

MANUAL

# Be Internet Awesome For All

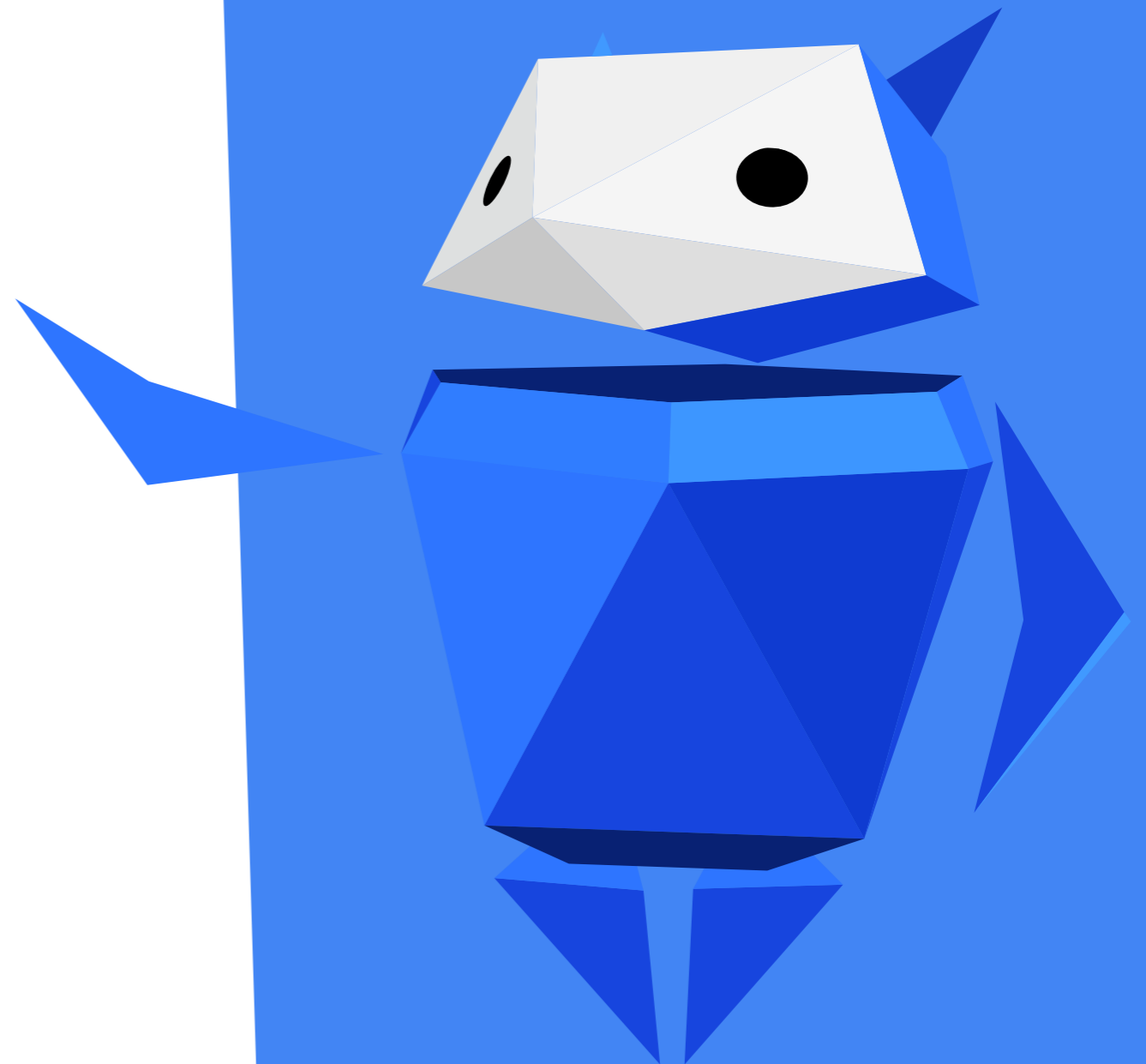
---

Competențe de cetățenie  
digitală pentru fiecare copil



School with Class  
Foundation

Be  
Internet  
Awesome.



## Be Internet Awesome For All

Competențe de cetățenie digitală pentru fiecare copil

---

### Autorul părții

- 1 Philippe Brunet (University of Victoria in Canada) and Kevin Runions, Jacinta Francis, Hayley Passmore, Sarah J. Macoun  
**Din punct de vedere practic** Zyta Czechowska
- 2 Marianthi Papadimitriou (H.O.P.E. – Hospital Organisation of Pedagogues in Europe)  
**Din punct de vedere practic** Theodora Armenkova, Panayiotis Kiskireas, Justyna Stańczak-Szenajch
- 3 Natalia Walter (Adam Mickiewicz University in Poznań)
- 4 Jacek Pyżalski (Adam Mickiewicz University in Poznań)  
**Din punct de vedere practic** Živilė Aleksienė, Ilona Jucienė
- 5 Piotr Plichta (University of Wrocław)  
**Din punct de vedere practic** Zyta Czechowska; Markéta Beránková, Jana Hřibovská, Jana Vaňková
- 6 Anna Stokowska (Katalyst Education Foundation)  
**Din punct de vedere practic** Evangelia Daskalaki, Paraskevi Fragopoulou, Theoni Vrochidou

Mai multe informații  
pot fi găsite  
la [bia4all.eu](http://bia4all.eu)



### Coordonare și redactarea rapoartelor

Echipa Eroii Internetului din cadrul School with Class Foundation

### Design grafic și compoziție tipografică

Beata Danowska i Marta Duda, Dobry Skład

### Editor

School with Class Foundation  
ul. Śniadeckich 19, 00-654 Warszawa

[szkolazklasa.org.pl](http://szkolazklasa.org.pl) [bia4all.eu](http://bia4all.eu)

Ediția I, Varșovia 2023  
ISBN 978-83-67621-10-6

Publicația este disponibilă sub licența CC BY-SA 4.0

Publicație creată de School with Class Foundation ca parte a programului Be Internet Awesome implementat cu sprijinul Google.org.

# Cercetări



**1**  
Copii din spectrul  
autist TIC / 6



**4**  
Copii cu dificultăți  
emoționale și  
comportamentale  
și TIC / 64



**2**  
Copii cu boli  
cronice și TIC / 29



**5**  
Copii cu dizabilități  
intelectuale și TIC / 78



**3**  
Copii cu deficiențe  
de vedere și TIC / 51



**6**  
Copii cu experiență  
de migrație și TIC / 99

# Introducere

---

Considerațiile privind modul în care tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC) se traduc în funcționarea și sănătatea mintală și bunăstarea tinerilor au fost puternic prezente în literatura de cercetare de peste două decenii. Proiecte de cercetare sunt conduse în mod regulat, care sunt orientate atât spre explorarea riscurilor și a comportamentelor de risc online, cât și (într-o măsură mai mică) spre oportunitățile și beneficiile potențiale ale utilizării tehnologiei de către tineri.

Din punct de vedere istoric, modul în care ne gândim la aceste aspecte a evoluat. Inițial, tehnologia și noile media au fost tratate aproape exclusiv ca o amenințare care ar putea dăuna reprezentanților noii generații din punct de vedere social și psihologic în multe feluri. Se poate spune că această încadrare se înscria într-un mod de gândire care poate fi numit **paradigma riscului**. Din acest punct de vedere, sarcina adulților și a educației mediatice în sensul cel mai larg este de a proteja și de a avertiza împotriva riscurilor.

Luarea care a venit mai târziu poate fi numită **paradigma oportunității**. Aici, accentul nu este pus pe riscuri, ci pe oportunitățile asociate cu utilizarea tehnologiei atât în contextul dezvoltării, cât și în cel social.

În mod clar, ambele abordări conțin o parte din adevăr și, de fapt, ne direcționează gândirea către probleme mai specifice și mai interesante. Printre acestea se numără, de exemplu, întrebări legate de motivul pentru care, deși tehnologiile

pot avea un impact potențial foarte pozitiv și negativ asupra funcționării și bunăstării tinerilor, acestea afectează de fapt fiecare persoană în mod diferit. De ce factori individuali și societali depinde acest impact? Și, în cele din urmă, din punct de vedere practic, cum ar trebui să acționăm pentru a crea condițiile pentru o utilizare responsabilă și creativă a tehnologiei?

Aceste considerații capătă o relevanță deosebită în cazul grupurilor care sunt uneori descrise ca fiind sensibile, inclusiv copiii cu o serie de nevoi individuale de învățare. În cazul acestui grup, ne confruntăm adesea cu specificitatea funcționării cognitive, emoționale și sociale, dar și cu experiențele de viață asociate cu aceste aspecte, care în multe cazuri sunt dificile și nefavorabile. Atunci când integrăm tehnologia în peisajul de funcționare a acestor copii, putem, pe de o parte, să ne bazăm pe anumite beneficii specifice, în care, datorită tehnologiei, anumite nevoi ale copiilor din acest grup vor fi satisfăcute, iar utilizarea tehnologiei va sprijini dezvoltarea lor. Pe de altă parte, copiii din aceste grupuri se pot confrunța cu riscuri specifice asociate cu utilizarea tehnologiei.

Aceste aspecte sunt cele pe care le-am analizat pentru anumite grupuri, dar nu pentru toate grupurile de tineri din grupuri potențial dezavantajate. În această ediție, am ales să includem capitole despre copiii din spectrul autist, copiii cu boli cronice, copiii cu deficiențe de vedere, copiii cu



dificultăți emoționale și comportamentale, copiii cu dizabilități intelectuale și tinerii cu experiențe de migrație.

În fiecare capitol, autorii se concentrează asupra unei caracterizări sintetice a grupului în cauză. Apoi, ei trec la oportunitățile și riscurile specifice asociate cu utilizarea tehnologiei, cu un accent deosebit pe internet. Urmează recomandări detaliate, bazate pe studii de cercetare diagnostic, cu privire la specificul educației mediatice. Capitolele se încheie cu scurte analize ale tendințelor recente în utilizarea tehnologiei cu copiii dintr-un anumit grup și acolo unde este posibil, cu informații despre modul în care perioada de criză a educației la distanță din timpul pandemiei COVID-19 a modificat utilizarea tehnologiei de către tinerii dintr-un anumit grup.

Am încercat să facem ca, considerațiile noastre să fie cât mai bine documentate și cât mai practice și aplicabile pentru învățătorii care lucrează cu elevi și eleve din toate grupurile. Lucrările noastre au arătat în mod clar că există încă multe lacune în rezultatele cercetărilor privind utilizarea și impactul tehnologiei asupra tinerilor din grupurile dezavantajate. În ciuda acestui fapt, constatările noastre se traduc în ipoteze semnificative pentru o educație mediatică adaptată la specificul acestora. Astfel de lucrări sunt cu siguranță necesare și credem că această publicație se înscrie în tendința de individualizare a educației mediatice și digitale.



# Copiii din spectrul autist TIC

---

Philippe Brunet ș.a.



School with Class  
Foundation

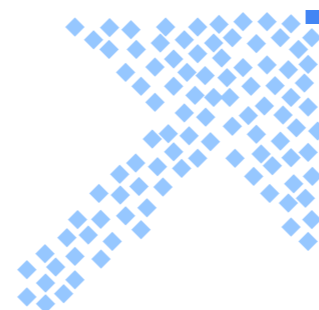
Be  
Internet  
Awesome.

# 1 Ce este tulburarea de spectru autist?

Tulburarea de spectru autist este o tulburare de neurodezvoltare caracterizată prin comportamente restrânse, repetitive (RRB) și dificultăți persistente în comunicare și interacțiuni sociale (American Psychiatric Association [APA], 2022). Tulburarea de spectru autist este adesea asociată cu o varietate de dificultăți: limbaj, teoria minții (adică adoptarea perspectivei unei alte persoane), atenția și funcțiile executive (procese cognitive legate de activitățile zilnice și de urmărirea obiectivelor) și coerența centrală (coerența). Acestea contribuie la creșterea provocărilor sociale și de comunicare la persoanele autiste (APA, 2022; Petrina et al., 2014).

Estimările globale sugerează că tulburarea de spectru autist afectează aproximativ unu la sută din populație, bărbații reprezentând aproximativ 80 la sută dintre cei diagnosticați (Fombonne et al., 2021; Zeidan et al., 2022). Cu toate acestea, numărul de diagnostice este în creștere, astfel încât există o nevoie urgentă de a dota educatorii și educatoarele cu cunoștințele și instrumentele necesare pentru a oferi sprijin elevilor și elevelor neurodiverse (Skafle et al., 2020; Tsiopela & Jimoyiannis, 2016). Acest articol explorează experiențele sociale comune și nevoile educaționale ale elevilor din spectrul autist – în primul rând, rolul tehnologiei informației și comunicării (TIC) în sprijinirea elevilor și elevelor neurodiverse.

Persoanele în spectrul autist variază foarte mult în funcție de vârstă, sex, severitatea simptomelor, condițiile co-ocurente (de exemplu, probleme de sănătate mintală, cum ar fi depresia) și nivelul de inteligență (APA, 2022; Grosard și al., 2018; Van Eylen și al., 2015). Cu toate acestea, toți indivizii în spectrul autist se confruntă cu provocări în domeniul relațiilor sociale și al comunicării. În special, mulți copii în spectrul autist întâmpină dificultăți în inițierea și susținerea conversațiilor, în exprimarea emoțiilor și în jocul cu colegii (APA, 2022). În plus, copiii în spectrul autist au adesea dificultăți în interpretarea și exprimarea semnelor sociale verbale, non-verbale (de exemplu, gesturi) și paralingvistice (de exemplu, tonul vocii) și dificultăți în comunicare și interacțiuni sociale (de exemplu, așteptarea rândului; menținerea contactului vizual; APA, 2022; Geelhand și al., 2021).



**Se estimează că tulburarea de spectru autist afectează aproximativ 1% din populație, iar numărul de diagnostice este în creștere.**

## Experiențele școlare ale copiilor și tinerilor din spectrul autist

Copiii și tinerii în spectrul autist au adesea experiențe și nevoi de învățare unice, în parte ca urmare a simptomelor autismului (Adams și al., 2020; Rowley și al., 2012). De exemplu, dificultățile asociate cu schimbările frecvente de clasă și de profesor/învățător pe parcursul zilei pot fi deosebit de stresante pentru elevii în spectrul autist (Aubineau și Blicharska, 2020). În plus, diferențele comportamentale asociate cu spectrul autist (de exemplu, interese și comportamente atipice) pot genera reacții negative din semenilor și semenelor și pot împiedica relațiile pozitive cu aceștia (Adams și al., 2020; Rowley și al., 2012). De fapt, mulți elevi de sex masculin și feminin în spectrul autist raportează interacțiuni negative cu colegii și colegile (de exemplu, tachinări sau intimidări – bullying) și niveluri crescute de izolare socială în comparație cu copiii non-autiști (Dillon et al., 2016; Rowley et al., 2012). Este important faptul că interacțiunile negative între colegi/perechi contribuie la sentimente de singurătate și cresc riscul de anxietate, depresie, performanțe academice slabe (adică note slabe), refuzul de a merge la școală și o calitate scăzută a vieții în rândul tinerilor în spectrul autist (Adams și al., 2020; Bellini și al., 2007; Dechsling și al., 2021; Rowley și al., 2012; Skaffe și al., 2020).

---

**Schimbarea frecventă a salilor de clasă și a învățătorilor și învățătoarelor pe parcursul zilei poate fi deosebit de stresantă pentru copiii și tinerii din spectrul autist.**

## Provocări sociale și de comunicare

Provocările în domeniul relațiilor sociale și al comunicării reprezintă un obstacol semnificativ pentru persoanele autiste care încearcă să stabilească și să mențină prietenii (APA, 2022). În parte, acestea se datorează faptului că multe persoane din spectrul autist au dificultăți (i) în inițierea interacțiunilor sociale și a jocului, (ii) în a răspunde la comportamentul social al celorlalți și (iii) în interpretarea și exprimarea indiciilor sociale (Jellema et al, 2009; Mendelson et al, 2016; Rowley et al, 2012). În plus, persoanele autiste au adesea interese diferite și se bucură de jocuri și activități diferite față de persoanele non-autiste (Dominguez et al., 2006). Cercetările arată că persoanele din spectrul autist și cu dificultăți sociale și de comunicare legate de spectru tind să aibă mai puține prietenii semnificative decât colegii și colegii lor non-autiști (Adams et al., 2020; Rowley et al., 2012). Atât elevii și elevele, cât și învățătorii și învățătoarele raportează că doar aproximativ 50 % dintre elevii și elevele din spectrul autist au cel puțin un prieten apropiat sau o prietenie (Rowley et al., 2012). În plus, 40 % dintre elevii și elevele autiști/autiste raportează că se simt excluși și respinși la școală (Rowley et al., 2012).

### Dificultăți socio-comunicative ale persoanelor din spectrul autist

- inițierea interacțiunii sociale și a jocului
- reacția la comportamentul social al celorlalți
- interpretarea și exprimarea semnalelor sociale



Până la **50%** dintre elevii și elevele din spectrul autist nu au prieteni apropiați

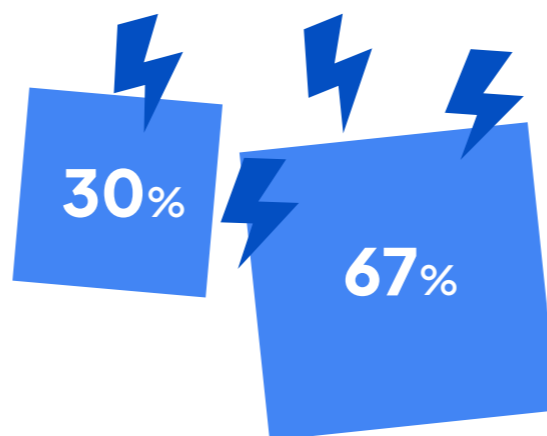
Prietenii pe care le formează par mai puțin stabile, intime și de susținere (Macoun et al., 2021). Ca urmare, persoanele autiste au mai puține relații reciproc satisfăcătoare și rețele de sprijin social limitate (Macoun et al., 2021). Cel mai important, aceste dificultăți sociale persistente duc la un risc crescut de probleme de sănătate mintală la vârsta adultă (Moss et al., 2015).

În ciuda provocărilor în domeniul relațiilor sociale și al comunicării discutate mai sus, multe persoane în spectrul autist tânjesc după prietenie și interacțiune socială (White și al., 2006; 2009). Rețelele de sprijin social mai puternice îmbunătățesc stima de sine și sănătatea mintală și reduc singurătatea în rândul persoanelor în spectrul autist (Bauminger și al., 2003; Mazurek & Kanne, 2010). Având în vedere acest lucru și faptul că conectarea cu prietenii ajută la dezvoltarea abilităților sociale, învățătorii și învățătoarele ar putea dori să ajute la promovarea prietenilor și la reducerea disconfortului social la elevii și elevele din spectrul autist (Rowley și al., 2012). Pentru a promova conexiunea socială, învățătorii și învățătoarele ar putea dori să monitorizeze interacțiunile sociale și să ofere formare în domeniul abilităților sociale pentru elevii și elevele din spectrul autist.

Pe lângă dificultățile în a-și face prieteni, cercetările arată că elevii și elevele din spectrul autist au de 2.4 ori mai multe șanse de a fi hărțuiți/intimidați decât copiii fără TSA – 67% (Park și al., 2020), comparativ cu 30% pentru copiii și adolescenții în general (Modecki și al., 2014). De fapt, elevii și

elevele din spectrul autist, care prezintă dificultăți accentuate în domeniul relațiilor sociale și al comunicării, sunt deosebit de vulnerabili la bullying (Park și al., 2020). În special, cei cu probleme mai grave în domeniul relațiilor sociale tind să prezinte o severitate mai mare a simptomelor în spectrul autist și, ca urmare, sunt ținte mai vizibile ale bullying-ului (Holfeld și al., 2019). De exemplu, copiii și adolescenții în spectrul autist devin ținte din cauza intereselor și comportamentelor lor unice sau pentru că au dificultăți în interpretarea semnelor non-verbale (de exemplu, gesturi, expresii faciale) și a limbajului (Rowley și al., 2012).

Este interesant faptul că unele cercetări sugerează că elevii și elevele cu dificultăți minore în domeniul relațiilor sociale și al comunicării au mai multe șanse de a fi hărțuiți decât cei cu dificultăți sociale severe (Rowley și al., 2012). Cu toate acestea, în ciuda faptului că se confruntă cu o bullying crescut, elevii și elevele cu dificultăți sociale minore au mai multe prietenii în ambele sensuri decât elevii și elevele cu dificultăți severe în domeniul relațiilor sociale (Rowley și al., 2012). Acest lucru se poate datora faptului că elevii și elevele cu dificultăți mai puțin severe se pot implica în mai multe activități sociale și, prin urmare, pot fi expuși la hărțuire. În schimb, elevii și studenții cu dificultăți semnificative în domeniul relațiilor sociale au tendința de a se izola (Rowley și al., 2012).



Elevii și elevele din spectrul autist se confruntă cu acte de hărțuire de

**2.4 ori mai des** decât elevii non-autiști.

## Sprijin educațional pentru tinerii autiști

Învățătorii și învățătoarele pot juca un rol cheie în reducerea bullying-ului elevilor și elevelor în spectrul autist, în special în mediile școlare incluzive în care elevii și elevele sunt în contact constant cu colegii care în spectrul autist (Beckman și al., 2020; Park și al., 2020). În special, învățătorii și învățătoarele pot reduce probabilitatea de bullying și intimidare prin promovarea conștientizării neurodiversității în rândul eleviilor și elevelor (de exemplu, prin oferirea de lecții despre punctele forte și nevoile persoanelor cu diferite tulburări de neurodezvoltare), prin supravegherea elevilor și elevelor în spectrul autist și prin răspunsul ferm la toate actele de bullying și intimidare (Park și al., 2020). Aceste inițiative sunt deosebit de importante, având în vedere că bullying-ul și intimidarea persoanelor în spectrul autist pot avea consecințe psihologice, sociale și de sănătate pe termen lung (Beckman și al., 2020; Park și al., 2020; Wolke și Lereya, 2015). Diriginții și dirigințele pot juca, de asemenea, un rol important în dezvoltarea socială a copiilor în spectrul autist. De exemplu, pot preda și dezvolta abilități sociale importante prin intermediul jocurilor de rol. Cu toate acestea, cercetările privind intervențiile educaționale menite să dezvolte abilitățile sociale ale eleviilor și elevelor în spectrul autist dau adesea rezultate contradictorii (Ostry și Mincic, 2022). Ca atare, tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC) reprezintă un instrument interesant pentru a completa practicile educaționale tradiționale. TIC includ o varietate de instrumente care oferă acces digital la informații și oportunități de socializare (Macoun et al., 2021) – computere, smartphone-uri, tablete, console de jocuri video și numeroase programe și aplicații disponibile prin intermediul acestor dispozitive (de exemplu, instrumente de

### Modalități de sprijinire a tinerilor autiști în mediul școlar

- promovarea conștientizării neurodiversității în rândul elevilor și elevelor (lecții privind punctele forte și nevoile persoanelor din spectrul autist)
- supravegherea elevilor și elevelor din spectrul autist și reacția fermă la toate actele de hărțuire și intimidare
- predarea unor abilități sociale importante și sprijinirea dezvoltării acestora prin jocuri de rol

videoconferință, aplicații de socializare și motoare de căutare). Cercetătorii și cercetătoarele precum și experții și expertele folosesc din ce în ce mai mult TIC în speranța de a îmbunătăți abilitățile sociale și emoționale ale copiilor din spectrul autist. De exemplu, robotica, echipamentele de realitate virtuală și intervențiile asistate de calculator promit în mod provizoriu să îmbunătățească abilitățile sociale și emoționale (Dechsling et al, 2021; Grossard et al, 2018; Ramdoss et al, 2012). În plus, unele intervenții bazate pe TIC care au loc la domiciliu permit părinților să se implice în educația copiilor lor (Heath et al., 2015).

## Sprijinirea dezvoltării abilităților sociale ale elevilor din spectrul autist cu ajutorul TIC

În cazul în care elevii și elevele au dificultăți în a-și exprima emoțiile, în definirea relațiilor și a regulilor sociale, în stabilirea unor relații pozitive cu colegii și semenii și în integrarea într-un mediu social, trebuie să ținem cont de faptul că tehnologia modernă oferă soluții din ce în ce mai interesante pentru a sprijini dezvoltarea elevilor autiști și elevilor autiste.

În lecțiile mele, tableta este parte integrantă a clasei, fiind folosită nu doar pentru a modela abilități specifice, ci și pentru a planifica activitățile copilului în timpul antrenării abilităților sociale.

**Aplicații** interesante pe care le puteți folosi cu succes cu copiii dvs:

- Autimo
- Plan Prietenos
- Expressions for Autism

Platforme cu exerciții captivante pentru elevii de sex masculin și feminin:

- Learningapps
- Pisu Pisu
- Word Wall
- Educandy
- Bamboozle
- Avatar Maker
- Lulek.Tv

Zyta Czechowska – terapeut și profesor într-o școală specială, formator al Be Internet Awesome

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

Tehnologiile informației și comunicațiilor joacă, de asemenea, un rol din ce în ce mai important în clasă. TIC educaționale includ tablouri inteligente, calculatoare și tablete cu sau fără acces la internet (Area-Moreira et al., 2016). Elevele și elevii pot folosi calculatoarele personale cu acces la internet ca mijloace de predare, precum și pentru scriere și comunicare (Area-Moreira și al., 2016). În clasele de învățământ special, TIC este cel mai frecvent utilizată pentru învățarea online și jocurile serioase (adică jocurile educaționale; Liu și al., 2013). Este demn de remarcat faptul că elevii și elevele precum și profesorii și profesoarele susțin că învățarea este mai ușoară, mai plăcută și mai eficientă în sălile de clasă echipate cu TIC (Liu și al., 2013). Mai mult, intervențiile școlare bazate pe calculator pot fi folosite pentru a învăța rezolvarea problemelor sociale și pentru a dezvolta abilități sociale pentru elevii și elevele în spectrul autist (Sansosti și al., 2015). Într-adevăr, TIC pot fi atractive pentru persoanele în spectrul autist în acest sens, având în vedere că interacțiunile „față în față” sunt adesea dificile și provocatoare de anxietate pentru acestea (Macoun și al., 2021).

## 2 Elevii și elevele în spectrul autist și internetul

---

În afara școlii, rețelele de socializare, blogurile și mesajeria instantanee oferă o punte de comunicare promițătoare între persoanele autiste și cele non-autiste. TIC elimină indicii non-verbale și paralingvistice, cum ar fi expresiile faciale sau tonul vocii, și oferă un format structurat pentru comunicare (Burke et al., 2010). Copiii din spectrul autist care utilizează rețelele de socializare raportează o îmbunătățire a relațiilor (Mazurek et al., 2012). Cu toate acestea, persoanele autiste din întreaga lume utilizează internetul în principal în scopuri non-sociale, cum ar fi, de exemplu, să joace jocuri video cu un singur jucător sau să se uite la televizor (Mazurek et al., 2012; Ntalindwa et al., 2019). Multe persoane din spectrul autist declară că nu le plac site-urile de socializare (de exemplu, Facebook) și le percep ca fiind confuze și plictisitoare (Bahiss et al., 2010). Persoanele autiste par să prefere să comunice cu alte

persoane atunci când urmăresc obiective sau activități comune (Bahiss et al., 2010). În consecință, profesorii care utilizează TIC trebuie să țină cont de motivațiile elevilor de sex masculin și feminin, care pot prefera TIC care seamănă sau pretind a fi jocuri video (Macoun et al., 2021).

---

**Persoanele autiste din întreaga lume folosesc internetul în principal în scopuri non-sociale, cum ar fi, de exemplu, pentru a juca jocuri video cu un singur jucător sau pentru a se uita la televizor. Multe persoane din spectrul autist declară că nu le plac rețelele sociale și că le consideră confuze și plictisitoare.**

# 3 Oportunități și riscuri

Pe lângă utilizarea tablelor inteligente, a calculatoarelor și a tabletelor, profesorii și profesoarele pot lua în considerare utilizarea TIC pentru a sprijini abilitățile sociale ale elevilor în spectrul autist. Cu toate acestea, profesorii și profesoarele care folosesc TIC pentru a promova relațiile sociale și comunicarea ar trebui să fie atenți la riscurile și oportunitățile asociate cu aceste tehnologii, în special atunci când lucrează cu elevi cu nevoi de învățare complexe și abilități unice. Într-adevăr, anumite caracteristici ale (TIC) pot avea un impact negativ asupra elevilor și elevelor autiști/autiste.

## Riscuri

Pe lângă faptul că favorizează dezvoltarea abilităților sociale, utilizarea TIC în rândul elevilor și elevelor în spectrul autist implică anumite riscuri. TIC are un efect motivant asupra elevilor și elevelor, dar poate fi și dăunătoare, deoarece persoanele autiste sunt în mod special predispuse la utilizarea problematică a tehnologiei (MacMullin și al., 2016). Utilizarea problematică a tehnologiei poate fi definită ca o utilizare care (i) continuă în ciuda intențiilor de a pune capăt utilizării, (ii) duce la gânduri frecvente și intruzive legate de tehnologie sau (iii) provoacă conflicte personale sau interpersonale (MacMullin și al., 2016).

Astfel, introducerea continuă a tehnologiei în viața elevilor din spectrul autist poate avea consecințe negative. Unii profesori și profesoare sunt îngrijorați de ideea că tehnologia poate interfera cu alte aspecte ale învățării (Bauer și Kenton, 2005). Ca grup, persoanele din spectrul autist sunt în mod special predispuse la utilizarea problematică a tehnologiei, de exemplu sub forma utilizării compulsive a jocurilor video (Craig et al., 2021). De exemplu, învățătorii și învățătoarele pot întâmpina dificultăți în a încuraja elevii autiști și elevele autiste să se implice în alte activități de învățare decât cele bazate pe TIC. Prin urmare, aceștia trebuie să găsească un echilibru între motivarea elevilor și elevelor și a le arăta cum să își limiteze utilizarea internetului. Acest echilibru poate fi atins prin medierea activă a utilizării tehnologiei, care va fi discutată mai târziu în articol

În plus, este posibil ca beneficiile TIC să nu se traducă în interacțiuni sociale reale și chiar să împiedice dezvoltarea unui comportament compensatoriu adaptiv (adică dezvoltarea de strategii pentru a depăși provocările sociale; Grossard și al., 2018; Macoun și al., 2021). Dependența excesivă de TIC pentru socializare poate împiedica dezvoltarea socială prin limitarea interacțiunilor din viața reală (Macoun și al., 2021; Ong și al., 2011). De exemplu, utilizarea compulsivă a TIC pare să limiteze timpul pe care copiii în spectrul autist îl petrec cu alți

copii și activitățile sănătoase, cum ar fi activitatea fizică și lectura (Macoun și al., 2021). Cel mai important, utilizarea abuzivă a TIC este asociată cu rezultate slabe la învățare, niveluri scăzute de implicare socială, probleme de comportament și probleme de sănătate în rândul persoanelor din spectrul autist (Mazurek et al., 2012).

În plus, persoanele în spectrul autist pot fi deosebit de vulnerabile la hărțuirea cibernetică (adică hărțuirea și intimidarea online; Iglesias și al., 2019). Unele studii raportează că până la 41% dintre copiii din spectrul autist care sunt online sunt supuși la cyberbullying (Beckman și al., 2020). Aceste rate sunt mult mai mari decât estimările privind hărțuirea cibernetică în rândul populației generale de copii și adolescenți (aproximativ 15%; Modecki și al., 2014). Se pare că anumite caracteristici ale TIC pot crește riscul și impactul hărțuirii cibernetică asupra persoanelor în spectrul autist. În primul rând, persoanele în spectrul autist pot prezenta dificultăți sociale și de comunicare în mediile online, ceea ce le poate face ținte ușoare pentru cyberbullying (Macoun și al., 2021). De exemplu, în comparație cu comunicarea față în față, este mai probabil ca mesajele text trimise prin intermediul TIC să fie interpretate greșit și percepute ca fiind agresive (Runions și al., 2013). Amenințarea este agravată de faptul că unele persoane în spectrul autist nu știu pe deplin cum să utilizeze TIC, ceea ce crește probabilitatea ca acestea să divulge informații private online (Benford și Standen, 2009). În al doilea rând, natura anonimă a multor interacțiuni TIC poate influența prevalența hărțuirii cibernetică în general și poate încuraja hărțuirea. În al treilea rând, în ciuda absenței violenței fizice, cyberbullying-ul este foarte dureros datorită persistenței mesajelor și numărului mare de destinatari (Runions și al., 2013).

Pe scurt, utilizarea necorespunzătoare și abuzul de TIC, potențiala lipsă de transferabilitate a interacțiunilor în lumea

reală și ratele ridicate de hărțuire cibernetică reprezintă un risc serios pentru elevii din spectrul autist. Cel mai important, cyberbullying-ul, riscurile sociale percepute și confuzia cu privire la utilizarea adecvată a TIC sporesc probabilitatea apariției unor probleme de sănătate mintală la persoanele autiste (de exemplu, anxietate, depresie și o stimă de sine mai scăzută; Iglesias et al., 2019; Macoun et al., 2021). Cu toate acestea, dacă sunt implementate în mod corect, aceste tehnologii pot fi instrumente promițătoare pentru a sprijini elevii din spectrul autist

## Sinteza riscurilor

- utilizarea problematică a tehnologiei (de exemplu, utilizarea compulsivă a jocurilor video)
- pericolele reprezentate de vulnerabilitatea deosebită a persoanelor autiste la hărțuirea cibernetică
- dificultăți în încurajarea elevilor autiști să se implice în alte activități de învățare decât cele bazate pe TIC
- probleme de transfer al competențelor dezvoltate cu ajutorul TIC în interacțiunile sociale reale
- reducerea interacțiunii în viața reală în favoarea timpului petrecut cu TIC – afectarea dezvoltării sociale

## Posibilități

În ciuda riscurilor, TIC oferă numeroase beneficii pentru dezvoltarea socială a elevilor din spectrul autist, de exemplu, pot crește accesibilitatea intervențiilor și pot ajuta să ajungă la persoanele autiste care trăiesc în comunități rurale și slab conectate (Parsons et al., 2019). În plus, TIC pot facilita comunicarea între persoanele cu interese comune, consolidând astfel rețeaua socială și sporind rezultatele pozitive legate de sprijinul social (Macoun et al., 2021). Cercetările arată că conexiunile sociale ale persoanelor autiste le sporesc stima de sine, bunăstarea și fericirea și reduc singurătatea și riscul de probleme de sănătate mintală (Macoun et al., 2021). Pe lângă aceasta, TIC pot aduce beneficii sociale suplimentare, cum ar fi consolidarea prieteniiilor existente și creșterea angajamentului social (Macoun et al., 2021). Este important faptul că aceste beneficii pot compensa efectele negative ale provocărilor de comunicare socială la persoanele din spectrul autist.

Patru aspecte unice ale comunicării online pot fi deosebit de benefice pentru persoanele din spectrul autist (Macoun et al., 2021; Runions et al., 2013): :

- În primul rând, TIC pot ajuta **comunicarea între persoanele autiste și cele non-autiste** prin eliminarea indicilor non-verbali, cum ar fi limbajul corpului, expresiile faciale și intonația (Macoun et al., 2021). În plus, emoticoanele (de exemplu, o față zâmbitoare) oferă semnale clare care

pot fi utile în înțelegerea emoțiilor și a expresiei acestora, mai ales că există un număr tot mai mare de ghiduri de interpretare a emoticoanelor disponibile online (de exemplu, [emojipedia.org](http://emojipedia.org)). Într-adevăr, persoanele din spectrul autist se simt mai puțin stresate în timpul comunicării online decât în timpul conversațiilor față în față (van der Aa et al., 2016).

