prin identificare tactilă a pieselor

5. Resurse necesare

5.1. Resurse tflotehnologice și materiale

- pentru orientare și mobilitate (O&M) — bastoane albe pliabile, vârfuri rotative (jumbo roller) potrivite pentru piatra cubică din Bazarul Vechi, aplicații de navigație GPS accesibile (Soundscape, Lazarillo, DotWalk);
- pentru robotică — kituri Lego Mindstorms/Spike Prime, piese sortate pe tăvițe cu compartimente adânci, fișe de instrucțiuni cu relief/Braille sau ghidaj audio;
- pentru vizitele culturale — dictafoane/smartphone-uri pentru înregistrarea jurnalului sonor, suporturi tactile portabile (plăci Swell cu harta Parlamentului sau a zonelor istorice).

5.2. Resurse umane și parteneriate

- instructori specializați de orientare și mobilitate (O&M);
- ghid muzeal instruit în descriere audio (audio description) pentru persoane cu deficiențe de vedere;
- cadre didactice de sprijin și traducători/facilitatori locali de la școala gazdă.

6. Evaluare și bune practici

Instrumente de evaluare a elevilor

- grile de observație O&M — evaluarea autonomiei în traversarea spațiilor necunoscute, detectarea obstacolelor și gestionarea stresului de orientare;
- portofoliul vocal/audio — jurnalul de bord înregistrat de elevi la finalul fiecărei zile, evaluând înțelegerea conceptelor de cetățenie activă și istorie;
- proiectul final Lego — prezentarea robotului construit și explicarea modului în care tehnologia poate ajuta persoanele cu dizabilități.

Ghid de bune practici pentru cadrele didactice

- flexibilitate și depășirea zonei de confort — încurajați elevii să înfrunte spații complexe (precum Bazarul) fără a interveni excesiv, menținând doar supravegherea de siguranță;
- transformarea istoriei în lecție civică — vizitele precum cea de la Muzeul Holocaustului trebuie urmate de un cerc de reflecție privind combaterea discursului de ură și apărarea drepturilor minorităților;
- diseminarea și activismul local — după revenirea din mobilitate, elevii trebuie încurajați să prezinte colegilor din școala de origine experiența lor, devenind ambasadori ai accesibilității și cetățeniei active.

Legătură cu Partea a III-a

Acest ultim principiu — transformarea elevilor participanți în ambasadori ai accesibilității — este dezvoltat pe larg în Partea a III-a a acestui material, dedicată activității de diseminare organizate la întoarcerea în școală.

PARTEA A II-A Mobilitatea de grup la Skopje: Școala „Dimitar Vlahov”

1. Prezentarea mobilității: context, participanți, logistică

Liceul Special „Moldova” din Târgu Frumos a organizat, în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ (cod proiect 2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038), o mobilitate de grup la Școala de Stat pentru Copii și Tineri cu Deficiențe de Vedere „Dimitar Vlahov” din Skopje, Macedonia de Nord, în perioada 27-30 aprilie 2026.

- participanți: 5 elevi cu dizabilități vizuale severe (nevăzători și ambliopi), însoțiți de cadre didactice ale Liceului Special „Moldova”;
- durata: 4 zile de program intensiv, structurat pe module tehnologice, culturale și civice;
- școala parteneră: Școala de Stat pentru Copii și Tineri cu Deficiențe de Vedere „Dimitar Vlahov”, Skopje, Macedonia de Nord;
- cod proiect: 2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038, vizibil pe materialele de prezentare ale mobilității.



Grupul de participanți, la întâlnirea de deschidere din sala de festivități a școlii gazdă

2. Tema mobilității: activismul civic prin personalități care au rămas în istorie

Firul narativ al celor 4 zile de mobilitate a fost construit în jurul unei teme centrale: înțelegerea activismului civic nu ca un concept abstract, ci prin viețile unor personalități concrete, care au marcat istoria prin acțiunea lor civică, socială sau democratică. Fiecare vizită cheie a mobilității a fost gândită ca o întâlnire cu o formă distinctă de activism, transpusă într-un context accesibil senzorial elevilor cu dizabilități vizuale.

Maica Tereza — activismul caritabil și solidaritatea socială

Vizita la Casa Memorială Maica Tereza, în orașul ei natal, Skopje, a oferit elevilor un model concret de activism prin solidaritate directă cu cei mai vulnerabili membri ai unei comunități. Prin explorarea tactilă a obiectelor personale și a fotografiilor adaptate (inclusiv un portret în relief, explorat tactil de elevi), aceștia au putut înțelege un model de activism care nu ține de discursul public, ci de acțiunea zilnică, concretă, în folosul celorlalți.



Elev explorând tactil un portret în relief, cu etichetă Braille, în Casa Memorială Maica Tereza

Victimele Holocaustului — activismul memoriei și lupta împotriva discriminării

Vizita la Muzeul Memorial al Holocaustului din Macedonia a adus în discuție o formă diferită de activism civic: cel al memoriei istorice, al recunoașterii nedreptăților trecutului și al angajamentului activ împotriva discriminării și a urii. Explorarea obiectelor memoriale aprobate tactil și ascultarea mărturiilor audio au transformat o lecție de istorie într-un exercițiu direct de empatie civică.



Elev explorând tactil un exponat cu text în ebraică, la muzeul dedicat memoriei istorice

Democrația parlamentară — activismul instituțional și vocea cetățeanului

Vizita la Parlamentul Macedoniei de Nord a oferit elevilor un model de activism instituțional: cel al cetățeanului care își exprimă vocea prin mecanismele democratice ale statului. În cadrul unei simulări de interpelare, elevii au exersat formularea de întrebări despre accesibilitatea urbană, adresate direct reprezentanților instituției — o aplicare concretă a principiului activismului prin autonomie senzorială, prezentat în Partea I.



Elevii, în sala de protocol a Parlamentului Macedoniei de Nord, alături de un reprezentant al instituției

Firul narativ al mobilității

Cele trei personalități/contexte istorice — Maica Tereza, victimele Holocaustului și instituția parlamentară — au ilustrat, pentru elevi, trei fețe distincte, dar complementare, ale activismului civic: solidaritatea directă, memoria și lupta împotriva discriminării, și vocea instituțională a cetățeanului.

3. Modulele practic-aplicative ale mobilității

Tabelul de mai jos sintetizează, pentru fiecare modul al mobilității, focusul pedagogic și civic urmărit, precum și sarcinile concrete ale elevilor și adaptările cadrelor didactice.

Modul/activitate	Focus pedagogic și civic	Sarcini pentru elevi	Adaptări pentru profesori
Ateliere Lego Robots (Școala „Dimitar Vlahov”)	Gândire algoritmică, cooperare, rezolvare de probleme tehnologice	Asamblarea robotului prin identificare tactilă a pieselor; programare bazată pe senzori de atingere/sunet	Pregătirea tăvilor de triere tactilă; utilizarea softurilor accesibilizate cu cititoare de ecran
Vizita la Parlament	Educație civică, înțelegerea procesului legislativ, drepturile persoanelor cu dizabilități	Simularea unei dezbateri pe teme de accesibilitate; formularea de cereri civice către reprezentanți	Coordonarea pregătirii întrebărilor; solicitarea accesului la sala de ședințe și piese de mobilier specifice
Muzeul Holocaustului și Muzeul de Istorie	Memorie istorică, toleranță, drepturile omului, combaterea discriminării	Explorarea obiectelor memoriale aprobate tactil; ascultarea mărturiilor audio și a ghidajului descriptiv	Realizarea unui ghidaj narativ imersiv; corelarea istoriei cu lecțiile moderne de activism și empatie
Casa Memorială Maica Tereza și Biserica	Solidaritate socială, activism caritabil, valori spirituale și culturale	Analiza tactilă a efectelor personale ale Maicii Tereza; înțelegerea modelului de activism filantropic	Purtarea de discuții pe tema: „Cum putem ajuta comunitatea noastră prin acțiuni voluntare?”
Bazarul Vechi din Skopje (O&M pe teren)	Orientare și mobilitate în spații neaglomerate/aglomerate, autonomie stradală	Utilizarea bastonului alb pe suprafețe neregulate (piatră cubică); reperaj după mirosuri și sunete de ateliere	Asigurarea securității discrete; evaluarea capacității de orientare și decizie autonomă în spațiu real

4. Structura mobilității pe patru zile

Modulele prezentate mai sus au fost distribuite pe parcursul celor 4 zile ale mobilității (27-30 aprilie 2026), într-o structură orientativă care a permis o tranziție firească de la cunoaștere, la explorare tehnologică, apoi la explorare civică și urbană.

ZIUA 1 (27 aprilie) — Sosire, cunoaștere și ateliere de robotică

- Întâlnirea de deschidere cu elevii și cadrele didactice ale Școlii „Dimitar Vlahov”, prezentarea programului celor 4 zile;
- primul atelier de robotică Lego: identificarea tactilă a pieselor pe tăvi texturate și primele exerciții de asamblare în perechi mixte (elevi nevăzători și ambliopi);
- introducerea în tehnica jurnalului audio de călătorie, folosit zilnic pentru reflecție civică.

ZIUA 2 (28 aprilie) — Democrație, memorie istorică și solidaritate

- vizita la Parlamentul Macedoniei de Nord, cu simularea unei interpelări pe teme de accesibilitate urbană;
- vizita la Muzeul Memorial al Holocaustului, cu explorare tactilă a exponatelor aprobate și ascultarea mărturiilor audio;
- vizita la Casa Memorială Maica Tereza, cu explorarea tactilă a obiectelor personale și a portretului în relief.

ZIUA 3 (29 aprilie) — Orientare și mobilitate în Bazarul Vechi

- exersarea tehnicii bastonului alb pe suprafețe neregulate, specifice pavajului istoric al Bazarului Vechi din Skopje;
- exerciții de reperaj acustic și olfactiv, folosind sunetele și mirosurile specifice ale atelierelor tradiționale din bazar;
- finalizarea și prezentarea proiectelor de robotică Lego, cu explicarea modului în care tehnologia poate ajuta persoanele cu dizabilități.

