

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO”
DIN BĂLȚI

FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

PROIECTUL INSTITUȚIONAL DE CERCETARE
APLICATIVĂ „OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIEI
INCLUZIVE PRIN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR
DIDACTICE DIN CICLUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR”



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

**Materialele Conferinței
științifico-practice internaționale
07 octombrie 2016**

ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ
CENTRU DE RESURSE PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ
CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE
SERVICII DE SUPORT
CADRUL DIDACTIC DE SPRIJIN
Incluziune
PLAN EDUCAȚIONAL INDIVIDUALIZAT
TERAPII SPECIFICE
RECUPERARE EDUCAȚIONALĂ
ADAPTĂRI CURRICULARE
DEZVOLTAREA COPIILOR CU CES
COMISIA MULTIDISCIPLINARĂ INTRAȘCOLARĂ

Bălți • 2016

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI



PROIECTUL INSTITUȚIONAL DE CERCETARE APLICATIVĂ
„OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIEI INCLUZIVE
PRIN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE
DIN CICLUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR”



**Conferința științifico-practică internațională
EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII
Ediția a II-a**



**II Международная научно-практическая конференция
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАПРАВЛЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ,
РЕШЕНИЯ**



**The II-nd International scientific-practical conference
INCLUSIVE EDUCATION: TRENDS, PROBLEMS AND SOLUTIONS**

Bălți, 2016

CZU 376.091(082)=135.1=161.1

E 19

Conferința științifico-practică internațională EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII, ediția a II-a promovată în data de 07 octombrie 2016, a fost organizată în cadrul proiectului instituțional de cercetări aplicative „Optimizarea procesului educației incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar”. Materialele conferinței au fost recomandate spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, procesul-verbal nr. 4 din 03.11. 2016

COMITETUL DE ORGANIZARE

Președinte:

Larisa ZORILLO, conferențiar universitar, doctor

Membrii:

Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor

Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor

Veronica RUSOV, lector universitar

Tatiana PANCO, lector universitar

Autorii poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", conferință științifico-practică internațională (2; 2016; Bălți). Conferința științifico-practică internațională "Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții" = "Инклюзивное образование: направления, проблемы, решения" = "Inclusive education: trends, problems and solutions", Ed. a 2-a, 07 octombrie, 2016 / com. org.: Larisa Zorilo (președinte) [et al.]. – Bălți : S. n., 2016 (Tipografia din Bălți). – 371 p.

Antetit.: Univ. de Stat "Alecă Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației [et al.]. – Tit. paral.: lb. rom., engl., rusă. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl., germ. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-132-71-8

376.091(082)=135.1=161.1

E 19

CUPRINS

SECȚIUNEA I

PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU
 INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

Maria PERETEATCU , <i>Pregătirea cadrelor didactice pentru a dezvolta practici de predare/învățare incluzive</i>	6
Maria PERETEATCU , <i>Opiniile viitoarelor cadre didactice privind calitatea și utilitatea implementării cursului Educația incluzivă</i>	12
Tatiana ȘOVA, Lilia BALȚAT , <i>Reprezentările sociale – premisă a comunicării pedagogice tolerante</i>	23
Владислав БЕЙЗЕРОВ , <i>О формировании инклюзивной образовательной среды в Гомельском государственном университете им. Ф. Скорины</i>	27
Елена ЛОБАЧЁВА , <i>Повышение компетентности воспитателей детских садов в области инклюзивного образования на педагогических советах</i>	33
Марина ЛУКАНИНА , <i>Подготовка педагогов и родителей к внедрению инклюзивных технологий в условиях образовательной организации</i>	39
Вероника РАДЫГИНА, Светлана ФЕКЛИСТОВА , <i>Инклюзивное образование и требования к компетентности учителя</i>	44
Марина ТУНИЦКАЯ , <i>Адаптация учителя общеобразовательной школы к работе в условиях инклюзивного образования</i>	48
Лариса ЗОРИЛО , <i>Актуальные проблемы подготовки студентов к работе в инклюзивной школе</i>	53

SECȚIUNEA II

STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

Evghenia ANDRUȘCEAC , <i>Utilizarea TIC-ului la lecțiile de fizică</i>	59
Aliona BRIȚCHI , <i>Strategii de realizare a procesului didactic în educația copiilor cu dizabilități</i>	62
Roman BUTNARU , <i>Unele particularități de învățare a elementelor tehnice la volei</i>	69
Ion SEBAN , <i>Unele particularități de educare a calităților motrice la studenții din grupele de perfecționare sportivă</i>	72
Ludmila COTOS , <i>Dezvoltarea percepției vizuale la preșcolarii cu deficiențe de vedere prin jocurile matematice distractive</i>	76
Eugenia FOCA , <i>Piramida art-pedagogică - o explicație a nevoii pentru educația copiilor cu CES</i>	84
Natalia GUȚU, Cristina SCERBACOVA , <i>Psihoprofilaxia agresivității la preadolescenți</i>	88
Iulia GONȚA , <i>Optimizarea procesului educației incluzive prin aplicarea dialogului orientat spiritual</i>	93
Elena LACUSTA, Angela BEJAN , <i>Educarea copiilor cu nevoi speciale - problema de mintal românesc (studiu în baza frazeologiei)</i>	98
Alexandru MORARI , <i>Beneficiile exercițiilor fizice pentru studenți cu dereglări de sănătate ale sistemului nervos</i>	105
Natalia MELNIC , <i>Repartizarea eficientă a timpului între activitatea de învățare și cea de relaxare</i>	109
Maria MIHAILOVA , <i>Exerciții de corecție - suport al educației incluzive</i>	112

Vladislav PRODAN , <i>Pregătirea fizică în antrenamentul grupei perfecționării sportive la fotbal</i> _____	117
Maria POPA , <i>Educarea copiilor prin basme</i> _____	122
Adrian-Gheorghe STANDAVID , <i>Tradițional și modern în educația incluzivă</i> _____	127
Libov ZASTÎNCEANU , Natalia GAȘIȚOI , <i>Ajustarea strategiilor didactice adaptive prin intermediul procesului de design instrucțional</i> _____	131
Наталья ВЕНГЕР , <i>Использование танцев в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности</i> _____	135
Найля КАПЫШЕВА , <i>Методы инклюзивного обучения на уроках русского языка и литературы</i> _____	139
Наталья ГЛАЗЫРИНА , Аягюз ЮСУПОВА , <i>Особенности работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением осанки</i> _____	142
Елена ГУСАРОВА , <i>Методические рекомендации педагогам и родителям в реализации коррекционно-развивающих методов и приемов обучения учащихся начальных классов, имеющих особые образовательные потребности</i> _____	149
Валентина ЗАГРЯДСКАЯ , <i>Особенности включения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) в образовательное пространство в учреждении системы дополнительного образования</i> _____	154
Игорь ЗАЙЦЕВ , <i>Роль педагога в профессиональном самоопределении детей с психофизическими нарушениями в аспекте инклюзивного образования</i> _____	161
Анжела ЗАХАРЧУК , <i>Использование интерактивных методов в работе с младшими школьниками в инклюзивном классе</i> _____	165
Марина ТУНИЦКАЯ , <i>Специфика обучения чтению и письму младших школьников с общим недоразвитием речи</i> _____	169
Светлана ЧИЖ , <i>Использование информационных технологий для изучения английского языка детьми с ограниченными возможностями здоровья</i> _____	175
Анжела ЧУФАРЛИЧЕВА , <i>Дистанционный курс по английскому языку как перспективная форма инклюзивного обучения студентов</i> _____	180
Татьяна ЩЕРБАКОВА , <i>Методы инклюзивного обучения детей в Швейцарии</i> _____	186

SECȚIUNEA III

SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

Emil Sorin BLOJ , <i>Implicarea Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională în sprijinirea copiilor cu CES</i> _____	192
Nicoletta CANȚER , <i>Grupul de suport ca formă de lucru cu părinții care cresc și educă copii cu CES</i> _____	196
Galina GUȚU , <i>Asistența metodologică al cadrelor didactice în cadrul serviciului de asistență psihopedagogică</i> _____	205
Dana LIȘII , Natalia CECȘIN , <i>Analiza accesibilității instituțiilor de învățământ preuniversitar din municipiul Bălți pentru copii/persoane cu dizabilități</i> _____	213
Lilia NACAI , <i>Repere teoretico-aplicative privind eficientizarea activității cadrului didactic de sprijin</i> _____	219
Beatrice-Maria STANDAVID , <i>Importanța cercurilor de elevi în educația incluzivă</i> _____	228
Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ , <i>Психологические особенности неуспевающих учащихся: диагностика и коррекция</i> _____	232
Анна ВЕЗЕНКОВА , <i>Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе их социализации и обучени</i> _____	237

SECȚIUNEA IV

SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Silvia BRICEAG , <i>Strategii de dezvoltare a capacității de comunicare empatică părinte-copil (cazul copilului cu CES)</i> _____	245
Tatiana GÎNJU , <i>Pedagogizarea parinților în vederea eucării copiilor cu cerințe educaționale speciale</i> _____	248
Nadejda OVCERENCO , <i>Problematika educației pentru parentalitate a adolescenților din familiile defavorizate</i> _____	253
Lilia ȚURCAN (BALȚAT), Cristina BABENCO , <i>Aplanarea conflictelor în cuplu prin sporirea toleranței comunicative</i> _____	258
Наталья БУРЫКИНА, Алексей БУРЫКИН , <i>Трудности и методы взаимодействия педагога с семьей в процессе инклюзивного образования</i> _____	262
Татьяна ЗЕЛЕНОВА , <i>Партнёрство преподавателя и студента при инклюзивном образовании в вузе</i> _____	269
Марина РОМАНЮК , <i>Работа воспитателя с родителями дошкольников с ЗПР</i>	275
Жанна ЗАХАРОВА, Татьяна КОРОВКИНА , <i>Организация профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации</i> _____	279
Сергей ТЮРИН , <i>Проблемы и перспективы инклюзивного образования студентов в Академии труда и социальных отношений</i> _____	285
Светлана ФЕКЛИСТОВА, Вероника РАДЫГИНА , <i>Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение молодежи с особенностями психофизического развития в условиях инклюзии</i> _____	293
Ирина ЩЕКОТОВА , <i>Работа библиотекаря по формированию нравственного здоровья учащихся с особыми образовательными потребностями</i> _____	297

SECȚIUNEA V

MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Aurelia BEȚIVU , <i>Educația incluzivă – dimensiune instrumentală a schimbării</i> _____	303
Veronica RUSOV , <i>Dimensiunea ergonomică a clasei incluzive</i> _____	311
Nina SACALIUC , <i>Problema adaptării școlare în clasele incluzive</i> _____	317
Aliona TABARCEA, Veronica RUSOV , <i>Rolul mentoratului în dezvoltarea instituțiilor preșcolare incluzive</i> _____	323
Диана КАЛУЦКАЯ , <i>Создание условий эффективной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями в детском саду</i> _____	335
Анатолий КАУШАН , <i>Духовно-нравственное воспитание личности посредством восприятия основ православной культуры</i> _____	341
Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ , <i>Формирование представлений о птицах детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития</i> _____	344
Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, Галина ЧЕВАРЮК , <i>Формирование представлений о домашних животных у детей 5-го года жизни с общим недоразвитием речи</i> _____	351
Лариса ЗОРИЛО , <i>Актуальные проблемы создания инклюзивной образовательной среды в детском саду</i> _____	360
Татьяна ПАНЬКО , <i>Актуальные проблемы интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные дошкольные учреждения</i> _____	367

SECTIUNEA I
PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU
INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU A DEZVOLTA PRACTICI DE
PREDARE/ÎNVĂȚARE INCLUZIVE

**Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova**

Summary: The article reflects aspects of initial training for teachers in inclusive teaching/learning strategies. In specialty literature there are elucidated aspects of initial and continuous training from inclusive education perspective. Techniques as "Teaching in partnership" and "Teaching in couple" are beneficial. The techniques proposed to the students are interactive, participatory, inclusive and bring efficiency and quality in pedagogical activity in schools.

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

Scopul educației incluzive nu poate fi atins decât dacă se creează premisele succesului, cum ar fi: pregătirea cadrelor didactice și manageriale în vederea activității în clase incluzive; adaptarea unităților școlare la cerințele copiilor cu deficiențe fizice, psihice și senzoriale; elaborarea curriculei și a altor materiale metodice pentru abordarea individuală a CES; adaptarea mediului fizic la particularitățile copiilor cu CES; instruirea continuă, în cadrul seminarelor, consultărilor, cursurilor, a cadrelor didactice, de psihologi, medicale, de asistență socială, dar și a părinților cu privire la modul adecvat de abordare a dizabilității; promovarea schimbului de experiență în domeniul serviciilor de educație incluzivă prestate în țară și peste hotare etc.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. [M. Ainscow, 1999, 3].

Educația incluzivă promovează o pedagogie centrată pe copil, în condițiile în care învățământul trebuie să se adapteze diferențelor dintre oameni, la cerințele specifice de educație care derivă din acestea. Ea trebuie să fie accesibilă, flexibilă și comprehensivă. Se proiectează un nou tip de școală: comprehensivă (cuprinzătoare, care nu selectează și nu

excluse), care realizează co-educația, care este deschisă, tolerantă și democratică, care este mai naturală prin eterogenitatea sa.

Incluziunea școlară efectivă a copiilor cu cerințe educaționale speciale presupune:

- schimbări la nivel de școală: „Școala pentru Toți”;
- atitudine pozitivă a cadrelor didactice față de copii și înțelegerea nevoilor educative speciale individuale;
- un management al clasei care să faciliteze forme mai flexibile de instruire și lucru pe grupe.
- planuri de învățământ și programe școlare individualizate - adaptate la particularitățile fiecărui copil cu nevoi speciale;
- forme de evaluare care monitorizează progresul individual și facilitează planificarea individuală a programului;
- adaptarea materialelor prevăzute de programă în concordanță cu nevoile educative speciale individuale;
- intervenție specifică de recuperare în echipa interdisciplinară (lucrul în echipa interdisciplinară) [2].

Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale (CES), în deosebi a copiilor cu dificultăți de învățare/deficiență mintală, în școala obișnuită are drept scop final participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile și viața din comunitate și implică:

- asigurarea serviciilor specializate în școală;
- sprijinirea adecvată a cadrelor didactice și a personalului implicat;
- participarea copiilor la cât mai multe activități în școală și în afara ei;
- utilizarea în comun a tuturor facilităților - bibliotecă, teren de sport etc;
- încurajarea prieteniiilor și a relațiilor sociale între toți copiii;
- educarea tuturor copiilor pentru integrare și acceptarea diferențelor dintre oameni;
- asigurarea programelor de sprijin individualizat;
- implicarea părinților etc.

La etapa actuală serviciile educaționale de sprijin sunt:

- activități de învățare individualizată (sub îndrumarea unui cadru didactic de sprijin în colaborare cu învățătorul/profesorii clasei);
- activități de evaluare și de adaptare curriculară (desfășurate de către cadru didactic de sprijin, în colaborare cu învățătorul/profesorii clasei);
- activități de intervenție recuperatorie individualizată (terapie logopedică, kinetoterapie, terapie cognitivă, consiliere psihopedagogică, educație senzorial-perceptivă, educație audiologică etc);
- servicii pentru părinți: asistență la domiciliu, inițiere în problematica cerințelor educative speciale, asistență psihologică;
- servicii pentru personalul didactic: asistență metodică, psihologică și psihopedagogică

din partea specialiștilor și din centrele de resurse.

Pregătirea profesorilor constituie o cerință de bază pentru realizarea școlii incluzive. Nu este vorba numai de pregătirea inițială unde se identifică ca fiind necesar să recunoaștem și să realizăm schimbări pe direcția unor forme mai deschise, flexibile și comprehensive și de pregătirea continuă care reclamă un nou tip de organizare. Pregătirea continuă este și trebuie să fie responsabilitatea fiecărui cadru didactic, iar monitorizarea acesteia este firesc să se realizeze la nivelul instituției școlare. Fiecare școală se dezvoltă și își perfecționează practicile dacă are un colectiv de cadre didactice motivate să învețe, să își schimbe experiențele, să coopereze perfectând în același timp colaborarea cu familiile și comunitatea. Primele cerințe față de formarea continuă sunt determinate de răspunsurile necesare la problemele pe care le ridică activitatea curentă în clasa de elevi. Dacă într-o clasă există un copil cu dizabilități, profesorul poate face față diferențelor dintre copii dacă:

- știe care sunt punctele forte și punctele slabe ale copiilor și dacă planifică lecțiile ținând seama de acestea;
- știe că învățarea copilului poate fi afectată de dizabilități sau de lipsuri și folosește strategii de predare-învățare prin care aceste dificultăți să fie depășite;
- are încredere în propriile sale capacități și abilități de profesor, de a proiecta lecțiile pentru a răspunde cerințelor tuturor elevilor și pentru a adapta curriculum-ul, astfel încât să se potrivească pentru toți elevii;
- este ajutat și sprijinit de către colegi, părinți și alte categorii de profesioniști;
- are credința că toți copiii au dreptul la educație și că toți copiii sunt capabili să învețe.

UNESCO pentru a sprijini implementarea în lume a școlii incluzive a elaborat Pachetul de resurse pentru profesori „Cerințe speciale în clasă”, care valorizează mecanismele de autoformare și autodezvoltare ale școlii. În viziunea acestui material de formare, perfecționarea la nivelul școlii presupune relații de cooperare între profesori și o politică coerentă și de durată în acest sens, pentru fiecare școală [1].

Direcțiile necesare identificate la nivelul școlii sunt în acest document:

- analiza în comun a politicii de dezvoltare a școlii;
- asistența la lecții între cadrele didactice;
- discutarea în grup a problemelor ivite și a soluțiilor găsite;
- sinceritatea în evaluare;
- pozitivismul în abordarea problematicii dificultăților de învățare cu care se confruntă copiii;
- parteneriatul real cu părinții;
- apelul la serviciile comunității pentru rezolvarea unor limitări.

S-a produs începând cu anii 90 o adevărată mișcare în favoarea unor schimbări continue și corelate a pregătirii cadrelor didactice. Formarea acestora, așa cum o propune Pachetul de resurse UNESCO, trebuie adecvată unei viziuni noi cu privire la rolul școlii și chiar cu privire la relațiile dintre profesor și elevi. Toate metodele pe care le avansează proiectul UNESCO sunt folosite nu numai pentru a educa elevii în spiritul diversității ci și

pentru a forma cadrele didactice în același sens. Formarea continuă a cadrelor didactice constituie un prilej de a-i familiariza cu strategiile de predare/învățare incluzive [1].

O idee deosebit de valoroasă pe care Pachetul o lansează este nevoia de a lucra în paralel, folosind aceleași strategii și mijloace atât în pregătirea cadrelor didactice cât și în activitățile didactice la clasă. În literatura de specialitate [5, p. 157] această tehnică se numește "Parteneriatul în predare" și reprezintă un mijloc de asistență acordată profesorilor de alți profesori când se introduc metode de lucru noi.

Partener poate fi:

- un coleg de aceeași specialitate, cu o experiență educativă mai bogată (care poate juca rol de îndrumător);
- un coleg cu o altă specializare, de obicei una înrudită.

Eficiența unui parteneriat depinde de :

- evaluarea eficienței profesorului;
- predarea în echipă a unor teme ce se pretează la abordări interdisciplinare.

Metodele comune propuse de Pachet sunt cele care aduc eficiența și calitatea atât în activitatea didactică cât și în pregătirea continuă a dascălilor. Acestea sunt metode interactive, participative, incluzive. Se propun ca principale strategii de acțiune didactică și respectiv de formare continuă a cadrelor didactice:

- Învățarea prin interacțiune;
- Negocierea obiectivelor propuse în activitate;
- Folosirea demonstrației, aplicării și a feedbacku-lui;
- Valorizarea evaluării permanente prin procedee variate;
- Asigurarea unui sprijin constant în predare-învățare [4, p. 219] .

Proiectul UNESCO consideră relația dintre conținuturi și proces ca punct de plecare în formarea atât a elevilor cât și a cadrelor didactice. Conținuturile propuse se dezvoltă pornind de la experiențele de viață care se comunică, se împărtășesc și servesc pentru învățarea unor lucruri noi. Cooperarea și colaborarea se realizează prin discuții, rezolvare de probleme împreună și analiza concretă a procesului urmat. Se negociază soluții, se analizează împreună prezentul, trecutul și soluții ideale. În pregătirea propusă Pachetul accentuează rolul flexibilității și al descoperirii de soluții noi, originale pornind de la varietatea soluțiilor și experiențelor individuale. Se lucrează personalizat, în perechi și în grupuri mici. Vom exemplifica prin strategia de lucru "Instruirea în cuplu" care se consideră una din cele mai eficiente în clasele incluzive [5, p. 155] .

Instruirea în cuplu reprezintă o modalitate concretă de folosire a relațiilor elev-elev în scopul ameliorării rezultatelor învățării. De cele mai multe ori, profesorii au căutat ajutor/asistență apelând la alți profesori sau la părinți, uitând că elevii pot reprezenta cea mai disponibilă resursă în stăpânirea acestei diversități.

Instruirea în cuplu reprezintă o tehnică a învățării cooperative. Învățarea cooperativă se referă la dezvoltarea în clasă a practicilor și atitudinilor menite să întărească deprinderile sociale și de participare la grup, promovând învățarea unui elev prin altul/alții.

Interacțiunile elev-elev și rolul lor în învățare au început să fie studiate din 1970. O serie de cercetări (Safford, 1978) au urmărit performanțele elevilor după ce aceștia au privit un alt copil realizând sarcini specifice. Succesul unor programe bazate pe relațiile dintre elevi depinde de nivelul de dezvoltare al copiilor. De exemplu, anumite studii (Cooper, 1993) au demonstrat că unii copii aflați în stadiul preoperator (după sistemul stadial al lui Piaget) pot realiza sarcini ce implică operații concrete doar urmărind alți copii realizând aceste sarcini. Copiii însă, în asemenea situații, nu vor putea explica ce au făcut și nu vor putea transfera noile deprinderi achiziționate în alte situații de învățare.

A-i solicita pe elevi să lucreze în colaborare presupune punerea lor în fața unor noi probleme. În mod efectiv, cadrul didactic introduce o mulțime de obiective suplimentare ce urmează a fi îndeplinite. Pe lângă efortul de a-și realiza obiectivele academice, elevii sunt solicitați să-și amintească obiectivele legate de deprinderea muncii în colaborare. În consecință, acest aspect al curriculum-ului trebuie planificat și supravegheat la fel de atent ca și celelalte aspecte implicite procesului de învățare. De aici rezultă că solicitările și complexitatea sarcinilor de învățare prin cooperare trebuie introduse cu atenție și mărite treptat. De exemplu, la început, dificultățile trebuie minimizate prin simpla solicitare a fiecărui elev de a lucra împreună cu un coleg la rezolvarea unei sarcini simple. Mărimea și complexitatea sarcinilor vor fi crescute treptat, pe măsură ce elevii capătă mai multă încredere și competență în acest stil de lucru.

Tipuri de sarcini ce implică învățarea prin cooperare :

- elevii pot fi solicitați să lucreze în cuplu și să pregătească o relatare comună despre un subiect;
- unui cuplu i se poate repartiza o sarcină care poate fi îndeplinită numai dacă se folosesc materiale separate, deținute de fiecare membru al cuplului;
- fiecărui elev i se poate repartiza un anumit rol, de exemplu: instructor/îndrumător, îndrumat (variantă cunoscută sub denumirea de sistem tutorial).

Sistemul tutorial desemnează atribuirea unei responsabilități de instruire unui elev; acesta joacă rolul de profesor pentru un coleg. Elevul-tutore poate avea același tip de dezabilități sau de dizabilități diferite față de colegul pe care-l instruește. Aceste cupluri, antrenate de profesor, pot fi mai eficiente decât relația profesor-elev în ceea ce privește achiziționarea unor deprinderi sau cunoștințe (ameliorarea cititului, a rezolvării de probleme etc.) Explicațiile date acestui plus în eficiența învățării în cazul instiuiini în cuplu se referă la:

- faptul că elevii folosesc un vocabular mai accesibil și exemple mai semnificative, mai potrivite vârstei lor,
- elevii acceptă mai ușor lacunele, dificultățile și erorile unui coleg, decât profesorul,
- elevii înțeleg mai bine frustrările celui alt partener,
- elevii pot avea o motivație mai puternică în ceea ce privește determinarea

progresului colegului lor, faptul că li s-a încredințat o astfel de misiune, încrederea exprimată de profesor constituie situații foarte motivante, care conduc la o implicare afectiv-cognitivă deplină. În același timp, și cel care ajută câștigă în acest caz, de exemplu, prin faptul că noua situație îi obligă să revadă materia, să opereze sistematizări, clasificări etc.

Principalele avantaje ale instruirii în cuplu sunt:

- maximizează folosirea timpului de către profesor, care se poate implica în alte activități sau poate lucra cu alți copii;
- atât cel instruit, cât și îndrumătorul progresează în planul achizițiilor intelectuale și al deprinderilor de colaborare ;
- permite formarea atitudinilor, comportamentelor și motivației care facilitează integrarea socială.

În funcție de obiective și conținuturi, instruirea în cuplu se poate folosi:

- cu toți elevii, ca formă de organizare a activității în clasă;
- doar cu elevii cu rezultate foarte slabe, în scopul ameliorării performanțelor lor.

Condiții pentru realizarea instruirii în cuplu:

- pregătirea materialelor: fișe individuale, texte, desene, scheme, hărți etc.
- instruirea-demonstrarea pentru elevii îndrumători;
- supravegherea progresului prin observație și convorbire.
- Astfel, putem conchide că o școală incluzivă este o instituție școlară care antrenează toți membrii și actorii educaționali dinăuntru și din afara să. Este o organizație care învață și folosește activ competențele și capacitățile de învățare ale tuturor participanților. De aceea, formarea se face împreună, dezvoltarea practicilor incluzive este legată de politicile școlii și de managementul acesteia. Așa cum am mai precizat, credem că fiecare școală este un organism complex care trăiește, învață și se schimbă folosind interacțiunile și resursele multiple.

Referințe bibliografice

1. Cerințe speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor, Reprezentanța Unicef, România, 1995.
2. Cozma T., Gherguț A. Introducere în problematica Educației Integrate. Iași: Spiru Haret, 2000.
3. Ainscow Mei. Dezvoltarea practicilor incluzive în școli - ghid managerial. București: M.E.N. și UNICEF, 1999.
4. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Iași: Polirom, 2005, 423 p.
5. Neamțu C., Gherguț A. Psihopedagogie specială. Ghid practice pentru învățământul deschis la distanță. Iași: Polirom, 2000, 264 p.

**OPINIILE VIITOARELOR CADRE DIDACTICE PRIVIND
CALITATEA ȘI UTILITATEA IMPLEMENTĂRII CURSULUI EDUCAȚIA INCLUZIVĂ**

***Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova***

Summary: The article reflects the results of the evaluation process on the implementation of inclusive education as compulsory course in higher education. The developed questionnaire covers eight aspects focused on Inclusive education teaching course. The results of the questioning and assessment on the quality of the Inclusive Education course will be used to identify solutions for increasing the quality of initial and continuous training in inclusive education at university level.

În studiul de față ne-am propus analiza implementării cursului Educație incluzivă, în volum de 2 credite ECTS, cu statut obligatoriu în componența modulului psihopedagogic - standard de stat în formarea inițială a cadrelor didactice .

Obiective:

- Estimarea/Diagnosticarea situației privind implementarea cursului EI la nivel instituțional;
- Colectarea informațiilor relevante pentru perioada 2012-2015 și stabilirea veridicității datelor;
- Estimarea evoluției procesului de implementare a cursului EI.

Aspecte evaluate:

- a. Calitatea și utilitatea cursului educație incluzivă
- b. Calitatea predării cursului EI
- c. Relația cadru didactic-student la cursul EI
- d. Evaluarea/examinarea în cadrul cursului EI
- e. dezvoltarea abilităților/competențelor
- f. percepțiile studenților asupra educației incluzive.

Metodologie:

Studiu cantitativ (chestionar) cu beneficiarii cursului EI – 75 de studenții de la domeniul 14 – Științe ale Educației.

Studiu calitativ: În calitate de metodă de analiză a indicatorilor propuși în Aspecte de evaluare vor fi: observarea directă asupra domeniilor de activitate; informarea și înregistrarea corectă a datelor obținute pe baza observării; colectarea și analiza datelor statistice; verificarea datelor completate de către instituții în formularele de autoevaluare; sondaje de opinie; focus-grupuri/convorbiri cu studenți; luarea în considerare a tuturor factorilor care influențează activitatea instituției în domeniul evaluat; analiza complexă a activității cu formularea concluziilor și aprecierilor etc.

1. Introducere

În perioada anilor 2010-2015 se atestă un succes în sfera legislației, politicilor și practicilor incluzive, conceptul de „incluziune” este inclus în agenda factorilor de decizie și a specialiștilor. Un eveniment însemnat a fost ratificarea de către Republica Moldova a Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități - 2010 [1].

Au fost aprobate acte legislative care au la bază principiul incluziunii tuturor copiilor în procesul educațional. Documentele elaborate și aprobate au constituit esența filozofiei incluziunii. Cele mai importante documente de politici naționale care au stat la baza amplului proces de trecere de la segregare la integrare/incluziune sunt:

Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011-2015 și Planul consolidat de acțiuni pentru sectorul educației, 2011-2015 au ca obiective prioritare: modernizarea sistemului educațional din Republica Moldova în scopul asigurării unei dezvoltări umane durabile prin asigurarea accesului echitabil și nediscriminatoriu la studii de calitate la toate nivelele de învățământ; asigurarea unei educații preșcolare, primare și secundare de calitate pentru toți copiii prin dezvoltarea unor școli prietenoase copilului și extinderea practicilor educației incluzive [4].

Un rol crucial în implementarea educației incluzive revine Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 523 din 11.07.2011 [3]. Educația incluzivă, în sensul prezentului Program, prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună.

Este important de remarcat că pct. 58 și 59 din Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 prevăd că beneficiarii ai educației incluzive sunt toți copiii, indiferent de starea materială a familiei, reședință, apartenența etnică, limba vorbită, sex, vârstă, confesiune, starea de sănătate, caracteristicile de învățare, antecedentele penale etc. [3].

Cu începere din anul 2010 școlile generale sunt deschise pentru toți copiii, aceasta semnificând inițierea unui proces național pentru asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii.

Pentru a asigura o educație de calitate pentru toți copiii e necesar să pregătim cadre didactice competente din perspectiva EI, deoarece resursa umană este considerată o verigă foarte importantă a procesului de creștere a eficienței sistemului educațional. Formarea cadrelor didactice este un proces continuu care cuprinde două etape obligatorii: formarea inițială, care permite absolvenților diferitelor forme specifice de calificare (licee, colegii, universități) să intre în învățământ și formarea continuă realizată prin cursuri care sunt destinate profesorilor după intrarea în învățământ.

Conform studiului realizat de L. Malcoci, și Inga Chistruga-Sinchevici, [2] circa 80% din pedagogii chestionați au menționat că în școala lor există personal calificat în domeniul educației incluzive și că atât administrația școlii, cât și pedagogii au fost instruiți în ultimii trei ani în domeniul educației incluzive. 77% din cei chestionați s-au

dat cu părerea că toți pedagogii care au trecut cursuri de instruire implementează în practică educația incluzivă. Totodată, la întrebarea dacă majoritatea cadrelor didactice sunt suficient de pregătite pentru a face față tuturor cerințelor educației incluzive, 2/3 din pedagogii chestionați au dat un răspuns afirmativ, iar fiecare al treilea chestionat a oferit un răspuns negativ sau nu s-a pronunțat. Fiind rugate să se expună asupra faptului dacă sunt sigure că pot preda lecții diferitor grupuri de elevi cu CES, 2/3 din cadrele didactice chestionate au indicat că ele sunt sigure sau foarte sigure că pot preda lecții elevilor cu dizabilități fizice. Totodată, mai bine de 50% din cei chestionați au indicat că ei mai curând nu sunt siguri sau nu sunt siguri deloc că pot preda lecții elevilor cu deficiențe auditive, elevilor cu deficiențe vizuale, elevilor cu tulburări de comportament. Cu referință la elevii cu tulburări de limbaj, cu dizabilități de învățare, cu întârziere, deficiență mentală, respondenții practic s-au divizat în jumătate: o parte a menționat că sunt siguri/ foarte siguri că pot preda lecții acestor grupuri de elevi, iar altă parte – că nu sunt siguri/ deloc siguri în aceasta. Deci, vedem că nivelul de pregătire a pedagogilor din școală lasă de dorit. De aceea trebuie să punem mare accent pe formarea inițială a cadrelor didactice care pe viitor vor activa în instituțiile de învățământ preuniversitar.

În studiu sunt prezentate rezultatele chestionării studenților de la Universitatea de Stat din Tiraspol (cu Sediul în Chișinău). La completarea chestionarului cei mai mulți studenți au fost de la Facultatea de Pedagogie – 44 de studenți și 31 de studenți de la facultățile de Biologie și geografie, Filologie. În continuare vom prezenta analiza rezultatelor obținute pe diverse dimensiuni conform chestionarului completat.

2. Calitatea și utilitatea cursului educație incluzivă

Rezultatele cantitative la **dimensiunea A. Calitatea și utilitatea cursului educație incluzivă** sunt reflectate în tabelul 1. și figura 1.

Tabelul 1. Calitatea și utilitatea cursului educație incluzivă

A. CALITATEA ȘI UTILITATEA CURSULUI EDUCAȚIE INCLUZIVĂ (EI)					
	În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.Cursul Educație incluzivă (EI), recomandat de către Ministerul Educației, este consistent, structurat logic, clar și motivant	47 (62,66%)	26 (34,67%)	2 (2,67%)	-	-
2.Cursul EI conține un set de obiective și finalități de studiu clar definite, orientate spre formarea de competențe profesionale în domeniu	43 (57,33%)	30 (40,00%)	2 (2,67%)	-	-
3.Repartizarea orelor pentru teorie, seminare/laborator și lucrul individual este optimală	32 (42,67%)	25 (33,33%)	13 (17,33%)	5 (6,67%)	-

4.Cursul se bazează pe o bibliografie consistentă și actualizată	42 (56,00%)	27 (36,00%)	6 (8,00%)	-	-
5.Cursul conține informații suficiente și utile pentru viitoarea activitate cu copiii cu cerințe educaționale speciale	54 (72,00%)	14 (18,67%)	7 (9,33%)	-	-
6.După studierea cursului Ei interesul meu pentru domeniu a crescut	45 (60,00%)	25 (33,33%)	5 (6,67%)	-	-
7.Cursul Ei este un curs academic necesar	53 (70,67%)	20 (26,66%)	2 (2,67%)	-	-

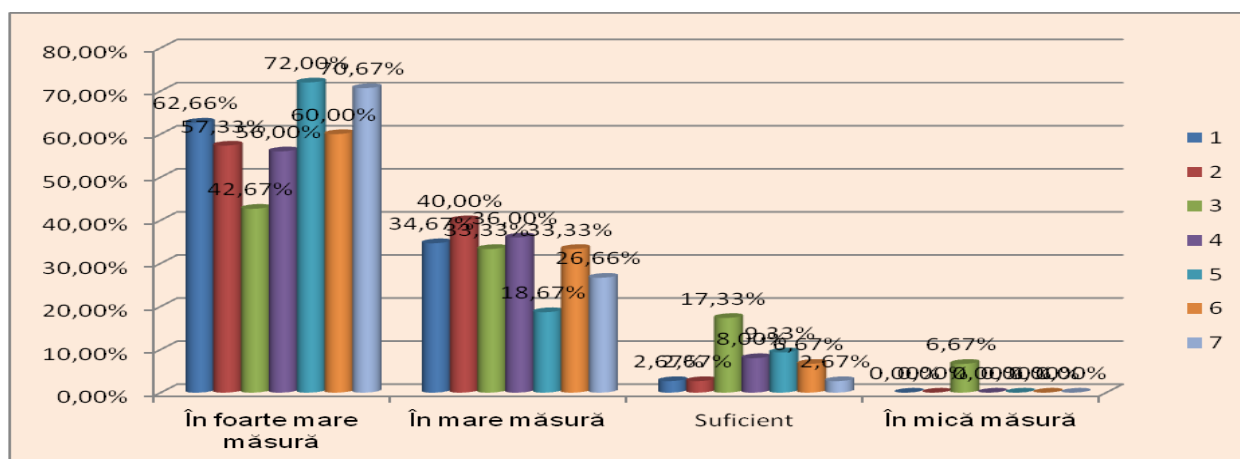


Figura 1. Calitatea și utilitatea cursului educație incluzivă

În baza celor reprezentate în tabelă și figură vom menționa următoarele: ponderea cea mai mare îl are Itemul 5 - Cursul conține informații suficiente și utile pentru viitoarea activitate cu copiii cu cerințe educaționale speciale, 72% din numărul total de 75 de studenți au menționat aprecierea în foarte mare măsură; Cu referire la următorul Item 7 - Cursul Ei este un curs academic necesar - ponderea este de 70,67% cu calificativul în foarte mare măsură; pe la treilea loc după calitate și utilitate se află Itemul 1 - Cursul Educație incluzivă (EI), recomandat de către Ministerul Educației, este consistent, structurat logic, clar și motivant care a acumulat (62,66%) din numărul total de studenți. Considerăm necesar să apreciem Itemul 3 - Repartizarea orelor pentru teorie, seminare/laborator și lucrul individual este optimală care a cumulat următorul procentaj la calificativele:

În foarte mare măsură 32 (42,67%)	În mare măsură 25 (33,33%)	Suficient 13 (17,33%)	În mica măsură 5 (6,67%)	Deloc -
--------------------------------------	-------------------------------	--------------------------	-----------------------------	------------

Probabil aceasta este determinat de faptul că la etapa inițială în Planul de învățământ toate orelor au fost plasate la prelegeri.

3. Calitatea predării cursului

Referitor la calitatea predării cursului majoritatea - 92% din numărul total de studenți au menționat că Cadrul didactic predă cu pasiune și interes - în foarte mare măsură. Apoi urmează indicatorul 10 - Cadrul didactic este punctual la ore - 90,67% și pe al treilea loc este indicatorul 3 - Explicațiile cadrului didactic la prelegeri/seminare/laborator sunt clare - 88,00% . Toți acești itemi au fost apreciați cu calificativul - în foarte mare măsură. În baza răspunsurilor oferite de studenți putem conchide că calitatea predării cursului este la un nivel înalt, deoarece în foarte mare măsură au apreciat de la 69% pînă la 92 %. Acest fapt poate fi explicat prin gradul mare de responsabilitate a unor profesori în predarea cursului EI.

Rezultatele cantitative la **dimensiunea Calitatea predării cursului** sunt reflectate în tabelul 2. și figura 2.

Tabelul 2. Calitatea predării cursului

B. CALITATEA PREDĂRII CURSULUI EI						
		În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.	Titularul cursului EI enunță de la început obiectivele didactice, finalitățile de studiu și urmărește atingerea acestora	47 (76,00%)	17 (22,67%)	1 (1,33%)	-	-
2.	Cadrul didactic organizează interesant și eficient activitatea la prelegeri/seminare/laborator	61 (81,33%)	13 (17,34%)	1 (1,33%)	-	-
3.	Explicațiile cadrului didactic la prelegeri/seminare/laborator sunt clare	66 (88,00%)	9 (12,00%)	-	-	-
4.	În predare cadrul didactic insistă pe aspectele dificile ale cursului (reformulează explicațiile, folosește exemple concrete etc.)	58 (73,33%)	12 (16,00%)	5 (6,67%)	-	-
5.	Cadrul didactic predă cu pasiune și interes	69 (92,00%)	6 (8,00%)	-	-	-
6.	Materialele didactice utilizate la curs sunt variate și utile	60 (80,00%)	13 (17,34%)	2 (2,66%)	-	-
7.	Prin maniera de lucru, cadrul didactic stimulează gândirea independentă și spiritul critic	57 (76,00%)	18 (24,00%)	-	-	-
8.	Cadrul didactic solicită opinia studenților referitor la modul de predare	52 (69,33%)	21 (28,00%)	2 (2,67%)	-	-
9.	Cadrul didactic valorifică eficient timpul alocat pentru a explica problematica cursului EI	59 (78,67%)	12 (16,00%)	4 (5,33%)	-	-
10.	Cadrul didactic este punctual la ore	68 (90,67%)	6 (8,00%)	1 (1,33%)	-	-

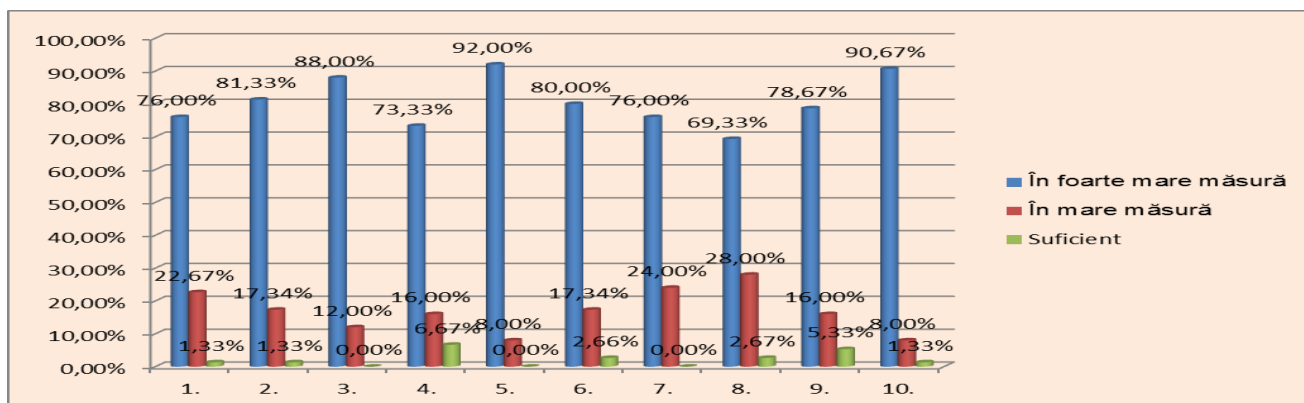


Figura 2. Calitatea predării cursului

La indicatorul 4 - în predare cadrul didactic insistă pe aspectele dificile ale cursului (reformulează explicațiile, folosește exemple concrete etc.) 5 studenți, ceea ce constituie 6,67% au bifat ca suficient. Astfel, cercetarea a scos în evidență faptul că nu întotdeauna profesorii dispun de studii de caz, exemple concrete ce țin de subiectele puse în discuție. Acest fapt poate fi explicat prin gradul mai mare de responsabilitate.

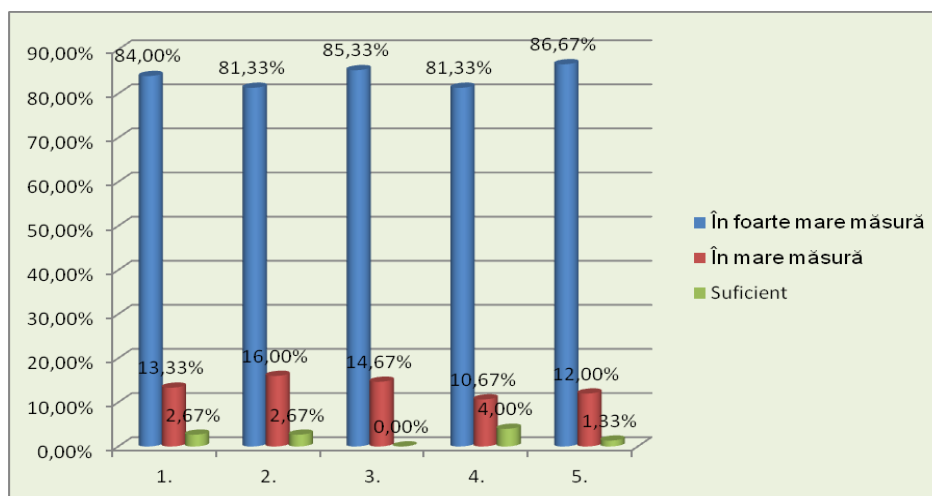
4. Relația cadru didactic-student la cursul EI

Rezultatele cantitative la dimensiunea Relația cadru didactic-student la cursul EI sunt reflectate în tabelul 3. și figura 3.

Tabelul 3. Relația cadru didactic-student la cursul EI

C. RELAȚIA CADRU DIDACTIC-STUDENT LA CURSUL EI						
		În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.	Cadrul didactic stimulează implicarea activă a studenților în activitatea de predare prin acceptarea întrebărilor și intervențiilor acestora	63 (84,00%)	10 (13,33%)	2 (2,67%)	-	-
2.	Cadrul didactic are stabilite ore de consultație și este dispus să ofere suport suplimentar studentului la solicitare	61 (81,33%)	12 (16,00%)	2 (2,67%)	-	-
3.	Cadrul didactic stimulează interesul studenților și implicarea în activități precum proiecte, conferințe, cercuri științifice, cercetări in domeniul Educației Incluzive	64 (85,33%)	11 (14,67%)	-	-	-
4.	Prin comportament și atitudini proprii, cadrul didactic a avut o influență pozitivă asupra sistemului meu de valori	64 (81,33%)	8 (10,67%)	3 (4,00%)	-	-
5.	Cadrul didactic tratează studenții cu respect și cordialitate	65 (86,67%)	9 (12,00%)	1 (1,33%)	-	-

Figura 3. Relația cadru didactic-student la cursul EI



În baza celor reflectate în tabelă și figură vom menționa următoarele: Relația cadru didactic-student la cursul EI este apreciată **În foarte mare măsură** de la 86,67% din numărul total de studenți pînă la 81,33%. Acese date ne vorbesc despre o relație bazată pe încredere, stimă și respect reciproc. Merită apreciere pozitivă rezultatele obținute la această dimensiune. foarte importantă în procesul de predare/învățare.

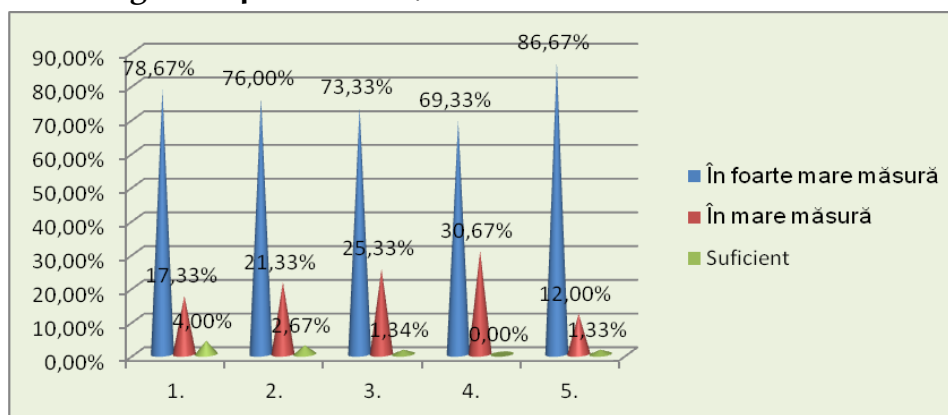
5. Evaluarea/examinarea în cadrul cursului EI

Rezultatele cantitative la **dimensiunea Evaluarea/examinarea în cadrul cursului EI** sunt reflectate în tabelul 4. și figura 4.

Tabelul 4. D. Evaluarea/examinarea în cadrul cursului EI

		În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.	Modalitățile, criteriile și cerințele specifice de evaluare au fost anunțate la demararea cursului	59 (78,67%)	13 (17,33%)	3 (4,00%)	-	-
2.	Cadrul didactic evaluează studenții în mod corect/imparțial/obiectiv, bazîndu-se pe performanțe	57 (76,00%)	16 (21,33%)	2 (2,67%)	-	-
3.	Notele obținute pentru evaluările curente și evaluarea finală la cursul EI reflectă nivelul real al cunoștințelor dvs.	55 (73,33%)	19 (25,33%)	1 (1,34%)	-	-
4.	Cerințele examenului la cursul EI au solicitat studenților realizarea conexiunii teorie-practică	52 (69,33%)	23 (30,67%)	-	-	-
5.	Cadrul didactic oferă feedback clar și constructiv studenților privind progresele înregistrate după fiecare formă de evaluare	65 (86,67%)	9 (12,00%)	1 (1,33%)	-	-

Histograma 4. Evaluarea/examinarea în cadrul cursului EI



Cea mai mare pondere 86,67% o are indicatorul 5 - Cadrul didactic oferă feedback clar și constructiv studenților privind progresele înregistrate după fiecare formă de evaluare, apoi urmează indicatorul 1 cu 78,67% - Modalitățile, criteriile și cerințele specifice de evaluare au fost anunțate la demararea cursului; pe al treilea loc este indicatorul 2 - Cadrul didactic evaluează studenții în mod corect/imparțial/obiectiv, bazându-se pe performanțe - 76,00%, următorul indicator 3 a acumulat 73,33% - Notele obținute pentru evaluările curente și evaluarea finală la cursul EI reflectă nivelul real al cunoștințelor dvs. și indicatorul 4 - Cerințele examenului la cursul EI au solicitat studenților realizarea conexiunii teorie-practică - a acumulat 69,33%. Deci, constatăm că titularii de curs respectă rigorile către evaluarea/examinarea studenților. Ca suficient au apreciat de la 1 la 3 studenți, ceea ce constituie 1,33% - 4,00%.

6. Dezvoltarea abilităților/competențelor

Această dimensiune include 15 indicatori. Vom analiza indicatorii la care ponderea în procente au obținut calificativul - În mare măsură. Rezultatele cantitative la **dimensiunea Dezvoltarea abilităților/competențelor** sunt reflectate în tabelul 5.