- În al doilea rând, **întârzierea naturală dintre mesaje în conversațiile online se potrivește cu preferințele de comunicare ale persoanelor autiste** (Macoun et al., 2021). TIC facilitează luarea de cuvânt în timpul unei conversații și oferă persoanelor din spectrul autist un moment de gândire înainte de a răspunde la un mesaj.
- În al treilea rând, deși **persistența mesajelor** TIC prezintă riscuri, aceasta poate oferi și beneficii, deoarece le **oferă persoanelor autiste posibilitatea de a analiza și de a învăța** din interacțiunile sociale anterioare sau de a solicita ajutor în timp real (Macoun et al., 2021).
- TIC oferă, de asemenea, **oportunități de a exersa conversațiile de grup** (Macoun et al., 2021). Să luăm, de exemplu, comentariile pe rețelele de socializare – în ciuda riscului de cyberbullying din cauza audienței mari, aceste tipuri de interacțiuni pot ajuta persoanele din spectrul autist să se simtă parte a unei comunități. Mai mult, implicarea eficientă în discuții de grup mare prin intermediul TIC poate crește autoeficacitatea persoanelor autiste.

De asemenea, TIC pot sprijini incluziunea elevilor și elevelor din spectrul autist în comunitatea școlară mai largă, în special atunci când sunt utilizate în scopuri sociale (Hersh et al., 2020). De exemplu, forumurile de discuții online sunt adesea utilizate în cadrul cursurilor universitare, ceea ce poate contribui la transpunerea beneficiilor TIC în beneficii academice și sociale tangibile pentru studenții și studentele autiști. În plus, pentru elevii din școlile primare și secundare din spectrul autist, TIC pot oferi continuitate între mediul școlar și cel familial și pot crește implicarea părinților sau a îngrijitorilor și tutorilor (Heath et al., 2015).

Instruirea asistată de calculator [computer-assisted instruction CAI] pare a fi o metodă de predare promițătoare (Pennington, 2010). TIC reduce interacțiunile sociale potențial derutante și permite elevilor și elevelor în spectrul autist să se concentreze asupra materialelor relevante (Pennington, 2010). Într-adevăr, TIC pot îmbunătăți abilitățile sociale ale elevilor și elevelor în spectrul autist prin accentuarea, repetarea și încetinirea semnelor sociale importante (de exemplu, prin modelare video; Pennington, 2010). Cu ajutorul TIC, profesorii și profesoarele pot înregistra lecții care pot fi completate cu subtitrări, pot fi puse în pauză, reluate și încetinite pentru elevii și elevele care se străduiesc să înțeleagă materialul. TIC permite, de asemenea, ca lecțiile să fie completate cu materiale audiovizuale relevante, ceea ce este esențial atunci când se lucrează cu persoane în spectrul autist (Pennington, 2010). Potrivit elevilor în spectrul autist, materialele audiovizuale sunt mai puternice și mai motivante decât metodele tradiționale (Pennington, 2010). Cu ajutorul CAI, elevii



---

**Învățătorii și învățătoarele pot înregistra lecțiile, care pot fi completate cu subtitrări, pot fi puse în pauză, reluate și în mișcare încetinită.**

---

**Potrivit elevilor și elevelor din spectrul autist, materialele audiovizuale sunt mai puternice și mai motivante pentru ei decât metodele tradiționale.**

și elevele prezintă rate mai mici de comportament inadecvat în comparație cu metodele de predare convenționale.

În concluzie, pentru elevii și elevele autiști/autiste, IAC pare a fi mai eficientă, mai eficace și mai atractivă decât metodele tradiționale de predare (Pennington, 2010). Cu toate acestea, dovezile existente sunt insuficiente pentru a considera TIC și IAC ca fiind practici bazate pe dovezi (Pennington, 2010; Ramdoss et al., 2012). Este necesar să se efectueze cercetări suplimentare pentru a înțelege riscurile și oportunitățile specifice asociate cu utilizarea TIC în predarea elevilor din spectrul autist.



# 4 Recomandări

---

Având în vedere punctele forte și nevoile unice ale elevilor din spectrul autist, este esențială o abordare individualizată a educației acestora și intervenții specifice. Învățătorii și învățătoarele ar trebui să fie conștienți atât de beneficiile, cât și de riscurile pentru individul autist și pentru populația generală. Mediul școlar oferă o oportunitate unică pentru elevii și eleve de a-și dezvolta abilitățile sociale și de comunicare și de a-și extinde rețelele sociale. În consecință, învățătorii și învățătoarele pot sprijini elevii și elevele din spectrul autist, ajutându-i să se joace și să își facă prieteni împreună și să își reducă disconfortul social. În plus, se așteaptă ca învățătorii și învățătoarele să reducă bullying-ul și intimidarea, în special față de tinerii din spectrul autist, care sunt deosebit de vulnerabili la acest lucru. Având în vedere acest lucru, mai jos sunt sugerate patru aplicații practice ale TIC în lucrul cu elevii autiști și elevele autiste (Macoun et al., 2021).



**O abordare individualizată a educației elevilor și elevelor din spectrul autist este esențială din cauza punctelor forte și a nevoilor unice ale acestora.**

- În primul rând, învățătorii și învățătoarele pot folosi avantajele TIC **pentru a sprijini dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor și elevelor din spectrul autist**. Întrucât elevii autiști și elevele autiste folosesc în mod obișnuit TIC pentru activități individuale, învățătorii și învățătoarele trebuie să dezvolte modalități creative de utilizare a acestor instrumente în scopuri sociale (Mazurek et al., 2012). De exemplu, jocurile educaționale cu mai mulți jucători pot motiva elevii și elevele și pot avea un efect pro-social.
- În al doilea rând, ținând cont de punctele forte și de nevoile unice ale persoanelor din spectrul autist, educatorii ar trebui să le informeze cu privire la oportunitățile și riscurile specifice asociate cu utilizarea TIC. De exemplu, elevii autiști și elevele autiste ar trebui să fie conștienți de pericolele utilizării problematice a tehnologiei și să înțeleagă modul în care dependența excesivă de TIC poate afecta negativ relațiile din lumea reală.  
Învățătoarele și învățătorii pot, de asemenea, să monitorizeze comportamentul copiilor din spectrul autist și să analizeze cât timp și în ce scop folosesc TIC (Livingstone, Blum-Ross, 2020). La fel ca părinții, profesorii pot beneficia de o mediere activă mai degrabă decât restrictivă. Medierea activă implică o comunicare deschisă și o negociere cu copilul, în timp ce medierea restrictivă impune restricții specifice privind utilizarea TIC. Medierea activă este asociată cu niveluri mai scăzute de risc online, fără a limita în mod semnificativ capacitatea de a dezvolta competențe digitale suplimentare. Cu toate acestea, medierea restrictivă poate fi adecvată pentru copiii cu abilități scăzute de autoreglare (copii care demonstrează o capacitate scăzută de a-și controla propriul comportament; Lee, 2013).
- În al treilea rând, având în vedere riscul sporit de hărțuire cibernetică împotriva persoanelor din spectrul autist, pe lângă practicile menționate mai sus, profesorii și profesoarele ar putea dori să completeze utilizarea TIC cu **instrucțiuni privind comportamentul online adecvat**.
- În al patrulea rând, din cauza dificultăților sociale și de comunicare, profesorii și profesoarele ar putea oferi sprijin elevilor autiști și elevelor autiste pentru a comunica online și pentru a-și revizui împreună interacțiunile anterioare. Acest lucru îi poate ajuta pe elevii și eleve să își aplice în viața de zi cu zi competențele sociale nou dobândite și să își sporească încrederea în sine atunci când interacționează online.

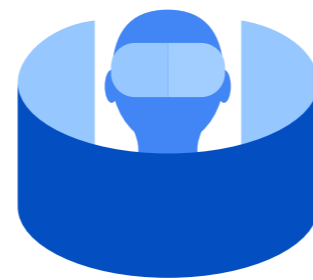
Având în vedere aceste recomandări, directorii școlilor trebuie să ofere în permanență oportunități de învățare și formare pentru învățătorii și învățătoarele care lucrează cu copii din spectrul autist. Cercetările evidențiază nevoia urgentă de o mai bună formare și conștientizare a neurodiversității în rândul educatorilor și educatoarelor (Fleury și Kemper, 2022; Van Der Steen et al., 2020). În special, educatorii și educatoarele ar trebui și ar trebui să fie conștienți de riscurile și oportunitățile TIC pentru persoanele cu autism și să se simtă încrezători în utilizarea acestor tehnologii atunci când este cazul. În plus, educatorii și educatoarele identifică adesea lipsa de resurse și de timp ca fiind cele mai importante bariere în calea implementării intervențiilor pentru copiii din spectrul autist (Barry et al., 2020). Având în vedere acest lucru, directorii școlilor pot sprijini eforturile învățătorilor și învățătoarelor din învățământul special prin furnizarea de resurse financiare și umane adecvate pentru implementarea intervențiilor (de exemplu, prin asigurarea fondurilor necesare pentru achiziționarea de noi instrumente, cum ar fi tablete sau dispozitive mobile). În cele din urmă, cercetătorii și cercetătoarele, caută adesea să implice personalul școlar în cercetările care evaluează intervențiile pentru copiii de vârstă școlară (inclusiv cercetările care utilizează TIC). Învățătorii și învățătoarele din învățământul special pot profita de ocazia de a se implica în astfel de cercetări și de a sprijini astfel nevoile elevilor și elevelor autiști. Retroacțiunea din partea învățătorii și învățătoarele poate ajuta la dezvoltarea de programe care să aibă în vedere nevoile persoanelor din spectrul autist.

## Sinteza recomandărilor

- Învățătorii și învățătoarele pot folosi TIC **pentru a sprijini dezvoltarea abilităților sociale** ale elevilor și elevelor din spectrul autist.
- Învățătorii și învățătoarele pot lua în considerare educarea elevilor și elevelor autiști cu privire la **oportunitățile și riscurile specifice asociate cu utilizarea TIC**.
- Învățătorii și învățătoarele pot lua în considerare **medierea activă – mai degrabă decât restrictivă** – a utilizării TIC.
- Atunci când utilizează TIC, învățătorii și învățătoarele pot face recomandări pentru a **promova un comportament online** adecvat și pentru a reduce riscul de hărțuire cibernetică împotriva elevilor și elevelor din spectrul autist.
- Învățătorii și învățătoarele pot oferi sprijin în timpul comunicării online și **analiza comună a interacțiunilor online anterioare**.
- **Directorul poate sprijini eforturile învățătorilor și învățătoarelor** din învățământul special prin oferirea de oportunități de învățare și resurse financiare și umane adecvate.
- Învățătorii și învățătoarele pot **participa la cercetarea în domeniul TIC** și la alte intervenții care vizează elevii și elevele din spectrul autist.

# 5 Provocări emergente – tendențe noi

Noile intervenții adaptate la nevoile unice ale elevilor și elevelor în spectrul autist reprezintă o problemă urgentă pentru educatorii și educatoarele precum și practicienii și practicienele din domeniul clinic. Deși TIC par a fi promițătoare pentru a completa și sprijini predarea, este nevoie de mai multe cercetări pentru a înțelege riscurile și beneficiile utilizării TIC în predarea elevilor și elevelor neurodiverși/neurodiverse. Școala oferă un mediu unic pentru dezvoltarea abilităților sociale datorită timpului petrecut acolo, a frecvenței interacțiunii cu colegii și a numeroaselor oportunități de a învăța modalități de rezolvare a problemelor. Introducerea de noi tehnologii în mediul școlar poate fi deosebit de benefică pentru copiii în spectrul autist. Jocurile educaționale, realitatea virtuală și robotica par a fi promițătoare pentru dezvoltarea abilităților sociale, cum ar fi imitația, atenția și producerea și recunoașterea emoțiilor în rândul persoanelor în spectrul autist (Grossard și al., 2018). Un studiu care a analizat eficacitatea unei intervenții care vizează abilitățile lingvistice și sociale cu ajutorul tabletelor în rândul copiilor în spectrul autist (Parsons și al., 2019) a arătat îmbunătățiri ale acestor abilități. Îmbunătățirea era încă evidentă după 12 luni (Parsons și al., 2019; 2020).



**Jocurile educaționale serioase, realitatea virtuală și robotica par a fi promițătoare pentru dezvoltarea abilităților sociale, cum ar fi imitația, atenția și producerea și recunoașterea emoțiilor.**

Mediile online permit oamenilor să imite situațiile din lumea reală, eliminând în același timp pericolele fizice (Boucenna și al., 2014; Grossard și al., 2018). Dispozitivele VR oferă imersiune într-o lume asemănătoare realității virtuale prin intermediul unei simulări auditive și vizuale avansate (Dechsling și al., 2021). Alte dispozitive, cum ar fi ochelarii de realitate augmentată (AR), pot completa experiențele reale cu imagini sau sunete suprapuse peste realitate (Dechsling și al., 2021). Cercetările arată că tehnologiile VR și AR pot învăța în mod eficient abilitățile sociale ale persoanelor în spectrul autist. Mediile virtuale pot fi deosebit de utile în predarea recunoașterii emoțiilor (adică interpretarea emoțiilor celorlalți), a expresiei (adică manifestarea emoțiilor adecvate situației), a imitației (adică răspunsul la emoțiile celorlalți cu emoții egale) și a atenției comune (adică concentrarea asupra aceluiași obiect ca o altă persoană) în rândul persoanelor în spectrul autist (Boucenna și al., 2014; Grossard și al., 2018). Cu toate acestea, merită remarcat faptul că sensibilitatea senzorială și preocupările asociate anxietății pot face ca experiențele VR imersive să fie stresante pentru unele persoane în spectrul autist (McCleery și al., 2020). Cu toate acestea, mulți participanți în spectrul autist raportează niveluri ridicate de motivație și satisfacție cu astfel de intervenții (Dechsling și al., 2021).

Cadrelle didactice precum și profesorii și profesorele cu viziune de viitor se pot întreba cum pot fi integrate astfel de intervenții în curriculum. Cu toate acestea, sunt necesare

---

## **Cercetările arată că tehnologiile VR și AR pot învăța în mod eficient abilitățile sociale ale persoanelor din spectrul autist. Mediile virtuale pot fi deosebit de utile pentru persoanele autiste în ceea ce privește învățarea recunoașterii emoțiilor, a exprimării, a imitației și a atenției comune.**

cercetări suplimentare înainte de a se putea trage concluzii cu privire la eficacitatea TIC în predarea persoanelor în spectrul autist. Întrebările referitoare la tipurile de TIC care sunt cele mai atractive, practice și eficiente pentru persoanele în spectrul autist rămân fără răspuns. Cercetările ulterioare ar trebui să investigheze impactul severității simptomelor TSA, al diferențelor de gen și de vârstă asupra riscurilor și oportunităților TIC (Macoun și al., 2021). Ar trebui investigat impactul vârstei asupra utilizării problematice a TIC în rândul persoanelor în spectrul autist (Macoun și al., 2021). În plus, cercetările ar trebui să determine prevalența cyberbullying-ului împotriva adulților în spectrul autist, având în vedere că cercetările anterioare nu au inclus acest grup de vârstă (Macoun și al., 2021). În cele din urmă, având în vedere că persoanele în spectrul autist se bucură de jocurile video, cercetările ulterioare ar trebui să exploreze potențialele beneficii și riscuri sociale ale jocurilor multiplayer (Macoun și al., 2021).

# 6 Concluzii din învățământul de urgență la distanță

Pandemia globală de COVID-19 a adus o nevoie urgentă de educație la distanță pentru toți elevii și elevele, inclusiv pentru cei în spectrul autist. Unor elevi și studenți le-a plăcut să învețe în acest mod, în timp ce alții nu (Reicher, 2021). Cu toate acestea, învățarea la distanță pare să fie benefică pentru copiii și tinerii în spectrul autist (Reicher, 2020). În special, învățarea la distanță pare să reducă cerințele sociale și senzoriale impuse tinerilor în spectrul autist (de exemplu, mai puține interacțiuni sociale neplanificate și mai puține distrageri, cum ar fi zgomote puternice sau mirosuri ciudate) și să reducă incidentele de intimidare a elevilor și elevelor neurodiverse (Hill și al., 2021; Reicher, 2020). Învățarea online poate reduce nevoia copiilor în spectrul autist de a-și camufla (adică de a încerca să-și ascundă) simptomele (Gillespie-Lynch și al., 2014). În plus, având în vedere că persoanele în spectrul autist se confruntă adesea cu stresul provocat de mediile noi și de întreruperile rutinei, educația la distanță poate fi mai puțin stresantă decât mediile școlare tradiționale (Corbett și al., 2009). Cercetările au arătat, de asemenea, că educația la distanță atinge obiectivele de învățare ale elevilor și elevelor neurodiverse (Aloizou și al., 2021). Cercetările ulterioare ar trebui să se concentreze asupra implicațiilor sociale și educaționale pe termen lung ale învățării la distanță la copiii în spectrul autist. Acest ultim punct este deosebit de important deoarece,

așa cum s-a discutat mai sus, școlile oferă un mediu esențial pentru dezvoltarea abilităților sociale (Kasari și al., 2011). Cu toate acestea, introducerea de urgență a educației la distanță a evidențiat trei aspecte cheie:

- copiii autiști învață cel mai bine într-un mediu prietenos și favorabil dezvoltării (de exemplu, acasă, cu familia lor),
- o mai mare flexibilitate are un impact pozitiv asupra copiilor din spectrul autist (de exemplu, libertatea de a stabili rutine),
- copiii autiști preferă mediile cu mai puține solicitări senzoriale (de exemplu, camere cu puține distrageri vizuale sau auditive; Hill et al., 2021).

Pandemia COVID-19 a evidențiat, de asemenea, decalajul digital dintre țările cu venituri mici, medii și mari (Kumm și al., 2022). Multe persoane în spectrul autist trăiesc în țări cu venituri mici și medii, ceea ce le limitează accesul la tehnologie (Kumm și al., 2022). În plus, chiar și în țările cu venituri ridicate, decalajul digital afectează familiile defavorizate. Prin urmare, TIC accesibile, la prețuri accesibile și adecvate din punct de vedere cultural pot contribui la reducerea decalajului digital și la sprijinirea persoanelor în spectrul autist din medii socio-economice reduse (Kumm și al., 2022).

# 7 Lecturi suplimentare

---

[Information & Communication Technologies Use by Children & Youth with Autism Spectrum Disorder: Promise and Perils \(Macoun i in., 2021\) ↗](#)

Această trecere în revistă a literaturii științifice prezintă observații importante cu privire la frecvența, modalitățile și motivațiile de utilizare a TIC în rândul persoanelor din spectrul autist. De asemenea, articolul discută beneficiile și riscurile utilizării TIC pentru persoanele autiste și oferă recomandări pentru cercetări viitoare și principii de evaluare a beneficiilor și riscurilor TIC pentru persoanele din spectrul autist.

[Cyber-Aggression and Victimization and Social Information Processing: Integrating the Medium and the Message \(Runions i in., 2013\) ↗](#)

Articolul aplică teoria procesării informațiilor sociale pentru a evalua impactul potențial al caracteristicilor inerente ale TIC asupra hărțuirii cibernetice și prezintă cinci caracteristici ale TIC care afectează procesarea informațiilor sociale și prin urmare, hărțuirea cibernetică. Acestea sunt: semnale sociale limitate, persistența mesajelor, lipsa măsurilor de confidențialitate, audiențe mari și acces constant. Autorii fac, de asemenea, recomandări pentru cercetări ulterioare.

## Bibliografia

- Adams, R. E., Taylor, J. L., & Bishop, S. L. (2020). Brief report: ASD-related behavior problems and negative peer experiences among adolescents with ASD in general education settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4548–4552. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04508-1>
- Aloizou, V., Chasiotou, T., Retalis, S., Daviotis, T., & Koulouvaris, P. (2021). Remote learning for children with special education needs in the era of COVID-19: Beyond teleconferencing sessions. *Educational Media International*, 58(2), 181–201. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930477>
- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J.-J. (2016). Models of educational integration of ICTs in the classroom. *Comunicar*, 24(47), 79–87. <https://doi.org/10.3916/c47-2016-08>
- Aubineau, M., Blicharska, T. (2020). High-functioning autistic students speak about their experience of inclusion in mainstream secondary schools. *School Mental Health*, 12, 537–555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>
- Bahiss, K., Cunningham, S. J., & Smith, T. (2010). Investigating the usability of social networking sites for teenagers with autism. In *Proceedings of the 11th International Conference of the NZ Chapter of the ACM Special Interest Group on Human-Computer Interaction* (pp. 5–8). <https://doi.org/10.1145/1832838.1832840>
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(5), 489–507. <https://doi.org/10.1023/a:1025827427901>
- Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 519–547. Retrieved from: <https://link.gale.com/apps/doc/A138483291/AONE?u=subd78095&sid=bookmark-AONE&xid=495dac1b>
- Barry, L., Holloway, J., & McMahon, J. (2020). A scoping review of the barriers and facilitators to the implementation of interventions in autism education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 78, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101617>
- Beckman, L., Hellström, L., & Kobyletzki, L. (2020). Cyberbullying among children with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 54–67. <https://doi.org/10.1111/sjop.12525>
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Benford, P., & Standen, P. (2009). The internet: A comfortable communication medium for people with Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA)? *Journal of Assistive Technologies* 3(2), pp. 44–53. <https://doi.org/10.1108/17549450200900015>
- Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., & Chetouani, M. (2014). Interactive technologies for autistic children: A review. *Cognitive Computation*, 6(4), 722–740. <https://doi.org/10.1007/s12559-014-9276-x>
- Burke, M., Kraut, R., & Williams, D. (2010). Social use of computer-mediated communication by adults on the autism spectrum. In *Proceedings of the 2010 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 425–434). <https://doi.org/10.1145/1718918.1718991>

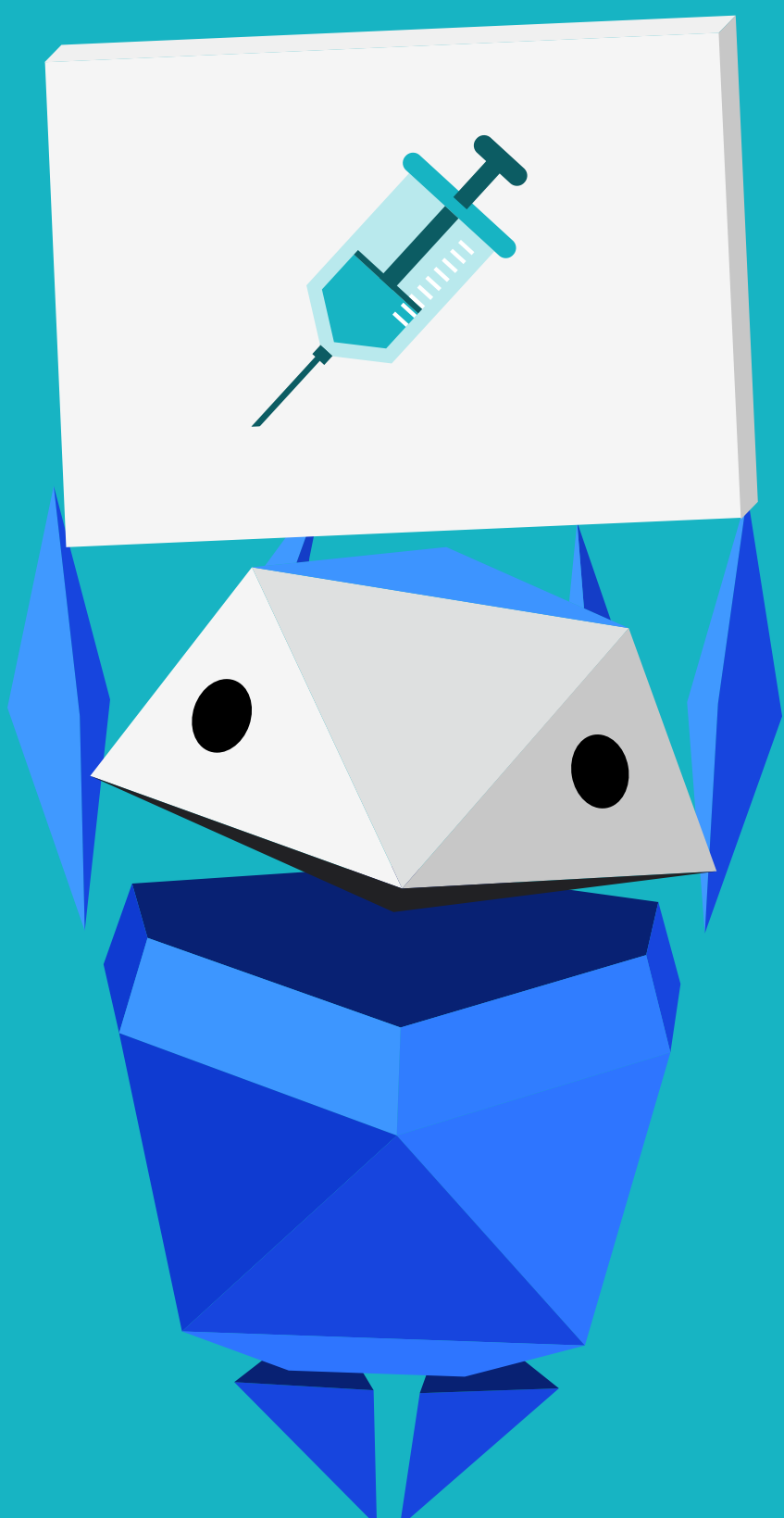


- Corbett, B. A., Schupp, C. W., Levine, S., & Mendoza, S. (2009). Comparing cortisol, stress, and sensory sensitivity in children with autism. *Autism Research*, 2(1), 39–49. <https://doi.org/10.1002/aur.64>
- Craig, F., Tenuta, F., Andrea De Giacomo, Trabacca, A., & Costabile, A. (2021). A systematic review of problematic video-game use in people with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 82, 101726–101726. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101726>
- Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R. A., Shic, F., & Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual and augmented reality in social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5>
- Dillon, G. V., Underwood, J. D. M., & Freemantle, L. J. (2016). Autism and the UK secondary school experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 221–230. <https://doi.org/10.1177/1088357614539833>
- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behaviours and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *Autism*, 10(1), 53–69. <https://doi.org/10.1177/1362361306062010>
- Fleury, V. P., & Kemper, T. (2022). An examination of education professionals' beliefs about causes of autism and their perceptions of practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(3), 189–198. <https://doi.org/10.1177/10883576211073685>
- Fombonne, E., MacFarlane, H., & Salem, A. C. (2021). Epidemiological surveys of ASD: Advances and remaining challenges. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(12), 4271–4290. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05005-9>
- Geelhand, P., Papastamou, F., Deliens, G., & Kissine, M. (2021). Judgments of spoken discourse and impression formation of neurotypical and autistic adults. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 82, 101742. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101742>
- Gillespie-Lynch, K., Kapp, S. K., Shane-Simpson, C., Smith, D. S., & Hutman, T. (2014). Intersections between the autism spectrum and the internet: Perceived benefits and preferred functions of computer-mediated communication. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(6), 456–469. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.6.456>
- Grossard, C., Palestra, G., Xavier, J., Chetouani, M., Grynszpan, O., & Cohen, D. (2018). ICT and autism care: State of the art. *Current Opinion in Psychiatry*, 31(6), 474–483. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000455>
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363–396. Retrieved from: <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14ResearchP363-395Heath1876.pdf>
- Hersh, Leporini, B., & Buzzi, M. (2020). ICT to support inclusive education: Introduction to the special thematic session. In *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 123–128). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-58805-2\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-58805-2_15)
- Hill, C., Keville, S., & Ludlow, A. K. (2021). Inclusivity for children with autism spectrum disorders: Parent's reflections of the school learning environment versus home learning during COVID-19. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1975253>
- Holfeld, B., Stoesz, B., & Montgomery, J. (2019). Traditional and cyberbullying and victimization among youth with autism spectrum disorder: An investigation of the frequency, characteristics, and psychosocial correlates. *Journal on Developmental Disabilities*, 24(2), 61–76. Retrieved from: <https://oadd.org/wp-content/uploads/2019/12/41028-JoDD-24-2-v11f-61-76-Holfeld-et-al.pdf>
- Iglesias O., Sanchez L. E., Rodriguez M. A. (2019) Do young people with Asperger's syndrome or intellectual disability use social media and are they cyberbullied or cyberbullies in the same way as their peers? *Psicothema*, 31(1), 30–37.

- Jellema, T., Lorteije, J., van Rijn, S., van t' Wout, M., de Haan, E., van Engeland, H., & Kemner, C. (2009). Involuntary interpretation of social cues is compromised in autism spectrum disorders. *Autism Research*, 2(4), 192–204. <https://doi.org/10.1002/aur.83>
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., & Gulsrud, A. (2011). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431–439. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x>
- Kumm, A. J., Viljoen, M., & de Vries, P. J. (2022). The digital divide in technologies for autism: Feasibility considerations for low- and middle-income countries. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(5), 2300–2313. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05084-8>
- Lee, S. J. (2013). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media and Society*, 15(4), 466–481. <https://doi.org/10.1177/1461444812452412>
- Liu, G., Wu, N., & Chen, Y. (2013). Identifying emerging trends for implementing learning technology in special education: A state-of-the-art review of selected articles published in 2008–2012. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3618–3628. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.007>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press: USA.
- MacMullin, J. A., Lunskey, Y., & Weiss, J. A. (2016). Plugged in: Electronics use in youth and young adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 45–54. <https://doi.org/10.1177/1362361314566047>
- Macoun, S. J., Bedir, B., Runions, K., Barker, L. E., Halliday, D., & Lewis, J. (2021). Information and communication technologies use by children and youth with autism spectrum disorder: Promise and perils. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 4(1), 1–11.
- Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1512–1520. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1014-y>
- Mazurek, M. O., Shattuck, P. T., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Prevalence and correlates of screen-based media use among youths with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(8), 1757–1767. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1413-8>
- McCleery, J. P., Zitter, A., Solórzano, R., Turnacioglu, S., Miller, J. S., Ravindran, V., & Parish-Morris, J. (2020). Safety and feasibility of an immersive virtual reality intervention program for teaching police interaction skills to adolescents and adults with autism. *Autism Research*, 13(8), 1418–1424. <https://doi.org/10.1002/aur.2352>
- Mendelson, J. L., Gates, J. A., & Lerner, M. D. (2016). Friendship in school-age boys with autism spectrum disorders: A meta-analytic summary and developmental, process-based model. *Psychological Bulletin*, 142(6), 601–622. <https://doi.org/10.1037/bul0000041>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moss, P., Howlin, P., Savage, S., Bolton, P., & Rutter, M. (2015). Self and informant reports of mental health difficulties among adults with autism findings from a long-term follow-up study. *Autism*, 19(7), 832–841. <https://doi.org/10.1177/1362361315585916>
- Ntalindwa, T., Soron, T. R., Nduwingoma, M., Karangwa, E., & White, R. (2019). The use of information communication technologies among children with autism spectrum disorders: Descriptive qualitative study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 2(2), e12176. <https://doi.org/10.2196/12176>

- Ong, C. S., Chang, S. C., & Wang, C. C. (2011). Comparative loneliness of users versus nonusers of online chatting. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(1-2), 35-40. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0321>
- Ostryn, C., & Mincic, M. S. (2022). A literature review of social communication interventions for individuals with autism spectrum disorder in general education settings. *Current Developmental Disorders Reports, 9*(2), 19-36. <https://doi.org/10.1007/s40474-022-00247-3>
- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S., Kim, Y. S., Lee, J., & Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and factors associated with school bullying in students with autism spectrum disorder: A cross-cultural meta-analysis. *Yonsei Medical Journal, 61*(11), 909. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>
- Parsons, D., Cordier, R., Lee, H., Falkmer, T., & Vaz, S. (2019). A randomised controlled trial of an information communication technology delivered intervention for children with autism spectrum disorder living in regional Australia. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(2), 569-581. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3734-3>
- Parsons, D., Vaz, S., Lee, H., Robinson, C., & Cordier, R. (2020). A twelve-month follow-up of an information communication technology delivered intervention for children with autism spectrum disorder living in regional Australia. *Research in Developmental Disabilities, 106*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103743>
- Pennington, R. C. (2010). Computer-assisted instruction for teaching academic skills to students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(4), 239-248. <https://doi.org/10.1177/1088357610378291>
- Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(2), 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.016>
- Ramdoss, S., Machalicek, W., Rispoli, M., Mulloy, A., Lang, R., & O'Reilly, M. (2012). Computer-based interventions to improve social and emotional skills in individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation, 15*(2), 119-135. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655>
- Reicher, D. (2020). Debate: Remote learning during COVID-19 for children with high functioning autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Mental Health, 25*(4), 263-264. <https://doi.org/10.1111/camh.12425>
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(3), 1126-1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- Runions, K., Shapka, J. D., Dooley, J., & Modecki, K. (2013). Cyber-aggression and victimization and social information processing: Integrating the medium and the message. *Psychology of Violence, 3*(1), 9-26. <https://doi.org/10.1037/a0030511>
- Sansosti, F. J., Doolan, M. L., Remaklus, B., Krupko, A., & Sansosti, J. M. (2015). Computer-assisted interventions for students with autism spectrum disorders within school-based contexts: A quantitative meta-analysis of single-subject research. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*(2), 128-140. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0042-5>
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., & Øien, R. A. (2020). Short report: Social perception of high school students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(2), 670-675. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>
- Tsiopela, D., & Jimoyiannis, A. (2017). Pre-vocational skills laboratory: Designing interventions to improve employment skills for students with autism spectrum disorders. *Universal Access in the Information Society, 16*, 609-627. <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0488-6>

- van der Aa, C., Pollmann, M. M. H., Plaat, A., & van der Gaag, R. J. (2016). Computer-mediated communication in adults with high-functioning autism spectrum disorders and controls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.007>
- Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90, 103036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J., & Noens, I. (2015). Executive functioning in autism spectrum disorders: Influence of task and sample characteristics and relation to symptom severity. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(11), 1399–1417. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0689-1>
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 216–229. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2006). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1858–1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>



# Copii cu boli cronice și TIC

---

Marianthi Papadimitriou



School with Class  
Foundation

Be  
Internet  
Awesome.

# 1 Boli cronice

---

Bolile cronice la copii (de exemplu, astmul, diabetul, epilepsia, bolile cardiace, bolile hemato-oncologice, bolile renale, fibroza chistică și HIV) reprezintă experiențe dificile care pot avea un impact negativ asupra copilului și a familiei (Barlow și Ellard, 2004; Hall et al, 2019; Taylor et al, 2008).

Afecțiunile cronice de sănătate la copii sunt asociate cu un risc crescut de dificultăți de învățare, rezultate mai slabe și un angajament mai scăzut, absențe mai frecvente de la școală care nu pot fi justificate doar prin motive de sănătate și abandon școlar, indiferent de statutul socio-economic (Breslau et al, 2008; Champaloux și Young, 2015; Forrest et al, 2011; Leach și Butterworth, 2012; Lum et al, 2017). Copiii și tinerii (CYP) cu boli cronice sunt mai predispuși să raporteze dificultăți psihosociale și o calitate mai scăzută a vieții, inclusiv vulnerabilitate emoțională și dificultăți de sănătate mintală, afectarea și pierderea independenței și a controlului asupra vieții lor, izolare socială și un sentiment redus de apartenență la comunitatea școlară (Iannucci și Nierenberg, 2022; Jamieson et al, 2014; Kirkpatrick, 2020).

Evoluția cunoștințelor medicale și a tehnologiei duce la creșterea speranței de viață, aceasta a contribuit la îmbunătățirea capacității funcționale a copiilor cu afecțiuni care pun în pericol și limitează viața (Pui și al., 2018).

Acest lucru a mutat atenția experților de la tratarea bolii la furnizarea de îngrijire holistică și sprijin pentru a menține calitatea vieții și a participa la activitățile obișnuite, unde copiii și tinerii cu nevoi medicale pot fi expuși riscului de excludere (Ellis și al., 2013).

Acest capitol explorează utilizarea internetului și a comunicării mediate de calculator (computer-mediated communication, CMC) pentru a atenua dificultățile cu care se confruntă copiii și tinerii cu boli cronice, care pun viața în pericol și care limitează viața, și pentru a-i ajuta să își continue educația, să depășească izolarea și excluziunea socială, să își recapete controlul asupra vieții și să își gestioneze propria sănătate.

