

Școala incluzivă începe cu un pas

Copiii care merită mai mult decât o etichetă

Prof. logoped Albu Simona Maria

Prof. psihopedagog Rodica Cozma

De-a lungul anilor, în sesiunile de formare organizate cu cadrele didactice din județul Ilfov, am primit mereu același tip de solicitare: o modalitate clară, aplicabilă, care să funcționeze pentru toți copiii cu cerințe educaționale speciale. Profesorii nu cereau ceva nerezonabil — cereau sprijin real, instrumente concrete, certitudine.

Răspunsul nostru era invariabil același: nu există o soluție care să funcționeze pentru toți. Diagnosticul oferă un punct de plecare, nu o hartă. Ceea ce contează mai mult, de obicei, pentru deciziile de zi cu zi, e ce observi tu: cum reacționează copilul la sarcini, unde se blochează, în ce condiții reușește. Înțelegem de ce unii profesori plecau din acele întâlniri mai degrabă descurajați — li se cerea să răspundă unor nevoi complexe, fără timp, fără resurse suplimentare și fără sprijin pe măsură.

Am vrut să schimbăm ceva în această ecuație și am analizat îndelung cum am putea susține dezvoltarea școlilor incluzive în județul Ilfov. În octombrie 2020, în plină pandemie, am aplicat pentru Acreditarea Erasmus a CJRAE Ilfov. Școlile erau închise, iar mobilitatea în altă țară părea un plan pentru alte vremuri. Candidatura a convins, iar pentru intervalul 2021–2027 am obținut o finanțare de aproximativ 250.000 de euro. De atunci, consorțiul coordonat de CJRAE Ilfov a inclus 22 de unități școlare și aproximativ 120 de mobilități desfășurate în țări europene.

Ce am constatat prin aceste experiențe: dificultățile nu dispar odată cu trecerea granițelor. Și profesorii din alte țări caută soluții și perspective. Diferența stă în resursele alocate, în disponibilitatea specialiștilor, în felul în care echipele lucrează împreună — nu în paralel. Nu am găsit nici în alte sisteme de educație o rețetă, am observat atitudini mai potrivite și perspective noi de acțiune.

Cursul „Special Needs Students Education. Practices and policies in the European context for inclusion” de la Soverato, Italia (mai 2026), din proiectul „Școală incluzivă în Europa – management de caz în echipa multidisciplinară” (ID 2025-1-RO01-KA121-SCH-000337864) ne-a oferit informații și perspective de luat în calcul. O informație legată de studiile de neuroimagistică — arată tot mai clar: dislexia nu are un singur mecanism. În spatele dificultăților de scris-citit pot sta procese complet diferite și asta este evident prin zona de creier activă la persoanele cu dislexie.

De obicei, când un elev nu atinge performanțele așteptate la citit-scris, spunem că are dislexie, iar eticheta e adesea confirmată și de un diagnostic medical. Ce urmează e, prea des, o demotivare tăcută a celor care ar trebui să-l sprijine. Dacă greșelile de citire sau din caietul copilului sunt observate din mai multe unghiuri, ele ne arată drumul pe care copilul poate evolua.



Patru niveluri, patru tipuri de dificultate

Procesarea fonologică — felul în care creierul lucrează cu sunetele limbii — poate prezenta particularități la patru niveluri distincte. Fiecare nivel explică un alt tip de eroare și indică o altă direcție de lucru. Identificarea lui face diferența între o intervenție țintită și una care încearcă "pe întuneric".

1. Reprezentarea fonologică. Înainte de orice contact cu litera, creierul construiește o amprentă internă pentru fiecare sunet al limbii. Când această amprentă e imprecisă, sunetele apropiate — b și p, d și t, s și z — nu se diferențiază suficient. Nu e un deficit de auz: audiograma poate fi normală.

Eroarea se vede în substituții sistematice, în confuzii pe perechi minimale: *bară* devine *pară*, *dac* devine *tac*. Copilul nu aude greșit — are reprezentarea internă neclară.