Tabelul 5. Dezvoltarea abilităților/competențelor

E. DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR/COMPETENȚELOR						
		În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
1.	Cursul EI mi-a oferit cunoștințe suficiente pentru a deveni un specialist informat/pregătit în domeniu EI	44 (58,67%)	25 (33,33%)	6 (8,00%)	-	-
2.	La finalizarea cursului EI sunt capabil:	-	-	-	-	-
a)	Să cunosc, să înțeleg și să explic principalele documente de politici și acte	24	40	11	-	-

	legislative, teorii, concepții în domeniul EI;	(32,00%)	(53,33%)	(14,67%)		
b)	Să studiez experiența internațională și modelele naționale de dezvoltare a practicilor incluzive în învățământul general și să selectez bune practici aplicabile în activitatea curentă	27 (36,00%)	33 (44,00%)	14 (18,67%)	1 (1,33%)	-
c)	Să realizez evaluarea nivelului de dezvoltare a copilului	39 (52,00%)	30 (40,00%)	5 (6,67%)	1 (1,33%)	-
d)	Să identific particularitățile de dezvoltare a copilului cu CES	45 (60,00%)	22 (29,33%)	8 (10,67%)	-	-
e)	Să aplic principiile abordării individualizate în toate activitățile ce vizează procesul educațional	39 (53,42%)	27 (36,99%)	6 (8,22%)	1 (1,37%)	-
f)	Să adaptez procesul educațional la necesitățile copiilor cu CES	40 (54,05%)	29 (39,19%)	5 (6,76%)	-	-
g)	Să elaborez și să realizez PEI, adaptări curriculare pentru copii cu CES, integrați în învățământul general	32 (43,24%)	31 (41,89%)	8 (10,81%)	3 (4,06%)	-
h)	Să valorizez copilul cu CES prin evidențierea potențialului acestuia	40 (53,33%)	28 (37,34%)	6 (8,00%)	1 (1,33%)	-
i)	Să cunosc principiile de dezvoltare a parteneriatului socio-educational și ale managementului EI	40 (53,33%)	22 (29,34%)	10 (13,33%)	3 (4,00%)	-
j)	Să posed și să formez și altora atitudini și percepții corecte privind EI	45 (60,00%)	24 (32,00%)	6 (8,00%)	-	-
k)	Să colaborez cu colegii, cadre didactice, non-didactice și familiile copiilor în procesul implementării EI	51 (68,00%)	20 (26,67%)	4 (5,33%)	-	-
l)	Să devin promotor al EI în școală și în societate	40 (53,33%)	26 (34,67%)	6 (8,00%)	3 (4,00%)	-
m)	Să îmi actualizez/completez continuu cunoștințele în domeniul EI	49 (66,22%)	20 (27,03%)	5 (6,75%)	-	-
n)	Să-mi dezvolt continuu competențele necesare pentru realizarea/ promovarea EI	51 (68,00%)	20 (26,67%)	4 (5,33%)	-	-

Notă: La Itemul E au completat 73 studenți; La Itemul F, G, M - au completat 74 studenți. Analizând rezultatele obținute și reflectate în tabela 6. vom menționa următoarele:

Itemul 1 - Cursul EI mi-a oferit cunoștințe suficiente pentru a deveni un specialist informat/pregătit în domeniul EI răspunsurile studenților s-au repartizat astfel:

În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient
44 studenți (58,67%)	25 studenți (33,33%)	6 studenți (8,00%)

Deci, vedem că mai mult de jumătate din studenți au apreciat cu calificativul **În foarte mare măsură**, cam a treia parte din studenți au apreciat - **În mare măsură** și numai 8% din numărul total de studenți au apreciat ca suficient. Astfel am putea menționa temele incluse în cursul EI au oferit cunoștințe suficiente pentru a deveni un specialist informat/pregătit în domeniul EI; Indicatorii - d, j, m, n, au fost apreciați cu calificativul în foarte mare măsură au cumulat de la 68% până la 60%.

În cele ce urmează vom analiza indicatorii cu calificativul **în foarte mare măsură** care au cumulat de la 32% până la 43,24%. Aceștea sunt indicatorii - a, b, g. Pe viitor în predarea cursului EI să se atragă mai mare atenție la indicatorii:

- Lucrul mai profund asupra legislației naționale și internaționale și a politicilor educaționale;
- Inițierea cu experiența internațională și modelele naționale de dezvoltare a practicilor incluzive în învățământul general și selectarea bunelor practici aplicabile în activitatea curentă;
- Elaborarea și realizarea PEI, adaptări curriculare pentru copii cu CES, integrați în învățământul general.

Studiul a scos în evidență faptul că ponderea studenților care cunosc cadrul legal în domeniul educației inclusive, inițierea cu experiența internațională și modelele naționale de dezvoltare a practicilor inclusive, elaborarea și realizarea PEI, adaptări curriculare pentru copii cu CES este destul de redusă.

7. Opiniile studenților înainte și după finalizarea cursului

Rezultatele cantitative la indicatorul Opiniile studenților înainte și după finalizarea cursului sunt reflectate în tabelul 6 și figura 5.

Tabelul 6. Opiniile studenților înainte și după finalizarea cursului

1. Înainte de realizarea/finalizarea cursului EI, în ce măsură erați de acord cu ideea incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul general?

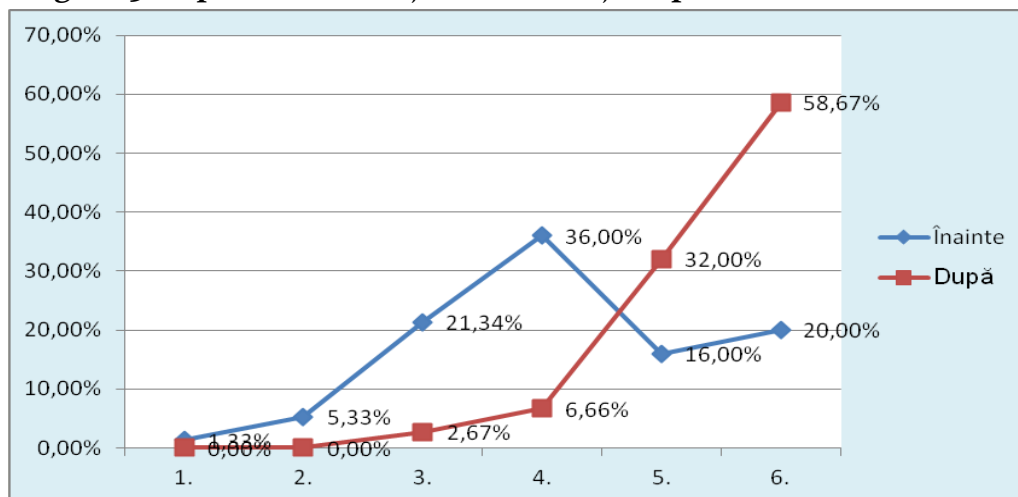
1	2	3	4	5	6
Nu eram deloc de acord	Nu eram de acord în general	Nu eram de acord într-o oarecare măsură	Eram de acord într-o oarecare măsură	Eram de acord în general	Eram total de acord
1 (1,33%)	4 (5,33%)	16 (21,34%)	27 (36,00%)	12 (16,00%)	15 (20,00%)

2. Acum, după realizarea/finalizarea cursului EI, în ce măsură sunteți de acord cu ideea incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul general?

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Nu sunt deloc de acord	Nu sunt de acord în general	Nu sunt de acord într-o oarecare măsură	Sunt de acord într-o oarecare măsură	Sunt de acord în general	Sunt total de acord
-	-	2 (2,67%)	5 (6,66%)	24 (32,00%)	44 (58,67%)

Figura 5. Opiniile studenților înainte și după finalizarea cursului



Conform studiului circa 28% din studenții chestionați au menționat că nu sunt de acord cu ideea incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul general. După finalizarea cursului EI acest procent s-a micșorat pînă la 2,67%. Pînă la realizarea cursului erau de acord în general 16,00%, după finalizarea cursului numărul studenților s-a dublat – 32%. Dacă pînă la realizarea cursului erau total de acord – 20% de studenți, după realizarea cursului de EI s-a ajuns pînă la 58,67% total de acord. Aceste rezultate ne orientează spre concluzia că mai mult de jumătate din studenți și-au modificat percepția și viziunile asupra procesului de incluziune educațională după realizarea/finalizarea cursului obligatoriu Educație incluzivă.

Concluzii:

Analiza datelor din chestionarele completate de studenți ne permite să constatăm următoarele:

- În sistemul universitar se atestă, per total, o atitudine pozitivă a studenților vis-a-vis de implementarea cursului Educație incluzivă și, în mare, de formarea inițială în domeniul educației incluzive la nivel universitar.
- Majoritatea studenților consideră necesară formarea inițială în domeniul educației incluzive și apreciază pozitiv implementarea în universități a cursului *Educația incluzivă*, cu statut obligatoriu.
- Studenții apreciază pozitiv calitatea conținuturilor cursului *Educația incluzivă*, calitatea predării cursului și cadrul relațional în procesul predării acestuia.
- Studenții au remarcat formarea în procesul predării-învățării-evaluării cursului *Educația incluzivă* a competențelor necesare pentru a promova/realiza educația incluzivă în școală.
- Studenții au remarcat faptul că la finalizarea cursului și-au creat o viziune generală privind esența și actualitatea promovării *Educației incluzive* în Republica Moldova.

- Studenții își doresc să fie create condiții de dezvoltare și în continuare a competențelor în domeniul *Educației incluzive*, să fie realizat echilibrul între teorie și practică, iar tehnologiile de predare-învățare să fie interactive etc.
- După realizarea/finalizarea cursului *Educația incluzivă* majoritatea studenților și-au modificat percepția și viziunile asupra procesului de incluziune educațională în școala generală a copiilor cu CES de la dezacord sau acord parțial până la acord în general și total.

Referințe bibliografice

1. Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, Legea nr. 166-XVIII din 09.07.2010
2. Malcoci L., Chistruga-Sinchevici I. Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate. Chișinău: Studiu sociologic, 2015.
3. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului RM nr. 523 din 11.07.2011.
4. Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011 - 2015 Chișinău (extrase) Aprobat prin ordinul ministrului educației nr. 849 din 29. 11. 2010

REPREZENTĂRILE SOCIALE – PREMISĂ A COMUNICĂRII TOLERANTE

*Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor, șef catedră,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

*Lilia BALȚAT, lector universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova*

Summary: *The study presents a scientific discourse on social representations oriented development tolerant communication. Valuable in this regard, teaching and communication peculiarities are structural components of communicative competence for determining the emotional issues in an educational context.*

În societatea contemporană marcată de înalt grad de dinamism social, comunicarea tolerantă este mai necesară ca oricând, deoarece confruntările, care iau amploare, constituie o amenințare universală potențială pentru orice persoană sau regiune.

Problema dezvoltării toleranței sociale este deosebit de actuală în spațiile multiculturale și multiconfesionale. Toleranța pedagogică este interpretată în sistemul relațiilor sociale ca condiție a socializării eficiente ce constă în capacitatea de a convești în armonie în micro și macro mediu, armonia relațiilor semnificând respectul reciproc.

Construcția reprezentărilor sociale este o trăsătură specific umană, care pornește din necesitatea oamenilor de a clarifica necunoscutul. Astfel, în mod continuu pe parcursul vieții, omul creează reprezentări prin interacțiunile sociale. Urmărind aceste

considerații, R. Farr afirmă că reprezentările sociale sunt deopotrivă parte a culturii, cât și a sistemului uman de cogniții. O informație nouă, un film, o emisiune televizată, un articol de ziar trezesc ecouri diverse, suscită opinii și atitudini, stimulează apariția stresului, solicită unele modalități de evaluare a situației și diminuare/reducere a tensiunii emoționale. Or, este nevoie de a elabora o imagine despre evenimentul real, o manieră de a interpreta, de a gândi realitatea cotidiană, această formă de conștiință socială primind numele de reprezentare socială (RS) [3, p. 48].

Pentru prima dată conceptul de *reprezentare socială* se întâlnește în lucrările savantului S. Moscovici. Subiectul este discutat în cadrul conferințelor, congreselor, simpoziunilor, sesiunilor științifice, consacrate atât aspectelor teoretice, cât și metodologice în domeniu. Mai mult decât atât, reprezentările sociale au fost incluse ca disciplină de studiu în mai multe universități europene și s-au instituit echipe de cercetare a problematicii respective, au fost lansate diverse proiecte de cercetare pe termen lung, tematica reprezentărilor sociale fiind subiectul dezbaterilor pe mai multe rețele de socializare.

De multe ori conceptul de reprezentare socială este confundat/înlocuit cu reprezentarea colectivă. În tabelul alăturat prezentăm principalele diferențe dintre acestea, în concepția lui S. Moscovici (1961/1976, 1984).

Tabelul 1. Diferențele dintre reprezentarea colectivă și cea socială [Apud: 1, p. 18].

Reprezentarea colectivă	Reprezentarea socială
Este un ansamblu neomogen, un amestec de mituri, credințe și tradiții, știință și religie, categorii ale timpului și spațiului.	Are caracter omogen, specific și unitar, este o elaborare sociocognitivă cu identitate proprie.
Își are originea în negura istoriei, iar astăzi este o reminiscență în cultura noastră modernă impregnând și stabilizând ideile vehiculate social.	Este o elaborare a lumii contemporane, reflectă transformările societății actuale.
Este un concept, o abstracție, o construcție teoretică.	Este un fenomen, un fapt identificabil, observabil, măsurabil.
Nu poate fi pătrunsă, disecată.	Dispune de o structură internă (nucleu central și sistem periferic), guvernată de reguli proprii de funcționare, care poate fi analizată, descrisă.
Are caracter de universalitate, regularitate.	Se manifestă cu ancorare specifică în grupuri sociale, capătă valențe particulare la nivelul indivizilor.
Este situată dincolo de individ, se impune ca fapt social, are putere constrângătoare asupra membrilor societății.	Individul participă activ la crearea sa.
Are caracter instituțional, este detașată de experiența individului sau grupului.	Conține atât caracteristicile obiectului, cât și ale subiectului; integrează experiența indivizilor și a grupului.
Este o entitate statică.	Se caracterizează prin transformare, mișcare, evoluție.

În literatura de specialitate reprezentarea socială este definită de mai mulți autori, cele mai frecvente fiind:

- RS este un mod de a vedea lucrurile, având rolul de a instaura o ordine și de a le permite indivizilor să se orienteze în mediul social [1, p. 31];
- RS sînt ansambluri dinamice, teorii sau științe colective, destinate interpretării și formării realului (S. Moscovici, 1961) [Apud: Seca 2002/2008, pag. 64];
- RS desemnează o formă de cunoaștere specifică, o știință a sensului comun, al cărei conținut se manifestă prin operații, procese generative funcționale și socialmente însemnate [3, p. 8.].
- RS reflectă un sistem de valori, de noțiuni și de practici relative la obiecte, aspecte sau dimensiuni ale mediului social care permit nu numai stabilirea cadrului de viață al indivizilor și grupurilor, dar și constituie, în mod egal, un instrument de orientare a percepției situației și de elaborare a răspunsurilor.

RS reprezintă o formă specifică de cunoaștere, conținutul, funcțiile și reproducerea căreia sînt determinate social. RS constituie atribute ale unei gândiri practice cotidiene orientate spre conștientizarea și valorificarea socialului, materialului și idealului din mediul înconjurător. (D.Jodelet-1, 1984) [Apud: 5, p. 19-21].

Pornind de la definițiile prezentate, vom încerca să elucidăm aspectul lor semantic: o formă a conștiinței sociale; o substructură a universului cognitiv; o modalitate de cunoaștere; o fază de cunoaștere intermediară; o modalitate de pătrundere în realitatea cotidiană; o stare mentală autonomă; o construcție intelectuală cu caracter simbolic.

Actualmente se cunosc trei **funcții** ale reprezentărilor sociale, respectarea cărora va favoriza comunicarea eficientă, va stimula comunicarea tolerantă, va asigura modelarea lumii activ construite social:

- *funcția cognitivă* – capacitatea RS de a fi un instrument de cunoaștere apt să descrie, să clasifice și să comenteze lumea înconjurătoare;
- *funcția mediatoare* – capacitatea RS de a influența spațiile de comunicare și comportamentele socioumane;
- *funcția adaptivă* – acordarea produselor actului de percepere a noului social la opiniile, estimările și atitudinile deja formate [5, p. 37-41].

Maniera în care acesta reacționează/tolerează factorii stresogeni îi sporește performanța, iar sincronizarea comportamentelor în activitatea pedagogică sînt direct proporționale cu stilul de reacționare tolerantă a profesorilor școlari. În practica educațională, conceptul de **stil** este utilizat cu două sensuri diferite: (a) ca instrument de generalizare, de clasificare pentru comportamente caracterizate prin trăsături comune ale cadrelor didactice; (b) ca instrument de identificare a stilului individual al cadrelor didactice, „de a fi” – *stilul personal*, modul „de a intra în relații” – *stilul relațional* și specificul „de a preda” – *stilul didactic* [6, p. 50-54.].

Cadrelor didactice cu diferită experiență profesională răspund extrem de variat la același eveniment din propria viață sa profesională. Unii tolerează stresul, sînt capabili să facă față și chiar să beneficieze de pe urma evenimentelor stresante transformînd adversitatea în avantaj, în timp ce alții se prăbușesc emoțional. Aceștia din urmă devin anxioși, depresivi sau incapabili să se descurce în condiții dificile. Oamenii diferiți au

stiluri de reacționare tolerantă diferite, existând în conduita umană combinații de stiluri emoționale: (a) *impulsiv* (combinația dintre *lipsa de concentrare* și *conștiința de sine scăzută*); (b) *răbdător* (combinația dintre *conștiința de sine ridicată* și *sensibilitatea ridicată la context*); (c) *timid* (combinația dintre *a fi încet în recuperare*, în dimensiunea rezilienței și a avea o *sensibilitate scăzută la context*); (d) *anxios* (combinația dintre *a fi încet în recuperare*, a avea o *perspectivă negativă*, a avea nivel ridicat al *conștiinței de sine* și a fi lipsit de *concentrarea atenției*); (e) *optimist* (combinația dintre *a fi rapid în recuperare* și a avea o *perspectivă negativă*); (e) *nefericit cronic* (combinația dintre *a fi încet în recuperare* și a avea o *perspectivă negativă*, deoarece persoana nu menține emoțiile pozitive împotmolindu-se în negative [7, p. 69].

Cunoașterea stilului emoțional propriu facilitează autoactualizarea, înțelegerea modalităților de reacționare la stresul ocupațional. J. Orloff (2012) reliefează următoarele **stiluri emoționale**:

- **stilul intelectualii** se exprimă printr-o gândire analitică ce se bazează pe judecăți obiective și rationale, demonstrând toleranță la stres, stăpânire de sine, își mențin calmul, în schimb, nu întotdeauna sînt încrezuți în sine, le lipsește îndrăzneala și au frică de emoții puternice;

- **stilul empaticii** întrunește persoane ce pot fi caracterizate ca extrem de afectuoase, iubitoare și sensibile, ce îi încurajează și îi stimulează pe cei din jur, acordînd permanent sprijin moral și emoțional, tendința lor fiind de a simți intens, acut și pătrunzător;

- **stilul puternic și silențios** este reprezentat de persoane consecvente, stabile și de încredere, în preajma cărora te simți confortabil și în siguranță, exprimînd liber emoțiile, care ascultă și nu judecă, însă reticente și reținute în exprimarea propriilor sentimente;

- **stilul acordat la situație emoțională** – persoanele ce reprezintă acest stil sînt echilibrate emoțional, își manifestă deschis sentimentele, uneori involuntar, cu mare plăcere, sînt capabile să diminueze negativitatea, însă, în același timp, pot să se deschidă prea mult în fața celor din jur, ceea ce poate obosi și consuma energetic pe cei din jur [4, p. 160]. Astfel, în mod ideal, **stilul emoțional** se manifestă prin comportamente echilibrate emoțional, rezistență și toleranță la stres în interdependență cu trăsăturile de personalitate.

Educația pentru comunicarea tolerantă reprezintă o afirmație redundantă, consideră Emil Stan, cel puțin până la un punct, avînd în vedere că educația presupune întotdeauna pozitivism, iar toleranța, pe lângă înscrierea certă, neproblematică în registrul pozitivității, constituie chiar una dintre presuposițiile educației [7, p. 45].

Conduita tolerantă în comunicare este condiționată de prezența în conștiința umană a unor predispoziții native pentru o comunicare tolerantă, care trebuie să devină un principiu și regulă în comunicarea pedagogică [7, p. 233]. Gradul de formare a toleranței comunicative la cadrele didactice este determinată de particularitățile de dezvoltare a structurilor de personalitate, cum ar fi inteligența, emoțiile, voința, motivația, competența de comunicare,

fiind determinat de particularitățile relațiilor interpersonale și de specificul activității profesionale.

Comunicarea tolerantă fiind posibilă prin sincronie interacțională, prin intrare simultană în vibrație afectivă a emițătorului și receptorului, dificil de atins [ibidem, p. 16] din cauza unor dificultăți afective care subminează compatibilitatea psihologică a partenerilor comunicării.

Toleranța comunicativă, empatia, echilibrul emoțional, dispoziția comunicării sunt *valori ale culturii comunicării și ale culturii emoționale*, dar în același timp reprezintă, după cum sunt descrise în literatura de domeniu, competențe sociale și competențe de comunicare.

În concluzie afirmăm că valoarea comunicării tolerante, este unanim recunoscută drept „*cheie a excelenței și conviețuirii armonioase într-o societate în plină dezvoltare*”. Comunicarea tolerantă este ceea ce consolidează societatea și îi asigură funcționalitate, eficacitatea comunicării fiind vitală pentru prosperarea întregii societăți.

Referințe bibliografice

1. Curelaru M. Reprezentări sociale. Iași: Polirom, 2006. 235 p.
2. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
3. Neculau A. Reprezentările sociale. Iași: Polirom, 1997. 248 p.
4. Orloff J. Libertatea emoțională. Pitești: Paralela 45, 2012. 160 p.
5. Șleahtițchi M. Universul reprezentărilor sociale. Chișinău: Știința, 1995. 89 p.
6. Șova T., Țurcan-Balțat L. Toleranța la stres. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 97 p.
7. Țurcan - Balțat L. Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței. Ch.: Tip. UPS „I. Creangă”, 2015. 324 p.
8. Verza F. Afectivitate și comunicare. București: Humanitas, 2004. 369 p.

О ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГОМЕЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. Ф. СКОРИНЫ

*Владислав БЕЙЗЕРОВ, кандидат педагогических наук,
декан факультета психологии и педагогики
Государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь.*

Summary: *The article deals with the problems and perspectives of building special inclusive educational framework at Belarussian higher educational institutions (the example of F. Scorina Gomel State University is provided). Positive examples of inclusion are described and the tasks for future improvements in the sphere are given and explained.*

В настоящее время в мире более 3% населения имеют различные особенности психофизического развития. Всемирная декларация прав человека гарантирует равный доступ к общественным благам, в том числе и к образованию всех людей. До настоящего времени значительная часть людей с особыми образовательными потребностями не имели доступа как к среднему, так и высшему образованию. Сегодня, в связи с серьезными подвижками в гуманном мировоззрении и развитии человеческого общества, возникла потребность в социализации и инклюзии лиц с особенностями психофизического развития. Необходимые условия для инклюзии создаются во всех странах на всех уровнях образования – начиная с дошкольного и заканчивая послевузовским и дополнительным образованием для детей, молодежи, взрослого населения.

Система образования Республики Беларусь интегрируясь в мировое образовательное пространство становится активным участником глобальных процессов, в том числе и развития инклюзивного образования на всех уровнях. Все большее число молодежи с ОПФР стремятся реализовать себя через высшее образование. В связи с этим университеты вынуждены создавать особую (инклюзивную) образовательную среду, адаптированную под нужды лиц, имеющих различные виды инвалидности.

В том числе необходимо создавать безбарьерную среду, укомплектовывать учреждения образования специальным оборудованием.

В настоящее время подготовка специалистов системы образования, умеющих работать в инклюзии, является наиболее актуальной проблемой. Уже с 2013 года в учебные планы всех педагогических специальностей была введена обязательная дисциплина «Основы специального образования». В УО «ГГУ им.Ф.Скорины» на факультете психологии и педагогики на специальностях «Психология», «Социальная педагогика» в учебные планы из часов компонента УВО введены дисциплины, связанные с инклюзивным образованием (Инклюзивное образование в школе; Психологическое сопровождение инклюзивного образования; Социально-психологическая адаптация детей с психофизическими особенностями развития; Психология одаренного ребенка; Технологии инклюзивного образования; Дополнительное образование детей и молодежи с особенностями психофизического развития; Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития; Социально-педагогические основы работы с одаренными детьми).

Кроме того видится необходимость и в активизации иных инструментов для реализации программы по развитию инклюзивного образования и поддержания функционирования сети инклюзивного образования, а именно: через магистерскую подготовку специалистов. В частности, осуществляются и будут осуществляться следующие формы сотрудничества: совместные конференции, консультирование, научные исследования, практика студентов, совместные публикации, апробация результатов исследований, экспертизу.

В учреждении образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» в настоящее время ведется работа по адаптации образовательной среды для студентов, имеющих особые образовательные потребности.

Ежегодно в университете по очной и заочной формам обучается более 50 студентов с ОПФР. Кроме того, обучение студентов с особыми образовательными потребностями ведется на подготовительных курсах и Институте повышения квалификации и переподготовки кадров. В том числе, только на факультете психологии и педагогики обучается 14 студентов-инвалидов (что составляет около 2,8 % от общей численности обучающихся).

Лица с ОПФР (имеющие различные виды и степень инвалидности - инвалиды по зрению, включая 100% незрячие; сахарный диабет, ДЦП и др.) обучаются на большинстве факультетов по большей части специальностей за исключением специальностей, требующих особого допуска по здоровью (физическая культура, геология и разведка месторождений полезных ископаемых). В университете обучаются также магистранты и аспиранты - инвалиды с различными нарушениями.

В учреждении образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» в основном созданы необходимые условия для инклюзивного обучения лиц с ОПФР (включая безбарьерную среду: пандусы, доступ в большинство помещений, наличие специальных средств обучения для лиц с ОПФР включая компьютерные программы в аудиториях и читальном зале библиотеки на стационарных и мобильных ПК, в том числе для незрячих и слабовидящих (программы экранного доступа), портативные увеличительные устройства, аудио устройства и т.д.). В то же время отсутствуют пособия с использованием рельефно-точечного шрифта (шрифта Брайля).

Социально-педагогическая помощь и психологическое сопровождение лиц с ОПФР осуществляется в университете социально-педагогической и психологической службой управления воспитательной работы с молодежью.

В большинстве крупных и средних учреждений высшего образования развитых стран созданы специальные центры (отделы или управления), основной функцией которых является сопровождение и адаптация студентов-инвалидов.

В Гомельском государственном университете, как и в других ведущих учреждениях образования Республики Беларусь ведется проработка создания в случае наличия бюджетного финансирования информационного тифлоцентра, а по возможности комплексного центра профессиональной и социальной интеграции лиц с ОПФР, т.к. работники социально-педагогической и психологической службы в силу специфики своей деятельности и загруженности не в достаточно полной мере могут обеспечить сопровождение лиц с ОПФР, их профессиональную и социальную интеграцию.

В то же время, студенты с ОПФР достаточно адаптированы, вовлечены в научную и общественную деятельность на факультетах и в целом в университете. К примеру, студенты факультета психологии и педагогики с ДЦП и другими видами инвалидности участвуют в научной деятельности (выступают на конференциях и пишут научные работы), а также в конкурсах и фестивалях («А-ну-ка первокурсник!», «День факультета» и др.). Ярким примером успешной социализации в университете является защита кандидатской диссертации по математике молодым преподавателем со 100% утерей зрения, а также признание его работы ведущими учеными страны.

Выпуск и распределение выпускников с ОПФР осуществляется по стандартной схеме. Кроме того, осуществляется индивидуальный подход к каждому подобному выпускнику. Деканатами оказывается помощь в поиске наиболее подходящих мест работы, а также помощь в адаптации на новом месте. Значительная часть выпускников обучаются на условиях целевой подготовки и в дальнейшем направляются на работу согласно договору. В своем большинстве выпускники с ОПФР успешно закрепляются на рабочих местах.

В то же время существует ряд проблем в обучении, адаптации и закреплении выпускников с ОПФР:

1. Сложность доступа студентов-инвалидов на верхние этажи зданий университета (из-за отсутствия подъемников). Проблема в настоящее время решается проставлением занятий в расписании на нижних этажах, а также помощью студентов-волонтеров.

2. Отсутствие специального центра профессиональной и социальной интеграции лиц с ОПФР, наличие которого позволило бы разгрузить деканаты и СППС, а также увеличить процент закрепляемости выпускников.

3. У ряда выпускников с ОПФР формируется т.н. «социальное иждивенчество». К примеру, одной из выпускниц 2013 года факультета психологии и педагогики специальности «Психология» на протяжении всего периода обучения деканатом, кафедрами и студентами оказывалась всяческая помощь и поддержка, в том числе помощь в трудоустройстве рядом с домом на 1 этаже. Преподаватели в случае необходимости выезжали к студентке на дом для проведения бесплатных консультаций. В то же время, после распределения через год выпускница была уволена работодателем за прогулы.

Считаем необходимым для решения существующих проблем:

1. Открытие на базе ГГУ и иных учреждений высшего образования страны центров профессиональной и социальной интеграции лиц с ОПФР;
2. Приобретение дополнительного лицензионного программного обеспечения, видео и аудио лекций по основным курсам.
3. Производство пособий с использованием шрифта Брайля.
4. Установка специальных подъемников во всех зданиях университета;

5. Подготовка специалистов по работе с учащимися с особыми образовательными потребностями на базе ИПК и ПК.

Следует отметить, что ГГУ им. Ф. Скорины имеет существенный опыт работы по внедрению инклюзивного образования. 2012 года принимает участие в международном проекте ТЕМПУС ИНОВЕСТ «Восточное партнерство в педагогических инновациях в инклюзивном образовании».

Осуществление проекта ИНОВЕСТ началось с конца 2012 года. Главными целями проекта стали – содействие внедрению педагогических инноваций в инклюзивном образовании в Беларуси, Украине и Молдове; усиление координации непрерывного обучения учителей, путем повышения качества их обучения в университетах в области педагогических инноваций в инклюзивном образовании; разработка и внедрение программ подготовки учителей в области педагогических инноваций; запуск региональной сети промоутеров для поддержки педагогических инноваций; поддержка педагогических инноваций в Беларуси, Молдове и Украине; сотрудничество между учителями в школе и между школами; сотрудничество с другими службами, таких как здравоохранение, социальное обеспечение, НПО.

В состав международного консорциума университетов и министерств из 6 стран (Испании, Германии, Швеции, Беларуси, Украины, Молдовы) входят 4 белорусских партнера (министерство образования, УО "Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка", ГУО "Минский городской институт развития образования" и УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»). В каждом из университетов-партнеров была создана рабочая группа по реализации проекта.

В Республике Беларусь отобраны и работают в проекте 30 пилотных школ (в том числе 10 – в Гомельской области), где осуществляется апробирование инновационных разработок и материалов. Преподаватели ГГУ им. Ф. Скорины, МГИРО и БГПУ им. М. Танка приняли активное участие в создании учебно-методических пособий для организации обучения учителей и промоутеров инклюзивного образования пилотных школ для трех стран. В ходе осуществления проекта в каждом из университетов-партнеров установлено лабораторное оборудование (по две мультимедийные лаборатории «Лаборатория исследования и развития талантов и интеллекта»; «Инновационная мультимедийная дидактическая лаборатория»). Уникальное оборудование производства США, Германии, Израиля для лабораторий закуплено за счет средств проекта было получено в конце 2014 года.

В ходе реализации проекта проведено значительное количество рабочих встреч, семинаров для участников проекта.

За 3 года работы проекта созданы методологические и образовательные основы для разработки и реализации непрерывного профессионального образования учителей в области педагогических инноваций в инклюзивном образовании; разработана программа обучения INOVEST, состоящая из 13 учебных

курсов-модулей, предназначенных для трех целевых групп – промоутеров педагогических инноваций в инклюзивном образовании, директоров (заместителей) директоров и учителей пилотных школ.

На протяжении 9 месяцев – с октября 2014 по май 2015 года были проведены очно-заочные курсы в трех направлениях - по обучению учителей, промоутеров и менеджеров инклюзивных школ. Обучение сочетало вебинары в он-лайн режиме, он-лайн тестирование, самостоятельную работу с учебными пособиями, очные обучающие курсы по проекту, очные и скайп-консультации, а также семинары-практикумы.

Ежемесячно в каждом из вузов проводились консультации для учителей пилотных школ, где учителям подробно объясняют, как самостоятельно пользоваться пособиями и как выполнять тестовые задания. Все участники проекта были снабжены пакетом материалов для успешного усвоения курса.

В целом в ходе проекта было обучено 107 менеджеров, 130 координаторов и более 3000 учителей из Беларуси, Украины и Молдовы. В том числе в Республике Беларусь сертификаты международного образца получили около 30 администраторов, около 1000 учителей и около 40 промоутеров (в том числе в Гомельской области – более 50 человек).

Таким образом, можно говорить о запуске национальной сети промоутеров педагогических инноваций для поддержки и реализации инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Бейзеров В.А. Инклюзия в образовании: законодательные аспекты. В: Психологическое сопровождение образовательного процесса. Сборник научных статей. Вып. 5., Часть 2. Минск: РИПО, 2015. с.242-247.
2. Бейзеров В.А. Инклюзивное образование: философия и законодательные подходы. В: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 25 septembrie 2015. Bălți: Tipografia din Bălți, 2015. с.278-283.
3. Бейзеров, В.А. Современные тенденции политики государств в области инклюзии и инклюзивного образования. В: Материалы X между-народной научно-практической кон-ференции «Технообраз-2015. Технологии развития личности обучающихся в условиях человекосообразного образования, Гродно, 17-18 марта 2015 г. Гродно: ГрГУ, 2015. 231 с. с.129–132.
4. Khakhomov S.A. Francisk Scorina Gomel State University in implementation of Tempus project «Eastern partnership in pedagogical innovations in inclusive education (INOVEST). Central European Researchers Journal. 2015. Vol. 1, No. 2. p. 69-77.
5. Khakhomov S.A. TEMPUS projects as an instrument of integration of Belarussian universities into European educational space / S.A. Khakhomov, U.A. Beizerau, V.N. Dvorak // Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в

инклюзивном образовании. Материалы международной научно-практической конференции в рамках Международного проекта TEMPUS “INOVEST”, г. Кишинев, 6-10 июля 2015 г. / под общей ред. С. Кайсына – Кишинев : Институт непрерывного образования, 2015. – 490 с. – С. 173-175.

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛУЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОВЕТАХ

*Елена ЛОБАЧЁВА, заведующая, вторая дидактическая категория,
Дошкольное образовательное учреждение №30, Бэлць, Республика Молдова*

Summary: The article deals with the problem of teaching tips in kindergarten on inclusive education. For example, experience of kindergarten №30 in Baltsey describes the principles and organizational forms of the teachers' meeting, such as the teachers' meeting-workshop, the teachers' meeting based on the work of problem groups, the teachers' council

В настоящее время большое внимание уделяется инновационной деятельности образовательных учреждений, в том числе и повышению профессионального мастерства педагогов через совершенствование технологий организации и проведения педагогических советов, которые признаны важнейшим способом продуктивного взаимодействия педагогов в развитии педагогического мастерства [1].

Это особенно актуально в связи с переходом системы образования республики в режим инклюзии, когда от подготовки дидактических кадров во многом зависит успех реализации правительственной программы развития инклюзивного образования в республике Молдова на период 2011-2020 годы.

В зависимости от характерных задач, которые мы выделяем в процессе повышения компетентности воспитателей в работе с детьми с ООП, педагогический совет реализует следующие функции:

- Управленческие;
- Мотивационные;
- Информационно-аналитические;
- Методические (обучающие).

Опыт работы ДОУ № 30 по подготовке и проведению педсоветов позволяет обобщенно представить технологию подготовки и проведения педагогических советов, с учетом роли всех его этапов в повышении управленческого уровня и педагогического профессионализма воспитателей.

Обычно в рамках одного учебного года в детском саду проводится не более 5 педсоветов. Два из них – организационные (аналитико-планирующий, итоговый). Следовательно, непосредственно тематических (профильно-педагогических) может быть проведено всего лишь три. В условиях подобного дефицита времени мы пришли к выводу о необходимости включения задач в области инклюзивного обучения дошкольников в проведение каждого педсовета. Это предусматривается планами, как текущего года, так и стратегическим планированием на 5 лет.

При этом мы стремимся, чтобы формулировки темы и обсуждаемых вопросов в объявлении о повестке дня были проблемными, лаконичными, доступными, выразительными и эмоциональными.

С учетом решения данной задачи организуется работа всех структур детского сада, методического объединения, творческих групп и других объединений педагогов.

Опыт работы нашего детского сада показывает, что участие в подготовке и проведении педсовета всего педагогического коллектива в разных формах (в составе рабочих групп, проведении открытых мероприятий, самоанализе и анализе опыта инклюзивной деятельности коллег, участие в разработке проекта решения и др.) способствует обеспечению мотивационной направленности педагогического коллектива, делает его решения лично-значимыми, и как следствие – выполнимыми.

В этом важную роль играет соблюдение принципа преемственности и последовательности, а также обязательное выполнение условий, при которых решение каждого проводимого педагогического совета является основой для последующих, а проведение нового педсовета начинается с отчета о выполнении решений предыдущего.

Особое значение приобретает выбор форм проведения заседаний педагогических советов. В практике проведения педагогических советов мы использовали, к примеру, такие формы, как:

- педсовет семинар-практикум;
- педсовет — консилиум;
- педсовет — деловая игра;
- педсовет в форме КТД;
- педсовет на основе работы проблемных групп;
- педагогический совет — конференция и др.

Каждый из видов педагогических советов включает в себя три этапа: организационный, теоретический, практический.

Так например, рассматривая на педагогическом совете проблему «Совершенствование работы детского сада по созданию безбарьерной инклюзивной среды для дошкольников», на организационном этапе была создана рабочая группа, распределена ответственность, выработан регламент подготовки и проведения педсовета по запланированной тематике, форма его проведения, список

воспитателей, которые будут привлечены к участию в качестве содокладчиков, разработчиков информационных бюллетеней.

Теоретический этап был направлен на изучение воспитателями теории вопроса, нормативных документов, выявления проблем, которые имеют место в работе детского сада, консультаций для подготовки и проведения открытых занятий по тематике педсовета, разработки аспектного анализа для открытых занятий и воспитательных мероприятий.

В ходе практического этапа осуществлялся выпуск методических бюллетеней с советами воспитателям по созданию инклюзивной образовательно-воспитательной среды, взаимопосещения занятий и других воспитательных мероприятий, анкетирование родителей, валеологический мониторинг, аналитическая деятельность рабочей группы по подготовке основного доклада к педсовету, разработка проекта решений по проблематике педагогического совета и др. Этот этап длится приблизительно две недели.

Непосредственно на заседании педагогического совета в выступлениях воспитателей отражается опыт работы, достижения и проблемы коллектива по теме педсовета. Эта работа носит преимущественно практико-ориентированный характер (работа по проблеме в разных формах проведения).

На каждом этапе мы стараемся максимально обеспечить повышение инклюзивной компетентности воспитателей. Для этого в качестве звена подготовки мы задействуем методический совет, который оказывает им помощь при подготовке к открытым занятиям, консультации по проведению коррекционно-развивающих мероприятий с детьми, знакомит воспитателей со спецификой проблемы педсовета через выпуск методических бюллетеней, делает выставки литературы, дидактических пособий для работы с особыми детьми.

На заседания педагогических советов мы приглашаем родителей дошкольников, так как их участие в инклюзивном процессе является главным принципом реализации инклюзивного подхода и создания в детском саду хорошего морально-психологического климата.

Такая технология проведения педсоветов рассчитана на перспективный охват актуальных проблем инклюзивного образовательного процесса на диагностической основе. Она позволяет решать вопросы повышения качества образования, отвечает требованиям преемственности, выполняет прогностическую и обучающую функции.

Анализ литературы по проблеме совершенствования технологии проведения педагогических советов позволил нам сформулировать концептуальные основы проведения педсоветов, которую составляют:

- гуманистическая направленность взаимоотношений педагогов;
- опора на закономерности и принципы современного образовательного менеджмента;

- демократизация управления, коллегиальность;
- опора на передовой педагогический опыт;
- непрерывное повышение квалификации воспитателей;
- деятельностный подход — отказ от преобладания вербальных методов, использование интерактивных технологий повышения квалификации воспитателей;
- учёт интересов и потребностей воспитателей, уровня их профессионального развития [3;4].

Технология управления развитием инклюзивного образования с помощью педагогических советов отличается большим разнообразием методов и форм, которые определяют результат воздействия на коллектив. Методы и формы — это тот организационный механизм, который обеспечивает высокую активность воспитателей, детей и их родителей.

Современной интенсифицированной формой традиционного педсовета является педагогический совет — семинар-практикум. Он проводится как групповое занятие для повышения квалификации воспитателей. Заранее вывешиваются вопросы, по которым планируется собеседование. Подготовка требует предварительного изучения — чтения, конспектирования, а в ходе педсовета — активного участия в собеседованиях. Выступающие должны быть достаточно подготовлены, особенно если поднята проблема новая, вызывающая споры, вопросы. Этот педсовет включает курс практических занятий по какому-либо вопросу, проблеме, проведение открытых занятий, показ индивидуальной работы с ребенком с ООП; использование видеоматериалов; обсуждение результатов работы воспитателя по индивидуальному образовательному маршруту ребенка и др.

В практике работы нашего детского сада хорошо зарекомендовал себя педсовет на основе работы проблемных групп. Этап его разработки осуществляется методическим советом. Основная проблема делится на несколько подтем, которые предлагается разработать группам воспитателей, скомплектованным по признаку их компетентности, опыта в данной области. Публикуется общий план совета, вопросы для обсуждения, библиография.

Планы работы проблемных групп по подготовки педагогического совета разрабатываются по следующей схеме:

Мероприятия	Сроки проведения	Ответственные
1.....		
2.....		

Каждая группа получает задание — изучить состояние проблемы на своем участке. К работе группы подключается администрация.

Проблемные группы совместно с администрацией занимаются разработкой вопросов к педагогическому совету, проводят анкетирование родителей, тестирование детей, посещают занятия и другие мероприятия, оказывают помощь

воспитателям в систематизации материала по выбранной проблеме; разрабатывают памятки, готовят объявления о предстоящем педсовете, намечают проект решения или рекомендации.

Стимулирование подготовки воспитателей к педагогическому совету обеспечиваются тем, что за месяц вывешивается плакат-объявление о предстоящем педсовете. На нем — дата, тема, время, место, цели и задачи педсовета, повестка дня, вопросы к педагогам. Рядом — список литературы по обсуждаемой проблеме.

Делается это для того, чтобы не было равнодушных, готовых отмолчаться, чтобы заранее сориентировать воспитателей, помочь им проанализировать свои знания и умения в работе с детьми имеющими особые образовательные потребности, подготовиться к выступлению.

Проблемные группы совместно с администрацией проводят опросы родителей и воспитателей и обобщают их результаты. Это позволяет посмотреть на проблему их глазами, обсудить ее шире и глубже.

Такому педсовету обычно предшествуют теоретические семинары, «круглые столы», которые посвящены отдельным вопросам педсовета. Важным компонентом подготовки к нему становится посещение занятий и других мероприятий.

На педсовете выступают представители проблемных групп. Их выступления иллюстрируются наглядным материалом (графическим, цифровым, демонстрационным).

Педсовет подводит итоги, принимая проект решения. В выработке его участвуют все проблемные группы (большинство воспитателей). Такая технология помогает воспитателям обогатиться теоретическими знаниями, ознакомиться с передовой методикой, ее творческим применением в работе коллег.

Особо значимым для решения задач инклюзивного образования является педагогический совет — консилиум, который проводится для координации действий воспитателей в работе с группой детей или отдельным ребенком, для определения причин выявленных затруднений и поиска способов их разрешения. Педагогический консилиум делает знания воспитателей о детях наиболее многосторонними, более объективными, способствует обмену опытом, а также индивидуальному подходу к дошкольникам.

Педагогический совет в форме КТД (коллективного творческого дела) предполагает активное сотрудничество всех педагогов для достижения определенной цели. КТД используется для активизации поиска и выявления новых оригинальных решений теоретических и практических проблем. Достоинствами такой формы являются:

- осознание целей как единых, требующих объединения усилий всех членов коллектива;

- разделение труда в процессе деятельности, когда между членами коллектива возникают отношения взаимозависимости;
- частичное осуществление контроля членами коллектива;
- деловое общение коллег, которое является важной предпосылкой интереса к теме.

Так например, на педагогическом совете мы обсудили проблему «Как сделать эффективным взаимоотношения воспитатель – ребенок?».

Тема была определена нами не случайно. Проблемы и трудности в этом вопросе требовали не столько констатации, сколько анализа и поиска их решения. При этом ценным было бы любое предложение, вопрос, замечание. Исходя из сложившейся ситуации, была сформулирована проблема, от разрешения которой зависит эффективность труда воспитателя и педагогического коллектива в целом. По форме педсовет был определен как установочный, т.к. тема требовала коллективного размышления.

Цель: сконцентрировать внимание педагогического коллектива на проблеме взаимоотношений в системе «Воспитатель—ребенок» с целью их последующего качественного изменения в сторону сотрудничества.

Задачи педсовета были сформулированы следующие:

1. выявить основополагающие представления воспитателей на взаимоотношения с особыми детьми;
2. познакомить воспитателя с научными разработками поданной теме;
3. создать условия для возможной переоценки педагогических ценностей в отношении с детьми имеющими особые образовательные потребности;

Для реализации данных задач была проделана большая подготовительная работа:

- администрация детского сада составила анкету для воспитателей и родителей, провела исследовательские беседы с дошкольниками и проанализировала полученные результаты;
- для каждого воспитателя был составлен набор информационных и аналитических материалов для работы на педсовете;
- по данной теме проанализированы современные публикации, исследования, часть которых была представлена на педсовете.

Подготовительная деятельность должна послужить началом разговора, размышления, анализа. Без этого она была бы неэффективна. Разговор состоялся, высказывались различные мнения, делались выводы, ставились вопросы, ответы на которые не были однозначными. Коллективное размышление вышло из временных рамок педсовета, продолжалось в дальнейшей работе.

Все эти формы работы должны осуществляться с опорой на проблемно-ориентированный анализ воспитания детей с ООП, диагностическое целеполагание, прогнозирование процессов последствия педагогических советов, контроль результатов и их последующую коррекцию.

Список использованной литературы

1. Белая К. Ю. Педагогический совет в дошкольном образовательном учреждении: подготовка и проведение. М.: ТЦ Сфера, 2004. 48 с.
2. Борозинец Н.М. Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образования. Учеб. пособие. Ставрополь : СГПИ, 2009. 108 с.
3. [Электронный ресурс]. - URL: http://www.sspi.ru/dir/_nau/ped_psih/9.pdf.
4. Солнцева Л.И., Анисимова Н.Л., Новичкова И.В. Особенности психологической помощи детям с нарушением зрения в дошкольном учреждении. М.: Логос ВОС, 2001. 96 с.
5. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. Пособие для работников ДОУ. М.:Аркти, 2005. 77 с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Марина ЛУКАНИНА, директор
 Городской центр психолого-педагогической,
 медицинской и социальной помощи
 Ярославль, Россия**

***Summary:** The article deals with the content of training of teachers and parents in the process of implementation of inclusive education in educational organization, presented the successful experience of the municipal center of psycho-pedagogical, medical and social assistance to the city of Yaroslavl.*

Одной из задач современного российского образования является оказание услуг детям, имеющим ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование в данном контексте – актуальная и интересная форма работы, которая дает всем детям равные возможности и позволяет «особым» детям учиться, развиваться и реализовываться успешно и гармонично. На сегодняшний день проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только родителей и педагогических сообществ, но и всей общественности. Психолого-педагогические трудности и проблемы инклюзивного образования отражены автором в таблице 1.

Таблица 1. Перечень проблем инклюзивного образования

Неприятие детей с ОВЗ	Неприятие идеологии инклюзивного образования
Трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ	Трудности в понимании и реализации подходов к обучению детей с ОВЗ
Неадекватное восприятие нормально развивающимися детьми сверстников с	Нежелание многих родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с

ОВЗ	ОВЗ
-----	-----

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательной организации представляется затрудненной без специализированного психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса, так и его отдельных структурных компонентов.

Одним из главных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является *междисциплинарность* - комплексный подход к сопровождению. Инклюзивная образовательная среда формируется командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, поддерживающим единые ценности, включенным в единую организационную модель и владеющим единой системой методов. Особое место в психолого-педагогическом сопровождении принадлежит организациям для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Таким организациям отводится роль ресурсного звена психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (центры ППМС) осуществляется в реализации различных видов деятельности по сопровождению обучения детей с ОВЗ (таблица 2).

Таблица 2. Виды деятельности по сопровождению обучения детей с ОВЗ

Диагностика уровня психического, физического развития и отклонений в поведении обучающихся	Определение индивидуального образовательного маршрута
Психолого-педагогическое консультирование и просвещение обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников	Организация коррекционно-развивающих занятий с обучающимися
Проведение комплекса реабилитационных и лечебно-оздоровительных мероприятий	Оказание помощи обучающимся в профориентации, получении профессии, социальной адаптации и др.

Специалисты центров ППМС проводят комплексное диагностическое обследование, предполагающее систематизацию сведений об особенностях ребенка, динамике и прогнозе его развития. На основе данных обследования, по результатам динамического наблюдения определяются индивидуальные образовательные маршруты. Особая роль в данном направлении принадлежит психолого-медико-педагогическим комиссиям (ПМПК). Основные задачи деятельности ПМПК размещены в таблице 3. Кроме комплексной психолого-педагогической диагностики специалисты центров ППМС проводят консультативные приемы, диагностические обследования детей с целью раннего выявления отклонений в развитии детей, помогают определить дальнейший образовательный маршрут

Таблица 3. Задачи деятельности ПМПК

Оценка особенностей и уровня развития	Выбор оптимальной формы и уровня
---------------------------------------	----------------------------------

ребенка	инклюзивного образования
Разработка индивидуальных программ реабилитации	Определение условий включения ребенка в среду сверстников
Оценка возможности на настоящем этапе развития (состояния) ребенка быть включенным в образовательное учреждение	

С учетом данных диагностического обследования составляются индивидуально-ориентированные программы развития детей с ограниченными возможностями здоровья (индивидуальные маршруты развития). Специалистами проводится индивидуальная и подгрупповая коррекционно-развивающая работа как дополнительная и необходимая составляющая успешного обучения и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В центрах ППМС реализуются *индивидуальные и групповые программы* дополнительного образования детей с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья являются активными участниками этих занятий. Важным аспектом в работе специалистов центров ППМСП является формирование *толерантного отношения* к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Специалисты проводят консультативную и просветительскую работу, направленную на принятие идеологии инклюзивного образования, формирование толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья у администрации, педагогов образовательных организаций, у обучающихся и родителей здоровых детей. С этой целью педагоги-психологи, социальные педагоги центров ППМС проводят в образовательных организациях занятия с детьми по воспитанию толерантного отношения здоровых детей к детям с ограниченными возможностями здоровья. С учетом возраста детей специалисты проводят ролевые игры, проигрывают ситуации, обсуждают варианты преодоления барьеров создания условий для обучения совместно. Для изменения стереотипов, профессиональной позиции педагогов используются активные формы работы с участниками образовательного процесса (тренинги, мастер-классы, мастерские и др.). Результаты исследований на тему о том, когда формируется отношение обычных детей к детям с особенностями развития, доказывают, что положительное или отрицательное восприятие таких детей развивается в период до пяти лет. Поэтому специалисты начинают работу с детьми по формированию толерантности с дошкольного возраста.