ZIUA 4 (30 aprilie) — Schimb cultural, reflecție finală și încheiere

- program de schimb cultural, cu prezentarea costumelor populare și a dansurilor tradiționale românești și macedonene;
- masă festivă cu preparate tradiționale macedonene, organizată de școala gazdă;
- reflecție finală de grup, pe baza jurnalelor audio înregistrate pe parcursul celor 4 zile, și ceremonia de încheiere a mobilității.

5. Fotografii din mobilitate

Imaginile de mai jos ilustrează câteva dintre momentele-cheie ale celor 4 zile de mobilitate la Skopje: atelierelor de robotică, vizita în Casa Memorială Maica Tereza, schimbul cultural cu școala gazdă, explorarea Bazarului Vechi și excursia la Canionul Matka.



Elev lucrând pe tabletă la programarea robotului Lego, sprijinit de o cadră didactică



Grupul de elevi, în Casa Memorială Maica Tereza



Ansamblul de dansuri populare al școlii gazdă, în costume tradiționale macedonene



Elevii români, în costume populare, pe scena sălii de festivități „Срека”



Masa festivă cu preparate tradiționale macedonene, organizată de școala gazdă



Exersarea orientării și mobilității pe străzile pietonale ale Bazarului Vechi din Skopje



Grupul de participanți, la Canionul Matka, în timpul liber al mobilității

6. Evaluare, reflecție și impact civic

La finalul celor 4 zile de mobilitate, echipa de cadre didactice a analizat, alături de elevi, rezultatele obținute prin cele trei instrumente de evaluare prezentate în Partea I: grilele de observație O&M, portofoliul vocal/audio și proiectul final de robotică.

- elevii au reușit să parcurgă, cu autonomie crescândă, traseul din Bazarul Vechi, folosind reperele acustice și olfactive exersate în timpul mobilității;
- jurnalele audio înregistrate zilnic au arătat o evoluție clară a înțelegerii conceptului de activism civic — de la o definiție abstractă, în prima zi, la exemple concrete, legate de Maica Tereza, de memoria Holocaustului și de mecanismele parlamentare, în zilele următoare;
- proiectele finale de robotică Lego au fost prezentate de fiecare pereche de elevi, cu explicarea modului în care tehnologia asistivă poate susține autonomia unei persoane cu dizabilități;
- simularea de interpelare de la Parlament a oferit elevilor un prim exercițiu real de exprimare a vocii civice în fața unei instituții a statului.

Concluzia Părții a II-a

Cele patru zile de mobilitate la Skopje au transformat activismul civic dintr-un concept teoretic într-o serie de experiențe concrete, ancorate în personalități și instituții reale — de la Maica Tereza, la memoria Holocaustului, la Parlamentul Macedoniei de Nord — toate accesibilizate senzorial pentru elevii cu dizabilități vizuale.

PARTEA A III-A Post-mobilitate: Elevii ambasadori

1. De la mobilitate la practică: rolul de ambasador

La scurt timp după întoarcerea din mobilitatea de la Skopje, cei 5 elevi participanți au susținut, în sala de festivități a Liceului Special „Moldova”, o prezentare publică în fața colegilor și a cadrelor didactice ale școlii, devenind ambasadori ai proiectului Erasmus+ (2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038) la nivelul întregii comunități școlare.

Așa cum recomandă și ghidul metodologic al mobilității — „după revenirea din mobilitate, elevii trebuie încurajați să prezinte colegilor din școala de origine experiența lor, devenind ambasadori ai accesibilității și cetățeniei active” — activitatea de diseminare nu a fost o simplă formalitate administrativă, ci o continuare firească a temei centrale a mobilității: activismul civic, exersat acum în fața propriei comunități.

Ce înseamnă, concret, rolul de ambasador

Elevii-ambasadori au prezentat, pe scenă, proiectul Erasmus+ și mobilitatea la Skopje, folosind proiecția fotografiilor și a informațiilor oficiale ale proiectului, comentate verbal pentru colegii cu deficiențe de vedere severe din public.

2. Activitatea de diseminare organizată în școală

Prezentarea a avut loc în sala de festivități a școlii, sub deviza „Respice, Adspice, Prospice”, aceeași sală în care s-au desfășurat și celelalte evenimente de diseminare ale proiectului Erasmus+ al Liceului Special „Moldova”.

Desfășurarea activității de diseminare

- cei 5 elevi-ambasadori s-au așezat pe scenă, iar pe ecran a fost proiectată prima diapozitivă a prezentării oficiale, cu titlul proiectului, codul acestuia (2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038), numele școlii partenere („State School for Visually Impaired Children and Youth «Dimitar Vlahov» SKOPJE, North Macedonia”) și perioada exactă a mobilității (27-30 aprilie 2026);
- un cadru didactic însoțitor a introdus contextul general al proiectului și al parteneriatului cu școala din Skopje, înaintea intervențiilor elevilor;
- elevii-ambasadori au povestit, pe rând, cele patru zile ale mobilității — atelierele de robotică, vizitele la Parlament, la Muzeul Holocaustului și la Casa Memorială Maica Tereza, precum și exersarea orientării și mobilității în Bazarul Vechi;
- prezentarea a inclus comentarii verbale detaliate ale fotografiilor proiectate, pentru ca informația să fie accesibilă și colegilor cu deficiențe de vedere severe din sală;
- la finalul prezentării, colegii din public au avut ocazia să adreseze întrebări elevilor-ambasadori despre experiența trăită la Skopje.

3. Fotografii din activitatea de diseminare

Imaginile de mai jos surprind momentul prezentării publice susținute de elevii-ambasadori, în sala de festivități a școlii, cu diapozitivul oficial al proiectului Erasmus+ proiectat pe ecran.



Elevii-ambasadori pe scenă, alături de o cadră didactică, în timpul prezentării mobilității de la Skopje



Diapozitivul oficial al proiectului, cu numele școlii partener și perioada mobilității



Cadră didactică introducând contextul proiectului, înaintea intervențiilor elevilor

4. Rezultate și impact

- elevii-ambasadori au reușit să transmită, într-un mod accesibil colegilor cu dizabilități vizuale din public, cele trei fețe ale activismului civic explorate la Skopje — solidaritatea directă, memoria istorică și vocea instituțională;
- prezentarea codului oficial al proiectului și a numelui exact al școlii partenere a oferit colegilor din public o imagine clară și verificabilă a cadrului Erasmus+ în care s-a desfășurat mobilitatea;
- întrebările adresate de colegii din sală au arătat un interes concret pentru tehnicile de orientare și mobilitate exersate în Bazarul Vechi, precum și pentru proiectele de robotică realizate la Skopje;
- rolul de ambasador a consolidat, la cei 5 elevi participanți, încrederea în propria voce civică, exersată deja în simularea de interpellare de la Parlamentul Macedoniei de Nord.

Concluzie practică

Transformarea participanților direcți ai unei mobilități în ambasadori ai proiectului, în fața propriei comunități școlare, multiplică impactul mobilității dincolo de grupul restrâns de participanți, confirmând rolul acestor mobilități Erasmus+ în atingerea obiectivelor de dezvoltare instituțională ale școlii.

5. Concluzii

Mobilitatea de grup la Școala „Dimitar Vlahov” din Skopje a demonstrat că activismul civic al elevilor cu dizabilități vizuale poate fi predat și exersat prin întâlnirea directă, senzorial accesibilă, cu personalități și instituții care au marcat istoria: Maica Tereza, memoria victimelor Holocaustului și instituția parlamentară. Fiecare dintre aceste întâlniri a oferit elevilor un model concret și distinct de acțiune civică, de la solidaritatea directă, la memoria istorică, la vocea instituțională a cetățeanului.

Transformarea celor 5 elevi participanți în ambasadori ai proiectului, la întoarcerea în școală, a asigurat continuitatea firească a experienței trăite la Skopje: de la un grup restrâns de participanți direcți, către întreaga comunitate a Liceului Special „Moldova”, confirmând, încă o dată, valoarea mobilităților Erasmus+ ca instrument de dezvoltare instituțională și personală.

Bibliografie

- Casa Memorială Maica Tereza, Skopje, Macedonia de Nord.
- Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos, Ghid practic și metodologic de incluziune și mobilitate — Pași spre activism, orientare și cetățenie activă, model de învățare la Școala „Dimitar Vlahov”, Skopje, material propriu, realizat în cadrul proiectului de acreditare Erasmus+ (cod 2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038).
- Muzeul Memorial al Holocaustului din Macedonia, Skopje.
- Parlamentul Republicii Macedonia de Nord (Собрание на Република Северна Македонија).
- Programul Erasmus+ 2021-2027 al Comisiei Europene, secțiunea dedicată mobilităților de grup ale elevilor cu nevoi speciale.
- Școala de Stat pentru Copii și Tineri cu Deficiențe de Vedere „Dimitar Vlahov”, Skopje, Macedonia de Nord — instituție parteneră a mobilității de grup.

JOB SHADOWING

Ghid practic privind mobilitatea de grup de 4 zile

Școala pentru elevi cu deficiențe de vedere „Veljko Ramadanović”, Zemun – Belgrad, Serbia

9–12 martie 2026

Instituție de trimitere: LICEUL SPECIAL „MOLDOVA”, Târgu Frumos, România
Instituție gazdă: Școala „Veljko Ramadanović”, Cara Dušana 143, Zemun, Belgrad, Serbia

1. Ce este job shadowing în cadrul programului Erasmus+

Job shadowing este o formă de învățare la locul de muncă prin observare directă, care presupune ca o persoană (cadru didactic, elev sau specialist) să însoțească un profesionist dintr-o instituție parteneră pe parcursul activității sale zilnice, pentru a observa metode de lucru, instrumente, rutine și strategii specifice. Spre deosebire de o simplă vizită de studiu, job shadowing-ul se caracterizează prin implicare activă, observare structurată și reflecție continuă asupra practicilor văzute, cu scopul de a le transfera și adapta ulterior în propria instituție.