---

**Copiii și adolescenții cu boli cronice sunt mai predispuși să raporteze dificultăți psihosociale și o calitate mai scăzută a vieții, inclusiv vulnerabilitate emoțională și dificultăți de sănătate mintală, sentimente de neputință și de pierdere a independenței și a controlului asupra vieții lor, izolare socială și un sentiment redus de apartenență la comunitatea școlară.**

## Rolul învățământului spitalicesc și al celor care predau

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

Educația spitalicească joacă un rol esențial în facilitarea recuperării și restabilirii complete a sănătății unui copil. Ea cuprinde două aspecte diferite:

- dimensiunea educațională – oferirea unei continuități a educației, ajutându-i pe tineri să progreseze în studiile lor, sprijinindu-i să promoveze examenele și să își atingă obiectivele educaționale;
- aspectul emoțional – sentimentul de speranță și normalitate asociat în mod natural cu frecventarea școlii.

Obiectivul principal aici [la Școala de la Spitalul Sfânta Sofia] se concentrează pe oferirea unui mediu de susținere în cadrul unei echipe multidisciplinare pentru a-i ajuta pe tineri să recâștige un sentiment de normalitate și de autonomie în viețile lor, să își reconstruiască încrederea în sine și să îi ajute să se integreze pe deplin în școala de la domiciliu și în viața de zi cu zi în timpul recuperării lor. Ambele aspecte, educațional și socio-emoțional, sunt la fel de importante și joacă un rol imens în recuperarea completă a unui copil.

Panayiotis Kiskireas – unul dintre primii profesori de spital din Grecia. Lucrează în domeniul educației spitalicești din 1988, la Școala Spitalului Sfânta Sofia din Atena, unde a fost și director.



Scopul principal al activității profesorilor din școlile spitalicești este de a sprijini procesul de vindecare a copilului bolnav. Elevii și elevele din secțiile de spital își completează școlarizarea obligatorie, astfel încât să se poată întoarce la școala de la domiciliu după ce părăsesc spitalul fără a rămâne în urmă. Aceștia își dezvoltă interesele și pasiunile, învață noi abilități pentru a uita, cel puțin pentru o vreme, de dificultățile spitalizării.

Justyna Stańczak-Szenajch – lucrează în școlile din spitale din Polonia din 2013, în prezent la Școala primară specială nr. 287 din cadrul Spitalului Clinic de Copii

## 2 Rolul internetului: oportunități, riscuri și provocări

---

Internetul poate juca un rol important în sprijinirea holistică a copiilor și tinerilor cu nevoi medicale prin promovarea continuității educației, a bunăstării psihosociale și a implicării active în gestionarea propriei sănătăți. Această secțiune a capitolului analizează provocările, riscurile și oportunitățile din aceste trei domenii.

### Amenințări și provocări

Preocupările în acest domeniu rămân legate de accesul inegal la serviciile digitale și la telemedicină, în special pentru copiii din medii defavorizate (Badawy și Radovic, 2020). Dificultățile tehnologice au fost, de asemenea, identificate ca fiind o provocare în utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) în educație. Discrepanțele și limitările semnificative în ceea ce privește accesul la internet și la imprimante, precum și provocările legate de participarea la cursuri online în spitale cu acces Wi-Fi instabil și transmisie lentă de date, evidențiază necesitatea unei finanțări și organizări suplimentare a infrastructurii tehnologice în diferite medii (Maor și al., 2016; Weibel și al., 2020). În plus, prioritizarea îngrijirii medicale și conflictele dintre programul acesteia și cel al școlii pot duce la faptul că organizarea unei conexiuni online cu școala poate fi dificilă și consumatoare de timp (Ellis și al., 2013). O bună organizare și coordonare între spital și școală poate

crește participarea copiilor și tinerilor la activitățile online și poate îmbunătăți calitatea interacțiunii dintre elevi și școală.

În ceea ce privește videoconferințele și rezultatele școlare, rezultatele cercetării nu sunt concludente. Pe de o parte, s-a raportat că utilizarea CMC sprijină educația, sporește dorința și motivația de a se implica în învățare și de a face parte din comunitatea școlară și sporește încrederea copiilor și a tinerilor în propriile capacități ca elevi (Zhu & Van Winkel, 2015). Pe de altă parte, cercetările sugerează că beneficiile CMC sunt în primul rând de natură socială și că tehnologia are un impact neglijabil sau chiar negativ asupra învățării din cauza dificultăților de conectivitate, a programelor fragmentate și a procedurilor medicale, precum și a problemelor de concentrare în cadrul lecțiilor online din alte motive (de exemplu, mediul zgomotos din spital) sau a durerii fizice (Ellis și al., 2013; Maor & Mitchem, 2015; Zhu & Van Winkel, 2015).

---

**Prioritatea acordată îngrijirii medicale și conflictele dintre programarea acesteia și orarul școlii pot face dificilă și consumatoare de timp organizarea unei conexiuni online cu școala.**



## Participarea de la distanță la lecțiile care au loc la școala de la domiciliu.

Uneori, școlile apropiate de domiciliu care dispun de echipamentul adecvat permit copiilor să participe de la distanță la lecții. Din păcate, destul de repede, copiii înșiși renunță la această formă de învățare. Cursurile de la școală durează câteva ore, iar în clasă domnește haosul. Pentru un copil bolnav, vizionarea lecțiilor online reprezintă o sarcină cognitivă grea, uneori incompatibilă cu tratamentul în secția de spital. Videoconferințele cu colegii de clasă din când în când pot fi importante pentru a menține contactul, dar rutina zilnică de multe ore de cursuri, pe lângă cele filtrate printr-o conexiune la distanță, devine împovărătoare.

Justyna Stańczak-Szenajch – lucrează în școlile spitalicești din Polonia din 2013, în prezent la Școala primară specială nr. 287 din cadrul Spitalului Clinic de Copii

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

În plus, consimțământul părinților și preocupările legate de siguranța și bunăstarea copilului exacerbează provocările legate de legătura video. Mulți părinți se opun participării copiilor la videoconferințe pe motiv că ar putea provoca anxietate la copii (Ellis și al., 2013).

Participarea la videoconferințe poate provoca, de asemenea, jenă din cauza aspectului fizic (de exemplu, din cauza modificărilor datorate tratamentului, a perfuziilor, a tuburilor nazogastrice, a îmbrăcămintei de spital) sau a zgomotului din mediul spitalicesc (de exemplu, din cauza echipamentelor zgomotoase, a plânsetelor altor copii, a prezenței personalului medical; Ahumada-Newhart și Olson, 2019; Hopkins et al., 2014). Experiența videoconferinței poate declanșa, de asemenea, sentimente dificile la copii, cum ar fi furia, frustrarea și tristețea, din cauza faptului că sunt îndepărtați de colegii și colegele de clasă și de prieteni și pierd evenimente școlare importante din această cauză. Toate aceste aspecte evidențiază necesitatea unei pregătiri și a unui sprijin adecvat pentru toți cei implicați – înainte de a utiliza CMC într-un context educațional în spital, în timpul utilizării și după.

Deoarece copiii și tinerii spitalizați folosesc adesea internetul fără supravegherea adecvată a adulților, există, de asemenea, preocupări în ceea ce privește acțiunile pentru bunăstarea copilului (salvgardare), protecția datelor și securitatea. De asemenea, copiii pot avea acces la dosarele lor medicale fără o îndrumare adecvată privind modul de păstrare a dosarelor și a datelor personale în siguranță. Copiii și tinerii cu afecțiuni cronice și nevoi medicale trebuie să fie îndrumați și susținuți în mod corespunzător în deciziile lor de a dezvălui date și de a stabili cum și când pot fi împărtășite cu alte persoane informații medicale sensibile (Diffin și al., 2019).

## Oportunități

### Continuitatea educației

Copiii și tinerii cu boli cronice se confruntă cu multe întreruperi și pauze ale educației lor din cauza frecventelor spitalizări și tratamente (Poku & Pilnick, 2022). Pentru a le oferi un sentiment de normalitate, apartenență și continuitate în educație, școlile publice și cele spitalicești folosesc o serie de tehnologii pentru a sprijini nevoile individuale, inclusiv:

- Utilizarea sistemelor de videoconferință (de exemplu, Zoom, Skype, Microsoft Teams), a tehnologiilor de inteligență ambientală (Aml) (Wadley și al., 2014), a roboților de teleprezență, cum ar fi PEBBLES (Weiss și al., 2001) și AVI-1 (Weibel et al, 2020) și aplicații și platforme educaționale specializate, cum ar fi BETNET (Zhu și Van Winkel, 2015) și „Presence App” (Hopkins și al., 2014), pentru a promova comunicarea sincronă și asincronă în clasă și pentru a sprijini incluziunea.
- Accesul la podcast-uri și lecții online, astfel încât copiii și tinerii să poată continua să învețe pe cont propriu și atunci când se simt mai confortabil.
- Accesul la platforme școlare online, astfel încât copiii să poată ține pasul cu programa școlară (Maor și al., 2016).

Tehnologiile mobile și online oferă oportunități de învățare și acces ușor la informații și resurse de învățare care nu ar fi disponibile în mediul spitalicesc (Maor & Mitchem, 2020). Conexiunile video, în special, par să ofere soluții tehnologice ușor accesibile, cu costuri reduse și flexibile pentru a-i ajuta pe copiii și tinerii cu boli cronice să rămână conectați și să țină pasul cu programul de învățământ (Maor & Mitchem, 2015).

Tehnologiile mobile și online oferă oportunități de învățare și acces ușor la informații și resurse de învățare care nu ar fi disponibile în mediul spitalicesc (Maor & Mitchem, 2020). Conexiunile video, în special, par să ofere soluții tehnologice ușor accesibile, cu costuri reduse și flexibile pentru a-i ajuta pe copiii și tinerii cu boli cronice să rămână conectați și să țină pasul cu programul de învățământ (Maor & Mitchem, 2015). În plus, conexiunile video par să contribuie la reducerea anxietății sociale asociate cu absențele prelungite de la școală și cu schimbările de înfățișare datorate tratamentului și îi ajută pe copii și tineri să se simtă mai încrezători în reintegrarea în mediul școlar (Zhu și Van Winkel, 2015). De asemenea, se pare că ajută restul clasei să dezvolte empatie și înțelegere față de experiențele copiilor și tinerilor cu boli cronice, să se obișnuiască cu aspectul lor și să reducă intimidarea colegilor și colegele bolnavi/bolnave. (Ellis și al., 2013). Având în vedere preocupările exprimate în literatura de specialitate cu privire la securitatea accesului la internet, la dezvăluirea și protecția datelor, la provocările sociale și emoționale, dar și la beneficiile acestui tip de comunicare, este necesar să se stabilească mecanisme care să asigure o utilizare optimă a tehnologiei, minimizând în același timp orice consecințe negative.

---

**Tehnologia de videoconferință și roboții de teleprezență par să sporească sentimentul de apartenență la un grup, să faciliteze contactul social cu colegii și semenii și să sprijine copiii și adolescenții spitalizați să participe la activități școlare de la care altfel ar fi excluși.**

## Depășirea singurătății și a izolării

Persoanele aflate în îngrijirea noastră, în special cele din secțiile de oncologie și de izolare, experimentează adesea un sentiment profund de singurătate și de izolare. Despărțiți de colegi, prieteni și familie și, uneori, chiar și de părinții lor, aceștia se confruntă cu un drum dificil și singuratic spre recuperare. Faptul de a fi închiși între pereții unui spital îi poate priva pe acești copii de interacțiunile sociale normale și de sistemele de sprijin familiare, provocând sentimente de singurătate, tristețe și detașare. Este important să fim conștienți de impactul emoțional al spitalizării asupra acestor copii și să acordăm prioritate măsurilor de atenuare a sentimentului de izolare prin îngrijire plină de compasiune, activități creative de învățare și interacțiuni cheie cu rudele și colegii. În acest scop, școala noastră din spital folosește adesea sisteme de videoconferință, cum ar fi FaceTime, Zoom și Skype, pentru a se conecta cu școala de la domiciliu și pentru a promova un mediu de susținere și incluziv, care hrănește bunăstarea elevilor și elevele de asemenea îi ajută pe acești copii să se simtă conectați și incluși în comunitatea lor școlară obișnuită.

Theodora Armenkova – lucrează în învățământul spitalicesc din Bulgaria din 2016, în prezent ca profesor de spital în cadrul departamentului de oncologie pediatrică de la Spitalul Universitar „Regina Ioana – ISUL” din Sofia.

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

## Bunăstarea socio-emoțională

Tehnologia oferă multe oportunități pentru a sprijini bunăstarea psihosocială a copiilor în mediile de asistență medicală închise. Îi poate ajuta să își dezvolte o identitate mai sănătoasă, bazată pe faptul că este un copil și nu doar un pacient imobilizat la pat, o persoană definită de boală (Lambert et al, 2014; Tomberli și Ciucci, 2021; Weibel et al, 2020).

Tehnologia mobilă și socială îi ajută pe copii și tineri, precum și pe părinții lor, să păstreze legătura, să împărtășească experiențe cu cei dragi și să obțină sprijinul social necesar pentru a trece printr-o perioadă atât de turbulentă și dificilă din viața lor (Maor & Mitchem, 2020). Menținerea contactului cu lumea exterioară și accesarea sprijinului din partea altora este considerată un predictor cheie al adaptării pozitive pentru copiii și tinerii bolnavi cronic și familiile acestora (Ellis și al., 2013; Lambert și al., 2014).

S-a observat că discuțiile video cu prietenii și familia influențează frecvența râsului și a zâmbetului și ajută la cultivarea unui sentiment de normalitate și interdependență (Maor & Mitchem, 2015). Grupurile de colegi online prin intermediul unor tehnologii precum Facebook, Instagram, Snapchat și site-urile de forumuri de discuții online par să funcționeze ca un spațiu sigur în care copiii, tinerii și familiile lor își pot împărtăși experiențele și sentimentele și pot primi sprijin pentru a face față terapiilor și tratamentelor specifice sau pentru a găsi modalități de a menține o viață sănătoasă și normală (Kirk & Milnes, 2016). Grupurile de sprijin online par să aibă, de asemenea, un impact pozitiv asupra calității vieții, contribuind la reducerea stresului, a anxietății și a depresiei și la creșterea gradului de retenție în sistemul de sănătate (Berkanish și al., 2022).

Comunitățile virtuale online dedicate integrării pacienților pediatrici, cum ar fi Zora și Starbright World din SUA și Canada (Battles & Wiener, 2002; Bers et al, 2010; Nicholas & Ba, 2007) și Solas din Irlanda (Lambert et al, 2014), au fost utilizate cu succes pentru a sprijini educația, divertismentul, socializarea și tratamentul copiilor și adolescenților bolnavi cronic. S-a observat că acestea au un impact asupra reducerii comportamentului de sevraj – cu ele, copiii adolescenți se simt mai puțin singuri, sunt mai capabili să respecte mai bine sfaturile medicale și sunt mai predispuși să se întoarcă la spital (Maor & Mitchem, 2020). Elementele de gamificare încorporate în aceste tehnologii și în alte tehnologii par să ofere, de asemenea, beneficii psihoterapeutice semnificative, deoarece pot acționa ca o trambulină și o distragere a atenției de la procedurile medicale stresante și de la spitalizare (Maor & Mitchem, 2020).

## Managementul sănătății

Platformele online pentru copiii și tinerii cu nevoi medicale (cum ar fi platforma pediatrică „MyGosh”, Great Ormond Street Hospital London) sunt din ce în ce mai disponibile. Aceste platforme le oferă copiilor și tinerilor și familiilor acestora acces la fișe medicale online, posibilitatea de a gestiona programările medicale și de a comunica cu echipa medicală, acces de la distanță la informații și sprijin în materie de sănătate (Kirk & Milnes, 2016). Utilizarea platformelor și sistemelor de evidență medicală online permite copiilor și adolescenților să înțeleagă mai bine propria sănătate sau evoluția bolii (King și al., 2017; Mörelius și al., 2021), sprijină aderența la tratament și îmbunătățește controlul asupra gestionării

propriei sănătăți (Byczkowski și al., 2014; Piras & Zanuto, 2014) și a comunicării dintre medic și pacient (Carini și al., 2021; Kruse și al., 2015). Acest lucru, la rândul său, poate duce la o mai bună capacitate de a vorbi despre problemele și nevoile lor (autoprovocare) și la o implicare mai activă a copiilor și adolescenților – punând întrebări și inițiind conversații despre îngrijirea și tratamentul medical. De asemenea, ar putea crește șansele de a lua decizii multidisciplinare și comune iar pe termen lung, de a îmbunătăți rezultatele în materie de sănătate pentru copii și tineri. (Diffin și al., 2019).



---

**Utilizarea platformelor și sistemelor de evidență medicală online le permite copiilor și adolescenților să înțeleagă mai bine propria lor afecțiune sau evoluția bolii, sprijină aderența la tratament și îmbunătățește controlul asupra gestionării procesului de tratament și a comunicării dintre medic și pacient.**

# 3 Recomandări

Având în vedere riscurile și oportunitățile descrise mai sus, se pot face recomandări cheie pentru educatorii care lucrează cu copii cu boli cronice :

- **Restabilirea interdependenței cât mai curând posibil:** șederile în spital duc la separarea bruscă de prieteni și familie și au un impact direct asupra relațiilor sociale și a bunăstării emoționale a copiilor și tinerilor cu boli cronice (Hall și al., 2019). Introducerea CMC cât mai curând posibil le permite copiilor să se conecteze cu lumea exterioară și cu cei dragi, inclusiv cu comunitatea școlară, și ar trebui să fie o prioritate în cadrul eforturilor de normalizare a șederii în spital și de promovare a bunăstării sociale și emoționale.
- **Includerea copiilor și a tinerilor în comunitățile pediatrie online:** de asemenea, este important să se conecteze tinerii cu afecțiuni similare și să se creeze comunități online de sprijin care să funcționeze ca o rețea sigură și să ajute copiii și tinerii și familiile lor în cele mai dificile momente (Kirk și Milnes, 2016).
- Sprijinirea **implicării active și a incluziunii:** Comunicarea digitală oferă multe oportunități pentru a sprijini continuitatea educației și contactul cu colegii (Maor & Mitchem, 2020). Cu toate acestea, doar tehnologia nu este suficientă. Cercetările sugerează că copiii și tinerii spitalizați simt conexiuni sociale mai puternice și au performanțe

academice mai bune atunci când sunt sprijiniți să se implice activ în activitățile școlare, mai degrabă decât atunci când folosesc tehnologia doar pentru a observa de la distanță lecțiile și evenimentele școlare (Tomberli & Ciucci, 2021). Ar trebui acordată o atenție deosebită sprijinirii copiilor și tinerilor pentru a se implica activ în activitățile școlare, încurajându-i pe colegi să includă colegii spitalizați în munca de grup și asigurându-se că aceștia se simt ca membri activi și valoroși ai comunității școlare

- **Pregătirea adecvată pentru videoconferințe:** videoconferințele și teleprezența mediată de roboți [Robotic Telepresence] pot fi o modalitate neprețuită de a menține copiii și tinerii conectați la comunitatea școlară și de a contribui la cultivarea unui sentiment de apartenență (Ahumada-Newhart & Olson, 2019). Uneori, însă, există rezistență sau dificultăți emoționale: (a) din partea școlii față de transmiterea imaginilor cu copii grav bolnavi și (b) din partea copiilor și tinerilor bolnavi, care pot să nu dorească să participe la videoconferință deoarece sunt conștienți de schimbările din aspectul lor sau nu se pot concentra într-un mediu spitalicesc (de exemplu, zgomot, aparatură, alți copii care plâng) (Maor & Mitchem, 2015). Împărtășirea fotografiilor online înainte de videoconferință a fost sugerată ca un bun punct de plecare pentru a informa clasa despre schimbările de aspect legate de tratament, pentru a promova înțelegerea și empatia

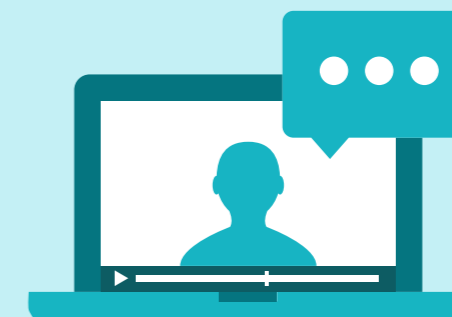
- și pentru a respecta intimitatea copilului în spital (Maor & Mitchem, 2015; Wadley și al., 2014). În mod similar, copiii și tinerii spitalizați ar trebui să fie pregătiți în mod adecvat pentru a se întâlni cu colegii lor și să fie înconjurați de un sprijin adecvat pentru a evita dezamăgirea și frustrarea de a nu putea fi alături de colegii lor și de a participa la evenimente școlare importante.
- Necesitatea obținerii **consimțământului părinților** poate fi o provocare suplimentară – unii părinți vor fi de acord cu participarea copilului lor la o videoconferință, alții nu (Ellis et al., 2013). Preocupările părinților trebuie luate în considerare și trebuie depuse toate eforturile pentru a-i ajuta să înțeleagă importanța inițiativelor de creare de legături sociale, ținând cont de nevoile, disponibilitatea și sentimentele tuturor părților implicate.
  - **Coordonarea învățării între școlile spitalicești și școlile de la domiciliu:** utilizarea tot mai frecventă a portalurilor online în școli înseamnă că elevii și studenții au un acces mai bun la informații, sarcini și teste prin intermediul site-ului web (Maor et al., 2016). În același timp, se pare că există o lipsă de coordonare între școlile din spitale și școlile obișnuite în ceea ce privește sprijinirea continuității educaționale. Există, de asemenea, o lipsă de resurse educaționale validate care să fie disponibile pentru copii și tineri atunci când aceștia sunt capabili să învețe (Maor și Mitchem, 2015). Ar fi utilă promovarea unei mai bune colaborări între școlile din spitale și școlile obișnuite pentru a sprijini educația elevilor și elevilor și pentru a vedea ce strategii, tehnologii și resurse, pentru ce copii și în ce condiții ar putea fi utilizate pentru a promova continuitatea educațională și învățarea independentă.
  - **Formarea cadrelor didactice în utilizarea TIC:** Utilizarea internetului în spital poate juca un rol important în asigurarea continuității educației și a conectivității cu școala unui copil și poate face ca educația în spital să fie eficientă, plăcută și practică (McCarthy și al., 2019). Se pare că există o lipsă de formare pentru învățători și învățătoare în ceea ce privește utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC). Mulți și multe dintre ei în școlile spitalicești raportează necesitatea unei formări adecvate pentru a-și îmbunătăți cunoștințele și utilizarea TIC în educație (Maor și al., 2016). Eforturile viitoare s-ar putea concentra pe dezvoltarea unui model de dezvoltare profesională pentru utilizarea TIC, bazat pe practici didactice active și reflexive și pe o pedagogie exemplară din domeniul educației spitalicești, precum și pe o colecție de resurse dovedite (cele mai bune practici), inclusiv aplicații educaționale, de reabilitare și recreative care ar putea oferi o rampă de lansare și ar putea minimiza suferința copilului.
  - **Utilizarea creativă a tehnologiei:** boala cronică a unui copil este asociată cu o dependență crescută față de ceilalți și cu un sentiment de inadecvare și, poate, de eșec, deoarece adesea înseamnă că copiii nu pot participa la activitățile tipice ale copilăriei care duc la conștientizarea realizărilor și împlinirilor personale (Pinquart, 2013; Taylor și al., 2008). Utilizarea tehnologiei și a aplicațiilor (de exemplu, software pentru a crea animații, videoclipuri, podcasturi, narațiuni digitale) astfel încât copiii să poată crea ceva de care să fie cu adevărat mândri (ceva ce nu realizează în mod obișnuit) poate contribui la îmbunătățirea modului în care se percep pe ei înșiși, precum și a competențelor și abilităților lor (Maor & Mitchem, 2020).

## Acces la materiale și resurse educaționale online pentru copiii bolnavi cronic

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

Cursurile online deschise în masă (MOOC), cum ar fi Coursera, Udemy, Khan's Academy, Skillshare, au fost dezvoltate de mulți ani – în fiecare dintre aceste cazuri, cursurile sunt disponibile aproape exclusiv în limba engleză și la un nivel academic sau profesional, iar unele sunt plătite. O altă resursă cunoscută pe scară largă sunt cursurile de limbi străine aranjate algoritmic, cum ar fi Duolingo, Busuu, Memrise, Drops și altele, fiecare cu propriile argumente pro și contra. Popularele mini-prelegeri TED Talks vor fi pe placul celor care doresc să își dezvolte cunoștințele în materie de predare mai degrabă decât de învățare. În schimb, un exemplu excelent îl reprezintă scurtele lecții interactive de raționament interactiv în domeniul științei de pe Brilliant – din nou, din păcate, doar în limba engleză și contra cost. Atunci când căutam materiale pentru elevi, eu însumi am folosit uneori portaluri care oferă, contra cost, exerciții imprimabile pentru a fi folosite la lecții, cum ar fi SuperKid și Printoteka. Gratuite și în limba poloneză sunt lecțiile video de pe portalul Pi-stacja, dezvoltat de Fundația pentru Educație Katalyst.

Deși există mai multe platforme și resurse online disponibile pentru învățare, rămâne o nevoie clară de o varietate de materiale educaționale accesibile și gratuite în diferite limbi și la diferite niveluri. Școlile spitalicești ar beneficia foarte mult de pe urma dezvoltării unei baze de date sau a unei liste selecționate de resurse multimedia online disponibile gratuit și de materiale educaționale în limba maternă a copiilor. Aceste resurse, cum ar fi podcast-uri, chestionare sau



scurte videoclipuri educaționale, ar trebui să fie adaptate la abilitățile și vârsta copiilor și să le permită acestora să acceseze și să se implice în conținut în ritmul și la discreția lor. Ar fi ideal dacă fiecare resursă electronică, fie că este vorba de podcast sau video, ar acoperi un subiect specific dintr-un domeniu definit. Acest lucru ar oferi profesorilor și educatorilor un instrument valoros pentru a îmbunătăți metodele de predare și pentru a sprijini învățarea elevilor într-un mod mai plăcut, mai accesibil și mai precis.

Ceea ce m-ar ajuta în activitatea mea de zi cu zi ar fi soluțiile digitale care facilitează coordonarea învățării între școala de la domiciliu și viitoarea școală – creând un spațiu pentru schimbul de informații, sarcini și teste între școli și profesorii din cele două școli. În momentul de față, acest contact se face de obicei prin telefon sau e-mail.

Justyna Stańczak-Szenajch – lucrează în școlile din spitale din Polonia din 2013, în prezent la Școala primară specială nr. 287 din cadrul Spitalului Clinic de Copii

- **Dezvoltarea conținutului online:** Copiii și tinerii cu nevoi medicale ar trebui, de asemenea, să aibă posibilitatea de a se implica mai mult și de a contribui în mod activ la conținutul online – de exemplu, împărtășind povești și experiențe personale despre impactul bolii lor asupra vieții lor, sfaturi privind gestionarea sănătății, viața școlară și relațiile cu colegii – și să primească sprijin adecvat pentru a deveni utilizatori online mai activi prin bloguri, etichetare și crearea de rețele prin intermediul rețelelor de socializare.
- **Promovarea siguranței online:** Preocupările legate de confidențialitate și de utilizarea sigură a internetului în mediul spitalicesc sunt adesea discutate în literatura de specialitate, deoarece se consideră că copiii și tinerii cu nevoi medicale au nevoie de o protecție specială (Maor & Mitchem, 2020). Copiii și adolescenții spitalizați ar trebui să fie sprijiniți în ceea ce privește siguranța online, astfel încât să analizeze cu atenție ceea ce ei înșiși postează online, să fie conștienți de identitățile false online și să știe cum să își protejeze propria identitate și informațiile personale, cum să facă față hărțuirii cibernetice și să informeze adulții despre activitățile și interacțiunile lor online. Este deosebit de important să se poarte discuții regulate despre experiențele online și despre cum să rămână în siguranță, deoarece copiii și tinerii cu nevoi medicale pot petrece mai mult timp online, adesea nesupravegheați, în timp ce se află în spital (Maor & Mitchem, 2020).
- **Abordarea hărțuirii cibernetice:** Copiii și adolescenții cu boli cronice au de trei ori mai multe șanse de a fi hărțuiți (bullying) decât colegii lor sănătoși, în principal din cauza schimbărilor de aspect legate de tratament (Pinquart, 2017). Intervențiile psiho-educative, cum ar fi CancerEd (<http://www.cancered.org/>), pentru a crește gradul de conștientizare a impactului bolii și al tratamentului asupra copiilor și tinerilor, cresc semnificativ empatia între colegi și reduc bullying-ul și hărțuirea (Collins și al., 2019). Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a arăta cum pot fi facilitate interacțiunile sociale în mediul spitalicesc fără a expune copiii la vătămări sau pericole și fără a le limita capacitatea de a comunica cu alți copii, de a se bucura de viața socială și de a se exprima liber în timp ce se află în spital (Lambert și al., 2014; Maor și Mitchem, 2020).

## Abordarea hărțuirii cibernetice – câteva sfaturi utile

Sfătuiți-vă copilul să:

- să vorbească cu cineva în care are încredere;
- să ia notițe despre ceea ce se întâmplă;
- să nu riposteze, ci să ignore persoana care îl atacă ;
- să blocheze accesul sau să îi ceară să înceteze ;
- să se înconjoare de persoane care îl înțeleg și îl sprijină ;
- au fost mândri de cine sunt și nu au învinovățit și nu au luat hărțuirea cibernetică în mod personal, deoarece este o problemă socială mai largă, care afectează mulți tineri.

Mai multe informații despre cum să faci față bullying-ului:  
[anti-bullyingalliance.org.uk](http://anti-bullyingalliance.org.uk) or [kidscape.org.uk](http://kidscape.org.uk).



- **Dosarele digitale de sănătate și siguranță:** cercetările evidențiază importanța utilizării sistemelor digitale de sănătate pentru a le permite copiilor și tinerilor să se afle în centrul procesului decizional, să își comunice preferințele în materie de îngrijire și să își gestioneze în mod activ propria sănătate (Diffin și al., 2019; Moqbel și al., 2021). Această abordare presupune ca copiii și tinerii să fie sprijiniți în gestionarea și utilizarea dosarelor lor digitale de sănătate și să fie informați cu privire la aspectele legate de confidențialitate, divulgare și consimțământ. Aceasta presupune verificarea conținutului informațiilor și documentației medicale, precum și înregistrarea și prezentarea acestora într-un mod pe care pacienții tineri să îl poată înțelege. De asemenea, ar trebui identificate informațiile sensibile, care nu trebuie împărtășite sau chiar dăunătoare (dacă copiii și tinerii nu sunt în măsură să le protejeze). Pacienților tineri ar trebui să li se ofere sprijin și îndrumări adecvate cu privire la modul de păstrare în siguranță a dosarelor medicale. Copiii și tinerii ar trebui, de asemenea, să fie informați cu privire la modul în care, când și cui pot fi comunicate informațiile sensibile. Sprijinul organizațional pentru a promova utilizarea, a susține motivația și a îmbunătăți înțelegerea scopului și a potențialelor beneficii și riscuri ale sistemelor digitale de sănătate este, de asemenea, considerat crucial. (Diffin și al., 2019; Moqbel și al., 2021).



---

**Pacienților tineri ar trebui să li se ofere sprijin și îndrumări adecvate cu privire la modul de păstrare în siguranță a dosarelor medicale. Copiii și tinerii ar trebui, de asemenea, să fie informați despre cum, când și cui pot fi împărtășite informațiile sensibile.**

# 4 Probleme emergente – tendențe noi

## Creșterea participării copiilor și tinerilor cu nevoi medicale prin teleprezență mediată de roboți

Roboții de teleprezență (TR), activați de o aplicație pe un dispozitiv mobil (de exemplu, smartphone, laptop, tabletă), permit copiilor și tinerilor cu nevoi medicale să fie „prezenți” în sala de clasă, să raporteze pentru a răspunde și să participe la lucrările de grup. Acestea constau, de obicei, într-un sistem de videoconferință cu o cameră unidirecțională sau bidirecțională pe un robot care le permite să navigheze de la distanță și să participe la diverse activități, să se deplaseze în școală cu colegii de clasă, să meargă la prânz și în pauză și chiar să participe la excursii școlare (Ahumada-Newhart și Olson, 2019; Soares et al., 2017).

Experiențele pozitive și incluzive, ca în cazul tuturor tehnologiilor, par să depindă, pe lângă disponibilitatea software-ului și a hardware-ului, de capacitatea și dorința învățătorilor și învățătoarelor de a trata copiii și tinerii cu nevoi medicale ca membri cu drepturi depline ai comunității din clasă, precum și de preferințele personale – modul în care părțile interesate/interesate se raportează la ideea de a fi reprezentate în clasă de un robot (Weibel et al., 2020).



AVI-1



VGo



Double

1. Trei roboți de teleprezență disponibili în comerț: AVI-1, VGo și Double.

źródło: AVI-1, Noisolation.com (Weibel, 2020), Vgo, Vgocom.com, Double, Doublrobotics.com.

Unii copii ar putea dori să personalizeze robotul și, de exemplu, să îl îmbrace în haine diferite. Alții, îngrijorați de schimbările de înfățișare datorate tratamentului, pot evita propria imagine sau pot prefera o imagine statică pe un ecran video sau, eventual, pot comunica cu clasa prin intermediul altor platforme de videoconferință (de exemplu, BETNET) (Ahumada-Newhart & Olson, 2019). La introducerea acestor tehnologii în școală trebuie să se țină seama întotdeauna de nevoile copiilor, precum și de nivelul de pregătire al clasei.

# 5 Concluzii din învățământul excepțional la distanță

---

Au fost identificate doar două studii care arată modul în care pandemia COVID-19 a afectat educația spitalicească: unul din Italia (Benigno și al., 2020) și unul din Polonia (Gajda și al., 2021). Ambele articole descriu utilizarea unui model de funcționare hibrid pentru învățământul spitalicesc, în care unele lecții au fost predate la fața locului, iar altele online.

În Polonia, pandemia COVID-19 a părut să aibă un impact semnificativ asupra sentimentului de stabilitate a locului de muncă al învățătorilor și învățătoarelor din învățământul spitalicesc, deoarece numărul de copii și adolescenți spitalizați a scăzut semnificativ (Gajda și al., 2021). Învățătoarele și învățătorii din spitale din Italia au remarcat dificultatea de a stabili contactul cu noii elevi și eleve și cu familiile acestora. Le-a fost mai ușor să comunice online cu elevii și elevele mai în vârstă și cu cei care au fost în spital pentru o perioadă lungă de timp. Statutul socio-economic a avut, de asemenea, un impact asupra accesului la educație. Elevii și elevele cu statut socio-economic inferior și copiii de migranți au întâmpinat dificultăți în ceea ce privește accesul la educația online. Comunicarea cu echipa medicală, inclusiv cu medicii și asistentele, părea, de asemenea, să fie îngreunată, iar profesorii și cadrele didactice din învățământul spitalicesc se simțeau excluși ca membri ai echipei medicale (Benigno și al., 2020). Ambele studii arată impactul pe care educația la distanță l-a avut asupra relației dintre profesori și studenți și asupra stării de

bine a acestora – profesorii din învățământul spitalicesc au considerat că a petrece prea mult timp în fața unui ecran era nesănătos și că predarea la fața locului, în spital, era importantă pentru dezvoltarea unei relații puternice și sigure între cei care predau și cei care învață (Benigno și al., 2020; Gajda și al., 2021).

Ambele articole subliniază, de asemenea, aspectele pozitive ale impactului pandemiei. Deși li s-a părut că persoanele care predau din spitale au avut mai multe responsabilități și au trebuit să dezvolte noi modalități de predare și învățare, acestea au considerat că noua provocare le-a oferit posibilitatea de a dezvolta modalități alternative de lucru și de a încorpora mai multă tehnologie și metode inovatoare în predare (de exemplu, introducerea unor instrumente de teleconferință precum Skype și Google Meet și a unor instrumente de organizare a conținutului educațional online precum Padlet).

---

**Deși se pare că cei care predau în învățământul spitalicesc au avut mai multe responsabilități, în același timp au simțit că această provocare le-a oferit posibilitatea de a dezvolta modalități alternative de lucru și de a încorpora mai multă tehnologie și metode inovatoare în predarea lor.**

În același timp, ambele studii evidențiază necesitatea unei formări adecvate și a unui sprijin instituțional în acest domeniu.