Автор статьи убеждена, что достигнуть успеха можно, если системно работать со взрослыми – педагогами и родителями детей, испытывающих трудности в обучении из-за показателей здоровья. Для этого на базе «Городского центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» города Ярославля работают две программы (схема 1).

«Школьный педагог: ресурсы и возможности, успешность и здоровье»

«Родителям о детях. Диалоги о здоровье»

Схема 1. Программы ГЦ ППМС

В ходе второй программы осуществляется сопровождение родителей детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Одной из основных задач, которые мы решаем в рамках этой работы, является оказание психологической поддержки родителям, которые остаются один на один с проблемой больного ребёнка. В первую очередь родители заявляют нам о проблеме эмоционального выгорания. Для решения этой проблем в сотрудничестве с некоммерческой организацией «Лицом к миру», объединяющей родителей и детей с ментальными нарушениями, специалисты МУ ГЦППМС организовали проведение тренингов на тему «Психологическое сопровождение детей с ОВЗ». В ходе таких тренингов совместно с психологами Центра проходят занятия, задачи которых мы отразили в таблице 4.

Таблица 4. Задачи занятий психологов

Повышение понимания и принятия особенностей своего ребенка	Обращение к детско-родительскому опыту в первичной семье
Актуализацию внутренних ресурсов в жизненном опыте женщин	Изучение личной истории
Формирование конструктивных эмоциональных и коммуникативных связей с ним	

Все это позволяет эффективно работать по снижению эмоционального напряжения родителей и влияет на оптимизацию ситуации вокруг ребенка с ограниченными возможностями здоровья. За 2015-2016 учебный год в тренингах приняли участие 32 родителя. По отзывам родителей, они остались довольны работой, которая позволила им решить насущные вопросы, обсудить с психологом острые проблемы и выяснить свои родительские роли. Кроме того, было создано сообщество родителей с детьми с ОВЗ. Предполагается, что подобная работа станет системной и продолжиться в этом учебном году.

Поскольку инклюзивное образование предполагает взаимодействие всех участников образовательных отношений, автор статьи считает важным проводить работу с родителями тех детей, которые не имеют особенных проблем со здоровьем. Для этого специалисты Центра системно работают с 60 образовательными организациями города Ярославля, проводя семинары и родительские собрания. На родительских собраниях обсуждаются следующие вопросы:

- воспитание подрастающего поколения;
- трудности внедрения инклюзивного образования в школе;
- выработка стратегии преодоления учебных трудностей детей с ОВЗ, проблем в классных коллективах.

Большой популярностью пользуются темы родительских собраний, размещенные автором в таблице 5.

Таблица 5. Тематика родительских собраний

1.	Толерантное (терпимое) поведение
----	----------------------------------

2.	Непоседливые дети...Родителям о способах общения с активными детьми и детьми с дефицитом внимания
3.	Способы сплочения классных коллективов. Что делать, если в классе есть проявления моббинга
4.	Как помочь младшему школьнику учиться: организация учебного труда и свободного времени дома
5.	Роль родителей в формировании привычки планирования дня ребенка
6.	Дружба в жизни школьника. Как улучшить отношения в классном коллективе

Опыт нашей работы позволяет судить о том, что важнейшей задачей изменение системы образования к реализации процесса инклюзии является подготовка современного педагога, владеющего необходимыми компетенциями в области педагогики и психологии инклюзивного образования, ориентированного на образовательные потребности разных детей. Введение нового профессионального стандарта педагога позволяет наполнить процесс подготовки учителя не только предметными, но психолого-педагогическими компетенциями, обеспечивающими учет индивидуальных возможностей каждого ребенка.

В течение последних лет в образовательных организациях осуществляется методическое сопровождение педагогов, направленное на обучение их работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Как правило, обучение происходит в форме семинаров, круглых столов и мастер-классов, на которых обсуждаются вопросы образования и воспитания детей. Данная работа проводится на разных уровнях:

- с администрацией образовательных организаций;
- учителями общеобразовательных предметов и специалистами дополнительного школьного образования (социальными педагогами, психологами, логопедами и т.д.).

С директорами и их заместителями обсуждаются вопросы организации инклюзивного образования в образовательной организации, особенности внедрения инклюзии в практику работы с обучающимися. Важным аспектом работы с учителями-предметниками является анализ классной ситуации, внедрение учебных инклюзивных технологий, прорабатываются сложные ситуации и многие другие вопросы.

По нашей практике педагоги-психологи и социальные педагоги оказываются наиболее готовыми к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Это связано с особенностями работы специалистов: крайне важно повышать их профессиональную квалификацию в вопросах оказания психологической поддержки детям и родителям, изучать новые современные формы и методы работы в рамках инклюзивного образования.

Таким образом, подготовка взрослых участников образовательного процесса - педагогов, родителей (законных представителей) - позволяет эффективно и с наименьшими рисками внедрять инклюзивные технологии работы в

педагогический процесс образовательных организаций и оказывает всестороннюю помощь детям, имеющим особые образовательные потребности.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
2. Сайт ГЦ ПМСС <http://gc-pmss.ru/>

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТРЕБОВАНИЯ К КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Вероника РАДЫГИНА,
заместитель директора, кандидат биологических наук, доцент,
Светлана ФЕКЛИСТОВА,
заместитель директора, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный педагогический университет имени Максима Танка
Минск, Белоруссия

***Summary:** The article analyzes the research related to the development of inclusive education in Russia and Belarus, identified several levels of challenges that stand in the way of inclusion of Belarus, the concept of inclusive competence, described its components.*

Принцип «образование для всех» был поддержан 92 странами мира и отражен в Саламанской декларации (1994), впервые определившей методологические основы инклюзивного образования. Инклюзивное образование является одним из необходимых условий гуманизации общества в целом, способствующее помимо решения сугубо образовательных задач, улучшению качества жизни людей. На сегодняшний день развитие инклюзивного подхода рассматривается ЮНЕСКО, ОБСЕ и другими международными организациями в качестве приоритетного направления развития национальных систем школьного образования, так как реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию является важным фактором устойчивого развития общества.

Важными показателями развития личности выступают умения адаптироваться к многообразию и переменчивости мира, взаимодействовать с другими, толерантность, коммуникабельность, способность к сопереживанию. Это выражается в создании условий для получения образования детьми с особенностями психофизического развития наравне с их нормально развивающимися сверстниками в условиях общего среднего образования.

В мировой образовательной практике постепенно происходит замена понятия «интеграция» («объединение») на понятие «инклюзия» («включение») (Д. Агнес, Т. Бут, М. Вилл, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза и др.), основной

отличительной характеристикой которого является организация образовательного процесса с учетом особенностей психофизического развития каждого учащегося независимо от имеющихся нарушений, индивидуальных потребностей в обучении и их возможностей. Согласно мнению большинства зарубежных специалистов, успех инклюзии зависит от грамотной реализации комплекса педагогических и психологических ресурсов: профессиональная компетентность педагогов, реорганизация системы подготовки педагогических кадров и их дальнейшее сопровождение, отношение к детям с ОПФР педагогов и нормально развивающихся детей; изменение структуры учебных планов и создание безбарьерной образовательной среды. Основные теоретические и эмпирические исследования, проведенные специалистами США, Англии, Словении и стран Скандинавии, условно можно объединить в три тематические группы: подготовка педагогов к инклюзии (А. де Бозр, А. Миннаэрт, С.-Дж. Пийл – страны Скандинавии; Б. Кагран, М. Шмидт – Словения; Дж.-Р. Ким – США; Т. Брендон, Д. Чарлтон – Англия); проблема взаимодействия детей с ОПФР со своими нормально развивающимися сверстниками (Р. Пиэрл, Ф.-С. Родкин, Дж.-Х. Томсон, Т.-В. Фармер, П. Федора, Ван Эйкер – США, Б. Кагран, М. Шмидт – Словения); рекомендации по организации учебного процесса в инклюзивных классах (В.Ю. Тикер, А.Л. Льюсберг).

В последнее десятилетие в отечественной и российской педагогике предпринимаются определенные шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ОПФР в учреждения общего образования. (Л.И. Аксёнова, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, Е.А. Екжанова, Ю.Л. Загумёнов, Т.Л. Лещинская, А.Н. Коноплева, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, И.Н. Хафизуллина, Л.М. Шипицина и др.). Данный процесс рассматривается с исторической точки зрения (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина и др.); опыта западноевропейских стран (О.М. Ильина, Н.Н. Малофеев); организации интегрированного обучения детей с ОПФР (Т.В. Варенова, Е.А. Екжанова, Ю.Л. Загуменнов, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Е.В. Резникова); организационно-педагогические условия обучения детей с ОПФР средствами инклюзивного образования (Н.П.Артюшенко, Гафари Абрахим Али); подготовка будущих учителей для работы в условиях инклюзии (С.В. Алехина, О.В. Воробьева, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская, В.В. Хитрюк).

Исследования, связанные с развитием инклюзивного образования в России и Беларуси выявили несколько уровней проблем, стоящих на пути его развития:

1) Уровень деятельности государственных и региональных социально-экономических институтов и системы законодательства: правовое и общественное подкрепление инклюзивного образования. Барьеры этого уровня: несовершенство законодательства в отношении образования инвалидов; отсутствие экономического обеспечения инклюзивного образования.

2) Уровень идеологии, массовой культурой и социальными отношениями в сфере образования. Барьеры этого уровня: нетерпимость по отношению к лицам с

инвалидностью; отсутствие индивидуализации в обучении детей; жесткая регламентация деятельности образовательных учреждений.

3) Уровень психологического принятия педагогическим и родительским сообществом детей с ОПФР. Барьеры этого уровня: профессиональные стереотипы и дискриминационные установки учителей и родителей; отсутствие мотивации и знаний у учителей по специальной педагогике; неготовность родителей и учеников к появлению в школе детей с ОПФР.

Что касается первой заявленной проблематики, законодательной инновацией в республике Беларусь является закрепление в Кодексе об образовании понятия «инклюзивное образование», в соответствии с которым, «инклюзивное образование – обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в образовательный процесс каждого обучающегося». Утверждена Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (22.07.2015 № 608), в которой освещены цель, задачи и принципы развития инклюзивного образования, определены приоритетные направления преобразований и механизмы осуществления инклюзивного образования (нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение; особенности реализации образовательных программ основного и дополнительного образования; роль учреждений специального образования в реализации инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития; подготовка, переподготовка, повышение квалификации кадров; участие, ответственность законных представителей, роль общественных объединений; финансирование инклюзивного образования), также раскрыты этапы реализации концепции и ожидаемые результаты.

Внедрение идей инклюзии в учреждения образования Республики Беларусь в значительной степени зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников. В этом плане особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности педагога как составляющей его профессиональной компетентности. Решению данной проблемы на уровне высшего образования посвящены исследования О.В. Воробьевой, И.Н Хафизуллиной в России. В Республике Беларусь – наиболее активно в данном направлении работает В.В. Хитрюк, разрабатывая модель педагога инклюзивного образования на основе компетентностного подхода, также данная проблема отражена в работах Ю.Л. Загумёнова, Т.В. Лисовской и др.

Тенденции развития современной педагогической теории и практики, связанные с включением детей с ОПФР в социум, позволили сформулировать ряд объективно существующих противоречий между:

- необходимостью включения детей с ОПФР в учреждение общего среднего образования и недостаточной готовностью учителей к осуществлению инклюзивного обучения;
- потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки учителей;
- необходимостью целенаправленного формирования инклюзивной компетентности у педагогических работников и научно обоснованной системы формирования инклюзивной компетентности.

Выявленные противоречия определили проблему исследования, заключающуюся в необходимости определении требований к инклюзивной компетентности учителей, работающих в условиях инклюзивной школы.

Мы исходили из обозначения компетентности как цели профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов образования. Компетенция рассматривается нами как обобщенная характеристика личности, определяющая готовность к успешному решению профессиональных, социальных и личностных задач. Компетентность – это персонифицированная компетенция; выраженная способность применять знания, умения, опыт, личностные качества для решения профессиональных, социальных и личностных задач.

Таким образом, компетентность в той или иной сфере приобретает, формируется в процессе жизнедеятельности и представляет собой личностную характеристику, имеющую два аспекта: объективный и субъективный (И.Г. Агапов, В. Хутмакер, С.Е. Шишов). Объективный аспект – это знания, которые служат фундаментом, базовой составляющей компетентности, и умения, с помощью которых знания реализуются в деятельности. Субъективный аспект характеризуется положительной мотивацией к проявлению данной деятельности, ценностно-смысловыми представлениями о ее содержании и результате, что позволяет принимать решение и действовать не только в типичных, но и проблемных ситуациях.

Инклюзивная компетентность специалистов представляет собой явление, в котором необходимо видеть две стороны. Во-первых, владение знаниями в сфере инклюзивной педагогики и психологии и умениями их осознанно реализовывать в учебно-воспитательном процессе. Во вторых, наличие собственных установок на совместное обучение и воспитание детей независимо от их физических и психических особенностей, национальной и расовой принадлежности, вероисповедания. Подобный подход к пониманию компетентности специалиста позволяет выделять в ней базовую и субъективную составляющие. Базовая составляющая включает в себя систематизированные знания об особенностях психического и физического развития детей с особыми образовательными

потребностями, и специфике построения педагогического процесса в условиях инклюзивного обучения; а также умения выполнять конкретные профессиональные задачи (обучение, воспитание и развитие учащегося) в условиях совместного обучения. Субъективная составляющая предполагает наличие стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с особенностями психофизического развития

Таким образом, инклюзивная компетентность учителя является неотъемлемой составляющей его профессиональной компетентности. Ее формирование необходимо держать в фокусе пристального внимания, поскольку это залог активной квалифицированной работы по организации и содержанию инклюзивного образования.

АДАПТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Марина ТУНИЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць, Республика
Молдова*

Summary: The article examines trends in the development of inclusive education in the Republic of Moldova, the author searches the ways to help the teachers improve working in the conditions of inclusion, healthy pupils, with children of special educational needs.

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией общества на развитие человека, формирование его личностных качеств. Для XXI столетия характерно понимание того, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития.

Реформы в сфере образования в Республике Молдова имеют гуманистическую направленность. Особое место в современной системе образования занимает образование лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема обучения таких детей остаётся сложной. Приоритетным направлением в этой области является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования в плане приспособления к различным потребностям всех детей. Это обеспечивает доступ к образованию и для детей с ограниченными

возможностями здоровья. В комплексе проблем, связанных с профессиональным образованием, в качестве ключевой выделяется проблема адаптации учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование, воспринимая ребёнка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования. Этот вид образования предполагает несколько вариантов реализации: классический вариант – посещение учебного заведения и совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, развивающихся без отклонений; надомное и дистанционное обучение. В Республике Молдова успешно внедрены и совершенствуются первые два варианта, правда, отмечены единичные случаи использования дистанционного обучения в г. Кишинёве и Бельцы.

В научной литературе проблема инклюзивного образования решается разновекторно: это работы по развитию детей с отклонениями (А. Адлер, Л. С. Выготский и др.); психолого-педагогические технологии создания условий для развития детей, требующих специальной коррекции и реабилитации (А. Л. Найн, Л. Г. Гусякова, В. П. Кащенко и др.); концептуальные модели индивидуализации обучения (И. Унт, А. С. Границкая, В. Д. Шадриков и др.); дидактическая концепция активизации и развития учебной деятельности (Л. В. Занков, П. И. Пидкасистый, Г. И. Щукина, Ю. М. Колягин, Л. М. Фридман и др.). Наконец, это труды в области инклюзивного образования **лиц** с ограниченными возможностями здоровья, таких, как: Б. Г. Ананьев, Л. В. Андреева, Н. Н. Баль, Д. И. Бойков, Е. Ф. **Войлокова**, С. Е. Гайдукевич, С. Гутман, Е. А. Екжанова, В. Н. Лазарев, Б. А. Коростелев, И. И. Лошакова, Ф. Л. Ратнер, Е. В. Резникова, В. Р. Шмидт, Р. Г. Тер-Григорьянц, М. Ю. Тихонова, А. Ю. Юсупова, Е. Р. Ярская-Смирнова.

Анализ литературы и практика показывают, что внедрение и развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные, методические и административные ресурсы.

Задачами инклюзивного образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях являются:

- создание единой образовательной среды для учеников, имеющих разные стартовые возможности;
- развитие потенциальных возможностей учащихся с особенностями развития в совместной деятельности со здоровыми сверстниками;
- организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;
- освоение **учениками адаптированных куррикулов** в соответствии с государственным образовательным стандартом;
- коррекция нарушенных процессов и функций, недостатков эмоционального и личностного развития;

- формирование у всех участников образовательного процесса адекватного отношения к проблемам лиц с ограниченными возможностями.

Обучение особых детей в нашей республике часто считается трудновыполнимой задачей, так как предполагает наличие у педагога специальных знаний и педагогического опыта. Основной преградой к получению образования у учащихся является стереотип о том, что такие дети труднообучаемы.

В процессе обучения следует учитывать их психологические особенности: упрямство, непослушание, недоверчивость, склонность к ошибочным толкованиям, сосредоточенность на своей внутренней жизни, эгоцентризм, стеснительность, эмоциональная незрелость.

По мнению ведущих психологов и педагогов, это обусловлено социальными факторами, в частности, переживаниями неблагоприятного отношения или чрезмерного внимания окружающих. Отсюда вытекает необходимость искать особые, специфические пути обучения и воспитания таких детей, переосмысливать имеющийся опыт в этой сфере.

Готовность и адаптация учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования наполняется новым содержанием.

По мнению Б. Г. Ананьева, готовность к деятельности характеризуется не только её свойствами в тот момент, когда совершается деятельность. Автор трактует готовность к профессиональной педагогической деятельности как целостное образование, проявляющееся в наличии у субъекта образа, структуры, определённого действия и постоянной направленности на его выполнение; готовность включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятностного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью результата.

Специфика готовности к педагогическому труду отражена в исследованиях Н. В. Кузьминой, Т. Ф. Садчиковой, В. И. Смирновой, В. И. Спириной, В. А. Сластенина, Е. Г. Шаина, А. В. Перушкина, Д. Ю. Коптева и др.

На основании вышеизложенного мы определяем готовность учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приёмами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определённых личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Компоненты готовности учителя к работе в условиях инклюзивного образования:

– **мотивационный** – это совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной

деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья;

– **КОГНИТИВНЫЙ** – система знаний и представлений об особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися;

– **КРЕАТИВНЫЙ** – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями;

– **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ** – состоит из способов и приёмов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

Отметим, что на кафедре педагогики БГУ им А. Руссо запущен проект «Optimizarea procesului educației incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar». Его руководителем является доктор-конференциар этой же кафедры Зорило Л. И. Преподавателями кафедры и студентами ведётся большая экспериментальная работа по совершенствованию инклюзивного образования. Осуществляется подготовка магистров по направлению «Менеджмент инклюзивного образования». Правда, в нём внимание акцентируется в большей степени на дошкольных учреждениях, ибо магистранты – это в основном воспитатели детских садов Республики Молдова.

Нами проведено исследование на базе гимназии с. Малиновское Рышканского района. В гимназии обучается 87 учащихся, из которых 9 – ученики с ограниченными возможностями здоровья, при этом 4 – школьники начального звена с речевыми дефектами, а 5 – ученики гимназического цикла: 1 – с недоразвитием речи; 2 – с ослабленным слухом и 2 – с ослабленным зрением. Директор гимназии Маланич Л. А. налаживает связи с примэрией в оказании посильной помощи этим детям. В течение учебного года 3 раза в неделю школьный автобус возил детей начальных классов на занятия к логопеду в г. Рышканы.

В ходе исследования, респондентами которого являются учителя указанной гимназии, нами обозначены трудности, выявленные в процессе взаимодействия педагогов с детьми, имеющими ОВЗ: а) незнание приёмов и методов при работе с детьми ОВЗ; б) невозможность осуществлять большинством педагогов индивидуальный подход к детям с ОВЗ из-за большого количества обучающихся в классе (35 человек); в) низкий темп работы детей ОВЗ при проведении уроков.

Таким образом, от педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, требуется профессиональная, психологическая и методическая адаптация и готовность.

Профессиональная компетенция – это интегративное образование личности, обеспечивающее эффективное решение практических педагогических задач. Такой педагог должен знать психолого-педагогические особенности учащихся с особыми образовательными потребностями. Ему приходится разрабатывать и внедрять технологии, обеспечивающие равные возможности в усвоении знаний и формировании навыков и умений по предмету (корректировка куррикулума по преподаваемой дисциплине, а иногда и составление индивидуального куррикулума для ученика ОВЗ). Учитель должен быть готов к импровизации в случае изменений ситуаций на уроке, вызванных особенностями взаимодействия с включёнными детьми.

Неоспоримо эффективным является использование разнообразных стратегий коллективного участия: игры, совместные проекты, лабораторные исследования.

Наконец, непрерывно воспитывать в школьниках толерантность к детям, в чем-то отличающимся от детей с нормативным развитием и научиться сотрудничать со всеми специалистами службы психолого-педагогического сопровождения [1 ; с. 187].

Таким образом, практика инклюзивного образования предъявляет новые, более высокие требования к педагогам. Такой учитель должен быть сам кладезь гуманистических ценностей, тогда он сможет подготовить каждого ученика к свободному включению во все сферы общественной жизни как Республики Молдова, так и за её пределами.

Список использованной литературы

1. Акимова О.И. Специфика подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования в Оренбургском государственном педагогическом университете / Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии: Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования (Казань, 26-28 февраля 2015 г.). Казань: НОУ ВПО Университет управления «ТИСБИ», 2015. 296 с.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология, 2012. с. 117-127.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 338 с.
4. Зорило Л. Совершенствование инклюзивной компетентности педагога в системе послевузовского образования / Educație Incluzivă: dimensiuni provocări, soluții (Materiale Conferinței științifico-practice internaționale 25 septembrie 2015 – 310 p.) – с. 6-10.
5. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Автореферат дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук. – Шуя, 2011.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

*Лариса ЗОРИЛО, доктор педагогических наук, доцент
Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць, Республика
Молдова*

Summary: The article examines trends in the students' training to work in an inclusive school. The author describes the conceptual approaches of the students' training in this activity based on the experience of the faculty of Educational sciences, Psychology and the Arts of Balti State University. A. Russo. Also the author describes the main activities, features of teaching the course "Inclusive Education".

Инновационные процессы, происходящие в нашем обществе, затронули практически все стороны жизни, в том числе и систему образования. Инклюзивное образование, как одно из направлений модернизации молдавского общества, является составной частью профессиональной подготовки педагога, так как с каждым годом увеличивается число детей, которые по психофизическим показателям попадают в разряд имеющих особые образовательные потребности [1].

Зарубежный опыт показывает, что эти дети при должном внимании и поддержке со стороны учителей, родителей, взрослых могут значительно улучшить свое здоровье, а трудности в их обучении и воспитании могут быть минимизированы. Оторванность же ребенка от здоровых сверстников может нанести урон их личностному развитию и привести к дальнейшей деградации [2].

Следовательно, современному учителю важно быть готовым к работе с детьми разного личностного развития и поведения, включая детей, имеющих особые образовательные потребности.

Первым шагом в решении данной проблемы является приказ Министерства образования РМ о введении в учебные планы педагогических специальностей университетов курса «Инклюзивное образование», который преследует цель подготовки будущего учителя к работе в инклюзивной школе с гетерогенным составом учащихся.

Этот курс направлен на то, чтобы обеспечить ученикам с трудностями любого характера необходимые особые условия, подбор методов и форм их деятельности, а также понимание и помощь в самореабилитации и саморазвитии.

В практике работы факультета науки, образования, педагогики и искусства Бельцкого государственного университета им. А. Руссо за основу была взята современная парадигма подготовки педагогических кадров, а именно, не «подготовка специалиста», а «обеспечение личностного саморазвития педагога-профессионала». [3].

В этой связи кафедра педагогики определила следующие задачи по внедрению курса «Инклюзивное образование»:

- Содержание данного курса необходимо связать с дисциплинами психолого-педагогического цикла, которые должны быть ориентированы на развивающе-коррекционный процесс;
- На уровне межпредметных связей осуществить пересмотр куррикулов учебных дисциплин для осуществления интеграции в подготовке студентов для работы с детьми, имеющими психофизические отклонения;
- В практическом обучении (в том числе и в учебной педагогической практике) направить усилия преподавателей на овладение студентами умениями вариативного решения педагогических задач с учетом принципов создания инклюзивной образовательной среды.
- Во всех изучаемых дисциплинах были определены базовые положения, которые должны быть положены в основу работы с учащимися в инклюзивной школе:
 - целостность личности ребенка, как субъекта своего развития, воспитания и образования;
 - значимость влияния социальной группы на личность ребенка с психофизическими отклонениями;
 - необходимость принятия педагогом особого ученика, вера в его потенциальные возможности;
 - синергетический подход к развитию, обучению и воспитанию, при котором становится возможным приобретение знаний самими учащимися, их активное и продуктивное творчество.
 - ориентация учителя на ребенка, его индивидуальность и личностную значимость.

Главная идея формирования инклюзивной готовности студентов заключается в том, что мы не стремимся к увеличению теоретической информации и увеличению количества сформированности определенных умений, а пытаемся создать дидактические и психолого-педагогические условия для осмысления студентами учения, включения их в образовательный процесс на уровне не только интеллектуальной, но и личностной, и социальной активности.

В педагогической деятельности учителя в условиях гетерогенного состава учащихся имеются свои особенности. Во-первых, это - разносоставной контингент

школьников учебных учреждений. Во-вторых, создание в этих учреждениях такой педагогической работы, где в общих условиях будут осуществляться как дифференцированные, так и интегрированные формы деятельности учителя. В-третьих, в таких учреждениях необходимо в общий учебно-воспитательный процесс включать развивающе-коррекционную работу с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении.

Рассматривая работу учителя в условиях гетерогенного состава учащихся, мы стремимся обучить студентов решать проблемы детей с ООП в различных психолого-педагогических аспектах, одним из которых является коррекционно-развивающая работа.

Основной принцип организации коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса предполагает активное воздействие на сенсорное, умственное и речевое развитие детей, проведение с обучающимися индивидуальных и групповых коррекционных занятий общеразвивающей и предметной направленности. Это способствует повышению уровня общего развития учащихся, восполнению пробелов предшествующего развития и обучения.

Во многих образовательных учреждениях республики имеется должность помощник педагога, с которым учитель должен работать в тесном контакте. В этой связи курс «Инклюзивное образование» предусматривает обучение студентов осуществлению коррекционно-развивающей работы в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Причем внимание обращается на обучение осуществлять общее развитие, а не тренировку отдельных психических процессов или способностей учащихся, так как в основном это прерогатива психолога и помощника учителя.

Мы акцентируем внимание студентов на том, что учащиеся являются субъектами целостного педагогического процесса, который объединяет три составляющих: обучение, воспитание и развитие (Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый и др.). Причем в отличие от остальных учащихся, вокруг них должны быть созданы условия, которые будут способствовать тому, чтобы они самостоятельно раскрывали в себе индивидуальные возможности, способности, как можно быстрее социализировались в среде здоровых сверстников. А для этого практические занятия различных психолого-педагогических дисциплин используют проблемные педагогические ситуации, в которых учитель должен быть ребенку сотоварищем, другом, участником личностного общения.

Такой подход даёт возможность исключить у будущих педагогов желание только исправить отклонение ребенка или вызвать желаемое поведение, что в конечном счёте способствует его самореализации, развитию внутренних сил, которые помогут скорейшей реабилитации и самосовершенствованию.

В ходе обучения студенты сами прогнозируют различные ситуации и пытаются смоделировать их варианты решений. Главной особенностью при обучении

решению педагогических задач мы считаем поиск её решения на основе взаимодействия учителя, ученика и его родителей. Поэтому особое внимание обращается на формирование у студентов умений взаимодействовать с родителями, учащимися гетерогенной группы, ближайшим окружением ребенка, сообществом.

При этом формируется понимание того, что в работе с такими детьми нет стандартных приемов и технологий обучения, воспитания и развития, но есть возможность создать абсолютно новые условия для достижения самим ребенком наилучших результатов своего личностного роста и психофизического развития.

Отсюда следует, что готовность будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особенности в развитии и поведении, в условиях ГСУ определяется наличием у выпускников педагогических вузов запаса теоретических и практических знаний, умений и навыков для самостоятельного их ориентирования в решениях множества педагогических задач и привнесением в педагогический процесс творческих инноваций (нововведений).

Это вызывает необходимость ориентации куррикулумов учебных дисциплин на формирование у студентов креативно-аналитического мышления, что предполагает разработку и внедрение методов обучения, направленных на формирование таких компонентов мышления, как системность, детерминизм (связь, зависимость), вероятность (выявление, прогнозирование), конкретность, прогностичность (перспектива), экономичность (наименьшие силы и затраты), рефлексивность, эвристичность. В этой связи особое внимание необходимо уделять формированию у студентов рефлексивных качеств (самопознание, саморазвитие, саморегуляция).

Учитывая, что в работе с особыми детьми хорошие результаты даёт ориентация на совместную продуктивную деятельность учителя и ученика, в профессиональной подготовке студентов мы выделяем следующие этапы:

Аксиологический компонент (личностно-эмоциональный, ценностный ориентир будущего учителя);

Гносеологический компонент (знания особенностей учеников общеобразовательных школ и умение распознавать их, а также знания основ специальной психологии и умение применять их в последующей, самостоятельной педагогической деятельности);

Диагностический компонент (знания о диагностике и умение выявить положительные стороны характера школьника, найти его потенциальные возможности, а также поставить диагноз и определить первые шаги развивающе-коррекционной работы);

Организационный компонент (создание тройственности во взаимоотношениях между субъектами - участниками инклюзивного процесса: ученик - учитель - родители).

На основе выделенных компонентов вырисовывается еще одна важность в подготовке студентов к работе с детьми, имеющими особенности личностного развития и поведения, в условиях гетерогенных групп учащихся - работа с родителями школьников и, особенно, с родителями детей с ООП. Этому во многом способствует изучаемый студентами курс «Воспитание родителей». В процессе занятий они убеждаются, что положительные значительные результаты может принести организация взаимодействия, где будет учитываться то, что каждый ребенок, каждая семья, имеет свои особенности, свою индивидуальную окраску.

Такого понимания можно достичь только при сочетании теории и практики. Погружение студентов в пространство образовательного учреждения в период педагогической практики, произойдет более осмысленно в условиях их взаимодействия. Также, это даст студентам возможность расширить своё восприятие различных особенностей и трудностей детей с ООП и понимания их проблем. А при таком подходе студент в будущей профессиональной деятельности сможет самостоятельно формировать и отстаивать свою позицию в отношении детей с особыми образовательными потребностями, будет свободно ориентироваться в различных ситуациях и находить оптимальные варианты педагогических решений.

Осуществляя подготовку студентов в области инклюзивного образования, следует ориентироваться на индивидуальный стиль обучения каждого будущего учителя, который он должен выбрать сам самостоятельно. И это не только потому, что он будет успешнее работать, но и потому, что это создаст ему эмоциональное удовлетворение, чувство комфортности, будет поддерживать желание работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ведущими критериями готовности будущих учителей к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности являются:

- Наличие личностно-ценностной окраски отношения будущих учителей к деятельности с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии;
- Знания основ коррекционного образования, умение создавать условия для развивающе-коррекционного процесса, включенного в общий учебно-воспитательный процесс;
- Знание о причинах отклонений в развитии детей, способность выделить таких детей среди сверстников;
- Знание и владение методами работы с особыми детьми, разумное сочетание интеграции и дифференциации учебно-воспитательного и развивающе-коррекционного процессов, умение делать самостоятельные педагогические находки в условиях ГСУ;
- Умение максимально использовать потенциал родителей, как субъектов образовательного процесса, подключать их к развивающе-коррекционному процессу;

- Ориентация учителя на самореабилитацию детей, имеющих психофизические отклонения.
- Системный, целостный подход учителя к работе в условиях гетерогенного характера работы образовательного учреждения;
- Умение осуществлять педагогическую деятельность в различных формах организации образовательного процесса (индивидуальная, гомогруппы, гетерогруппы).

Список использованной литературы

1. Hotărîrea Guvernului Nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343> (04.08.2016)
2. Зорило Л., Перетятку М. Инклюзивное обучение в школе. Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования. К.: Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 р. ISBN 978-9975-4404-4-8
3. Лукьянова М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия. В: Управление ДООУ, 2007. кт. 1, с. 15-21.
4. Шмидт В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. Учебно-методическое пособие. М., 2006. 183 с.
5. Яковлева Н. И. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. В: Справочник заместителя директора школы, 2008. кт. 6, с. 14-26.

SECTIUNEA II
STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

UTILIZAREA TIC-ULUI LA ORELE DE FIZICĂ

*Evghenia ANDRUȘCEAC, profesor, grad didactic II,
Colegiul Agroindustrial, or. Rîșcani, Republica Moldova*

Résumé: *Dans le contexte courant de l'education «savoir» n'est pas un fin en soi , mais un facteur intermédiaire qui fournit les prémisses «savoir faire », « savoir être» et «savoir devenir » . Le processus éducatif pré-universitaire est un procédé nécessaire et aussi compliqué avec un objectif majeur bien établi: la formation d'une personnalité si professionnellement ainsi que sociale. L' utilisation de l'ordinateur aux leçons de physique corrèle la pensée créative et la motivation pour étudier la physique. Cela nous permet de déterminer que la personnalité douée avec une pensée créative tend à assimiler les connaissances acquises en physique et les appliquer dans la pratique. L'utilisation des technologies modernes dans le processus de l'éducation est entravée par le manque de logiciels de haute qualité , d'incapacité d'adapter les logiciels étrangers pour les programmes nationaux de l'éducation, de coûts élevés , le manque de personnel et d'installations spécialisées et les équipements appropriées , pour changer les enseignants, les élèves , les parents. On peut dire que l'utilisation des TIC est l'intégration de la forme la plus complexe de l'éducation informelle dans l'éducation formelle .*

În contextul educațional actual, „a ști” nu mai este un scop în sine, ci un factor intermediar, care asigură premisele pentru „a ști să faci”, „a ști să fii” și „a ști să devii”. [5]

Problema asimilării nu doar a unui sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, dar și a competențelor de valorificare și utilizare a lor, este destul de actuală, ceea ce permite elevului să devină figura centrală în procesul instructiv-educativ. Toate acestea presupun modificarea priorităților în alegerea tehnicilor și metodelor de predare-învățare-evaluare. Iar noua configurație europeană și provocările începutului de mileniu conțin noi abordări asupra calității în educație, una din ele fiind integrarea TIC în acest sistem.

Problema calității învățământului la disciplina fizică, rămîne a fi majoră și pentru țara noastră, datorită creșterii nivelului de pregătire la științele exacte, fapt legat de extinderea sferei de producție a tehnologiilor performante, dezvoltarea teoriilor

economice noi. În legătură cu aceasta, instituțiilor preuniversitare le revine obligația să asigure condițiile favorabile pentru cointeresarea elevilor în studierea aprofundată a disciplinei vizate.

Aplicarea TIC-ului la ore dezvoltă competențele de utilizare eficientă cu informații textuale, auditive și vizuale din domeniul dat. Calculatorul facilitează procesul de predare-învățare-evaluare, raportându-l la un nivel avansat ce permite creșterea substanțială a randamentului învățării. TIC-ul, fiind utilizat la diferite etape ale lecției, își demonstrează eficiența prin creșterea la elevi a interesului pentru studiul fizicii, care devine un obiect mai atractiv și simplu, implicarea lui în autoinstruire, crearea unei conexiuni între ceea ce se învață în cadrul orelor de fizică și situații reale din viața de zi cu zi.

TIC-ul la lecțiile de fizică poate fi prezent prin:

- softuri (de exersare, de prezentare interactivă de noi cunoștințe, demonstrative, de simulare, pentru testarea, etc.);
- modele computerizate a lucrărilor de laborator;
- enciclopedii multimedia și documentațiile în format electronic;
- filmulețe video;
- lecții virtuale;
- blogg-uri specializate, etc.

Pentru a obține rezultatele dorite, cadrele didactice urmăresc obiectivele majore:

- a învăța elevul să învețe;
- a forma la elevi deprinderi de a lucra atât cu resurse clasice: manualul, problemarul, cât și cu cele moderne, suplimentare;
- a forma deprinderi de cercetare;
- a-l face să înțeleagă procesul de învățare-cercetare, utilizând instrumentele corespunzătoare (aparatură matematică, limbajul adecvat, calculatorul, aparatele de măsură etc.).

Cum se vede, procesul educațional preuniversitar este un proces pe cât de necesar, pe atât de complicat și complex cu un scop major bine determinat - formarea unei personalități atât în plan profesional, cât și în cel social.

Este util calculatorul în activitatea didactică? Desigur, el:

- Scurtează timpul de învățare, de înțelegere a noțiunilor prezentate, de efectuare a calculelor, a graficelor și a tabelelor etc ;
- Se pot realiza experimente greu de efectuat în laborator;
- Verificarea cunoștințelor este mai obiectivă ;
- Dezvoltă creativitatea, gândirea, spiritul de competitivitate etc.
- La fiecare temă elevul este informat despre ceea ce învață, fapt ce duce la sporirea motivației și la favorizarea învățării;
- Sînt folosite posibilitățile oferite de calculator pentru captarea atenției, deci lecțiile devin mai atractive;

- Se reactualizează cunoștințele predate anterior pentru a asigura continuitatea logică a învățării;
- La evaluarea prin teste calculator distribuie itemii în ordine discretă, ceea ce face evaluarea mai eficientă - lipsește copierea;
- Lucrul se realizează în ritm propriu;
- Are loc diminuarea stărilor emoționale ale elevului, a timidității sau a emotivității;
- Ajută elevii cu deficiențe să se integreze în societate și în procesul educational, etc.

Observațiile critice și punctele sensibile ale utilizării TIC-ului în procesul educațional:

- realizarea unor asemenea activități presupune o pregătire laborioasă a profesorului care trebuie să imagineze posibilele demersuri abordate de elevi, să pregătească activitatea în cele mai mici amănunte și să asigure oferta necesară de puncte de sprijin pentru a obține rezultatul dorit; (nivelul slab al utilizării tehnologiilor informaționale îl poate pune pe profesor în situații de problemă);
- realizarea activităților în acest sens cere o dotare materială complexă și spațiu adecvat de desfășurare pentru a se asigura eficiența învățării;
- sunt unele conținuturi ale programei școlare care nu se prestează a fi abordate în această manieră;
- reduce capacitatea de exprimare verbală prin pierderea obișnuinței discuțiilor, a argumentării și contraargumentării;
- absența competiției sănătoase între elevi;
- necesitatea unei administrări profesionale a resurselor utilizate;
- calculatorul poate simula eficient experimente, totuși el nu poate înlocui lucrările de laborator, deoarece elevii manevrând obiecte, doar astfel isi formează deprinderile corespunzătoare realității.

Deși avantajele utilizării TIC-ului în procesul instructiv-educativ sînt numeroase, elevul nu trebuie transformat într-un "robot" care să știe doar să folosească calculatorul. El trebuie să conștientizeze faptul cînd sînt posibile experimentele reale. Deci, nu se poate pune problema înlocuirii profesorului cu calculatorul și nu trebuie să renunțăm la cretă cu tablă, la lucrul cu manualul, la rezolvări de probleme și la efectuarea experimentelor reale, deoarece prin realizarea unei legături directe între experiența practică și ideile teoretice, studiul fizicii contribuie la formarea competențelor necesare dezvoltării personale a elevului și a societății în care trăiește. TIC-ul trebuie utilizat doar pentru optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare la anumite etape.

Utilizarea tehnologiilor moderne în procesul de învățămînt este îngreunată de lipsa unor soft-uri de foarte bună calitate, de imposibilitatea adaptării softurilor străine programelor școlare naționale, de costurile foarte ridicate, de lipsa unui personal specializat și a dotărilor corespunzătoare, de rezistența la schimbare a cadrelor didactice, a elevilor, a părinților.

Se poate spune că utilizarea TIC-ului reprezintă cea mai complexă formă de integrare a educației informale în educația formală.

În concluzie, rolul de bază îi revine totuși cadrului didactic, care are menirea de a pregăti în detaliu lecția ce va fi predată. Alegerea celor mai potrivite tehnici și metode de predare-învățare-evaluare pentru o temă, selectarea materialului necesar cu cea mai mare eficiență, desfășurarea a întregii activități cu elevii - sunt aspecte care nu trebuie nici un moment lăsate la voia întâmplării. Succesul unei lecții, indiferent de tipul acesteea, se descoperă în achizițiile elevului, cognitive sau afectiv-emoționale obținute.

Utilizarea calculatorului are consecințe benefice pentru elevi a căror pregătire trebuie să le asigure încadrarea în mediul economico-social și ca utilizatori ai tehnologiilor informatice.

"O pledoarie pentru schimbare în educație nu ar putea începe, în zilele noastre, decât cu afirmarea rolului principal care revine cadrelor didactice în asumarea acestei schimbări și cu sublinierea necesității de recuperare a principiilor pedagogice aplicate, în contextul actual dinamic, marcat de utilizarea noilor tehnologii pe toate palierele sociale, culturale și profesionale" [1]

Referințe bibliografice

1. Adăscăliței A. Instruire Asistată de Calculator. Didactica Informatica, Editura Polirom, 2007
2. Ilie M., Jugureanu R., Păcurari O., Istrate O., Dragomirescu E., Vlădoiu D. Manual de instruire a profesorilor pentru utilizarea platformelor de eLearning. București: Internațional, 2008.
3. Logofătu M., Garabeț M., Voicu A., Păușan E. Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în școala modernă. București: Credis, 2003.
4. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2003.
5. <https://ru.scribd.com/doc/148712973/METODE-MODERNE-de-Predare-Si-Evaluarea-a-Fizicii>
6. <http://www.didactic.ro>
7. <https://escola.edu.ro/labs/>
8. <https://phet.colorado.edu/ro/simulations/category/physics>

STRATEGII DE REALIZARE A PROCESULUI DIDACTIC ÎN EDUCAȚIA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

*Aliona BRÎȚCHI, doctor, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: The present article describes the teaching process management model to achieve inclusive education in the teaching process in teaching children with disabilities.

Schimbarea situației economice și sociale în țară, întemeiate pe experiențe anterioare și cercetări specializate în plan educațional, a schimbat abordările la conținutul educației ce exprimă opțiunea politicilor educaționale pentru crearea oportunităților pedagogice de asigurare a eficienței procesului didactic pentru copiii cu nevoi educaționale speciale. O condiție importantă pentru *socializarea de succes* a copiilor cu dizabilități este educația de înaltă calitate. Comitetul UNICEF a declarat că integrarea acestor copii este „schimbarea atitudinii și abordării oamenilor, organizațiilor și asociațiilor, astfel încât acestea să poată participa și să contribuie pe deplin, în mod egal, în viața culturală a societății. Societatea incluzivă este o societate care respectă și prețuiește diferența unor față de alții, opunând activ rezistență discriminării și prejudecăților politicii abordate” [1].

Luând în considerare ansamblul de măsuri de natură psihologică, pedagogică și socială în vederea adaptării și integrării copiilor cu CES, majoritatea școlilor din RM sunt dotate insuficient cu resurse educaționale speciale incluziunii. Școala semnifică principalul cadru și mediu educațional, conceput ca un „sistem complex de influențe organizate și exercitate sistematic asupra elevilor”, de aceea, cu toate tendințele distructive ale crizei care au cuprins societatea și au avut un impact negativ în special asupra persoanelor cu handicap, dezvoltarea personalității elevilor cu CES din acest mediu trebuie să beneficieze de aceleași condiții ca și elevii obișnuiți, oferind oportunități egale de învățare, dezvoltare și socializare. O soluție în rezolvarea problemelor elucidate privind impedimentele în organizarea învățământului de calitate devine *organizarea claselor care includ elevi cu dizabilități*, unde activitatea didactică trebuie să se desfășoare în așa mod, încât copiilor cu CES care învață în acest sistem, să li se asigure șanse egale cu ale celor normali. Demersul didactic trebuie să se desfășoare potrivit specificului incluziunii, iar strategiile didactice trebuie astfel combinate, încât copiii cu dizabilități să-și formeze competențe prevăzute de curriculumul școlar [6, p. 17].

Bineînțeles, atât *perspectiva teoretică*, caracterizată de selecția și organizarea conținuturilor pe criterii și cu metodologii pedagogice și prin circumscrierea unui cadru referențial valoric structurat (filosofic, științific, estetic, spiritual, politic, vocațional etc.), cât și *perspectiva practică, concret-acțională*, care esențializează „practicile sociale de referință” pentru cunoștințele și pentru sistemul de *savoir-faire* școlar, reprezintă în proiecție sintetică, suportul științific al *ansamblului de valori esențiale* pentru dezvoltarea personalității elevului cu cerințe speciale, în acord cu idealul educațional, scopurile și obiectivele învățământului obligatoriu.

În școala incluzivă anumite conținuturi transmise sînt creații relativ autonome, care țin seama în proporții variabile de vîrstă, materii, filiere, de un ansamblu de constrîngeri didactice sau conveniențe sociale și nu doar elemente sedimentate în patrimoniul cultural al omenirii”, aspecte menționate de C. Crețu în componentele curriculumului. *Perspectiva culturilor școlare este una din cele trei abordate cu privire la conținuturile curriculumului*, relevantă în plan considerabil pentru contextul curricular al acestor școli, de aspectele specifice de considerații politice ale momentului, semnificații sociale, opțiuni ale

părinților și chiar concepții și preferințe ale profesorului intenerat/ cadrului didactic de sprijin [4, p. 102].

Mediul în care se dezvoltă și formează orice ființă umană este impregnate cultural, oferind modele comportamentale și acționare, asimilate prin educație incluzivă în particular și prin întreg procesul socializării în general. Principalele medii educaționale – familia, școala, instituțiile extrașcolare culturale, comunitatea, în măsura în care circumscriu paliere instituționalizate – reprezintă *factori educaționali complementari* în dezvoltarea personalității elevilor cu cerințe speciale. Influența cea mai importantă, totuși, este exercitată de mediul de tip formal, fără a se neglija importanța învățării de tip informal, cât și a celei de tip nonformal.

Folosind ca reper analitic copiii cu CES incluși într-o clasă, se creează anumite deschideri pentru interpretarea incluziunii școlare în perspectiva conceptului de învățământ, ca principala formă de organizare a educației. Abordat la nivel de sistem, educația incluzivă răspunde finalităților macrostructurale care definesc idealul de personalitate și scopurile pedagogice angajate pe termen mediu și lung, la nivel de politică a educației; la nivel de proces, presupune proiectarea unui program de intervenție personalizat, realizat conform obiectivelor generale și specifice definite de curriculumul școlar, operaționalizat de fiecare profesor în funcție de situațiile concrete ale copiilor cu cerințe speciale.

Organizarea sistemului educațional incluziv, potrivit căruia copilul care nu putea face față cerințelor școlii generale era considerat o problemă, sunt caracterizate de A. Cara prin următoarele aspecte:

- copilul cu CES este diferit de ceilalți copii;
- necesită un mediu special;
- necesită cadre didactice speciale;
- nu este capabil să învețe;
- are necesități speciale;
- necesită dotări speciale;
- nu are posibilitate să frecventeze școala [2, p. 14].

Aceste caracteristici duc la o restructurare a procesului de învățământ, necesită tehnici speciale, pentru că programele de studii universitare sînt concepute pentru activitatea cu clasele normale sau individual cu elevii. În școlile incluzive, acest lucru este imposibil. Profesorii începători, de multe ori trebuie să inventeze metode și tehnici speciale de lucru, pentru a satisface nevoile elevilor cu CES.

Stabilirea relațiilor interpersonale și contactele de muncă între profesori și elevi, a colectivului clasei incluzive parcurge mai intens. Ea oferă șansa de a se exprima într-o activitate comună, de a se uni, de a conlucra într-o singură acțiune. Cunoștințele despre caracteristicile individuale, condițiile de viață ale fiecărui elev în parte, relațiile familiale contribuie la stabilirea relațiilor de prietenie și încredere între participanții procesului educațional. Respectînd anumite condiții pedagogice într-o școală incluzivă se formează o

atmosferă a unei familii vulnerabile bune, cu comportament grijuliu unul față de ceilalți, ajutor reciproc.

Insistența abordării procesului didactic în clasa cu incluziune din perspectiva managerială, este justificată de sfera și conținutul problemelor, metodologia studierii și interpretării, a abordării teoretice și aplicative ale managementului educațional în această formă de educație, mai ales prin recursul la interdisciplinaritate, concepție argumentată de R.Iucu în studiul *paradigmei priorității leadershipului versus paradigma managementului educațional* [7].

Pe acest fond, susținut de concepția exprimată de Boivin, este elaborat **Modelul managementului procesului didactic în învățământul incluziv**, important prin reflecțiile provocate pentru lărgirea ipotezelor de rezolvare a problemelor didactice în clasa eterogenă de elevi și a dezvoltării personalității elevilor în aspirațiile idealului educațional. Investigațiile moderne asupra eficienței procesului de învățământ au în vedere faptul că relația dintre modul de utilizare a resurselor și gradul de satisfacere a nevoilor trebuie privită ca esențială în determinarea și evaluarea lor finală. Fără a renunța la perspectiva strict psihopedagogică, cadrul didactic trebuie să abordeze și *strategii de tip managerial în clasa de elevi*, exploatând la maximum resursele disponibile prin proiectarea unor soluții de administrare.

Având la bază concepția despre sursele de constituire a modelelor, dezvoltate atât din teorie, cât și practică, *Modelul managementului procesului didactic educației incluzive* reprezintă o construcție a realității educației și instruirii, având ca scop delimitarea variabilelor managementului clasei de elevi, care „permit dezvoltarea unei viziuni cu rol de orientare a strategiilor de investigație științifică” [7, p.51] cu scopul verificării interdependenței între componentele ce contribuie semnificativ la elaborarea cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic în clasele incluzive.