Job shadowing-ul nu s-a limitat la observarea pasivă. Elevii și profesorii au participat efectiv la activități, au manipulat materiale didactice tactile, au testat echipamente de tehnologie asistivă și au lucrat în echipe mixte româno-sârbe la proiecte comune, ceea ce a transformat vizita într-o experiență de învățare experiențială, aliniată principiilor de educație incluzivă promovate de programul Erasmus+.

1.1. Obiectivele mobilității de tip job shadowing

- Observarea directă a metodelor și instrumentelor folosite în activitatea de predare-învățare cu elevi cu deficiențe de vedere;
- Îmbunătățirea competențelor digitale ale elevilor, cu accent pe utilizarea tehnologiilor asistive (afișaj Braille, sintetizatoare de voce, aplicații de recunoaștere vocală);
- Dezvoltarea abilităților de a face față fenomenelor de bullying și cyberbullying, prin metode accesibilizate pentru elevii cu deficiențe de vedere;
- Consolidarea comunicării interculturale și a competențelor lingvistice de bază (română–sârbă–engleză);
- Formarea unei atitudini de cetățean activ și conștientizarea faptului că dizabilitatea nu înseamnă pasivitate.

2. Contextul mobilității

2.1. Instituțiile partenere

Instituția de trimitere, Liceul Special „Moldova” din Târgu Frumos, județul Iași, oferă educație elevilor cu deficiențe de vedere conform curriculumului național, aceștia susținând examene naționale alături de colegii

din învățământul de masă. Unii dintre elevi folosesc deja tehnologii asistive, precum afișajul Braille, iar un obiectiv permanent al școlii este dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor.

Instituția gazdă, Școala „Veljko Ramadanović” din Zemun, Belgrad, este una dintre cele mai vechi și mai bine dotate instituții din regiune dedicate educației copiilor și tinerilor cu deficiențe de vedere. Clădirea este marcată la intrare cu un panou de „educație specială” aflat sub supraveghere video, iar în interior dispune de cabinete specializate de logopedie, kinetoterapie, stimulare tactilă și integrare senzorio-motorie, o sală de sport dotată cu echipamente adaptate, precum și un atelier de tipărire Braille.



Intrarea în Școala „Veljko Ramadanović”, Zemun – panou de identificare „Special education”

Rolul participantului la instituția de trimitere

La instituția de trimitere, participantul ocupă funcția de profesor psihopedagog special, activitate ale cărei sarcini principale au fost documentate în acordul de învățare ca punct de plecare pentru obiectivele mobilității:

2.1. Dezvoltarea autonomiei personale

Aceasta este, poate, cea mai importantă componentă a activității unui profesor psihopedagog special. Ea presupune formarea deprinderilor de viață independentă (DLS) – de la organizarea hainelor pe culori, cu ajutorul unor etichete sau aplicații, până la tehnici sigure de gătit și la administrarea banilor.

2.2. Dezvoltarea senzorială (compensare)

Profesorul organizează activități de educație multisenzorială. Scopul acestora este antrenarea „vederii tactile” și rafinarea auzului, pentru interpretarea corectă a mediului înconjurător. De exemplu, un elev trebuie să învețe să deducă dimensiunea unei camere sau distanța unei mașini care trece, pe baza sunetului.

2.3. Intervenția psihopedagogică și emoțională

Acceptarea unei deficiențe de vedere este un proces dificil. Profesorul oferă sprijin emoțional pentru consolidarea stimei de sine și consiliază familia pentru a evita supraprotecția, încurajând independența copilului.

3. Rezultatele așteptate ale învățării

Părțile implicate au convenit ca, pe durata mobilității, participantul să atingă patru rezultate principale ale învățării, prezentate în continuare.

Rezultatul 1 – Cunoașterea mediului școlar

Cunoașterea echipei și a directorului, vizitarea școlii și familiarizarea cu curriculumul și domeniile de studiu. Participantul a fost introdus în școală, în sălile de clasă și în cabinetele de terapie, obținând o imagine de ansamblu asupra sistemului de educație specială din Serbia.

Rezultatul 2 – Observarea practică a aplicațiilor de conținut digital în educație

Utilizarea conținutului digital în educația specială: observarea modului în care tehnologiile sunt folosite pentru a îmbunătăți performanțele elevilor, inclusiv a unor lecții susținute cu suport 3D, adaptate elevilor cu nevoi diverse. Pe parcursul activității de observare, participantul a analizat lecții predate cu ajutorul conținutului digital.

Rezultatul 3 – Adaptarea metodelor de conținut digital pentru diferite discipline și niveluri

Crearea de aplicații de conținut digital pentru diverse discipline, prin participarea la un atelier despre utilizarea pedagogică a imprimantelor 3D în educația specială, organizat de instituția gazdă. Participantul a pregătit conținut pentru diferite materii, aplicabil elevilor cu dizabilități multiple.

Rezultatul 4 – Competențe de comunicare interculturală și cetățenie europeană

Pe parcursul activității, participantul și-a dezvoltat capacitatea de a recunoaște diferite culturi și de a respecta diversitatea culturală, favorizând integrarea valorilor și culturii europene și promovând interacțiunea interculturală.

4. Programul activității – patru zile de observare

Ziua 1 (luni) – Bun venit și prezentarea școlii

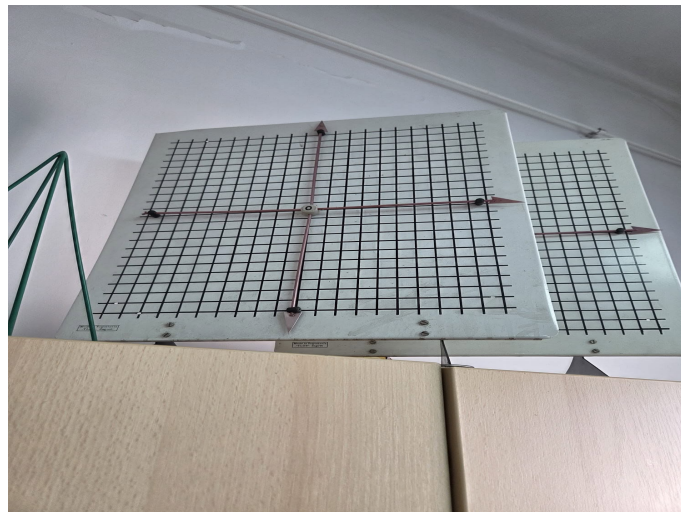
- 9.00–9.30: Sesiune de bun venit și prezentarea participantului; activitate de tip icebreaker pentru cunoaștere reciprocă.
- 9.40–10.30: Prezentarea școlii, a sălilor de clasă și a lecțiilor de terapie.
- 10.45–12.00: Prezentarea tehnologiilor asistive – imprimante 3D, editarea în Braille, vizitarea muzeului școlii.



Echipament de tipărire Braille de mare capacitate, prezentat participantului în prima zi a mobilității

Ziua 2 (marți) – Observarea practică a conținutului digital

- 9.00–9.40: Observarea utilizării tehnologiilor la ora de matematică, în educația specială.
- 9.50–10.30: Observarea utilizării tehnologiilor la ora de științe ale vieții, în educația specială.
- 10.40–12.00: Observarea utilizării tehnologiilor la ora de alfabetizare/citire, în educația specială.



Materiale didactice tactile observate în cadrul orelor de matematică – planșe carteziene în relief

Ziua 3 (miercuri) – Atelier despre utilizarea pedagogică a tehnologiei 3D

- 9.00–9.40: Conceperea unor activități de printare pentru sala de clasă din educația specială.
- 9.50–10.30: Conceperea unor activități digitale pentru sala de clasă din educația specială, la nivel gimnazial.
- 10.40–12.00: Implementarea și observarea activităților concepute pentru elevii cu dizabilități multiple.



Trusă de materiale didactice adaptate, utilizată în activitățile practice de proiectare a conținutului pentru elevii cu dizabilități multiple

Ziua 4 (joi) – Bilanț, schimb de informații și ceremonia de încheiere

- 9.00–9.40: Discuție despre impactul conținutului digital implementat asupra capacității de concentrare și motivației elevilor din educația specială.
- 9.50–10.30: Masă rotundă: lecții învățate și noi strategii pentru integrarea metodelor didactice inovatoare – digitalizarea în educația specială.
- 10.40–12.00: Ceremonia de acordare a certificatelor, evaluare și întâlnirea de încheiere.



Tehnologie asistivă observată în cadrul mobilității: afișaj Braille „Focus 40 Blue” și mouse adaptat

5. Monitorizare, mentorat și evaluare

Pe durata mobilității, participantul a fost îndrumat de doamna Radmila Vidović, profesor de educație specială la instituția gazdă, responsabilă cu introducerea participantului în activitățile zilnice, sprijinul practic, monitorizarea progresului învățării și integrarea în contextul social al instituției. La instituția de trimitere, doamna Marcela Grosu, profesor de educație specială, a asigurat urmărirea progresului și sprijinul de conținut din partea Liceului Special „Moldova”.

Activitățile minime de monitorizare și mentorat au inclus: observații realizate la diferite clase și niveluri de studiu, schimbul de informații cu profesorii gazdă privind asemănările și diferențele dintre sistemele de învățământ ale celor două țări, precum și raportarea către profesorul mentor gazdă a tuturor informațiilor utile.