Aspectele organizatorice au fost, de asemenea, menționate ca exemple de schimbări constructive, cum ar fi accesul mai flexibil și mai facilitat pentru eleve și elevi și dedicarea de mai mult timp cursurilor de recuperare și de recuperare (Gajda et al., 2021). Un studiu din Italia evidențiază un alt efect pozitiv al pandemiei: învățarea online a oferit multor elevi cu nevoi medicale șansa de a se întoarce la școlile obișnuite și de a se reîntâlni cu profesorii și colegii lor de clasă (Benigno et al., 2020). Acest lucru atrage atenția asupra importanței utilizării tehnologiei în învățământul școlaresc pentru a încuraja interdependența și pentru ca școala generală să își asume responsabilitatea pentru educația copilului.

Cercetările privind sănătatea generală arată că pandemia COVID-19 a avut consecințe psihosociale semnificative pentru copiii și adolescenții cu afecțiuni cronice (fizice sau psihice) și pentru familiile acestora. Nivelurile de stres, anxietate și depresie au fost semnificativ mai mari în acest grup în comparație cu colegii sănătoși și cu părinții lor (Correale et al, 2022; Martinsone și Tzivian, 2021; van Tilburg et al, 2020; Wauters et al, 2022). Acest lucru se poate datora mai multor motive, cum ar fi, de exemplu, un acces mai dificil la tratament, întâzieri în îngrijirea medicală, un stres suplimentar asupra utilizării asistenței medicale cauzat de riscul de infectare în timpul consultațiilor medicale și o reducere suplimentară a interacțiunii sociale și a sprijinului psihosocial pentru un grup care era deja mai izolat decât restul populației (van Tilburg și al., 2020).

În același timp, pandemia a crescut rapid utilizarea telemedicinii și a altor intervenții digitale în îngrijirea pediatrică (Berkanish și al., 2022). Este demn de remarcat faptul că copiii și adolescenții care au avut acces neîntrerupt la asistență medicală și la personalul medical au resimțit mai puțin stres decât copiii ale căror îngrijiri medicale au fost întrerupte

(Correale și al., 2022). Acest fapt subliniază importanța deosebită pe care o are continuitatea îngrijirii, fie că este vorba de dimensiunea educațională, socială sau de sănătate, precum și rolul protector al continuității în viața copiilor și tinerilor cu boli cronice și a familiilor acestora.

## Sinteză

Acest capitol analizează rolul internetului în sprijinirea copiilor și tinerilor cu nevoi medicale în domenii precum educația, bunăstarea psihosocială și gestionarea sănătății. Sunt examinate riscurile și provocările specifice legate de accesul la serviciile digitale și la telesănătate, dificultățile tehnologice și psihosociale în utilizarea educațională a TIC în mediile pediatrice, precum și preocupările legate de securitate și de protecția datelor. Au fost evidențiate, de asemenea, oportunitățile oferite de internet, cum ar fi continuitatea educației prin intermediul videoconferințelor online, accesul la lecții online și la platforme școlare online, îmbunătățirea bunăstării psihosociale prin intermediul conexiunilor sociale, al grupurilor de sprijin între egali online și al comunităților pediatrice virtuale, precum și implicarea activă în gestionarea sănătății prin intermediul platformelor de sănătate online pentru a accesa fișele medicale, a gestiona programările și a comunica cu personalul medical. Printre recomandările pentru lucrul cu copiii și adolescenții cu nevoi medicale se numără: restabilirea interdependenței și a sprijinului cât mai curând posibil prin utilizarea timpurie a tehnologiilor de comunicare, promovarea implicării active și a incluziunii, pregătirea adecvată a comunităților de învățare și a copiilor atunci când este vorba de videoconferințe, identificarea preocupărilor părinților și obținerea consimțământului acestora, coordonarea învățării între spital și școala de la domiciliu și asigurarea formării cadrelor didactice în ceea ce privește utilizarea TIC și a tehnologiilor mobile în sectorul pediatric.

## Rolul cheie al tehnologiei de comunicare la distanță și al contactului direct față în față

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

În timpul pandemiei COVID-19, toate cursurile au fost mutate în formate la distanță, utilizând platforme precum Google Classrooms și Microsoft Teams. Chiar și în prezent, unele întâlniri și seminarii educaționale încă se desfășoară de la distanță.

Datorită pandemiei, am învățat lecții valoroase despre cum să rămânem conectați și să comunicăm prin mijloace alternative atunci când interacțiunea față în față nu este posibilă. Aceasta a evidențiat importanța tehnologiei pentru a ne permite să rămânem conectați și ne-a forțat să ne adaptăm și să explorăm noi modalități de utilizare a soluțiilor digitale pentru educație pentru a ne asigura că învățarea continuă și că se oferă sprijin social, în ciuda barierelor fizice. Pentru copiii din spitale sau pentru cei care nu pot frecventa școala din motive de sănătate, utilizarea tehnologiei poate juca un rol esențial în menținerea implicării și a legăturii cu comunitățile lor de învățare. Aceasta oferă acces la resurse educaționale, oportunități de învățare la distanță și interacțiune cu profesorii și colegii, chiar și atunci când prezența fizică nu este posibilă.

Recunoscând lecțiile învățate din pandemie, putem continua să valorificăm puterea tehnologiei pentru a depăși izolarea, pentru a reduce decalajele în educație și pentru a crea medii de învățare incluzive care să răspundă nevoilor tuturor elevilor, indiferent de circumstanțele lor.

Theodora Armenkova – lucrează în domeniul educației spitalicești din Bulgaria din 2016, în prezent ca profesor de spital în cadrul departamentului de oncologie pediatică de la Spitalul Universitar „Regina Ioana – ISUL” din Sofia.



După ce am experimentat învățarea online în timpul pandemiei, apreciez rolul tehnologiei de comunicare la distanță, dar de multe ori mai mult contactul aici și acum, coprezența într-un loc și timp, interacțiunile în direct.

Justyna Stańczak-Szenajch – lucrează în școlile spitalicești din Polonia din 2013, în prezent la Școala primară specială nr. 287 din cadrul Spitalului Clinic de Copii

# 6 Lecturi suplimentare

## [Învățarea la domiciliu și în spital: un ghid de practici internaționale inovatoare \(în limba engleză\)](#)

Proiectul LeHo (Learning at Home and in Hospital – Învățare la domiciliu și în spital) este o inițiativă interesantă finanțată de Programul de învățare pe tot parcursul vieții al Comisiei Europene. Ghidul conține o colecție de instrumente și materiale TIC care pot fi utilizate atunci când se lucrează cu copii cu nevoi medicale și prezintă practici inovatoare de utilizare a TIC în sectorul educației spitalicești utilizate în numeroase țări partenere (Regatul Unit, Ungaria, Germania, Belgia, Italia, Egipt și Spania). Proiectul:

- prezintă factorii educaționali cheie și bunele practici în educația spitalicească și la domiciliu
- explorează soluții bazate pe TIC care permit accesul la educație al copiilor aflați în spital, în terapie la domiciliu sau care frecventează școala cu jumătate de normă,
- evidențiază modul în care tehnologia poate avea un impact asupra metodologiei și pedagogiei în învățământul spitalicesc și la domiciliu.

## [Tehnologii mobile în școlile spitalicești \(în engleză\)](#)

Proiectul Centrului de cercetare cooperativă Young and Well Cooperative Research Centre în colaborare cu Universitatea Murdoch, Australia. Raportul prezintă rezultatele unei intervenții de formare inovatoare și ale unei cercetări privind utilizarea tehnologiei mobile în educația spitalicească. Rezultatele studiului au scos la iveală nouă domenii generale de necesitate :

1. Uz personal, încredere și timp
2. Coaching și sprijin
3. Integrarea tehnologiei mobile în predare
4. Comunicarea
5. Mediul spitalicesc,
6. Accesul și IT,
7. Colaborarea între profesori,
8. Implicarea elevilor și elevelor,
9. Consilierea și îndrumarea.

Ghidul subliniază necesitatea unei formări adaptate pentru cadrele didactice în ceea ce privește utilizarea TIC în mediul spitalicesc (Maori in., 2016).

## Bibliografia

- Ahumada-Newhart, V., & Olson, J. S. (2019). Going to school on a robot: Robot and user interface design features that matter. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 26(4). <https://doi.org/10.1145/3325210>
- Badawy, S. M., & Radovic, A. (2020). Digital approaches to remote pediatric health care delivery during the COVID-19 pandemic: Existing evidence and a call for further research. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 3(1). <https://doi.org/10.2196/20049>
- Barlow, J. H., & Ellard, D. R. (2004). The psychosocial well-being of children with chronic disease, their parents and siblings. An overview of the research evidence base. *Child: Care, Health and Development*, 32(1), 19–31. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00591.x>
- Battles, H. B., & Wiener, L. S. (2002). STARBRIGHT World: Effects of an electronic network on the social environment of children with life-threatening illnesses. *Children's Health Care*, 31(1), 47–68. [https://doi.org/10.1207/S15326888CHC3101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326888CHC3101_4)
- Benigno, V., Dagnino, F., & Fante, C. (2020). Exploring the Impact of the COVID-19 Pandemic on Italy's School-in-Hospital (SiHo) Services: The Teachers' Perspective. *Continuity in Education*, 1(1), 136–149. <https://doi.org/10.5334/cie.26>
- Berkanish, P., Pan, S., Viola, A., Rademaker, Q., & Devine, K. A. (2022). Technology-Based Peer Support Interventions for Adolescents with Chronic Illness: A Systematic Review. In *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings* (Issue 0123456789). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09853-0>
- Bers, M. U., Beals, L. M., Chau, C., Satoh, K., Blume, E. D., Demaso, D. R., & Gonzalez-Heydrich, J. (2010). Use of a virtual community as a psychosocial support system in pediatric transplantation. *Pediatric Transplantation*, 14(2), 261–267. <https://doi.org/10.1111/j.1399-3046.2010.01271.x>
- Breslau, J., Lane, M., Sampson, N., & Kessler, R. C. (2008). NIH Public Access. *Psychiatry (Abingdon)*, 42(9), 708–716.
- Byczkowski, T. L., Munafo, J. K., & Britto, M. T. (2014). Family perceptions of the usability and value of chronic disease web-based patient portals. *Health Informatics Journal*, 20(2), 151–162. <https://doi.org/10.1177/1460458213489054>
- Carini, E., Villani, L., Pezzullo, A. M., Gentili, A., Barbara, A., Ricciardi, W., & Boccia, S. (2021). The impact of digital patient portals on health outcomes, system efficiency, and patient attitudes: Updated systematic literature review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(9), 1–20. <https://doi.org/10.2196/26189>
- Champaloux, S. W., & Young, D. R. (2015). Childhood chronic health conditions and educational attainment: A social ecological approach. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), 98–105. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.016>
- Collins, D. E., Ellis, S. J., Janin, M. M., Wakefield, C. E., Bussey, K., Cohn, R. J., Lah, S., & Fardell, J. E. (2019). A Systematic Review Summarizing the State of Evidence on Bullying in Childhood Cancer Patients/Survivors. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 36(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/1043454218810136>
- Correale, C., Falamesca, C., Tondo, I., Borgi, M., Cirulli, F., Truglio, M., Papa, O., Vagnoli, L., Arzilli, C., Venturino, C., Pellegrini, M., Manfredi, V., Sterpone, R., Capitello, T. G., Gentile, S., & Cappelletti, S. (2022). Depressive Anxiety Symptoms in Hospitalized Children with Chronic Illness during the First Italian COVID-19 Lockdown. *Children*, 9(8), 1156–1168.
- Diffin, J., Byrne, B., Kerr, H., Price, J., Abbott, A., McLaughlin, D., & O'Halloran, P. (2019). The usefulness and acceptability of a personal health record to children and young people living with a complex health condition: A realist review of the literature. In *Child: Care, Health and Development* (Vol. 45, Issue 3, pp. 313–332). <https://doi.org/10.1111/cch.12652>

- Ellis, S. J., Drew, D., Wakefield, C. E., Saikal, S. L., Punch, D., & Cohn, R. J. (2013). Results of a Nurse-Led Intervention: Connecting Pediatric Cancer Patients From the Hospital to the School Using Videoconferencing Technologies. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 30(6), 333–341. <https://doi.org/10.1177/1043454213514633>
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics*, 128(2), 303–312. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-3347>
- Gajda, M., Berkowska, A., & Małkowska-Szcutnik, A. (2021). Hospital schools during COVID-19: Teachers' perspective. *Journal of Mother and Child*, 25(3), 202–208. <https://doi.org/10.34763/jmotherandchild.20212503Sl.d-21-00016>
- Hall, C. A., Donza, C., McGinn, S., Rimmer, A., Skomial, S., Todd, E., & Vaccaro, F. (2019). Health-Related Quality of Life in Children with Chronic Illness Compared to Parents: A Systematic Review. In *Pediatric Physical Therapy* (Vol. 31, Issue 4, pp. 315–322). <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000638>
- Hopkins, L., Wadley, G., Vetere, F., Fong, M., & Green, J. (2014). Utilising technology to connect the hospital and the classroom: Maintaining connections using tablet computers and a 'Presence' App. *Australian Journal of Education*, 58(3), 278–296.
- Iannucci, J., & Nierenberg, B. (2022). Suicide and suicidality in children and adolescents with chronic illness: A systematic review. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 64). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101581>
- Jamieson, N., Fitzgerald, D., Singh-Grewal, D., Hanson, C. S., Craig, J. C., & Tong, A. (2014). Children's experiences of cystic fibrosis: a systematic review of qualitative studies. *Pediatrics*, 133(6), e1683–97.
- King, G., Maxwell, J., Karmali, A., Hagens, S., Pinto, M., Williams, L., & Adamson, K. (2017). Connecting families to their health record and care team: The use, utility, and impact of a client/family health portal at a children's rehabilitation hospital. *Journal of Medical Internet Research*, 19(4), 1–14. <https://doi.org/10.2196/jmir.6811>
- Kirk, S., & Milnes, L. (2016). An exploration of how young people and parents use online support in the context of living with cystic fibrosis. *Health Expectations*, 19(2), 309–321. <https://doi.org/10.1111/hex.12352>
- Kirkpatrick, K. M. (2020). Adolescents With Chronic Medical Conditions and High School Completion: The Importance of Perceived School Belonging. *Continuity in Education*, 1(1), 50–63. <https://doi.org/10.5334/cie.5>
- Kruse, C. S., Argueta, D. A., Lopez, L., & Nair, A. (2015). Patient and provider attitudes toward the use of patient portals for the management of chronic disease: A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 17(2), 1–10. <https://doi.org/10.2196/jmir.3703>
- Lambert, V., Coad, J., Hicks, P., & Glacken, M. (2014). Social spaces for young children in hospital. *Child: Care, Health and Development*, 40(2), 195–204. <https://doi.org/10.1111/cch.12016>
- Leach, L. S., & Butterworth, P. (2012). The effect of early onset common mental disorders on educational attainment in Australia. *Psychiatry Research*, 199(1), 51–57.
- Lum, A., Wakefield, C. E., Donnan, B., Burns, M. A., Fardell, J. E., & Marshall, G. M. (2017). Understanding the school experiences of children and adolescents with serious chronic illness: a systematic meta-review. In *Child: Care, Health and Development* (Vol. 43, Issue 5, pp. 645–662). <https://doi.org/10.1111/cch.12475>
- Maor, D., & Mitchem, K. (2020). Hospitalized Adolescents' Use of Mobile Technologies for Learning, Communication, and Well-Being. *Journal of Adolescent Research*, 35(2), 225–247. <https://doi.org/10.1177/0743558417753953>
- Maor, D., & Mitchem, K. J. (2015). Can technologies make a difference for hospitalized youth: Findings from research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 690–705.
- Maor, D., Robinson, J., & McCarthy, A. (2016). *Mobile technologies in hospital schools*. Murdoch University.



- Martinsone, B., & Tzivian, L. (2021). Differences in Stress and Coping During the COVID-19 Pandemic in Families With and Without Children With Developmental Disorders or Chronic Conditions. *Frontiers in Public Health*, 9(August), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.704577>
- Mccarthy, A., Maor, D., & Mcconney, A. (2019). *Transforming Mobile Learning and Digital Pedagogies : An Investigation of a Customized Professional Development Program for Teachers in a Hospital School*. 19, 498–528.
- Moqbel, M., Hewitt, B., Nah, F. F.-H., & McLean, R. M. (2021). Sustaining Patient Portal Continuous Use Intention and Enhancing Deep Structure Usage: Cognitive Dissonance Effects of Health Professional Encouragement and Security Concerns. *Information Systems Frontiers*, June 21, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10796-021-10161-5>
- Mörelus, E., Robinson, S., Arabiat, D., & Whitehead, L. (2021). Digital Interventions to Improve Health Literacy among Parents of Children Aged 0 to 12 Years with a Health Condition: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(12). <https://doi.org/10.2196/31665>
- Nicholas, D. B., & Ba, J. D. (2007). Perceptions of Online Support for Hospitalized Children and Adolescents. *Social Work in Health Care*, 1389(May 2014), 37–41. <https://doi.org/10.1300/J010v44n03>
- Pinquart, M. (2013). Self-esteem of children and adolescents with chronic illness: A meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01397.x>
- Pinquart, M. (2017). Systematic review: Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability—a meta-analytic comparison with healthy/non-disabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(3), 245–259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Piras, E. M., & Zanutto, A. (2014). “One day it will be you who tells us doctors what to do!”. Exploring the “Personal” of PHR in paediatric diabetes management. *Information Technology and People*, 27(4), 421–439. <https://doi.org/10.1108/ITP-02-2013-0030>
- Poku, B., & Pilnick, A. (2022). Biographical accounts of the impact of fatigue in young people with sickle cell disease. *Sociology of Health & Illness*, 44, 1027–1046. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13477>
- Powell, T., Cohen, J., & Patterson, P. (2021). Keeping Connected With School: Implementing Telepresence Robots to Improve the Well-being of Adolescent Cancer Patients. *Frontiers in Psychology*, 12(November), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749957>
- Pui, C. H., Yang, J. J., Bhakta, N., & Rodriguez-Galindo, C. (2018). Global efforts toward the cure of childhood acute lymphoblastic leukaemia. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 2(6), 440–454. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30066-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30066-X)
- Soares, N., Kay, J. C., & Craven, G. (2017). Mobile Robotic Telepresence Solutions for the Education of Hospitalized Children. *Perspectives in Health Information Management*, 14(Fall).
- Taylor, R. M., Gibson, F., & Franck, L. S. (2008). The experience of living with a chronic illness during adolescence: A critical review of the literature. *Journal of Clinical Nursing*, 17(23), 3083–3091. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02629.x>
- Tomberli, L., & Ciucci, E. (2021). Sense of School Belonging and Paediatric Illness: A Scoping Review. *Continuity in Education*, 2(1), 121–134. <https://doi.org/10.5334/cie.32>
- van Tilburg, M. A. L., Edlynn, E., Maddaloni, M., van Kempen, K., de Ferris, M. D. G., & Thomas, J. (2020). High levels of stress due to the sars-cov-2 pandemic among parents of children with and without chronic conditions across the usa. *Children*, 7(10), 193–203. <https://doi.org/10.3390/children7100193>

- Wadley, G., Vetere, F., Hopkins, L., Green, J., & Kulik, L. (2014). Exploring ambient technology for connecting hospitalised children with school and home. *International Journal of Human Computer Studies*, 72(8-9), 640-653. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.04.003>
- Wauters, A., Vervoort, T., Dhondt, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Morbée, S., Waterschoot, J., Haerynck, F., Vandekerckhove, K., Verhelst, H., Van Aken, S., Raes, A., Schelstraete, P., Walle, J. Vande, & Van Hoecke, E. (2022). Mental Health Outcomes among Parents of Children with a Chronic Disease during the COVID-19 Pandemic: The Role of Parental Burn-Out. *Journal of Pediatric Psychology*, 47(4), 420-431. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab129>
- Weibel, M., Nielsen, M. K. F., Topperzer, M. K., Hammer, N. M., Møller, S. W., Schmiegelow, K., & Bækgaard Larsen, H. (2020). Back to school with telepresence robot technology: A qualitative pilot study about how telepresence robots help school-aged children and adolescents with cancer to remain socially and academically connected with their school classes during treatment. *Nursing Open*, 7(4), 988-997. <https://doi.org/10.1002/nop2.471>
- Weiss, P. L., Whiteley, C. P., Treviranus, J., & Fels, D. I. (2001). PEBBLES: A personal technology for meeting educational, social and emotional needs of hospitalised children. *Personal and Ubiquitous Computing*, 5(3), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s007790170006>
- Zhu, C., & Van Winkel, L. (2015). Using an ICT tool as a solution for the educational and social needs of long-term sick adolescents. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 231-245.

# Copiii cu deficiențe de vedere și TIC

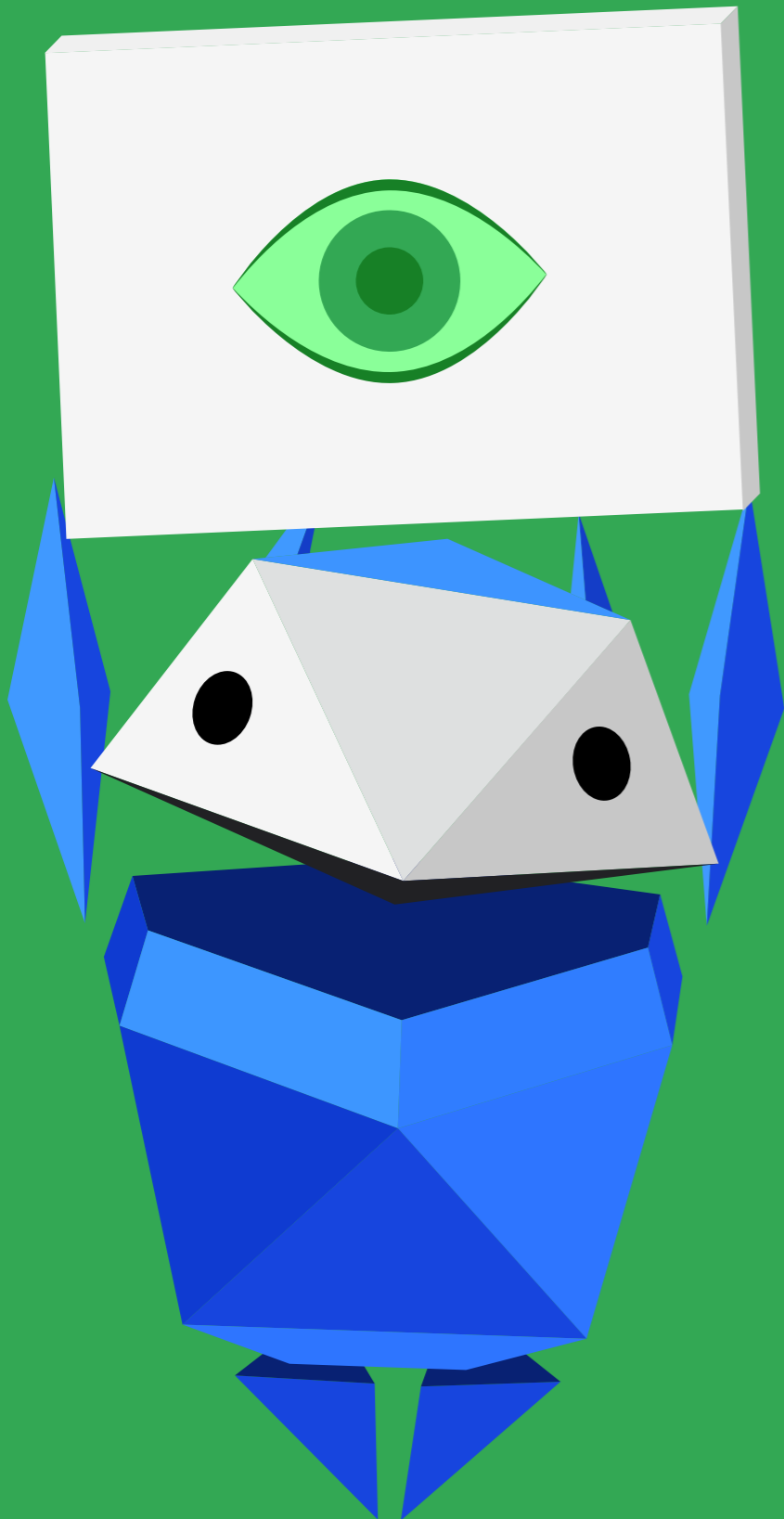
---

Natalia Walter



School with Class  
Foundation

Be  
Internet  
Awesome.



# 1 Ce este deficiența vizuală?

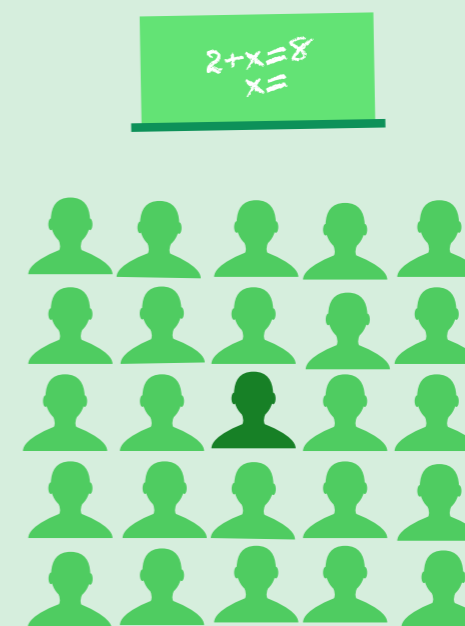
Statisticile arată că, la nivel mondial, în 2020, aproximativ 49.1 milioane de persoane vor fi oarbe, 221.4 milioane vor avea deficiențe de vedere moderate și 33.6 milioane vor avea deficiențe de vedere severe (Bourne et al., 2020). Prin urmare, există o probabilitate ridicată ca o clasă – indiferent de tipul de școală – să conțină elevi și elevi individuali cu deficiență vizuală sau ca o întreagă clasă să fie formată din elevi și elevi nevăzători sau cu deficiență vizuală. Lucrul atât cu elevi individuali, cât și cu clase întregi de elevi cu deficiențe de vedere, reprezintă o provocare deosebită pentru profesori și necesită ca aceștia să aibă cunoștințe despre elevii înșiși, despre modul în care aceștia funcționează în viața de zi cu zi și despre modul în care pot sprijini dezvoltarea lor.

Pentru a înțelege mai bine nevoile acestor elevi, este util să analizăm principalele tipuri de deficiențe de vedere. În vorbirea colocvială, termenul „orb”, așa cum a remarcat R. A. Scott (2017), înseamnă la fel de mult ca și „fără vedere”. În literatura de specialitate, acesta include atât persoanele complet oarbe, cât și persoanele cu vedere a căror vedere este grav afectată. Prin convenție, oftalmologii consideră că esența vederii este acuitatea vizuală. Aceasta este o măsură a celei mai mici imagini de pe retină care poate fi recunoscută de ochiul uman. Cel mai popular test de acuitate vizuală este testul introdus de H. Snellen în 1862. Acesta utilizează diagrama Snellen – bine

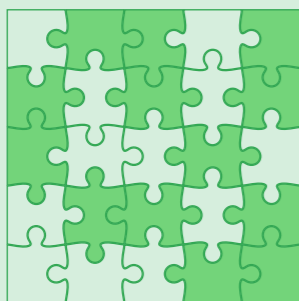
cunoscută în cabinetele oftalmologilor – formată din nouă linii, fiecare conținând litere (cel mai adesea cu litera „E” în partea de sus) de dimensiuni progresiv mai mici (cf. Scott, 2017; Roe, Webster, 2002). Dar acuitatea vizuală (așa-numitul visus) nu este totul. Defectul elevilor noștri nu va fi întotdeauna acela că imaginea pe care o privesc va fi neclară (nefocalizată) de la o distanță mai mare. Vor exista, de asemenea, elevi care au un câmp vizual limitat.

În 2020, în întreaga lume vor exista peste

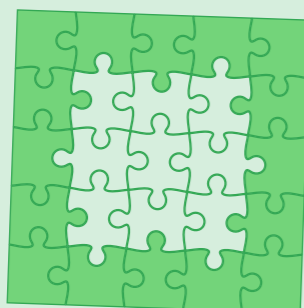
**300** de milioane de persoane cu deficiențe de vedere. Aceasta reprezintă o medie de 1 copil la o clasă de 25 de elevi.



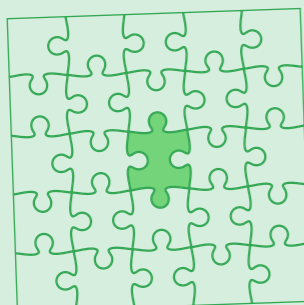
## Ce înseamnă în practică un câmp vizual limitat?



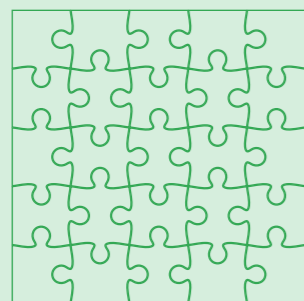
Imaginați-vă că lumea pe care o priviți este alcătuită dintr-un milion de puzzle-uri. Dacă aveți o deficiență vizuală care vă limitează câmpul vizual, poate apărea așa-numita „viziune în insule”. Este ca și cum cineva ar fi eliminat puzzle-uri aleatorii dintr-o imagine puzzle. Dacă dispar câteva dintre ele, problema este minoră, dar dacă mai mult de 50-60% dintre ele lipsesc din imaginea văzută, percepția va fi foarte dificilă.



De asemenea, pot exista elevi/studenti care nu vor vedea marginile din această imagine de puzzle. Sau, dimpotrivă, le vor vedea doar pe acestea. Este un pic ca și cum ar privi lumea printr-un telescop de hârtie (această viziune se numește doar telescopică).



Vor exista elevi care vor vedea imaginile plasate central în fața lor și vor exista cei care le vor vedea doar cu colțul ochiului și vor trebui să întoarcă capul pentru a vedea ceva. În cele din urmă, s-ar putea să avem de-a face cu elevi care nu pot vedea nimic – este ca și cum am funcționa în întuneric total. Printre aceștia, pot exista unii care vor vedea ceva într-un mediu deosebit de luminos – umbra unui obiect sau a unei figuri. Acestea sunt persoane cu așa-numitul simț al luminii.



Atunci când începeți să lucrați cu elevii cu deficiențe de vedere, este important să citiți informațiile despre gradul de handicap și să încercați să vă dați seama ce înseamnă cu adevărat handicapul pentru copilul respectiv și ce opțiuni există. Termenii cei mai comuni în evaluările dizabilității sunt cei care urmează Clasificarea internațională a bolilor, ICD 11 (OMS, 2019), care împarte deficiența vizuală în două grupe: deficiența de vedere la distanță lungă sau la distanță scurtă.

Deficiența vizuală de lungă distanță poate apărea în intervalul de :

1. **ușoară** (acuitate vizuală mai slabă decât 6/12 până la 6/18),
2. **moderată** (acuitate vizuală mai proastă decât 6/18 până la 6/60),
3. **severă** (acuitate vizuală mai slabă decât 6/60 până la 3/60),
4. **lipsa totală a vederii** (acuitate vizuală mai slabă de 3/60).

Această acuitate vizuală este exact recordul din tabelul Snellen pe care l-am menționat. Pe lângă problemele de acuitate vizuală, pot exista și problemele de câmp vizual menționate mai sus (insulițe, telescop, constricție ș.a.m.d.).

Deficiența vizuală poate afecta calitatea vieții atât pentru copii, cât și pentru adulți. Copiii mici se pot confrunta cu o dezvoltare motorie, lingvistică, emoțională, socială și cognitivă atipică. În schimb, copiii de vârstă școlară cu deficiențe vizuale pot (dar nu neapărat) să aibă rezultate școlare mai slabe, să aibă dificultăți în stabilirea de relații sociale și este mai probabil să sufere de depresie și anxietate (OMS, 2021). Lipsa vederii poate (dar nu neapărat) face mai dificilă întâlnirea cu persoane noi, recunoașterea locației și a activităților acestora, stabilirea unui contact verbal și inițierea unor acțiuni comune (Hollins, 2021; Dods, 2013).

## 2 Elevii cu deficiențe de vedere și internetul

---

Site-urile web, rețelele de socializare și aplicațiile pentru smartphone-uri au devenit omniprezente și sunt utilizate pe scară largă de utilizatori de toate vârstele. Cu toate acestea, merită subliniat faptul că mediile digitale actuale sunt în principal medii vizuale (vizuale): ele conțin imagini, animații sau filme (video). Acest lucru face ca elevilor și elevelor cu deficiențe de vedere să le fie mai dificil să funcționeze pe deplin online și în consecință, aceștia pot fi excluși din mediul lor imediat, cum ar fi colegii lor. Atunci când vine vorba de schimbul de mesaje text simple, copiii și tinerii cu deficiențe de vedere nu au probleme majore în acest. Ei comunică datorită smartphone-urilor sau computerelor cu sunet, iar provocarea este doar cum să asculte mesajele de mesagerie instantanee astfel încât să nu fie auzite de cineva nedorit (de exemplu, un membru al familiei sau o persoană oarecare). Din fericire, un sentiment de intimitate sau de intimitate în ascultarea conversațiilor prin SMS poate fi oferit de soluții simple, cum ar fi căștile. Este important să se creeze condițiile pentru ca tinerii să participe activ la conversațiile online, oferindu-le în același timp intimitatea de care au nevoie din punct de vedere al dezvoltării.

Elevii și elevele cu deficiențe de vedere sunt, de asemenea, activi/active pe rețelele de socializare. Printre altele, ei folosesc Facebook (actualizează statusuri, postează comentarii, aplică reacții, inclusiv like-uri) la fel de mult ca publicul larg și, în medie, primesc mai multe reacții (comentarii și like-uri) la conținutul lor. Mai presus de toate, aceștia își împărtășesc experiențele și problemele legate de deficiența vizuală (Wu, Adamic, 2014).

---

**Mediile digitale sunt în primul rând medii vizuale: ele conțin imagini, animații sau videoclipuri. Acest lucru face ca elevilor cu deficiențe de vedere să le fie mai dificil să funcționeze pe deplin online și astfel, pot fi excluși din mediul lor imediat.**

Merită reiterat faptul că postările din social media ale persoanelor cu vedere sunt în primul rând vizuale (în special pe Instagram sau Tik-Tok). Datorită omniprezenței telefoanelor inteligente dotate cu aparate foto, acum este extrem de ușor și rapid să faci și să partajezi o imagine pe propriul profil. Și, deși în cazul site-urilor oficiale, create, de exemplu, de editorii de ziare sau de instituțiile publice, se aplică standardele WCAG, ceea ce permite (cel puțin în principiu, deoarece standardele nu sunt întotdeauna respectate) accesul persoanelor nevăzătoare la toate informațiile, acest lucru este dificil de aplicat în cazul rețelelor de socializare. Prin urmare, nevăzătorii apelează la soluții care utilizează învățarea automată și inteligența artificială pentru a recunoaște automat conținutul ilustrațiilor, însă acești algoritmi sunt destul de imprecizi și conțin adesea multe generalizări (Morris et al., 2016). Acest lucru înseamnă că algoritmi recunosc ceea ce se află în imagine (de exemplu, vă spun că în imagine există un copac și un lac), dar nu vă spun despre context, schema de culori (care

---

**Uneori, nevăzătorii își dezvoltă, de asemenea, propriile strategii specifice de recunoaștere a imaginilor, cum ar fi deschiderea unei pagini mobile într-un browser de pe un computer sau deducerea conținutului imaginilor din indicii textuale și răspunsuri sociale.**

pentru multe persoane nevăzătoare este o abstracție) și, prin urmare – oferă doar date de bază despre fotografie. Uneori, nevăzătorii își dezvoltă și propriile strategii specifice pentru recunoașterea imaginilor, cum ar fi deschiderea unei pagini de mobil într-un browser de pe un computer sau deducerea conținutului fotografiilor din indicii textuale și răspunsuri sociale. Atunci când aceste strategii eșuează, persoanele nevăzătoare apelează la ajutorul prietenilor de încredere sau evită anumite caracteristici (Voykinska et al., 2016).