Literatura de domeniu prezintă diverse criterii și clasificări ale *modelelor de instruire*, prin care realizează conversia teoriilor învățării în aceste modele, R.B.Iucu, recunoscând legătura indisolubilă dintre învățare și predare, asigurând și analiza unei varietăți de *modele didactice, modele ale procesului de învățământ, modele instructionale și modele ale predării* [7, p. 54-81].

Legitimarea pedagogică a modelelor procesului de învățământ, fundamentate de I.Cerghit [3, p. 67-68], la fel, își au propria contribuție în construcția Modelului managementului procesului de învățământ în învățământul incluziv atât prin elementele componente, cât și prin orientările strategice determinate:

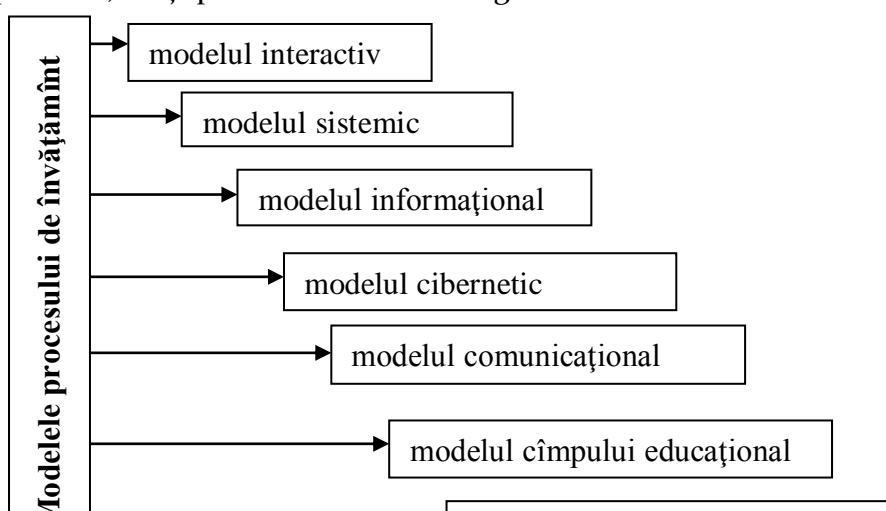


Fig. 1. Modelele procesului de învățămînt

Ponderea psihologiei învățării în relația instruire-învățare este demonstrată în cadrul a patru modele generate de teorii ale învățării, suficient de cunoscute și deplin argumentate de I.Neacșu în „Instruire și învățare” [8, p. 73].

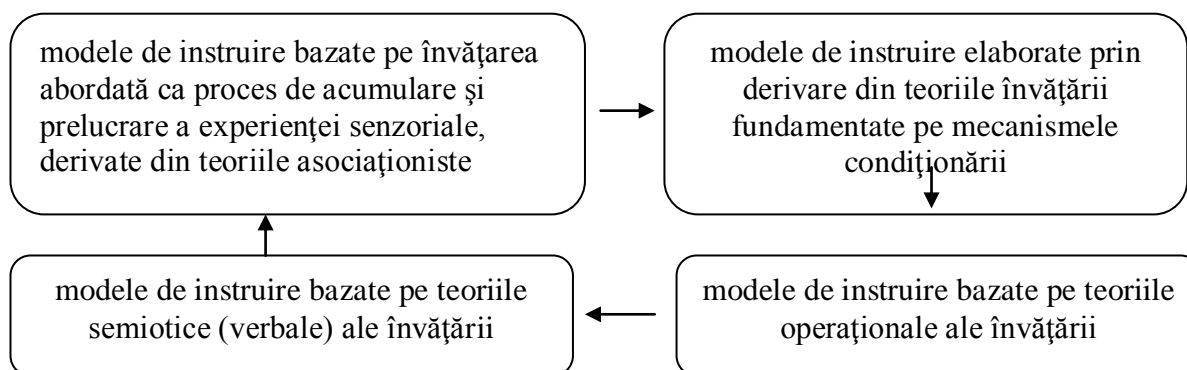


Fig. 2. Modele de instruire generate de teorii ale învățării (după I. Neacșu)

Elaborarea *Modelului managementului procesului didactic în învățămîntul incluziv* este argumentată de flexibilitatea pedagogiei abordată atît ca știință, dar și ca artă a educației, unde paradigmele au cîmp de varia de la un element la altul.

Considerăm că atît identificarea reperelor, cît și a modelelor autentice ale procesului de învățămînt, sînt importante atît pentru gestionarea eficientă a procesului didactic în clasele incluzive, cît și pentru determinarea reperelor privind orientarea demersului de profesionalizare a învățătorilor pentru această direcție.

În aceste condiții, calitatea învățămîntului incluziv depinde de capacitatea structurilor sale manageriale de „a elabora un sistem propriu de asistență a principalilor factori, implicați în procesul instructiv-educativ (cadre didactice, elevi, părinți), care trebuie informați sistematic și permanent în probleme intra, inter și trans-disciplinare, angajate direct în modelarea educațională a realității” [5, p. 234]:

- cunoașterea psihopedagogică a elevului;
- proiectarea pedagogică a activității didactice;
- aplicarea teoriilor moderne ale învățării (în special „teoria învățării depline”);
- elaborarea instrumentelor de evaluare (inițială, sumativă, formativă) necesare cadrelor didactice în contextul unor programe curriculare;
- stimularea creativității pedagogice în mediul școlar.

Suportul investigațional teoretic al managementului clasei de elevi prezintă linear aspecte certe, considerîndu-le fundamentale în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial realizat în clasa de elevi. În acest sens, *Modelul managementului procesului didactic în învățămîntul incluziv* (Figura 3.)

prezintă liniile generale de proiectare și dezvoltare a personalității elevului cu CES în cadrul unei politici educaționale coerente și consecvente.

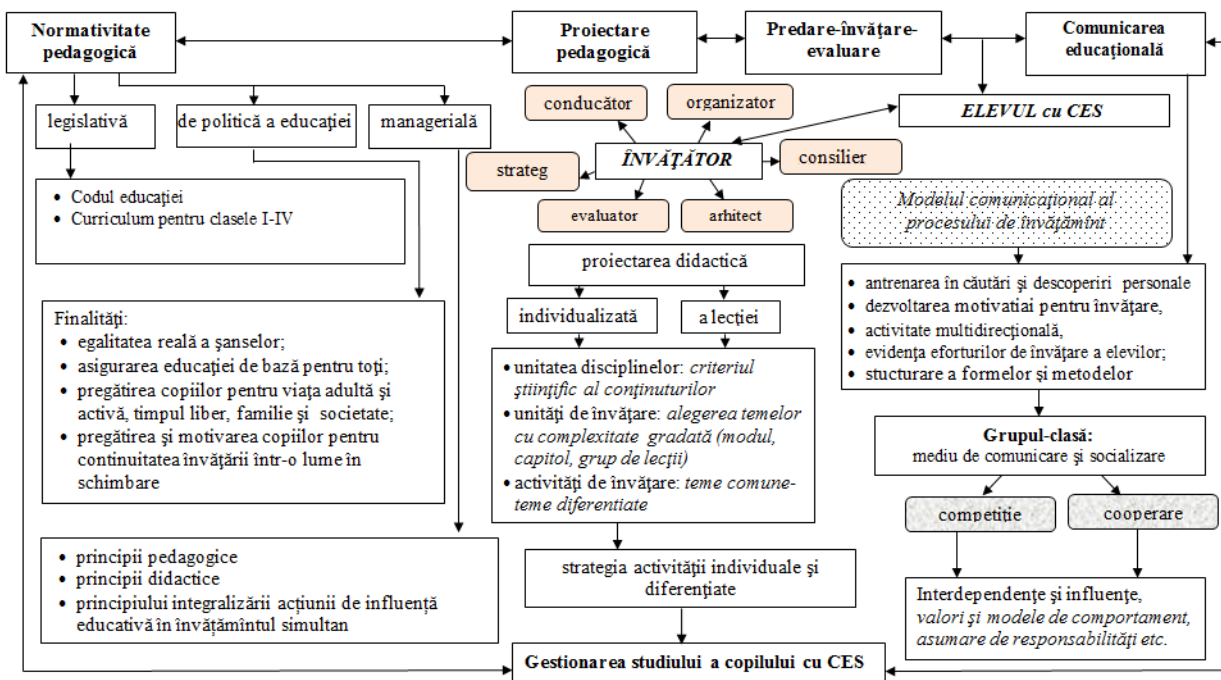


Fig. 3. Modelul managementului procesului didactic în învățământul incluziv

Construcția Modelului generalizează caracteristicile procesului de învățământ incluziv, concretizate prin adaptarea la un context particularizat de organizare a elevilor într-o clasă școlară cu incluziune. Funcția generală de formare-dezvoltare a personalității elevilor prin proiecte de instruire, asigură clarificări într-un câmp epistemologic determinat de activitatea cadrului didactic, extinsă la nivelul rolului de *manager al clasei cu incluziune*.

Cercetarea modelelor didactice a scos în evidență componente, aflate în strînsă conexiune și de natură să faciliteze o abordare particulară a procesului de învățământ în clasele cu incluziune. Caracteristicile modelelor didactice vor asigura operaționalizarea dimensiunilor cadrului pedagogic de realizare a procesului didactic claselor cu incluziune, conturînd un punct de vedere unitar asupra demersului didactic în învățământul incluziv prin componentele: *normativitate pedagogică, proiectare didactică, predare-învățare-evaluare, comunicare educațională și gestionarea studiului individual* [7].

Activitățile de învățare, derulate după modele constructiviste, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor, prezentînd în continuare modelul afirmării concepției constructiviste în învățământul incluziv.

Tabelul 1. Implicații ale concepției constructiviste pentru învățământul incuziv

Argument: are loc întotdeauna într-un context, este situativ, multidimensional și sistemic	
învățare	predare

un proces activ și constructiv: achiziționare și reflecții - „viața prin interpretare”		dirijare ciclică: definite prin „învățarea accelerată” (<i>accelerated learning</i>)	
concepții ale învățării		faze ale predării	
• <i>învățarea ca reflecție a predării</i> : neagă posibilitatea de instruire și educare din exterior a sistemelor autopoetice		1. pregătirea elevilor pentru învățare prin sugestii, parcurea conținutului, crearea imaginii globale și conexiunile cu prioritățile de învățare;	
• <i>învățarea ca asimilare a realității</i> : recunoaște activitatea celui care învață, introducând însă un anume agnosticism		2. partea activă oferă elevilor o experiență de învățare, induce elevului o implicare totală, include concertări active, activități manuale, demonstrații și detalii;	
• <i>învățarea ca autoreglare a sistemului cognitiv</i> : (autonomie) interacționează cu propriile stări își modifică singur structurile proprii		3. partea pasivă permite reflecții asupra materialelor și asupra procesului, precum și revizuirii ale materialelor produse, urmate de analizarea, aprecierea și evaluarea, celebrarea adecvată a rezultatelor învățării și a succesului	
Recomandări:			
construirea unui curriculum local și dezvoltarea celui opțional - școală a identității proprii	stimularea alternativelor educaționale;	articularea învățării formale, nonformale și informale;	
Finalitate: contribuie la dezvoltarea personalității copilului și formării de competențe în orice perioadă istorică sau etapă socioeconomică			

Reflecția de natură didactică reglează mecanismele interne ale procesului de învățămînt, imprimîndu-i echilibru și finalitate pedagogică în perspectiva finalităților prescrise educației instituționalizate. Exprimările de acest gen sînt răspîndite în literatura domeniului nu diminuează calitatea procesului de învățămînt în program individualizat prin subordonarea rolului acțiunilor învățării și evaluării, predarea fiind abordată drept act de comunicare, subsumîndu-se din punct de vedere explicativ-științific, *modelului comunicațional al procesului de învățămînt*.

Eficiența învățămîntului incluziv depinde de calitatea acțiunilor cadrului didactic, care trebuie angajate la nivelul unor strategii de diferențiere/individualizare a instruirii/educației, aspect important în determinarea componentei **de gestionare a studiului individual** în cadrul *Modelului managementului procesului didactic în învățămîntul incluziv*. Aceste acțiuni sunt menționate de S.Cristea cu referire la:

- pregătirea specială a elevilor și a cadrelor didactice pentru tipul de corelație subiect-obiect, proiectabilă și realizabilă în contextul evocat;
- alegerea adecvată a temelor, structurate în cadrul unor secvențe cu o complexitate gradată (modul de studiu, capitol, subcapitol, grup de lecții), divizibile „în mai multe subteme repartizate spre studiere la elevii cu CES”;
- orientarea conținutului activității pe teme diferențiate, raportabile la standardele de performanță stabilite în cadrul programelor individualizate;

- valorificarea bazei didactico-materiale a școlii pentru organizarea activității individualizate [5].

Referințe bibliografice

1. Ainscow M., Haile-Giorgis M. Educația copiilor cu cerințe speciale: Probleme și perspective în Europa centrală și de Est. Innochetti Occasional Papers. Seria de politică economică și socială, nr. 67, 1998 (traducere în limba română prin grija Reprezentanței UNICEF în România, mai 1999).
2. Cara A. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova: Studiu de politici publice. Chișinău : Lexon-Prim, 2015. 60 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Polirom, 2008. 400 p.
4. Crețu C. Conținutul procesului de învățământ, componentă a curriculumului. În Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice (coord. Cucuș C.). Iași: Polirom, 1998. p. 98-140.
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 398 p.
6. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată. Iași: Polirom, 2001. 200 p.
7. Iucu R. Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom, 2006. 270 p.
8. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 220 p.

UNELE PARTICULARITATI DE INVATARE ALE ELEMENTELOR TEHNICE LA VOLEI ÎN ATAC – SERVICIUL

*Roman BUTNARU, lector universitar
Universitatea de Stat „Alecus Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Summary: The service is a technical element is particularly important because it is putting the ball into play by a player in order to win a point or to embarrass their opponents so they can not easily organize the attack. Using the service , it must be sent over the net so difficult opponent to be taken , which involves a service plan or service precisely in force .

Introducere

Cu ajutorul serviciului, mingea trebuie trimisă peste plasă (fileu), astfel încât să fie preluată greu de adversar, lucru care presupune un serviciu precis planat sau un serviciu în forță. Ultimul are avantajul, din punct de vedere psihologic, de a crea un efect demoralizator pentru echipa adversă și unul mobilizator pentru cea care îl efectuează.

Obiectivele unității de învățare:

1. cunoașterea tehnicii procedeele tehnice din jocului de volei;
2. cunoașterea mecanismului de bază al procedeele tehnice;
3. cunoașterea aspectului dominant al fiecărui procedeu tehnic învățat.

Competențele unității de învățare

- asimilarea cunoștințelor, pentru atingerea obiectivelor de instruire ale tehnicii specifice serviciului;
- dezvoltarea unor abilități practice, care să-i confere calitatea de bun demonstrant în fața elevilor;
- dezvoltarea unor abilități de a conduce oameni, a gestiona resurse, având drept scop realizarea în comun a obiectivelor generale ale educației fizice și sportului;
- dezvoltarea unor abilități de comunicare, conducere, planificare, control și evaluare.

Serviciul este un element tehnic, deosebit de important, pentru că reprezintă punerea mingii în joc de către un jucător, cu scopul de a câștiga un punct sau de a pune în dificultate echipa adversă, astfel încât să nu se poată organiza ușor în atac. Din punct de vedere al regulamentului de joc, serviciul este actul lansării mingii în joc de către jucătorul din spate dreapta din poziția 1, plasat în zona de serviciu. Cu ajutorul serviciului, mingea trebuie trimisă peste plasă (fileu), astfel încât să fie preluată greu de adversar, lucru care presupune un serviciu precis planat sau un serviciu în forță. Ultimul are avantajul, din punct de vedere psihologic, de a crea un efect demoralizator pentru echipa adversă și unul mobilizator pentru cea care îl efectuează. După locul unde este plasat punctul de lovire al mingii față de planul umerilor jucătorului de la serviciu, serviciul poate fi de jos și de sus; în funcție de planul liniei umerilor față de plasă, din față și din lateral; în funcție de contactul cu solul, de pe sol și din săritură. Serviciul de jos din față se numește astfel pentru că mingea este lovită de jos și din față executantului, cu scopul de a o transmite peste plasă (fileu), în terenul advers. Este procedeu tehnic ușor de însușit, care se folosește la începători și în special la fete. El este ușor atât ca execuție cât și ca preluare. Ca execuție, pentru că la vârstele începătorilor (10 – 11 ani), ei nu au încă forța necesară executării a serviciului de sus. Iar din punct de vedere al preluării este ușor pentru ca mingea vine cu o traiectorie înaltă, timp necesar ca jucătorii să se deplaseze la minge și să realizeze preluare fie cu două mâini de sus fie cu două mâini de jos. Astfel mingea poate sta mai multe în joc. Fiecare procedeu tehnic are la bază un mecanism de bază, ce conține mai multe componente: *momentul inițial sau poziția inițială, execuția propriu-zisă, poziție finală.*

Poziția inițială

Jucătorul este orientat cu fața către terenul advers, cu picioarele ușor depărtate cam la lățimea umerilor și decalate, piciorul opus cu care se lovește mingea este mai în față. Picioarele sunt semiflexate la nivelul articulației genunchilor, greutatea repartizată pe ambele picioare sau ușor pe piciorul din față. Trunchiul ușor aplecat spre înainte, linia umerilor paralelă cu fileul. Mingea este ținută în mâna opusă brațului cu care se lovește, îndoită din cot, la nivelul șoldului de partea brațului de lovire. Brațul de lovire atârna relaxat pe lângă șold.

Execuția propriu-zisă

Mâna ce susține mingea, execută o ușoară lansare, aruncare (10-20 cm) sau o retragere a acesteia de sub minge, odată cu balansarea brațului îndemânat, de lovire spre înapoi și trecerea greutatei pe piciorul din spate. Urmează o pendulare dinspre înapoi spre înainte, pe timpul coborârii mingii, iar piciorul din spate, printr-o impulsie în sol, trece greutatea corpului în față, odată cu lovirea mingii. Mingea se lovește pe calota inferioară, cu podul palmei, degetele fiind întinse și apropiate, brațul fiind blocat, încordat din articulația pumnului și cotului, după care piciorul din spate realizează, dacă este cazul, o pășire spre înainte.

Poziția finală

După execuție, jucătorul este în poziție înaltă, urmărește traiectoria mingii, după care se deplasează în teren pentru a participa la acțiunile de apărare.

Serviciul este un element tehnic, deosebit de important, pentru că reprezintă punerea mingii în joc de către un jucător, cu scopul de a câștiga un punct sau de a pune în dificultate echipa adversă, astfel încât să nu se poată organiza ușor în atac. După locul unde este plasat punctul de lovire al mingii față de planul umerilor jucătorului de la servici, serviciul poate fi de jos și de sus; în funcție de planul liniei umerilor față de plasă, din față și din lateral; în funcție de contactul cu solul, de pe sol și din săritură. Serviciul de jos din față se numește astfel pentru că mingea este lovită de jos și din fața executantului, cu scopul de a o transmite peste plasă (fileu), în terenul advers. Este procedeul tehnic ușor de însușit, care se folosește la începători și în special la fete. El este ușor atât ca execuție cât și ca preluare. Ca execuție, pentru că la vârstele începătorilor (10 -11 ani), ei nu au încă forța necesară executării a serviciului de sus. Iar din punct de vedere al preluării este ușor pentru ca mingea vine cu o traiectorie înaltă, timp necesar ca jucătorii să se deplaseze la minge și să realizeze preluare fie cu două mâini de sus fie cu două mâini de jos. Astfel mingea poate sta mai multe în joc. Serviciul de jos din lateral este o variantă serviciului de jos, în care execuția se face din lateral. Serviciul de sus din față este foarte utilizat atât de jucătorii începători cât și de cei avansați. Accentul cade pe traiectoria care se imprimă mingii, și care trebuie să fie cât mai schimbătoare și să pună în dificultate pe cei care execută preluarea. Serviciul de sus din față în forță, este denumit astfel pentru că mingea lovită din fața celui care execută, de la o înălțime care depășește nivelul capului și cu o forță suficient de mare ca să pună în dificultate preluarea adversarului. Serviciul de sus din săritură Este considerat cel mai modern procedeu tehnic, dar nu este la îndemâna tuturor sportivilor. El este apanajul sportivilor de performanță și mare performanță. El poate fi denumit o lovitură de atac de la mare distanță.

Schemele tehnico-tactice se aleg în funcție de posibilitățile individuale ale sportivilor și se adaptează la viitorii adversari. Această componentă vizează concepția de joc și organizarea generală a jocului la câștigarea punctului. În plus, precizează metodele și mijloacele de pregătire, inclusiv sistemele de exerciții. Fiecare sistem de acționare se prezintă ca un algoritm sau ca un model operațional, în care ultimul exercițiu din fiecare sistem este un exercițiu de control identic cu faza de joc, respectând condițiile din timpul

jocului. Exercițiile sunt realizate pentru: joc, set, situații fundamentale pentru câștigarea punctului, faze de joc pentru câștigarea punctului, acțiuni de joc izolate.

În urma demersului de cercetare preliminar ipotezele specifice s-au confirmat și anume că:

- eficiența serviciului s-a îmbunătățit prin dirijarea lui controlată către zone clar delimitate prin utilizarea platformei SERVO-VOLLEY în cadrul procesului de pregătire;
- folosirea programului Data-Volley a contribuit la furnizarea de date concrete vizând eficiența loviturii de serviciu în cadrul jocurilor oficiale;
- corelarea datelor furnizate prin folosirea celor două tehnologii moderne a contribuit la orientarea procesului de pregătire a serviciului în vederea perfecționării și eficientizării acestuia concretizat printr-un program de pregătire specializat și actualizat în concordanță cu cerințele și prestația jucătorilor;
- stabilirea testelor de evaluare a eficienței serviciului pe zone clar delimitate a contribuit la creșterea preciziei și implicit a eficienței în cadrul procesului de pregătire și în special în cadrul jocurilor oficiale.
- serviciul a înregistrat o eficiență a așilor de 9% echivalentul a 67 de ași, comparativ cu serviciile ratate care au o valoare superioară de 12% echivalentul a 84 servicii greșite dintr-un total de 726 execuții;
- eficiența așilor realizați este sub 15%, iar a serviciilor greșitelor de peste 20%, ceea ce solicită o atenție deosebită privind în viitor perfecționarea loviturii de serviciu pentru a se îmbunătăți procentul de lovituri reușite.

Concluzii

Tehnica de joc este un sistem de mișcări integrate sau înlănțuire de mișcări parțiale (acte, gesturi, priceperi, deprinderi) specializate și automate, cu ajutorul cărora se rezolvă scopul și sarcinile fazelor de atac și apărare ale jocului.

Caracteristicile tehnicii jocului de volei: are un caracter individualizat, este subordonată tacticii și cerințelor stipulate în regulamentul de joc, are un caracter evolutiv și perfectibil

Referințe bibliografice

1. Bâc O. Volleyball. Ed. Universității din ORADEA, 1999.
2. Cojocaru A, Ioniță M. Volei, caiet de lucrări practice. București: Fundația România de Mâine, 2005.
3. Cojocaru A., Cojocaru M. Volei teorie și practică. București: Bren, 2009.
4. Drăgan A. Volei, noțiuni de bază. București: Fundația România de Mâine, 2000.
5. Mureșan A. Volei. București: Fundația România de Mâine, 2008.

UNELE PARTICULARITĂȚI DE EDUCARE A CALITĂȚILOR MOTRICE LA STUDENȚII DIN GRUPELE DE PERFEȚIONARE SPORTIVĂ

*Ion CEBAN , lector universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Summary: *Basic qualities motric are properties of body which offers student possibility execution different motric acts related to daily work, and the sports. Development work, physical education teacher must set priorities in the education of physical attributes, their subsequent development is achieved with the evolution process of growth and development influenced by geographical environment and living conditions. In literature and language specialists are used in several terms: physical qualities, driving qualities, qualities bio-metric driving qualities of the activity, basic motor functions, etc.*

Calitățile motrice sunt însușiri ale organismului care oferă studentului posibilitatea executării diferitelor acte motrice, legate atât de activitatea sa zilnică, cât și de cea sportivă. În procesul de antrenament un loc important în cadrul preocupărilor antrenorului de specialitate îl ocupă găsirea și utilizarea în pregătirea acelor mai eficiente metode și mijloace care să asigure dezvoltarea acestor calități.

În activitatea de educare a acestor calități motrice antrenorul trebuie să stabilească anumite priorități care să-i ofere posibilitatea de a ajunge la perfecționare, se recomandă ca programa dezvoltării să se facă cu o pondere diferită în funcție de conținutul antrenamentelor.

Calitățile motrice sunt însușiri ale organismului concretizate în capacitatea de efectuare a acțiunilor de mișcare cu anumiți indici de viteză, forță, rezistență și îndemnare.

Calitățile motrice au un caracter nativ al cărui nivel de manifestare inițială depinde de fondul genetic ereditar. Dezvoltarea lor ulterioară ca de altfel și formarea deprinderilor motrice, se realizează odată cu evoluția procesului de creștere și dezvoltare, ele fiind influențate de specificul activităților desfășurate, condițiile de viață, ereditatea, mediul geografic și climateric, activitățile desfășurate la nivel școlar.

În literatura de specialitate precum și în limbajul specialiștilor se folosesc mai mulți termeni precum: calitățile fizice, calitățile motrice, calități bio-motrice, calități ale activității motrice, funcții motrice de bază, etc.

Calitățile motrice specifice sunt:

- Echilibru;
- Ridicarea și transportarea greutăților;
- Tracțiuni și împingeri;
- Târîrea;

- Cățărarea și escaladarea..

Calitățile motrice nespecifice:

- Mersul;
- Alergările;
- Săriturile;
- Aruncările.

Calitățile motrice de bază:

- Viteza;
- Îndemânarea;
- Rezența;
- Forța.

Locul activităților motrice în timpul antrenamentelor petrecute de profesor cu studenții:

Alături de deprinderile motrice, calitățile motrice sunt obiective primordiale conținutului antrenamentului sportiv. Indiferent de condiții materiale (sală, inventar sportiv) sau atmosferice (ploaie, zăpadă, ceață, frig), educarea calităților motrice este primordială, esențială. Locul acțiunilor pentru dezvoltarea calităților motrice trebuie stabilit în funcție de natura efortului respectiv pentru a putea asigura un volum sau o intensitate optimă și asigurarea revenirii organismului.

Privind vârsta optimă de influențare favorabilă a dezvoltării calităților motrice menționăm că viteza poate fi dezvoltată cu rezultate foarte bune la vârsta de 10-12 ani iar la vârsta de 18-23 ani viteza poate fi doar numai păstrată sub diferite forme și exerciții speciale.

În planificarea dezvoltării calităților motrice trebuie să ținem cont de:

- necesitatea acționării continuă asupra dezvoltării calităților motrice pe durata întregului an univertar și mod prioritar în anumite perioade;
- îndemânarea este calitatea motrică asupra căreia se poate acționa în ambele semestre;
- forța, viteza și rezistența vor fi dezvoltate prioritar în anumite etape ale anului fără a fi neglijate nici celelalte calități.

Iar pentru dezvoltarea mobilității este indicat să se lucreze pe tot parcursul antrenamentului chiar și în veriga a treia sub forma exercițiilor de streacching sau exerciții articulare efectuate individual și cu partener.

Viteza

Capacitatea omului de a executa o mișcare cu rapiditate și frecvență mare. Ea este o calitate motrică foarte importantă prezentă mai mult sau mai puțin în toate actele motrice, mai ales aceluia cu caracter sportiv. Viteza mai mare sau mai mică a unui student depinde în cea mai mare măsură de „zestrea ereditară” de care acesta dispune. Această calitate motrică poate fi totuși dezvoltată deși chiar dacă într-o măsură mai mică printr-o pregătire sistematică, începând chiar de la 18-25 de ani, datorită unor exerciții practicate sistematic în antrenamentul sportiv este necesar ca exercițiile de viteză să se efectueze în prima parte a antrenamentului, imediat după ce organismul studentului a

fost bine pregătit pentru efort. Antrenorul trebuie să cunoască că asumarea eforturilor scurte de viteză repetate prea des pot determina apariția oboselii.

Viteza poate prezenta mai multe forme de manifestare:

1. **Viteza de reacție** – capacitatea cu care organismul răspunde la anumite semnale, timpul scurs de la apariția stimulului (vizual, auditiv) pînă la declanșarea reacției de răspuns;
2. **Viteza de execuție** – iuțiala cu care se execută o acțiune motrică;
3. **Viteza de deplasare** - este succesiunea unor mișcări ciclice efectuate în mod constant.

Mijloacele pentru dezvoltarea vitezei:

- A. Exerciții și jocuri cu mingea;
- B. Starturi din diferite poziții;
- C. Jocuri sportive bilaterale realizate în condiții de viteză;
- D. Ștafete și ocoliri de mișcare;
- E. Alergările de viteză (suveica);
- F. Unele exerciții de forță.

Îndemînarea

Capacitatea de a atinge și a executa mișcări necesare corect, rapid și adaptate situației. Îndemînarea este o calitate motrică cu o largă aplicativitate atît în activitatea zilnică, cît și în cea sportivă. Ea reprezintă un cumul de calități complexe care se interferează cu toate celelalte calități fizice, la baza acestei calități motrice stă coordonarea. Această calitate se dezvoltă începînd cu vîrstle (12-18 ani).

Forme de manifestare

- *Generală* - capacitatea de a efectua general și creator diverse acțiuni motrice;
- *Specifică* - specifică ramurilor și probelor sportive;
- *În funcție de gradul de dificultate* - simetrică, asimetrică, simultană, succesivă.

Fiind o calitate complexă prezentă în toate exercițiile deprinderii motrice, procedeele tehnice-tactice rolul este foarte esențial atît în cadrul lecției cît și în antrenamentul sportiv.

Elemente cu care se poate interveni pentru dezvoltarea îndemînării

- modificarea poziției inițiale;
- adăugarea obiectelor;
- exerciții tehnice cu adversarul.

Indicații metodice:

Pentru dezvoltarea îndemînării condiția de bază o constituie învățarea cît mai multor acțiuni motrice, ea nu trebuie repetată pînă la automatizare. Dezvoltarea îndemînării se poate efectua în orice moment al lecției.

Forța

Capacitatea aparatului neuromuscular de a învinge o rezistență pe baza contracției musculare. Este una din calitățile motrice mult solicitate în activitatea fizică, ea stă la baza celor mai simple deprinderi și importanța ei crește în raport direct cu scopul urmărit în procesul de formare și perfecționare a diferitelor ramuri de sport.

Calitatea forței sporește relativ repede, dar lipsa ei duce la scăderea parametrilor obținuți în procesul de pregătire. Dezvoltarea forței poate începe de la vârsta de 10 ani, dacă manifestăm grija deosebită în ceea ce privește gradarea exercițiilor.

Forme de manifestare:

- A. *Forța generală* - capacitatea organismului de a învinge o rezistență pe baza principalelor grupe musculare;
- B. *Forța specifică* - forța anumitor grupe musculare specificate de specificul unei activități profesionale sau sportive;
- C. *Forța absolută* - forța cea mai mare pe care sistemul neuromuscular o poate dezvolta în situația contracției maxime musculare;
- D. *Forța explozivă* - capacitatea de a manifesta valori mari de forță în cea mai mică unitate de timp;
- E. *Forță în regim de rezistență* - capacitatea organismului de a efectua contracții musculare în cadrul unor eforturi de lungă durată.

Metode pentru dezvoltarea forței:

1. Antrenamentul în circuit;
2. Metoda halterofilului;
3. Metoda power-trening;
4. Contractie izometrică.

Indicații metodice

Efectuarea exercițiilor de forță presupune în prealabil pregătirea aparatului locomotor. Exercițiile de forță vor fi alternate cu acțiuni care să dezvolte suplețea, îndemânarea, viteza. Fixarea rațională a încărcăturii și creșterea lor progresivă se va face în funcție de vârsta și nivelul de pregătire a studenților, exercițiile de forță vor fi urmate de pauze care permit refacerea capacității de efort a organismului.

Referințe bibliografice

1. Diaconu M. Instruirea teoretică a studenților la lecția de educația fizică. În: Teoria și arta educației fizice. Chișinău, 2012, nr.3, p 76-80. ISBN 978-9975-62-055-2.
2. Grimalschi T. ș.a. Educația fizică. Curriculum școlar. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2010.
3. Boian I.; Bicherschi. Concepția educației fizice și sportul în învățământul preuniversitar. ISBN 978-9975-79-647-0.
4. Guțul A. Starea sănătății și dezvoltarea calităților fizice a studenților din R. Moldova. Chișinău, 2001. 120 p. ISBN 9975-9072-48-012-9.

IMPACTUL JOCURILOR MATEMATICE DISTRACTIVE ÎN DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI VIZUALE LA COPIII CU DEFICIENȚE DE VEDERE

*Ludmila COTOS, lector universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Summary: *This article approaches the issue of development of visual perception to preschoolers with visual impairments via entertaining mathematical of the game. Will be reflected on the concepts: perception, visual impairments, entertaining mathematical the game.*

Un început timpuriu în instituțiile preșcolare este cea mai bună pregătire pentru o viață integrată. Fiecare copil este diferit și special și are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilități.

În articolul dat este abordată problema dezvoltării percepției vizuale la preșcolarii cu deficiențe de vedere.

„Deficiență de vedere” (handicapul vizual) este o deficiență de tip senzorial și constă în diminuarea în grade diferite (până la pierderea totală) a acuității vizuale [1].

Pentru a descrie diversele grade și tipuri de deficiențe vizuale/de vedere se folosesc mai mulți termeni, cum ar fi: *vedere slabă, pierderea parțială a vederii (amblopie) și pierderea totală de vedere (orbire sau cecitate).*

Multe din problemele de vedere ale copiilor se pot corecta ușor cu ochelari de vedere, dacă problema este identificată corect. Altele, însă, pot fi probleme mai serioase. Unele dintre semnele de avertizare pot fi sesizate ușor, în timp ce altele pot trece neobservate.

Copiii cu deficiențe de vedere se caracterizează prin vedere slabă sau vedere parțială, iar în unele cazuri chiar orbire totală. Acestea produc un dezechilibru la nivel comportamental, ceea ce influențează negativ relațiile subiectului cu mediul înconjurător.

Acuitatea văzului depinde de ora zilei, de iluminare și de timpul de afară. Copilul poate fi capabil să îndeplinească anumite activități într-o zi și să nu poată face același lucru în ziua următoare [3].

Copii cu deficiențe de vedere pot și trebuie să realizeze, în principiu, aceleași sarcini ca și colegii lor, deși ei pot avea nevoie de adaptări ale mijloacelor de învățământ sau de o reducere a sarcinii de lucru, datorită unor limite de timp (sau extinderea acestor limite).

Compensarea deficiențelor vizuale reprezintă o modalitate de menținere și rederezare a funcțiilor vitale din organism. Astfel, în scopul restructurării schemei

funcționale a analizatorilor vizuali, pentru realizarea compensării prin activități educative sunt propuse mai multe modalități [2].

În acest articol, sunt descrise *jocurile matematice distractive și anume cele de reproducere a figurilor-siluetă*, fiind o modalitate de realizare a compensării deficiențelor vizuale.

Aceste jocuri au ca scop consolidarea cunoștințelor despre figuri geometrice și proprietățile lor, dezvoltarea abilităților senzoriale și cognitive. Ele contribuie la dezvoltarea imaginației spațiale, gândirii logice și intuitive.

În prezent avem elaborate un număr destul de mare de jocuri de reproducere a figurilor-siluetă [5]: Jocul „Tangram”; Jocul „Mongol”; Jocul „Oul Coulomb”; Jocul „Cercul Magic”; Jocul „Vietnamez”; Jocul „Tangram Corazon”.

1. *Jocul „Tangram”* este un joc simplu și foarte vechi de puzzle, de origine chineză, cunoscut sub diferite denumiri „Pătratul magic”, „Șaradă din carton”, „Placheta înțelepciunii” sau „Placheta celor șapte șiretlicuri”. Spre deosebire de puzzle-urile occidentale care utilizează o sută de piese pentru a realiza o singură imagine, tangram-ul utilizează doar 7 piese numite „tanuri”, întotdeauna aceleași, pentru a crea o sută de figuri.

Confecționarea jocului „Tangram”: un pătrat de dimensiunile 8x8 cm se taie astfel, ca să obținem 7 părți (două triunghiuri mari, un triunghi mijlociu, două triunghiuri mici, un pătrat și un paralelogram). Folosind cele 7 părți, alipindu-le strâns una la alta, pot fi construite foarte multe imagini după model și după proiectele proprii.

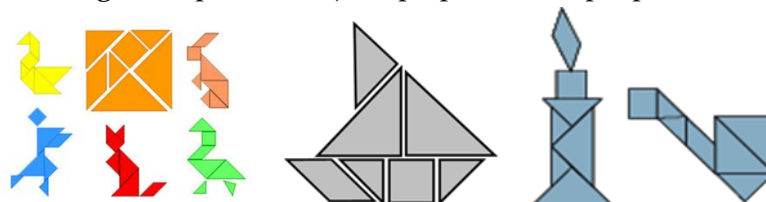


Fig.1. Exemple de figuri-siluetă

Regulile jocului:

- se vor folosi toate cele șapte figuri care alcătuiesc pătratul inițial (și numai ele);
- figurile se vor așeza una lângă alta, fără suprapunere;
- toate figurile se vor așeza în plan.

Prin utilizarea formelor tangram, îi vom ajuta pe copii să-și dezvolte percepția și memoria vizuală, coordonarea ochi-mână, la fel se dezvoltă gândirea logică și creativitatea.

În continuare voi prezenta organizarea și desfășurarea jocului de reproducere a figurilor-siluetă „Tangram” în două variante.

Varianta I.

Scopul: Compararea triunghiurilor după dimensiuni; construirea din ele a noi figuri geometrice: pătrate, patrulatere, triunghiuri; dezvoltarea percepției vizuale.

Materiale: Garnituri de figuri necesare pentru jocul „Tangram”, flanelgraf.

Desfășurarea activității: Am propus copiilor să examineze garnitura de figuri, să le numească, să le numere și să determine numărul total. Am dat următoarele sarcini:

- Alegeți toate triunghiurile, numărați-le. Comparați-le după dimensiuni suprapunându-le.

Întrebări pentru analiză: „Câte triunghiuri mari cu aceleași dimensiuni aveți? Câte mici? Comparați acest triunghi (de dimensiune medie) cu unul mare și cu unul mic. (El e mai mare decât triunghiul mai mic și e mai mic decât triunghiul mai mare.) Câte triunghiuri avem în total și de ce dimensiuni sunt?” (Două triunghiuri mari, 2 mici și 1 de dimensiune medie.)

- Luați 2 triunghiuri mari și construiți succesiv din ele un pătrat, un triunghi și un patrulater. Un copil construiește aceste figuri pe flanelegraf. Am rugat să numească figura obținută și să spună din ce figuri e alcătuită.

- Din 2 triunghiuri mici construiți aceleași figuri, însă amplasându-le în mod diferit.

- Dintr-un triunghi mare și unul mijlociu construiți un patrulater.

Întrebări pentru analiză: „Ce figură să construim? Cum? (La un triunghi mare să alăturăm unul mijlociu sau invers.) Indicați laturile și unghiurile patrulaterului din fiecare figură”.

La sfârșitul activității am generalizat: „Din triunghiuri pot fi construite diferite figuri noi: pătrate, patrulatere, triunghiuri”. (Demonstrez pe flanelegraf.)

Varianta II.

Scopul: Antrenarea copiilor în iscusința de a construi noi figuri geometrice după model și după proiectele proprii; dezvoltarea percepției vizuale.

Materiale: Garnituri de figuri pentru jocul „Tangram”, un flanelegraf, tabele pe care sunt reprezentate figuri geometrice.

Desfășurarea activității: După ce copiii analizează figurile, le împart în 2 grupe: în triunghiuri și patrulatere.

Am explicat că această garnitură de figuri este destinată pentru jocul care se numește șaradă sau tangram. Pot fi construite multe imagini interesante cu ajutorul acestor figuri.

- Construiți un patrulater dintr-un triunghi mare și unul mijlociu.

- Construiți o figură nouă dintr-un pătrat și 2 triunghiuri mici. (Mai întâi un pătrat, apoi un patrulater.)

- Construiți o figură nouă din 2 triunghiuri mari și 1 mijlociu. (Un pentagon și un patrulater.)

Copiii construiesc consecutiv figurile, povestesc cum le-au făcut și le numesc.

Am construit pe flanelegraf.

Apoi, le-am propus copiilor să reproducă figura-siluetă „Iepure”:

Scopul: Dezvoltarea percepției vizuale; construirea figurei-siluetă, orientându-se după model.

Materiale: Garnitură de figuri pentru jocul „Tangram”, un model de figură-siluetă.

Desfășurarea activității: Am arătat copiilor un model de figură-siluetă în formă de iepuraș și am spus: „Priviți atent iepurașul și povestiți, cum e construit? Din ce figuri

geometrice e compus: corpul, capul, picioarele iepurașului? Numiți figura și mărimea ei, deoarece triunghiurile, din care e alcătuit iepurașul (demonstrez), sânt de diferite dimensiuni”. Am propus la câțiva copii să răspundă:

Primul copil: Capul iepurașului e alcătuit dintr-un pătrat, urechea - dintr-un patrulater, corpul - din două triunghiuri, iar lăbuțele - tot din triunghiuri.

- E corect răspunsul? Dacă nu, corecți-l!

Am rugat pe alt copil să răspundă.

Al doilea copil: Corpul trebuie alcătuit din 2 triunghiuri mari, laba (iată aceasta) - dintr-un triunghi mijlociu și unul mic, iar cealaltă labă dintr-un triunghi mic.

- Spuneți, ce figură geometrică reprezintă aceste 2 triunghiuri mari. Arătați laturile, unghiurile acestei figuri.

Al treilea copil: Reprezintă un patrulater (arată conturul lui, numără unghiurile și laturile).

- În sfârșit am analizat cum e construit iepurașul, din ce figuri e compus corpul, capul, labele. Acum compuneți și voi o astfel de figură și verificați după model, dacă ați construit corect.

După ce au construit figura, am rugat doi copii să povestească cum au construit, să numească în ordine amplasarea părților componente.

Primul copil: Eu am construit în felul următor: capul și o ureche le-am făcut dintr-un pătrat și un patrulater, corpul - din 2 triunghiuri mari, lăbuțele - dintr-un triunghi mijlociu și unul mic și lăbuța de sus - dintr-un triunghi mic.

Al doilea copil: Eu am făcut urechile dintr-un patrulater, capul - dintr-un pătrat, o lăbuță - dintr-un triunghi, corpul - din două triunghiuri mari, lăbuțele - iată acestea - din 2 triunghiuri.

Reușita jocului depinde de nivelul dezvoltării senzoriale a copiilor. Copiii trebuie să cunoască nu numai denumirea figurilor geometrice, ci și proprietățile lor, criteriile distinctive, să posede toate metodele de examinare a formelor vizual și prin pipăire. Să le deplaseze liber în scopul obținerii unei figuri noi. La ei trebuie să fie dezvoltată priceperea de a analiza imaginile simple, de a evidenția la ele și la obiectele ce-i înconjoară formele geometrice, practic să modifice figurile prin tăiere și să le construiască din părți.

2. *Jocul „Mongol”.* Un pătrat de dimensiunile 10x10 cm se taie astfel, ca să obținem 11 părți: 2 pătrate, 4 triunghiuri, 5 dreptunghiuri (4 mici și unul mare).

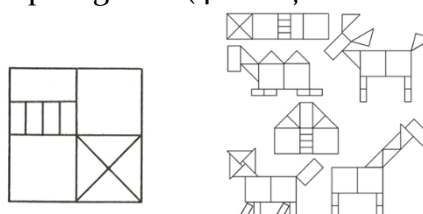


Fig.2. Exemple de figuri-siluetă

Obiectul în cauză se poate confecționa din carton, plastic sau alt material vopsit. Toate părțile jocului sunt figuri geometrice, combinându-le vom obține siluete noi.

La construirea figurilor-siluetă se aplică toate părțile, alăturându-le una la alta, fără a le suprapune. Pentru însușirea de către copii a metodelor de alăturare a unei figuri la alta, în scopul obținerii unei noi figuri, e necesară și etapa inițială de familiarizare cu jocul [4].

Copiii trebuie practic să poată construi noi figuri geometrice din figurile din care dispun și să-și imagineze ce figură se va obține din urma alăturării, transfigurării.

După aceasta ei compun figuri-siluetă după modele sau după proiecte proprii. Cerința de bază este de a amplasa părțile astfel încât să obțină o figură-siluetă cât mai reală.

3. *Jocul „Oul Coulomb”*. Un oval cu dimensiunile de 15x12 cm, în rezultat obținem 10 părți: 4 triunghiuri, 2 figuri asemănătoare cu un patrulater o latură a căruia e rotunjită, 4 figuri care se aseamănă cu un triunghi o latură este rotunjită.

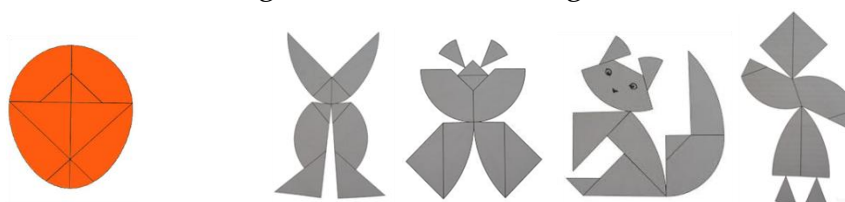


Fig.3. Exemple de figuri-siluetă

La confecționarea jocului se utilizează cartonul, plasticul vopsit cu aceeași culoare pe ambele părți. Acest joc contribuie la dezvoltarea capacităților senzoriale, percepției vizuale, reprezentărilor în spațiu, gândirii logice și imaginare, ingeniozității. Copii însușesc acțiuni practice și intelectuale, aplicabile la analiza unei forme compuse și la reproducerea acestei figuri din părți pe baza percepției și a imaginii de acum formate.

Pe parcursul familiarizării copiilor cu acest joc este foarte important ca să respectăm succesiunea de complicare conform posibilităților individuale ale copiilor. Metodele de îndrumare au drept scop educarea la copii a interesului față de jocuri și dezvoltarea dibăciei.

Regulile jocului: la construirea siluetei se aplică toate părțile jocului, alăturându-le una la alta. La etapa inițială de însușire a jocului copiilor li se propune să găsească asemănările după forma părților jocului și îmbinările din ele cu obiectele reale și imaginile lor. Pe parcursul jocului educatorul indică necesitatea de a-și imagina mai întâi figura, de a diviza forma și construcția ei pe părți și după aceasta de a o reproduce.

Drept metodă care ar ușura construcția figurilor-siluetă după modelul nedivizat se pot folosi indicațiile locurilor colorate de amplasare a părților: pe fiecare parte a jocului se indică un punct colorat și exact un; educatorul încurajează manifestările creatoare ale copiilor; figurile-siluetă, inventate de ei, le desenează în album; lucrările de creație ale copiilor le analizează și le apreciază în colectiv; astfel de punct se indică și pe locul amplasării acestei părți pe siluetă.

4. *Jocul „Cercul Magic”*. Se taie un cerc în 10 părți. Obținem 4 triunghiuri egale, celelalte părți, egale cu 2 câte 2, sunt asemănătoare cu figurile în formă de triunghi, însă

au o latură rotunjită. Din părțile jocului putem construi figuri-siluețe: oameni, păsări, rachete.

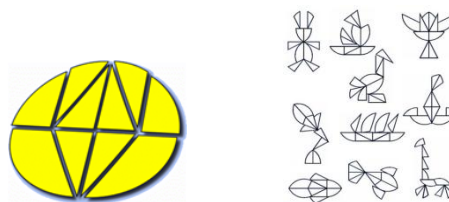


Fig.4. Exemple de figuri-siluețe

Regulile jocului: la construirea figurilor-siluețe se folosesc toate cele 10 părți, fără a le suprapune.

Scopul educatorului: să-i învețe pe copii să analizeze părțile jocului; să descompună figura-siluetă în părți, precum și să găsească diverse modalități de alcătuire ale ei; să dezvolte gândirea creativă la copii, abilități combinatorii, acțiuni practice și mentale.

Jocul este destinat pentru dezvoltarea percepției vizuale, capacităților intelectuale și creative ale copiilor de vârstă preșcolară. Esența jocului este aceea de a construi o varietate de figuri-siluețe pe suprafață plană. Din garnitură se pot construi așa figuri-siluețe: animale, transport, păsări, flori, obiecte de uz casnic.

Datorită complexității și varietății de forme geometrice, acestea dezvoltă imaginația spațială, inteligență, ingeniozitate, perseverență și abilități motorii fine, indiferent de nivelul de pregătire al copilului și înclinațiile sale.

Familiarizarea cu jocul se face treptat. Împreună cu copilul se analizează elementele; se grupează după mărime, formă; se găsesc elementele egale; iar apoi, se încearcă în diferite moduri combinarea unui element cu celălalt, pentru a înțelege principiul.

Din garnitura dată sunt realizate diverse figuri-siluețe: plante, animale, păsări, care apoi pot fi transferate pe hârtie.

După posibilitate, educatorul trebuie să ajute copilul să depășească dificultățile: la început să-i ofere copilului să termine construcția, sau, dimpotrivă, să finiseze lucrarea începută de copil.

5. *Jocul „Vietnamez”*. Confecționarea jocului: se taie un cerc în 7 părți, unde centrul cercului servește drept punct de reper. Din acele 7 părți obținem: 2 părți asemănătoare cu un oval și 2 părți asemănătoare cu un triunghi, sunt egale între ele; celelalte 3 părți sunt diferite după formă și dimensiune. Părțile de formă rotunjită, obținute în urma tăierii, orientează copii să construiască figuri-siluețe de păsări, flori, insecte.



Fig.5. Exemple de figuri-siluețe

Regulile jocului: la construirea figurilor-siluețe se folosesc toate cele 7 părți, fără a le suprapune.

Scopul educatorului: să-i învețe pe copii să analizeze sarcina, gândindu-se la modalități de rezolvare; să planifice acțiunile sale; să efectueze controlul periodic asupra acțiunilor sale; să evalueze rezultatul primit.

Efectuarea acțiunilor practice cu materiale din garnitură dezvoltă la copii capacitatea de a percepe sarcinile cognitive, găsirea unor noi modalități de soluționare a acestora. Acest lucru conduce la manifestarea creativității la copii.

6. Jocul „Tangram Corazon” este un joc simplu, cunoscut sub diferite denumiri „Tangramul cardiac” sau „Frunză”, deoarece forma garniturii se aseamănă cu forma frunzei de liliac.