Materiale de stimulare tactilă, folosite în activitățile de compensare senzorială observate în cadrul job shadowing-ului

Evaluarea rezultatelor învățării s-a realizat prin completarea raportului obligatoriu de participant Erasmus+ (chestionar online EU Survey), prin crearea de conținut digital (articole, fotografii, exemple de bune practici) destinat diseminării, precum și printr-un raport de autoevaluare, corelat cu formularul de feedback completat de mentorul gazdă. Criteriile de evaluare au vizat calitatea și relevanța materialelor de diseminare pregătite pentru Târgul Proiectelor Erasmus al Liceului Special „Moldova” și pentru evenimentele #ErasmusDays, precum și capacitatea participantului de a sintetiza metodele pedagogice observate în formate de raportare academică sau profesională.

6. Recunoașterea rezultatelor și reintegrarea la instituția de trimitere

Recunoașterea rezultatelor învățării este condiționată de participarea integrală și neîntreruptă la toate activitățile mobilității, de îndeplinirea completă și corectă a responsabilităților legate de pregătire, implementare, monitorizare, evaluare și raportare, precum și de transmiterea, în termenele stabilite, a tuturor documentelor solicitate. La finalizarea cu succes a mobilității, competențele dobândite vor fi înregistrate oficial în portofoliul profesional și/sau în portofoliul Europass Mobility al participantului, alături de Certificatul de participare eliberat de instituția gazdă și de Suplimentul la acordul de învățare (Learning Agreement Complement).

În etapa de reintegrare la instituția de trimitere, activitățile didactice legate de temele învățate vor fi planificate și implementate la toate nivelurile de studiu, în conformitate cu cunoștințele dobândite și cu exemplele de bune practici observate la Belgrad. În acest cadru, vor fi organizate ateliere de lucru în colaborare cu ceilalți profesori, iar eficiența, rezultatele și reflecțiile din clasă legate de aceste practici vor fi evaluate sistematic. Concluziile obținute vor fi compilate într-un raport academic, aliniat obiectivelor proiectului, și vor fi folosite pentru activități de diseminare.

- Diseminare: prezentarea experienței și a rezultatelor mobilității colegilor, în cadrul consiliilor profesionale și al atelierelor locale;
- Crearea de conținut: redactarea unui articol detaliat despre activitatea de job shadowing;
- Evenimente publice: prezentarea rezultatelor în cadrul activităților #ErasmusDays;
- Integrare curriculară: actualizarea planificărilor didactice și a procedurilor de management școlar, pe baza standardelor europene observate.



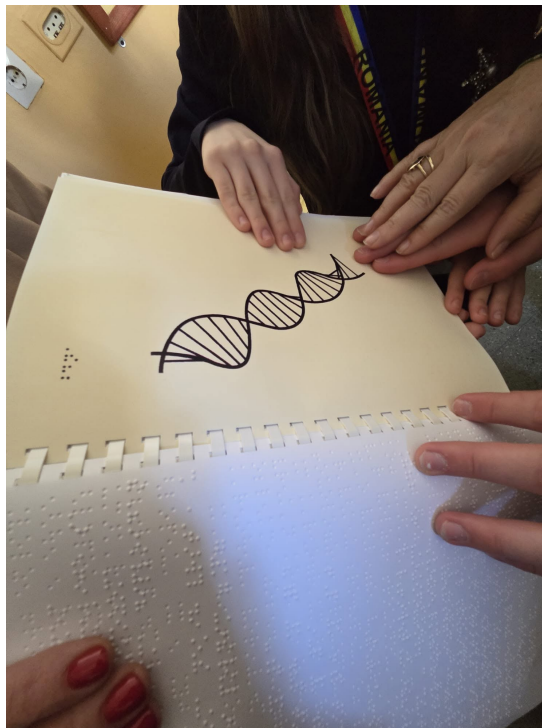
Prezentarea materialelor didactice ale Școlii „Veljko Ramadanović” cu ocazia vizitei de documentare

7. Observații de job shadowing în cabinetele de specialitate

Dincolo de activitățile prevăzute explicit în programul de învățare, o componentă esențială a job shadowing-ului a constat în vizitarea cabinetelor de specialitate ale Școlii „Veljko Ramadanović” și observarea directă a materialelor didactice tactile create sau adaptate de cadrele didactice sârbe pentru elevii cu deficiențe de vedere. Aceste observații au oferit echipei românești exemple concrete, transferabile în activitatea proprie de la Liceul Special „Moldova”.

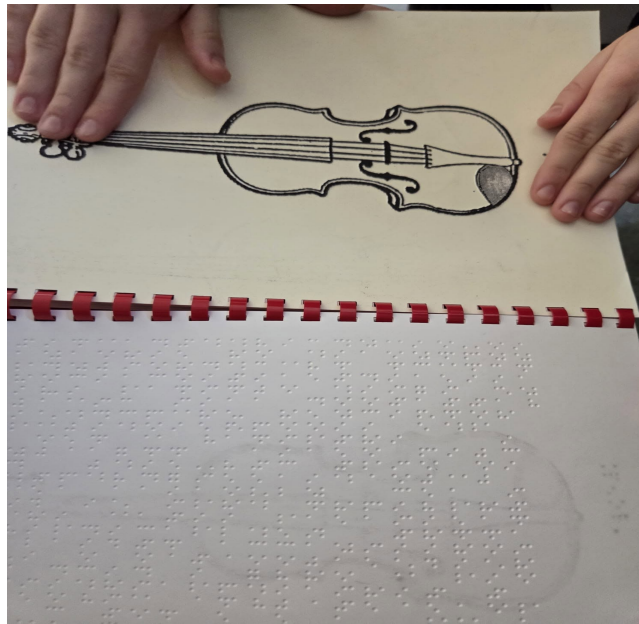
7.1. Materiale tactile pentru științe și geometrie

În cabinetul de biologie, elevii au avut ocazia să exploreze tactil o reprezentare a moleculei de ADN, realizată prin desen în relief, însoțită de o pagină scrisă în Braille, care permite elevilor nevăzători să înțeleagă structura de dublu helix prin atingere directă, în paralel cu explicația verbală a profesorului.



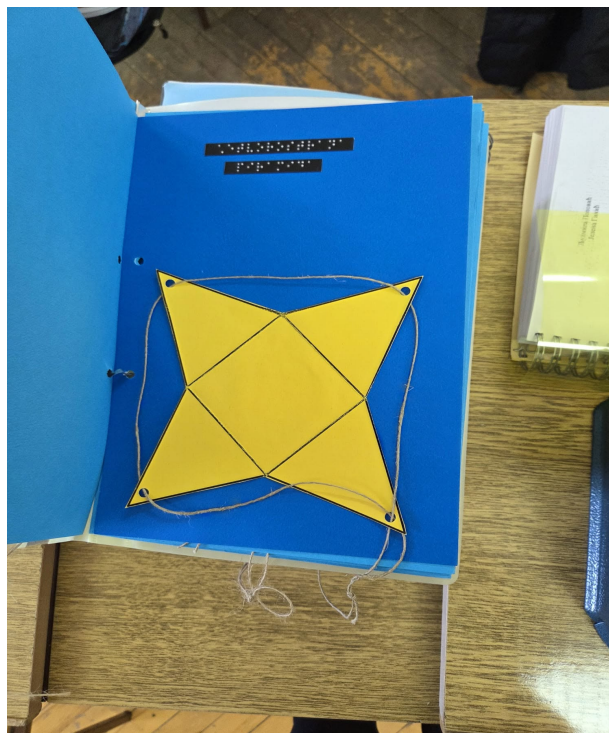
Material didactic tactil: structura ADN în relief, cu text în Braille, pentru cabinetul de biologie

În cabinetul de educație muzicală, un desen tactil al unei viori, cu conturul, corzile și detaliile instrumentului redată în relief, a fost folosit pentru a familiariza elevii cu forma și componentele instrumentelor muzicale înainte de a le atinge fizic.



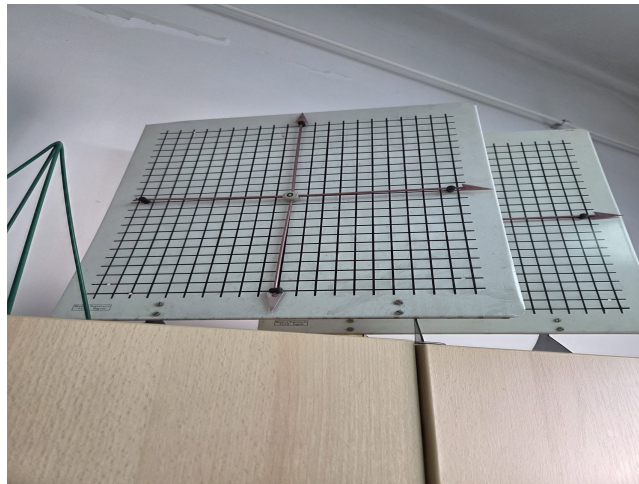
Reprezentare tactilă a unei viori, utilizată în activitățile de educație muzicală

Pentru geometrie, elevii au observat un material didactic reprezentând o formă de tip „stea/zmeu”, decupată din carton rigid, cu muchiile marcate prin ață întinsă între colțuri, montată într-un dosar cu titlu în Braille pe copertă – o soluție simplă și eficientă pentru înțelegerea figurilor geometrice compuse.



Material tactil de geometrie: figură compusă din triunghiuri, cu muchii marcate prin ață, și titlu în Braille

Un alt instrument observat a fost planșa carteziană în relief, cu axele Ox și Oy realizate din bare metalice detașabile și rețeaua de coordonate marcată prin linii în relief, folosită pentru predarea noțiunilor de geometrie analitică elevilor cu deficiențe de vedere.