# 3 Amenințări și oportunități

## Amenințări

Una dintre cele mai importante provocări pentru tinerii nevăzători și cu deficiențe de vedere și pentru utilizatorii online este, prin urmare, accesibilitatea incompletă, care poate duce la (Wu, Adamic, 2014; Morris et al., 2016; Weigand et al., 2013): :

- **oportunități limitate de interacțiune socială deplină** (de exemplu, lipsa de înțelegere a contextului unei conversații online, interpretarea greșită a unui mesaj vizual, lipsa accesului la mesaje culturale iconice),
- **dificultatea de a verifica conținutul riscant**, cum ar fi conținutul vulgar, fals, violent sau pornografic (conținut pe care un utilizator obișnuit al internetului îl poate vedea dintr-o privire și îl poate respinge și bloca rapid),
- **dificultăți în verificarea autenticității unui profil** (distingerea profilurilor oficiale de cele false),
- **devenirea victimelor hărțuirii cibernetice** (un agresor poate, de exemplu, să folosească și să modifice în mod ofensator fotografia care înfățișează o persoană cu deficiențe de vedere), dar și a agresorilor cibernetici,
- **descărcarea de software ilegal** (piraterie software), accesarea accidentală de conținut pornografic, jocuri de noroc online. descărcarea de software ilegal (piraterie software), accesarea accidentală de conținut pornografic, jocuri de noroc online.

## Oportunități

Utilizarea mediilor digitale oferă o serie de oportunități pentru copiii și tinerii cu deficiențe de vedere. Cele mai importante dintre acestea sunt (după Walter, 2007):

- **oportunități educaționale**: accesul la resurse educaționale deschise (în primul rând cărți electronice și audiobook-uri, podcast-uri tematice și manuale),
- **oportunități sociale**: comunicarea cu colegii și familia, precum și cu profesorii și ceilalți elevi, participarea activă la viața unui grup de colegi (stabilirea și menținerea relațiilor), sprijin social (acces la grupuri de sprijin),
- **oportunități culturale**: acces la resurse muzeale și de bibliotecă, concerte, înregistrări, filme cu audiodescriere și așa mai departe,
- **oportunități în domeniul sănătății**: găsirea de medici specialiști, utilizarea aplicațiilor și site-urilor web pro-sănătate,
- **posibilități de orientare spațială**: hărți interactive vorbitoare, localizatoare, aplicații care recunosc locuri și obiecte.



# 4 Recomandări

Educația media (digitală) pentru copiii și tinerii cu deficiențe de vedere ar trebui să fie realizată încă din etapa de învățământ primar. În acest scop, este necesar să se pună la dispoziția elevilor un echipament tehnic adecvat (disponibil în cantitate suficientă, actualizat și fără probleme), asigurându-se în același timp că același echipament este disponibil pentru toți elevii (stații de lucru configurate identic). O stație de lucru pe calculator pentru o persoană cu deficiențe de vedere ar trebui să fie compusă din (Walter, 2008):

- **un calculator, inclusiv un monitor (sau un laptop), difuzoare/căști, software de bază, o placă de rețea care să asigure accesul la internet,**
- **un cititor de ecran** (care citește conținutul ecranului) și **un sintetizator de vorbire** (care citește cu voce tare ceea ce este recunoscut de cititorul de ecran) sau **un monitor Braille** (care afișează în Braille ceea ce este recunoscut de cititorul de ecran),
- **un dispozitiv de mărire pentru persoanele cu deficiențe de vedere,**
- **o imprimantă alb-negru și/sau braille** (în funcție de nevoile și aptitudinile utilizatorului),
- **un scanner** (inclusiv un software OCR).

Dispozitivele mobile (smartphone-uri, tablete) ar trebui să fie adaptate la capacitățile de percepție ale persoanelor cu deficiențe de vedere și să includă (Weigand et al., 2013):

- **software audio** (de tip voice-over sau TalkBack),
- **aplicații standard** (mesagerie instantanee, hărți și așa mai departe).
- **aplicații inovatoare**, cum ar fi lupa, identificarea culorilor, cititorul de bani (de exemplu, Cash Reader), aplicații de orientare (de exemplu, Lazarillo), recunoașterea obiectelor (cameră și aplicație de tip Lookout, Envision AI).

Echipamentul nu este singura condiție pentru o educație media eficientă. Sprijinul din partea unor profesori și profesoare bine pregătiți (nevăzători și nevăzătoare), familiarizați cu toate soluțiile electronice utilizate, este esențial. În plus, cei care predau trebuie să fie conștienți de modul în care copiii și tinerii cu care lucrează folosesc tehnologia – atât în ceea ce privește dispozitivele mobile și aplicațiile, cât și activitățile de pe rețelele de socializare.

Este esențial să se dezvolte **competențele digitale** la elevii nevăzători și cu deficiențe de vedere pentru a se asigura că aceștia au acces deplin la resursele online și la interacțiunea socială. Astfel, în practică, este necesar să:

- **să predați despre resursele educaționale deschise**, verificând ocazional cât de accesibile sunt acestea pentru elevii în cauză și discutând cu aceștia despre acest lucru,
- **să arătați cum să creați mesaje media** (de exemplu, podcast-uri, texte și așa mai departe) și de ce să faceți acest lucru,
- **să analizeze împreună cu elevii și elevele noile aplicații mobile** care pot fi utilizate în viața de zi cu zi,
- în cazul elevilor și elevelor cu deficiențe de vedere, nu uitați să pregătiți materiale tipărite cu caractere mai mari și cu un contrast ridicat sau să folosiți un retroproiector sau o tablă interactivă pentru a mări conținutul.

De asemenea, este important de reținut că cercetările arată că tinerii cu deficiențe de vedere sunt predispuși la utilizarea riscantă a internetului și se implică adesea în agresiuni electronice (Wrzesińska et al., 2021). Așadar, este necesar să se

lucreze cu elevii și elevele la relațiile lor sociale offline: aranjați întâlniri, activități sociale, excursii, activități sportive. În plus, merită să se dezvolte capacitatea de a iniția și menține contacte sociale, inclusiv – prin intermediul mesageriei instantanee și al social media. În acest scop, este posibil să se organizeze ateliere de lucru, întâlniri online, să se inițieze forumuri sau profiluri sociale la care elevii vor fi invitați să participe.

---

**Tinerii cu deficiențe de vedere sunt predispuși la utilizarea riscantă a internetului și comit adesea agresiuni electronice. Prin urmare, este necesar să se lucreze cu elevii la relațiile lor sociale offline: să se organizeze întâlniri, activități de team-building, excursii, activități sportive.**

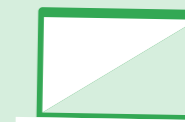


În același timp, este necesar să ne ocupăm de **competențele tehnice** a elevilor, adică să formăm competența în utilizarea tastaturii calculatorului (capacitatea de a scrie cu litere de tipar și nu doar în Braille și de a utiliza comenzi rapide la tastatură care înlocuiesc mouse-ul calculatorului); capacitatea de a utiliza dispozitivele și software-ul care alcătuiesc așa-numita tehnologie asistivă (AT), cum ar fi: cititor de ecran, software OCR, sintetizator de vorbire, riglă Braille, aparat de mărire a ecranului (pentru persoanele cu deficiențe de vedere) și alte dispozitive periferice, cum ar fi difuzoare, scannere, imprimante; capacitatea de a utiliza dispozitive mobile, inclusiv capacitatea de a selecta și modifica aplicațiile de asistență.

Ținând cont de acest lucru, educatorii și educatoarele ar trebui să țină cont de faptul că cel mai important aspect pentru persoanele cu deficiențe de vedere este acela de a putea participa pe deplin la activitățile online. Pentru ca acest lucru să fie posibil, este necesar să se atragă atenția elevilor și elevelor văzători asupra prezenței persoanelor cu deficiențe de vedere în spațiul online și să se asigure că sunt respectate regulile de partajare a conținutului și că aceștia sunt atenți la ceea ce ar putea întâmpina dificultăți colegii lor cu deficiențe de vedere. Acest lucru nu înseamnă că trebuie să înceteze cu totul publicarea fotografiilor sau a videoclipurilor, ci să includă, de exemplu, scurte descrieri de text sau comentarii. Conștientizarea tinerilor cu deficiențe de vedere cu privire la acest subiect ar trebui să fie una dintre prioritățile educației mediatice și digitale.

În acest scop, este important să se colaboreze cu **elevii și elevele văzători/văzătoare** prin introducerea unor elemente de empatie în cadrul orelor de educație mediatică – este esențial ca elevii și elevele să înțeleagă că pot exista

## Competențe tehnice



- competență cu **tastatura** (tastarea în negru și utilizarea scurtăturilor de la tastatură pentru a înlocui mouse-ul)
- utilizarea **tehnologiei asistive**: cititor de ecran, software OCR, sintetizator de vorbire, riglă Braille, mărire de ecran (pentru persoanele cu deficiențe de vedere)
- utilizarea **perifericelor**: difuzoare, scannere, imprimante
- operarea **dispozitivelor mobile**, inclusiv selectarea și modificarea aplicațiilor de asistare

nevăzători în rândul publicului actual sau viitor al comunicărilor lor online (postări, videoclipuri sau meme-uri în rețelele de socializare). Prin urmare, ar trebui explorată împreună problema modului în care se poate concepe conținutul într-un mod universal, adică într-un mod accesibil și inteligibil pentru toată lumea. Proiectarea universală ar trebui să devină o parte permanentă a educației media, în special atunci când cursanții sunt încurajați să își creeze propriul conținut digital. Ea se aplică nu numai persoanelor cu deficiențe de vedere, ci și altor categorii de public, cum ar fi cele cu nevoi individuale de învățare. Pentru mai multe informații despre proiectarea universală, consultați ultimul link de la „Lecturi suplimentare”.

# 5 Concluzii din educația extraordinară la distanță

Odată cu blocarea COVID-19 care a urmat în urma pandemiei, școlile au început învățământul la distanță în martie 2020, o situație complet nouă pentru învățători și învățătoare cât și elevi și eleve din majoritatea țărilor din întreaga lume. Copiii cu dizabilități, inclusiv cei nevăzători și cu deficiențe de vedere, au fost cei mai afectați de o schimbare atât de dramatică, atât în ceea ce privește rutina lor zilnică, cât și modul în care învață.

Platformele digitale utilizate în mod obișnuit în școli nu au fost concepute pentru a include copiii cu deficiențe de vedere. O proporție semnificativă de copii cu deficiențe de vedere s-au confruntat cu obstacole enorme, în special în ceea ce privește obținerea de dispozitive de asistență, din cauza costului ridicat și a penuriei de echipamente de asistență specializate, a inaccesibilității spațiilor de învățare, a barierei lingvistice, a necunoașterii și a formării inadecvate a învățătorilor și învățătoarelor (Kapote, Srikanth, 2021).

Vijaya Gothwal, Krishna Kodavati și Ahalya Subramanian (2022) au identificat șase domenii principale de dificultate

**Un număr semnificativ de copii cu deficiențe de vedere s-au confruntat cu obstacole enorme, în special în obținerea de dispozitive de asistență, din cauza costului ridicat și a lipsei de echipamente de asistență specializate, a inaccesibilității spațiilor de învățare, a barierei lingvistice, a inconștienței și a formării inadecvate a învățătorilor și învățătoarelor.**

cu care se confruntă elevii și elevele cu deficiențe de vedere, părinții acestora precum și profesoarele și profesorii. Acestea au fost:

- **probleme de accesibilitate tehnologică** (tehnologiile de e-learning sunt adesea inaccesibile pentru elevii cu deficiențe de vedere sau sunt necunoscute pentru mulți învățători și învățătoare),
- **convingerile/îngrijorările părinților** (efectele nocive ale tehnologiei, prioritatea acordată de învățători și învățătoare pentru copiii cu vedere, activități online considerate distractive),
- **lipsa unui sprijin direct continuu** (din partea colegilor, a părinților, învățătorilor și învățătoarelor și a tutorilor),
- **socializare și activitate fizică limitate** (elevii nu au avut contact direct cu colegii, nu s-au întâlnit în persoană și nici nu au putut fi activi în aer liber);
- **probleme care rezultă din statutul socio-economic scăzut** (lipsa resurselor pentru a oferi spații de învățare și tehnologie asistivă),
- **probleme care rezultă din necesitatea de a privi în mod constant la mediile cu ecran la distanță mică** (lipsa altor stimuli vizuali, lipsa reabilitării).

Pandemia a arătat că este necesară o mai mare utilizare a TIC în educația copiilor și tinerilor cu deficiențe de vedere, inclusiv utilizarea aplicațiilor pentru comunicarea mediată, atât cu învățătorii și învățătoarele, cât și cu colegii. De asemenea, este necesar să se organizeze puncte de sprijin tehnologic în cadrul școlilor sau al internatelor, astfel încât, într-o situație de criză de învățământ la distanță, elevii să fie bine pregătiți pentru învățarea independentă.

---

**Pandemia a arătat că este necesară o mai mare utilizare a TIC în educația copiilor și tinerilor cu deficiențe de vedere.**

# 6 Lecturi suplimentare

---

Următoarele patru lecturi (în limba engleză) pot fi utile pentru educatorii și educatoarele care doresc să își aprofundeze cunoștințele și să găsească inspirație pentru activitățile care implică elevii și elevele cu deficiențe de vedere:

- [How do teenagers with visual impairments use digital technologies to negotiate the world?](#) - postare pe blogul Universității Lancaster de Sue Cranmer [!\[\]\(5ba1bc70d78f05c00988641e5e513c62\_img.jpg\)](#)
- [How Technology for Visually Impaired is Helping People Get An Education](#) [!\[\]\(0d3dd579ab24f8020cd6c2659f3acb8c\_img.jpg\)](#)
- [Idei pentru lecții la distanță cu elevi cu deficiențe de vedere](#) [!\[\]\(77aacc67724f470ed5556217e9f1530a\_img.jpg\)](#)
- [Recomandări privind proiectarea universală](#) [!\[\]\(2f0a16d48331670e3ba1ef62cc117e02\_img.jpg\)](#)

## Bibliografie

- Bourne, R. R., Adelson, J., Flaxman, S., Briant, P., Bottone, M., Vos, T., Taylor, H. R. (2020). *Global Prevalence of Blindness and Distance and Near Vision Impairment in 2020: progress towards the Vision 2020 targets and what the future holds*. „Investigative Ophthalmology & Visual Science”, 61(7), 2317–2317.
- Dodds, A. (2013). *Rehabilitating blind and visually impaired people: A psychological approach*. Springer.
- Gothwal, V. K., Kodavati, K., Subramanian, A. (2022). *Life in lockdown: impact of COVID-19 lockdown measures on the lives of visually impaired school-age children and their families in India*. „Ophthalmic and Physiological Optics”, 42(2), 301–310.
- Kapote, S., Srikanth, P. (2021). *Barriers and the role of assistive technology to access education for children with visually impaired during COVID-19 times*. „Indian Journal of Clinical Medicine”, 11(1–2), 55–56.
- Hollins, M. (2021). *Understanding blindness: An integrative approach*. Routledge.
- Morris, M. R., Zolyomi, A., Yao, C., Bahram, S., Bigham, J. P., Kane, S. K. (2016). „With most of it being pictures now, I rarely use it” *Understanding Twitter’s Evolving Accessibility to Blind Users*, [w:] *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems* (s. 5506–5516).
- Roe, J., Webster, A. (2002). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Routledge.
- Scott, R. A. (2017). *The making of blind men: A study of adult socialization*. Routledge.
- Voykinska, V., Azenkot, S., Wu, S., Leshed, G. (2016). *How blind people interact with visual content on social networking services*, [w:] *Proceedings of the 19th acm conference on computer-supported cooperative work & social computing* (s. 1584–1595).
- Walter, N. (2008). *Nowe media dla niewidomych i słabowidzących*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Weigand, M., Zylka, J., Müller, W. (2013). *Media competencies in the context of visually impaired people*, [w:] *European Conference on Information Literacy* (s. 190–197). Springer, Cham.
- WHO: World Health Organization (2019). *ICD-11: International classification of diseases (11th revision)*, <https://icd.who.int/>.
- WHO: World Health Organization (2021). *Blindness and vision impairment*, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- Wrzesińska, M. A., Knol-Michałowska, K., Stecz, P., Kopytowska, M., Binder-Olibrowska, K. (2021). *Internet risky behaviours among youth with visual impairment*. „PeerJ”, 9, e12376.
- Wu, S., Adamic, L. A. (2014). *Visually impaired users on an online social network*, [w:] *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (s. 3133–3142).

# Copiii cu dificultăți emoționale și comportamentale și TIC

---

Jacek Pyżalski



School with Class  
Foundation

Be  
Internet  
Awesome.





# 1 Ce sunt dificultățile emoționale și comportamentale?

Dificultățile emoționale și comportamentale (denumite și tulburări, dizabilități; de la dificultăți emoționale și comportamentale – EBD) cuprind o gamă largă de modele comportamentale și probleme psihosociale ale copilului, cum ar fi agresivitatea, anxietatea, hiperactivitatea și altele. EBD sunt adesea dificil de distins de alte dizabilități, în parte pentru că acestea sunt adesea corelate și se referă la același copil, afectându-i funcționarea. În plus, există încă dezbateri cu privire la criteriile și diagnosticele, precum și la justificarea includerii EBD printre alte dizabilități, în special în sistemul școlar. De asemenea, acestea din urmă variază semnificativ între sistemele juridice din diferite țări (Brigham, et al. 2021; Kaufman, 2015; Kauffman și Landrum, 2009; Kauffman și Landrum, 2013).

EBD înglobează o gamă largă de comportamente care pun la încercare mediul școlar și personalul educațional și provoacă suferință copilului care le experimentează. În funcție de perspectiva adoptată, cercetătorii se pot concentra pe comportamentul copiilor cu EBD, pe emoțiile și problemele psihologice pe care le experimentează sau pe toate aceste aspecte, utilizând din nou o abordare holistică axată pe mediul social al copilului. În general, în context educațional, elevii cu TED manifestă un comportament problematic în mediul școlar – de exemplu, sunt inactivi sau sunt în mod

deschis perturbatori (interferând în mod activ cu activitățile educaționale de natură negativă). Acest lucru duce adesea la rezultate școlare mai slabe sau la abandon școlar (Didion, Toste și Wehby, 2020; Mulcahy, Krezmien și Maccini, 2014), ceea ce multiplică problemele existente printr-un mecanism de cerc vicios (o problemă o întărește pe alta). De asemenea, studiile longitudinale indică faptul că EBD este probabil să crească riscul de neadaptare socială (inclusiv delincvență și dependență), care poate persista la vârsta adultă (Indris, Barlow și Doland, 2019). Prin urmare, intervenția timpurie pentru a o preveni la vârsta școlară este crucială.

**Elevii și elevele cu EBD manifestă comportamente problematice în mediul școlar – de exemplu, sunt inactivi sau sunt în mod deschis perturbatori (interferează în mod activ cu activitățile educaționale de natură negativă).**

În scopul acestui capitol, este benefică citarea tipologiei clasice și utilizate pe scară largă, propusă de T. Achenbach (1978), care identifică două grupe principale de tulburări, și anume tulburările de externalizare și cele de internalizare – ambele încadrate în termenul de EBD (Tabelul 1).

În funcție de criteriile de diagnosticare, prevalența estimată a EBD variază între 3 și 9 % în populația generală (atât pentru tulburările de internalizare, cât și pentru cele de externalizare; Mooij și Smeets, 2009).

Este esențial ca cei care lucrează cu copiii cu TED să recunoască faptul că dificultățile emoționale și comportamentale sunt uneori interpretate în mod eronat ca fiind un fenomen legat exclusiv de caracteristicile individuale, în timp ce este necesară o abordare mai sistemică, care să includă și factorii sociali și familiali. Acești factori, mai ales dacă sunt negativi, de exemplu prezența violenței în familie sau în rândul colegilor sau calitatea curriculumului (și a relațiilor profesor-elev), pot influența apariția EBD (Didion, Toste, & Wehby, 2020; Mooij & Smeets, 2009).

Elevii și elevele cu EBD frecventează atât școlile speciale, cât și cele obișnuite. O serie de studii au arătat că învățătorii și învățătoarele, în special din școlile obișnuite, își apreciază capacitatea de a sprijini nevoile copiilor cu EBD ca fiind mai scăzută în comparație cu capacitatea lor de a sprijini nevoile copiilor din alte subgrupe de educație specială. În plus, lipsa unui sprijin adecvat pentru elevii și elevele cu tulburări de dezvoltare, mai ales într-o fază incipientă, atunci când apare pentru prima dată un comportament problematic, poate agrava dificultățile (Mooij și Smeets, 2009).

Tabelul 1 Tipologia tulburărilor conform lui T. Achenbach (1978)

tulburări de externalizare	tulburări de internalizare
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ agresivitate</li> <li>→ comportament antisocial</li> <li>→ rebeliune</li> <li>→ impulsivitate</li> <li>→ hiperactivitate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ retragere</li> <li>→ anxietate</li> <li>→ depresie</li> <li>→ stima de sine scăzută</li> <li>→ comportament obsesiv și compulsiv</li> </ul>

**3–9%**  
din populație se confruntă  
cu dificultăți emoționale și  
comportamentale



## 2 Elevii cu dificultăți emoționale și comportamentale și internetul

Literatura de specialitate care examinează specificitatea riscurilor și oportunităților digitale la copiii cu tulburări emoționale și de comportament este destul de puțină și se concentrează adesea pe subpopulații specifice, într-un anumit context național și social. Cu toate acestea, unele date pot fi folosite ca bază pentru a face generalizări științifice, bazate pe dovezi, cu privire la elevii cu tulburări emoționale și de comportament digital (Williams et al., 2006). Cei cu EBD par a fi un subgrup profund afectat de inegalitatea digitală, care, în acest caz, este de obicei înțeleasă nu ca o lipsă de hardware, software sau acces la internet, ci mai degrabă ca abilități digitale inferioare și o lipsă de capacitate de a beneficia pe deplin de mediul digital (Van Dijk, 2020; Zhang și Livingstone, 2019).

O problemă cheie a inegalității digitale pentru copiii cu EBD pare să fie corelată cu faptul că mediul lor nu sprijină dezvoltarea competențelor digitale. Ca urmare, acest lucru îi face pe tinerii din acest grup mai vulnerabili la riscurile digitale.

Cercetări recente sugerează că, pentru mulți copii din grupuri dezavantajate (nu doar pentru cei cu tulburări emoționale

și comportamentale), competențele digitale pot fi afectate negativ de faptul că sunt (și se percep ca fiind) discriminați. Este important ca ei să poată experimenta această discriminare atât online, cât și offline. În acest context, se poate produce și un fel de cerc vicios. Aceasta poate însemna că un tânăr este discriminat și etichetat ca fiind incompetent. Apoi, adoptând această etichetă, ea crede că este mai puțin capabilă și competentă în utilizarea tehnologiei. Acest lucru, la rândul său, poate reduce încrederea în sine și stima de sine. Ca urmare, o astfel de convingere poate duce la demotivarea de a se implica în lumea digitală. Tinerii care se simt discriminați par să își dezvolte mai lent competențele digitale și să atingă niveluri mai scăzute de abilitate digitală, posibil pentru că alți factori de risc pentru deficiența digitală (de exemplu, cei legați de mediul familial) acționează mai puternic în cazul lor (Mascheroni et al., 2022). Cu toate acestea, această concluzie preliminară trebuie să fie confirmată în viitor, deoarece relațiile dintre EBD, discriminare și comportamentele de risc pentru sănătate par mai complexe și nu sunt ușor de interpretat (Martin-Storey și Benner, 2019).

discriminare, etica  
persoanei incapabile



percepția de a fi mai puțin capabil și mai puțin competent în utilizarea tehnologiei

încredere în sine mai scăzută, stimă de sine mai scăzută

demotivarea de a se implica în lumea digitală

# 3 Amenințări și oportunități

În cazul copiilor cu EBD, descrierea amenințărilor și oportunităților specifice este o sarcină dificilă. Acest lucru se datorează, în principal, faptului că EBD acoperă un spectru larg de persoane cu probleme radical diferite (de exemplu, tulburări de externalizare sau de internalizare, care sunt reprezentate, în plus, la diferite niveluri de gravitate). Acest lucru înseamnă că riscurile și oportunitățile digitale nu sunt calitativ specifice, ci universale, dar pot fi mai răspândite în acest grup. În multe cazuri, în special în absența datelor empirice, acest lucru înseamnă că trebuie să tragem concluzii din conceptualizări, ceea ce duce la un risc mai mare de speculații. Cu toate acestea, întrucât obținerea acestora este esențială pentru a susține o educație mediatică eficientă în cazul copiilor cu EBD, acest tip de incertitudine nu poate fi pe deplin evitat.

## Riscuri

Copiii și adolescenții cu EBD prezintă un risc mai mare de probleme de sănătate mintală și sexuală. În prezent, mulți adolescenți și adolescente, inclusiv tineri cu EBD, manifestă un comportament de căutare de ajutor – în special căutarea de informații și sprijin online. De un interes deosebit sunt subiectele legate de relațiile interpersonale, stres, tulburări alimentare, greutate, depresie și anxietate cu privire la viitor (Suzuki, Calzo, 2004). Această tendință pare să fie în creștere, deoarece informațiile despre aceste subiecte sunt din ce în ce mai

mult disponibile online, în special pe dispozitive mobile, când accesul este cel mai adesea nesupravegheat de părinți, mai ales în cazul copiilor mai mari.

Cercetările arată că adolescenții sunt reticenți în a împărtăși problemele importante de sănătate direct cu profesioniștii (de exemplu, consilierii școlari) sau cu adulții în general (Ackard și Neumark-Sztainer, 2001). Aceștia tind să apeleze la colegii lor și preferă lumea online, unde se poate atinge un anumit nivel de intimitate și confidențialitate. În căutarea acestui tip de informații, tinerii folosesc două surse principale: forumurile de la egal la egal/site-urile de socializare și materialele produse de profesioniștii din domeniul sănătății. În ambele cazuri, există riscul ca informațiile obținute (și aplicate în practică) să nu fie corecte. În primul caz, tinerii cu EBD pot intra pe forumuri sau fire de discuție online unde se adună persoane cu probleme similare și adesea fac schimb de informații care pot să nu fie fiabile sau utile.

**Adolescenții sunt reticenți în a împărtăși problemele importante de sănătate direct cu profesioniștii sau cu adulții în general. Mai degrabă, ei apelează la colegii lor și preferă lumea online.**

În plus, chiar și materialele credibile pot fi și adesea pregătite într-o formă lingvistică prea dificil de înțeles pentru tinerii utilizatori și utilizatori (Grohol, Slimovich, Granda, 2014).

Alte două riscuri importante care trebuie descrise în contextul copiilor cu EBD sunt hărțuirea cibernetică și utilizarea problematică a internetului. Deși acestea nu sunt asociate exclusiv cu copiii cu EBD, este posibil ca tinerii cu EBD să fie mai predispuși să se implice în ele.

**Hărțuirea cibernetică** este un comportament jignitor repetat care implică abuzul de putere cu ajutorul instrumentelor online. Este o versiune digitală a așa-numitei hărțuiri tradiționale, care este definită în mod similar, dar se bazează pe violența față în față (acestea sunt, de exemplu, acțiuni fizice sau verbale împotriva cuiva sau excluderea – așa-numita hărțuire relațională; Olweus și Limber, 2018). Cyberbullying-ul poate lua mai multe forme, cum ar fi flaming, hărțuirea, denigrarea, impersonarea (furtul de identitate online), outing-ul și înșelătoria (dezvăluirea de secrete online), excluderea sau cyberstalking-ul (Willard, 2007). Copiii cu EBD sunt, de asemenea, mai predispuși (ca și ceilalți elevi cu nevoi educaționale speciale) să se implice în cyberbullying între colegi în toate rolurile: autorii, cei care suferă cyberbullying și ambele roluri simultan (agresor-victimă). Cu toate acestea, trebuie subliniat faptul că dificultățile emoționale și comportamentale pot fi atât un factor de risc pentru cyberbullying, cât și consecințele acestuia (Schultze-Krumbholz et al., 2012).

Un mecanism cheie care poate afecta copiii EBD este reprezentat de abilitățile sociale relativ scăzute ale acestora (prezentate, de asemenea, în mediile digitale) și de natura răspunsurilor lor emoționale, care pot duce atât la o victimizare mai mare, cât și la o mai mare frecvență a violenței. De asemenea, acestor copii le este mai dificil să obțină ajutor și să se apere sau să rezolve conflictele dintre colegi (Pereira și



## Forme de hărțuire cibernetică

- flaming
- hărțuire
- denigrarea
- uzurparea identității
- dezvăluirea secretelor online (outing și înșelăciune)
- excluderea
- hărțuirea cibernetică

Lavoie, 2018). Deoarece bullying-ul și cyberbullying-ul se suprapun adesea pentru un individ și sunt într-o oarecare măsură stabile în timp (Camacho et al., 2022), acest lucru poate crește semnificativ riscul de EBD pentru copiii care se confruntă adesea cu alte probleme în paralel – privind situația lor familială, de exemplu (Poulou, 2015).

**Utilizarea problematică (excesivă) a internetului** (denumită uneori dependență de internet) este definită în mod obișnuit ca fiind incapacitatea de a controla propria utilizare a internetului, ceea ce cauzează o serie de probleme psihologice și sociale (Spada, 2014). Utilizarea problematică a internetului este adesea asociată cu dificultăți psihologice și sociale (inclusiv cele care fac parte din punct de vedere conceptual din EBD). Este discutabil dacă aceste dificultăți sunt un efect al utilizării problematice a internetului sau un factor care îi împinge pe tineri să utilizeze internetul în acest mod, sau ambele, este discutabil. În acest caz, relațiile cauzale sunt dificil de stabilit (Boniel-Nissim și Sasson, 2018; Restrepo et al., 2020). La copiii cu EBD, utilizarea problematică a internetului poate fi atât o modalitate de a face față emoțiilor trăite, cât și un răspuns la problemele legate de stabilirea de conexiuni cu colegii, ceea ce este mai ușor de realizat online.

## Oportunități

Pot fi identificate mai multe domenii principale în care TIC (tehnologia informației și comunicațiilor) pot fi benefice pentru tinerii cu EBD.

Primul este legat de motivația de a învăța, care este adesea afectată în acest grup din diverse motive. Învățarea potențată de TIC poate facilita implicarea în învățare prin competiția cu sine, creșterea competenței și a stimei de sine (Williams, Jamali, Nicholas, 2005). Un exemplu mai avansat de astfel de activități ar putea fi așa-numitele jocuri serioase, care sunt definite ca aplicații educaționale care combină conținutul serios – predare, învățare, comunicare și chiar furnizarea de informații – cu aspectele captivante și distractive ale jocurilor video. Pentru copiii cu EBD, astfel de jocuri pot fi folosite ca un mijloc atractiv de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale (de exemplu, căutarea de ajutor sau stabilirea de relații cu colegii). De asemenea, aceste jocuri pot aborda în mod direct problemele definite mai sus, și anume hărțuirea cibernetică și utilizarea problematică a internetului (Calvo-Morata et al., 2020).

În plus, internetul îi poate ajuta pe copiii cu EBD să stabilească conexiuni pozitive între colegi în social media sau în alte grupuri online axate pe interese specifice (cum ar fi muzica, sportul, arta). Cu toate acestea, există riscul ca astfel de interacțiuni online să acționeze ca un substitut al relațiilor tradiționale și să aducă mai multe probleme pe termen lung.

Nevoia mare de a căuta ajutor și contacte și informații de sprijin online la copiii cu tulburări EBD, prezentată anterior ca un risc, este, de asemenea, în circumstanțe favorabile, un mare avantaj. Deoarece internetul oferă posibilitatea de a răsfoi informații în mod anonim și, uneori, de a accesa ajutor profesional și semiprofesional, acesta poate fi un instrument valoros pentru obținerea unui sprijin care (în unele

cazuri) nu ar fi fost obținut altfel. Acest lucru este parțial susținut de cercetări (Prescott, Hanley și Ujhelyi, 2017) – acestea indică, de asemenea, necesitatea de a-i pregăti pe tinerii pentru a fi critici și atenți atunci când primesc sprijin emoțional sau informațional.

De asemenea, copiii cu EBD pot beneficia de o educație mai bună atunci când părinții lor sunt susținuți prin intermediul grupurilor online. Astfel de grupuri (la fel ca și grupurile tradiționale față în față) pot fi o sursă excelentă de informații valoroase și de sprijin emoțional, inclusiv în situații de criză (DeHoff et al., 2016). În același timp, este important să se țină cont de faptul că în astfel de grupuri pot fi împărtășite sfaturi nesigure sau chiar potențial dăunătoare (Mertan et al., 2021). Activități similare par a fi benefice și pentru profesioniștii care lucrează cu copii cu nevoi individuale de învățare (Billingsley, Israel și Smith, 2011).

### Sinteza principalelor oportunități

- angajarea în învățare prin competiție cu sine însuși
- jocurile serioase sunt un mijloc atractiv de dezvoltare a competențelor sociale și emoționale
- stabilirea de contacte pozitive între colegi, centrate pe interese specifice
- navigarea anonimă și utilizarea ajutorului profesional și semiprofesional
- o sursă de informații valoroase și de sprijin emoțional pentru părinți.

# 4 Recomandări

Numeroși cercetători au formulat obiective generale pentru sprijinirea tinerilor cu EBD (Didion, Toste și Wehby, 2014; Mo-oij și Smeets, 2009). Acestea pot fi rezumate pe scurt în următoarele puncte:

- **Adaptarea activităților din clasă într-un mod care să corespundă competențelor copiilor cu tulburări EBD** (acest lucru ar trebui să se facă pe baza unei evaluări inițiale a acestor competențe).
- **Dezvoltarea implicării** (de exemplu, prin organizarea de activități digitale creative legate de interese).
- **Dezvoltarea responsabilității și a autoreglementării la copiii cu tulburări EBD** (de exemplu, prin stabilirea împreună a unor reguli de siguranță online).
- **Dezvoltarea unui mediu de susținere între elevi/eleve – învățător/învățătoare** (un bun exemplu este contactul online în timpul temelor pentru acasă sau utilizarea unor platforme care permit colaborarea online între colegi).
- **Contactul permanent cu părinții/tutorele copiilor cu tulburări EBD** (de exemplu, prin intermediul unui jurnal digital, pentru a se asigura că informațiile sunt împărtășite și că mediul școlar și cel familial colaborează cu adevărat).

Toate aceste obiective pot fi îndeplinite prin TIC utilizate în mod corespunzător din perspectivă educațională. Astfel, o astfel de utilizare a TIC (și în special a internetului) poate fi o recomandare principală.

Pe baza literaturii de specialitate, se pot face următoarele recomandări pentru educația mediatică pentru copiii cu EBD:

- **Cele două comportamente de risc principale care ar trebui incluse în programele școlare pentru acest grup sunt hărțuirea cibernetică și utilizarea problematică a internetului.** Ambele riscuri par a fi mai răspândite în acest grup și pot avea, de asemenea, mai multe consecințe psihosociale. Atunci când se desfășoară activități de prevenire, merită să ne concentrăm nu numai asupra acestor două fenomene, ci și asupra echivalentelor lor, și anume interacțiunile online pro-sociale și pozitive (spre deosebire de hărțuirea cibernetică) și utilizarea pozitivă a internetului (spre deosebire de utilizarea problematică a internetului). Este, de asemenea, important să se privească aceste probleme în mod holistic – să se abordeze hărțuirea cibernetică în contextul întregii situații de egalitate a tânărului (de exemplu, luând în considerare implicarea în hărțuirea tradițională). Concentrându-se doar asupra relațiilor online între colegi ar simplifica excesiv problema și ar reduce șansele de a oferi un sprijin eficient.