Confecționarea jocului „Tangram Corazon”: un pătrat de dimensiunile 12x12 cm. Se trasează liniile, astfel încât obținem 9 pătrate identice. Lungimea laturii unui pătrat este de 4 cm. Apoi, pe pătratul dat, se desenează o „inimioară”, intersectând toate cele 9 pătrate mici, identice. Astfel, obținem o figură în formă de inimă, având 9 părți (un pătrat, un triunghi, un paralelogram, un patrulater, 3 figuri mari care se aseamănă cu un triunghi, o latură este rotunjită și 2 figuri mici care se aseamănă cu un triunghi, o latură este rotunjită). Folosind cele 9 părți, alipindu-le strâns una la alta, pot fi construite figuri-siluețe.



Fig.6. Exemple de figuri-siluețe

Regulile jocului:

- se vor folosi toate cele nouă figuri;
- figurile se vor așeza una lângă alta, fără suprapunere;
- toate figurile se vor așeza în plan.

În concluzie, jocurile matematice distractive contribuie la dezvoltarea percepției vizuale la copii cu deficiențe de vedere și reprezintă activitate care are ca scop dezvoltarea abilităților senzoriale și cognitive și totodată constituie strategia didactică bazată pe cooperare, unde educatoarea favorizează unele procese de interacțiune, diferențele dintre copii fiind percepute ca modalități de îmbogățire a practicii pedagogice, iar strategiile învățării - ca modalități de abordare a diversității.

Referințe bibliografice

1. Deficiența de vedere (handicapul vizual) [online] [accesat 15 aug. 2016]. Disponibil: <http://www.scribub.com/medicina/DEFICIENTA-DE-VEDERE/HANDICAPU95861220.php>
2. Stupar O. Modalități de stimulare vizuală și tactilă a copiilor cu deficiențe de vedere [online] [accesat 12 sept. 2016].

Disponibil: <http://www.la-psiholog.ro/info/modalitati-de-stimulare-vizuala-si-tactila-a-copiilor-cu-deficiente-de-vedere>

3. VRÂNCEANU, Maria, PELIVAN, Viorica. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii [online] [accesat 19 sept. 2016]. Disponibil: http://www.prescolar.md/public/files/Incluziunea_socio_educational_a_copiilor_cu_diza-bilitati_in_gradinita_de_copii.pdf
4. ДРАКО, Михаил. Колумбово яйцо. Листик. Монгольская игра: Игры-головоломки [online] [accesat 23 aug. 2016]. Disponibil: <http://www.labyrinth.ru/books/211216/>
5. Михайлова З. Игровые занимательные задачи для дошкольников. Москва: Просвещение, 1990. 94 с. ISBN 5-09-001638-0

PIRAMIDA ART-PEDAGOGICĂ - O EXPLICAȚIE A NEVOIILOR PENTRU EDUCAȚIA COPIILOR CU CES

*Eugenia FOCA, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: *This article presents the scientific content of the term art pedagogy-pyramid, art pedagogics existential in understanding of the hierarchical structure of the child's needs with disability, causing problems of an education system of development of the child's harmonious personality reveal. Reconsideration of a known A. Maslou's pyramid of needs is focused on recognition as basic human wants spiritual and intellectual child with disability claims in Love, Faith and Mission.*

Școala de astăzi are drept obiective de a pregăti tânăra generație pentru a face față cerințelor exterioare, ale societății, dar și celor interioare, ale fiecărui individ, de a se cunoaște pe sine, pentru a-și da răspuns la propriile interogații.

În ce măsură școala îi oferă elevului experiențe pentru edificarea lui interioară? Tot mai mulți cercetători Cucoș C. (2008), Voșca, E. (2006), Анисимов В.П. (2016), evidențiază învățământul actual ca fiind în continuare unul de acumulare, în care elevul învață multe teorii, dar nu este în stare să le acorde un sens. Sau, după cum afirmă Constantin Cucoș, tot mai multe întrebări macină tinerii de astăzi: „De ce să ne mai împodobim atât de mult spiritul sau interioritatea dacă mai multă chemare o au competența vizibilă, acribia profesională, exterioritatea și fațada? De ce să ne mai intereseze ce „este” el, ce are pe „dedesubt”, ce „crede”, ce „poate să devină”?” (2). Este evident că o societate sănătoasă are nevoie de oameni capabili să se înțeleagă, să se autoconducă, să-și dobândească libertatea, după cum afirma și cercetătorul rus Н.А.Бердяев „omul înzestrat cu liberă voință – nu este rezultatul acțiunii din exterior – este punctul culminant al procesului cosmic, cel mai impresionant fenomen din univers.

„Omul permanent trebuie să se cultive ca Om, astfel nu se va pierde, dar se va regăsi continuu” (apud 8, p.14). Deci constatăm că conștiința umană, ca un flux nesfârșit de experiențe, determină adaptarea individului la mediul exterior, iar o educație care nu e îndreptată spre interioritate rămâne a fi incompletă.

În contextul ideilor de mai sus, considerăm că fiecare copil trebuie să urmeze șansa de a se dezvolta și a se schimba prin forța acțiunilor educaționale, dacă învață ceea ce i se potrivește și dacă este valorizat pentru eforturile lui, cu atât mai mult în cazul copiilor cu cerințe educative speciale.

Cercetătorul român Bocșa E. (2006, pag.98) analizează sintagma „copii cu cerințe educative speciale” raportând-o la două concepte care au o sferă mai largă: nevoi (necesități, trebuințe) și persoane cu nevoi speciale. Această analiză trebuie să pornească de la piramida nevoilor abordată de către psihologul american Abraham Maslow.

Conform teoriei lui Maslow nevoile umane sunt organizate într-o structură ierarhică, la bază fiind plasate nevoile fiziologice, iar în vârful piramidei, nevoile referitoare la realizarea de sine. Piramida cuprinde următoarele categorii de trebuințe: *trebuințe fiziologice* (hrană, apă, sex, odihnă); *trebuințe de securitate* (apărare, protecție, echilibru emoțional); *trebuințe de iubire și apartenență de grup* (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, trebuința de a oferi și primi afecțiuni); *trebuințe de stimă de sine* (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare și treuire, trebuința de a atinge obiective); *trebuințe cognitive* (trebuința de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi); *trebuințe estetice* (trebuința de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie); *trebuințe de autoactualizare*: de autorealizare și de valorificare a propriului.

Maslow consideră că aceste trebuințe sunt aranjate într-o ordine ierarhică. Cu cât o trebuință se află mai spre baza piramidei, cu atât este mai importantă pentru menținerea vieții și sănătății, dar este mai puțin specific umană. Cele care sunt spre vârf sunt specific umane; ele se formează în timpul vieții sub influența societății și educației. De asemenea autorul susține că o trebuință devine activă și reușește să-1 determine pe om să acționeze doar dacă trebuințele situate mai jos sunt satisfăcute.

Deși la marea majoritate a oamenilor există aceleași categorii de nevoi, măsura și modul în care acestea sunt sau pot fi satisfăcute variază destul de mult. La unii oameni satisfacerea unor nevoi devine dificilă din cauza unor probleme legate fie de mediu, fie de persoana în cauză. Dacă un om cu o deficiență senzorială gravă (surd sau nevăzător) nu își poate satisface corespunzător, trebuința de a obține informații. Satisfacerea acestor nevoi depinde de ajutorul acordat de alții. Cel care se află într-o astfel de situație are nevoi deosebite de cele care există la majoritatea oamenilor, adică are nevoi speciale.

Cercetătorul rus Анисимов В.П., bazându-se pe piramida nevoilor lui Abraham Maslow, evidențiază că „energia stimulatивă în dezvoltarea omului, nu o reprezintă atât *așteptările sociale*, cât *nevoile individuale* ale persoanei, care determină căutarea realizării constructive a acestora în condițiile mediului social. Nevoia întotdeauna este condiționată de *trăire* – unitatea „coloră” a stării emoționale, care nemijlocit este prezentă în trăirea rațională a individului, ca *experiență proprie*.

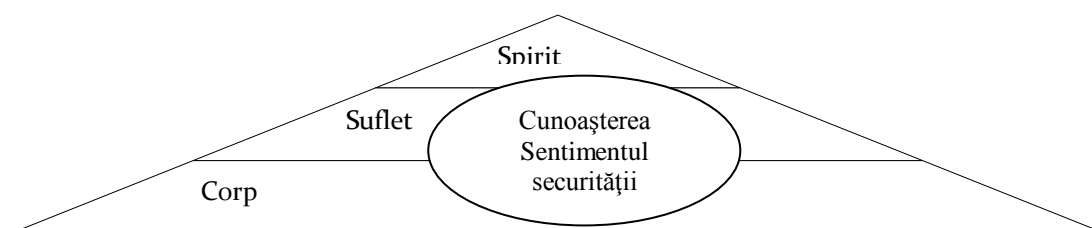
Conform Dicționarului explicativ al limbii române *trăirea* reprezintă „un proces sufletec, experiență sufletească (trăite cu intensitate); metodă metafizică de cunoaștere care pretinde că se poate ajunge la cunoașterea întregii realități pe baza experienței psihice subiective”(3).

Trăirea reprezintă contradicția dintre interesele personalității și factorii de exterior, aceasta devenind sursa noilor sensuri ale individului, cauzează conștientizarea proprie a situației și noile nevoi, intenții și motive. De aici rezultă că *trăirile copilului* sunt în centrul atenției domeniului nou, *art-pedagogia*, esența căreia constă în surprinderea și observarea acestei stări emoționale, pentru a crea *condiții de autoreflexie* - a modalității de conștientizare a motivelor și scopurilor, ca urmare și a realizării acestora ca *valori ale vieții personale* (7).

Trăirea, ca prezență ale contradicțiilor dintre mediul social și nevoile interioare ale copilului, reprezintă *modalitatea de adaptare socială* a acelor predispoziții, care și sunt conținutul fenomenului „copilul”, ca purtător al esenței spirituale.

Evidențiem în acest context și ideile fondatorului pedagogiei antroposofice, Rudolf Steiner, care consideră că: „... omul se naște cu necesitatea de a forma legătura ritmică a corpului său cu lumea înconjurătoare...” (5, p. 27-31). În viziunea filosofului, ființa umană este alcătuită din corp fizic sau trup; corp eteric sau suflet; corp astral sau spirit – componente care se află în interdependență în plan teluric (prin hrană, respirație etc.), dar și în plan cosmic (veghe – somn, naștere – moarte). Plecând de la adevărul că arta, pe lângă un rol informativ, are și unul formativ în viața omului, pedagogia Waldorf a ajuns la arta pentru om, deoarece în timp ce prin latura informativă arta se adresează intelectului, prin latura formatoare (fundamentală) ea se adresează voinței și gândirii. Frumosul artistic trebuie folosit, el „lucrând” nemijlocit asupra elevilor, mai mult decât orice altă motivație exterioară.

În concepția cercetătorului Анисимов В.П., nevoile de bază ale fiecărui copil sunt *Iubirea, Credința și Predestinația* - cele mai înalte aspirații umane în manifestările sale pământești, care-i sunt date copilului inițial și nu trebuie căutate în exterior, ci doar necesită consolidarea și manifestarea socială a formării viabilității subiectului. Acestea se regăsesc în *piramida art-pedagogică*, o construcție logică, ce explică conversia de contradicții între nevoile corporale și nevoile spirituale. Astfel formarea unei personalități armonioase se realizează într-un câmp spiritual, în care sunt importante realizarea a două trebuințe de bază: *a sentimentului de securitate* și *a cunoașterii*, care are drept scop și rezultat, prin descoperirea multiaspectuală a lumii, *autocunoașterea omului*, a sensului vieții – *Predestinării* acestuia.



Piramida art-pedagogică a nevoilor copilului (8, p.281)

Sentimentul de securitate - apare datorită naturii relațiilor emoționale calde și prietenoase (în primul rând părinții, tata și mama, și apoi acei care au o influență personală semnificativă: frați și surori, bunici, educatori și profesorii, prieteni, precum și personaje literare și istorice). În cazul în care se pierd sau se rup aceste relații morale cu cei ce pot oferi *Iubirea*, sentimentul de securitate este în pericol, deoarece se încalcă fundamentul socio-existențial al ființei umane - *moralitatea*. Astfel întreg sistemul energetic al persoanei va fi orientat spre „regăsirea echilibrului” emoțional și al simțului securității. Numai în așa caz nevoia de autocunoaștere, prin descoperirea lumii din exterior, va fi restabilită. În caz contrar, se pierde satisfacția de viață și scade nivelul nevoii de cunoaștere, astfel nevoia de autocunoaștere și căutării predestinării devine imposibilă (8).

În concluzie, este important de evidențiat faptul că tocmai în secolul nostru se fac foarte multe apeluri care vor să ateste importanța unei educații pentru întreaga viață cultural-spirituală a omului. Deoarece, ținând cont de evoluția societății, în ultimii ani se pune un accent deosebit pe dezvoltarea interioară a omului, relația dintre om și natură, dobândirea și dezvoltarea calităților sufletești, atunci concludem că piramida art-pedagogică nu poate fi decât o deschizătoare de drum pentru viitoarele misiuni ale omului.

Referințe bibliografice

1. Bocșa, E. Psihopedagogia copilului din ciclul primar. Petroșani: Editura Focus, 2006.
2. Cucuș, C. Educația – raționalistă sau umanistă? Articol disponibil pe Internet: <http://www.constantincucos.ro/2008/09/396> (data accesării: 25.09.2016).
3. Dicționar explicativ și enciclopedic al limbii române. Elena Ciobanu, Magdalena Popescu Marin, Maria Păun ... București : Editura „Florea Darurilor”, 1997. 512 p.
4. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii de educație integrată. Iasi: Polirom, 2001. 200 p.
5. Steiner, R. Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală. București, 1991 p. 208.
6. Ungureanu, Dorel. Educația integrată și școala incluzivă. Timișoara, 2000.
7. Vrânceanu, M., Pelivan V. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional preșcolar și pentru specialiști din serviciile specializate de cuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități. Disponibil: http://www.edu.md/file/docs/Anunturi/Ghid_Educatie_Icluziva_308p.pdf
8. Анисимов В.П. Арт-педагогическая пирамида потребностей ребенка // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-2. – С. 275-283; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35616> (дата обращения: 25.09.2016).

PROFILAXIA AGRESIVITĂȚII LA PREADOLESCENȚI

*Natalia GUȚU, lector universitar,
Cristina SCERBATIUC, masterand,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: *Aggressiveness is one of the problems frequently encountered within the pupils. At many of the students occurs spontaneous manifestation of aggressiveness. At other categories of pupils aggressiveness is a form of behavior that not only is kept by them but it becomes a personal quality. The family can be one of the main factors determining and potentiates children aggressiveness through educational deficiencies and dysfunctions. Aggressiveness in school is one of the multiple problems that need psychological assistance. Psycho – prophylaxis activity in school is widely recognized by all actors of the educational process as a core activity that aims to provide psychological comfort.*

Creșterea tendințelor agresive specifice relațiilor interpersonale în societate capătă statut de problemă foarte acută a contemporaneității. Când deschidem televizorul, radioul sau ziarul vedem violență și agresivitate. Frecvența și intensitate cazurilor de violență și de agresivitate în grădinițe, școli, instituții sociale și în familii provoacă o neliniște crescândă în rândurile organizațiilor responsabile de generația în creștere. Agresivitatea este una din problemele frecvente întâlnită în colectivul de copii. La mulți dintre copii are loc manifestarea spontană a agresivității, la alte categorii de elevi agresivitatea este o formă de comportament care nu numai că se păstrează la ei dar și se transformă într-o calitate personală.

Agresivitatea este definită ca fiind orice comportament ostil, distructiv al unui individ. Poate fi îndreptată împotriva altor persoane, obiecte sau animale, precum și împotriva ființei proprii ca autoagresivitate. Agresivitatea poate fi verbală și fizică, aplicată direct sau indirect asupra victimei, manifestată sau pasivă [5].

Roland Doron și Francoise Porot consideră că agresivitatea este o dispoziție permanentă în a se angaja în conduite de agresiune reale sau fantasmatică. Se pot distinge două aspecte: o agresivitate malignă, distructivă și o agresivitate enigmă la care combativitatea se exprimă prin competiție și creativitate.[4].

Conform viziunii lui Paul Popescu-Neveanu agresivitatea este un comportament distructiv și violent orientat spre persoane, obiecte sau spre sine. Implică negare activă, și produce daune sau doar transformări. Există și o agresivitate calmă, nonviolentă dar, întotdeauna, agresivitatea semnifică atac, ofensivă, ostilitate, punere în primejdie sau chiar distrugere a obiectului ei [3].

Ursula Șchiopu consideră că agresivitatea prezintă niște comportamente încărcate de reacții brutale, distructive și, de atacare. Se mai poate defini ca o atitudine bătaioasă, mai general spus, însușire de a trăi și a fi, de a asigura trebuințele vitale principale:

alimentare și sexuale [2].

Agresivitatea poate fi un mod prin care copiii atrag atenția sau își câștigă o identitate proprie. Atunci când li s-a dat o importanță prea mare de la vârsta fragedă, cel mai ușor și mai sigur mod de a obține această atenție nelimitată este agresivitatea sau comportamentul necooperant. Programele TV care conțin scene de agresivitate, jocuri violente cresc frecvența gândurilor și a sentimentelor agresive, ducând la mărirea nivelului de activare fiziologică [6].

Fobia, furia și alte emoții realizează funcții de adaptare a subiectului la mediul înconjurător. Furia la om (precum și la animale) este orientată spre înlăturarea obstacolelor, barierelor în atingerea scopului. Pornind de la acestea, nu putem considera orice manifestare a agresivității drept dereglare. Furia constituie o reacție necesară atît cît durează pericolul pentru om. În cazul cînd furia se consolidează, iese din limitele situației care a cauzat-o, ea devine o trăire stabilă, această stare fiind apreciată drept ceva anormal, ce împiedică găsirea soluțiilor constructive. Acțiunea îndelungată a stresurilor constructive, acțiunea îndelungată a stresurilor în normă duce la adaptarea la el, pe cînd apariția în aceste cazuri a agresivității, anxietății înalte a fobiilor sau a altor simptome nevrotice este o manifestare a dereglării sistemului de autoreglare.

Agresivitatea este un comportament social învățat. Această poziție este susținută în special de numele lui Albert Bandura, care formulează teoria învățării sociale a agresivității. Conform acestei teorii, comportamentul agresiv se învață prin mai multe mijloace și anume:

- Direct, deci prin învățarea directă,
- Prin observarea și imitarea unor modele de conduită ale altora, mai ales al adulților.

Cel mai frecvent, consideră Bandura, modelele de conduită agresivă pot fi întîlnite în:

- Familia - părinții copiilor violenți și ai celor abuzați și maltratați adesea provin ei înșiși din familii în care s-a folosit ca mijloc de disciplinare a conduitei pedeapsa fizică,
- Mediul social - în comunitățile în care modelele de conduită agresivă sînt acceptate și admirate, agresivitatea se transmite ușor noilor generații,
- Mass-media – în special, televiziunea care oferă zilnic modele de conduită agresivă fizică sau verbală [7].

Prin socializare, copilul învață comportamentul agresiv întrucît este răsplătit direct ori observă că ceilalți sunt recompensați pentru conduite agresive. Copiii au tendința de a-i imita pe părinți, pe frați, pe colegi lor de gradiniță ori de la școală. În plus, imită numai ei, dar și adulții - comportamentele de pe ecranul TV.

Multiplelor experimente efectuate de A. Bandura cu scopul modelării comportamentului au demonstrat ușurința cu care copiii repetă actele agresive ale altora. Adulții sunt modele agresive prin excelență pentru copii, dat fiindcă sunt percepuți ca responsabili și autoritari.

Familia constituie factorul primordial al formării și socializării copilului. Fiind intermediar în relațiile cu societatea, familia formează primele și cele mai importante

trăsături de caracter, reprezentări morale și atitudinile pe care copilul le adoptă și stau la baza viitoarei conduite. Deținând un rol hotărâtor în dezvoltarea fizică și spirituală a copiilor, satisfăcându-le nevoile de existență, educație, securitate emoțională, familia contribuie foarte mult la afirmarea deplină și integrarea lor în societate.

Familia poate fi unul din factorii principali care determină și potențiază agresivitatea la copii prin carențele și disfuncțiile educaționale ale mediului familial. Fiind caracterizată de o atmosferă tensionată și conflictuală, neliniște, lipsa de siguranță, prezența unor relații perturbate dintre părinți, părinți și copii, familia favorizează apariția sentimentului de neliniște sau „înstrăinare”, scăderea toleranței față de factorii stresogeni din societate, creșterea stărilor de instabilitate și impulsivitate, mînie, agresivitate, violență etc. [6].

Considerată spațiul celor mai profunde stări afective, refugii din calea dificultăților, familia de astăzi rămîne a fi unul din cel mai activ centru de agresivitate. O familie conflictuală, autoritară în care agresivitatea cunoaște o cotă ridicată de manifestare, devine un factor de producere și răspîndire socială a agresivității. Stilul de educație nefavorabil, atmosfera nesănătoasă din familie duce la apariția situațiilor conflictogene, tensionate dintre părinți și copii, abuzuri fizice sau psihice asupra copilului. Factorii de stres socio-economic din cadrul familiei pot provoca, de asemenea, tulburări de comportament - comportamentul agresiv ca o formă de reacție.

Cercetarea experimentală s-a realizat cu scopul de a identifica existența fenomenului agresivității în rîndul preadolescenților din familie în comparație cu cei din centrele de plasament de zi și temporar, care sînt sistematic implicați în diferite programe de intervenție psihologică, de psihoprofilaxie a agresivității.

Aplicarea testului A. Bassa și A. Darck (Bassa-Darck) adaptat de A. K. Osnițchii pe un eșantion experimental din 20 de preadolescenți cu vîrsta cuprinsă între 13-14 ani din Liceul Teoretic „M. Eminescu” (10 elevi) și Centrul de Asistență Socială de Zi și Plasament pentru copii și Familii în Situații de Risc „Vivatis” (10 elevi) din rn. Făleștine n-a permis să cercetăm nivelele și formele de agresivitate manifestate la ei.

La elevii din Liceul Teoretic „M. Eminescu” (grupul experimental) s-a constatat prezența unui nivel înalt (40%) și mediu (60%) al indicelui dușmăniei în comparație cu elevii din Centrul de Asistență Socială de Zi și Plasament pentru copii și Familii în Situații de Risc „Vivatis” (grupul de control).

Analiza comparativă a indicelui dușmăniei este prezentată în *Fig. nr.3 Analiza comparativă a indicelui dușmăniei a grupului experimental și a grupului de control.*

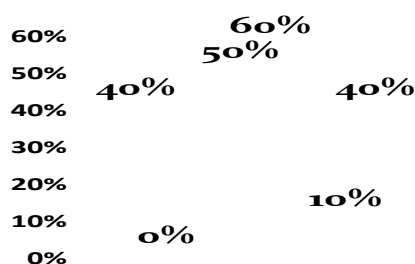


Figura nr.3 Analiza comparativă a indecilui dușmăniei din grupul experimental și de control

Toți respondenții din liceul (100%) sunt caracterizați de simțul vinovăției. Negativismul ca formă de manifestare a agresivității caracteriale înregistrează valori mari la majoritatea (70%) preadolescenților din ambele grupe. Agresivitatea verbală este caracteristică pentru mai mulți elevi din grupul experimental (60%) în comparație cu grupul de control (40%). Suspiciunea este prezentă la 70% din respondenți ai grupului experimental.

Analizând discogramele elaborate în urma aplicării Chestionarului Liry pe același eșantion de elevi, am constatat prezența unei autorități mai accentuate, nivel al agresivității mai înalt la elevii din familii în comparație cu cei din centrele de plasament de zi și temporar.

Rezultatele obținute în urma cercetării ne-au demonstrat că nivelul agresivității este mai înalt în rândurile preadolescenților din liceu (familie) în comparație cu elevii din centrele de plasament de zi și temporar, care sînt sistematic implicați în diferite programe de intervenție psihologică, de psihoprofilaxie a agresivității. Deci, agresivitatea în școală este una din multiplele probleme de ordin psihologic și psihosocial care necesită o asistență psihologică.

Problema asistenței psihologice apare ca deziderat al educației de calitate, factorul psihologic reprezentînd rolul subiectiv al calității educației. O deosebită importanță are activitatea de psihoprofilaxie promovată în școală.

Activitatea de psihoprofilaxie este puțin cunoscută și practică ca direcție de activitate a psihologului școlar cu toate că importanța acesteia este recunoscută unanim de toți actorii procesului de învățămînt drept activitate de bază ce are drept scop asigurarea confortului psihologic. Se vorbește despre psihoprofilaxie în cazurile cînd psihologul axîndu-se pe propria experiență aplică în practică acele tehnici și metode care ar preveni, diminua posibilele abateri și ar crea condiții maxime pentru dezvoltarea armonioasă a personalității.

Psihoprofilaxia se axează pe mai multe domenii de activitate dintre care fac parte asigurarea psihologică a componentelor învățămîntului (monitorizarea, proiectarea și expertiza componentelor psihologice ale învățămîntului), acordarea suportului psihologic elevilor și altor actori ai procesului educațional, dezvoltarea în continuare a asistenței psihologice, eficientizarea serviciilor organizaționale și creșterea profesională a specialiștilor [1].

Pentru diminuarea manifestărilor agresive la elevii de vîrstă preadolescentă ne-am propus elaborarea și implementarea unui program de psihoprofilaxie a agresivității. Ca scop al intervenției psihologice a fost realizarea psihoprofilaxiei agresivității prin dezvoltarea abilităților de auto-reglare emoțională a copiilor cu comportament agresiv. Programul de psihoprofilaxie este format din 4 blocuri de însărcinări:

- Blocul I prevede activități de intercunoaștere a membrilor grupului și sporirea coeziunii grupale prin aplicarea diferitor activități interactive;
- Blocul II prevede activități ce presupun familiarizarea grupului cu conceptul de agresivitate, cauzele agresivității, formele acesteia;
- Blocul III prevede activități cu conținut al diminuării furiei și sporirea încrederii în sine;
- Blocul IV include activități interactive de fortificare a imaginii de sine.

Programul include 10 ședințe cu o durată de 1.00 - 1.20 min. Frecvența întâlnirilor este de 1-2 ori pe săptămîină.

Activitatea de psihoprofilaxie include și:

- Elaborarea recomandărilor pentru pedagogi și părinți de optimizare a comunicării și relaționării cu copiii dificili din școală;
- Elaborarea în colaborare cu profesorul a programului individualizat de instruire și educație în dependență de particularitățile de vîrstă și cele individual-tipologice a elevilor;
- Crearea unui climat psihologic favorabil în instituția de învățămînt prin optimizarea formelor de comunicare în sistemul profesor-profesor, profesor-elev, profesor-părinte;
- Consilierea pe o gamă largă de aspecte a angajaților instituției [1].

Una din formele psihoprofilaxiei, care poate fi frecvent promovate în școală, este consultația care poate fi realizată cu scop informativ și educativ. În cadrul consultației educative psihologul cultivă abilități de relaționare și comunicare a cadrelor didactice, a părinților favorizînd în așa mod crearea unui climat psihologic favorabil în instituția de învățămînt ca una din condițiile de bază a profilaxiei, deminuării manifestărilor agresive la elevi.

Referințe bibliografice

1. Bucun N. Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Chișinău, 2013.
2. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București, 1997.
3. Popescu-neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.
4. Doron R. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006.
5. http://www.psiholog-cabinet.ro/cabinet_psihologie_articole.htm
6. <http://www.despresuflet.ro/forum/agresivitate-f8/cauzele-comportamentului-agresiv-la-copii-t365.html>

7. <https://ru.scribd.com/doc/34997505/Teoria-social-cognitiv%C4%83-a-inv%C4%83%C5%A3%C4%83rii-Albert-Bandura>

OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIEI INCLUZIVE PRIN APLICAREA DIALOGULUI ORIENTAT SPIRITUAL

*Iulia GONȚA, lector universitar, doctor,
Universitatea „Spiru Haret”, București, România*

***Summary:** In this paper, the spirit-oriented dialogue is analysed from a didactic perspective. Here are described the benefits of applying this method when working with children with special educational needs. Here it is presented the situation of inclusive education in Romania, specifying the ways for its optimization through the method of spirit-oriented dialogue.*

În ultima perioadă învățământul european a promovat o serie de măsuri în vederea optimizării procesului educației incluzive, aceasta devenind o temă de o importanță majoră. Politicile educaționale s-au concentrat asupra demersurilor legate de facilitarea egalității în educație, favorizând accesul pe piața muncii a persoanelor cu dizabilități fizice și intelectuale. Astfel, sensul educației a fost completat cu înțelegerea ei ca „drum spre egalitatea șanselor, spre o democrație sănătoasă și echitabilă, spre o economie productivă și o dezvoltare durabilă”¹. Continuând acest demers, schimbările la nivelul sistemului de învățământ s-au focalizat pe armonizarea conținuturilor educației cu noua perspectivă, dezvoltând strategii didactice menite să favorizeze îmbinarea diversității.

Pentru implementarea educației incluzive, pe lângă politicile de stat legate de investiții materiale, modificări legislative și administrative, este esențial ca în învățământ să fie aplicate strategii didactice destinate educației incluzive, care să respecte standardele academice și să fie adecvate în același timp tuturor copiilor. Cu alte cuvinte, pentru optimizarea procesului incluziunii este de dorit ca instruirea tuturor copiilor să se realizeze prin strategii universale și metode simple de aplicat, favorabile copiilor cu diferite grade de dezvoltare intelectuală.

¹ United Nations, Agenda 21, Earth Summit, Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992, p.8

Una din astfel de metode este dialogul orientat spiritual, elaborată de T. A. Florenskaya. Această metodă este bazată pe convingerea existenței demnității spirituale a fiecărei persoane, indiferent de starea ei actuală fizică sau psihică. Ea sprijină dezvoltarea individualității fiecărui copil, subliniind unicitatea și personalitatea lui. Dialogul orientat spiritual este o metodă potrivită tuturor vârstelor și tuturor categoriilor de copii, aplicabilă unui spectru larg de diversități caracteriale.

Conform teoriei pe care se bazează metoda, Eul fiecărei persoane este format din Eul tangibil (Nalichnoe Ya) și Eul spiritual (Duhovnoe Ya). Eul tangibil este perceptibil și observabil, el se transmite ereditar și se formează în procesul educației. Eul spiritual poate fi accesat printr-un dialog care se adresează lumii spirituale a persoanei cu care se dialoghează și se îndreaptă către conștiința lui, aceasta fiind un element esențial al Eului spiritual.

Prin metoda dialogului orientat spiritual, pedagogul nu exercită influență asupra copilului, nu-l manipulează, ci îl ajută să diminueze contradicția dintre Eul tangibil și Eul spiritual, arătându-i calea spre dezvoltarea potențialului spiritual.

Autoarea metodei, este de părerea că copilul nu absoarbe ca un burete tot ce i se servește, ci selectează ce i se potrivește și ce este în măsură să primească. Ea afirmă că în sufletul copilului sunt ascunse puteri nebănuite, care pot fi descoperite, trezite și valorificate prin intermediul dialogului bazat pe respect, deschidere, sinceritate, colaborare și dăruire.

În dialogul orientat spiritual, pedagogul se situează pe poziția unui partener de discuție, interesat să afle părerea copilului și să respecte această părere, având convingerea că fiecare copil are un potențial pe care trebuie să-l valorifice. El îndeamnă copiii să se exprime liber, îi mobilizează la discuții, îi îndeamnă să descopere informații noi, să surprindă situații deosebite, să soluționeze probleme inedite.

Această metodă a rezultat din metoda clasică a dialogului, cea mai cunoscută metodă în învățământ, aplicată încă de Socrate. Prin urmare, ca și dialogul clasic, dialogul orientat spiritual poate fi aplicat în scopuri diferite: motivare, actualizare și transmitere a cunoștințelor sau verificare.

Cu ajutorul acestei metode pedagogul poate diagnostica starea copilului, poate urmări traseul gândirii lui și individualiza învățarea. Cu alte cuvinte, metoda este eficientă din punct de vedere instructiv, educativ și psihologic.

Dialogul orientat spiritual extinde metoda dialogului tradițional prin faptul că oferă pedagogului posibilitatea de a pătrunde în lumea interioară a copilului, abordându-l într-o perspectivă pozitivă și optimistă. Adresându-se Eului spiritual al copilului, cadrul didactic recunoaște valoarea lumii lui interioare, demonstrează înțelegere și prețuire, îl acceptă pe copil integral (chiar dacă are deficiențe), îi acordă dragoste necondiționată, prin aceasta oferindu-i un sprijin de o valoare incontestabilă. Această metodă stimulează procesul de (auto)descoperire, (auto)acceptare, (auto)dezvoltare a copiilor cu sau fără nevoi educative speciale.

Din punct de vedere didactic, succesul metodei este pus pe seama unei instruirii diferențiate, centrate pe elev. Creșterea performanței în urma aplicării acestei metode se obține prin diversificarea situațiilor și analizelor realizate împreună cu copiii, prin evidențierea și sprijinirea performanței fiecărei persoane cu care se intră în dialog, prin dezvoltarea calităților conforme spiritului educației incluzive: responsabilitate, cooperare, empatie, toleranță etc.

Este ușor de constatat că prin metoda dialogului orientat spiritual, pedagogul trezește în sufletul copiilor valoarea adevărului, îi învață să gândească, să asculte cu atenție, îi determină să fie activi, le cultivă motivarea pentru dobândirea cunoștințelor, le trezește emoții pozitive, contribuie la dezvoltarea personală.

În procesul instruirii, dialogul orientat spiritual poate fi inițiat de copii sau de cadrele didactice. De exemplu, pedagogul poate să pună la dispoziția copiilor desene ce reprezintă relații dintre persoane ale căror stări nu sunt clar definite. În acest caz, copiii vor interpreta imaginile prin prisma experiențelor personale și a gândurilor care îi frământă. În desene fiecare copil va vedea propria sa existență. Lumea interioară a copilului îl va determina să deslușească într-o imagine cu persoane străine preocupări și probleme personale, să interpreteze ceea ce vede din perspectiva stărilor sale emoționale.

Acest fenomen poate fi explicat cu ajutorul teoriei dominantei elaborată de academicianul A. Uhtomski, care susține că excitabilitatea unui centru nervos atrage după sine o atenție sporită, în timp ce în restul sistemului nervos se observă fenomenul inhibiției. Prin analogie, este posibil ca problemele care afectează copiii să le atragă o atenție sporită, diminuând ritmul dezvoltării lor, inhibându-le potențialul. Această situație poate fi remediată prin aplicarea dialogului orientat spiritual, care eliberează copiii atât sănătoși, cât și cei cu cerințe educative speciale de fixarea lor pe emoțiile și gândurile negative, redirecționându-le spre stări spirituale, gânduri optimiste și activități constructive.

Scopul pedagogic al metodei constă în eficientizarea învățării prin redarea încrederii copiilor în succes, amplificarea dorinței de a învinge dificultățile întâlnite în procesul de instruire, fortificarea motivației spre (auto)depășire. Astfel, metoda dialogului orientat spiritual poate fi utilizată cu succes în cadrul educației incluzive.

În acest context, se cere a fi menționat faptul că în România numărul copiilor cu dizabilități integrați în învățământul de masă în prezent este destul de redus, în pofida faptului că se fac eforturi în această direcție.

Din datele puse la dispoziție de către Ministerului Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, în momentul de față în România sunt 766.153 de persoane cu dizabilități, din care 1,57% sunt copii cu vârsta cuprinsă între 0 și 4 ani, 2,4% au între 5 și 9 ani, 2,58% au între 10 și 14 ani, 1,54% au între 15 și 17 ani, 0,98% au între 18 și 19 ani, 2,4% au între 20 și 25 de ani.² Din datele prezentate se observă că în România există un număr semnificativ de copii care necesită o abordare educativă specială.

² *** Ministerului Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, 2016, Protecția persoanelor cu dizabilități, http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/dizabilitatian_2015.pdf

Conform aceleiași surse, în momentul de față în România 24 de copii cu handicap sunt instituționalizați (4 având handicap mintal și 20 handicap psihic) și 60.930 copii cu handicap sunt neinstituționalizați. Cea mai mare parte dintre ei sunt cu un grad grav de handicap (vezi tabelul de mai jos).

Tipuri de handicap	Grav	Accentuat	Mediu	Ușor	TOTAL
Fizic	2.448	1.204	1.028	45	4.725
Somatic	4.592	3.319	4.070	220	12.201
Auditiv	152	496	977	17	1.642
Vizual	975	678	1.303	38	2.994
Mintal	5.940	2.270	2.905	193	11.308
Psihic	7.462	1.707	1.832	87	11.088
Asociat	10.055	2.983	2.566	64	15.668
HIV/SIDA	165	28	1	-	194
Boli rare	943	107	39	2	1.091
Surdocecitate	16	1	2	-	19
TOTAL	32.748	12.793	14.723	666	60.930

Copii cu handicap aflați în familie (neinstituționalizați) pe tipuri și grade de handicap

Din datele prezentate se observă că doar 1% din toți copiii (luați în evidența Autorității Naționale pentru Persoanele cu Dizabilități din cadrul Ministerului Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice și a direcțiilor generale județene și locale de asistență socială și de protecție a copilului) au un grad ușor de handicap. Situația prezentată poate indica faptul că în grădinițele și în școlile generale există copii cu nevoi speciale, nedizabilitați, care necesită o abordare specifică dizabilității, dificultății și/sau tulburării.

Această ipoteză este susținută de cadrele didactice din școlile de masă, care relatează deschis despre problemele cu care se confruntă în cadrul procesului de instruire. În plus, ei declară că evită să lucreze cu copiii cu dizabilități. Conform sondajului național „Educație incluzivă pentru copiii cu dizabilități” realizat de Institutul pentru Politici Publice București, majoritatea cadrelor didactice s-au declarat a fi nepregătite atât teoretic, cât și practic pentru a lucra cu elevii cu nevoi speciale (au fost realizate peste 80 de interviuri cu profesorii din școlile de masă și școlile speciale)³.

Într-adevăr, pentru a lucra cu copiii cu nevoi educative speciale se cere o pregătire corespunzătoare: copiilor cu deficiențe li se aplică strategii didactice adaptate specificului deficienței, ținându-se seama de tipul și gradul acesteia. De exemplu, elevii cu deficiențe grave necesită un curriculum propriu, simplificat și strategii didactice adaptate nivelului lor de receptare și înțelegere. În cazul elevilor cu deficiențe senzoriale sau fizice, cu o dezvoltare normală privind potențialul intelectual, adaptarea curriculară trebuie realizată

³ *** Institutul Politicilor Publice, 2016, Educația – (ne)șansa la integrare a copilului cu dizabilități din România, <http://www.ipp.ro/drepturile-omului/>

prin extensiune, și anume, prin introducerea în curriculumul comun a unor activități specifice suplimentare, incluzând și cele necesare recuperării.

De aceea, în condițiile actuale este puțin probabil ca educația incluzivă să cuprindă toți copiii cu dizabilități, având în vedere, în primul rând, copiii cu deficiențe asociate și grave sau cei cu tulburări psihice severe. O perspectivă mai optimistă au copiii cu deficiențe senzoriale, care cu ajutorul unor mijloace necesare de reabilitare au șanse mai mari să primească o educație în condiții de egalitate cu colegii săi sănătoși.

Problema integrării copiilor cu dizabilități este amplificată de neîncrederea părinților copiilor cu nevoi speciale în pregătirea cadrelor didactice privind educația incluzivă (62% conform sondajului). Ei preferă ca copiii lor să fie școlarizați în unități speciale de învățământ. Decizia lor este influențată și de viziunea socială negativă față de persoanele cu deficiențe. Și aceasta, contrar faptului că comunicarea cu copiii cu cerințe educative speciale favorizează dezvoltarea personală. Dialogul cu ei oferă o serie de oportunități, precum dezvoltarea sensibilității, empatiei, toleranței etc.

Dialogul orientat spiritual ajută la diminuarea problemelor legate de ideea integrării sociale a copiilor cu cerințe educative speciale. El orientează relația spre persoana cu care se intră în dialog, subliniindu-i valoarea. Acest aspect recomandă metoda pentru a fi utilizată în vederea ameliorării interacțiunii dintre copiii cu cerințe educative speciale și copiii sănătoși.

Prin urmare, respectând imperatiivele privind promovarea diversității și drepturile omului care presupun ajutorul acordat persoanelor cu nevoi speciale, oferindu-le posibilitatea să ducă o existență asemănătoare cu cea a majorității sociale, este necesar să demonstrăm responsabilitate pentru viitoarele generații și să păstrăm calitatea instruirii și nivelul științific necesar copiilor sănătoși.

România prin Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (ratificată în 2010) are obligația de a implementa la nivelul național strategii pentru incluziunea persoanelor cu dizabilități, dar are și datoria de a promova știința și calitatea. De aceea, este foarte important ca un domeniu ce cuprinde o parte semnificativă a populației, precum învățământul, să reușească prin strategii oportune să favorizeze atât integrarea, cât și dezvoltarea.

Deoarece prin sistemul de educație sunt promovate valorile contemporane societății, direcțiile educaționale exprimă perspectiva oamenilor. De aceea, este hotărâtor ca în cadrul educației incluzive să fie dezvoltate atât valorile umane, cât și să se păstreze cele tradiționale. Această perspectivă ne poate acorda dialogul orientat spiritual, care se bazează pe o metodă tradițională și, totodată, sprijină nevoia actuală de a umaniza societatea.

Dialogul orientat spiritual motivează cunoașterea lumii și a sinelui, favorizează distingerea și perpetuarea adevărului, promovează calitatea informației și favorizează armonizarea relațiilor interpersonale, prin aceasta optimizând procesul educației incluzive.

Referințe bibliografice

1. *** Ministerului Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, 2016, Protecția persoanelor cu dizabilități, http://www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/dizabilitatian_2015.pdf
2. *** Institutul Politicilor Publice, 2016, Educația – (ne)șansa la integrare a copilului cu dizabilități din România, <http://www.ipp.ro/drepturile-omului/>
3. *** United Nations, Agenda 21, 1992, Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
4. Florenskaya, T.A., 1991, Dialog v prakticheskoj psihologii. Moskva: Institut psihologii AN SSSR
5. Kolpakova, M.Y., 2009, Dialog kak osnovanie psihoterapevticheskoj integracii. In Trudy po psihologicheskomu konsultirovaniyu i psihoterapii, nr.2, <http://psyjournals.ru/>
6. Tudose, E., 2016, Educație incluzivă pentru copiii cu dizabilități, Institutul Politicilor Publice, București

EDUCAREA COPIILOR CU NEVOI SPECIALE – O CHESTIUNE DE MENTAL ROMÂNESC (STUDIU ÎN BAZA FRAZEOLOGIEI)

*Elena LACUSTA, conferențiar universitar, doctor,
Angela BEJAN, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

***Summary:** The article proves that the education of children with special needs must be approached in the teaching process as a human universality. The deficiencies that characterizes them do not deny their human nature and, respectively, the application of the same educational principles. The care and the education (identical definitions in mind) of children with special needs to be pursued in terms of attitude and vision of Romanian community towards the general educational process. Thus, essentially addressing the problem of educating children with special needs should start with the identification of certain educational principles accepted by the entire community. These principles can be drawn from phraseological units, as collective results containing Romanian vision towards the world in general and towards education in particular.*

Omul devine om din momentul când s-a produs acea mult-vehiculată mutație de specie, unde saltul evolutiv a configurat o nouă realitate în univers numită ființă omenească. Acest lucru e un adevăr științific axiomatic. Discuțiile, demarate încă din antichitate, ce țin mai ales de domeniul filosofiei umane, nu au dezvăluit nici astăzi o soluție universal acceptată a problemei apariției și a esenței naturii omenești. Astfel, drept

atitudine conciliantă a tuturor teoriilor existente este acceptarea de fiecare dată a uneia, fără a nega celelalte. Că e *homo sapiens* / *homo rationes*, sau *homo faber* etc. acel strămoș al nostru de la care ne tragem, sau că e fiecare în parte cu rolul său determinant contează mai puțin pentru ceea ce e omul astăzi. Cert e că ființa omenească este de natură rațională, culturală creativă, socială sau dialogică etc.

În această paradigmă filosofico-antropologică un loc important îl are și dimensiunea educativă. Strămoșul omului, de care am amintit, era același cu *homo educandus*⁴. Deși e unul „mai puțin cunoscut și băgat în seamă” [1, 10], el a produs una din mutațiile importante, „a ieșit din ereditatea biologică și din programul genetic superb proiectat de natură, și a început să învețe”. (ibidem) Prin urmare, el nu se mai mulțumea cu ceea ce îi oferea natura prin codul său genetic, dar ajunge să aibă și o altă necesitate ce-l determină – educabilitatea. Că e o variantă a omului cultural, că e o variantă a omului cu rațiune contează mai puțin. Ceea ce e important aici e că ființa umană a ieșit din natura primară, dominată de instinct și a recunoscut necesitatea și dominarea asupra unui aspect important – propria modelare, propria creare, facere prin instruire.

Această perspectivă antropologico-biologică permite identificarea unor aspecte universale legate de fenomenul educației. Or, determinat fiind de legi ale evoluției omului în devenirea lui și de experiențe asemănătoare în raport cu educabilitatea (factorul social, factorul vârstă etc.), acest proces admite, teoretic cel puțin, existența unor principii universale, dincolo de specificul comunităților istorice.

Acesta este contextul ce trebuie avut în vedere în demararea problemei educării copiilor cu nevoi speciale, chiar dacă sunt legate direct de o politică educațională dirijată, pe care o putem aplica în mod deliberat sau în manieră critică. Recunoaștem prioritară ideea că și ei sunt oameni în deplina lor natură și nu trebuie tratați ca o specie aparte. Micile deficiențe care îi caracterizează nu le schimbă esența și o abordare specială a lor nu trebuie să depășească limitele naturii lor identice cu a celorlalți. Astfel că principiile universale, amintite mai sus, ce caracterizează fenomenul educației sunt aplicabile fără rest și în cazul lor. Pornind de la aceste principii, precum și de la specificul manifestării lor într-o comunitate, vom rezolva problema educării copilului în general și, implicit, a celor cu nevoi speciale.

Despre un specific al educației se poate discuta la nivelul manifestării / acceptării / adoptării acestor universalii (ale unui *homo educandus*) de către fiecare comunitate și în fiecare perioadă istorică. Există un ideal educațional al comunităților, ce trebuie să țină cont (și în realitate așa și este) de un arhetip uman temporal și spațial. Spunem că teoretic e posibil acest lucru (în virtutea existenței universaliiilor culturii), iar practica existențială trebuie să vină cu argumentele de rigoare. Aceasta din urmă poate fi sustrasă din

⁴Denumit astfel de Heinrich Roth 1966 în *Pädagogische Anthropologie*, acest termen aparține teoriei asupra omului integral din antropologia educației. *Homo educandus* este considerat din perspectiva nevoii sale de educație până a atinge vârsta maturității.

produsele colective ale comunității, cărora li s-a recunoscut valoarea documentară. Este vorba de mitologie, artă, religie și limbă.

A demonstra că limba are și valoare documentară, înregistrând elemente de istorie evenimentială, culturală, civilizațională e un lucru depășit. Bineînțeles că apelul la sistemul limbii în demonstrarea extralingvisticului e un demers ce și-a demonstrat eficiența în majoritatea științelor umaniste. În acest sens, ne propunem să urmărim fenomenul educației, cu aspectele sale universale și specifice comunității noastre, în baza unităților frazeologice⁵.

Pe lângă valoarea lor universală, probată de timp și, uneori, spațiu aceste unități de limbă pot fi în calitate de dovezi concludente și din alte considerente. În primul rând exprimă laconic perspectiva, atitudinea și valorile exponențiale ale comunității noastre. Or, se știe că în virtutea creativității și alterității limbajului, tot ce este în limbă este a tuturor vorbitorilor acestei limbi printr-un acord tacit. Astfel, ceea ce evocă un proverb sau o expresie nu este părerea unui singur vorbitor, ci a întregii comunități⁶. În al doilea rând, vorbitorii înșiși le percep ca fiind educative, moralizatoare, recunoscându-li-se valoarea de adevăr. Includ modele de gândire, de comportament, de raportare la realitate, ghidându-le astfel vorbitorilor existența.

Fără a fi rupte de realitate, științele pedagogice își aplică demersurile inductiv, oferind adevăruri intuite de actorii educației încă de la începuturi. Astfel, principiile procesului educativ (înțeles în sens extins cu toate aspectele pe care le implică – social, psihologic, acțional), rezultate din urmărirea unităților frazeologice românești, pot fi regăsite și în studiile de specialitate. Deosebirea constă, de cele mai multe ori, în metalimbaj. Mai mult, acestea nu constituie părerea unor savanți sau cercetători în domeniu, adesea rupte de realitatea empirică, ci sunt rezultatul experienței asemănătoare a românului în raport cu activitatea educațională. Odată ce și copiii cu nevoi speciale sunt subiecți ai educației unor părinți cu o mentalitate ce aparține comunității române, problema educării acestora trebuie urmărită și din perspectiva atitudinii față de procesul educativ, al viziunii generale asupra triade părinte-copil-școală (sau instruire). Dacă un principiu este considerat inadecvat în raport cu educarea copilului cu nevoi speciale (ca, de exemplu, inutilitatea instruirii, după cum vom vedea mai jos) trebuie să vedem dacă nu cumva el ține de o anumită atitudine formată și înscrisă în mentalul comunității prin tradiția unor generații întregi.

La fel, grija uneori exagerată față de ei e o manifestare a unor aspecte biologice, înscrise în codul genetic al omului. Or, germenul saltului evolutiv amintit mai sus (în constituirea unui *homoeducandus*) trebuie căutat în grija prelungită, dincolo de instinct, a cărei continuitate a făcut posibilă plăsmuirea psihologică și fenomenul învățării și

⁵Considerăm unitatea frazeologică în sens larg, incluzând în această clasă toate formele discursului repetat (proverbele, zicătorile, expresiile idiomatice, locuțiunile etc.)

⁶În acest context putem aminti distincția dintre unitățile frazeologice (ca unități de limbă sintagmatice în structură (asemenea sintagmelor sau propozițiilor) și paradigmatică în funcție (asemenea cuvintelor)) de maxime, ultimele fiind create de un vorbitor concret și exprimând, prin urmare, atitudinea unui singur membru al comunității (acceptată sau nu de ceilalți).

autoînvățării [cf. 1, 10]. Termenii *educație*, *pedagog*, *pedagogie* implică nuanța de „grijă”, „responsabilitate”: etimologia cuvântului *educație*, pe linie romanică (în limba română) trimite la semnificația „grijă”, „îngrijire”; etimonul latin *educatio* înseamnă „creștere”, „hrănire”, „cultivare”; iar *pedagog*, pe linie grecească, trimite la aceeași grijă, responsabilitate, printr-o activitate mai restrânsă: conducerea copiilor (initial la școală apoi și prin viață, desemnând procesele: a-l creșteși a-l forma); etimonul *pais*, *paidós* înseamnă „băiat” și *ágo* înseamnă „conduc”, iar *paidagogia* înseamnă „a conduce copilul”.