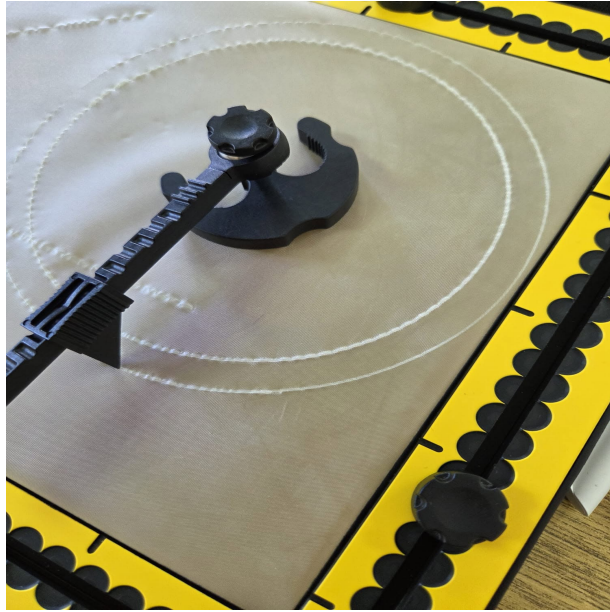
Planșe carteziene tactile, cu axe detașabile, pentru predarea geometriei analitice

7.2. Trusa de desen în relief

Un instrument deosebit de valoros observat în cadrul job shadowing-ului a fost trusa portabilă de desen în relief, care conține o planșă de bază cu suprafață de cauciuc, rigle și echeră cu striatii și margini perforate pentru fixarea foii, un compas adaptat pentru trasarea cercurilor prin relief și un set de piese detașabile pentru diverse forme geometrice. Trusa este depozitată într-o geantă compactă, ușor de transportat între cabinete sau chiar la domiciliul elevilor.



Trusa portabilă de desen în relief, cu rigle, echeră, compas adaptat și planșă de cauciuc



Detaliu al mecanismului de fixare a foii pe planșa de desen în relief

Această trusă permite elevilor cu deficiențe de vedere să traseze independent linii, unghiuri și figuri geometrice, dezvoltând simultan motricitatea fină și înțelegerea spațială, competențe esențiale pentru orele de matematică, geometrie și desen tehnic.

7.3. Materiale pentru stimulare tactilă și integrare senzorio-motorie

Cabinetul de integrare senzorio-motorie dispune de materiale realizate manual, destinate stimulării tactile și reducerii psihomotorii: cutii cu suprafețe de textură diferită (burete netedă versus șmirghel aspru, în forma unei palme), utilizate pentru exerciții de discriminare tactilă, esențiale în dezvoltarea sensibilității degetelor înaintea învățării alfabetului Braille.



Materiale de stimulare tactilă: „reducere psihomotorie” (suprafață netedă) și „antrenament tactil” (suprafață aspră, în formă de palmă)

Pe rafturile cabinetului de matematică-geometrie au fost observate machete tridimensionale din sârmă, reprezentând corpuri geometrice (cub, cilindru, sfere intersectate), utile pentru a introduce elevii nevăzători în geometria în spațiu printr-o manipulare directă și sigură a formelor.



Machete tridimensionale din sârmă pentru corpuri geometrice, alături de materiale didactice tipărite în Braille

8. Infrastructura sportivă și de recreere adaptată

Job shadowing-ul a inclus și o vizită la sala de sport a instituției gazdă, dotată cu echipamente adaptate pentru elevii cu deficiențe de vedere. Un exemplu remarcant de echipa românească a fost un sistem de inele suspendate de o structură metalică fixată de tavan, folosit pentru exerciții de echilibru, forță și orientare corporală în spațiu, activități esențiale pentru dezvoltarea psihomotorie a elevilor cu deficiențe severe de vedere, care se orientează cu precădere prin simțul kinestezic.



Sistem de inele/curele suspendate, utilizat în sala de sport pentru exerciții de echilibru și orientare corporală

Observarea directă a acestei săli de sport a evidențiat importanța acordată de instituția gazdă activității fizice adaptate ca parte integrantă a procesului educațional-recuperator, aspect pe care echipa română intenționează să îl dezvolte și în cadrul propriei instituții, prin achiziționarea de echipamente similare.

9. Impact, transfer de bune practici și pași următori

Mobilitatea de tip job shadowing desfășurată la Belgrad a avut un impact multiplu asupra participanților. Pentru elevi, experiența a însemnat mai mult decât o simplă deplasare într-o altă țară: a fost o oportunitate de a se descoperi capabili să comunice într-un context intercultural, să lucreze în echipe mixte și să contribuie, prin propria voce, la o producție media colectivă. Faptul că activitățile au fost gândite să minimizeze dependența de sprijinul vizual – prin accent pe tactil, auditiv și kinestezic – a permis fiecărui elev, indiferent de gradul de deficiență vizuală, să participe activ și să se simtă valorizat.

Pentru cadrele didactice române, job shadowing-ul a constituit o sursă directă de bune practici transferabile: materialele tactile pentru științe și geometrie, trusa portabilă de desen în relief, planșele carteziene detașabile, echipamentul de imprimare Braille de mare capacitate și sistemul de exerciții cu inele suspendate reprezintă exemple concrete care pot fi adaptate și implementate, integral sau parțial, în cabinetele de la Liceul Special „Moldova”.

10.1. Concluzii

Job shadowing-ul de patru zile desfășurat la Școala „Veljko Ramadanović” din Belgrad a demonstrat valoarea observării directe, la fața locului, a practicilor educaționale destinate elevilor cu deficiențe de vedere.

Rezultatele obținute confirmă faptul că metodologia job shadowing, aplicată în context Erasmus+, este deosebit de potrivită pentru instituțiile de educație specială: permite un schimb concret și rapid de bune practici, generează materiale și instrumente reutilizabile și, cel mai important, oferă elevilor cu dizabilități vizuale ocazia de a se afirma ca cetățeni activi, capabili să colaboreze internațional și să contribuie cu propria voce la comunitatea din care fac parte.

10.2. Bibliografie

- Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP), Ghidul programului Erasmus+ 2025, București.
- Bell, E. C., Mino, N. M., "Employment Outcomes for Blind and Visually Impaired Adults", Journal of Blindness Innovation and Research, 2015.
- Comisia Europeană, Erasmus+ Programme Guide, ediția în vigoare pentru anul 2025.
- Hersh, M. A., Johnson, M. A. (eds.), Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People, Springer, London, 2008.
- Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos, Learning Agreement for Activities in Group Mobility of School Pupils, Mobility ID: PV1, proiect 2025-1-RO01-KA121-SCH-000319038, 2026.
- Școala „Veljko Ramadanović”, Zemun, Belgrad – documentație și materiale didactice interne prezentate în cadrul mobilității.
- Warren, D. H., Blindness and Early Childhood Development, American Foundation for the Blind Press, New York.

GHID INTERN DE BUNE PRACTICI

Însoțirea persoanelor cu dizabilități vizuale în mobilități internaționale de formare

Câmp	Detalii
Instituție	Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos, Iași, România
Domeniu aplicativ	Mobilități Erasmus+, ateliere de teatru senzorial, expresie corporală
Elaborat de	Echipa de Proiecte Erasmus+ și cadre didactice specializate
Ediție / versiune	Versiunea 1.0 (revizuită post-mobilitate Caen 2026)
Grup țintă	Cadre didactice însoțitoare, asistenți personali, mentori, formatori

1.1. Principii fundamentale ale însoțirii

Însoțirea unei persoane cu deficiență de vedere într-o mobilitate Erasmus+ nu reprezintă o simplă asistență logistică, ci o activitate complexă de mediere senzorială, ghidaj și facilitare a autonomiei. Ghidul se bazează pe patru piloni conceptuali:

- **Autonomia asistată** — Însoțitorul intervine doar acolo unde este necesar, încurajând independența și luarea deciziilor proprii de către persoana nevăzătoare. Însoțirea nu trebuie să devină hiperprotecție sau tutelare excesivă.
- **Medierea vizual-senzorială** — Însoțitorul acționează ca o „ancoră vizuală” și un traducător al contextului spațio-temporal și non-verbal, transmițând fidel informațiile din mediu prin limbaj clar și descriere obiectivă.
- **Parteneriatul și respectul reciproc** — Relația dintre însoțitor și persoana asistată este fondată pe încredere, comunicare deschisă și acord prealabil asupra tuturor formelor de sprijin fizic sau verbal.
- **Echilibrul grupului** — În situația grupurilor mixte (văzători și nevăzători), însoțitorul coordonează dinamica de sprijin astfel încât sarcinile de ghidaj să fie distribuite eficient, evitând suprasolicitarea unui singur membru.

Regula de aur a însoțitorului

Întotdeauna întrebați înainte de a acționa. Nu presupuneți că o persoană nevăzătoare are nevoie de ajutor fizic într-un anumit moment.

Întrebați direct: „Dorești sprijin la trecerea acestei zone?” sau „Preferi să descriu mai întâi spațiul de joc?”.

1.2. Specificul atelierelor de teatru incluziv

Activitățile teatrale și de expresie corporală implică explorare spațială, contact fizic, dinamică de grup și utilizarea intensă a gesticii și mimicii. În cadrul stagiilor de tip „Theatre for Inclusion”, exercițiile de mișcare și ritm pe corp impun reguli clare de adaptare, pentru a garanta accesibilitate totală fără a diminua valoarea artistică a atelierului.

Dimensiune teatrală	Provocare de accesibilitate	Soluție de mediere / adaptare
Orientarea în spațiu	Absența reperelor vizuale pentru deplasarea fluidă în sala de repetiții.	Crearea unei hărți tactile mentale, marcarea reperelor sonore și ghidaj kinestezic inițial.
Tablouri vii și mimică	Imposibilitatea observării directe a pozițiilor corporale ale partenerilor.	Descriere verbală concisă („audiodescriere live”) și explorare tactilă permisă a posturilor.