- Copiii cu EBD pot căuta ajutor online în ceea ce privește problemele psihosociale cu care se confruntă. **Accentul principal ar trebui să fie pus pe capacitatea de a găsi surse credibile și de a recunoaște acele surse și fragmente de informații care pot fi dăunătoare atunci când sunt puse în practică.** Internetul este plin de site-uri sau grupuri de sprijin care oferă informații inexacte despre sănătate. Din punct de vedere educațional, ar fi recomandabil ca cei care lucrează în domeniul educației să difuzeze membrilor comunității școlare adresele unde se poate găsi conținut fiabil și să transmită aceste adrese direct celor care au nevoie. În plus, ar putea fi benefice unele activități de educare a cunoștințelor de informare. Cu toate acestea, problema principală este de a oferi conținuturi bine ancorate în viața reală și în problemele copiilor cu tulburări EBD, pentru a încuraja participarea acestora. În plus, activitățile de educație mediatică bine concepute ar trebui să se concentreze pe combaterea știrilor false și a dezinformării. În materialele educaționale pentru acest grup specific, ar fi recomandabil să se pună accentul pe exemple de conținut care poate fi deosebit de dăunător atunci când nu

este credibil (de exemplu, conținuturi despre probleme de sănătate mintală care pot conține informații periculoase dacă sunt realizate). De asemenea, este recomandabil să se creeze obiceiul de a verifica sfaturile online cu alte surse (de exemplu, cu tutorele sau cu consilierul/educatorul școlar). În plus, astfel de activități ar trebui să fie însoțite de educație pentru conștientizarea problemelor de sănătate, care îi ajută pe tineri să își înțeleagă problemele și, de asemenea, să evalueze calitatea sfaturilor de sănătate și a sprijinului social pe care îl primesc online și offline.

- Întrucât educarea copiilor cu tulburări de comportament eptic este o provocare, **este recomandabil să se pregătească informații practice de bună calitate privind modul de sprijinire a copiilor cu EBD și punerea acestora la dispoziție online.** Dar și mai importantă este organizarea de grupuri de sprijin online pentru părinți și pentru cadrele didactice de sex masculin și feminin (și ambele grupuri împreună), unde ar exista loc pentru schimbul de practici și sprijin. Astfel de grupuri ar putea fi organizate la nivel național, regional și la nivel de școală.



## Dezvoltarea implicării prin organizarea de activități digitale creative

Utilizarea instrumentelor de vizualizare este o necesitate, deoarece puteți ajunge la o înțelegere cu copiii – de exemplu, atunci când un copil nu vrea să scrie, puteți conveni că va face mai întâi câteva exerciții folosind diferite instrumente digitale sau într-o aplicație și apoi va scrie câteva cuvinte sau propoziții pe hârtie. Sau un alt exemplu: un copil nu vrea să citească, dar este foarte motivat să se joace cu cuvintele în diferite aplicații interactive, cum ar fi Scratch, CoSpaces sau Interlandia.

Ilona Jucienė – Școala „Gerosios Vilties” din Vilnius  
(progimnazija)

## Importanța colaborării dintre școală și casă în dezvoltarea competențelor de cetățenie digitală

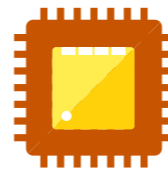
Învățarea copiilor cu astfel de nevoi cum să fie în siguranță online necesită multe conversații la școală, acasă și repetarea constantă a informațiilor în diferite moduri și situații.

Èivilė Aleksienė – Szkoła Specjalna „Atgajos” din Vilnius

# 5 Probleme emergente – tendințe noi

---

O tendință importantă și larg discutată este inteligența artificială (AI) utilizată în activitățile educaționale. Beneficiile potențiale par a fi numeroase în învățământul special în general (Hopcan et al., 2022). Printre acestea se numără educația personalizată și feedback-ul, pregătirea ușoară a materialelor de învățare personalizate și implicarea activă a elevilor de sex masculin și feminin. Aceste avantaje, deși sunt benefice în toate contextele educaționale, pot fi deosebit de relevante pentru copiii cu tulburări EBD, care au o mare nevoie de individualizare. Cu toate acestea, este important să se utilizeze cu înțelepciune abordările educaționale mai degrabă decât cele tehnologice. Ceea ce este mai important în practică nu este ceea ce poate face tehnologia, ci modul în care utilizarea acesteia este adaptată la nevoile copiilor cu tulburări EBD.



**Ceea ce este mai important în practică nu este ceea ce poate face tehnologia, ci modul în care utilizarea acesteia este adaptată la nevoile copiilor cu EBD.**

# 6 Lecții din învățământul extraordinar la distanță

Nu există studii sistematice, la scară largă, care să evidențieze modul în care educația la distanță legată de COVID-19 a fost orientată în mod specific către copiii cu tulburări EBD. Cu toate acestea, există câteva constatări mai restrânse din această perioadă care pot fi utile pentru utilizarea TIC în sprijinul copiilor cu tulburări EBD. De exemplu, un studiu polonez (Pyżalski și Walter, 2022) a constatat că, pentru unii copii cu probleme de internalizare, comunicarea online (atunci când nu trebuie să pornească camera) poate fi foarte încurajatoare și motivantă pentru a fi activi în conversațiile verbale. Acest lucru sugerează că învățătorii și învățătoarele pot folosi comunicarea online ca o modalitate alternativă sau paralelă de a iniția sau de a menține un contact bun cu elevii și elevele cu EBD, de exemplu atunci când oferă sprijin individual, sfaturi privind relațiile dintre colegi sau atunci când un elev sau o elevă își pregătește temele.



**Pentru unii copii cu probleme de internalizare, comunicarea online (atunci când nu trebuie să pornească camera) poate fi foarte încurajatoare și motivantă pentru a fi activi în conversațiile verbale.**

# 7 Lecturi suplimentare

Este important să se facă referire la resurse de înaltă calitate privind intervențiile de cyberbullying. Merită să vizitați site-ul [cyberbullying.org](http://cyberbullying.org), care oferă o gamă largă de resurse utile (în limba engleză). Acolo puteți găsi cele mai recente date din cercetări, materiale educaționale pentru tineri, precum și îndrumări practice privind abordarea hărțuirii cibernetice în școli. Majoritatea sfaturilor sunt universale și pot fi puse în aplicare pentru a sprijini copiii cu EBD.

## Bibliografie

- Achenbach, T. M. (1978). *The child behavior profile: An empirically based system for assessing children's behavioral problems and competencies*. „International Journal of Mental Health”, 7(3-4), 24-42.
- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D. (2001). *Health care information sources for adolescents: Age and gender differences on use, concerns, and needs*. „Journal of Adolescent Health”, 29, 170-176.
- Billingsley, B., Israel, M., Smith, S. (2011). *Supporting new special education teachers: How online resources and Web 2.0 technologies can help*. „Teaching Exceptional Children”, 43(5), 20-29.
- Boniell-Nissim, M., Sasson, H. (2018). *Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence*. „Computers in Human Behavior”, 88, 176-183.
- Brigham, F. J., McKenna, J. W., Claude, C. M., Brigham, M. M. (2021). *Assessment of EBD. [w:] Traditional and Innovative Assessment Techniques for Students with Disabilities*. Emerald Publishing Limited.
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernandez, C., Freire, M., Martinez-Ortiz, I., Fernandez-Manjón, B. (2020). *Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review*. „Computers & Education”, 157, 103958.
- Camacho, A., Runions, K., Ortega-Ruiz, R., Romera, E. M. (2022). *Bullying and cyberbullying perpetration and victimization: prospective within-person associations*. „Journal of youth and adolescence”, 1-13.
- DeHoff, B. A., Staten, L. K., Rodgers, R. C., Denne, S. C. (2016). *The role of online social support in supporting and educating parents of young children with special health care needs in the United States: a scoping review*. „Journal of Medical Internet Research”, 18(12), e333.
- Didion, L. A., Toste, J. R., Wehby, J. H. (2020). *Response cards to increase engagement and active participation of middle school students with EBD*. „Remedial and Special Education”, 41(2), 111-123.
- Martin-Storey, A., Benner, A. (2019). *Externalizing behaviors exacerbate the link between discrimination and adolescent health risk behaviors*. „Journal of Youth and Adolescence”, 48(9), 1724-1735.
- Grohol, J. M., Slimowicz, J., Granda, R. (2014). *The quality of mental health information commonly searched for on the Internet*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, 17(4), 216-221.
- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., Ozturk, L. (2022). *Artificial intelligence in special education: a systematic review*. „Interactive Learning Environments”, 1-19.
- Idris, I. B., Barlow, J., Dolan, A. (2019). *A longitudinal study of emotional and behavioral problems among Malaysian school children*. „Annals of Global Health”, 85(1).

- Kauffman, J. M. (2015). *The 'B' in EBD is not just for bullying*. „Journal of Research in Special Educational Needs”, 15(3), 167-175.
- Kauffman, J. M. Landrum, T. J. (2009) *Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders*. „Exceptionality”, 17, 177-88, doi: 10.1080/09362830903231903.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J. (2013) *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Mascheroni, G., Cino, D., Mikuska, J., Smahel, D. (2022). *Explaining inequalities in vulnerable children's digital skills: The effect of individual and social discrimination*. „New Media & Society”, 24(2), 437-457, <https://doi.org/10.1177/14614448211063184>.
- Mertan, E., Croucher, L., Shafran, R., Bennett, S. D. (2021). *An investigation of the information provided to the parents of young people with mental health needs on an internet forum*. „Internet Interventions”, 23, 100353.
- Mooij, T., Smeets, E. (2009). *Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders*. „International Journal of Inclusive Education”, 13(6), 597-616.
- Mulcahy C. A., Krezmien M., Maccini, P. (2014). *Teaching mathematics to secondary students with emotional and behavioral disorders: Challenges and practical suggestions for teachers*. „Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth”, 58, 69-79.
- Olweus, D., Limber, S. P. (2018). *Some problems with cyberbullying research*. „Current Opinion in Psychology”, 19, 139-143.
- Pereira, L. C., Lavoie, J. (2018). *Friends, foes, and self-defence: students with EBD navigating social conflicts and bullying*. „Emotional and Behavioural Difficulties”, 23(1), 15-27.
- Poulou, M. S. (2015). *Emotional and behavioural difficulties in pre-school*. „Journal of Child and Family Studies”, 24, 225-236.
- Prescott, J., Hanley, T., Ujhelyi, K. (2017). *Peer communication in online mental health forums for young people: directional and nondirectional support*. „JMIR Mental Health”, 4(3), e6921.
- Pyżalski, J., Walter, N. (2022). *Mental Health and Well-being During Covid-19 Forced Distance Learning Period: Good and Bad News from Polish Studies*. [w:] *The Unequal Costs of Covid-19 on Well-being in Europe* s. 115-131. Cham: Springer International Publishing.
- Restrepo, A., Scheininger, T., Clucas, J., i in. (2020). *Problematic internet use in children and adolescents: associations with psychiatric disorders and impairment*. „BMC Psychiatry” 20, 252, <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02640-x>.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., Scheithauer, H. (2012). *Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents*. „Emotional and Behavioural Difficulties”, 17(3-4), 329-345.
- Spada, M. M. (2014). *An overview of problematic Internet use*. „Addictive Behaviors”, 39(1), 3-6.
- Suzuki, L. K., Calzo, J. P. (2004). *The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin boards about health and sexuality*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 25(6), 685-698.
- Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. John Wiley & Sons.
- Williams, P., Jamali, H. R., Nicholas, D. (2006). *Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us*. [w:] *Aslib Proceedings*. Emerald Group Publishing.
- Zhang, D., Livingstone, S. (2019). *Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies*. United Kingdom: LSE Department of Media and Communications.

# Copiii cu dizabilități intelectuale și TIC

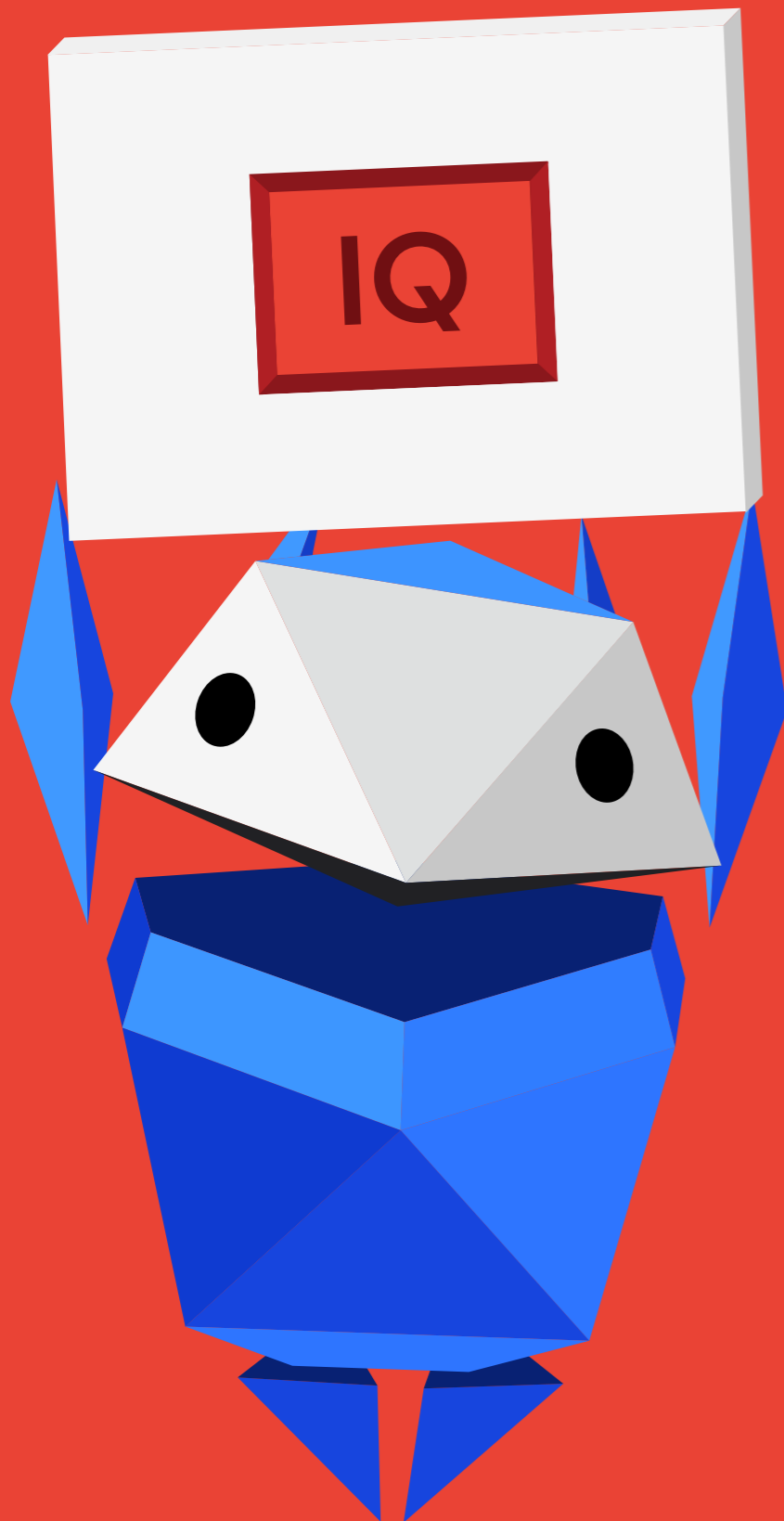
---

Piotr Plichta



School with Class  
Foundation

**Be  
Internet  
Awesome.**

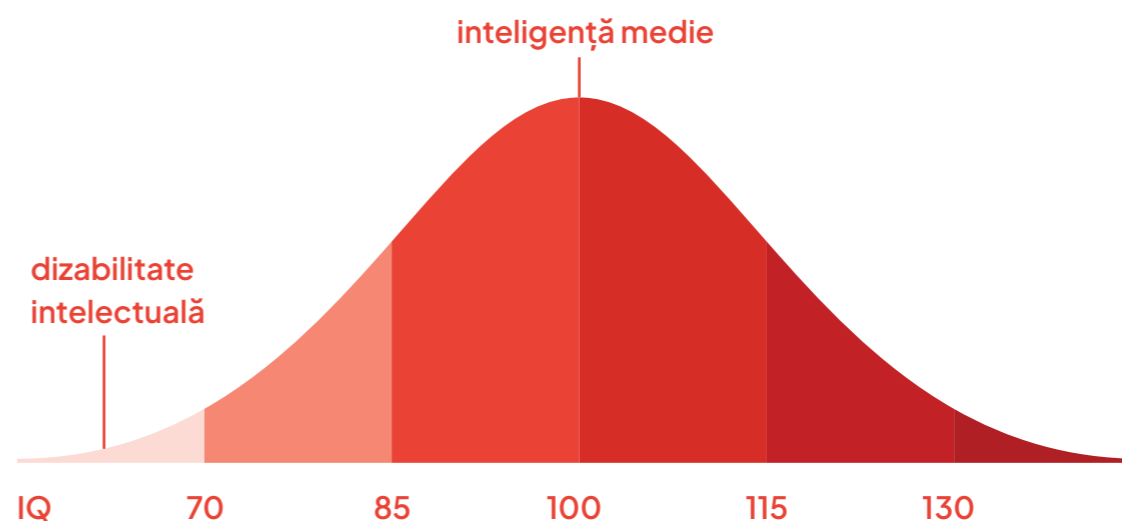


# 1 Ce este dizabilitatea intelectuală?

Dizabilitatea intelectuală include deficite în funcționarea intelectuală și în funcționarea adaptativă (legată de adaptare). Ea se manifestă în domenii legate de înțelegerea conceptuală, funcționarea socială (de exemplu, comunicarea cu ceilalți) și în domenii practice (de exemplu, abilitățile școlare, abilitățile casnice). Apare la începutul vieții (cel mai frecvent considerată până la vârsta de 18 ani; Galecki, Swiecicki, 2015). Clasificarea ca dizabilitate intelectuală se referă la persoanele cu un coeficient de inteligență mai mic de aproximativ 70 de puncte IQ (măsurat prin instrumente de evaluare standardizate – teste de inteligență). În activitatea de zi cu zi, cunoașterea acestui indicator nu este decisivă. Este mai importantă utilizarea așa-numitului diagnostic funcțional, care ne permite să evaluăm ce poate face un copil fără ajutor suplimentar (puncte forte), ce nu stăpânește încă (puncte slabe) și ce nu poate face, dar se află în limitele capacităților sale (de exemplu, îndeplinește o sarcină, dar cu ajutor).

În funcție de nivelul de funcționare, se face o distincție între dizabilitate intelectuală ușoară, moderată, severă și profundă. Astfel, tinerii cu dizabilități intelectuale constituie un grup foarte eterogen. Această diversitate se manifestă, printre altele, în gradul de nevoie de sprijin zilnic și în sprijinul pe care îl primesc (de exemplu, dacă au prieteni). Există persoane din acest grup care vor duce o viață independentă în viitor. Există, de asemenea, persoane care vor avea nevoie de

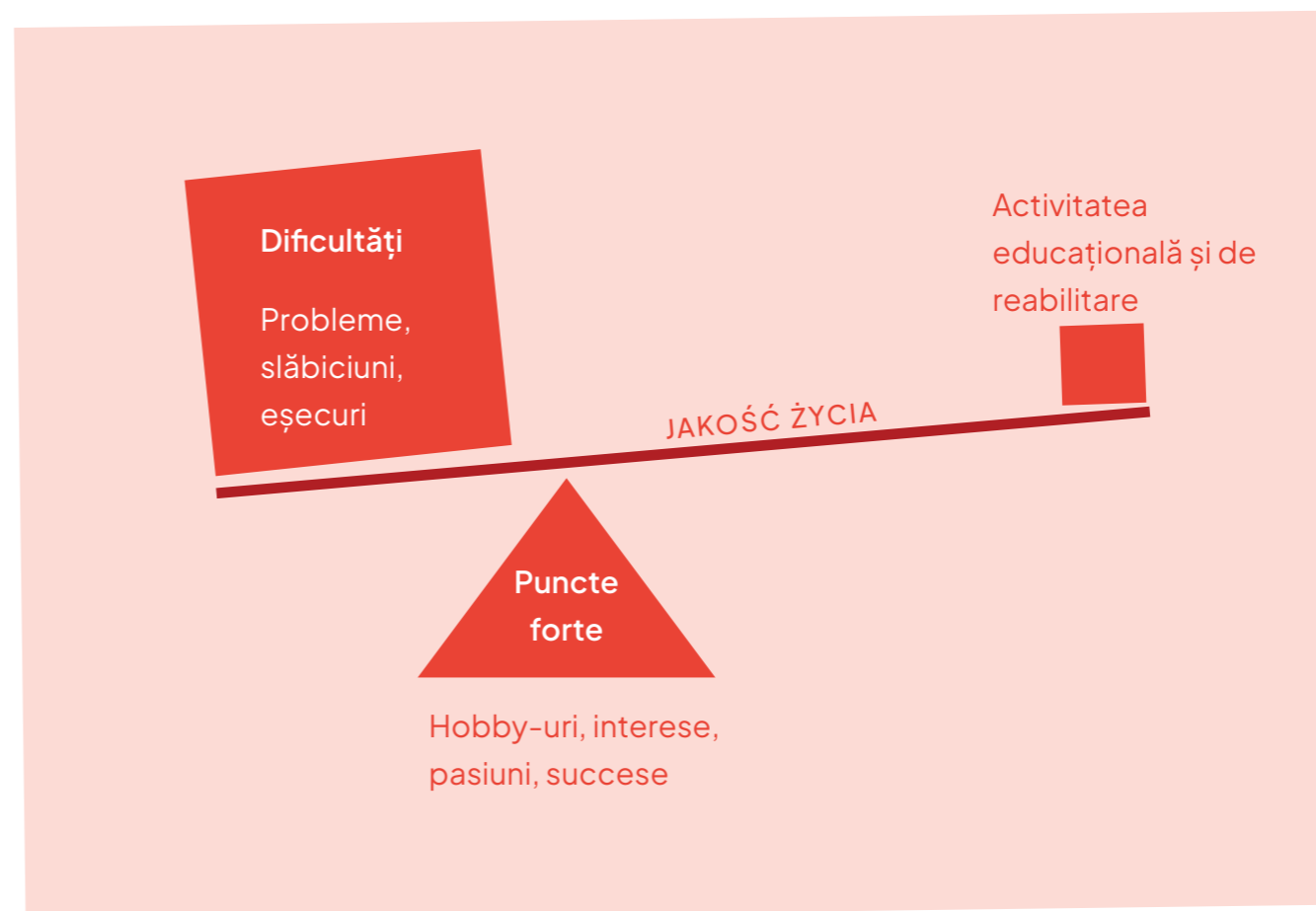
îngrijire pe tot parcursul vieții. Se estimează că aproximativ 2-3% dintre tinerii de vârstă școlară au acest diagnostic (Kijak, 2013). Marea majoritate au o dizabilitate intelectuală ușoară. Deși s-a înregistrat un progres clar în gândirea acestui tip de dizabilitate, descrierea funcționării persoanelor cu dizabilități intelectuale se referă încă în mare măsură la deficite, așa-numitele călcâiele lui Ahile. În prezent, această abordare este completată, printre altele, de ipoteze precum aceea că limitările coexistă cu punctele forte și că, cu sprijin individualizat, funcționarea persoanelor cu dizabilități intelectuale se îmbunătățește în general (Schalock et al., 2010).



Acest lucru se datorează, printre altele, răspândirii așa-numitului model social al dizabilității. Potrivit acestuia, funcționarea persoanelor cu dizabilități depinde mai mult de factori sociali, cum ar fi sprijinul, adaptările, decât de caracteristicile și limitările individuale (Wehmeyer, 2021). În prezent, ne confruntăm cu o schimbare majoră în ceea ce privește înțelegerea dizabilității intelectuale. Aceasta implică o abordare tot mai integrată, holistică a persoanelor cu dizabilități intelectuale, o concentrare pe drepturile omului, justiție socială, servicii adaptate și sprijin individualizat în domeniile de bază ale vieții, implementate într-un mediu cât mai incluziv posibil (Schalock et al., 2019).

„Dați-mi un punct de sprijin și voi mișca Pământul”. – cunoaștem bine sensul fizic al gândirii lui Arhimede din Siracusa. Este nevoie doar de o pârgă potrivită și de un punct de sprijin pentru a schimba poziția unor greutăți uriașe cu o forță relativ mică. Din punct de vedere metaforic, atunci când se lucrează cu o altă persoană, în special cu una aflată într-o situație mai dificilă, termenul „punctul lui Arhimede” se referă la punctele sale forte (Grzegorzewska, 1969). De multe ori, acestea pot să nu fie evidente, nu neapărat spectaculoase, iar descoperirea lor (de către un profesor atent, de exemplu) poate constitui un progres în activitatea educațională și de reabilitare și poate îmbunătăți calitatea percepută a vieții. Oricât de banal ar părea, poate fi vorba de ceva aparent neînsemnat (de exemplu, interesele unui copil neapreciate de ceilalți).

**Descoperirea punctelor forte poate reprezenta un progres în activitatea educațională și de reabilitare și poate îmbunătăți calitatea percepută a vieții.**





## 2 Elevii cu dizabilități intelectuale și internetul

Persoanele cu dizabilități, în primul rând cu dizabilități intelectuale, sunt expuse riscului de excluziune digitală (Chadwick et al, 2013; Glencross et al, 2021; Chadwick et al, 2022). Deși utilizarea internetului în rândul acestui grup este din ce în ce mai răspândită (din ce în ce mai multe persoane accesează și utilizează internetul; Chiner et al., 2017), decalajul față de restul populației este încă semnificativ (Alfredsson Agren et al., 2020).

Situația tinerilor cu dizabilități intelectuale diferă, de asemenea, de cea a tinerilor cu alte dizabilități (de exemplu, vizuale sau motorii), care tind să fie mai autodeterminate. Din păcate, lipsesc atât diagnosticele, cât și soluțiile de „educație media specială” destinate elevilor cu dizabilități (Plichta, 2017). Este caracteristic faptul că se acordă mai multă atenție riscurilor decât oportunităților care decurg din prezența noilor tehnologii în viața persoanelor cu dizabilități (Seale, 2014).

Cercetările arată că mai puțini tineri cu dizabilități intelectuale folosesc internetul în comparație cu colegii lor fără dizabilități, dar îl folosesc în moduri similare (în principal pentru divertisment). Este demn de remarcat faptul că este mai probabil ca aceștia să îl folosească pentru jocuri online

(Alfredsson Agren et al., 2020). Utilizarea internetului pentru plăcere (Livingstone et al., 2018) este importantă, dar nu epuizează posibilitățile oferite de lumea digitală. Una dintre cele mai mari diferențe dintre adolescenții cu și fără dizabilități intelectuale se referă la căutarea de informații online (14 % și, respectiv, 80 % fac acest lucru în mod regulat; Alfredsson Agren, 2020). Adolescenții cu dizabilități intelectuale au adesea dificultăți de citire, iar o mare parte din conținutul online se bazează pe text, pe lângă faptul că uneori este scris într-un limbaj dificil.

**Adolescenții cu dizabilități intelectuale caută informații online de aproape**

**șase ori mai rar decât adolescenții fără dizabilități intelectuale**



14%

80%

## Numeroase materiale online nu sunt adaptate pentru persoanele cu dizabilități intelectuale

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

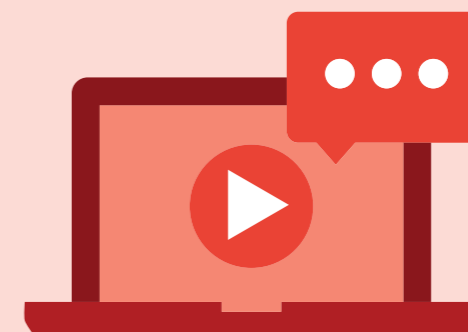
Există o lipsă de materiale online adaptate pentru utilizatorii și utilizatorii de internet cu dizabilități intelectuale. Unii copii și tineri cu dizabilități intelectuale moderate (și uneori chiar ușoare) nu pot citi și, dacă pot citi texte scurte, nu întotdeauna le înțeleg sensul. Exemplele și bunele practici care apar în materialele disponibile sunt saturate de vocabular dificil, de metafore pe care aceste persoane pur și simplu nu le înțeleg. Prin urmare, avem nevoie de un **conținut care să nu fie complicat, dar, în același timp, lipsit de infantilizare.**

Lucrez în domeniul educației speciale de douăzeci și șapte de ani și în tot acest timp am observat o minimalizare a subiectului. Nu toți învățătorii și învățătoarele, pedagogii și pedagoagele cât și părinții și tutorii sunt experți în tehnologia modernă. Prin urmare, merită să le susținem activitatea și să îi ajutăm să dezvolte materialele necesare pentru educația digitală a elevilor, studenților și copiilor lor. De mai mulți ani, încerc să sugerez idei de utilizare a TIC în activitatea educațională și terapeutică pe blogul pe care îl administrez împreună, [specjalni.pl](http://specjalni.pl).

Zyta Czechowska – terapeut și profesor într-o școală specială, formator al Be Internet Awesome

### Cum poate fi adaptat conținutul pentru persoanele cu dizabilități intelectuale?

- Ar fi minunat dacă ar exista materiale cu puțin text și mai multe imagini.
- Ajutoarele sub formă de benzi desenate ar funcționa cu siguranță.
- De asemenea, ar fi utile videoclipurile scurte cu un mesaj clar și simplu, care să conțină situații din viața de zi cu zi.
- Hărțile mentale, infografiile și posterele sunt întotdeauna un ajutor neprețuit.
- Există o lipsă de resurse cu fonturi mărite, dar și cu simboluri, PCS sau pictograme pentru persoanele care folosesc o formă alternativă și asistivă de comunicare.



Confruntarea cu schimbările rapide (de exemplu, hardware, actualizări) poate fi o altă provocare pentru persoanele cu dizabilități intelectuale. La un nivel relativ bun, în cazul acestora, există o stăpânire a cunoștințelor procedurale (de exemplu, în ceea ce privește reamintirea următorilor pași în abordarea unei situații specifice). Acest lucru poate fi folosit, printre altele, pentru a dezvolta abilități de utilizare în siguranță a internetului. Cu toate acestea, merită reținut faptul că acest lucru nu este neapărat valabil pentru toți elevii cu dizabilități intelectuale – aceștia reprezintă un grup extrem de eterogen.

Persoanele care decid cu privire la utilizarea internetului de către copiii și tinerii cu dizabilități intelectuale sunt adesea

părinții sau tutorii acestora. Prin urmare, este necesar să se cunoască gândirea acestora cu privire la oportunitățile și riscurile digitale (Cook et al., 2017). Prin urmare, sunt importante și activitățile de educare și de sprijin destinate celor care se ocupă de elevii și elevele cu dizabilități intelectuale. O provocare majoră este reprezentată de cunoștințele limitate ale adulților în ceea ce privește experiențele digitale ale acestui grup de tineri, inclusiv comportamentele riscante (Molin et al., 2015; Sorbring et al., 2017). De asemenea, se întâmplă ca cei mai competenți utilizatori și utilizatori ai internetului la domiciliu să fie copiii cu dizabilități intelectuale, mai degrabă decât părinții lor (Plichta, 2017; Plichta, 2019).



---

**Măsurile de educare și de sprijin destinate celor care se ocupă de elevii cu dizabilități intelectuale sunt, de asemenea, importante.**

# 3 Amenințări și oportunități

Riscurile grave (de exemplu, implicarea în comportamente riscante), dar și oportunitățile (de exemplu, îmbogățirea contactelor sociale) ar trebui să fie întotdeauna luate în considerare atunci când se analizează diferitele aspecte ale prezenței online a persoanelor cu dizabilități intelectuale.

## Amenințări

Unul dintre riscuri este utilizarea problematică a internetului (PUI). Aceasta este definită ca o tulburare de comportament legată de utilizarea abuzivă a dispozitivelor electronice pentru a utiliza aplicații și site-uri web (Tomczyk, 2019). PUI este diagnosticată pe baza simptomelor legate de timpul liber, responsabilitățile școlare, relațiile sociale (de exemplu, neglijarea studiului, a mâncării sau a somnului din cauza utilizării internetului, încercări nereușite de a limita utilizarea internetului; Young, 2017), printre altele. Poate fi compensatorie și un simptom al altor dificultăți (de exemplu, sănătatea mintală) și un mod dăunător de a face față experiențelor offline.

De asemenea, este important să se sublinieze riscul sport de a se confrunța cu diferite tipuri de acțiuni adverse din partea altor persoane, care apar în cazul persoanelor cu dizabilități (în special cu dizabilități intelectuale).

Cercetările arată că utilizarea internetului, în special a rețelelor sociale, poate duce la situații dificile, adesea neplanificate (Buijs et al, 2017; Löfgren-Martenson et al, 2015; Sallafranque-St-Louis, Normand, 2017). Acestea pot include, dar nu se limitează la:

- **utilizarea excesivă a internetului,**
- **expunerea la conținuturi necorespunzătoare,**
- **racolarea sexuală online,**
- **hărțuirea cibernetică și victimizarea cibernetică** (Chiner ș.a., 2021).

### Extras dintr-un interviu cu un educator special

„Ei contactează diferite persoane, se întâlnesc cu aceste persoane. Acest lucru este, de asemenea, foarte periculos, doar în căutarea aceluia sentiment de autoapreciere, a sentimentului că sunt cineva, cineva la fel de important ca așa-numitele persoane sănătoase și în căutarea unor relații apropiate.” (Plichta et al., 2022)

## Bullying-ul și tinerii cu dizabilități intelectuale

Cel mai recunoscut risc pentru tinerii cu dizabilități intelectuale este implicarea în bullying tradițional și electronic. Aspectul victimizării este deosebit de important, deoarece există un cumul de factori negativi: ușurința de a fi rănit, izolarea socială, lipsa de sprijin, abilități limitate de a face față emoțiilor dificile, dificultăți de comunicare. Pentru a înrăutăți situația, în lumina cercetărilor, relatările privind răul suferit de persoanele cu dizabilități intelectuale sunt uneori tratate ca fiind nesigure (Plichta, 2010). Jacek Pyżalski (2012), în tipologia sa de agresiune electronică, a distins „Agresiunea electronică împotriva persoanelor vulnerabile” ca fiind unul dintre subtipurile de agresiune realizate prin intermediul noilor media.

### Oportunități

Pentru persoanele cu dizabilități, o valoare importantă este aceea de a avea mai mult control asupra situației lor, de a se putea autodetermina și de a participa la viața societății. Sprijinul în utilizarea tehnologiilor digitale poate facilita dobândirea de către acestea a controlului asupra propriei vieți. De exemplu, mediul digital poate fi un mijloc important de a-i ajuta pe tinerii cu dizabilități intelectuale să își atingă diverse obiective (să își extindă cercurile sociale, gama de activități de petrecere a timpului liber și așa mai departe). Prin urmare, internetul poate fi văzut, de asemenea, ca un instrument de sprijin pentru implementarea sarcinilor tradiționale (offline) în educația școlară (de exemplu, cititul, scrisul, număratul). Acest lucru este valabil și pentru sprijinul în funcționarea în mediul extrașcolar (de exemplu, abilități de adaptare, un mai bun autocontrol).

Utilizarea internetului poate contribui, de asemenea, la emancipare în diferite dimensiuni:

- **individuală** (prin, printre altele, dezvoltarea unui sentiment de eficacitate și dobândirea de competențe),
- **interpersonală** (prin, printre altele, posibilitatea de a îmbogăți contactele sociale, de a se exprima, de a reduce singurătatea),
- **grupului** (de exemplu, prin participarea la comunități online),
- **civică** (de exemplu, prin accesul la diferite informații, servicii) – pentru persoanele cu dizabilități intelectuale, acest ultim nivel este cel mai dificil de atins (Amichai-Hamburger et al., 2008).

---

**Sprijinul în utilizarea tehnologiilor digitale poate facilita persoanelor cu dizabilități obținerea controlului asupra propriei vieți.**

# 4 Recomandări

---

Experiențele din lumea digitală sunt strâns legate de funcționarea tradițională. Astfel, unele recomandări sunt de natură universală. De exemplu, consolidarea stimei de sine a elevilor și elevelor cu dizabilități intelectuale, arătându-le respect, sunt factori de protecție împotriva riscurilor atât offline, cât și online. Acestea protejează împotriva căutării atenției sociale și a acceptării în grupuri care pot avea un impact negativ. Același lucru este valabil și pentru promovarea relațiilor între colegi.