Totodată, constatăm sinonime absolute termenii *bine-crescut* și *educat* sau *bine educat*. Iar *prost-crescut* înseamnă „needucat”. După cum indică dicționarele mai vechi, *crescut* cumulează sensurile „dezvoltat” și „educat”: (cf. Scriban: *crescut*, -ă adj. *Mărit, dezvoltat. Educat*; sau *educațiune*. f. (lat. *educatio*, -onis). *Creștere, acțiunea de a educa, de a dezvolta calități fizice intelectuale și morale*)[2, 363]

Aria onomasiologică a acestui concept în domeniul științei cuprinde noțiunile: *educație, instruire, formare, învățare* etc. (sinonime adesea pentru un nespecialist); aria onomasiologică a aceluiași concept în mentalul popular este: *grijă, creștere, experiență*, și chiar – după cum vom vedea, cu un sens mai vechi – *pedeapsă*.

Prin urmare, acest proces nu implică noțiunea de *grijă* restrânsă la dezvoltarea fizică a copilului pentru a ajunge la maturitate, dar și grija față de dezvoltarea lui intelectuală, culturală.

În acest mod, educarea copiilor de către părinți are loc într-o paradigmă bine determinată, în care conceptele de *grijă* și *educare* se suprapun total, dovadă fiind o arie extinsă de proverbe și zicători ce o exprimă. Prezentăm unele elemente ale acestei paradigme care demonstrează atitudinea comunității românești față de procesul educațional în general.

a) Necesitatea educării adecvate vârstei și valorilor existente. Dacă în pedagogie acest principiu e bazat pe o disciplină de sine stătătoare – pedagogia vîrstelor – care demonstrează necesitatea corespunderii demersului educativ cu particularitățile de vîrstă ale copilului, în mentalul popular este redat prin afirmații laconice prescriptive și descriptive vizează necesitatea educării-învățării de la o vîrstă incipientă pentru formarea de deprinderi și cunoștințe necesare pe parcursul vieții. Astfel de prescripții sau constatări sunt recunoscute în proverbele:

Calul bătrîn nu se mai învață la umblet

Ce nu a învățat Ionuț, nu mai învață Ion

Totodată, formarea unor competențe la timpul potrivit (în special la tinerețe), este garantul unei vieți bune, inclusiv în perioada de vîrstă înaintată.

Ce înveți la tinerețe aceea știi la bătrînețe

Cine învață la tinerețe se odihnește la bătrînețe

Cine nu învață la tinerețe va plînge la bătrînețe

Efectele unei educații necorespunzătoare sunt identificabile în următoarele proverbe:

*Copilul ca copacul, cînd de mic se strîmbă, anevoie se mai îndreaptă
Mai lesne să cioplești pomul decît omul (adică, să îl corectezi în educație)*

Cine se învață la groapă se dezvață (adică, cine învață de mic obiceiuri rele, nu se mai reeducă)

Firile cînd se încurcă, anevoie se descurcă (se spune despre un copil care a fost educat de la început necorespunzător)

b) O serie de proverbe, care, aparent vin să contrazică principiul enunțat mai sus, afirmă, de fapt, necesitatea educației continue pe parcursul vieții, cu toate efectele pe care le implică:

A învăța nicicînd nu e tîrziu (proverb, de altfel, prezent în foarte multe limbi)

Nu e omul niciodată bătrîncînd e vorba de învățatură

Omul cîtrărește învață (și tot moare neînvățat)

c) Educare ghidată. Și în mentalul românesc este recunoscut faptul că educarea este un proces necesar (cf. *Învățătura e cea mai bună avuție*) și anevoios (cf. *Învățarea e grea muncă; Rădăcinile învățării sunt amare, dar fructele dulci*). Soluțiile pot fi găsite tot aici, în paremia românească, ce conține elemente de știință naivă, legate direct de viață și de care trebuie să țină cont orice demers educativ abordabil științific.

În contextul în care este axiomatic proverbul *Nimeni nu s-a născut învățat*, este evidentă necesitatea demarării de la vîrstă fragedă a procesului educativ. Însă, chiar dacă e strîns legat cu dezvoltarea fizică a copilului, combinat cu manifestarea adesea intuitivă a grijii față de copil, procesul educării trebuie ghidat și aplicat individual. Este vorba de aplicarea adecvată a unor tehnici, pentru a ajunge la rezultatul dorit, așa cum afirmă și proverbul *Învață ursul de la munte, d-apoi omul...* Convingerea că orice competență poate fi formată prin aplicarea de metode, recunoaște complexitatea actului educativ, or: *Învățătura nu e cîrpă să o mototolești și să o pui în buzunar sau, La orice învățatură nu grăbi peste măsură*. Iar o tehnică prost aplicată are consecințe ușor de bănuț: *Învățătura dată rău, se sparge în capul tău*. Necesitatea ghidării în învățare implică recunoașterea unor dascăli: bătrîni, părinți etc. (*Cei tineri să aibă ochi și urechi, dară nu gură*) și neagă demersul autodidact (*Cine vrea a fi sieși învățator are un prost școlar*). La fel, nu oricine este acceptat în calitate de dascăl – *Învățătorule, învață-te pe tine însuși mai întîi*: se spune unuia care dă sfaturi nepotrivite, fără a i le cere.

Una din metodele general-recunoscute de român în educare e oferirea de modele copiilor. O serie foarte extinsă de proverbe afirmă corespondența pînă la suprapunere a raportului părinte-copil. Astfel, copilul va avea drept model de activitate, gîndire, învățare comportamentele acestora, copiindu-i și reproducîndu-i.

Vezi mama apoi ia fata

Uite-te la mumă-sa și cunoaște-o pe fiică-sa

Cum e mama, e și fata /Ce a făcut mama, face și fata

De pe călcătură se cunoaște că nu a avut mamă bună

Ce a făcut tata și mama, va face fiul și fata

d) Inutilitatea educării formale și / sau intelectuale.

Faptul că educarea este sinonimă cu grija părinților față de copii e și negarea, în mentalul românesc, a necesității încredințării acestui proces altora (*Cine-l crește și cine-l educă/bate*) sau chiar instituției școlare. Acest tip de educație, după părerea românului, nu este necesară, întrucât trece dincolo de aria acțiunilor înscrise în conceptul de grijă pentru existență și perpetuare. Mai mult, uneori, conform mentalului, ea este și nocivă, întrucât cel învățat are imaginea unui nebun: *De atîta învățatură și-a ieșit din mințietc.* E un tip de învățatură diferit de ceea ce cer necesitățile existenței în comunitate: *La un sac de învățatură trebuie și un car de minte.*

Simbolul acestui tip de educare este cartea sau școala. *Multă carte / școală strică.*

Un alt argument evocat de român în adoptarea acestui principiu este inutilitatea instruirii formale-intelectuale în asigurarea minimumului existenței biologice.

Nu am învățat carte și tot am mîncat sărat

Dacă toți vor fi cărturari, cine să mai fie văcari?

e) Cvazieficiența unui stil educativ autoritar. Acest tip de raportare a părinților la copiii lor în contextul educării este unul valorificat intens în frazeologie. Este vorba de aplicarea pedepsei (inclusiv fizice – bătaia) în calitate de garanție a realizării optime a actului educativ.

Nevoia învață pe om și nuiăua pe copil

Unde dă mama carnea crește

Mama bună își ceartă băietul

Copilul nepedepsit rămîne neprocopsit (adică, neînvățat)

Justificarea unei asemenea metode de educare invocă o consecință negativă inevitabilă:

Mai bine să plîngă el acuma decît să plîng eu mai tîrziu

Cui e milă nuiăua să nu-și frîngă / El mai pe urmă copilul o să-și plîngă

Nebunia este legată de inima copilului, dar varga pedepsitoare o va scoate

Care nu se îndură de toiag, urăște pe fiul său, dar cel ce-l iubește, cu nevoie îl ceartă

Cui i-e milă de copil, nu iubește pe copil

Ultimele două proverbe atribuie pedepsei funcție de manifestare a dragostei față de copil.

Tot mentalul românesc consideră că una dintre stimulările învățării e bătaia la fund, deoarece atestăm o serie de proverbe care valorifică imaginea metaforică a educării prin ridicarea minții în cap:

Bate șezutul ca să învețe capul

A trage bătaie la șezut ca să vină mintea la cap

Dă la șezut ca să se ridice mintea la cap

Numărul mare de proverbe ce demonstrează admiterea sau chiar necesitatea pedepsei fizice în educare-grijă confirmă un sens mai vechi al termenului *nepedepsit* – „neînvățat”, „needucat”. Asemenea semnificație trebuie atribuită cuvîntului *nepedepsit* din proverbul *Vizita sau cercetarea unui nepedepsit este mare greutate în casa omuluiipricopsit.*

Iuliu Zanne explică acest proverb în felul următor: „Pe lângă altele, această zicere arată supărarea ciocoiului care vede că-l cercetează o rudă, rămasă săracă și neînvățată, care-l dă de rușine prin vorbele și purtarea sa.” [5, IV, 243]

Același sens este înregistrat și în dicționarul lui Lazăr Șăineanu: „pedeapsă, care e legat etimologic cu grecescul *paidevsis*, înseamnă instrucțiune: pedeapsa e concepută ca o învățatură menită a îndrepta și a cumiți.” [3, 472] Iar verbul *a pedepsi* are sensul în același dicționar de „a instrui” («oameni *pedepsiți* într’a noastră limbă», *Biblia* din 1688) [apud, ibidem].

Curios este faptul că în raportul învățare-pedeapsă s-a produs o mutație de sens și în direcția opusă. În asemenea mod, nu doar o metodă de învățare (pedeapsa) a fost extinsă asupra conceptului de *învățare*, ci și invers, termenii *învățare*, *a învăța* au ajuns să denumească și să fie folosiți pentru *pedeapsă* și a *pedepsi*. Asemenea influențe semasiologice constatăm într-o pravilă din 1640 (*Pravila de la Govora*) unde în câteva situații este utilizat verbul învățatură în loc de pedeapsă. De exemplu, pentru bătaie și furt se va da „... învățatură 10 ai”, adică, se va aplica pedeapsă 10 ani de detenție. La fel, pentru cei ce ascund vreun furt, li se va aplica pedeapsa astfel: „... îi învățăm să li se risipească casele și să se gonească dintr-acele locure și de-ntru averea lor.” [4, 47]

După cum s-a putut observa, pedagogia naivă, dezvăluită de tezaurul frazeologic românesc, conține principii ce au trecut testul empiric și istoric. Astfel că, în descrierea obiectului de studiu al pedagogiei ca știință despre om, este necesar a cunoaște și uzul diverselor principii, atitudinea comunității față de procesul educației, asigurându-se în acest mod legătura între practică și teorie, între ceea ce se propune și ceea ce e receptat. Apelul la produsele de mental (cum ar fi proverbele, dar și diverse elemente de folclor, povești, istorioare, ghicitori etc.) ar fi o soluție în găsirea, argumentarea și contextualizarea principiilor de educare a copiilor. Și atâta timp cât acest proces e o chestiune de mental, aspectele de educare a copiilor cu nevoi speciale trebuie căutate tot aici și de aici trebuie demarată problema.

Referințe bibliografice

1. Saculiș-Calata N. Pedagogia culturii: de la Homer la Platon. Fundamentele culturii europene. București: Paideia, 2005, 544 p. ISBN 973-596-308-6.
2. Scriban A. Dicționarul limbii românești: etimologii, înțelesuri, exemple, citații, arhaisme, neologisme, provincialisme. Ediție anastatică îngrijită și prefațată de I. Oprișan. București: Saeculum I.O., 2013, 1449 p. ISBN 978-973-642-303-1.
3. Șăineanu L. Dicționar universal al limbii române. Ediție revăzută și adăugită. Volumele I-V. Iași: Mydo Center, 1995. ISBN 973-96127-2-5.
4. Șăineanu L. Încercare asupra semasiologiei limbei române : studii istorice despre tranzițiunea sensurilor . Cu o alocuțiune, prefață de B.P. Hasdeu; ediție îngrijită, studiu introductiv și indice de Liv ia Vasiluță . Timișoara: Editura De Vest, 1999, 466 p. ISBN 973-360-316-3.

5. Zanne I. Proverbele românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia. Volumele I-X, Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie. București: Scara. 2003-2006. ISBN 973-85641-8-2.

BENEFICIILE EXERCIȚIILOR FIZICE PENTRU STUDENȚII CU DEREGLĂRI DE SĂNĂTATE ALE SISTEMULUI NERVOS

*Alexandru MORARI, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: *Physical exercise positively influences nervous activity, stimulating the transmission speed of nervous influxes with special effects in increasing mental efficiency and concentration capacity. The exercise positively affects tired or sick nervous centers, which are required in excess, restoring them. This article aims to train students a healthy concept about movement, about its positive effects obtained through systematic practice of physical exercise, to instill interest and desire to move. The article suggests a range of affordable and effective exercises for students with different disorders of the nervous system.*

Exercițiile fizice au capacitatea de a aduce beneficii creierului la orice vîrstă. Această idee se regăsește și în celebrul adagio „Mens sana in corpore sano”, a cărui semnificație, deși toți o cunoaștem, adeseori o ignorăm. Omul fără mișcare este ca apa stătătoare. Studenții de astăzi fac puțină mișcare, ne mai vorbind de acei studenți, care au dereglări de sănătate la diferite organe. Din bolile pe care le suportă unii studenți, un număr impunător din ei suferă de bolile sistemului nervos. Cu părere de rău, o bună parte din studenții distribuiți în grupele special-medicale, au o atitudine negativă în privința practicării exercițiilor fizice. Majoritatea din ei, în gimnazii, licee, colegii n-au frecventat orele de educație fizică.

În activitatea Catedrei de educație fizică se urmărește formarea la studenți a unei concepții sănătoase despre mișcare, despre efectele ei favorabile obținute prin practicarea sistematică a exercițiului fizic, se insuflă interesul și dorința de mișcare. O atenție deosebită se acordă îndrumării studenților privind petrecerea timpului liber, prin practicarea exercițiului fizic în mod independent, cîteva ore pe săptămînă. De asemenea, se urmărește formarea la tinerii noștri capacitatea de autocunoaștere a dezvoltării somatice, identificarea și corectarea anumitor deficiențe fizice pe care le posedă.

Există o legătură puternică între sistemul nervos și cel muscular. Peste o jumătate de miliard de ani în urmă a apărut prima celulă nervoasă din necesitatea de a coordona mișcarea organismelor. După milioane de ani, sistemele nervoase s-au

dezvoltat, ajungând la vârful de lance ale evoluției, și anume creierul uman. Există de asemenea o conexiune fizică între mușchi și creier, joncțiunea neuromusculară, care stă la baza contracției musculare. În acest loc se schimbă constant informații între cele două entități prin intermediul neurotransmitatorilor.

Exercițiul fizic poate duce la creșterea de noi neuroni. Conform unui raport din New York Times, exercițiile fizice influențează neuronii ca secrete factorul neurotrofic derivat din creier cu rol în activarea celulele stem. Din acestea vor lua naștere noi neuroni.

Proteina morfogenetică osoasă este un compus care diminuează neurogeneza, adică formarea de noi neuroni. Exercițiul fizic reduce nivelul ei, ceea ce permite formarea de noi neuroni.

Exercițiul fizic crește fluxul de sânge spre creier. Atunci când ne mișcăm inima pompează mai mult sânge, iar respirația se face mai des și mai profund. Un studiu publicat în 2008 în Journal of Applied Physiology arată că în timpul exercițiilor fizice fluxul sanguin prin arterele carotide și cerebrale crește cu 25% . În aceste condiții neuronii primesc mai mult oxigen și nutrienți. Inclusiv mersul pe jos este bun pentru a-ți „limpezi mintea”. Cei de la Franklin Institute afirmă că această formă de mișcare are avantajul de a asigura de a mai mult oxigen și nutrienți pentru creier fără a solicita foarte mult musculatura,.

Sedentarismul duce la declinul abilităților cognitive. În trecut pentru a supraviețui omul era obligat să se miște. Astăzi nu mai este cazul, iar sedentarismul a devenit specific noului mod de viață. Persoanele inactive sunt predispuse la deteriorarea sistemului cardiovascular, proces care duce și la declinul abilităților cognitive. S-a observat că femeile în vârstă, pentru că sunt mai puțin predispuse la boli cardiovasculare decât bărbații, au o memorie superioară.

Exercițiul fizic ca antidepressiv. La nivel fiziologic depresia este dată de nivelul scăzut de serotonina din creier. Mișcarea crește cantitatea de serotonină. S-a dovedit că exercițiul fizic este la fel de eficient ca antidepressivele în a-i face pe oameni să se simtă bine, conform Blumenthal și echipei sale de la Duke University Medical Center. Depresia se asociază și cu niveluri scăzute de dopamina și norepinefrina, neurotransmitatori cu efecte benefice asupra atenției și concentrării. Ca și în cazul serotoninei exercițiul fizic favorizează sinteza lor.

Beneficiile exercițiilor fizice în bolile neurodegenerative. Literatura științifică face tot mai multe referiri la faptul că exercițiile fizice au capacitatea de a reduce riscul, de a întârzia apariția și de a încetini agravarea bolii Alzheimer. După un studiu efectuat de cercetători timp de 35 de ani pe 1500 de subiecții, reiese că persoanele active, care fac cel puțin două ședințe de exerciții fizice de 30 de minute pe săptămână au un risc cu 60% mai mic de a suferi de Alzheimer. De asemenea, cei activi au o cantitate mai mică de acumulări proteice specifice bolii Alzheimer la nivel cerebral. Există indici că mișcarea poate să aducă beneficii și în cazul altor boli neurodegenerative ca Huntington sau Parkinson.

Exercițiul fizic acționează ca și un drog. După un exercițiu fizic de peste 30 de minute apare în general senzația de euforie. Organismul eliberează endorfine și dopamină. Mușchii se relaxează și o senzație de plenitudine ne invadează. Cantitatea de endorfine eliberate poate crește de până la cinci ori în raport cu cea normală. Endorfinele sunt neuropeptide, care se leagă de aceeași receptori, ca și substanțele opioide. Din aceasta cauză unele persoane au tendința de a exagera cu exercițiul fizic.

Pe lângă efectul benefic asupra stării de sănătate, exercițiile fizice pot avea și efect de decontare de la problemele cotidiene, de recreere, de ieșire din starea de supraîncordare specifică vieții contemporane. Sportul ajută creierul să lucreze mai eficient și chiar ne ajută să devenim mai deștepți. Persoanele care practică sport și sunt într-o formă fizică bună au o capacitate mult mai bună de gândire, de concentrare și de memorare, în raport cu ceilalți.

Studentii cunosc deja principalele grupe musculare și un minim de exerciții corespunzătoare, pe care le pot efectua individual, în funcție de nevoile și preferințele pe care le au. Ținând cont de toate cele menționate anterior, dar și de faptul că „mișcarea reprezintă hrana articulațiilor”, este motivată propunerea noastră de a găsi o modalitate prin care studenții să execute un program zilnic de aproximativ 30 minute de exerciții fizice. Considerăm că există posibilitatea, cu ajutorul mijloacelor moderne audio-video, de a fi, pusă în aplicare propunerea noastră.

Sugerăm o serie de exerciții fizice accesibile și eficiente cu următoarea succesiune::

1. Exerciții pentru cap și gât:

1.1. T 1-8 x1: *P.I. (= poziția inițială) Stînd depărtat, mînile pe șold;*

T 1-2 – răsucirea capului spre dreapta;

T 3-4 – răsucirea capului spre stînga;

T 5-6 – idem T 1-2;

T 7-8 idem T 3-4;

T 1-8 x2.

P.I. Stînd depărtat, brațele îndoite, mînile la spate;

T 1-4 – rotarea capului spre dreapta;

T 5-8 – rotarea capului spre stînga;

T 1-4 x4.

P.I. Stînd depărtat, brațele îndoite, mînile la ceafă;

T 1-2 – aplecarea capului înainte cu apropierea brațelor îndoite înainte, trunchiul se rotunjește, bărbia în piept;

T 3-4 – extensia trunchiului (și a capului) simultan cu ducerea brațelor îndoite lateral.

2. Exerciții pentru centura scapulară:

2.1 T 1-8 x 2:

T 1-3 – rotarea umărului drept înapoi;

T 2-4 – rotarea umărului stîng înapoi;

T 5-6 – rotarea ambilor umeri spre înainte;

T 7-8 - rotarea ambilor umeri spre înapoi;

T 1-8 x 2 – se execută același exercițiu ca la 2.1, dar direcția de rotare a umerilor este spre înainte, iar ambii umeri se rotează spre înapoi, apoi spre înainte.

3. Exerciții pentru brațe:

3.1 T 1-8 x 2: *P.I. Stînd depărtat, brațele îndoite la piept, mâinile prinse cu degetele încrucișate;*

T 1-2 – întinderea brațelor înainte simultan cu răsucirea în articulația pumnului, cu palmele orientate spre exterior;

T 3-4 – revenire în P.I.;

T 5-6 idem T 1-2;

T 7-8 – revenire în P.I.

3.2. T 1-8 x 2: *P.I. Stînd depărtat, brațele întinse sus;*

T 1 rotarea brațului drept înainte în plan sagital;

T 2 rotarea brațului stîng înainte în plan sagital;

T 3 idem T 1;

T 4 idem T 2;

T 5-6 – rotarea ambelor brațe întinse înainte în plan sagital, simultan cu ușoară extensie a trunchiului;

T 7-8 idem T 5-6.

4. Exerciții pentru trunchi

4.1 T 1-4 x 4: *P.I. Stînd depărtat, brațele întinse jos;*

T 1-2 – răsucirea trunchiului spre dreapta simultan cu ridicarea brațului stîng sus, brațul drept oblic înapoi;

T 3-4 – răsucirea trunchiului spre stînga simultan cu ridicarea brațului drept sus, brațul oblic înapoi.

4.2. T 1-8 x 4: *P.I. Stînd depărtat, brațele întinse lateral;*

T 1-2 – îndoire laterală spre dreapta, brațul stîng sus, brațul drept oblic jos, brațele rotunjite, „coroană” și arcuire;

T 3-4 - îndoire laterală spre dreapta, brațul stîng sus, brațul drept oblic înapoi, brațele rotunjite, „coroană”;

T 5-6 idem T 1-2 spre stînga;

T 7-8 idem T 3-4 spre stînga.

4.3 T 1-8 x 4: *P.I. Stînd depărtat, brațele întinse jos pe lîngă trunchi;*

T 1-2 – pas lateral dreapta (stînga) cu aplecarea trunchiului înainte, brațele întinse sus;

T 3-4 – îndoirea trunchiului înainte, brațele întinse sus;

T 5-6 idem T 1-2;

T 7-8 idem T 3-4.

4.4. T 1-8x4 (exercițiul se execută spre stînga și spre dreapta): *P.I. Stînd:*

T 1-2 – pas lateral dreapta simultan cu aplecarea trunchiului înainte, brațele lateral;

T 3-4 – răsucirea trunchiului spre dreapta, mâna stîngă atinge glezna dreaptă;

T 5-6 – răsucirea trunchiului atingînd glezna stîngă;

T 7-8 – revenire în P.I.

5. Exerciții pentru membrele inferioare

5.1. T 1-4 x 8: P.I. Stînd, brațele întinse jos;

T 1-2 – semiflexie a picioarelor, brațele întinse jos, mâinile pe genunchi;

T 3-4 – întinderea picioarelor simultan cu ridicarea piciorului drept (stîng), îndoit înainte la piept, brațele întinse înainte;

5.2. T 1 -8 x4: P.I. Stînd:

T 1-2 – fîndare pe piciorul drept (stîng) simultan cu ridicarea brațelor întinse sus, mâinile prinse și arcuite;

T 3-4 – îndoirea trunchiului înainte simultan cu întinderea piciorului;

T 5-6 idem T 1-2;

T 7-8 – revenire în P. I.

5.3. T 1-4 x 16: P.I. Stînd:

T 1-2 – semiflexia picioarelor, brațele îndoite și încrucișate înainte;

T 3-4 – balansul piciorului drept întins înapoi, simultan cu întinderea brațelor, coborîrea acestora oblic înapoi.

5.4. T 1-4 x 32:

P.I. Stînd depărtat (tălpile paralele, așezate la o distanță egală cu lățimea umerilor), brațele îndoite, mâinile pe umăr;

T 1-2 ridicare pe vîrfurile picioarelor, simultan cu ridicarea brațelor întinse sus;

T 3-4 – semigenuflexiuri simultan cu coborîrea brațelor întinse înainte.

Referințe bibliografice

1. Crăciun M. Exercițiul fizic, izvor de sănătate. București: Sport - Turism, 1984. p.23-45.
2. Dumitru G. Sănătate prin sport pe înțelesul fiecăruia, Federația Română, Sportul pentru toți. București: Sport - Turism, 1997. p 59 -73.
3. Jenkins R. Fitness – gimnastică pentru toți. București: Alex-Alex, 2001. p.81-100.
4. Stoenescu G. Gimnastica de întreținere. București: Sport – Turism, 1987. p.63-95.
5. STOENESCU G., Tinerețe, sănătate, frumusețe. București: Sport – Turism, 1990. p 41-59.
- 6.

REPARTIZAREA EFICIENTĂ A TIMPULUI ÎNTRE ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE ȘI CEA DE RELAXARE

Natalia MELNIC, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Summary: A significant factor in ensuring inclusive education and training a new vision on the mission that it has today the school is to establish a rational balance between hard daily work done by child on the one hand and rest and sleep, on the other hand. It is an obvious link between children's school success and how to spend their free time.

Provocările actuale pentru educație sunt rezultatul așteptărilor stabilite prin strategiile și politicile educaționale în Europa care pun accent pe necesitatea ca elevii să devină autonomi și responsabili de propria învățare.

Educație incluzivă se caracterizează prin aceea că elevul cu cerințe educaționale speciale trebuie susținut și încurajat de învățător/profesor ca să-și dezvăluie personalitatea, să-și valorifice și să-și dezvolte potențialul. Școala, în general, și pedagogii, în special, sînt responsabili, alături de familie pentru modelarea personalității, de ceea ce filozoful Constantin Noica numea „devenirea într-o ființă a omului”. [6]

Responsabilitatea ultimă de a învăța este a elevului. Mediul școlar trebuie să-i permită să se angajeze în învățare, dar el însuși este cel care acționează. Totuși, înainte să acționeze, e nevoie să știe ce i se cere pentru a învăța eficient. Există câteva atitudini și comportamente pe care elevii care vor să devină independenți le afișează și pe care profesorii ar trebui să le promoveze și încurajeze, cum ar fi: încrederea, implicarea activă, deschidere pentru împărtășirea ideilor și ascultarea activă.

Este demonstrat faptul că elevilor cu nevoi speciale le place să fie implicați activ în procesul de învățare și atunci când implicarea lor este solicitată aceștia manifestă o capacitate sporită de înțelegere. Elevii care se angajează pe deplin în învățare ajung să conștientizeze împlinirea pe care o resimt în urma depunerii unui efort în învățare.

Dar, un factor important în asigurarea unei educații incluzive și formarea unei noi viziuni asupra misiunii pe care o are astăzi școala este de a stabili un echilibru rațional între activitatea zilnică depusă de copil, pe de o parte, și odihna (activă) și somn, pe de altă parte.

Este o evidentă legătură între succesele școlare ale copiilor și modul lor de a-și petrece timpul liber.

Prin activitățile pe care le desfășoară în timpul unei zile, școlarii depun atât efort fizic, cât și efort intelectual. Efortul intelectual se referă la activitățile intelectuale pe care le desfășoară elevii: citit, scris, calculat, memorat etc. Școlarii depun efort intelectual atât la școală, cât și acasă prin efectuarea temelor. Activitatea de învățare le solicită gîndirea, atenția, memoria, care produc un grad de încordare a organismului. Activitatea intelectuală, rațional organizată, reprezintă un mijloc de promovare a sănătății mintale a elevului.

Copilul școlar din primii ani de învățămînt desfășoară o activitate fizică și intelectuală ușoară sau medie. Cu toate acestea, efortul depus zilnic este resimțit de sistemul nervos și de aparatul său locomotor, așa încît, după masa de prînz, 1-2 ore de somn sunt binevenite și suficiente pentru refacerea forțelor sale în vederea reluării activității. După efectuarea lecțiilor, urmează altă perioadă de odihnă, dar de data

aceasta sub forma unor lecturi ușoare sau a unor jocuri, în casă sau în aer liber. Elevul trebuie să fie obișnuit să respecte aceeași oră de culcare (orele 21-22) și de deșteptare. Nu este indicat ca elevii să-și încheie ziua cu activități foarte animate sau cu vizionarea emisiunilor de televiziune, deoarece impresiile puternice din timpul acestora împiedică instalarea rapidă a somnului.

Între principiile raționale de viață există unul după care se stabilește un echilibru rațional între activitatea zilnică depusă de copil, pe de o parte, și odihna (activă) și somn, pe de altă parte. Volumul și intensitatea activităților zilnice variază în funcție de vârsta copilului și de preocupările sale particulare; de aceste considerente trebuie ținut cont în organizarea odihnei și a timpului său liber.

În organizarea și dirijarea procesului de refacere și de odihnă se comit deseori greșeli datorate neștiinței părinților, comodității lor și, deseori, dragostei exagerate, ajungându-se la carențe în educația copiilor și la formarea unor deprinderi greșite de care copiii se debarasează cu greu sau deloc. Dacă efortul depus de un copil nu este bine dozat poate duce la oboseală prematură, la diminuarea pînă la dispariția poftei de mîncare, iar dacă starea de suprasolicitare psihică se prelungește timp îndelungat, duce la întîrzierea dezvoltării fizice și psihice a copilului.

Dozarea efortului psihic legat de procesul de învățămînt se face după principii unanim acceptate atît de medici, cît și de cadrele didactice. Odihna trebuie să urmeze în mod obligatoriu unor eforturi fizice sau psihice. Este recomandabil să urmeze o pauză scurtă de odihnă și relaxare imediat după masă și abia după aceea să trecă la pregătirea lecțiilor, începînd cu cele mai grele și alternînd la anumite intervale de timp obiectele școlare. Fie între două materii, fie după fiecare oră de studiu copilului îi trebuie o pauză de 5-10 minute în care se va relaxa părăsind locul de studiu pentru așa-zisa "dezmoțire", de fapt pentru modificarea poziției forțate în care stă în timpul efectuării temelor. Cititul în poziția "culcat" în pat nu este recomandat, deoarece în astfel de cazuri concentrarea privirii asupra manualului ținut într-o poziție prea apropiată poate favoriza unele vicii de vedere.

Este o evidentă legătură între succesele școlare ale copiilor și modul lor de a-și petrece timpul liber. De obicei, elevii buni se recrează prin lecturi de bună calitate, spectacole de valoare artistică, fără a neglija și sporturile, plimbările, etc. Elevii slabi evită continuarea preocupărilor „serioase” și își irosesc timpul în activități cu slabe resurse formative, de obicei nici sportul nu îl practică în mod sistematic. Emisiunile TV vizionate trebuie selectate și totodată, respectate condițiile de igienă a vizionării pentru evitarea consecințelor nedorite.

Orice activitate din timpul liber trebuie să aducă un beneficiu pentru minte și trup, să fie diversificată, recreativă, fără aglomerare, respectînd deviza: „timpul liber nu trebuie omorît”. Ce poate face un copil la sfîrșitul unei săptămîni?

Părinții trebuie să urmărească pas cu pas timpul liber al elevilor, altfel, scăpat de sub supravegherea lor se pot aștepta la foarte multe surprize. A introduce, cu ajutorul copilului, un program potrivit de viață pentru elev, în familie și a veghea ca el să fie

respectat, este cel dintâi lucru pe care-l avem de făcut pentru a-l învăța pe acesta să prețuiască timpul și pentru a-l feri de o viață dezordonată și delăsătoare. Un program precis și potrivit vârstei lui, care să prevadă alternarea orelor de muncă, odihnă și distracții contribuie mult la disciplina lui, la dezvoltarea fizică și psihică. Timpul liber al elevilor poate fi organizat și de școală prin diferite activități extracurriculare cum ar fi activități sportive, excursii, etc. și mai poate fi autoorganizat, timpul petrecut cu prietenii în excursii, plimbări, la aniversări) și singur prin studiu, relaxare.

Rolul părinților în structurarea timpului liber al copiilor contribuie la formarea capacității de gestionare a timpului liber prin: stabilirea sarcinilor, controlul permanent al realizărilor și nerealizărilor, stimularea alegerii responsabilităților, obligațiilor, sarcinilor. Rolul școlii prin cadrele sale didactice începând cu cele de la grădiniță și până la învățământul universitar ajută copiii/ elevii/ studenții să-și formeze capacitatea de organizare a timpului.

Planificarea și organizarea riguroasă și rațională a timpului are drept scop prevenirea suprasolicitării, a oboselii școlare, contribuind la dezvoltarea armonioasă psiho-fizică a copiilor.

Organizarea rațională a timpului elevului, păstrarea unui echilibru armonios între diferite forme de activitate constituie una din condițiile reușitei viitorului cetățean.

Referințe bibliografice

1. Elemente de didactică aplicată. Iași: Polirom, 2000.
2. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe special. Iași: Polirom, 2001. 200 p. ISBN: 973-683-819-6
3. Institutul de Științe ale Educației. Timpul elevilor. București, 2008.
4. Popovici D. Sociologia educației. Iași : Institutul European, 2003.
5. Rață G. Strategii de gestionare a timpului liber. Iași: Pim, 2007.
6. <http://www.keystonemoldova.md/assets/documents/ro/publications/Guide%20inclusive%20education.pdf>

EXERCIIII DE CORECȚIE - SUPORT AL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

*Maria MIHAILOVA, lector universitar,
 Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

***Summary:** The article reflects the possibility of using physical exercises in self-motor activity of children with special educational needs. Health and corrective exercises in self-motor activity of children with physical disabilities are interesting for children of preschool age and provide a high pedagogical effect. The use of cards with imaginative exercises for children with physical disabilities is proposed.*

În prezent, pedagogii și psihologii acordă o deosebită atenție problemelor ce țin de învățământ integrat din perspectiva orientării incluzive a școlii, în conformitate cu

direcțiile de dezvoltare a politicilor și sistemelor educaționale axate pe conceptul educației pentru toți în care diferențele individuale sunt considerate o provocare, nu un obstacol. Recunoașterea diversității mari a educabililor, între care și a celor cu nevoi speciale, relevă dreptul esențial al fiecărui copil la educație și dezvoltare pentru valorizarea maximă a potențialului de care el dispune [1].

Integrarea nu numai permite copiilor să se adapteze la condițiile vieții sociale dar obligă și societatea să întreprindă măsuri pentru a se conforma la particularitățile copiilor în baza principiilor toleranței, dreptății sociale, obiectivității, să creeze mediul educațional special care să corespundă necesităților copilului cu nevoi speciale.

În fiecare instituție preșcolară sunt copii cu dereglări în dezvoltarea fizică, fapt care necesită organizarea activității, crearea mediului favorabil pentru a cruța sănătatea fiecărui copil. Programele instructiv-educative și tehnologiile aplicate trebuie să pună în evidență dereglările dezvoltării copilului, determine direcțiile muncii de corecție, compensare, asigurând interacțiuni educaționale.

În practica preșcolară actuală se constată, că asupra calității procesul instructiv-educativ, realizării eficiente a obiectivelor adaptate caracteristicilor personale ale copiilor influențează negativ următorii factori:

- limitarea activismului motrice (dacă activismul motrice a copilului trebuie să atingă 50% timpul de veghe, în realitate el atinge numai 26- 38%);
- nu este bine gândită alternarea activității active și pasive ale copiilor pe parcursul zilei;
- subaprecierea importanței măsurilor curative în a doua jumătate a zilei;
- numărul insuficient a surselor metodice care să sprijine activitatea pedagogului în direcția valorificării diferitor tehnologii didactice pentru a diferenția tratamentul pedagogic în funcție de caracteristicile fiecărui copil.

Pornind de la premisa, că exercițiul fizic este un mijloc de bază al educației fizice care dispune de o arie educațională specifică și permite într-o îmbinare optimă soluționarea multiplelor probleme, acesta poate fi un suport important al educației incluzive. Efectuarea exercițiului fizic inclus în acțiunea motrică respectivă, solicită întotdeauna efortul fizic de diferită intensitate, reflectat în contracția musculară și stimularea activității marilor funcții ale organismului, cu deosebire a circulației și respirației.

Exerciții de corecție, fiind o metodă activ-participativă, permit de a facilita procesul dezvoltării fizice implicând copilul în proprie formare/dezvoltare. Din perspectiva educației incluzive acest tip de exerciții creează condiții favorabile pentru mișcare, educă la copii necesitatea în activismul motrice zilnic.

În cadrul educației copiilor cu dereglările auzului, văzului, obezității vom ține cont de faptul, că acești copii manifestă unele particularități în dezvoltarea psihică, fizică, intelectuală, în manifestarea reacțiilor motrice, în dezvoltarea aparatului verbal, activității cognitive.

Practica demonstrează că copiii cu dereglările nominalizate manifestă nivelul scăzut al activității motrice, consumă mai puțină energie decât ceilalți. O confirmare

acestor constatări găsim la I Vorotilkina care menționează că la acești copii forța musculară și recepția musculară sunt mai mici, influențând negativ asupra dezvoltării calităților de forță-viteză, coordonării, preciziei mișcărilor [2].

Cele menționate permit să conchidem că copiilor cu aceste dereglări este necesară sporirea intensității efortului fizic, mărirea duratei activismului morice în regimul zilei.

Jocuri și exerciții fizice cu orientare curativă aplicate diferențiat în cadrul activităților de educație fizică și în a doua jumătate a zilei pot fi un suport important în realizarea următoarelor obiective:

- mărirea intensității efortului fizic în regimul zilei;
- întărirea organismului copilului, sporirea capacității de muncă fizică, rezistenței la boli;
- întărirea corsetului muscular al coloanei vertebrale, formarea ținutei corecte, aparatului musculo-legamentar al tălpii picioarelor, profilaxia piciorului plat;
- îmbunătățirea capacităților coordinative, a musculaturii fine a mușchilor trunchiului și a membrilor;
- îmbunătățirea funcției sistemului cardio-vascular, respirator, mobilității proceselor nervoase, concentrării atenției;
- dezvoltarea rapidității reacției la semnal, vitezei, îndemnării, preciziei mișcărilor, priceperii de a se orienta în spațiu;
- educarea capacității de a coordona acțiunile sale cu ale altor copii, de a interacționa, a manifesta ingeniozitate, inițiativă, curaj.

Una dintre formele eficiente de lucru cu copiii ce suferă de dereglările sferei fizice (auzului, văzului, obezității etc.) prezintă organizarea activității motrice de sine stătătoare a preșcolarilor care permite de a mări activismul motrice a copilului, a corecta deficiența fizică, a întări sistemele și funcțiile organismului.

Pentru organizarea muncii de corecție și asanare este necesar de a amenaja mediul obiectual dezvoltativ care facilitează activismul motrice a copilului. Este bine de amenajat ateliere cu utilaj sportiv care asigură munca de corecție: oglinzi pentru controlul vizual al ținutei, masajeri pentru brațe, spate, talpa piciorului, un set de bastoane de gimnastică, mingi medicinale, săculețe cu nisip pentru exerciții de echilibru etc. Este important de a crea și o cartotecă care va conține un set de imagini ce redau diferite exerciții: din gimnastica respiratorie, pentru dezvoltarea musculaturii fine executate cu bile sau nuci, de corecție și întărire a mușchilor spatelui, picioarelor și a curbării tălpii, exerciții în perechi care dezvoltă simțul echilibrului, curajul, îndemnarea etc.

Acest mediu dezvoltativ, după cum demonstrează experiența noastră, este atractiv pentru copii, le permite să acționeze individual sau împreună cu semenii săi fără a-i impune. Lucrul cu fișe oferă posibilitate fiecărui copil de a depune un efort propriu în actul învățării, trezind interes, stimulând motivația, dezvoltând sine statornicia.

Practica demonstrează că la început copiii pur și simplu manifestă interes studiind conținutul fișei, imaginea pe care o redă, apoi apare dorința de a efectua exercițiul

prezentat așa cum el este demonstrat pe desen, în continuare, de a crea variante noi ale exercițiului.

Examinînd fișele copilul devine mai atent, activ, memorizează elementele exercițiului, se străduie să nu comită greșeli la efectuarea lui, se învață să explice conținutul exercițiului.

În cazul dereglărilor ținutei își vor găsi aplicare eficientă fișele cu exerciții în imagini propuse de P. Demeter [3].

Indianul.

Culcat pe abdomen, o mîna lipită de piept, alta la ochi. A ridica capul și a privi în dreapta și în stînga, după ce a schimba poziția brațelor și a repeta exercițiul.

Cățelușul curios.

Stînd în sprijin în genunchi și palme, a întoarce trunchiul și capul în dreapta, a reveni în poziția inițială, a repeta aceleași acțiuni în stînga, fără a îndoi spatele.

Pasărea în zbor.

Culcat pe abdomen, brațele lateral. A ridica capul și cutia toracică, imitînd cu brațele zborul păsării, a privi înainte fără a ridica sus umerii.

Peștișorul.

Culcat pe abdomen, brațele a întinde înainte, picioarele alăturate. A ridica brațele în sus, a se întoarce în poziția inițială, a duce prin balanță picioarele cît de posibil în sus. A se întoarce în poziția inițială.

Avionul.

Stînd, picioarele la un loc, brațele lateral. A efectua înclinări în dreapta și stînga, înclinînd mîinile în partea corespunzătoare.

Tăietorul de lemne.

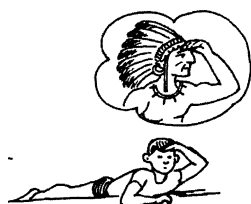
Stînd, picioarele la nivelul umerilor, brațele deasupra capului. De a imita tăierea lemnului.

În luntre.

Doi copii șezînd față în față, picioarele întinse, sprijinindu-se cu tălpile, a se îndoi, a se apuca de brațe, imitînd vîslirea.

Pisica prinde șoarecii.

Stînd în sprijin pe genunchi și palme a se tîrî imitînd pisica care prinde șoarecii.



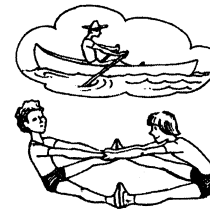
Indianul



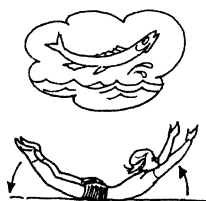
Cățelușul curios



Pasărea în zbor



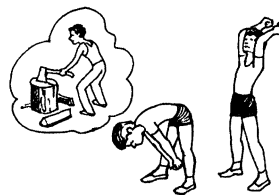
În luntre



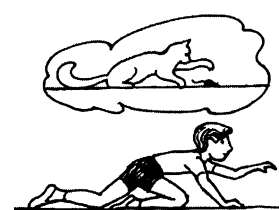
Peștișorul



Avionul



Tăietorul de lemne



Pisica prinde șoarecii

Înainte de executarea exercițiului vom explica copilului cu ce scop îl efectuăm, ce grupe de mușchi dezvoltă. De exemplu, în exercițiul "În luntre" doi copii, șezând față în față, picioarele întinse, sprijinindu-se cu tălpile, și apucându-se cu brațe, imită vîslirea. Unul se apleacă înapoi și trage după sine pe celălalt, care opune puțină rezistență, aplecându-se înainte. Vom explica că acest exercițiu întărește mușchii spatelui și este binevenit după o activitate cu caracter static. Conștientizarea menirii exercițiului fizic pentru sănătate contribuie la formarea atitudinii responsabile față de sine, modul sănătos de viață.

Lucrul cu fișele permite de a consolida cunoștințele acumulate în baza conversației. Pot fi propuse întrebări reproductiv-mnemice, care stimulează memoria (Cum se numește exercițiu?, Ce grupe de mușchi dezvoltă?); reproductiv-cognitive care stimulează gândirea (Cu ce scop efectuăm exercițiul "În luntre"?, Ce exerciții cunoașteți pentru dezvoltarea tălpii picioarelor?); productiv-cognitive care stimulează gândirea productivă, rezolvarea de probleme (De ce acest exercițiu dezvoltă îndemnarea?, Cum putem efectua exercițiul dat?, Ce variante a exercițiului puteți propune?).

Este important de a crea o atmosferă emoțională pozitivă în care copiii să se simtă bine, liniștit, încrezut, să nu se dezamăgească în cazul insuccesului. În această ambianță crește considerabil activismul motrice a copiilor, se mărește capacitatea către efort intelectual, influențând calitatea procesului de învățare.

În așa mod, exerciții de corecție și asanare aplicate în cadrul activității organizate sau activității motrice de sine stătătoare, vor contribui la rezolvarea problemelor copiilor cu nevoi educative speciale prin facilitarea includerii acestora în sistemul educațional obișnuit, minimizînd fenomenele de blocaj, de eșec și insucces.

În cadrul educației incluzive exerciții de asanare și corecție prezintă activitatea care asigură o adaptare treptată a copiilor cu necesități educative speciale la activitatea de învățare, valorificînd potențialul acțional al copiilor puși în situația de a realiza efectiv anumite sarcini de învățare. Astfel se va realiza unul dintre principiile educației incluzive direcționat spre activitatea de corijare compensatorie destinată recuperării și asigurarea participării copiilor în mod eficient la activitățile desfășurate în cadrul învățămîntului obișnuit.

Referințe bibliografice

1. Pereteatcu M., Stupacenco L. Educația incluzivă. Ghid pentru profesori. Asociația obștească "ACCES-PLUS" Tipografia din Bălți, 2006. 207p.
2. Воротилкина И. Физкультурно-оздоровительная работа в дошкольном учреждении. Москва: НЦ ЭНАС, 2006. 143с.

3. Деметер Р. Бегай, ползай. прыгай. Москва: Физкультура и спорт, 1972.

PREGĂTIREA FIZICĂ ÎN ANTRENAMENTUL GRUPEI PERFEȚIONĂRII SPORTIVE LA FOTBAL

*Vladislav PRODAN, asistent
universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

***Summary:** Physical preparation is one of the most important factors in achieving great performance sports training .Regardless of the specifics of sport , basic task of physical training is to improve exercise capacity . This allows the load of the body to adapt to the continuous growth of physical training and psychological requirements .The main role of specific physical preparation is proceeding according to general physical training and methodical physiological peculiarities of sports.*

Pregătirea fizică constituie unul dintre cei mai importanți factori ai antrenamentului sportiv în atingerea mării performanțe. Principalele obiective ale pregătirii fizice sunt:

1. - formarea, dezvoltarea și perfecționarea aptitudinii sub aspectul:
 - coordonării generale;
 - coordonării segmentare;
 - schemei corporale;
 - echilibrului static și dinamic;
 - a orientării și pregătirii mișcării propriului corp în spațiu;
 - a percepției spațiului timpului - tempo, ritm, durata mișcării obiectelor;
 - vitezei (de reacție, de rotație, anticipare, execuție de antrenare).
 - Aptitudinile motrice mari: viteza, rezistența, forța și mobilitate.
2. - Capacitatea de autoapreciere,
3. - Încrederea în forțele proprii,
4. - Capacitatea reglării voluntare a acțiunilor, de a suporta durerea personală.

Într-un program de pregătire organizat, pregătirea fizică se dezvoltă în următoarea succesiune:

- pregătire fizica generală;
- pregătirea fizică specifică;
- perfecționarea calităților motrice specifice.

O abordare secvențială a dezvoltării pregătirii fizice în planul anual.

Fazele pregătirii	Faza pregătitoare		Faza competițională
Faza de dezvoltare	1	2	3
Obiectiv	Pregătirea fizică generală	Pregătirea fizică specifică	Perfecționarea specif. a calit. biomotrice

A treia bază este specifică perioadei competiționale, în care obiectivul principal este de menținere a acumulărilor anterioare dar perfecționarea calităților necesare.

Performanța competițională este cu atât mai bună cât faza de pregătire este mai lungă.

În ceea ce privește raportul încărcătura și intensitate specialiștii susțin ca în prima faza numărul repetărilor este mai mare cu o intensitate moderată, iar pe măsura ce programul avansează crește intensitatea în raport cu necesitățile sportului practicat.

În perspectiva planificării pe termen lung studenții vor beneficia de o perioadă mai lungă, 1-2 ani de pregătire fizică generală, urmată de o perioadă de specializare mai scurtă (1 an) după care programul se încheie cu cea de a treia etapă (6-8 luni), când se perfecționează calitățile motrice.

1. Pregătirea fizică generală

Indiferent de specificul sportului practicat, sarcina de bază a pregătirii fizice este de îmbunătățire a capacității de efort. Această încărcătură de lucru permite organismului o adaptare la creșterea continuă a cerințelor de pregătire fizică și psihologică.

Exercițiile generale nu au o asemănare directă cu practica sportivă, ca de exemplu alergarea pentru un ciclist sau canotor. Nu influențează mult performanța; însă îndeplinesc un rol însemnat în pregătirea fizică, pentru a compensa carentele și pot constitui substitute a lucrului fundamental opusă când este imposibilă organizarea acestuia.

Pe baza orientării și efectelor lor hotărât să împart exercițiile de dezvoltare fizică în două grupe:

- exerciții fără aparate sau cu alte obiecte decât cele folosite în competiții (bastoane, bănci, corzi, mingi medicinale).

- exerciții derivate din sporturile înrudite.

O instruire fizică multilaterală este relevantă pentru:

- sporturile care necesită o coordonare motrică complexă (gimnastica, sărituri în apă, sporturi de echipă, patinaj);
- întărirea mușchilor, oaselor și ligamentelor reducând astfel riscul accidentarilor în special pentru sportivii tineri;
- sportivii din sporturile care datorită condițiilor climatice, nu pot fi practicate tot timpul anului (schi, fotbal, patinaj viteza, canotaj și rugby).
- toți sportivii, facilitând îmbunătățirea aptitudinilor psihomotrice și transferul pozitiv în procesul învățării.

2 Pregătirea fizică specifică

Rolul principal al pregătirii fizice specifice este de a continua pregătirea fizică generală în concordanță cu particularitățile fiziologice și metodice ale unui sport.