Manipulare de obiecte	Identificarea și utilizarea recuzitei fără repere vizuale prealabile.	Timp suplimentar de explorare tactilă (ex. atelierul „Magic Pot”, marionete de mărime naturală).
-----------------------	---	--

2. Etapa de pregătire (pre-mobilitate)

Pregătirea reprezintă faza critică care determină succesul mobilității. Lipsa de anticipare a barierelor logistice sau de mediu poate genera stres inutil și poate diminua beneficiile educative ale formării artistice.

2.1. Pregătirea logistică și evaluarea accesibilității

Însoțitorul, împreună cu coordonatorul de proiect, trebuie să realizeze o analiză detaliată a întregului itinerariu de călătorie și a spațiilor de cazare și formare:

- Evaluarea traseului de deplasare: identificarea conexiunilor de transport (aeroporturi, gări, mijloace urbane) și solicitarea serviciilor speciale de asistență în aeroporturi (procedura DPNA – Passengers with Intellectual/Developmental Disability or Visual Impairment).
- Accesibilitatea cazării: verificarea configurației camerelor de hotel. Este recomandat ca persoana nevăzătoare și însoțitorul de același sex să împartă o cameră twin sau să aibă camere alăturate, asigurând acces facil și rapid; se analizează absența obstacolelor periculoase (scări fără balustradă, uși din sticlă nemarcate).
- Evaluarea spațiului de formare: contactarea organizatorilor locali (ex. Explor'Acting Caen) pentru a obține detalii despre dimensiunea sălii de teatru, tipul de podea, acustica și dotările sanitare din proximitate.

2.2. Pregătirea psihopedagogică și de grup

Mobilitatea implică adesea un grup de 4 persoane (de exemplu, 2 nevăzători și 2 însoțitori). Coeziunea și claritatea rolurilor în cadrul echipei sunt esențiale.

Protocol de sincronizare a grupului de 4

Înainte de plecare se organizează minimum 3 sesiuni de lucru în școala de origine, în care:

1. Se stabilesc perechile primare de ghidaj (însoțitor bărbat – nevăzător bărbat; însoțitoare femeie – nevăzătoare femeie).
2. Se creează un cod de semnale de urgență și sprijin încrucișat (când un însoțitor trebuie să preia temporar ambele persoane nevăzătoare).
3. Se discută preferințele individuale legate de ritmul de mers, alimentație și gestionarea oboselii.

2.3. Checklist pre-mobilitate pentru însoțitor

- ☐ Bilete de avion / tren confirmate cu serviciul de asistență DPNA activat.
- ☐ Documente de călătorie și asigurări medicale stocate și în format accesibil (digital, cititor de ecran).
- ☐ Confirmarea detaliilor despre sala de atelier cu formatorii străini (suprafață, acustică).
- ☐ Sesiune de informare cu persoana asistată privind programul pe zile și ore (transmis în Braille sau audio).
- ☐ Trusa de prim ajutor și eventualele medicamente personale, verificate și etichetate.

3. Tehnici specializate de ghidaj și orientare spațială

Ghidajul văzător este o tehnică standardizată care permite persoanei cu deficiență de vedere să se deplaseze în siguranță și cu eleganță, urmând mișcarea însoțitorului.

3.1. Reguli fundamentale ale ghidajului văzător

Element de ghidaj	Descriere și protocol tehnic
Priza corectă	Persoana nevăzătoare prinde însoțitorul deasupra cotului (sau de încheietura mâinii, în funcție de înălțime), cu degetul mare pe partea exterioară și celelalte degete pe interior. Însoțitorul menține brațul lejer pe lângă corp.
Poziționare	Însoțitorul merge cu jumătate de pas înainte. Această poziționare permite persoanei nevăzătoare să simtă automat, prin mișcarea corpului însoțitorului, schimbările de direcție, opririle sau treptele.
Trecerea prin spații înguste	Însoțitorul duce brațul de ghidaj la spate, spre mijlocul liniei taliei. Persoana nevăzătoare întinde brațul și trece direct în spatele însoțitorului, mergând pe o singură linie.
Urcarea și coborârea scărilor	Însoțitorul se oprește un moment înainte de prima treaptă și anunță verbal: „Scara urcă” sau „Scara coboară”. Face primul pas, iar persoana asistată îl urmează la o treaptă distanță. La final, se oprește scurt pentru a semnaliza ultima treaptă.
Așezarea pe scaun	Însoțitorul pune mâna persoanei nevăzătoare pe spătarul sau pe brațul scaunului. Persoana nevăzătoare explorează scaunul și se așează autonom. Niciodată nu se împinge persoana pe scaun!

Greșeli frecvente de evitat în ghidaj

Nu trageți și nu împingeți persoana nevăzătoare de mână sau de umeri — întotdeauna ea trebuie să vă țină pe dumneavoastră!

Nu ocoliți brusc obstacolele — mișcările trebuie să fie line și anticipate prin semnalizare verbală.

Nu uitați să anunțați schimbarea de teren (de la parchet la covor, borduri, praguri joase).

3.2. Orientarea în sala de teatru și crearea hărții mentale

Înainte de începerea propriu-zisă a atelierului artistic, însoțitorul trebuie să dedice 20–30 de minute familiarizării spațiale a persoanei nevăzătoare cu sala de lucru (procedura de explorare periferică):

1. Explorarea conturului: parcurgerea sălii de-a lungul pereților, identificând poziția ușilor de acces, a ferestrelor, a caloriferelor și a zonelor de depozitare a bagajelor.
2. Identificarea reperelor sonore și tactile: determinarea sursei principale de sunet (poziția sistemului audio sau a formatorului) și a calității suprafeței (parchet, mochetă).
3. Stabilirea centrului de masă al scenei: marcarea simbolică a centrului spațiului de joc (eventual prin repere tactile pe podea sau repere sonore).

4. Etapa de mobilitate: asistență în atelierele artistice (Zilele 1–2)

În timpul desfășurării stagiului de formare „Theatre for Inclusion” (conform structurii specifice cursului de teatru incluziv), însoțitorul adaptează intervențiile în funcție de specificul activităților zilnice.

4.1. Ziua 1: Cunoaștere, echilibru spațial și ritm pe corp

Prima zi urmărește spargerea gheții, stabilirea dinamicii de grup și explorarea echilibrului spațial și al ritmului.

- Exerciții în cerc („In O”) și pase cu mingea: când se pasează o minge imaginară sau reală, însoțită de nume sau culori, însoțitorul oferă orientare prin semnal sonor (bătaie din palme sau rostirea numelui destinatarului) și asigură prinderea în siguranță.
- Echilibrul spațial și starea de dinamism: în timpul deplasărilor libere prin sală, cu opriri și porniri colective, însoțitorul se deplasează discret la o distanță mică de colegul nevăzător, intervenind doar dacă există risc de coliziune dură cu alți participanți.
- Ritm pe corp (Body Percussion): însoțitorul stă vizavi de colegul nevăzător. Pentru secvențele ritmice complexe, oferă permisiunea de ghidaj tactil (persoana nevăzătoare atinge brațele sau umerii însoțitorului pentru a simți pulsația și modelul ritmic).
- Compoziția de 3 fotografii / tablouri statice: însoțitorul audiodescrie rapid poziția corpului și expresia pe care grupul le adoptă, ajutând la memorarea fizică a posturii prin ajustare tactilă blândă.

4.2. Ziua 2: Orientare cu ochii închiși, încredere și tablouri narrative

A doua zi pune accent pe încredere reciprocă, predarea controlului și povestirea prin corpurile devenite decor.

Exercițiu / curs	Obiectiv artistic	Rolul și intervenția însoțitorului
Ghidaj 2x2 (mână pe umăr)	Dezvoltarea încrederii și urmărirea precisă a mișcării partenerului.	Pentru participanții văzători din curs este un exercițiu cu ochii închiși; pentru nevăzător este starea naturală. Însoțitorul veghează ca partenerul văzător să ofere ghidaj fin și clar.
Trestia și peștele / Contact meandric	Explorarea mișcării fluide și a răspunsului tactil la atingere.	Însoțitorul încurajează explorarea fără rețineri, asigurând un spațiu de siguranță fizică și emoțională.
„Sunt aici” (prezența pe scenă)	Acceptarea de a fi văzut, simțirea puterii proprii fără a face nimic.	Însoțitorul sprijină poziționarea în punctul focal al scenei și confirmă verbal recepția pozitivă a publicului.
Tablouri vii — Corpul ca decor	Crearea unei povești/basm prin sculptură corporală colectivă.	Însoțitorul descrie verbal elementele de decor realizate de ceilalți și ajută colegul să se integreze fizic în structura narativă (ex. devenind un copac, o ușă, un val).

5. Etapa de mobilitate: asistență în atelierele artistice (Zilele 3–5)

5.1. Ziua 3: Voce, accent și peisaje sonore pe text

A treia zi prioritizează lucrul pe text, expresivitatea vocală și crearea de atmosfere auditive.

- Modulul de joc vocal („1, 2, 3... 10, ah!”): însoțitorul participă activ în cercul de emiterie vocală, sprijinind potrivirea ritmului și amplificarea energiei colective.
- Lucrul pe text în perechi și accentuarea cuvintelor: dacă textul este în format tipărit, însoțitorul citește fragmentele pentru a fi memorate sau le furnizează pe un cititor digital/Braille; se exersează accentele pe propoziții (ex. „Atenție, plouă astăzi”).
- Construcția peisajelor sonore: persoana cu deficiență de vedere este excelent dotată pentru acest exercițiu. Însoțitorul sprijină selecția instrumentelor sau obiectelor generatoare de sunet și poziționarea lor în spațiul acustic.

5.2. Ziua 4: Teatru de obiecte și manipularea marionetelor de mărime naturală

Această zi reprezintă punctul culminant al explorării tactile și al transferului de emoție asupra obiectelor animate.

Protocol pentru atelierul de marionete și obiecte („Magic Pot”)

Descoperirea tactilă individuală, masajul sonor cu obiecte și manipularea marionetelor gigant — detaliate mai jos.