Unul dintre cele mai frecvent identificate riscuri este hărțuirea cibernetică - iar persoanele cu dizabilități intelectuale care se confruntă cu aceasta nu dezvăluie întotdeauna autorii. Acest lucru se întâmplă de teama de a strica relațiile, de a pierde prietenii cu persoane care au făcut ceva neplăcut față de ei. După cum a descris un părinte, motivul acestui comportament a fost dorința de a menține prietenii - „prietenia cu orice preț” (McHugh, Howard, 2017).

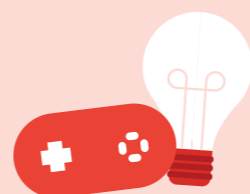
- Deoarece există, de obicei, un grad semnificativ de **co-ocurență a agresiunii tradiționale și a agresiunii desfășurate prin intermediul noilor mijloace de comunicare** (Pyżalski, 2012) în activitățile școlare, acestea ar trebui să fie luate în considerare împreună.
- **Este important să se implementeze acțiuni destinate elevilor cu dizabilități intelectuale.** Atunci când se lucrează cu cei care se confruntă cu hărțuirea cibernetică, poate fi util să se analizeze împreună poveștile, personajele, intrigile și motivațiile. Acest lucru se poate face folosind materiale educaționale sub diverse forme (de exemplu, benzi desenate, povești sociale, filme, texte scrise într-un limbaj simplu). Este deosebit de util să se facă referire în astfel de exerciții la situații tipice din viața de zi cu zi.

---

**Persoanele cu dizabilități intelectuale se tem să piardă prietenia cu persoanele care le-au făcut ceva neplăcut.**



## Referirea la situații din viața reală în lucrul cu copiii cu dizabilități intelectuale prin programul Be Internet Awesome



Programul „Be Internet Awesome” permite îmbinarea educației cu distracția, oferind în același timp sfaturi pentru soluții. Copiii învață să lucreze cu alegerile, emoțiile și regulile. Ei combină abilitățile și imaginația și raportează experiențele dobândite la situații din viața reală.

Be Internet Awesome este despre distracția care duce la cunoaștere. Îi ajutăm pe elevii noștri cu sarcini de lectură și le explicăm sensul cuvintelor. Îi lăsăm să facă greșeli și să caute propriile soluții. Îi învățăm să ceară ajutor. O experiență minunată!

Jana Vankova – profesor la școala pentru persoane cu dizabilități fizice din Opava (lucrează și cu elevi cu dizabilități intelectuale)

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

În plus, ar trebui să se ia în considerare următoarele:

- **Predarea abilităților de adaptare într-o formă ușor de reținut** (de exemplu, mnemotehnica) ar trebui să fie considerată una dintre priorități. Ar trebui să abordeze regulile de bază ale activității online, de exemplu, să nu divulge informații personale, să își cunoască drepturile, să știe ce este violența, cum ar trebui să se comporte atunci când se simt anxioși/îngrijorați.
- **Riscurile online pentru tinerii cu dizabilități intelectuale sunt mult mai largi decât violența între colegi** (de exemplu, fraudă financiară, vulnerabilitatea la publicitate, exploatarea sexuală, implicarea în comportamente riscante). Prin urmare, se recomandă o abordare holistică în ceea ce privește protecția și responsabilizarea celor mai expuși riscului de a avea experiențe negative. Aceasta înseamnă nu numai că trebuie să se acționeze la diferite niveluri (de exemplu, la nivelul clasei, individual, la nivelul întregii școli), ci și să se vizeze diferite persoane (de exemplu, învățătoarele și învățătorii, personalul de sprijin din școli, părinții și îngrijitorii, elevilor și elevelor fără dizabilități).
- Întrucât există puține programe destinate persoanelor cu dizabilități intelectuale, **merită să se caute cel puțin elemente selectate în cadrul activităților universale** (de exemplu, cursuri de gestionare a furiei, cursuri de relaxare). Sesiunile educaționale vor fi, de asemenea, utile, de exemplu, cu privire la ce este hărțuirea, cum afectează bunăstarea, de ce oamenii folosesc violența, ce să facem dacă cineva ne rănește pe noi sau pe altcineva (Majnemer et al., 2021).

- **Diagnosticul ca punct de plecare pentru activitățile educaționale** – ar trebui să abordeze o serie de domenii. Printre altele, aceasta include accesibilitatea tinerilor cu dizabilități intelectuale la TIC, nivelul acestei accesibilități (de exemplu, accesibilitatea cognitivă), modalitățile de utilizare, experiențele online (pozitive și negative), sprijinul de care dispun, nevoile și motivațiile lor pentru utilizarea internetului. Programele individuale ar trebui să abordeze aceste aspecte, notând progresele, acțiunile întreprinse, succesele și barierele în calea incluziunii digitale. Astfel de diagnostice sunt recunoscute ca fiind forme eficiente de abordare a excluziunii digitale. Acestea ar trebui să abordeze, de asemenea, implicarea în activități educaționale privind agresiunea între egali și hărțuirea (de exemplu, descrierea situațiilor tipice, frecvența acestora, rolurile asumate, intervențiile întreprinse și eficacitatea acestora). Astfel, un astfel de diagnostic nu este o formă de diagnostic clinic, ci constă în primul rând în colectarea informațiilor disponibile despre nevoile tinerilor, activitățile lor online și identificarea domeniilor prioritare de sprijin.
  - **Stabilirea priorităților.** De obicei, nu avem capacitatea de a aborda toate problemele importante din școli. În acest caz, trebuie să ne concentrăm eforturile asupra nevoilor care sunt cele mai importante pentru individ. Pentru unii, de exemplu, ar putea fi securitatea cibernetică, în timp ce pentru alții ar putea fi comunicarea, relațiile interpersonale.
  - **Cu toții avem nevoie de cineva cu care să comunicăm.** Dintre cele trei niveluri de acces la internet (tehnic, intelectual/cognitiv și social), ultimul este cel mai dificil de realizat (Amichai-Hamburger et al., 2008). Astfel, ar trebui să luăm diverse măsuri în școli pentru a facilita stabilirea și menținerea de relații de către tinerii cu dizabilități intelectuale. Încurajarea legăturilor între colegi se poate realiza prin utilizarea noilor tehnologii în sarcini care necesită colaborare (de exemplu, co-crearea istoriei digitale a clasei, a albumelor de amintiri, lucrul la documente comune). Internetul facilitează multe, dar trebuie să ai cu cine să vorbești. Prezența altor persoane și sprijinul sunt esențiale, nu instrumentul în sine (internet, telefon mobil). Cu toate acestea, postulatul privind valoarea comunicării cu ceilalți prin intermediul instrumentelor digitale are limitele sale. Având în vedere nevoile lor nesatisfăcute de contact social sau de atenție din partea celorlalți, ar trebui să se acorde o atenție deosebită riscului ca tinerii cu dizabilități intelectuale să se angajeze în medii care pot avea un impact negativ asupra lor. Aceștia pot căuta să fie acceptați în aceste medii fără a fi conștienți și fără a fi conștienți de riscurile potențiale.
- 
- Prezența altor persoane și sprijinul sunt esențiale, nu instrumentul în sine (internet, telefon mobil).**



## Despre importanța învățătorilor empatici

Pentru a înțelege mai bine nevoile copiilor cu dizabilități intelectuale, toți profesorii ar trebui și toți profesorii ar trebui să fie caracterizați de înțelegere, empatie, gândire rațională.

Cu toate acestea, cel mai important lucru este de a vedea această profesie ca pe o misiune personală.

Jana Hribovska – profesoară la Școala Primară și Grădinița 17 noiembrie din Chomutovo

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

În plus, aplicațiile și dispozitivele utilizate sunt mai puțin importante decât ceea ce dorim să realizăm. Întrebarea cheie este în ce scop folosim internetul sau tehnologia în sens mai larg? Ce dorim să realizăm din punct de vedere educațional cu ele, la ce are nevoie un copil cu dizabilități intelectuale? Mijloacele digitale sunt secundare față de scop.

Utilizarea noilor mijloace de comunicare, de exemplu, poate fi să reprezinte punctul de Arhimede al tinerilor cu dizabilități intelectuale, fie să permită dezvoltarea acestuia.

- **Mai puțin poate însemna mai mult.** Merită să se reducă numărul de dispozitive și aplicații utilizate în favoarea unei mai bune personalizări a acestora pentru a facilita utilizarea, pentru a găsi mai ușor conținutul (de exemplu, prin aranjarea corespunzătoare a numărului, designului, dimensiunii pictogramelor/ferestrelor de pe ecran).
- **Abordarea „apropo”.** Aceasta se referă la integrarea activităților care utilizează internetul în situațiile din viața de zi cu zi a elevilor și elevelor cu dizabilități intelectuale (de exemplu, în timpul liber, în deplasare). Cu alte cuvinte, un lucru mărunț (o aplicație, o aplicație concretă) utilizat zilnic este mai eficient pentru incluziunea digitală decât utilizarea festivă a internetului sau exersarea competențelor digitale doar în mediul școlar.
- **Valorificarea experiențelor mediatice.** Întrucât mass-media reprezintă astăzi un domeniu al vieții la fel de mult ca și cele non-media, locul lor în viața tinerilor cu dizabilități intelectuale ar trebui să fie valorizat (fără a le supraestima importanța). Manifestarea unui interes deosebit pentru utilizarea tehnologiei poate fi o experiență care să le dea putere. Acest lucru poate fi exprimat prin curiozitate, de exemplu, în legătură cu jocurile preferate, site-urile vizitate („arată-mi cum faci”, „învață-mă cum să fac asta”, „spune-mi mai multe despre asta” și așa mai departe).

## Flexibilitate la adaptarea programului Be Internet Awesome la nevoile copiilor cu dizabilități intelectuale

Pentru început, le-am prezentat elevilor programul Be Internet Awesome. La început, le-am arătat eu însumi totul pe tabla interactivă, iar apoi ceilalți au încercat să rezolve singuri sarcinile. Dacă era prea dificil pentru cineva, încerca altcineva, făceau cu rândul sau săream peste o activitate și explicam doar oral anumite elemente.

Markéta Beránková – profesor la Școala Primară și Grădinița din 17 noiembrie din Chomutov

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

- **Activități media de însoțire.** Utilizarea mass-media împreună cu copiii reprezintă o oportunitate de a crea un câmp comun de atenție (de exemplu, numirea diferitelor lucruri găsite pe internet, discutarea lor). Din punct de vedere relațional, utilizarea împreună a internetului și a tehnologiei moderne este la fel de valoroasă ca și plimbările, bricolajul sau alte activități partajate cu copiii, apreciate în mod tradițional.
- **Consolidarea relațiilor cu copiii.** Controlul excesiv le poate da adulților un fals sentiment de siguranță. În mod paradoxal, copiii care utilizează mai puțin internetul (pot fi mai puțin conștienți de riscuri și mai puțin capabili să utilizeze serviciile online) pot fi mai predispuși la agresiune. Se întâmplă uneori ca copiii care au instalat un software de utilizare restrictivă să experimenteze mai multe amenințări în comparație cu cei care nu au instalat un astfel de software (Kirwil, 2011; Livingstone, Haddon, 2009).
- **Utilizarea unor soluții metodologice, forme de lucru flexibile.** Școlile sunt frecventate de elevi care sunt diverși în multe privințe, inclusiv în ceea ce privește competențele digitale, abilitățile, așa-numitele nevoi individuale de învățare, accesul la tehnologia digitală. Prin urmare, sunt necesare instrumente, metode și forme de lucru suficient de flexibile pentru a permite satisfacerea diferitelor nevoi de învățare – inclusiv a celor ale elevilor cu competențe digitale mai reduse. Această recomandare este în concordanță cu cerințele UDL (Universal Design for Learning). Prin urmare, ceea ce este necesar este o formulă cât mai capabilă și mai flexibilă pentru realizarea sarcinilor prioritare. O astfel de formulă ar putea fi, de exemplu, poveștile digitale utilizate pentru a dezvolta atât competențele digitale, cât și cele sociale.

# 5 Provocări emergente – tendențe noi

---

## → Creșterea participării persoanelor cu dizabilități intelectuale la cercetare și proiectare participativă

Se identifică din ce în ce mai des necesitatea de a se efectua mai multe cercetări privind utilizarea internetului din perspectiva tinerilor cu dizabilități intelectuale, a experiențelor și strategiilor de utilizare ale acestora. Participarea acestora la cercetarea în domeniul tehnologiei va fi esențială pentru a le consolida stima de sine pe termen lung (Safari et al., 2021). Implicarea în conceperea soluțiilor (de exemplu, site-uri web, aplicații, materiale educaționale) reprezintă, de asemenea, o oportunitate importantă pentru a răspunde nevoii de autonomie, proximitate și competență a persoanelor cu dizabilități intelectuale.

→ **Forme flexibile de satisfacere a diferitelor obiective educaționale, nevoi psihologice** (de exemplu, permiterea autoprezentării, dezvoltarea competențelor socio-emoționale, digitale).

## Povestiri digitale

Povestirea digitală ia forma unui film de scurt metraj creat prin combinarea sunetului cu imagini, text, animații și așa mai departe. Prin crearea acestuia, se îmbunătățesc competențele digitale ale persoanelor cu dizabilități intelectuale legate de prelucrarea tehnică a materialului. Mai important este faptul că, în acest proces, se creează un spațiu de luare a deciziilor, de colaborare, de selecție a materialelor. În funcție de competența autorilor, povestea poate fi creată independent sau cu sprijin. Poate fi o poveste despre propria persoană sau poate face parte dintr-un ansamblu mai mare (de exemplu, în contextul unui grup, al unei familii). Subiectul abordat poate fi mai larg (de exemplu, despre propria viață în general) sau mai restrâns (de exemplu, călătorii, interese, persoane importante etc.). În lucrul cu unii elevi, poate răspunde unor obiective mai limitate (de exemplu, dezvoltarea și utilizarea competențelor digitale). Pentru alții, aceste obiective pot fi mai generale (de exemplu, responsabilizarea, construirea unui sentiment de apartenență, prezentarea de sine; Saridaki, Meimaris, 2018). Exemple de povești digitale create de persoane cu dizabilități intelectuale pot fi găsite, printre altele, pe site-ul proiectului DigiStorID.

## Photovoice

De asemenea, merită subliniată utilitatea photovoice (Booth, Booth, 2003; Wass, Safari, 2020). Este o metodă care utilizează fotografia ca mijloc de acces la lumea experienței umane și ca modalitate de a o prezenta celorlalți. Acest lucru se întâmplă în măsura în care subiecții sunt de acord. Participanții fac fotografii ale diferitelor aspecte ale vieții lor, iar acest lucru oferă posibilitatea de a le utiliza mai departe (de exemplu, pentru a crea albume, prezentări, pentru a purta conversații despre ele). Photovoice permite dezvoltarea perspectivelor personale, a punctelor forte, a opiniilor, facilitează comunicarea nevoilor proprii, aprofundează cunoașterea de sine și așa mai departe. De asemenea, este folosită ca mijloc de atingere a obiectivelor educaționale sau este folosită pur și simplu de plăcere. Poate fi folosită ca metodă de diagnosticare, dar și pentru cercetări care implică persoane cu dizabilități intelectuale.

# 6 Lecții din educația extraordinară la distanță

Pandemia COVID-19 a făcut ca funcționarea de zi cu zi să fie și mai mult împletită cu noile tehnologii. Inegalitățile digitale au fost evidențiate în această perioadă (Chadwick et al., 2022; Caton et al., 2022). Utilizarea inegală a internetului a devenit, de asemenea, evidentă – mai bine pentru nevoile lor, mai rău pentru școlarizarea lor:

[...] când vine vorba de toate aceste rețele sociale, adică Facebook, Messenger, Whatsapp, Instagram, Snapchat, copiii, cei cu dizabilități intelectuale, sunt pur și simplu incredibil de pricepuți. În timp ce prin Teams nu pot atașa munca. (Plichta, 2021)

- Învățătorilor și învățătoarelor au considerat că este mai ușor să facă didactică la distanță decât sarcini educaționale. În cea mai mare parte au fost de părere că predarea la distanță exacerbează diferențele mai degrabă decât să le reducă (Buchnat et al., 2021).
- Folosirea cu succes a tehnologiei moderne pentru învățământul la distanță al tinerilor cu dizabilități intelectuale a fost condiționată de o implicare puternică a celor de

acasă și de un grad mai ușor de dizabilitate intelectuală (KversOy et al., 2021). Cei cu dizabilități intelectuale (chiar și cu deficiențe cognitive mai severe și nevoi de sprijin mai mari) care au beneficiat de sprijin și au utilizat tehnologia mai devreme în timpul pandemiei au avut o evoluție mai bună (Amor et al., 2021).

- Cu toate acestea, inegalitățile digitale nu i-au afectat doar pe tineri, ci au apărut și în cazul învățătorilor și învățătoarelor (Chiner et al., 2022).
- O supraabundență de timp liber și o imersiune mai mare în lumea activităților online au adus, de asemenea, riscuri asociate cu interacțiunile sociale cu străinii.

Pandemia a dus la un interes sporit pentru subiectele abordate în acest studiu. Faptul de a fi aruncat în adâncul lumii tehnologiei în educație a dus la dezvoltarea competențelor profesorilor în acest domeniu (cel puțin la nivel tehnic). Următorul pas ar trebui să fie căutarea de noi soluții metodologice adaptate la mediul și instrumentele digitale (Pyżalski, 2019).

# 7 Lecturi suplimentare

## [Copiii vulnerabili într-o lume digitală](#) [↗](#)

Raport în limba engleză.

Raportul internetmatters.org oferă rezultatele cercetărilor privind viața digitală a copiilor cu nevoi speciale (cu vârste cuprinse între 10 și 16 ani) și vulnerabilitatea lor online.

Studiul a întrebat:

- Nevoile speciale offline înseamnă nevoi speciale online?
- O nevoie specială offline generează riscuri specifice?
- Experiența unui risc prezice riscuri ulterioare?

Au fost distinse grupuri de tineri în funcție de următorii factori de risc: nevoi speciale în familie, dificultăți de comunicare, dizabilități fizice, nevoi educaționale speciale și dificultăți de sănătate mintală. Pe lângă constatări, raportul oferă informații pentru profesori, servicii, protecție și industrie.

## [Walk a mile in their shoes: Bullying and the child with special needs \(2013\).](#) [A Report and Guide from AbilityPath.org](#) [↗](#)

Raport în limba engleză.

Raportul relevă o prevalență mai mare (și chiar omniprezență) a bullying-ului împotriva elevilor și elevelor cu dizabilități în comparație cu tinerii fără dizabilități. Hărțuirea îndreptată împotriva primilor are un caracter mai durabil, iar dizabilitatea lor este motivul abuzului. Acest lucru este valabil și pentru funcționarea online. Pe lângă rezultatele ilustrate de declarațiile participanților la studiu, raportul include un set de instrumente pentru părinți și un set de instrumente pentru profesori. Acolo puteți găsi resurse pentru a ajuta la protejarea elevilor și elevelor cu dizabilități împotriva violenței.

## Materialele proiectului ROBUSD (Reducerea bullying-ului – consolidarea diversității)

→ [Videoclipuri](#) 

→ [Manualul](#) 

Proiectul ROBUSD (Reducing Bullying – Strengthening Diversity – Reducerea bullying-ului – Consolidarea diversității) a avut ca scop prevenirea bullying-ului (inclusiv a bullying-ului cibernetic) în mediile educaționale, în special în ceea ce privește elevii și eleve cu nevoi individuale de învățare (de exemplu, cu dizabilități intelectuale). Agresiunea între semeni are consecințele sale negative profunde la nivel individual și social și reprezintă o problemă semnificativă atât în domeniul educației, cât și în cel al sănătății publice. Obiectivul principal al proiectului a fost dezvoltarea unui curriculum inovator și crearea de materiale educaționale privind mecanismele de bullying și prevenirea acestuia. Cunoștințele care stau la baza acestor materiale sunt înrădăcinate în cercetarea și experiența practică privind nevoile educaționale speciale și excluderea din grupul de colegi. Setul de materiale constă într-o serie de prezentări video și cărți electronice.

## Bibliografie

- Alfredsson Ågren, K. (2020). Internet use and digital participation in everyday life: Adolescents and young adults with intellectual disabilities (T. 1734). „Linköping University Electronic Press”. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-168070>.
- Alfredsson Ågren, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2020). Digital participation? Internet use among adolescents with and without intellectual disabilities: A comparative study. „New Media & Society”, 22(12), 2128–2145.
- Amichai-Hamburger, Y., McKenna, K. Y. A., & Tal, S.-A. (2008). E-empowerment: Empowerment by the internet. „Computers in Human Behavior”, 24, 1776–1789. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.002>.
- Amor, A. M., Navas, P., Verdugo, M. A., & Crespo, M. (2021). Perceptions of people with intellectual and developmental disabilities about COVID-19 in Spain: A cross-sectional study. „Journal of Intellectual Disability Research”, 65(5), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jir.12821>.
- Booth, T., & Booth, W. (2003). In the Frame: Photovoice and mothers with learning difficulties. „Disability & Society”, 18(4), 431–442. <https://doi.org/10.1080/0968759032000080986>.
- Buchnat, M., Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2021). Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek. „Rocznik Pedagogiczny”, 44, 107–122. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0008>.
- Buijs, P. C. M., Boot, E., Shugar, A., Fung, W. L. A., Bassett, A. S. (2017). Internet Safety Issues for Adolescents and Adults with Intellectual Disabilities. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 30(2), 416–418. <https://doi.org/10.1111/jar.12250>.
- Caton, S., Hatton, C., Gillooly, A., Oloidi, E., Clarke, L., Bradshaw, J., Flynn, S., Taggart, L., Mulhall, P., Jahoda, A., Maguire, R., Marriott, A., Todd, S., Abbott, D., Beyer, S., Gore, N., Heslop, P., Scior, K., Hastings, R. P. (2022). Online social connections and Internet use among people with intellectual disabilities in the United Kingdom during the COVID-19 pandemic. „New Media & Society”, 14614448221093762. <https://doi.org/10.1177/14614448221093762>.
- Chadwick, D., Ågren, K. A., Caton, S., Chiner, E., Danker, J., Gómez-Puerta, M., Heitplatz, V., Johansson, S., Normand, C. L., Murphy, E., Plichta, P., Strnadova, I., Wallén, E. F. (2022). Digital inclusion and participation of people with intellectual disabilities during COVID-19: A rapid review and international bricolage. „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities”, 19(3), 242–256. <https://doi.org/10.1111/jppi.12410>.
- Chadwick, D., Wesson, C., Fullwood, C. (2013). Internet Access by People with Intellectual Disabilities: Inequalities and Opportunities. *Future Internet*, 5, 376–397. <https://doi.org/10.3390/fi5030376>.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Cardona-Moltó, M. C. (2022). Digital inclusion in Spanish mainstream and special schools: Teachers' perceptions of Internet use by students with intellectual disabilities. „British Journal of Learning Disabilities”, <https://doi.org/10.1111/bld.12503>.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Cardona-Moltó, M. C. (2017). Internet and people with intellectual disability: An approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. „Journal of New Approaches in Educational Research”, 6(2), <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.243>.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M., Mengual-Andrés, S. (2021). Opportunities and Hazards of the Internet for Students with Intellectual Disabilities: The Views of Pre-Service and In-Service Teachers. „International Journal of Disability, Development and Education”, 68(4), 538–553. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1696950>.



- Cook, E. E., Nickerson, A. B., Werth, J. M., Allen, K. P. (2017). Service providers' perceptions of and responses to bullying of individuals with disabilities. „Journal of Intellectual Disabilities”, 21(4), 277-296. <https://doi.org/10.1177/1744629516650127>.
- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (red.) (2015). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5: desk reference*. Wrocław: Edra.
- Glencross, S., Mason, J., Katsikitis, M., Greenwood, K. M. (2021). Internet Use by People with Intellectual Disability: Exploring Digital Inequality – A Systematic Review. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, 24(8), 503-520. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0499>.
- Kijak, R. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Livingstone, S., Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report 2009*.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. „New Media & Society”, 20(3), 1103-1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>.
- Löfgren-Martenson, L., Sorbring, E., Molin, M. (2015). „T@ngled Up in Blue”: Views of Parents and Professionals on Internet Use for Sexual Purposes Among Young People with Intellectual Disabilities. „Sexuality and Disability”, 4(33), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s11195-015-9415-7>.
- Majnemer, A., McGrath, P. J., Baumbusch, J., Camden, C., Fallon, B., Lunsy, Y., Miller, S. P., Sansone, G., Stainton, T., Sumarah, J., Thomson, D., Zwicker, J. (2021). Time to be counted: COVID-19 and intellectual and developmental disabilities—an RSC Policy Briefing. FACETS. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0038>.
- McHugh, M. C., Howard, D. E. (2017). Friendship at Any Cost: Parent Perspectives on Cyberbullying Children With Intellectual and Developmental Disabilities. „Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities”, 10(4), 288-308. <https://doi.org/10.1080/19315864.2017.1299268>.
- Molin, M., Sorbring, E., Löfgren-Martenson, L. (2015). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. „Journal of Intellectual Disabilities”, 19(1), 2233. <https://doi.org/10.1177/1744629514563558>.
- Plichta, P. (2010). *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/University of Stavanger, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/1249>.
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plichta, P. (2019). The use of information and communication technologies by young people with intellectual disabilities in the context of digital inequalities and digital exclusion. „E-Methodology”, 5(5), 11-23. <https://doi.org/10.15503/emet.v5i5.521>.
- Plichta, P. (2021). Ocena zdalnych działań edukacyjnych i wspierających adresowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19. „Studia z Teorii Wychowania”, 3, 133-153.
- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. „Emotional and Behavioural Difficulties”, 17, 305-317. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704319>.
- Pyżalski, J. (2019). *Cyfrowa Pedagogika Medialna*. [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Safari, M. C., Wass, S., Thygesen, E. (2021). 'I Got To Answer the Way I Wanted To': Intellectual Disabilities and Participation in Technology Design Activities. „Scandinavian Journal of Disability Research”, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.16993/sjdr.798>.
- Sallafranque-St-Louis, F., Normand, C. L. (2017). From solitude to solicitation: How people with intellectual disability or autism spectrum disorder use the internet. „Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace”, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-7>.

- Saridaki, M., Meimaris, M. (2018). *Digital Storytelling for the empowerment of people with intellectual disabilities. Proceedings of the 8th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion*, 161164. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218664>.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. „*Psicothema*”, 31.3, 223-228. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019119>.
- Seale, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents and adults with learning disabilities: A place for positive risk-taking? „*European Journal of Special Needs Education*”, 29(2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014906980>.
- Sorbring, E., Molin, M., Löfgren, L. (2017). „I'm a mother, but I'm also a facilitator in her every-day life”: Parents' voices about barriers and support for internet participation among young people with intellectual disabilities. „*Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*”, 11. <https://doi.org/10.5817/CP2017-1-3>.
- Tomczyk, Ł. (2019). *Problematyczne Użytkowanie Internetu EU KIDS Online 2018 Polska*.
- Wass, S., Safari, M. C. (2020). Photovoice-Towards Engaging and Empowering People with Intellectual Disabilities in Innovation. „*Life*” 10(11), E272. <https://doi.org/10.3390/life10110272>.
- Wehmeyer, M. L. (2021). The Future of Positive Psychology and Disability. „*Frontiers in Psychology*”, 12. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021790506>.
- Young, K. S. (2017). Assessment issues with internet-addicted children and adolescents. [w:] *Internet addiction in children and adolescents: Risk factors, assessment, and treatment*. Springer Publishing Company, <https://doi.org/10.1891/9780826133731.0008>.



# Copiii cu experiență de migrație și TIC

---

Anna Stokowska



School with Class  
Foundation

**Be  
Internet  
Awesome.**

# 1 Ce este migrația?

---

Organizația Internațională pentru Migrație definește un migrant ca fiind o persoană care își părăsește locul de reședință permanentă și se deplasează în interiorul unei țări sau traversează o frontieră între țări, indiferent de:

- statutul juridic al persoanei respective,
- dacă deplasarea este voluntară sau involuntară,
- motivele deplasării, – durata șederii.

Nu există o definiție juridică unică a migrantului, dar există o definiție clară a unui refugiat, adică o persoană care fuge de un conflict armat sau de persecuție. Acest lucru este explicat pe larg pe site-ul internet al UNHCR, agenția Națiunilor Unite pentru Migrație.

Cifrele UNHCR (actualizate bianual pe site-ul unhcr.org) pentru mijlocul anului 2022 arată că 103 milioane de persoane sunt forțate să își părăsească țara, ceea ce reprezintă aproximativ 1.5% din populația mondială la acea dată. Dintre acestea, 36.5 milioane erau copii. Un milion și jumătate dintre ei s-au născut ca refugiați. Populația de migranți interni este estimată la peste 53 de milioane. Aceasta înseamnă o sută cincizeci de milioane de persoane mai mult sau mai puțin îndepărtate de familie sau de prieteni care i-ar putea sprijini în momente mai dificile.

Celor care își părăsesc țara le este greu să păstreze contactul cu propria cultură, tradiții și limbă, cu excepția cazului în care aleg să rămână cu compatrioții lor din străinătate. În cazul în care fug de un conflict armat sau de persecuții, aceștia aduc cu ei, în plus, un bagaj emoțional enorm.

Poate tehnologia să răspundă la astfel de probleme? Ar trebui să răspundă. Dar nu fără experți implicați în crearea de resurse educaționale adecvate, nu fără un sprijin guvernamental și internațional de sus în jos pentru sistemele educaționale din țările care găzduiesc refugiați și migranți. Și nu fără eforturile noastre, ale tuturor, care ar trebui să ducă la faptul că părinții copiilor cu experiență de migrație apreciază importanța educației în țara gazdă și nu se tem să își trimită copiii la școală.

---

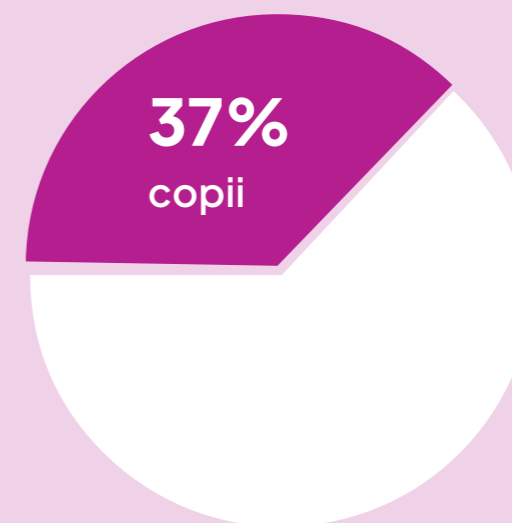
**Potrivit cifrelor de la jumătatea anului 2022, aproximativ 150 de milioane de persoane din întreaga lume sunt mai mult sau mai puțin îndepărtate de familia sau de prietenii care i-ar putea sprijini în momentele mai dificile.**

## Estimări ale numărului de copii cu experiență de migrație în Grecia

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

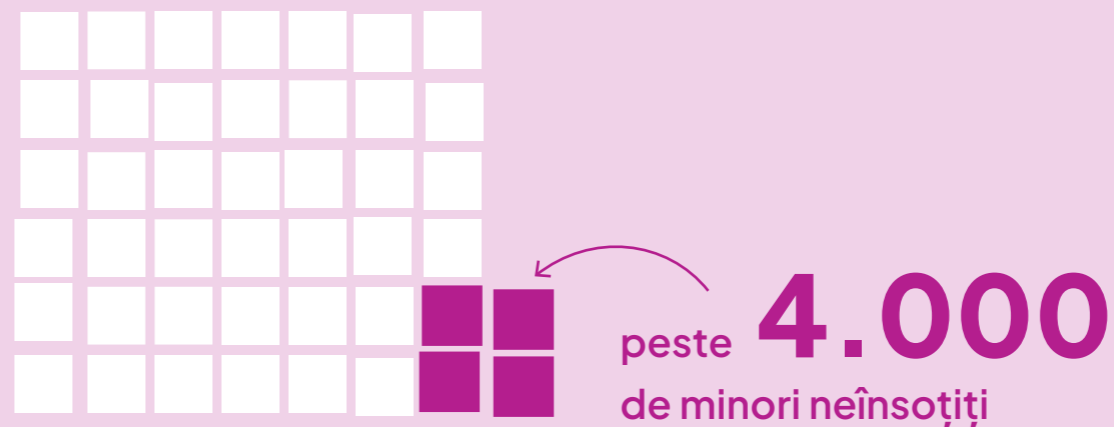
Numărul copiilor cu experiență de migrație în Grecia a crescut semnificativ în ultimul deceniu. Fiind unul dintre principalele puncte de acces în Europa pentru refugiați și migranți, Grecia a primit mai mult de un milion de persoane începând cu 2015 – 37% dintre acestea sunt copii.

Din 2015. Grecia  
a primit mai mult de  
**1 milion**  
de persoane



La 30 septembrie 2020, aproximativ 44 500 de copii cu experiență de refugiați sau de migrație trăiau în Grecia, inclusiv peste 4 000 de minori neînsoțiți, care sunt deosebit de vulnerabili. În plus, mulți copii nu mai frecventează școala de mai mulți ani sau nu au participat niciodată la educația formală.

În 2020, acolo trăiau **44.500** de copii cu experiență de refugiat sau de migrație



Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. –  
FORTH, echipa BIA din Grecia


## 2 Copiii cu experiență de migrație și internetul

Educația este unul dintre elementele importante – dar și dificil de pus în aplicare – ale politicilor de integrare ale majorității țărilor. Doar 50 % dintre copiii cu experiență de refugiat din întreaga lume au acces la învățământul primar, în comparație cu o rată generală de acces de peste 90 %. Doar 1 % dintre cei cu experiență de refugiat se înscriu în învățământul superior. Directivele UE impun tuturor statelor membre să integreze copiii cu experiență de refugiat sau de migrație în sistemele lor naționale de învățământ în termen de cel mult trei luni de la data depunerii cererii de protecție internațională și să le ofere cursuri pregătitoare, inclusiv cursuri de limbă. Incluziunea copiilor și a tinerilor cu experiență de refugiat în sistemele naționale de educație este cea mai eficientă și durabilă modalitate de a răspunde nevoilor lor de educație de calitate (Dudinska et al., s.n.).

Doar **1** % dintre persoanele cu experiență de refugiat se înscriu în învățământul superior



Acest acces este fundamental, deoarece influențează șansele de viață, implicarea economică și civică și, în cazul persoanelor cu experiență de migrație, gradul de integrare, deoarece poate contribui la depășirea diferitelor forme de discriminare și stereotipuri. Prin urmare, o provocare majoră este reprezentată de infrastructura educațională și de pregătirea cadrelor didactice, bărbați și femei, pentru a primi copiii cu experiență de migrație.



Doar **50** % dintre copiii cu experiență de refugiat au acces la educație la nivel de școală primară

## Accesul la educație pentru copiii cu experiență de migrație în Grecia

Potrivit Ministerului Educației, în anul școlar 2021-2022 au fost înscriși în școlile grecești un număr total de 16 417 elevi și eleve cu experiență de refugiat, iar 12 285 dintre aceștia au frecventat cursurile.

Deși toți copiii au dreptul fundamental la educație primară, în practică, tipul, calitatea și durata școlarizării oferite copiilor solicitanți de azil, refugiați și migranți depind mai mult de stadiul în care se află aceștia în procesul de migrație/asilare decât de nevoile lor educaționale.