Adaptarea permanentă a organismului sportivului la un volum de efort din ce în ce mai mare la antrenament și în final în competiții ajută la o refacere rapidă. Iacovlev (1967), susține că un organism fortificat și întărit în prealabil va dezvolta mai rapid niveluri fiziologice înalte.

Rezistența specifică poate fi îmbunătățită dacă aceasta este precedată de dezvoltarea rezistenței generale.

"Se consideră în mod eronat că rezistența generală dezvoltată prin alegerea pe teren variat îmbunătățește rezistența specifică pentru toate sporturile. Lucrul este valabil pentru alergările pe distanțe medii și lungi; în alte sporturi, crosul este doar un antrenament de pregătire fizică generală.

Pentru o dezvoltare fiziologică specifică, sportivii trebuie supuși unor solicitări care să se raporteze direct la cerințele tehnice, tactice și fiziologice ale sportului respectiv.

Acest scop este simplu de realizat în sporturile ciclice dar nu și în cele cu acțiuni complexe (sportivi de echipă, gimnastica, probele de aruncări și sărituri). Repetarea multiplă parțială sau integrală a exercițiilor sau a fazelor unui joc poate duce la realizarea aceluiași scop.

Selectarea mijloacelor adecvate de antrenament este extrem de importantă. Elementele nespecifice pot duce la o specializare greșită a dezvoltării sportivului și în consecință la performanțe necorespunzătoare" (T. Bompa - 2002).

În pregătirea specifică, volumul este mare și este posibil doar prin scăderea intensității. Principiul didactic de la ușor la greu, de la simplu la complex se bazează pe adaptarea gradată a organismului la efort.

O intensitate crescută, a efortului fără o prealabilă fortificare a organismului ar duce la o suprasolicitare a sistemului nervos central, în care urmările ar putea fi: instalarea prematură a oboselii, epuizare și accidente.

Ozolin (1971) susținea că sportivii care aplicau un program de intensitate medie au avut succes în activitățile de lungă durată, prezentând un potențial fiziologic ridicat.

Ridicarea potențialului de efort este posibilă doar prin creșterea volumului și intensității antrenamentelor. "Pentru că mulți sportivi au zilnic antrenamente este de așteptat ca viteza lor de refacere între antrenamente să influențeze creșterea încărcăturii de antrenament" (T. Bompa - 2002).

În planificarea pe termen lung, în raport de programul competițional durata pregătirii fizice specifice poate fi de la 2-4 luni.

2.1. Indicații metodice privind folosirea exercițiilor specifice.

Exercițiile specifice acționează direct, în sensul îmbunătățirii pregătirii fizice specifice și potentează deprinderile tehnice, pentru că sunt similare cu structura tehnică.

Pentru ca aceste exerciții să fie eficiente, specialiștii practicieni și teoreticieni sunt de părere că pentru selectarea și utilizarea lor să se țină seama de următoarele indicații metodice:

- de durata majorității bazelor de pregătire, exercițiile specifice trebuie să predomină, deoarece "un exercițiu are efect proporțional cu timpul și frecvența aplicării lor" (T. Bompa - 2002);

- exercițiile specifice vor implica în primul rând efectorii primari (T. Bompa - 2002), care sunt "mușchii care acționează direct în executarea mișcării dorite.

- să se folosească cu o structură tehnică și cinematică similare cu mișcările de bază din sportul ales (T. Bompa - 2002).

- exercițiile specifice și cele imitative îmbunătățesc mult tehnica sportivă și mai puțin aspectul fizic.

Numărul de repetări din lecția de antrenament nu poate ajunge la încărcarea necesară pentru dezvoltarea superioară a puterii. Pentru a învinge rata mică a progresului de exemplu, săritorii în înălțime efectuează zeci de mii de sărituri specifice menite să dezvolte puterea picioarelor.

Numărul repetărilor specifice pe serie poate fi extrem de redus (10-20), dar numărul de repetări pe an, este foarte mare.

- exercițiile fizice trebuie incluse în faza pregătitoare, dar sunt foarte importante și în faza competițională. Cercetări efectuate în Germania (Harre - 1982) au concluzionat că motivul pentru care sportivii ajung la un nivel bun de performanță la începutul sezonului competițional, după care nu-și pot menține acest nivel este tocmai excluderea exercițiilor specifice din perioada competițională (T. Bompa - 2002);

- exercițiile specifice variază în complexitate, dar exercițiile mai simple sunt mai eficiente și efectul antrenamentului este mai localizat;

- folosirea reprezentării mentale, care constituie o modalitate eficientă de învățare sau perfecționare a actului motric. Faraday (1971), a observat că reprezentarea mentală a unei mișcări este urmată de o contracție involuntară. Krestovnitov (1938) citat de T. Bompa (2002), a confirmat că "reprezentarea mentală a unui act motric sau a unor mișcări cunoscute este însoțită în paralel de modificări fiziologice slabe; care se resimt în creșterea excitabilității nervoase, dezvoltarea sistemului cardiorespirator și intensificarea proceselor metabolice. Ozolin (1971) susține că metoda ideomotrică contribuie la dezvoltarea unor calități motrice, adică reprezentarea mentală a unei mișcări executate la viteză poate ajuta la dezvoltarea vitezei.

Aceste exerciții de reprezentare mentală pot crea un suport al voinței, al încrederii, și depășirii anumitor praguri mentale.

Din punct de vedere psihologic, capacitatea de autoapreciere, încredere în forțele proprii, capacitatea reglării voluntare a acțiunilor și capacitatea de efort voluntar, perseverența, suportarea durerii sunt efecte ale exercițiilor specifice dacă acestea sunt organizate și conduse corect" (M. Epuran - 2001).

3 Pregătirea competițională

Exercițiile competiționale sunt reprezentarea efectivă sau simulată a probei oficiale, executate la diverse viteze, amplitudini și încărcături.

Aceste exerciții pot fi efectuate la sfârșitul perioadei de pregătire și în perioade precompetiționale și în condițiile competițiilor neoficiale constituind mijloace de îmbunătățire ale gradului de pregătire și de adaptare a sportivului la particularitățile unei competiții.

4. Forța

În "Oxford Dictionary" forța este definită ca "o cauză a tuturor efectelor". Specialiștii din domeniul o definesc: "aptitudine motrică ce permite omului să învingă o rezistență sau să se opună acesteia printr-un efort muscular intens punând de acord terminologia ușor diferită a altor autori o definește ca fiind "capacitatea de a realiza eforturi de învingere, menținere sau cedare în raport cu o rezistență internă sau externă prin contracția unei sau mai multor grupe musculare".

4.1. Aspecte fiziologice și biochimice ale forței musculare

Performanțele privind forța la studenți nu se datorează unui antrenament specific, ci mai degrabă îmbunătățirii coordonărilor musculare existente, deoarece în general la această vârstă nu există, practic, hipertrofie musculară (Lisen și Hollman, 1977). Când copilul are 10 ani sau chiar mai mult, se recomandă ca în procesul învățării, exerciții de forță și coordonare. Acest lucru poate contribui la stabilirea unei baze pregătitoare pentru antrenamentul post - pubertate. La 10-11 ani nivelul forței este încă relativ slab, dar se poate obține o ameliorare simțitoare, dacă se recurge la multiple exerciții de forță dinamică.

Anumite acțiuni motrice ca : aruncare, săritura și agilitatea aduc suficientă motivație. Exercițiile grele și potențial periculoase (ax: antrenamentul cu greutăți și haltere) trebuie evitate. În felul acesta, structura osoasă, îndeosebi coloana vertebrală va fi ușurată.

Exercițiile efectuate cu sarcini pe umăr sau deasupra capului, adică cel care soliciți coloana vertebrală, pot crea leziuni ireversibile. Antrenamentul cu haltere și greutăți nu trebuie făcute decât când coloana vertebrală a ajuns la maturitate.

Astăzi, performanța sportivă este determinată de o serie de factori și nimeni nu poate afirma cu certitudine care dintre aceștia deține ponderea cea mai mare o are pregătirea fizică. Obținerea performanței, ca și nevoia de realizare a ei, se bazează nu numai pe fenomenul de emulație, ci și pe dorința de perfecționare a individului, în amplul proces de antrenament.

Referințe bibliografice

1. Epuran M. Psihologia Sportului de performanță FEST. București , 2001. 216 p.
2. Bompa T. Teoria și metodologia antrenamentului. București PONTO, C.N.F.P.A., 2002. 49 p.
3. Manno R. Bazele teoriei antrenamentului sportiv, , SDP 371-374 BUCUREȘTI 1996 p. 59.
4. T. O. BOMPA - Teoria și metodologia antrenamentului, Ex. PONTO, C.N.F.P.A. BUCUREȘTI -2002 .

5. T. O. BOMPA - Teoria și metodologia antrenamentului, Ex. PONTO, C.N.F.P.A. BUCUREȘTI -2002 .
6. T. O. BOMPA - Teoria și metodologia antrenamentului, Ex. PONTO, C.N.F.P.A. BUCUREȘTI. -2002 .
7. NICU A., - Teoria antrenamentului sportiv, Ed. Fundatiei ,, Romania de Maine, BUCUREȘTI 1999.
8. V. M. ZATSIORSKY - Știința și practica antrenamentului de forță BUCUREȘTI 2002 p. 88-89
9. BOMPA T.O. - Teoria și metodologia antrenamentului, Ex. PONTO, C.N.F.P.A. BUCUREȘTI -2002 .
10. DRAGNEA A. - Antrenamentul sportiv, Ed. Didactica și pedagogica, R.A., BUCUREȘTI 1996
11. MANNO R., - Bazele teoriei antrenamentului sportiv, publicata de C.C.P.S BUCUREȘTI, 1996.
12. V.M.ZATSIOESKY - Știința și practica antrenamentului de forță SDP BUCUREȘTI.- 2002
13. T.O. BOMPA - Teoria și metodaologia antrenamentului, Ed. Ex. Ponto, C.N.F.P.A. BUCUREȘTI 2002 p. 410-420

EDUCAREA COPILOR PRIN BASME

**Maria POPA, profesor ,
Liceul Vocațional de Artă, Mureș, România**

***Summary:** Inclusive education consists of didactic approaches adapted and customized according to the needs of all children in groups and classes of equivalent age, but with different skills and competence levels. During such educational activities different strategies are used, with a focus on interactive methods and techniques. Storytelling is an ancient human habit that has perpetuated in different forms until today, and it responds to the need to contrive aspirations of immediate reality into fiction. Among the literary species that best fit narration, folk tales or fairy tales occupy a special place. Fairy tales contribute to the development of knowledge, language (in all its aspects), mental processes, and the moral and aesthetic education of children. It has a vast influence on the entire personality of the child.*

Educația incluzivă este un mod de educație adaptat și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite. Școala incluzivă se referă în sens restrâns la integrarea sau includerea tuturor copiilor indiferent de capacitățile și competențele de adaptare și deci de învățare, într-o formă de învățământ.

În activitățile educative se folosesc diferite strategii și se pune accent pe metodele și tehnicile interactive. Folosirea corectă a limbii duce în mod logic, la dezvoltarea personalității copiilor, le deschide calea cunoașterii, îi ajută să se integreze ușor în viața socială. Povestitul este unul din străvechile obiceiuri umane, perpetuându-se în forme diferite, până astăzi și răspunde nevoii de a proiecta în ficțiune aspirațiile din realitatea imediată. Dintre speciile literare, care se potrivesc cel mai bine narării, basmul popular sau basmul cult ocupă un loc aparte. Basmele populare sunt transmise pe care orală, iar cele culte au un autor și rămân în forma neschimbată de-a lungul timpului. Basmul contribuie la lărgirea orizontului de cunoaștere, la dezvoltarea limbajului sub toate aspectele sale, la dezvoltarea proceselor psihice și la educarea morală și estetică a copiilor. Are o influență vastă asupra întregii personalități a copilului.

În basme acțiunea oscilează între *real* și *mitic*, iar permanenta ambiguitate real-fantastic este demonstrată prin faptul că personajele umane respectă toate caracteristicile unor ființe obișnuite. Mulți cercetători au susținut că basmul este o narațiune fictivă, nerealistă, în care nu mai crede nimeni, cu excepția copiilor. Basmul a fost, astfel, opus legendei, o narațiune credibilă, inspirată din fapte reale. Basmul ar fi acea specie narativă care ar conține doar motive miraculoase, alături de cele obișnuite, inspirate din viața cotidiană, iar legenda s-ar baza pe motive supeștițioase și reale. Aceste presupuneri nu au o bază temeinică, afirmă Ovidiu Bîrlea. Cele două categorii sunt într-o continuă schimbare și nu sunt separate, iar aceste supoziții repetă greșeala celor care „explicau geneza basmului din succesiunea mit-basm: mitul golit de sens, decăzut de pe soclul său legendar, devine simplă narațiune distractivă, adică basm.”⁽¹⁾

Caracterul *verosimil* al basmului este scos în evidență prin mai multe fapte. Plecând de la definiția termenului care „desemnează caracterul plauzibil al operei de artă, conform cu propria sa structură și cu datele generale ale realității,”⁽²⁾ vom ajunge la argumentele în favoarea verosimilului din basm. Oamenii simpli din popor, povestitorii anonimi sunt primii care susțin veridicitatea întâmplărilor din basme, care „s-au putut întâmpla”, „s-au întâmplat mai demult”. Altă explicație ar fi povestirea unor întâmplări senzaționale, din experiența naratorilor, presărate cu multe ingrediente personale. Acestea pot intra în repertoriul curent și devin, cu timpul, basme. Verosimilitatea epicului este dată de strădania povestitorului de a înfățișa aspecte și întâmplări credibile, iar „receptarea basmului ca o narațiune verosimilă constituie [...] un indiciu indirect de vechime apreciabilă.”⁽³⁾

În relația folclor-realitate se vorbește despre verosimilitate, prin „gradul în care creatorul popular (inclusiv auditoriul) crede sau nu în adevărul celor relatate.”⁽⁴⁾ Basmul este rodul imaginației poetice, acest lucru nu exclude legătura sa cu realitatea. Rădăcinile basmului fantastic sunt căutate în timpuri străvechi, în practicile sau ritualurile oamenilor primitivi. În acest sens V. Propp, în lucrarea *Rădăcinile istorice ale basmului fantastic* propune o geneză a basmului și nu o istorie a sa. Concluziile la care ajunge sunt că basmul fantastic nu a preluat numai anumite elemente din viața socială și culturală primitivă, ci este alcătuit din aceste elemente. „Izvorul unic” al basmului este reprezentat

de istoria arhaică (culte străvechi, existența socială primitivă). (5) Legătura basmului cu realitatea poate fi primară sau secundară, prin geneza basmului și prin transformările lui ulterioare. Basmul fantastic nu este un produs exclusiv al preistoriei, el fiind rezultatul a numeroase transformări (adaptări, modernizări), iar „adaptarea” este rezultatul legăturii sale cu realitatea. Basmul nu devine oglinda realității, își păstrează stabilitatea, iar modificările ulterioare cristalizării nu i-a afectat esența. (6)

Fantasticul este considerat o noțiune mai nouă, care delimitează lumea reală de cea imaginară. Caracteristica basmului fantastic este îmbinarea realului cu fantasticul, o „modalitate de manifestare prin care unul îl completează pe celălalt.” (7) Amestecul de fantastic și real pare firesc, nu este un lucru neașteptat și nu produce sapimă. Metamorfozele din basm nu produc uimire, iar existența eroului în „forme neumane e un lucru de la sine înțeles.” (8) Acțiunea din basmul fantastic este considerată verosimilă de către „mentalitatea arhaică.” Cercetările au arătat, consideră O. Bîrlea, că acolo unde se pierde credința în verosimilitatea celor povestite, basmul nu mai este supus atenției adulților, fiind lăsat pe seama copiilor. (9) Termenul de fantastic „semnifică lucruri imaginate, de necrezut. [...] În literatura populară, îndeosebi în basm, fantasticul este o prezență continuă, distinctivă, prin care se exprimă idealuri și aspirații sau reprezentări mitologice ale existenței, dar și tentația omului de a surprinde misterele, forțele ascunse și uneori miraculoase ale lumii.” (10)

Analizând etimologic sensul original al *fantasticului*, Adrian Marino constată că termenul cunoaște mai multe semnificații. Acesta poate fi o „image sensibilă”, „image mentală”, o „construcție a imaginației creatoare”, un „scenariu imaginar” al unei dorințe inconștiente. (11) Există o rupere de realitate, de gândire și semnificație, prin părăsirea timpului prezent. Fantasticul redimensionează durata, oferă un alt ritm al succesiunii evenimentelor, o cronologie realizată prin: *înghețarea, încetinirea, accelerarea și inversarea timpului*. Timpul fantastic are toate ritmurile și sensurile posibile. (12) A. Marino realizează o distincție între *fantastic* și *feeric*. Feericul este propriu povestirilor tradiționale în care eroii și cititorii se „complac” în ficțiune. Supranaturalul nu le provoacă spaimă sau teroare, fiindcă ruptura de natural apare chiar de la început. Feericul are puterea de a seduce cititorii. Ordinea lucrurilor este răsturnată și nu se întâmplă nimic imprevizibil sau iritant. Fantasticul, în schimb, este straniu, agresiv, stupefiant, înspăimântător. Ordinea este răsturnată, previzibilă, „instituționalizată.” Se pune întrebarea în ce măsură putem discuta de un *fantastic folcloric*, popular, întâlnit în basme, sau legende. Marino e de părere că autorii de basme nu au noțiunea fantasticului, ei complăcându-se în „fantastic” fără să știe. Folcloriștii, culegătorii populari, în schimb, cunosc această noțiune, prin analizele morfologice interesante, bazate pe tipologia funcțiilor fantastice sau nefantastice. (13)

Tzvetan Todorov abordează fantasticul ca gen al „continuei evanescențe.” Fantasticul nu durează decât atât cât ține ezitarea personajului și a cititorului și reprezintă granița dintre straniu și miraculos. (14) Todorov consideră straniu și miraculosul „genuri” și distinge câteva subgenuri ale acestora, care se întrepătrund cu

fantasticul. Astfel avem: *straniul pur*, *fantasticul-straniu*, *fantasticul miraculos*, *miraculosul pur*. În cadrul *miraculosului pur*, nu există limite bine definite, elementele supranaturale nu au niciun efect particular asupra cititorului sau personajelor. Genul miraculosului este specific basmului, basmul fiind considerat „o specie a miraculosului”, unde evenimentele supranaturale nu provoacă uimire: „nici somnul de o sută de ani, nici lupul care vorbește, nici darurile magice al zânelor”. Ceea ce distinge basmul de celelalte opere literare este scriitura deosebită și nu statutul supranaturalului. (15)

Sergiu Pavel Dan, în lucrarea *Proza fantastică românească*, afirmă că arta fantastică concurează cu realul și se identifică cu o parte ciudată, neașteptată, incredibilă a existenței universale. Fantasticul cultivă un tip special de senzațional, iar așa cum îl descrie Tzvetan Todorov, înseamnă «o limită a două genuri: miraculosul și bizarul.» Oscilația între miraculos și straniu nu reprezintă legea fundamentală a fantasticului, așa cum consideră Todorov, ci „una din modalitățile sale principale.” Miraculosul este un „gen”, o modalitate a artei și nu un „aliment epic al fantasticului.” Todorov contopește arbitrar două categorii distincte: miraculosul propriu-zis și fabulosul. Însă nu există și nu poate exista, e de părere Sergiu Pavel Dan, o graniță de principiu între miraculos și fantastic, așa cum „ezitarea nu indică, în toate narațiunile fantastice, o pendulare între miraculos și straniu.” (16) Abordând fabulosul feeric, S. Pavel Dan găsește o incompatibilitate fantastică a feericului în caracterul exterior și convențional al acestuia. Astfel episoadele unui basm nu pot fi considerate supranaturale, ele sunt „extranaturale”, aparțin fabulosului. (17) În cazul basmelor, supranaturalul se constituie, în mod firesc, în câmpul normalului, pierzându-și credibilitatea. Apologul feeric, pe care îl tratează în paginile lucrării, are la origine pe de o parte, relatarea cosmogonică, mitică de tipul „cum a luat naștere ori de ce”, iar pe de altă parte povestirea legendară, echivalentă cu „povestea omului care (a traversat o experiență fabuloasă).” (18)

Roger Caillois, în studul introductiv la ediția franceză a antologiei nuvelei fantastice, considera că „feeriile se aseamănă între ele, dar se deosebesc de povestirile fantastice.” (19) Noțiunile de feeric și fantastic, deși apropiate, se confundă foarte des. Feericul este un univers miraculos, suprapus lumii reale, fără a-i distruge, totuși, „coerența.” Fantasticul reprezintă o ruptură, o amenințare, în lumea realității. O dată cu apariția fantasticului se creează o dezordine, o panică necunoscută. Cele două lumi, fantastică și feerică sunt supuse unor legi diferite, iar personajele nu au puteri identice. „Basmul se petrece într-o lume unde minunea e un fapt obișnuit, iar magia e lege.” În acest univers, supranaturalul nu uimește, nici nu îngrozește, ci face parte din ordinea lucrurilor, „e chiar ordinea sau mai degrabă absența ordinii lucrurilor.” Dragonii, zânele, zmeii fac parte din această lume miraculoasă, plină de armonie, fără contradicții, plină de peripeții. Lupta dintre bine și rău există, pentru că personajele negative își fac apariția, dar „odată acceptate însușirile neobișnuite ale acestei supranaturi, totul rămâne deosebit de stabil și de omogen.” (20) În lumea fantastică, miraculosul devine agresiv, e considerat o amenințare care va distruge stabilitatea lumii. Dacă basmele au un final fericit,

povestirile fantastice se termină într-o atmosferă de groază, prin dispariția sau moartea eroului.

Distincția pe care R. Caillois o face între miraculos și feeric este aceea că feeria, ca povestire, se situează de la bun început într-o lume a ficțiunii, a imaginarului, a vrăjilor și a duhurilor. E lumea lui „a fost odată...” populată cu zâne, vrăjitori căpcăuni, care nu sperie pe nimeni, deoarece „imaginația îi exilează într-o lume îndepărtată, fluidă, etanșă, fără legătură și fără comunicare cu realitatea de fiecare zi.” Feeria și narațiunea fantastică au în literatură o funcție echivalentă care se transmite de la una la cealaltă. Ele scot în evidență o anumită „tensiune” între „posibilitățile omului și năzuințele sale – să zboare prin văzduh sau să ajungă la astre, depinde de epocă.” (21)

Într-un studiu dedicat basmelor, Cristophe Carlier, aduce în discuție relația basmului cu ficțiunea, cu miraculosul, cu mitul. Astfel, el consideră basmul ficțiune pură, „nimic mai îndepărtat de realitate decât basmul”, afirmă el. Straniul este în basm oglinda lumii, iar gluma nu exclude un efect al seriozității în care plăcerea este inseparabilă. Oglinda deformată nu ne-ar provoca râsul dacă n-ar denatura altceva decât pe noi înșine. (22) Feeria instalează cititorul într-o lume cu reguli extravagante, dar clare. Dorința, predestinarea, îndeplinirea dorințelor joacă un rol important. Totul vine de la sine, totul se supune unor legi pe care le aflăm imediat. (23)

Dicționarele definesc miraculosul ca fiind ceva « care cauzează o uimire adevărată prin caracterul său straniu și extraordinar », « ceva ce ține de minune sau de magie », basmul fiind considerat un gen literar care admite intervenția miraculosului. (24)

Procedeele și efectele din basme care modifică realul după bunul lor plac sunt destul de dificil de reperat. Zânele lui Perrault, piticii lui Grimm sau elfii lui Andersen acționează în aceeași manieră ca și oamenii pe care îi pedepsesc sau îi recompensează. Aceste ființe fabuloase îndeplinesc dorințe sau transformă lumea într-una feerică. Miraculosul este propriu basmului, un amestec de insolit, bizar și confuz. Miraculosul nu trebuie redus „la un ansamblu de intervenții iraționale, el este un mod de a privi lumea sau de a o compătimi.” (25) (trad. noastră)

Miraculosul în basme are un caracter convențional, e de părere C. Carlier. Utilizarea hiperbolei se înscrie într-un cod care a rămas imobil. Uneori, forma fixă maschează ceea ce criteriul de astăzi nu distinge întotdeauna, „o referire directă la real și o anumită vivacitate polemică.” (26) (trad. noastră) În basme metamorfoza realului nu este doar ludică. Lectorul este invitat să compare universul descris și lumea în care trăiește. Această confruntare oferă cheia transformărilor pe care le face naratorul. (27)

Raportul între basm și miraculos este destul de complex, basmul nu ne îndepărtează decât în aparență de realitatea în care trăim. Cu toate acestea trăim într-o lume în care ficțiunea de-abia poate să urmărească realitatea. Fantasticul basmului și fantasticul științei se îngemănează atât de bine, e de părere Luda Schnitzer, că trebuie să fii savant să deosebești unde se sfârșește unul și începe celălalt. (28) Lumea fabulosului, a feericului, a miraculosului e un univers pe care îl acceptăm ca atare. E aparent o lume „de

dincolo”, exterioară experienței noastre, pe care o resimțim ca fiind a noastră, prin semnificațiile ei. (29)

Referințe bibliografice

1. Angheliescu M. Dicționar de termeni literari. București: Editura Academiei, 1976.
2. Bîrlea O. Folclorul românesc. Momente și sinteze, vol I. București: Minerva, 1981.
3. Bîrlea O. Antologie de proză populară epică, vol I. București: Editura Pentru Literatură, 1966.
4. Carlier C. La clef des contes. Paris: Ellipses, 1998.
5. Călinescu M. Antologia nuvelei fantastice. București: Univers, 1970.
6. Dan S.P. Proza fantastică românească. București: Minerva, 1975.
7. Marino A. Dicționar de idei literare. București: Eminescu, 1973.
8. Poveștile lui Făt-Frumos, Basme Fantastice, Prefață de Valeriu Filimon. București: Minerva, 1982.
9. Propp V.I. Rădăcinile istorice ale basmului fantastic. București: Univers, 1973.
10. Roșianu N. Eseuri despre folclor. București: Univers, 1981.
11. Schnitzer L. Ce que disent les contes. Paris: Sorbier, 1985.
12. Todorov T. Introducere în literatura fantastică. București: Univers, 1973.

TRADIȚIONAL ȘI MODERN ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

*Adrian-Gheorghe STANDAVID, profesor,
Liceul Vocațional de Artă, Tîrgu Mureș, România*

Summary: *Over time, inclusive education has experienced a variety of forms, from denial of the problem – in communism, pending active-participative methods, involving children in their own training – in the contemporary world.*

The paper presents some specific aspects of each stage

Argument

România acordă din ce în ce mai mare atenție educației inclusive, cu atât mai mult cu cât ea este semnatara unor tratate ce reglementează dreptul persoanelor cu dizabilități, la educație: Convenția UNESCO împotriva discriminării în educație (CDE), Acordul internațional asupra drepturilor civile și politice (AIDCP), Acordul internațional asupra drepturilor economice, sociale și culturale (AIDESC), Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială (CEDR), Convenția Națiunilor Unite asupra drepturilor copilului (CNUDC), Convenția europeană pentru protecția drepturilor și libertăților fundamentale ale omului (CEDO), Convenția cadru pentru protecția minorităților naționale. Cu toate acestea, de-a lungul timpului, educația incluzivă a cunoscut o multitudine de forme, de la negarea existenței copiilor cu

probleme – în comunism, până la adoptarea unor metode active-participative, ce implicau elevii în propria lor formare – în lumea contemporană.

I. Educația incluzivă în perioada comunistă

Perioada comunistă s-a caracterizat prin negarea existenței oricăror probleme la copiii cuprinși în sistemul educațional de stat. Cei care manifestau probleme de orice natură erau îndrumați spre centre speciale, în care acțiunile diferențiate erau mai mult sau mai puțin adaptate nevoilor concrete ale copiilor. Nu întotdeauna se aplicau strategii complete și corecte pentru a ameliora sau, pentru a înlătura, pe cât posibil, problemele ivite, eludându-se ideea că „Educația incluzivă este un proces complex, de durată, care necesită analize, schimbări și construcții continue pentru a realiza politici și practici incluzive și a asigura bazele unei culturi inclusive” [9, p. 5]

1.1. Strategii tradiționale

Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care cadrul didactic îi ajută pe copii să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora, cadrul didactic elaborează un plan de lucru cu copiii, în vederea realizării cu eficiență a învățării – aspect evident mai ales în cadrul muncii cu elevii cu CES. [7, p. 26]

Educația copiilor cuprinși în școlile speciale nu aducea, în trecut, nimic nou față de metodele folosite în școlile de stat. Observația, explicația, demonstrația, descrierea, exercițiul, conversația – erau principalele metode și mijloace utilizate la clasă, în cadrul procesului de predare-învățare. Activitățile complementare se bazau pe aceleași elemente, fără a aduce nimic nou, sau fără a încerca particularizarea acestora pentru specificul fiecărui copil în parte.

Vom puncta câteva metode clasice utilizate în trecut.

Observația „Constă în urmărirea atentă a unor obiecte, fenomene, procese, fie sub îndrumarea profesorului (observația dirijată), fie în mod autonom (observație independentă), cu scopul depistării unor aspecte ale realității și a întregirii bazei informaționale” [8, p. 10]

Metoda, deși eficientă, are numeroase limite, neimplicând elevul în mod activ în lămurirea aspectelor definitorii.

Explicația dezvăluie, clarifică situații, relații, ipoteze, solicită analiza și argumentarea logică a faptelor, sau cunoștințelor, fiind de cele mai multe ori lipsită de demonstrație – activitate datorită căreia elevii cu CES nu puteau percepe și clarifica nelămuririle ivite.

Descrierea constă în prezentarea analitică a proprietăților obiectelor și fenomenelor. Lipsită de suport imagistic, metoda era inefficientă.

Exercițiul constă în executarea repetată, conștientă și sistematică a unor acțiuni, operații sau procedee în scopul formării deprinderilor practice și intelectuale, sau a îmbunătățirii unei performanțe. [6, p. 9-13]

II. Educația incluzivă – azi

În societatea contemporană, cadrul didactic ține cont de o serie de factori care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare-învățare-evaluare, variabile ce țin de elev, de curriculum, de organizarea școlară și chiar de cadrul didactic însuși.

Strategia didactică devine astfel rodul unei participări colaborative desfășurate de cadrul didactic împreună cu copiii, aceștia completând planul de lucru cu propriile interese, dorințe de cunoaștere și de activitate intelectuală. [2, p.136]

Astfel, aceștia pot să-și manifeste dorința de a învăța prin cooperare, în echipă, colectiv, sau individual, pot să opteze pentru anumite materiale didactice pe care să le folosească, pentru anumite metode, tehnici sau procedee de lucru. Dându-le o șansă de a face astfel de opțiuni, profesorul contribuie la creșterea activismului și a dezvoltării creativității propriilor discipoli, iar strategia didactică, izvorâtă din combinarea armonioasă a tuturor factorilor implicați, poate conduce cu succes către atingerea dezideratelor propuse, în primul rând, către asigurarea învățării, cu mai multă ușurință a copiilor cu cerințe educative speciale.

În Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, se stipulează că:
„Articolul 24 – Educația

1. Statele Părți recunosc dreptul persoanelor cu dizabilități la educație. În vederea realizării acestui drept, fără discriminare și cu respectarea principiului egalității de șanse, Statele Părți vor asigura un sistem educațional incluziv la toate nivelurile, precum și formarea continuă, îndreptată spre:
 - a. dezvoltarea pe deplin a potențialului uman, a simțului demnității și a propriei valori, consolidarea respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului și pentru diversitatea umană;
 - b. dezvoltarea personalității, talentelor și creativității proprii persoanelor cu dizabilități, precum și a abilităților lor mentale și fizice, la potențial maxim;
 - c. a da posibilitatea persoanelor cu dizabilități să participe efectiv la o societate liberă.” [4, p. 11]

În acest sens se impune o adaptare a noilor metode de învățare, astfel încât, elevii cu cerințe educative speciale să poată să asimileze un volum de cunoștințe, în funcție de propriile posibilități

2.1. Exemple de activități de învățare moderne

Activitățile de învățare sunt modalități practice de însușire a cunoștințelor de specialitate, dar și de valorificare a acestora în cadrul unor acțiuni desfășurate la clasă, sub coordonarea profesorului. Totodată, activitățile de învățare reprezintă și instrumente de evaluare continuă și finală, oferind dascălului ocazia de a măsura implicarea și abilitatea elevilor în realizarea sarcinilor de lucru.

Pentru creșterea eficienței educației copiilor cu CES este definitorie identificarea resurselor și optimizarea corelației dintre ele și scopuri [3, p. 203]

Importante sunt:

- resursele materiale – selectate în funcție de gradul de adecvare, disponibilitate,

posibilități de stocare, nevoile de întreținere: calculator, cameră video.

- resursele umane – stabilite pornind de la expertiza furnizată; pot fi identificate experiențele elevilor, posibilitățile de motivare și implicare.
- resursele de timp – stabilite cât mai exact în scopul gestionării eficiente, având în vedere faptul că, de obicei, procesul de predare-învățare consumă aproape tot timpul normal.

Pentru o evidențiere clară a calității cunoștințelor dobândite de elevi, ca și a abilităților practice, se poate opta pentru un complex de activități de învățare, care să pună în valoare capacitatea elevilor de observare, adaptare, cooperare.

În acest sens evidențiem câteva tehnici moderne interactive.

Brainstorming, sau „furtuna în creier”, sau „asaltul de idei” este o metodă de stimulare a creativității ce constă în enunțarea spontană a cât mai multe idei pentru soluționarea unei probleme.

Explozia stelară „este o metodă de stimulare a creativității, o modalitate de relaxare a copiilor și se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de noi probleme și noi descoperiri.” [1, p. 60]

Obiectivele acestei metode sunt formularea de întrebări și realizarea de conexiuni între ideile descoperite de copii în grup prin interacțiune și individual pentru rezolvarea unei probleme.

Metoda „Piramida și diamantul” reprezintă o strategie modernă de instruire care are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ. Prin aplicarea acestei metode se urmărește antrenarea în activitate a fiecărui copil astfel încât întregul colectiv să participe la soluționarea sarcinilor date.” [5, p. 89]

Alte metode mai puțin utilizate, dar cu eficiență mare sunt cele care implică integrarea activităților practice

Desenarea unor simboluri este un tip de activitate de învățare complementar, care evidențiază modul de percepție a realității de către elev.

Modelajul este o activitate cu un pronunțat caracter formativ ce permite exprimarea artistică a elevilor. După realizarea modelajelor elevii au comparat rezultatele, evidențiind punctele comune, dar și deosebirile.

Concluzii

În concluzie nu există metode bune sau rele, ci prin raportarea lor la situațiile didactice, criteriul oportunității, sau adecvării la o anumită realitate fiind cel care le face mai mult sau mai puțin eficiente. Pe lângă adecvarea externă, există și alți indicatori ai pertinentei metodei: congruența secvențelor care o compun (respectiv, a procedeelelor didactice), precum și alternanța, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării și articulării între metode, între un procedeu și o metodă etc.

Calitatea metodologică este un aspect ce ține de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor, este o chestiune de articulare calitativă și mai puțin de preeminență ori extensiune a unei metode în defavoarea alteia. Dacă am susține că o metodă este mai bună decât alta, fără a ține cont de contextul în

care metoda respectivă este, sau devine, eficientă, nu am face decât o afirmație hazardată și lipsită de sens.

Referințe bibliografice

1. Bocoș M. Instruirea interactivă. București: Polirom, 2013.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002.
3. Crețu D., Nicu A. Pedagogie și elemente de psihologie. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004.
4. Convenția ONU cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități, <http://www.infocons.ro/>
5. Dumitrana M. Educarea limbajului în învățământul preșcolar. București: Compania, 1999.
6. Nicu A. Curs de pedagogie. Sibiu, 2002.
7. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, Strategii didactice interactive. București: Didactică și Pedagogică, 2009.
8. Popovici M.M., Chiciorean T.D. Proiectarea didactică. București, 2003.
9. Vrasmaș E., Vrasmaș T. Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții. București, 2012.

AJUSTAREA STRATEGIILOR DIDACTICE ADAPTIVE PRIN INTERMEDIUL PROCESULUI DE DESIGN INSTRUCȚIONAL

Liubov ZASTÎNCEANU, conferențiar universitar, doctor
Natalia GAȘIȚOI, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova

Summary: *Learner-centered instruction in the context of the Curriculum reforms involves the use of such teaching strategies that highly increase the psycho-pedagogical features of the learner. One of these strategies is the adaptive learning, which involves teachers in a process of preparing an instructional design framework. In this paper we describe the specifics of this process in the context of adaptive teaching for school inclusion.*

Un deziderat al educației incluzive este centrarea instruirii pe elev, care ar semnifica valorificarea tuturor „punctelor forte” ale instruitului și minimizarea efectelor „punctelor slabe”. Printre caracteristicile individuale, care trebuie valorificate, se regăsesc: tipul de inteligență dominant, temperamentul, abilitățile motrice și intelectuale, capacitățile înnăscute pentru a careva activitate. Ideile incluziunii se regăsesc în totalitate în conceptul instruirii adaptive, care se utilizează pe larg în sistemele de studii la distanță și blended learning în diferite țări.

De cele mai multe ori, adaptarea este definită ca ajustarea procesului de instruire (conținutului sau modului de prezentare a materiei de studiu, evaluării etc.) la caracteristicile individuale ale instruiților astfel încât să fie create condiții favorabile pentru învățare [1].

Într-un sistem adaptiv de instruire adaptarea este privită ca un proces bilateral: pe de o parte sistemul se adaptează activ la caracteristicile individuale ale instruitului, pe de altă parte, instruitul se adaptează la sistem [2].

Sistemele adaptive de instruire vin să asigure ajustarea procesului de instruire la caracteristicile și necesitățile individuale ale instruitului. Acest lucru devine posibil prin realizarea diverselor variante de funcționare a sistemului [3]:

- *Construirea consecutivă a cursului* presupune oferirea blocurilor de conținut conform unui traseu planificat individual. Există diferiți algoritmi de organizare a materialului didactic: ciclic, direcționat și combinat. Algoritmii ciclici presupun revenirea repetată la blocurile de conținut care nu au fost studiate suficient. Algoritmii direcționați presupun alegerea unei consecutivități de blocuri în dependență de preferințele studentului, în așa fel încât să nu se presupună revenirea la blocurile deja studiate. În algoritmii combinați se aplică ambele principii. În funcție de specificul incluziunii poate fi ales unul din acești algoritmi sau o combinație a lor.
- *Analiza inteligentă a răspunsurilor* instruiților permite de a evalua corectitudinea răspunsurilor sau rezolvărilor propuse, precum și de a depista lacunele existente care au condus la apariția greșelilor. Această analiză oferă instruitului un feedback formativ. Analiza inteligentă a răspunsurilor se realizează în special de către profesorul, care instruiște copilul, el posedând competențe de a realiza legături coerente dintre erorile comise în răspunsuri și lacunele în posedarea materiei, care s-au format la instruit. În unele cazuri este nevoie și de ajutorul psihologului / psihiatrului / medicului specialist, care ar explica motivele psiho-fizice ale apariției acestor lacune și ar formula recomandări pentru minimizarea lor.
- *Sprijinul interactiv în rezolvarea problemelor* presupune un ajutor intelectual în timpul realizării sarcinilor. Acest ajutor poate fi diferit: de la atenționare până la sugestie. O comunicare interactivă, în regim de contact direct sau la distanță, cu intenția de a susține instruitul în cele mai mici succese ale sale, îi oferă o senzație de siguranță și confort psihologic, atât de important pentru instruiții cu CES.
- *Sprijinul în rezolvarea problemelor pe exemple* permite instruiților de a rezolva probleme noi în baza exemplelor deja rezolvate. De cele mai multe ori, instruiții cu CES nu posedă o gândire abstractă de nivel înalt, care le-ar permite soluționarea problemelor în baza unui algoritm general însușit. Dar chiar și în cazurile, când acest tip de gândire este prezent, vârsta, de la care se recomandă să se realizeze incluziunea determină acest stil de instruire – inductiv, pe bază de exemple.
- *Prezentarea adaptivă a materialului didactic* permite de a ajusta conținutul la particularitățile și necesitățile instruiților. Forma de prezentare a materialului didactic are o deosebită importanță în cazul incluziunii școlare. Ea depinde de acele „puncte

forte”, pe care le posedă copilul. Pentru un copil cu inteligența dominantă vizual-spațială este necesară prezentarea materiei în formă grafică, pentru acel cu inteligența lingvistică – formă verbală etc. În același timp se va ține cont și de alte abilități ale copilului: cititul, scrisul, modelatul și caracteristici mentale specifice: durata atenției voluntare, specificul memoriei etc.

Sistemele adaptive de instruire pot lua în considerație anumite variabile. Profesorul poate urmări doar o variabilă sau o anumită combinație de variabile: *capacitățile cognitive, stilul cognitiv, stilul de învățare, cunoștințele anterioare, anxietatea, motivația etc.*

Pentru realizarea unei instruirii adaptive cadrul didactic trebuie să-și asume rolul designerului instrucțional, „care identifică și analizează nevoile specifice de instruire ale beneficiarilor; proiectează și implementează programe de educație / formare; proiectează și testează conținuturile și materialele de instruire; participă la realizarea conținuturilor și materialelor suport pentru e-learning; evaluează și analizează eficiența programelor de educație / formare și a metodelor utilizate în procesele de instruire” [4].

La baza oricărui model de design instrucțional pot fi puse cunoscutele principii Merrill [1], reprezentate sintetic în figura 1.

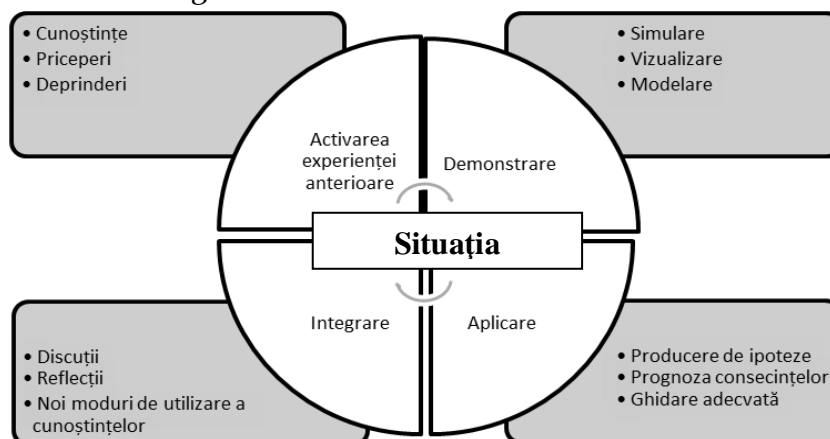


Figura 1. Ilustrarea grafică a principiilor Merrill.

Sunt cunoscute o serie de modele de design instrucțional, ca de exemplu cele elaborate de către Walter Dick și Lou Carey; Jerold Kemp, Gary Morrison și Steve Ross; Robert Gagné; Patricia Smith și Tim Ragan, Roger Bybee (modelul celor 5 E: Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate) etc. Toate modelele design-ului instrucțional au anumite caracteristici comune, care includ și parcurg următoarele faze: Analiză; Design; Dezvoltare; Implementare; Evaluare, cunoscute sub acronimul ADDIE.

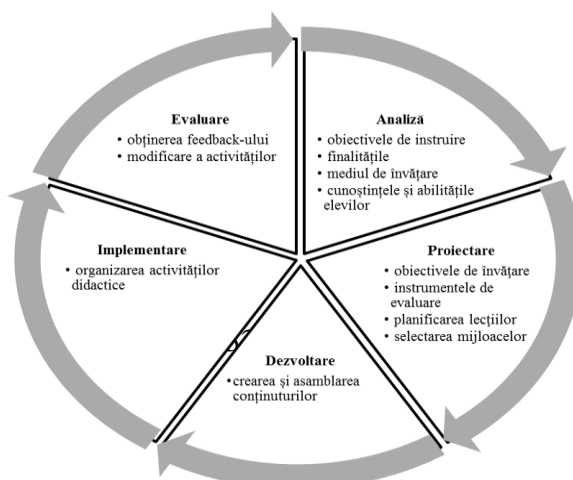


Figura 2. Ciclul și conținutul modelului ADDIE.

Planificarea, proiectarea și implementarea unei instruiți adaptive necesită mult timp și competențe specifice din diferite domenii (disciplină de studiu, metodică, psihologie, pedagogie, medicină etc.) și, de regulă, ar trebui să se desfășoare în echipă. Echipa de lucru poate avea diferită componență în funcție de criteriul de bază și condiția adaptării, dar absolut sigur trebuie să includă un profesor foarte competent, care predă disciplina respectivă și un psiholog/medic bine versat în problemele de sănătate ale instruitului.

Prima fază a design-ului instrucțional pentru o unitate de curs este *Analiza*, în cadrul căreia se stabilesc finalitățile studierii disciplinei pentru o anumită perioadă, obiectivele, se identifică conținuturile, activitățile didactice în contact cu specialistul și activitățile realizate de părinți, strategii de predare, învățare și evaluare, se analizează informațiile referitoare la viitorul instruit și se determină limitările și modalitățile de asigurare a calității instruirii.

În faza de proiectare a design-ului instrucțional se elaborează planul de instruire, cu toate strategiile aferente. În anumite situații acesta poate fi și planul educațional individualizat (PEI).

După elaborarea planului de instruire cu implementarea formei adaptive solicitate de incluziune, trebuie propriu-zis elaborate / create / dezvoltate resursele corespunzătoare, care ar asigura calitatea realizării acestui plan. În dependență de situația concretă, resursele respective pot fi selectate din cele deja existente (manuale adaptate, fișe standard, teste specifice) sau create de un specialist în acest domeniu, la indicațiile foarte clare ale altor membri ai echipei.

Faza de implementare a design-ului instrucțional ar presupune realizarea nemijlocită a planului instrucțional elaborat, respectând toate indicațiile lui: mediul de instruire recomandat, strategiile didactice utilizate, resursele specifice cazului etc. Implementarea nemijlocită a secvenței, pentru care s-a efectuat design-ul, trebuie realizată de un specialist competent pentru asemenea situații: asistent didactic, profesor experimentat, psiholog. În situația, când respectivul nu este membru al echipei, care a realizat design-ul instrucțional, el trebuie supravegheat îndeaproape de membrii echipei sau de persoanele responsabile de incluziune din școală.

Din insuficiență de persoane competente, de multe ori, programul este realizat de o persoană terță, care poate înțelege eronat modelul propus sau poate neglija recomandările planului de instruire. În asemenea cazuri efectul activității de design instrucțional va fi indiscutabil, mult prea diferit de cel scontat.

Pe parcursul implementării planului este necesar un control permanent și un feedback operativ și constructiv. În situația, când după o anumită perioadă, nu se

înregistrează succese în instruire, este absolut necesar de revăzut planul de instruire respectiv și de ajustat la situația reală.

Evaluarea modelului implementat are loc atât în perioada implementării, cât și la finalizarea studierii secvenței, pentru care s-a realizat design-ul instrucțional. În cazul incluziunii această evaluare poate coincide cu diagnosticarea următoare de către comisia respectivă a copilului cu CES. La momentul evaluării modelului de instruire elaborat se delimitează nivelul atingerii obiectivelor instruirii, lacunele în achizițiile copilului, calitatea și eficiența metodelor și materialelor didactice utilizate. Cu aceste date de intrare se începe o fază nouă de design instrucțional, pentru următoarea secvență de conținut, necesar de asimilat.

În opinia noastră, aplicarea modelului ADDIE pentru procedura de design instrucțional și însăși utilizarea design-ului instrucțional în contextul incluziunii școlare ar beneficia rezultatele incluziunii pe următoarele dimensiuni:

- Valorificarea corectă a „punctelor forte” a copilului;
- Minimizarea efectelor deficiențelor instruitului;
- Ajustarea tuturor componentelor strategiei didactice utilizate la situația didactică reală;
- Asigurarea unui feed-back calitativ și oportun în fiecare moment al instruirii.

Referințe bibliografice

1. MERILL, M. D. First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*. 2002, Vol. 50, 3, pg. 43-59.
2. MICLEA, M. ET AL. *Standard ocupațional „Designer instrucțional”*. România : Autoritatea Națională pentru Calificări, 2010. Disponibil online: <http://www.anc.edu.ro/uploads/SO/designer.instructional.pdf>
3. PARK O.; LEE J. Adaptive instructional systems. În: *D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research on educational communications and technology (2nd ed)*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. p. 651-684.
4. ИВАНОВ, А. В. Адаптивные системы обучения. În: *Международная конференция „Информационные технологии в образовании” „ИТО-Москва-2010”*. 2010. Disponibil online: <http://msk.ito.edu.ru/2010/section/64/2289/index.html>, vizitat 8.12.2015
5. РЫЖКОВА М. Н. *Информационная среда адаптивного обучения для дисциплин естественнонаучного цикла*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук. Дубна, 2009.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАНЦЕВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

Наталья ВЕНГЕР, учитель – хореограф,

*вторая дидактическая категория,
Гимназий имени Димитрия Кантемира, Глодень, Молдова*

Summary: *The article discusses the problem of the use of dance in correctional-developing work with children with special educational needs. Specific examples show how dance activities affect the psycho-physical development of children, the formation of their personality traits.*

В работе с детьми имеющими особые образовательные потребности велика роль танцевальной деятельности. Танцевальные упражнения развивают пластику, гибкость, легкость тела, снимают мышечные зажимы, дают ребенку ощущения свободы и радости, способствуют игровой инициативе, стимулируют моторное и эмоциональное самовыражение, а это необходимо при многих отклонениях психо-физического развития.

Исследованиями в области танцевальной терапии доказано, что музыкальные танцевальные и двигательные занятия детей способствуют укреплению их эмоциональных контактов, взаимопониманию и доверию. Занятия танцами снимают у детей психоэмоциональное напряжение, помогает особо активным детям выплеснуть свою энергию, снизить агрессию и страх, проявить положительные эмоции. Также в танцевальной деятельности развиваются коммуникативные качества детей, инициатива, умение логически мыслить, фантазировать [1;2;4].

Опыт работы танцевальной студии гимназии им. Д. Кантемира, города Глодяны показал, что в работе с особыми детьми очень эффективно использование танцевальных игр. Причем в форме игры можно преподнести детям любое танцевальное движение.

Танец в сочетании с игрой помогает таким детям в свободной импровизации переработать напряжения чувств, а музыка помогает выражению радости движения. Движением в танце можно передать радость, боль, грусть, горе, злобу. Поэтому игра в танце должна строиться на основе пробуждения и воспитания у ребенка добрых качеств.