- Descoperirea tactilă individuală: în exercițiul „Magic Pot”, însoțitorul permite explorarea independentă a obiectului extras de către persoana nevăzătoare, oferind doar detalii de culoare sau textură invizibilă tactil, dacă i se solicită.
- Masajul sonor cu obiecte: însoțitorul asigură spațiul de siguranță în care obiectele sunt manipulate aproape de corpul partenerului, pentru a genera senzații tactile și acustice imersive.
- Manipularea marionetelor gigant: manipularea unei marionete de mărime naturală necesită, de obicei, 2–3 persoane (una pentru cap/privire, una pentru brațe, una pentru picioare). Însoțitorul preia rolul de co-manipulator, sincronizându-și mișcarea mâinilor cu persoana nevăzătoare pe articulațiile marionetei.

5.3. Ziua 5: Improvizație, retrospectivă și evaluare finală

Ultima zi se concentrează pe sinteza întregii săptămâni și pe prezentarea scenică de încheiere.

- Jocul sticlei (încredere și cădere în grup): însoțitorul asigură prinderea fermă și susținerea reciprocă în exercițiile dinamice de încredere de grup.
- Retrospectiva de 1 minut: sprijin în structurarea rapidă a scenei retrospective a săptămânii, integrând mișcări învățate și secvențe din marionete sau peisaje sonore.
- Sesiunea finală de feedback („Plec, aduc”): însoțitorul notează sau înregistrează impresiile formulate de colegul nevăzător și participă la schimbul final de concluzii și înmânarea certificatelor de participare.

6. Asistența personală și viața cotidiană în mobilitate

În afara orelor de atelier artistic, însoțitorul are responsabilități clare privind sprijinul în activitățile zilnice de rutină, masă, deplasări urbane și socializare.

6.1. Suportul în activitățile zilnice și la mese

Gestionarea meselor (mic dejun, prânz, cină) în contexte internaționale (bufet suedez, restaurante locale) reprezintă o zonă care necesită atenție sporită și tact:

Context cotidian	Protocol de asistență și bune practici
Bufet suedez / Self-service	Însoțitorul însoțește persoana la linia de bufet, audiodescrie bucatele disponibile de la stânga la dreapta și umple farfuria la indicațiile explicite ale acesteia. Niciodată nu se alege mâncarea fără consultare prealabilă.
Orientarea în farfurie (metoda ceasului)	La masă, însoțitorul descrie amplasarea alimentelor pe farfurie folosind cadranul ceasului: „Carnea este la ora 12, legumele la ora 3, iar piureul la ora 6. Paharul cu apă este la ora 2, în afara farfuriei”.
Identificarea bancnotelor și plățile	Sprijin discret în identificarea bancnotelor și monedelor Euro, verificarea restului primit și organizarea portofelului.
Igienizarea și orientarea în baie	Familiarizarea inițială cu poziționarea obiectelor de igienă în baia camerei de hotel (robinete, săpun, prosoape, întrerupătoare).

6.2. Deplasările urbane și activitățile culturale

Mobilitățile Erasmus+ includ și vizite culturale locale (de exemplu, turul orașului Caen, vizitarea muzeelor sau deplasarea la teatre locale):

- Deplasarea pe trotuare și spații publice: însoțitorul avertizează din timp asupra obstacolelor suspendate (crengi de copaci, panouri publicitare la nivelul capului), pe care bastonul alb nu le poate detecta.
- Ghidaj în muzee și expoziții: solicitarea dreptului de explorare tactilă acolo unde este permis; în caz contrar, furnizarea unei audiodescrieri detaliate a exponatelor (dimensiune, culoare, stil, stare emoțională transmisă).
- Transportul public local: asigurarea urcării și coborârii sigure din autobuze/tramvaie. Însoțitorul urcă primul pentru a ghida și coboară primul pentru a oferi sprijin la coborâre.

Managementul oboselii și al suprasolicitării senzoriale

Activitățile teatrale și orientarea continuă într-un oraș străin consumă o cantitate uriașă de energie psihică și senzorială pentru o persoană nevăzătoare.

Însoțitorul trebuie să monitorizeze semnele de oboseală și să propună pauze de liniște senzorială (fără zgomot de fundal sau conversații intense) între sesiuni.

7. Etapa de post-mobilitate

După revenirea din mobilitate, activitatea însoțitorului și a persoanei asistate continuă prin evaluare, raportare și transferul metodologic al achizițiilor artistice în școala de origine.

7.1. Evaluarea și redactarea rapoartelor de mobilitate

Procesul de evaluare post-mobilitate se desfășoară pe trei niveluri de analiză:

1. Evaluarea personală a beneficiarului: analiza gradului de satisfacție, a competențelor artistice și sociale dobândite și a nivelului de autonomie resimțit pe parcursul stagiului.
2. Evaluarea tehnică a însoțirii: reuniune de debriefing între cei doi însoțitori și coordonatorul Erasmus+, pentru a identifica ce aspecte ale ghidajului și asistenței logistice au funcționat optim și unde sunt necesare îmbunătățiri.
3. Raportarea Mobility Tool / Beneficiary Module: sprijinirea completării raportului individual al participantului cu deficiență de vedere, asigurând accesibilitatea chestionarului online.

7.2. Diseminarea și organizarea atelierelor locale multiplicatoare

Achizițiile din stagiul de teatru incluziv (Caen 2026) trebuie diseminate în cadrul Liceului Special „Moldova” și în comunitatea educațională extinsă:

Activitate de diseminare	Public țintă	Rolul însoțitorului și al nevăzătorului
Atelier demonstrativ de teatru senzorial	Elevi cu deficiențe de vedere și tulburări asociate din școală.	Facilitarea colectivă a atelierului, aplicând jocurile de ritm, sonorizare și manipulare de obiecte învățate în Franța.
Workshop de ghidaj și teatru incluziv	Cadre didactice, educatori, asistenți personali.	Prezentarea tehnicilor de mediere vizual-senzorială și demonstrarea ghidajului în context artistic.
Ghid de adaptare a jocurilor dramatice	Comunitatea școlară extinsă și partenerii Erasmus+.	Elaborarea de fișe de activitate adaptate și publicarea lor pe pagina instituției.

8. Codul etic și managementul situațiilor de criză

Însoțirea într-un context internațional necesită respectarea strictă a standardelor etice și de confidențialitate, precum și capacitatea de răspuns rapid la situații neprevăzute.

8.1. Norme etice obligatorii pentru însoțitor

- Respectarea demnității și integrității — evitarea oricărui comportament paternalist, infantilizant sau condescendent. Persoana nevăzătoare este un coleg adult cu drepturi și capacitate deplină de decizie.
- Confidențialitatea datelor medicale și personale — informațiile privind diagnosticul vizual, tratamentele medicale sau istoricul personal sunt strict confidențiale și nu se discută cu terți fără acordul explicit al persoanei.
- Discreția în asistență — sprijinul acordat în spațiul public (restaurant, sală de curs, transport) trebuie furnizat cât mai discret posibil, fără a atrage atenția nedorită a celor din jur.
- Promovarea incluziunii directe — însoțitorul nu trebuie să vorbească în numele persoanei nevăzătoare. În conversațiile cu formatorii străini sau ceilalți participanți, însoțitorul încurajează dialogul direct cu persoana asistată.

8.2. Managementul situațiilor neprevăzute și de criză

Protocol de intervenție în situații de urgență

Pierdere temporară de grup / dezorientare, urgențe medicale și defectarea echipamentelor de sprijin — protocoale detaliate mai jos.

1. Pierdere temporară de grup / dezorientare: dacă persoana nevăzătoare se rătăcește într-un spațiu public, aceasta trebuie să rămână pe loc și să apeleze telefonic însoțitorul. Însoțitorul activează localizarea GPS permisă și contactează securitatea obiectivului.
2. Urgențe medicale sau indispoziții fizice: însoțitorul deține fișa medicală simplificată, asigură primul ajutor și contactează imediat serviciul de asistență al asigurării de călătorie și coordonatorul de proiect.
3. Defectarea sau pierderea echipamentelor de sprijin: în cazul deteriorării bastonului alb sau a dispozitivelor de citire digitală, însoțitorul asigură ghidaj fizic continuu și caută soluții de înlocuire temporară la organizația gazdă.

Recomandări pentru anul următor de acreditare

- Extinderea bibliotecii digitale de modele 3D și fișiere Swell paper, pentru a acoperi progresiv toate disciplinele curriculare.
- Formarea continuă a cadrelor didactice în tehnicile de co-reglare polivagală, alături de tiflotehnologie.
- Consolidarea parteneriatelor cu școlile din Caen, Skopje și Belgrad, pentru schimburi de bune practici recurente.
- Documentarea sistematică, prin fotografie și înregistrare audio, a activităților desfășurate, pentru actualizarea periodică a acestui ghid.
- Implicarea directă a elevilor în procesul de evaluare și îmbunătățire a materialelor didactice tactile, ca principiu de proiectare centrată pe utilizator.

Un instrument viu

Acest ghid este conceput ca un document deschis, care va fi completat și revizuit după fiecare nou an de acreditare Erasmus+, pe măsură ce echipa Liceului Special „Moldova” acumulează noi experiențe, resurse și modele de bune practici.

Bibliografie

- Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP), pagina dedicată acreditării Erasmus, domeniul educație școlară.
- ANPCDEFP, Întrebări frecvente privind depunerea candidaturii de acreditare și implementarea proiectelor de mobilitate în educația școlară (KA1).
- ANPCDEFP, Reguli de distribuire a bugetului pentru instituțiile/organizațiile acreditate, domeniul educație școlară.

Archambault, D., & Burger, D. (2000). Accessibility of interactive games for visually impaired children. *Computers Helping People with Special Needs*, 375-382.