2. Memoria de lucru fonologică. Alți copii diferențiază perfect sunetele. Problema apare când trebuie să le țină în minte un șir întreg, cât timp scriu. Cedează bucla fonologică — componenta care menține activ șirul de sunete al unui cuvânt. Copilul aude corect, dar ordinea se destramă înainte să ajungă pe hârtie. Greșelile tipice sunt inversiunile, nu substituțiile: *NSA* în loc de *NAS*, *SMA* în loc de *MAS*. Sunetele sunt acolo — ordinea, nu.

3. Ruta de procesare. Cititul și scrisul nu folosesc același traseu cerebral. Unii copii compensează un deficit fonologic printr-o rută vizuală — recunosc cuvântul ca imagine globală, fără să-l decodifice sunet cu sunet. În clasele I-II citesc rezonabil. Scrisul însă cere reconstrucție fonologică exact acolo unde ruta e fragilă. Rezultatul e o disociere clară: citit mai bun, scris considerabil mai slab. Nu e lipsă de efort sau atenție, ci semnătura unui mecanism compensator care funcționează parțial.

4. Atenția fonologică. Cel mai subtil nivel și, de aceea, cel mai des ratat. Reprezentările sunt formate, memoria funcționează, ruta există — dar atenția se distribuie inegal pe cuvânt. Începutul primește energie, finalul nu. Copilul redă corect prima silabă sau pe cea accentuată și trunchiază sistematic finalul neaccentuat: *MASĂ* devine *MAS*, *MAȘINI* devine *MAȘIN*. În română, unde informația gramaticală stă tocmai în terminații, impactul este considerabil. Nu e neglijență — e un pattern consistent, vizibil imediat ce știi ce cauți.

Cine ce face — și de ce e nevoie de echipă

Profilurile pure sunt rare. Copiii prezintă de obicei combinații, cu un nivel dominant și componente secundare. Tocmai de aceea evaluarea are nevoie de mai mulți ochi, fiecare cu perspectiva lui.



Profesorul de la clasă este primul care observă — și are cel mai valoros material: dictările și compunerile din câteva săptămâni, modul în care copilul citește cu voce tare, cuvintele pe care le ghicește, momentele în care obosește. Cel mai util lucru pe care îl poate face: să noteze *ce fel* de greșeli se repetă, nu doar că există greșeli.

Logopedul face evaluarea fonologică: discriminarea sunetelor, segmentarea, memoria pentru șiruri de silabe, lectura cuvintelor inventate pe care copilul nu le poate recunoaște vizual. Interpretează rezultatele corelat cu ce a observat profesorul.

Consilierul școlar privește dinspre copil: cum se simte la școală, ce îl apasă, ce îl bucură. Îl ajută să-și vadă ce știe deja să facă bine și transformă aceasta în punct de sprijin pentru învățare. Motivația construită pe competență e mai stabilă decât cea construită pe presiune.

Profesorul de sprijin este, acolo unde există, puntea dintre toți. Echipa și familia construiesc împreună un plan care are sens pentru copilul concret din fața lor. Nu pentru dislexie în general.

De ce merită să facem aceste distincții

Când știm la ce nivel e particularitatea principală, știm și ce nu are sens să facem. Nu insistăm pe memoria de lucru la un copil care nu are încă reprezentările formate. Nu punem accent pe exerciții de scriere la un copil care compensează vizual, înainte de a-i construi ruta fonologică. Nu numim neglijență un final de cuvânt trunchiat, când în spate stă o atenție care se epuizează înainte să ajungă acolo.

Claritatea mecanismului nu face munca mai ușoară. O face mai orientată. Și asta schimbă ceva real — pentru copil, care nu mai primește o intervenție generică, și pentru profesorul care nu mai simte că încearcă pe dibuite.

Poate că nu există o rețetă. Există o privire mai exactă — și ea se învață.

Acesta e pasul pe care l-am inițiat: probe de observare, intervenții personalizate, ajustări și monitorizări are parcursului.

Vă invităm să-l faceți și dumneavoastră, în propria școală, începând cu primul copil cu dificultăți de scris citit cu care veniți în contact.