În anul școlar 2021-2022,

**16 417** elevi și eleve cu experiență de refugiat au fost înscriși în școlile grecești

**12 285** au participat la cursuri

Daskalaki E., Vrohidou T., Fragopoulou P. – FORTH, echipa BIA din Grecia

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

De exemplu, putem recunoaște că, chiar dacă copiii cu experiență de migrație sau de refugiat au acces egal la școala locală și, să presupunem un scenariu optimist, au primit sprijin lingvistic, dacă profesorii nu recunosc cu exactitate situația lor în ceea ce privește accesul la internet și la computere, este posibil ca aceștia să aibă în continuare multe probleme de învățare. Știm, de exemplu, dintr-un studiu realizat în Spania pe persoane cu experiență de migrație (Karrera, Garmendia, 2019), că, deși copiii au propriile smartphone-uri care pot folosi wi-fi la școală, acasă singura sursă de internet este adesea telefonul părinților, iar elevii nu au acces la un computer care ar permite activități de învățare mai creative și mai imaginative. În plus – acest lucru a fost evident și în Polonia în primele luni de lucru cu elevii ucraineni – telefonul tinde să încurajeze divertismentul mai degrabă decât explorarea resurselor educaționale. În plus, acesta nu oferă multe oportunități de îmbunătățire a competențelor digitale. Astfel, învățătorii și învățătoarele nu pot presupune că, din moment ce elevii și elevele cu experiență de migrație au telefoane mobile, aceștia vor putea participa pe deplin la educația susținută de TIC (tehnologia informației și comunicațiilor).

În plus, în unele culturi există un decalaj aparent în ceea ce privește accesul la noile tehnologii între băieți și fete. Acestea din urmă sunt adesea mai puternic controlate de părinți sau trebuie să împartă mai des echipamentul cu frații și surorile. Uneori, fetițelor (de exemplu, din comunitățile de romi) nu li se permite să își creeze profiluri pe rețelele de socializare, în timp ce băieții se bucură de mai multă libertate (Karrera, Garmendia, 2019).

Competența digitală a părinților are, de asemenea, o importanță considerabilă. În țările în care popularitatea și disponibilitatea conținutului online potențial dăunător pentru copii nu îi obligă pe părinți să se informeze cu privire la siguranța online, copiii sunt lăsați în voia sorții atunci când vine vorba de învățare și de experimente. După ce s-au mutat într-o țară cu o piață mai dezvoltată și o disponibilitate mai mare de divertisment de calitate scăzută, există un anumit risc ca acești copii să se simtă în nesiguranță în realitatea digitală.

După cum se poate observa, sexul, etnia și clasa socială determină competența digitală a fiecărui membru al familiei (precum și accesul la echipamente și la internet).

---

**În țările în care popularitatea și disponibilitatea conținutului online potențial dăunător pentru copii nu îi obligă pe părinți să se informeze cu privire la siguranța online, copiii sunt lăsați în voia sorții atunci când vine vorba de învățare și experimentare.**

Familiile de migranți primesc foarte des (în special la începutul șederii lor) prestații sociale, ceea ce subliniază și mai mult poziția lor economică slabă. Aceste elemente pot inhiba dezvoltarea competențelor digitale în familiile cu risc de excluziune socială, astfel încât nevoia de educație digitală în acest grup este foarte mare. Acest proces de responsabilizare ar trebui, desigur, să aibă loc în cadrul sistemului de educație formală, dar la nivelul relațiilor individuale, profesorii bărbați și femei ar trebui, de asemenea, să îi acorde atenție și să fie conștienți de impactul diferențelor interculturale în acest domeniu.



# 3 Riscuri și oportunități

Atunci când vorbim despre rolul tehnologiei în viața de zi cu zi și în educația copiilor cu experiență de migrație, luăm în considerare aceleași riscuri și oportunități ca atunci când analizăm relația cu tehnologia a copiilor fără această experiență. De la accesul la dispozitive și infrastructură (inclusiv internet accesibil și rapid) până la competențele digitale, majoritatea oportunităților și riscurilor sunt aceleași. Cu toate acestea, merită subliniat faptul că, pentru persoanele cu experiență de migrație (în special pentru adulți), cuplarea necunoașterii limbii țării gazdă (dacă există) cu nevoia mare de acces rapid la informații administrative fiabile și – pur și simplu – de a ajuta la rezolvarea nevoilor de bază ale vieții, poate reprezenta o barieră majoră.

## Amenințări

Potențialele provocări la utilizarea TIC în educația persoanelor cu experiență de migrație sau de refugiat includ:

- **lipsa infrastructurii și a facilităților pentru utilizarea resurselor digitale** (sau facilități cu potențial educațional insuficient),
- **sprijin psihologic insuficient** (pentru elevi, părinți și profesori),
- **riscul unui control insuficient al calității** și dificultăți în determinarea calității materialelor și a adecvării acestora la nivelul existent de cunoștințe al elevilor,
- **riscul de neînțelegeri și/sau de conflicte culturale,**
- **lipsa cunoștințelor de specialitate** cu privire la modelele pedagogice cele mai potrivite pentru această situație.

## Formarea cadrelor didactice care predau copiilor cu experiență de migrație în Grecia

Echipa greacă a Be Internet Awesome din cadrul FORTH a urmărit să sensibilizeze comunitatea de persoane cu experiență de migrație cu privire la siguranța online, la conținutul online pozitiv, dar și la securitatea cibernetică și protecția împotriva fraudei. În acest scop, am organizat ateliere de lucru pentru educatori și facilitatori din școli și alte instituții frecventate de copii migranți. Mai presus de toate, am invitat reprezentanții a patruzeci de inițiative comunitare și ONG-uri care oferă sprijin copiilor refugiați și migranți la un atelier de lucru privind programul „Be Internet Awesome”. Atelierul a fost conceput special pentru aceștia.

Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. – FORTH, echipa BIA din Grecia

DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

Unele dintre aceste provocări au putut fi observate în primele luni ale anului 2022, în timpul sosirii a numeroși refugiați din Ucraina. Cercetările efectuate în școli de către „School with Class Foundation” (2022) arată situația elevilor, elevelor, învățătoarelor și învățătorilor în legătură cu necesitatea de a primi noi copii în școlile primare și secundare:

Pentru un număr foarte mare de învățători și învățătoare, lucrul cu elevii/elevele ucrainieni/e reprezintă prima lor experiență profesională de lucru cu elevii/elevele din alte țări/culturi, sau o experiență nouă (în termeni de amploare) datorită unei experiențe anterioare reduse în acest domeniu. [...] Acest lucru se suprapune, de asemenea, cu potențialele probleme de comunicare cu elevii și elevele ucraineni. Aproape 88% dintre învățători și învățătoare nu cunosc ucraineana sau o cunosc foarte slab, 11.4% dintre cei chestionați cunosc limba ucraineană slab și doar o persoană din o sută o cunoaște foarte bine sau bine.

Raportul atrage, de asemenea, atenția asupra bunăstării deteriorate a elevilor și elevelor care sosesc în țară și asupra pregătirii insuficiente a învățătorilor și învățătoarelor pentru a lucra în clase multiculturale (în special cu copii care au suferit traume de război). Și aici există anumite riscuri în ceea ce privește utilizarea calculatoarelor, a smartphone-urilor și a internetului. Lipsa de supraveghere în sălile de clasă, necunoașterea limbii și relațiile dificile cu colegii la începutul șederii,

combinat cu un stres imens, pot duce la o utilizare nepotrivită și periculos de intensă a divertismentului (și la căutarea de informații din patria în război) online și la o expunere mai mare la deteriorarea suplimentară a stării de spirit.

Acest lucru este legat, de asemenea, de nivelurile foarte diferite de competență digitală ale persoanelor cu experiență de refugiat.

În timp ce mulți refugiați și multe refugiate au anumite cunoștințe tehnice, unii și unele au, de asemenea, niveluri scăzute de competență digitală și se confruntă cu o serie de bariere socio-economice, lingvistice și culturale care le pot împiedica utilizarea tehnologiei. [...] Cei al căror unic contact cu lumea digitală este un smartphone, [...] se pot conecta cu membrii familiei din străinătate, dar s-ar putea să nu știe cum să completeze și să trimită o cerere de angajare online. (Potocky, 2021)

## Oportunități

Unele dintre provocările de mai sus pot fi abordate cu ajutorul tehnologiei și al instrumentelor digitale adecvate. Cu toate acestea, cel mai important pare a fi menținerea unui echilibru corect între sprijinul mediat de TIC și relația construită cu învățătorii și învățătoarele cât și elevii și elevii din țările gazdă. Rolul mentorului este considerat crucial pentru a implica fiecare elev în învățarea îmbunătățită de tehnologie, iar eficacitatea educației bazate pe TIC depinde, de asemenea, de formarea adecvată a învățătorilor și învățătoarelor. Astfel, numai programele educaționale concepute într-un mod bine gândit vor ajuta cu adevărat persoanele cu experiență de migrație sau de refugiat, în loc să le excludă și mai mult.

Potrivit UNESCO, programele educaționale eficiente pentru persoanele cu experiență de migrație și refugiați nu numai că îmbină utilizarea tehnologiei cu contactul cu învățătorul, dar includ și o varietate de metode de predare și răspund în mod flexibil la nevoile elevilor și elevilor. Persoanele cu experiență de refugiat din medii în care învățarea este dominată de prelegeri ale învățătorilor, de exemplu, pot fi derutate văzând parcursuri de învățare bazate pe grupuri (Joynes, James, 2018).

TIC aduc posibilitatea de a livra conținut educațional în aproape orice locație, la costuri reduse. Acestea pot asigura continuitatea programelor de învățământ și sisteme de evidență pentru, de exemplu, evaluări sau alte date care vor „urmări copiii”, vor ajuta la localizarea celor care nu pot frecventa școala și vor face legătura între conținutul digital și programele naționale din țările de origine ale elevilor și elevilor sau din țările gazdă. Cu excepția faptului că acestea din urmă ar trebui să fie adaptate la nivelul elevilor, puse în aplicare în conformitate cu programa școlară locală și adaptate la context. De asemenea, este nevoie de materiale în limbile locale și în conformitate cu standardele internaționale de învățare.

Pe lângă faptul că asigură învățarea, tehnologia poate ajuta, de asemenea, la formarea învățătorilor și învățătoarelor, la schimbul de materiale și sfaturi, la evaluarea și documentarea învățării și la certificarea rezultatelor educaționale. Datele colectate digital pot oferi un mijloc de a evalua rapid și de a cartografia situațiile de învățare ale copiilor și de a furniza părinților informații de bază cu privire la progresul acestora (de exemplu, prin intermediul aplicațiilor populare de mesagerie). Cu atât mai mult cu cât această formă de furnizare de informații oferă posibilitatea unei traduceri rapide (și din ce în ce mai calitative) prin intermediul instrumentelor online.

În cele din urmă, deși utilizarea TIC în educație poate cuprinde o serie de tehnologii, aplicațiile care apar în contextul persoanelor cu experiență de migrație sau de refugiat se concentrează pe potențialul a două moduri de utilizare a acestora. În primul rând, utilizarea smartphone-urilor personale, a tabletelor și a altor dispozitive mobile pentru învățarea mobilă, atât în contexte formale, cât și informale, este larg răspândită. În al doilea rând, există soluții pentru școli care combină echipamente portabile, TIC și conținut digital de învățare pentru utilizarea în sălile de clasă. În special dacă aceste resurse sunt deschise (adică publicate în baza unor licențe Creative Commons care permit distribuirea lor legală, gratuită și liberă și, uneori, modificarea lor), în situații de criză, ele pot fi puse la dispoziție rapid și ieftin și pot fi adaptate la nevoile unui anumit grup țintă. Tocmai pentru că sunt deschise, ele pot fi încorporate în orice platformă digitală de învățare.

Cu toate acestea, în ciuda acestui potențial, nu există încă dovezi, de exemplu, privind succesul educației bazate pe TIC în centrele de refugiați sau în timpul crizelor majore. Unii cercetători recunosc faptul că tot mai multe programe educaționale utilizează TIC în țările afectate de crize, dar nu există dovezi solide privind superioritatea acestor instrumente în raport cu altele (Joynes, James, 2018). De asemenea, de multe ori, astfel de evaluări nu sunt efectuate din cauza condițiilor de viață dificile sau instabile ale persoanelor cu experiență de refugiat. În schimb, concluziile se bazează pe observații și dovezi anecdotice.

## Posibilități

- programe educaționale bine concepute, care combină utilizarea tehnologiei cu contactul cu învățătorul
- livrarea de conținut educațional în aproape orice locație la costuri reduse
- corelarea conținutului digital cu programul național de învățământ din țara de origine a elevilor sau din țara gazdă
- formarea cadrelor didactice, atât bărbați cât și femei, schimbul de materiale și sfaturi
- furnizarea unui mijloc de evaluare și cartografiere rapidă a situației educaționale a copiilor
- punerea la dispoziția părinților a unor informații de bază cu privire la progresul copiilor
- utilizarea smartphone-urilor personale, a tabletelor și a altor dispozitive mobile pentru învățarea mobilă
- în situații de criză, adaptarea rapidă și ieftină a conținutului educațional digital și deschis la nevoile unui anumit grup țintă.

# 4 Recomandări

---

Planificarea educațională pentru copiii cu experiență de migrație ar trebui să se concentreze în primul rând pe egalizarea condițiilor de acces la școli de bună calitate, la profesori și profesoare pregătiți și la predarea rapidă și eficientă a limbii țării gazdă, ceea ce reduce semnificativ riscul de lacune și întreruperi în educație. Tehnologia și resursele digitale pot juca un rol semnificativ în egalizarea condițiilor de concurență, dar sprijinul părinților și al cadrelor didactice este întotdeauna necesar pentru a avea succes.

Principalele domenii în care resursele digitale și TIC pot contribui la egalizarea șanselor educaționale în această situație sunt:

- învățarea unei noi limbi străine,
- păstrarea contactului cu cultura, limba și familia din țara de origine,
- munca terapeutică cu copiii și familiile,
- lărgirea cunoștințelor civice și juridice în țara gazdă,
- stabilirea și menținerea contactului prin jocuri, discuții, forumuri, artă,
- consolidarea empatiei.

Tehnologia are potențialul de a implica elevii și elevele la care se poate ajunge cu greu, de a sparge barierele lingvistice, de a îmbunătăți angajamentul, de a permite schimbul de cunoștințe, de a facilita învățarea personalizată și de a ajuta tinerii strămutați să se simtă conectați la comunitățile care trăiesc deja în exil. Copiii cu experiență de refugiați ar trebui să aibă acces la resurse de învățare digitală pentru a-și dezvolta competențele, pentru a crește capacitatea de angajare viitoare și pentru a dezvolta conexiuni. Cu toate acestea, materialele educaționale ar trebui să fie oferite atât în format online, cât și offline, pentru a ajunge la mai mulți elevi și a face ca învățarea să fie disponibilă în diferite contexte.

---

**Copiii cu experiență de refugiat ar trebui să poată avea acces la resurse de învățare digitale care să le permită să-și dezvolte competențele, să sporească posibilitățile viitoare de angajare și să dezvolte contacte.**

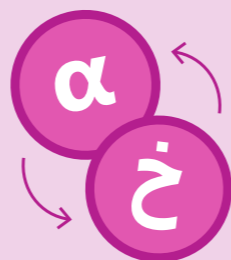
## Asigurarea accesului la resurse educaționale pentru copiii care nu vorbesc limba locală

Am realizat un sondaj [...] pentru a identifica limbile dominante cel mai frecvent vorbite și înțelese de copiii cu experiență de migrație din Grecia, precum și nevoile educaționale individuale pe care acești copii le pot avea.

Sondajul a arătat că **araba și persana (farsi) sunt limbile cele mai răspândite în rândul copiilor migranți și refugiați în structurile sociale din toată Grecia** și a evidențiat, de asemenea, problemele care sunt cele mai relevante și care trebuie abordate în comunitatea copiilor migranți și refugiați – cum ar fi discursul instigator la ură, hărțuirea cibernetică, sextingul, sextortionul și înșelăciunea. [.]

Împreună cu Google-Hellas, am tradus curriculum-ul Be Internet Awesome în persană (farsi; curriculum în arabă era deja disponibil). În plus, am colaborat cu ONG-urile interesate pentru a aduna materialele educaționale pe care le-am elaborat până în prezent cu privire la subiectele menționate mai sus și pentru a le traduce în arabă și farsi.

Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. – FORTH, echipa BIA din Grecia



DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

Directorii și directoarele de școli au un rol de lider – oferind elevilor sprijinul de care au nevoie și arătând că școala este un loc primitiv pentru toți elevii și elevele. Învățătorii și învățătoarele pot începe să aibă un impact încă de la sosirea copiilor și tinerilor cu experiență de refugiat, creând și menținând o atmosferă pozitivă și primitoare. Psihologii și consilierii școlari pot oferi informații suplimentare, sprijin în înțelegerea nevoilor emoționale ale elevului sau ale elevei și pot ajuta la direcționarea către serviciile de sănătate mintală pentru tineri și alte servicii de sprijin social. O serie de cursuri **online gratuite oferite pentru pregătirea pentru clasele multiculturale** sau pentru lucrul cu elevii și elevele care nu au cunoștințe lingvistice suficiente pot ajuta școlile și comunitățile să înființeze astfel de echipe.

Astfel de cursuri și materiale includ:

- recomandări pentru utilizarea TIC în predarea elevilor și elevelor mai puțin educați cu un trecut migrant, [🔗](#)
- un curs pentru învățători și învățătoare privind modul de utilizarea TIC pentru a integra elevii și elevele migranți în clasă, [🔗](#)
- paisprezece sfaturi despre cum să ajută, elevii și elevele cu acces limitat la internet să învețe la distanță, [🔗](#)
- proiecte și resurse finanțate de Comisia Europeană. [🔗](#)

## Colaborarea cu autoritățile locale pentru a ajunge în mod eficient la comunitățile de copii cu experiență de migranți cu ajutorul programului Be Internet Awesome

În colaborare cu municipalitatea din Menemeni, am organizat un eveniment în Salonic, la care am invitat copiii migranți și refugiați din zonă. Cu ajutorul unui traducător (din greacă în arabă și din greacă în persană), am organizat un seminar educațional privind siguranța online, bazat pe programul „Be Internet Awesome”.

Daskalaki E., Fragopoulou P., Vrohidou T. – FORTH, echipa BIA din Grecia

**Notă:** Acest eveniment este, de asemenea, acoperit de una dintre poveștile de impact (a se vedea rezultatele activității echipei grecești la rubrica „Impact stories” de pe [bia4all.eu](http://bia4all.eu), video în limba engleză).

### DIN PUNCT DE VEDERE PRACTIC

De asemenea, merită, atunci când se primesc în școli elevi cu experiență de refugiat, să se îmbunătățească abilitățile învățătorilor în materie de evaluare formativă, ceea ce va ajuta foarte mult la oferirea de feedback copiilor care nu sunt familiarizați cu sistemul local de evaluare și care vor face progrese abia după un anumit timp.

Resursele și instrumentele digitale pot ajuta, de asemenea, la:

- introducerea treptată a noilor elevi și eleve în sistemul școlar,
- vizite ghidate,
- contactul inițial cu elevii și elevele (utilizând aplicații lingvistice),
- informarea noilor elevi și eleve despre evenimentele școlare, astfel încât aceștia să se simtă incluși/ incluse (de asemenea, în limbile naționale),
- prezentarea învățătorilor și personalului școlii părinților,
- asigurarea de informații accesibile elevilor și elevelor despre cultura copiilor nou-veniți.

Majoritatea acestor lucruri pot fi construite împreună și realizate de întreaga comunitate școlară, de asemenea, cu sprijinul TIC (grupuri de discuții, aplicații educaționale, traducători online și așa mai departe). Autoritățile locale individuale creează, de asemenea, materiale relevante pentru școli. Este vorba, de exemplu, de materiale (printre altele, pachete de bun venit pentru elevi în mai multe limbi) create de echipa pentru predarea copiilor străini din Varșovia.

---

**Școala ar putea derula proiecte de mentorat pentru copiii cu experiență în domeniul migrației, cursuri suplimentare de formare în domeniul TIC pentru copii și părinții acestora sau ar putea pune în legătură familiile care au nevoie de sprijin pentru învățare cu cei care sunt capabili să ofere un astfel de sprijin.**

O altă recomandare se referă la mediul de învățare înțeles ca fiind mai mult decât activitățile școlare formale. Adesea văzută în comunitățile locale ca un centru nu numai de educație, ci și de autoajutorare și de punere în contact a oamenilor între ei, școala ar putea, de exemplu, să deruleze proiecte de mentorat pentru copiii cu experiență de migrație, cursuri suplimentare de formare în domeniul TIC pentru copii și părinții acestora sau să pună în legătură familiile care au nevoie de sprijin pentru învățare cu cei care sunt în măsură să ofere un astfel de ajutor. În special, pare important să se caute mentori (bărbați și femei) sau tutori/tutoare pentru copiii cu experiență de migrație pentru a-i ajuta la studii. Copiii ai căror părinți (inclusiv din cauza barierei lingvistice) nu sunt în măsură să îi sprijine la domiciliu în studiile lor ar putea avea mai puține șanse de a termina școala decât colegii lor sprijiniți de adulți

**Inițiativele de incluziune digitală de succes pentru persoanele cu experiență de migrație ar trebui să se concentreze pe familii întregi, inclusiv în afara mediului școlar, unde persoane de vârste diferite cu nevoi sau interese comune din aceeași comunitate sau familie ar putea învăța împreună.** Acestea ar putea fi:

- clase care să conțină cât mai multe activități practice și care să decurgă din interesele elevilor și elevilor,
- activități care să conțină un minim de teorie pentru a nu crește barierele lingvistice,
- întâlniri în cadrul cărora se creează materiale de învățare (structură de module mici, sarcini simple și ușor de înțeles, filme, texte scurte),
- permiterea independenței față de profesori și sprijinirea învățării independente,
- întâlniri pe teme care nu sunt suficient de bine abordate în mediile școlare tradiționale, pe baza unei evaluări prealabile a nevoilor (de exemplu, rezolvarea conflictelor, discuții despre diferențele culturale).



Cu toate acestea, aceste aspecte necesită cercetări suplimentare – în special una care să arate efectele intervențiilor întreprinse pe termen lung. La toate recomandările de mai sus ar trebui adăugate și cele referitoare la **prevenirea violenței online**, care sunt detaliate în alte capitole ale acestui raport.

Dar poate chiar mai importantă este abordarea etică a conceperii instrumentelor educaționale. Copiii cu experiență de migrație reprezintă un grup extrem de vulnerabil la comportamente lipsite de etică, abuzând de încrederea lor, vulnerabili din multe puncte de vedere și supuși la multe proceduri și situații extrem de stresante. Cu atât mai mult, dacă dorim să construim programe educaționale și să creăm resurse de învățare, acestea trebuie să se bazeze pe cele mai înalte standarde posibile de proiectare având în vedere utilizatorul – nevoile, preocupările și competențele acestuia, precum și obiceiurile și cultura sa. Deoarece multe dintre aceste tipuri de proiecte sunt dezvoltate de (sau sub supravegherea) ONG-urilor sau instituțiilor de stat, riscul de abuz nu este la fel de mare ca în cazul entităților axate în principal pe generarea de profituri. Cu toate acestea, astfel de riscuri există totuși. Astfel, este nevoie de standarde și orientări universale și bine gândite care să poată fi aplicate atunci când se proiectează resurse educaționale pentru copiii cu experiențe de migrație sau de refugiați.

Beneficii suplimentare apar atunci când resursele utilizate în educația sprijinită de TIC sunt deschise, adică publicate sub licențe libere care permit modificarea și partajarea ulterioară în mod liber și legal. Acest lucru facilitează pregătirea traducerilor în alte limbi și consolidează cooperarea tuturor părților interesate. Astfel de materiale pot fi create pentru o anumită situație și apoi pot fi actualizate și adaptate cu ușurință la un alt context sau circumstanță.

Atunci când se proiectează instrumente și resurse pentru a sprijini educația copiilor cu experiență de migrant, merită, de asemenea, să se ia în considerare câteva principii:

- elevii și elevele cu experiență de migrație sau de refugiat reprezintă un grup țintă mai divers decât elevii și elevele fără experiență de migrație sau de refugiat, astfel încât personalizarea și individualizarea instrumentelor și resurselor joacă un rol și mai important în cazul lor,
- persoanele cu experiență de migrație sau de refugiat ar trebui să fie implicate cât mai mult posibil în conceperea resurselor educaționale (de exemplu, prin furnizarea de feedback cu privire la utilitatea și valoarea educațională a acestora),
- este posibil ca elevii și elevele cu experiență de migrație sau de refugiat să aibă nevoie de un contact mai direct cu învățătorul/învățătoarea decât elevii și elevele fără această experiență,
- resursele educaționale pentru persoanele cu experiență de migrație sau de refugiat ar trebui, pe de o parte, să abordeze similitudinile culturale dintre țara de origine și țara gazdă, iar pe de altă parte, să învețe comunități întregi cum să facă față diferențelor existente.

# 5 Probleme emergente – tendințe noi

---

Educația copiilor cu experiență de refugiați sau de migrație este un domeniu extrem de sensibil – pe lângă accentul enorm care ar trebui pus pe egalizarea condițiilor de acces la o educație de calitate pentru acești copii, aceasta trebuie să includă elemente de educație multiculturală, încurajarea unei atitudini tolerante, învățarea de a se orienta într-o nouă realitate, învățarea limbii și îngrijirea psihologică. Toate acestea înseamnă că unul dintre cele mai importante postulate pentru crearea de soluții sistemice și, mai direct, pentru materialele educaționale în sine, ar trebui să fie postulatul interdisciplinarității.

O tendință foarte interesantă în acest context ar putea fi utilizarea realității virtuale pentru a crea și dezvolta proiecte care să sprijine dezvoltarea empatiei, indispensabilă în situațiile de primire a migranților (mai ales din alte culturi). Un proiect cu un astfel de potențial este, de exemplu, 1000 Cut Journey – un program creat la Universitatea Stanford care, folosind realitatea virtuală, introduce participantul în viața omului de culoare Michael Sterling. După ce ne punem ochelarii 3D, aflăm la fața locului (dar tot într-un spațiu sigur) cum se simte un băiat să fie discriminat în mod corespunzător încă din primele clase ale școlii primare.

**O tendință foarte interesantă în acest context poate fi utilizarea realității virtuale pentru a crea și dezvolta proiecte care să susțină dezvoltarea empatiei, care este indispensabilă în situațiile de acceptare a migranților.**

Îl vedem pe protagonist cum crește (noi suntem el tot timpul) și cum experimentează forme tot mai noi de discriminare – în echipa de sport, pe stradă și la locul de muncă. Datorită acestei experiențe, putem trece pentru scurt timp de cealaltă parte a realității sociale și să vedem că remarci care sunt nevinovate din punctul nostru de vedere pot fi devastatoare pentru unii oameni și le pot afecta întreaga viață ulterioară. Imaginați-vă dacă ar fi posibil ca fiecare parlament să aibă o sală în care deputații, senatorii și senatorii să poată folosi tehnologia pentru a simți impactul social al unei noi legislații înainte de a lua decizii cheie pentru comunitate...

În raportul lor recent, Anna Triandafyllidou și Usha George creează o matrice care structurează modul în care, la diferite niveluri de implicare a părților interesate (stat, instituții locale și indivizi), diferite subiecte legate de viața persoanelor cu experiență de migrație pot fi susținute de tehnologie – de la crearea de noi instrumente și resurse la prezentarea sau interpretarea resurselor existente (Arya et al., 2022). Potrivit autorilor, educația este un domeniu pentru activitatea creativă și imaginativă a actorilor de nivel mediu (de exemplu, organizații și administrații locale) – cei care pot răspunde nevoilor individualizate ale persoanelor cu experiență de migrație, dar, în același timp, pot crea o anumită scară de acțiune.

Educația reprezintă o parte importantă a eforturilor guvernelor și organizațiilor legate de migrație. **Competențele lingvistice se numără printre cele mai frecvente obiective educaționale și sunt adesea însoțite de competențe legate de ocuparea forței de muncă și de competențe sociale.** În dezvoltarea acestora sunt utilizate tehnologii tradiționale de informare și comunicare sub formă de site-uri web, seminarii și educație online și instrumente similare, care se adresează în principal adulților.

Există o serie de servicii și programe de sprijin pentru **copiii** nou-veniți. Printre acestea se numără consilierea, diverse activități comunitare și grupuri de sprijin, povestiri și ateliere creative. Există, de asemenea, cercetări care arată valoarea activităților expresive, atractive și distractive pentru educația copiilor cu experiențe de migrație sau de refugiați. Cu toate acestea, până în prezent, comunitatea de cercetare a explorat rareori utilizarea mijloacelor digitale și a divertismentului

---

**Educația este un domeniu pentru o activitate creativă și plină de imaginație din partea organizațiilor și a autorităților locale – o activitate care poate răspunde nevoilor individualizate ale persoanelor cu experiență de migrație, dar care, în același timp, creează o anumită scară de acțiune.**

interactiv pentru a facilita această adaptare. Unele cercetări sugerează că mediile digitale și tehnologiile interactive nu au un impact semnificativ din punct de vedere statistic asupra rezultatelor educaționale, dar mulți profesori le folosesc oricum pentru a transmite informații într-un mod mai atractiv (Herold, 2019; Pane et al., 2014).

De asemenea, jocurile pe calculator sunt utilizate pentru a sprijini copiii cu nevoi individuale de învățare, învățarea culturală și comportamentală, pentru a dezvolta abilități cognitive și pentru a oferi experiențe de învățare într-o gamă largă de domenii și pentru diferite grupe de vârstă. Cu toate acestea, acestea sunt încă domenii insuficient cercetate, iar rezultatele cercetărilor rămân inadecvate. Ca și în cazul educației „obișnuite” susținute de TIC, trebuie să continuăm să fim **atenți, empatici și să punem accent pe crearea de relații cu copiii, astfel încât să le fie satisfăcute nevoile educaționale și emoționale.**

## 6 Concluzii din învățământul de urgență la distanță

În ciuda răspunsului puternic al multor guverne la COVID-19, un număr de elevi și eleve din martie 2020 au rămas fără asistență. Accesul la educația online a reprezentat o provocare pentru aproximativ unul din patru elevi de liceu din Europa Centrală și de Est, precum și din țările din Asia Centrală. În medie, unul din zece elevi din această regiune a fost găsit fără acces la internet de către pandemie. Din păcate, datele privind lipsa reală de participare școlară sunt dificil de obținut și de comparat. Cu toate acestea, chiar și studiile mai disparate sugerează că copiii care se confruntă cu excluderi educaționale (inclusiv cei cu experiențe de migrație sau de refugiați) au avut mai puține șanse de a-și continua educația. În Ucraina, doar 1 % dintre elevi și eleve nu au participat la învățământul la distanță, dar deja 20 % dintre elevii din comunitățile de romi au părăsit școala. Unele țări au utilizat o abordare offline – în Ungaria, școlile aduceau temele acasă elevilor și elevelor o dată pe săptămână și le colectau în săptămâna următoare. În Muntenegru, școlile au furnizat materiale tipărite pentru temele pentru acasă elevilor și elevelor care aveau nevoie de acestea. Programele de televiziune și lecțiile video au fost orientate către cei care erau cel mai greu de atins (Uzbekistan a difuzat lecții video la televiziunea de stat în uzbekă și rusă, cu traducere în limbajul semnelor; Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2022).

În Ucraina, doar **1 %** dintre elevii de sex masculin și feminin nu au participat la învățarea la distanță.

Dar deja **20 %** dintre elevii din comunitățile de romi au părăsit școala.



**Mai mult de jumătate dintre învățătoarele și învățătorii polonezi, au raportat unele dificultăți în utilizarea instrumentelor digitale.**

De asemenea, învățătorii și învățătoarele au trebuit să învețe cum să utilizeze tehnologia. Un sondaj efectuat în Polonia în rândul a aproximativ 1 000 de profesoare din învățământul primar a constatat că 52 % dintre acestea au raportat anumite dificultăți în utilizarea instrumentelor digitale (Digital Centre, 2020). S-au dovedit a fi necesare soluții inovatoare, cum ar fi rețelele învățătorilor și învățătoarelor și colaborarea cu elevii, care au devenit o sursă de cunoștințe esențiale pentru o parte din personalul școlar. Cu toate acestea, cele mai grave consecințe ale pandemiei erau deja la pândă. Formele standard de învățământ la distanță vizează persoane motivate și mai independente. Cei care anterior nu erau capabili să învețe pe cont propriu s-au confruntat cu bariere considerabile. Acest lucru și-a pus amprenta nu numai asupra progresului lor, ci mai ales asupra bunăstării lor. Pe măsură ce mediile de acasă și sprijinul părinților au devenit mai importante în timpul perioadei de învățare la distanță, cursanții dezavantajați riscau să rămână și mai mult în urmă. În Ucraina, atunci când internatele trimiteau elevii acasă, asistenții sociali erau instruiți să mențină contactul cu părinții și chiar să îi viziteze pentru a se asigura că nevoile sociale și alimentare erau satisfăcute. În unele țări, unii elevi și eleve au rămas fără sprijin pedagogic,

iar responsabilitatea pentru continuitatea educației elevilor și elevelor cu nevoi individuale revenea exclusiv părinților.

Toate aceste dificultăți au scos la iveală probleme preexistente în multe sisteme educaționale. Dacă înainte nu observasem copii excluși din punct de vedere al accesului la educație, acum era greu de ignorat acest tablou. Criza a arătat că accesul egal la educație pentru toți, într-o perioadă de pandemie, nu este doar o chestiune de abordare a excluziunii digitale. Capacitatea sistemului de a asigura continuitatea educației a fost testată la mai multe niveluri: capacitatea de a adapta programele școlare, modul în care elevii și elevele sunt instruiți și evaluați, pregătirea învățătorilor și învățătoarelor, precum și sprijinul acordat casnicilor, în special pentru elevii cu dificultăți de învățare și care sunt mai puțin motivați.

Cu toate acestea, una dintre cele mai importante lecții învățate în urma pandemiei – importantă și din punctul de vedere al educației incluzive pentru copiii cu experiență de migrație – este necesitatea de a ne concentra asupra aspectelor socio-emoționale ale vieții copiilor. Multe cercuri pedagogice au înțeles că îngrijirea bunăstării psihologice a copiilor permite dezvoltarea unor cetățeni independenți, autosuficienți, motivați și mulțumiți. Mulți profesori și profesoare și-au văzut elevii și elevele într-o nouă lumină, iar acest lucru îi ajută acum să își adapteze metodele de lucru și la copiii cu experiență de refugiat.

---

**Cultivarea bunăstării psihologice a copiilor ajută la dezvoltarea unor cetățeni independenți, autosuficienți, motivați și mulțumiți**

## Bibliografie

- Arya, A., Nardon, L., Riyadh, M.. (2022). Information and Communication Technology in Migration: A Framework for Applications, Customization, and Research, <https://km4s.ca/wp-content/uploads/Information-and-Communication-Technology-in-Migration-A-Framework-for-Applications-Customization-and-Research-2022.pdf>.
- Centrum Cyfrowe (2020). Edukacja zdalna W czasie pandemii. Raport z badań, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>.
- Dudinska, G., Michou, H., Mohamed, Ch. (b.d.). Ukrainian Homecoming: A Study of Refugee Returns from Poland, [https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/ukrainian-homecoming/final-nrc-cee-ro-returns-survey\\_ukraine\\_poland\\_05092022.pdf](https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/ukrainian-homecoming/final-nrc-cee-ro-returns-survey_ukraine_poland_05092022.pdf).
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2022). Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Herold, B. (2019). Teach to one' personalized-learning model has no effect on students' math scores, federal evaluation finds, <https://www.edweek.org/policy-politics/teach-to-one-personalized-learning-model-has-no-effect-on-students-math-scores-federal-evaluation-finds/2019/02>.
- Joynes, Ch., James, Z. (2018). An overview of ICT for education of refugees and IDPs. Education Development Trust.
- Karrera, I., Garmendia, M. (2019). ICT use and digital inclusion among Roma/Gitano adolescents. „Media and Communication”, 7(1), 22–31, <https://doi.org/10.17645/mac.v7i1.1624>.
- Pane, J. F., Griffin, B. A., McCaffrey, D. F., Karam, R. (2014). Effectiveness of Cognitive Tutor Algebra I at Scale. 'Educational Evaluation and Policy Analysis', 36(2), 127–144, <https://doi.org/10.3102/0162373713507480>.
- Potocky, M. (2021). The Role of Digital Skills in Refugee Integration. 'The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion', 5(5), [jps.library.utoronto.ca/index.php/ijidi/index](https://jps.library.utoronto.ca/index.php/ijidi/index).
- School With Class Foundation (2022). Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach, <https://www.szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/raport-z-badania-razem-w-klasie-9-09-2022.pdf>.