Autori multipli (2020). evALLution: making basic evolution concepts accessible to people with visual impairment through a multisensory tree of life. *Evolution: Education and Outreach*, 13, 5. Disponibil la: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7952356/>

Begeske, J., Walsh, L., & Ray Miranda, D. (2023). Multisensory Adaptations: Creating Art with Students Who Are Blind and Low Vision. *Journal of the Arts and Special Education*, 3(1), Article 4. <https://doi.org/10.5703/1288284317761>

Chou, Y. K. (2015). Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards. Octalysis Media.

Code for Romania / Open Source Observatory (2020). Code for Romania tailors game elements to software for young visually and hearing impaired students. <https://interoperable-europe.ec.europa.eu/node/702810>

- Comisia Europeană, Erasmus Charter for Higher Education / principiile Cartei Erasmus privind nediscriminarea, transparența și incluziunea.
- Comisia Europeană, Erasmus+ Programme Guide 2025, secțiunea dedicată acreditărilor Erasmus și Corpului European de Solidaritate.

Dana, D. (2018). *The Polyvagal Theory in Therapy: Engaging the Rhythm of Regulation*. W. W. Norton & Company.

Eardley, A. F., & Pring, L. (2006). Spatial representations in early blind individuals: The role of visual experience and tactile haptic exploration. *Perception*, 35(11), 1535-1550.

Easterseals Crossroads — DIS/HIS Collection (n.d.). Braille 'n Speak and Optacon Model R1D. <https://dishis.sitehost.iu.edu/dishis/items/show/102>

Eberhardt, S. P., Auer, E. T., & Bernstein, L. E. (2014). Multisensory training can promote or impede visual perceptual learning of speech stimuli: visual-tactile vs. visual-auditory training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 829. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00829>

Elsamman, M. A. S., Morsi, A. A. G., & Radwan, A. H. (2020). The importance of Multisensory Architecture tools in designing learning spaces for visually impaired children. *Journal of Architecture, Art & Humanistic Science*, 6(30), 134–147. <https://doi.org/10.21608/mjaf.2020.29836.1610>

Europass Teacher Academy (2026). *Emotional Intelligence Tools to Understand and Respond to Trauma*. Course Materials & Syllabi, Rome / Florence.

European School Education Platform / eTwinning (2022). Bucharest SPDV Romania — Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Vedere. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/eratosthenes-2022-oct-dec/twinspace/pages/bucharest-spdv-romania>

- Exemple de planuri manageriale și rapoarte de implementare a acreditării Erasmus, publicate de inspectorate școlare județene și unități de învățământ acreditate.

Focker, J., Atkins, P., Waddington, J., Hicks, K., Hawkes, E., Baker, M., Williams, C., Hodgson, T., Jowel, D., Irvine, A., Patterson, J., Green, C., & Dickinson, P. (2025). SENSE-braille: Children's Multisensory Experiences with Auditory-Haptic Gamified Activities: A mixed methods study. *British Journal of Visual Impairment* (in press).

- Gherguț, A., Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Editura Polirom, Iași.

Hathazi, A., & Bujor, M. (2013). Development of tactile strategies and use of tactile resources in emergent literacy at children with visual impairment. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*.

Hatwell, Y. (2003). *Touching for Knowing: Cognitive psychology of haptic perception*. John Benjamins Publishing Company.

Healthline (2023). White Cane: History, Uses, and Rules. <https://www.healthline.com/health/white-cane>

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*.

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. Sage Publications.

Maqbool, A., & Ashraf, S. (2023). Teaching Mathematics to Students with Visual Impairment Studying at the Primary Level: Role of Multisensory Approach. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 5(3). <https://doi.org/10.26710/sbsee.v5i3.2709>

Massachusetts Commission for the Blind (n.d.). Orientation & Mobility (O&M). <https://www.mass.gov/service-details/orientation-and-mobility-o-m>

- Ministerul Educației Naționale, Programa școlară pentru disciplina Terapii educaționale complexe și integrate — învățământul special, aprobată prin ordin de ministru.
- Ministerul Educației Naționale, Programa școlară pentru disciplina Terapii și programe de intervenție specifică — învățământul special.
- Ministerul Educației, metodologia privind elaborarea Planului de Dezvoltare Instituțională / Planului de Acțiune al Școlii în învățământul preuniversitar.

Ministerul Educației. Documente privind educația incluzivă și învățarea experiențială.

Mullen, C. (2019). Trauma-Informed Classroom Strategies for Special Education Teachers. *Journal of Special Education Practice*, 42(3), 112-128.

Multimodal analysis study (2023). Orientation and Mobility training: guided cane touch. *Human Studies*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10746-023-09690-6>

NVDA Contributors (2024). NVDA Product Vision.

https://github.com/beqabeqa473/nvda/blob/master/projectDocs/product_vision.md

Pennsylvania State University, Student Disability Resources (2024). White Cane Day — Human Guide and Protective Techniques. <https://equity.psu.edu/offices/student-disability-resources/events/2248/white-cane-day-2024-10-15>

Porges, S. W. (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation*. W. W. Norton & Company.

- Preda, V., Psihopedagogia deficiențelor de vedere, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Racu, A., Popovici, D. V., Terapii educaționale în psihopedagogia specială, Editura Universității din Chișinău.

Rowell, J., & Ungar, S. (2003). The feeling of raised lines: Tactile map design for visually impaired learners. *British Journal of Visual Impairment*, 21(2), 56-64.

Samsung România (2025). InSightEd — Colegiul Național „Ioan Slavici”, Satu Mare, Samsung Solve for Tomorrow. <https://www.samsung.com/ro/solvefortomorrow/2025/insighted>

- Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Vedere, București, materiale de prezentare a bazei materiale și a cabinetelor de terapie specifică.
- Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Tecuci, Terapii specifice și de compensare / Terapie educațională complexă și integrată, materiale de prezentare instituțională.

Seville Erasmus+ Training Course (2026). *Gamification in Education: Engaging Learners Through Play*. Course Materials & Workshops, Seville, Spain.

Studiu de caz (2025). *Learning Science Beyond Sight: Conceptual Engagement of Elementary School Students with Visual Impairment through Hands-On Activities*. Disponibil la: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC12810695/>

Tanabe, T., Fujimoto, Y., Nunokawa, K., Doi, K., & Ino, S. (2023). White Cane-Type Holdable Device Using Illusory Pulling Cues for Orientation & Mobility Training. *IEEE Access*, 11, 28706–28714. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3259965>

Tanabe, T., Nunokawa, K., Doi, K., & Ino, S. (2022). Training System for White Cane Technique Using Illusory Pulling Cues Induced by Asymmetric Vibrations. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*, 30, 305–313. <https://doi.org/10.1109/TNSRE.2022.3148770>

Texas Workforce Commission (n.d.). *Blind Frontiers Podcast, Episode 3: Have Cane, Will Travel*. <https://www.twc.texas.gov/sites/default/files/vr/docs/blind-frontiers-shownotes-episode-3-twc.pdf>

UNESCO. (2020). *Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO.

- Vrăsmaș, E., *Introducere în educația cerințelor speciale*, Editura Credis, Universitatea din București, București.

Waite, S. (2017). *Children Learning Outside the Classroom*. Sage Publications.

Welewatta, R., Maithripala, A., Weerasinghe, H., Karunanayake, K., Sandaruwan, D., Mathara Arachchi, S., & Cheok, A. D. (2024). SEMA: utilizing multi-sensory cues to enhance the art experience of visually impaired students. *Frontiers in Computer Science*, 6, 1450799. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2024.1450799>

Wikipedia contributors. Natalie Carter Barraga. Contribuții privind educația vederii funcționale la copiii cu vedere scăzută. https://en.wikipedia.org/wiki/Natalie_Carter_Barraga

Wikipedia contributors. Oskar Picht. https://en.wikipedia.org/wiki/Oskar_Picht

Wikipedia contributors. Perkins Brailier. https://en.wikipedia.org/wiki/Perkins_Brailer

Wikipedia contributors. Refreshable braille display. https://en.wikipedia.org/wiki/Refreshable_braille_display

Wikipedia contributors. Romanian Braille. https://en.wikipedia.org/wiki/Romanian_Braille

- Wright, S. (2008). Guide to Designing Tactile Illustrations for Children's Books. American Printing House for the Blind.
- Wright, T., Harris, B., & Sticken, E. (2010). A Best-Evidence Synthesis of Research on Orientation and Mobility Involving Tactile Maps and Models. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(2), 95–106.
<https://doi.org/10.1177/0145482X1010400205>

Material elaborat de Liceul Special „Moldova” Târgu Frumos, ca rezultat al primului an de acreditare Erasmus+, cu contribuția echipei de proiect, a cadrelor didactice specializate și a partenerilor din Franța, Italia, Spania, Portugalia, Macedonia de Nord și Serbia.

LICEUL SPECIAL „MOLDOVA” TÂRGU FRUMOS

Despre acest ghid

Acest ghid practic adună, într-un singur volum, fundamentele tiflopedagogiei, tehnologiile asistive folosite azi în educația elevilor cu dizabilități vizuale, activitățile terapeutic-recuperatorii de cabinet, precum și modelele de bune practici aduse din mobilitățile și cursurile de formare Erasmus+ desfășurate în Franța, Italia, Spania, Portugalia, Serbia și Macedonia de Nord. Este gândit ca un instrument de lucru comun pentru cadre didactice, psihopedagogi, terapeuți și elevi.

Proiect de acreditare Erasmus+ nr. 2024-1-RO01-KA120-SCH-000271494 (2024–2027)

Material realizat cu sprijinul financiar al Uniunii Europene, prin Programul Erasmus+. Conținutul reflectă doar opinia autorilor.

Târgu Frumos, județul Iași · Anul școlar 2025–2026

ISBN: [se completează de editură]



„Mobilitățile transformă nu doar cariere, ci și modul în care înțelegem educația.”

out-door

teatru incluziv

gamification

angajament civic