В своей работе мы используем два вида танцевальных игр. В первом случае учитель танцев ставит перед ребенком задачу или сам показывает, что нужно делать, а дети «отзеркаливают» его движения. Это ритмические игры, «игры-повторялки», игры на перестроения в пространстве и др. — игры на понимание движенических контрастов (быстрый — медленный, большой — маленький и т.д.) Также мы используем игры, построенные на импровизации, в которых учитель только объясняет условия игры и дает необходимые инструкции. Это может быть импровизация на заданную тему, например «танец ветра», «танец бабочки», импровизация с предметом (с цветком, с шарфом, с веером, с куклой,

импровизации на заданное действие и смену обстоятельств (например, «знакомимся», «летим» и т. д.).

Очень эффективны для гиперактивных детей вариации движений и действий в соответствии с изменением содержания музыки и предлагаемых обстоятельств, когда мы меняем ритм, темп или способ выполнения. Например, можно дать задание просто импровизировать с шарфом, а можно при этом чередовать ритм вальса и польки. Или же можно попросить детей попробовать выразить свои ощущения в состоянии невесомости, а потом в процессе игры в волейбол.

Подбор музыки должен быть созвучен эмоциональному фону особого ребенка или группы в которой он занимается. Если в группе царит депрессия, занятие следует начинать с медленных вальсов и через быстрые вальсы переходить к полькам или кадрилиам и опять возвращаться к быстрым вальсам. Если же дети возбуждены, занятие надо начинать с движения под громкую, быструю музыку и заканчивать слушанием созерцательной музыки, например, сюиты Баха.

Работая с родителями агрессивных и гиперактивных детей мы пытаемся объяснить им связь психики и тела, убедить, что двигательная активность является мощным биологическим стимулятором жизненных функций растущего организма. А потребность в движениях составляет одну из основных физиологических особенностей таких детей.

Именно поэтому родители могут использовать в развитии ребенка не только методы воздействия на его сознание и мышление, но и упражнения, отвлекающие контроль сознания над телом, то есть телесные и танцевательные методы. Закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность таких психических функций, как эмоции, восприятие, внимание, память, процессы саморегуляции и т.д.

Поэтому движения в любой форме, адекватные физиологическим возможностям детей, выступают, как оздоровительный фактор, и именно этим можно объяснить высокую эффективность танцев в коррекционной работе с детьми имеющими психо-физические нарушения. Танец - очень увлекательный и приятный метод коррекционно-развивающей работы. Он прекрасно выводит детей из депрессии, помогает справиться с многими серьезными психологическими проблемами.

Движения под музыку не только оказывают коррекционное воздействие на физическое развитие, но и создают благоприятную основу для совершенствования таких психических функций, как мышление, память, внимание, восприятие. Организующее начало музыки, ее ритмическая структура, темповые изменения вызывают постоянную концентрацию внимания, запоминание условий выполнения упражнений, быструю реакцию на смену музыкальных фраз. То есть танец это не трата энергии, это ее накопление. Танцуя тренируются не только мышцы, в нашем

мозге рядом с участками отвечающими за двигательную функцию находятся участки отвечающие за эмоции и интеллект [4].

Танец может улучшить психодинамические функции ребенка. Особенно это важно для детей с диагнозом ДЦП, так как движения укрепляют разные группы мышц, улучшают работу суставов, а также воздействуют на такие способности, как быстрота, точность и синхронизация движений. С такими детьми занятия желательно проводить индивидуально, в форме игры или мини-спектакля. Они помогают ребенку поэкспериментировать со своим телом и движениями, получить радость от ощущения собственного тела, развить эстетические чувства и получить сенсорное удовлетворение. Таким образом, у детей с физическими нарушениями, занятия танцами развивают координацию движений и чувство ритма, способствуют улучшению мышечного тонуса.

В тоже время занятия танцами эффективны для воспитания положительных качеств личности. Выполняя упражнения на пространственные построения, разучивая парные танцы и пляски, двигаясь в хороводе, дети приобретают навыки организованных действий, дисциплинированности, учатся вежливо обращаться друг с другом, поэтому для особых детей – это значимый способ социализации.

Особое значение занятия танцами имеют при подготовке детей к школе. Физическое и речевое развитие – две основные линии этой подготовки. По мнению учёных, они оказываются тесно связанными и при совершенствовании дополняют и усиливают друг друга [2].

Для детей с речевой патологией характерно нарушение общей и мелкой моторики, координации движений. Дыхание у таких детей поверхностное, ключичное. Однако если вовремя помочь ребенку, используя все способы развития, в том числе и занятия танцами, эти проблемы можно решить, так как чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. Формирование танцевальных движений происходит при участии речи. Поэтому точное, динамичное их выполнение подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т.д. Это экспериментально подтверждено в исследованиях И. П. Павлова, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия.

Таким образом, танцевально-двигательной метод многогранен, может синтезироваться с другими методами коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, позволяет найти ресурсы в собственном теле ребенка, учит его выражать и создавать свой собственный мир.

Список использованной литературы

1. Л ДЖИБЛАДЗЕ “Тренинг танцевальной терапии” [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://biofile.ru/psy/11752.html>
2. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально-двигательная терапия: Издание 2-е, расширенное и дополненное. Спб.: Речь, 2006. 286 с.

3. Копытина А.И. Арт-терапия - новые горизонты. М.: Когито-Центр, 2006. 336 с.
4. Нестеров В.А. Двигательная деятельность и физическое состояние детей и подростков. Хабаровск: ДВГАФК, 2001. 182 с.
5. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2007. 213с.
6. Чекалов В.А, Оптимизация психомоторного развития младших школьников. М.: Наука, 2002. 276с .

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕТОДОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Найля КАПЫШЕВА, учитель,
Средняя школа № 11, акимата города Рудного, Республика Казахстан*

***Summary:** This report focuses on the studying to methods of inclusive teaching, the author reveals the main aspects and methods of inclusive education, problems and recommendations to the decision.*

Методы и приемы учителя - это средства, при помощи которых учитель добивается решения задач урока. Их следует умело отбирать и использовать.

В целом ряде исследований доказано, что комбинировать или менять средства и методы нужно так, чтобы при этом происходила смена видов деятельности учащихся, чтобы менялся доминантный анализатор, чтобы во время работы было задействовано как можно больше анализаторов - слух, зрение, моторика, память и логическое мышление в процессе восприятия материала.

При этом важно учитывать особенностей учащихся, то есть соотносить содержание и предполагаемые методы с личностный, а не нормативной оценкой достижений ученика.

Работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо учитывать их психологические особенности. Хотелось бы отметить моменты, на которых следует сделать акцент:

1. При чтении необходимо помочь ребенку открыть учебник, найти нужную страницу, показать, где мы будем читать, во время чтения показать, где мы читаем (дети не могут удерживать внимание). Такие моменты встречаются в любом классе, и это свидетельствует о том, что ребенок может, но не хочет по каким-то причинам следить за ходом урока и заслуживает порицания.
2. В ходе урока, приходится сокращать время на выполнение заданий (если это вопросы к тексту – то обсудить можно 3- 4 вопроса, текст тоже целесообразно прочитать не в полном объеме, так как дети очень быстро устают).
3. При ответах на вопросы, отвечающему необходимо дать немного больше времени на обдумывание (реакция детей может быть замедлена).

4. Письменные работы, тесты занимают гораздо больше времени (необходима организационная помощь учителя). Причем, задание нужно формулировать как в устном, так и в письменном виде; оно должно быть кратким, конкретным, желательно, чтобы было выражено одним глаголом.

При оценивании ребенка, можно предложить учителю учитывать следующие рекомендации:

1. Старайтесь отмечать хорошее поведение ребенка, а не плохое.
2. Не обращайтесь на не очень серьезные нарушения дисциплины.
3. Будьте готовы к тому, что поведение ребенка может быть связано с приемом медикаментов.
4. Придумайте какое-то «особое» слово, после произнесения вами которого ребенок поймет, что поступает не должным образом.
5. Используйте промежуточную оценку, чтобы отразить прогресс.
6. Разрешайте ребенку переписывать работу, чтобы получить лучшую отметку (в дальнейшем учитывать отметку за переделанную работу).
7. Используйте систему оценки: зачет-незачет, когда речь идет об оценке роста и развития ребенка.

Многие дети с особыми образовательными потребностями стеснительны и для них очень сложно отвечать перед всем классом. Поэтому если у «особого» ребенка есть такая трудность, то ему дается возможность представить выполненное задание в малой группе. Это позволит таким ученикам раскрыться и учиться у своих товарищей.

Хороший результат дает и распределение учащихся по парам для выполнения проектов, чтобы один из учеников мог подать пример другому. Но ошибкой было бы все время помогать «особому» ребенку, так как ему надо позволить в каких-то случаях принять самостоятельное решение, похвалить за это, и таким образом, учить решать проблемы.

Урок в инклюзивном классе, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья, должен предполагать большое количество использования наглядности для упрощения восприятия материала. Причина в том, что дети с интеллектуальными нарушениями при восприятии материала опираются на сохранное у них наглядно-образное мышление и не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер.

Важной задачей инклюзивной школы, является вооружение учащихся необходимым набором современных знаний, умений и сформированности качеств личности, позволяющих им успешно адаптироваться при переходе на следующую возрастную ступень и реализовывать себя в самостоятельной жизни. Для ее решения требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, которые вовлекают ребенка в активную учебно-познавательную деятельность.

Одной из них является технология АМО (активных методов обучения). Активные методы обучения являются универсальным средством личностного и мотивационного развития ребенка. Актуальность использования активных методов обучения заключается в том, что обучающимся с ОВЗ необходимо:

- особый подход;
- необходимость интеграции обучающихся с ОВЗ в социуме, их социальная адаптация.

Наши наблюдения показали, что на уроках в начальной школе отмечается неравномерность в развитии психической сферы учащихся: при выраженных затруднениях в решении словесно-логических задач дети относительно хорошо справляются с задачами наглядно-образного и наглядно-действенного характера, с обобщением на наглядном уровне.

Исходя из этого, нужно использовать:

Во-первых, дифференцированный подход с элементами группового обучения. Здесь хорошо применить достаточно известный прием: при объяснении новой темы класс делится на пары, группы. Сильный ученик должен еще раз объяснить тему слабому. В качестве контроля даются индивидуальные задания как письменные, так и устные.

Во-вторых, использование игровых методик. Каждый педагог сталкивался с ситуацией, когда ученики не желают ничего делать: читать не буду, писать не хочу, говорить не могу и т.п. В этом случае помогает неожиданная смена деятельности и формы урока (экскурсия, игра, викторина.) Урок перестает быть уроком, оставаясь им по сути. Однако необходимо тонко чувствовать грань между дидактической игрой и развлечением.

В-третьих, ориентация на индивидуальный прогресс. В классах, где обучаются дети с разными познавательными возможностями, необходимо вести мониторинг достижений по каждому ребенку.

Наш опыт работы в инклюзивном классе показал эффективность следующих видов работ:

- индивидуально дозированную стимулирующую помощь: логика работы по устранению недостатков учебной деятельности состоит в оказании каждому ученику необходимой дозированной помощи в решении конкретных учебных заданий с нацеленностью на последующие самостоятельные действия, причём учитель конкретизирует задания, вновь обращается к некоторым примерам учебных заданий;
- направляющая помощь: эта помощь ведет детей от неправильного ответа к правильному с помощью наводящих вопросов;
- обучающую помощь: она состоит в разъяснении детям, например: почему правильное выполнение задания требует выделения из записи второго и четвертого из рассматриваемых предложений.

Как видно из наблюдений, даже при оказании наибольшей обучающей помощи, дети отнюдь не механически следуют за учителем, а обдумывают, осознают предлагаемые им решения и ответы.

Предполагаемые формы контрольных и учебных заданий:

1. уровень сложности: тесты с закрытой формой заданий (с однозначным и многозначным выбором ответа); тесты идентификации; устный и письменный опрос; тесты на соответствие; тесты с заданиями на группировку информации; тесты с заданиями установление последовательности; тесты на дополнение; тесты с заданиями на исключение лишнего; тесты перекрестного выбора; классификация; ранжирование;
2. уровень сложности: имитационное упражнение, тезирование, планирование текста, конспектирование, аннотирование; анализ различных типов данных; структурирование проблемы, исторический анализ, эксперимент;
3. уровень сложности: эссе, проект

Использование перечисленных методов и приемов способствует:

- стимулированию речемыслительной деятельности обучающихся;
- развитию речи, расширению словарного запаса;
- повышению интереса к изучаемому материалу;
- стимулированию развития воображения;
- созданию эмоционально-нравственных ситуаций на уроке;
- развитию эмоциональной сферы обучающихся;

Список использованной литературы

1. Айбазова М. Ю. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детских домов / М. Ю. Айбазова, К. Ю. Лавринец. - (Педагогика) // Вестник Университета Российской Академии Образования
2. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов. М., 2004.
3. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников. – С.-П., 2005.
4. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы : материалы Международ. семинара / Рос. гос. пед. ун-т. им. А. И. Герцена. – С -П : 1996.
5. Кулагина Е. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья : опыт коррекционных и интеграционных школ / Е. В. Кулагина // Социологические исследования, 2009.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ОСАНКИ И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА

*Наталья ГЛАЗЫРИНА, кандидат педагогических наук,
заместитель директора,
Аягоз ЮСУПОВА, воспитатель КПП,*

Средняя школа № 11, акимата города Рудного, Республика Казахстан

Summary: The article introduces the experience in the organization of education to students with disabilities. Familiar with the different types of exercises for posture correction and prevention.

Здоровье обучающихся организации образования - результат стратегического управления, эффективность которого зависит от того, насколько правильно определены приоритеты, идея, осознана миссия, четко задаются цели. В соответствии с ними определяется направление, содержание, формы и средства здоровьесберегающей деятельности всего коллектива образовательного учреждения. В динамично меняющихся условиях жизни с социальной точки зрения для современной школы актуальна не просто развивающая образовательная среда, но еще и среда здоровьесберегающая, здоровьесформирующая. Именно эта среда обеспечивает успешное развитие ученика и педагога, помогая проявиться и раскрыться внутреннему потенциалу.

В связи с этим, в организации образования стремятся создать условия для полноценного развития как здоровых обучающихся, так и с ограниченными возможностями здоровья.

КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного (Костанайская область, Республика Казахстан) с 2011 года является городской опорной площадкой по инклюзивному образованию. За шесть лет работы педагогический коллектив школы выработал систему обучения детей с ОВЗ, включающую в себя: развитие самообразовательной деятельности учащихся и педагогов по вопросам сохранения и укрепления своего здоровья; интегративную деятельность медицинской, психологической и педагогической служб; создание условий для профессионального роста педагогов посредством курсового обучения и повышения квалификации работников организации образования; системы объективного и эффективного контроля деятельности педагогов организации образования по сохранению здоровья.

Более подробно рассмотрим особенности работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих нарушение осанки, опишем упражнения, которые можно применить в целях профилактики её нарушения.

Осанка - характеристика состояния опорно-двигательного аппарата, уровня физического развития и сформированности поведенческих навыков, отражающая способность человека поддерживать оптимальное эстетическое и физиологическое положение тела и его частей при удержании статистических поз (стоя, сидя и др.) и обеспечивающая рациональное и адекватное выполнение основных естественных и профессиональных движений [2].

Под осанкой принято понимать постоянную, привычную, непринуждённую манеру удерживать свое тело в пространстве. При правильной осанке голова и

туловище находятся на одной вертикальной линии, плечи развернуты, легко опущены и находятся на одном уровне, лопатки прижаты, грудь слегка выпуклая, физиологические изгибы позвоночного столба выражены нормально, ноги выпрямлены в коленях и тазобедренных суставах [3, с.30].

Ученые выявили, что нарушение осанки проявляется уже у детей раннего возраста; в ясельном возрасте – у 2,1 % детей, в 4 года - у 15-17%, в 7 лет – у каждого третьего ребенка, в школьном возрасте процент детей с нарушением осанки возрастает. Это довольно-таки большой процент, который заставляет задуматься о создании условий для полноценного развития и жизни учащихся в стенах школы. Нарушение осанки и деформация позвоночника выражаются в отклонении от нормальных форм тела и правильного взаимоотношения отдельных его частей - головы, туловища, таза и конечностей [3, 33-34].

Медицинским работником КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного были изучены паспорта здоровья школьников, проведено отслеживание наличия или отсутствия нарушенной осанки по методике Г.Н. Сердюковой (таблица 1).

*Таблица 1 Методика определения наличия или отсутствия нарушения осанки
 (по Н.Г. Сердюковой)*

№	Содержание вопроса	Да	Нет
1	Явное повреждение органов движения, вызванное врождёнными пороками, травмой, болезнью.		
2	Голова: шея отклонена от средней линии, плечи, лопатки, таз установлены несимметрично.		
3	Выраженная деформация грудной клетки: впалая, «куриная» грудь (грудина и мечевидный отросток резко выступают вперед)		
4	Выраженное увеличение или уменьшение физиологической кривизны позвоночника.		
5	Сильное отставание лопаток («крыловидные лопатки»).		
6	Сильное выступание живота (более 2 см от линии грудной клетки).		
7	Нарушение осей нижних конечностей (О-образные, Х-образные).		
8	Неравенство треугольников талии.		
9	Вальгусное положение пяток.		
10	Явное отклонение в походке: прихрамывающая, «утиная».		

(Результаты тестирования оценивались следующим образом. *Нормальная осанка* – все отрицательные ответы. *Незначительные нарушения осанки* – нет положительных ответов на один или несколько вопросов №№3, 5, 6, 7. Необходимы


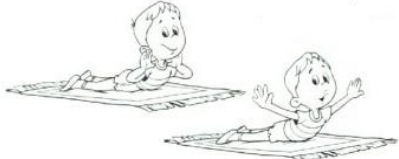
наблюдение и коррекция. *Выраженное нарушение осанки* – положительные ответы на вопросы №№1,2,4,8,9,10)

Проведенное исследование учащихся класса дошкольной подготовки (КПП) и учащихся 4-го класса выявило незначительные нарушения осанки у 20% воспитанников КПП и 25% четвероклассников, поэтому было принято решение внедрять в учебно-воспитательный процесс упражнения по профилактике и коррекции нарушений осанки.

Педагогами была изучена литература по данной проблеме: А.С. Сиротюк «Воспитание ребенка в инклюзивной среде» [10], «Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении: система работы, мониторинг» [13], Лиане Шефер-Гапп «Правильная осанка просто и весело» [15], Г.А. Халемский «Коррекция нарушений осанки у школьников» [14], В.И. Рыженко «Исправление осанки у детей. Лечение: массаж, гимнастика, ванны: Справочник» [8], Е.И Соколова. «Веселая зарядка. Общее укрепление организма, формирование правильной осанки» [11], О.Н. Моргунова «Профилактика плоскостопия и нарушений осанки в ДОУ» [5], Ю.А. Кириллова «О здоровье всерьез. Профилактика нарушений осанки и плоскостопия у дошкольников» [4], Л.Ф. Асачева, О.В. Горбунова «Система занятий по профилактике нарушений осанки и плоскостопия у детей дошкольного возраста» [2], Л.Ф. Савко «Правильная осанка. Как спасти ребенка от сколиоза» [9], Палей Л. «Исправляем осанку. Универсальная лечебная гимнастика» [7], Л.В. Останко «50 оздоровительных упражнений для красивой осанки малыша» [6] и другие.

В ходе исследования мы убедились, что выполнение упражнений с целью коррекции или профилактики нарушения осанки, сопровождаемое стихотворным текстом, делают его выполнение в дошкольном и младшем школьном возрасте более увлекательным. Приведем пример (таблица 2).

Таблица 2 *Упражнения для профилактики и коррекции нарушения осанки с использованием стихов*

 <p>Рис. 1 Упражнение «Самолет».</p>	<p>Упражнение «Самолет». <i>Руки в стороны, и вот Мы летим как самолет</i></p> <p>И.п. – лежа на спине. Поднять голову и плечевой пояс, развести руки в стороны, задержаться в этом положении на счет 2-4-6-8-10, вернуться в и.п [6, с.10].</p>
 <p>Рис. 2 Упражнение «Движение руками»</p>	<p>Упражнение «Движение руками» <i>Упражнения руками делать мы умеем Чтобы мышцы укрепить – сил мы не жалеем</i></p> <p>И.п. – лежа на животе. Поднять голову и плечевой пояс, руки в «крылышки»- в стороны - в «крылышки»,</p>

вернуться в и.п. Повторить 2-4 раза [6, с.11].

Стала популярной и любимой тематическая зарядка, одним из плюсов которой является высокая мотивация на качественное выполнение упражнений после пробуждения от сна, которая в итоге поможет перевести ребенка из сонного, заторможенного состояния в бодрое, активизирует его внимание и нацелит на более интенсивную деятельность. Приведем пример фрагмента тематической зарядки для профилактики нарушения осанки (таблица 3).

Тематическая зарядка «Путешествуем по улицам города» [1, с. 20-25].

Воспитатель. Ребята, сегодня у нас будет необычная гимнастика. Мы отправимся на прогулку по городу. Ведь город – это наш большой дом, в котором мы все живем. Поэтому в этом доме мы не только будем отдыхать и развлекаться, но также и трудиться. Ну что, готовы? (Дети отвечают) Тогда в путь! [1, с. 20].

Таблица 3 Тематическая зарядка «Путешествуем по улицам города»

Стихотворное сопровождение	Последовательность выполнения действий, дозировка нагрузки	Методические указания
Встанем в шеренгу, Растянемся улицей. Пусть на ту улицу Все полюбуются. Ровная улица, На ней – дорога Ровно проходит Вдоль улицы строго [1, с. 20].	Построение в шеренгу	Осуществление контроля за правильностью построения, осанкой детей и расстоянием между ними
По тротуару Сейчас мы пойдем. Улочка узкая Колонной идем. Спины прямые у нас, Как дома. Взмахи руками. Бодры мы с утра [1, с. 20].	Перестроение в колонну по одному. Ходьба по периметру зала – 30 с	Дать вербальный ориентир направления ходьбы. Осуществление контроля за осанкой, положением головы, правильным чередованием движений рук и ног
Руки подняли. Идем на носочках, Тянемся вверх, Словно чудо- высотки. Мы небоскребы, Как струны, прямые. Тянемся к небу,	Ходьба на носках, руки подняты вверх – 10 с	Темп медленный. Спина прямая, голова приподнята

Как ветры лихие [1, с. 21]		
Очень мы любим Ходить по бордюрам. Как по канату идем, Не сутулясь. Спины прямые, К пятке носочек, В сторону руки. Нравится очень Нам балансировать, Как акробаты. Ровно по струнке Идут все ребята [1, с. 21].	Ходьба по прямой линии приставным шагом: носок к пятке, руки в стороны – ю с	Темп медленный. Дать зрительный ориентир и проконтролировать, чтобы у детей была прямая спина, они смотрели вперед и не торопились

Тематическая (сюжетная) гимнастика, где в упражнениях присутствует тот или иной сказочный образ, вызывает у ребенка живой интерес и желание качественно выполнять движения, повышает эмоциональный тонус, способствует активизации знаний об окружающем мире, развитию воображения, памяти, речи [1, с. 3].

Все сюжетные линии утренней гимнастики представляют собой последовательную цепочку событий, поэтому при необходимости педагог может заменить стихотворный текст повествовательным, что только повысит интерес детей к выполняемым действиям [1, с. 4].

Интересным в данном случае является опыт Л.А. Соколовой, разработавшей комплексы утренних гимнастик различной тематической направленности: по мотивам русских народных сказок «Колобок», «Репка», «Маша и медведь», «Гуси-лебеди», «Три медведя»; по мотивам сказки С. Маршака «Кошкин дом»; тематические комплексы «Вот какие мы большие», «Путешествие в зоопарк», «Маленькие космонавты» и др. Перечисленные комплексы направлены на укрепление организма ребенка, в том числе и на формирование правильной осанки [12].

Учеными разработаны комплексы корригирующих упражнений для укрепления позвоночника и формирования осанки («Маятник», «Морская звезда», «Лисичка», «Месяц», «Ежик», «Муравей» и др.), для укрепления мышц плечевого пояса («Замочек», «Дощечка», «Пловец», «Мельница» и др.), для равновесия («Аист», «Ласточка», «Петушок»), для укрепления мышц тазового пояса, бедер и ног («Бабочка», «Паучок», «Лягушка», «Носорог») и другие [3].

Важно учитывать, что у детей с нарушениями осанки снижены физиологические резервы дыхания и кровообращения, нарушены адаптивные реакции.

При коррекции осанки у младших школьников необходимо использовать следующие методы коррекции: установление и поддержание оптимального статико-динамического и двигательного режимов; адаптивное физическое воспитание в соответствии с биологическим возрастным уровнем физического развития и видом нарушения осанки; ЛФК, включая лечебное плавание; применение методов коррекции с использованием биологической обратной связи (БОС); специальные виды медицинского массажа; физиотерапия; мануальная терапия; применение корректоров осанки. Данные методы реализуются родителями, педагогами, специалистами ЛФК, специалистами по физиотерапии, мануальной терапии [3, с. 63].

Осанка тела человека определяется особенностями скелета, мышечно-связочного аппарата и нервной системы, управляющей движениями и положением тела. Следовательно, физические упражнения являются ведущим средством устранения нарушения осанки, которые подбираются в соответствии с видами нарушения и немислимы без физических упражнений, укрепляющих и развивающих здоровье ребенка. Для этого необходимо также прививать детям знания о строении опорно-двигательного аппарата (ОДА), систематически показывая им правильные позы и посадки за столом, демонстрируя правильную осанку и походку, трансформируя полученные знания в умения. Формируя навыки самооценки и самоконтроля, важно стимулировать активную деятельность обучающихся, поощрять их правильные действия словом, отметками, повышая тем самым мотивацию по выработке навыков правильной осанки, посадки за столом, походки.

Список использованной литературы

1. Алябьева Е.А. Нескучная гимнастика. Тематическая утренняя зарядка для детей 5-7 лет. 2-е изд., испр. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2016. ISBN: 978-5-9949-1120-4
2. Асачева Л.Ф., Горбунова О. В. Система занятий по профилактике нарушений осанки и плоскостопия у детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2013. ISBN: 9785898148737
3. Бабенкова Е.А. Как сделать осанку красивой, а походку легкой. М.: ТЦ Сфера, 2008. ISBN 978-5-9949-0137-3
4. Кириллова Ю.А. О здоровье всерьез. Профилактика нарушений осанки и плоскостопия у дошкольников. СПб.: Детство-Пресс, 2015. ISBN: 978-5-89814-630-6
5. Моргунова О.Н. Профилактика плоскостопия и нарушений осанки в ДОУ. Волгоград: ТЦ Учитель, 2013. ISBN: 978-5-905311-79-6
6. Останко Л.В. 50 оздоровительных упражнений для красивой осанки малыша. М.: Литера, 2010. ISBN: 978-5-40700-063-1
7. Палей Л. Исправляем осанку. Универсальная лечебная гимнастика. М.: Мир и образование, 2013. ISBN: 978-5-94666-699-2

8. Рыженко В.И. Исправление осанки у детей. Лечение: массаж, гимнастика, ванны: Справочник. М.: Оникс, 2006. ISBN: 5-488-00589-7
9. Савко Л.Ф. Правильная осанка. Как спасти ребенка от сколиоза. СПб.: Питер, 2011. ISBN: 978-5-459-00556-1
10. Сиротюк А.С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. М.: ТЦ Сфера, 2014. ISBN 978-5-9949-0918-8
11. Соколова Е.И. Веселая зарядка. Общее укрепление организма, формирование правильной осанки. СПб.: Атберг 98, 2006. ISBN: 5-98503-062-8
12. Соколова Л.А. Комплексы сюжетных утренних гимнастик для дошкольников. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. ISBN: 978-5-89814-810-2
13. Павлова М.А., Гришанова О.С., Гусева Е.В. Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении: система работы, мониторинг. Волгоград: Учитель, 2010. ISBN 978-5-7057-2385-0
14. Халемский Г.А. Коррекция нарушений осанки у школьников. М.: Детство-пресс, 2001. ISBN: 5-89814-139-1
15. Шефер-Гапп Л., Альгайер Д., Валлен С. Правильная осанка просто и весело. М.: Весь, 2003. ISBN: 5-94435-324-4
16. ШклярOVA О.А., Шестакова Н.В., Павлович И.Г. Здоровьесберегающее направление в современной школе. М.: УЦ Перспектива, 2012. ISBN 978-5-98594-365-8

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ИМЕЮЩИХ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

*Елена ГУСАРОВА , учитель начальных классов,
вторая дидактическая категория,
Средняя школа №11, акимата города Рудного, Республика Казахстан*

Summary: Search the best ways, the task of all. This publication provides recommendations for teachers and parents to work with children with disabilities. For help fill the black and white world of "special child" bright and light colors can only be together. This world is not invented by us, but from ourselves, we can change it for the better, doing good.

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также и в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Инклюзия способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены.

Поэтому система обучения и воспитания должна подстраиваться под ребенка, а не ребенок под систему. Инклюзивное образование – это признание особенностей развития ребенка и его способности к обучению, которое ведется способом, наиболее подходящим каждому ребенку.

В КГУ «Средняя школа №11» акимата г. Рудного накопился определенный опыт в области инклюзивного образования учащихся.

Уже второй год функционирует консилиум ПМПк, в котором принимают участие директор, заместители директора, учителя предметники инклюзивных классов, классные руководители, родители, психолог, учитель-логопед. В их деятельности приоритетным является командный подход к работе, что создаёт условия для всестороннего анализа и наиболее правильного планирования индивидуальных маршрутов детей имеющих особые образовательные потребности. Некоторые дети с ООП в нашей школе обучаются по адаптированным программам, но они принимают участие в общешкольных мероприятиях, соревнованиях, так как одной из наших задач является социализация этих ребят, для того, чтобы они чувствовали себя полноценно включенными в жизнь школы.

При таком подходе дети с ООП взаимодействуют с одноклассниками, которые им всячески помогают, подсказывают, советуют.

В этой связи мы считаем важным аспект толерантного воспитания, для того, чтобы ученики с ограниченными возможностями никогда не ощущали со стороны окружающих злобности, упреков и косых взглядов.

Наш опыт инклюзивного образования показал эффективность усиления в работе с детьми данной категории следующих аспектов работы:

- включение в учебно-воспитательный процесс активных методов обучения;
- сосредоточение внимания педагогов на усвоении ключевых понятий того или иного предмета;
- применение способов поэтапного усвоения нового материала;
- воспитание в детях с ООП ответственности за выполнение заданий;
- предоставление учащимся свободы выбора форм и методов своей деятельности;
- внедрение во взаимодействие с детьми принципов демократических отношений;
- усиление внимания к эмоциональным потребностям поведения каждого учащегося с особыми потребностями;
- использование объединяющих видов деятельности, которые содействуют сплочению коллектива;
- учёт индивидуальных потребностей учащихся, применение индивидуализированных видов деятельности, исключение практики деления учащихся на группы исходя из их способностей;
- привлечение к сотрудничеству преподавателей, родителей и других заинтересованных организаций и общественность.

Такой подход даёт детям с ограниченными возможностями свободу в развитии личности, а их родителям – возможность использовать свой родительский потенциал в воспитании ребенка с нарушением в развитии.

Важным мы считаем то, что обеспечиваем в деятельности школы участие таких детей вместе с другими в проведении воспитательных, культурно-развлекательных и спортивно-оздоровительных досуговых мероприятий. Учащиеся с ООП вместе со здоровыми школьниками являются участниками и победителями самых различных конкурсов.

Этот опыт способствует формированию гуманности у здоровых детей, которые становятся более терпимыми не только к «особым» детям, но и по отношению друг к другу.

Включённость воспитанников с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников влияет на их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает их адаптационные возможности.

Успешности учащихся в учебной деятельности способствуют следующие приёмы, которые может использовать учитель в учебном процессе:

- сокращенные задания, направленные на усвоение ключевых понятий;
- сокращенные тесты, направленные на отработку правописания наиболее функциональных слов;
- альтернативные замещения письменных заданий (лепка, рисование, панорама и др.);
- четкое разъяснение заданий, часто повторяющееся;
- акцентирование внимания на задании (например, “Когда ты прочитаешь эту главу, то сможешь назвать три причины...);
- предоставление альтернативы объемным письменным заданиям (например, напишите несколько небольших сообщений; представьте устное сообщение по обозначенной теме);
- темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов
- постоянная поддержка учащихся в своих силах.
- постепенность нарастания трудности в заданиях;
- активизация работы всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического).

Особое внимание следует уделить письменным заданиям, для этого необходимо:

- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;
- использование упражнений с пропущенными словами/предложениями;
- дополнение печатных материалов видео и диафильмами;
- обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске.

В процессе оценивания работ учащихся с ООП необходимо использовать индивидуальные шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;

осуществлять ежедневную оценку с коррекции деятельности учащихся;

-акцентирование внимания на достижениях учащихся;

-разрешение переделать задание, с которым учащийся с ООП не справился, причем оценивание переделанной работы;

Наш опыт работы с такими детьми показывает, что необходимо обучить их планированию своей деятельности во времени, для чего организовывать ориентировки в заданиях, предварительно проанализировав с ребенком необходимые способы деятельности:

Также важно обучить учащихся с ООП контролировать результаты своей деятельности. Причем осуществлять это необходимо непосредственно в деятельности, с использованием дидактических игр и упражнений на внимание, память, наблюдательность.

В работе с учащимися с ООП очень эффективно использование активных методов стимулирующих их познавательную активность. Для этого учитель может применять следующие приёмы работы с детьми:

-Использование сигнальных карточек при выполнении заданий;

-«Лепестки» на память (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить в течение урока);

-Работа с бланковыми методиками;

- Использование наглядного материала для смены вида деятельности;

-Активные методы рефлексии.

В работе с учащимися следует обратить особое внимание на психотехнические приемы коррекции внимания. Это очень важно поскольку многие проблемы учащихся с ООП связаны с недостатком сформированности этого психического процесса.

Для этого учителю можно рекомендовать использовать словарный диктант с комментированием; приём обнаружения ошибок в тексте («В тетради Раи хорошие отлетки», «Зимой цвела в саду яблоня»); -коррективные задания (рис. 1).

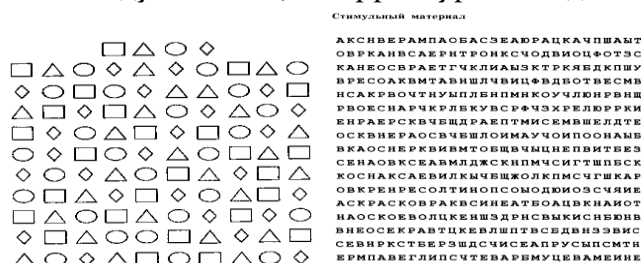


Рис. 1 Коррективные задания

- психотехнические приемы коррекции памяти:
 - графическое изображение понятия;
 - зрительный диктант ;

-«Снежный ком» .

• психотехнические приемы коррекции мыслительных операций:

- «Четвертый лишний» (рис. 2);

- «Продолжи логический ряд» (рис. 3)

-Дорисуй девятое» (рис. 4).



Рис. 2 Четвертый лишний

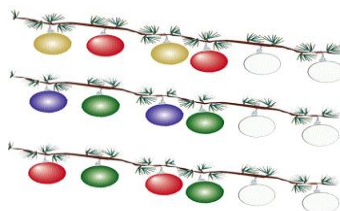


Рис. 3 Продолжи логический ряд

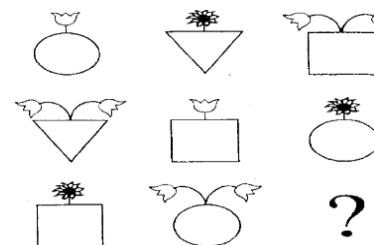


Рис.4 «Дорисуй девятое»

Использование пальчиковой гимнастики

-гимнастика с учебными предметами (рис. 5)

-чередование различных позиций (рис. 6)

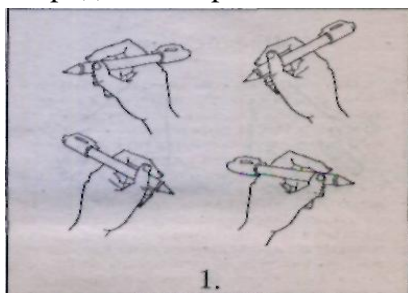


Рис. 5 гимнастика с учебными предметами

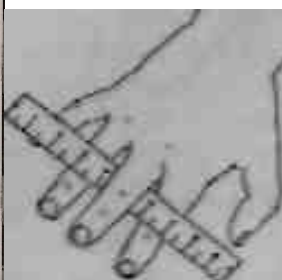


Рис. 6 Чередование различных позиций

Поиск наиболее оптимальных путей, средств и методов для успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество – это задача всех и каждого. Ведь помочь наполнить черно-белый мир «особого ребенка» яркими и светлыми тонами можно только совместными усилиями.

Список использованной литературы

1. Буланова О.Е. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи. Москва: МПСУ, 2016. ISBN 978-5-9973-3362-1
2. Дубровский А.А. Лечебная педагогика. - [электронный ресурс] - Режим доступа-URL: <http://www.sociologyinweb.ru/spgs-469-2.html>

3. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями. \ \ Социологические исследования, 2004 №7. - [электронный ресурс] - Режим доступа-URL: http://paralife.narod.ru/library/science/Zaitsev_sociso4.pdf
4. Интернет-ресурсы. Окружающая среда и здоровье населения. - [электронный ресурс] - Режим доступа - URL: <http://works.doklad.ru/view/57Wb5JtmV8.html>
5. Конвенция о правах ребенка. - [электронный ресурс] - Режим доступа-URL: <http://www.ombudsman.kz/children/prava/docs/detail.php?ID=2230>
6. Краси́ло А.И. Инклюзивное образование. Методы, проблемы, практика. М.: «Спутник +», 2015. ISBN 978-5-9770-0881-5

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Валентина ЗАГРЯДСКАЯ, старший научный сотрудник,
Государственный психолого-педагогический университет
Ассоциация специалистов по поддержке лечебной педагогики
и социальной терапии «Рафаил»
Москва, Российская Федерация*

***Summary:** This article examines features of the inclusion of children with complex structural defects in the educational space of additional education schooling.*

The author describes possibility of partnerships' forming of all actors of the educational process, levels of interaction between participants of the educational process. In the article are discussed criteria for evaluation of the practical effectiveness of the main directions of psychological and pedagogical support of inclusive environment. Also there are explored the technology of including all the actors in the educational space.

Как правило, дети со сложной структурой дефекта обучаются в специальных коррекционных школах по индивидуальной или надомной форме обучения, что, безусловно, снижает ресурсы образовательного потенциала личности, активность включения детей в образовательный процесс.

Несмотря на то, что особенности детей со сложной структурой дефекта достаточно изучены и в соответствии с образовательными потребностями этих детей разработаны индивидуальные программно-методические комплексы, в настоящее время практически не разработаны образовательные программы, обеспечивающие обучение детей со сложной структурой дефекта в группе.

Включение детей со сложной структурой дефекта в образовательную среду посредством обучения в группе чаще всего становится непреодолимой задачей, в том числе для специальной коррекционной школы.

Вместе с тем известно, что максимальная эффективность коррекционных мероприятий, направленных на социализацию детей и всей семьи, на развитие коммуникации, общения, на личностный рост ребёнка, овладение им культуротворческой деятельностью, обеспечивается взаимодействием субъектов образовательного процесса в совместной творческой работе в специально созданной образовательной среде [1].

Как показывает практика, в учреждении дополнительного образования (УДО), где основной целью обучения является развитие творческих способностей детей через реализацию различных видов педагогической деятельности, имеется потенциальный резерв для создания инклюзивного пространства для детей со сложной структурой дефекта и их семей.

В качестве основного условия включения детей со сложной структурой дефекта в учреждение дополнительного образования следует рассматривать организацию специальной образовательной (социокультурной) среды для совместного творчества детей, их братьев и сестёр, педагогов и родителей. Под образовательной средой в широком смысле в соответствии с поставленной задачей целесообразно понимать часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных технологий, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов.

Анализ используемого понимания структурных компонентов образовательной среды и оценка собственного опыта работы с детьми со сложной структурой дефекта во Дворце творчества детей и молодёжи на Миуссах позволяют сделать вывод, что определяющим методологическим принципом создания социокультурной инклюзивной среды является принцип построения и развития партнёрских отношений всех субъектов образовательного процесса.

На практике именно реализация данного принципа в течение многих лет позволяет включать в образовательный процесс детей с различными видами и степенями нарушений, в том числе и с тяжёлыми нарушениями развития, и в результате создавать и отрабатывать практикоориентированные технологии психолого-педагогического сопровождения всех субъектов инклюзивного пространства.

В результате формирования партнёрских отношений возможно проектирование, создание и отработка комплексных технологий психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса по трём направлениям:

- включение ребёнка в образовательное пространство.
- включение педагогического коллектива в инклюзивное пространство;
- включение и моделирования инклюзивного пространства для всей семьи

На практике данная структура позволяет последовательно проектировать и разрабатывать механизмы психолого-педагогического сопровождения в цепочках межличностного взаимодействия «педагог–ребёнок», «ребёнок–педагог–родитель», «ребёнок–родитель», «ребёнок–ребёнок», родитель–родитель». Таким образом, создаются цепочки коммуникативно-образовательных микросред, каждая из которых способствует расширению возможностей ребёнка со сложной структурой дефекта и готовит его на следующий уровень включения в образовательное пространство.

Для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения детей со сложной структурой дефекта целесообразно использовать три уровня построения взаимодействия участников образовательного процесса: подготовительная работа, совместная работа в детско-родительских группах, самостоятельная работа детей (без участия родителей) в группе. С этой целью выстраиваются различные уровни взаимодействия и сопровождения как внутри отдельного направления (группы), так и между направлениями (группами). В рамках построения различных цепочек взаимодействия делается акцент на выстраивание как вертикальной, так и горизонтальной составляющей психолого-педагогического сопровождения всех субъектов образовательного процесса.

Основными критериями практической оценки эффективности основных направлений психолого-педагогического сопровождения инклюзивной среды являются:

- уровень развития и удержания профессиональной позиции педагога (специалиста);
- уровень развития субъектной позиции ребёнка;
- уровень развития родительской компетенции

С точки зрения эффективности организации инклюзивного пространства в рамках данной публикации очень важно рассмотреть такой критерий как уровень развития и удержания профессиональной позиции педагога.

Что позволяет педагогу инклюзивного образования удерживать его профессиональную позицию в работе с детьми со сложной структурой дефекта? Как происходит партнёрское взаимодействие педагога с другими участниками образовательного пространства?

В современных образовательных условиях профессиональную позицию педагога целесообразно рассматривать не просто как набор профессиональных знаний, а как взаимосвязь позиции педагога, его теоретических установок с практической деятельностью и используемыми технологиями обучения детей.

Большое значение в выработке профессиональной позиции педагога придается в теории и практике вальдорфской педагогики. В вальдорфской школе школьное сообщество понимается как общность родителей, учителей и учеников, которое основывается на сотрудничестве и совместной деятельности всех членов

сообщества. Это означает, что профессионально-личностный рост педагога и удержание им профессиональной позиции является не только личным делом педагога, но и результатом совместной рациональной деятельности всех членов школьного сообщества. Эффективность совместной деятельности педагогов определяется качеством проведения еженедельных педагогических советов. Рассуждая об ответственности, специфических задачах педагогического совета и его роли в профессиональном росте учителя, немецкие вальдорфские педагоги Р. Кройкер и Т. Рихтер отмечают: «Совместная учительская работа ведётся на еженедельных советах, которые служат в первую очередь совместной педагогической работе, побуждению к индивидуальной исследовательской деятельности и продолжению образования; во вторую очередь - обмену информацией, консультациям и поддержке учителями друг друга» [Учебные программы вальдорфских школ, 2005, С.89-90]. Подобная совместная работа во многом определяет профессиональную позицию педагога, его теоретические установки, которые непосредственным образом влияют на выбор специальных образовательных условий и регуляцию отношений субъектов образовательных процессов.

Собственный опыт применения методов вальдорфской педагогики в практике воспитания детей со сложной структурой дефекта позволяет говорить о ней, как о возможном педагогическом направлении создания образовательного пространства, благоприятного для включения в него таких детей и их семей. Важная роль в создании благоприятного для инклюзии образовательного пространства принадлежит развитому в вальдорфской педагогике пониманию взаимосвязи позиции педагога с его практической деятельностью, пониманием особенностей развития личности ребёнка и используемыми технологиями обучения.

Исследуя технологии включения всех субъектов в образовательное пространство, уже упомянутый немецкий педагог Т. Рихтер и его коллега И. Тауц, указывают: «Преподавание вырастает из основательного и глубокого погружения в содержание предмета, оживлённым упражнением в искусстве; изучения человековедения, с одной стороны, и совершенно конкретной ситуацией в классе - с другой. Решающим фактором для ориентации в мире, жизни, культуре и времени является то, насколько учителю удастся найти путь к творческому и живому преподаванию» [Учебные программы вальдорфских школ, 2005, С.79]. Встреча педагога и ребёнка, организация педагогом различных форм групповой деятельности с детьми со сложной структурой дефекта возможна, если педагогу интересно содержание деятельности, через которую он стремится совершенствоваться и заново упражняется в освоении этой деятельности, то есть в процессе работы педагог непрерывно учится вместе с ребёнком.

Применение данных представлений в практике воспитания детей со сложной структурой дефекта, по нашему мнению, приводит к созданию той

социальной реальности, которая определяет условия для включения ребёнка в образовательное пространство. Согласно вальдорфской педагогике, ценностный уровень педагога влияет, и часто определяет выбор теории, технологии, способов работы и методов взаимодействия и общения с детьми.

Немецкий педагог Р. Кнойкер отмечает: «Преподавание и учение понимаются в вальдорфской педагогике как целостный, охватывающий всего человека, неабстрактный процесс, который пробуждает в учителе художника, творца, то есть такого человека, который экзистенциально всем своим существом живёт внутри педагогического процесса. Он постоянно по-новому творит из напряжённой полярности «человек-мир» [Учебные программы вальдорфских школ, 2005, С.80]. Это означает, что педагог, воспитывающий ребёнка со сложной структурой дефекта, должен в своей работе направить усилия не только на формирование окружения ребёнка, но в соответствие с собственной профессиональной позицией и ценностным уровнем, должен брать на себя ответственность за этот выбор и его последствия.

На формирование ценностного уровня педагога влияют такие качества как развитое чувство эмпатии и способность самовоспитания, которые не только определяют тип психолого-педагогического сопровождения ребёнка в инклюзивной практике, но и являются спасательным кругом для самого педагога на пути поддержания его психологического здоровья и удержания предпочитаемой профессиональной позиции. Идея самовоспитания участников образовательного процесса является одной из центральных тем и основополагающих феноменов обучения и воспитания в вальдорфской педагогике. Р. Штайнер, немецкий философ, 1869-1925, основатель педагогической системы вальдорфской школы, описывает это следующим образом: «Собственно говоря, не существует другого воспитания кроме самовоспитания. Любое воспитание есть самовоспитание. И мы как учителя и воспитатели являемся лишь окружением ребёнка, воспитывающего самого себя» [Лечебная педагогика. История и современность, 2005, С. 18]. В вальдорфской педагогике, где интеллектуальные знания имеют ту же ценность, что и предметы художественно-практического цикла, важнейшим средством самовоспитания, самосовершенствования педагога является собственная творческая деятельность и занятия различными видами искусств.

Это позволяет педагогу, сопровождающему детей со сложной структурой дефекта, использовать методы и приёмы работы, основанные на художественной деятельности, и соединять воедино обучающие, воспитательные и коррекционные задачи. Через художественные виды деятельности возможно достижение целостности построения обучающих программно-методических комплексов и непосредственно занятия, что в свою очередь, позволяет педагогу включать детей со сложной структурой дефекта в групповую работу и наполнить их жизнь эстетическими качествами, с тем, чтобы окружающие стали для детей

поддержкой и компенсацией их ограниченных возможностей (неполноценности). Благодаря использованию художественно-прикладных реабилитационных техник, педагог имеет источник познания, понимания ребёнка и возможность прогнозировать перспективу его развития. Создаётся база для сотрудничества и организации совместной культуротворческой деятельности для всей семьи.

Голландский психолог Гертруда де Рааф, исследуя связь и роль искусства и терапии в практике лечебной педагогики, замечает: «Сущность и процессуальность любого вида искусства характеризуются по-новому, рассматриваются в тесной связи с конституцией человека (конституциональное измерение возможностей организма): живопись, душевная возможность воображения, музыка, эмоциональная внутренняя жизнь, поэзия, сила личности придать смысл своей жизни (в связи с гением языка народа), эвритмия, искусство движения, способность привести свою жизнь в соответствии с собственной миссией» [Лечебная педагогика. История и современность, 2005, С. 74].

В практике работы с детьми со сложной структурой дефекта особое значение придаётся развитию у педагога чувства эмпатии, которое развивается в процессе феноменологического наблюдения ребёнка, повседневного общения и совместной деятельности. Воспитание душевных качеств педагога основывается на постоянном поддержании интереса к личности ребёнка и собственной личности, для развития которого педагогу необходимо наполниться вдохновением, энтузиазмом и иметь чувство «благоговения к малому», то есть интереса к незначительным или, на первый взгляд, малозначительным событиям и ситуациям в жизни ребёнка. Педагога, сопровождающего ребёнка со сложной структурой дефекта, должно интересовать всё - от формы мочки уха ребёнка - до среза его ногтя, то есть стремление к истинному познанию ребёнка является определяющим фактором в развитии чувства эмпатии. Немецкий лечебный педагог Б. Шмаленбах, рассуждая о личностных ценностях педагога и его душевных качествах, пишет: «Лечебно-педагогическая позиция педагога основывается на его компенсирующей чуткости к душевному состоянию ребёнка. Используемый базовый опыт взаимопонимания является предпосылкой развития ребёнка» [Лечебная педагогика. История и современность, 2005, С. 38].

В процессе психолого-педагогического сопровождения складываются определённые межличностные взаимодействия. В основе феномена взаимоотношений субъектов инклюзивного пространства лежат определённые закономерности, которые описал Р. Штайнер в своей книге «Лечебно-педагогический курс». Обращаясь к лечебным педагогам и врачам, Р. Штайнер указывал, что на здоровье ребенка действует душевное участие педагога, которое формируется, развивается в процессе непрерывного диалога с ребенком. Уже упомянутый голландский психолог Гертруда де Рааф пишет: «Необходимо

конкретно и целенаправленно тренировать эмоциональные способности и развивать способности сопереживания при обучении педагогов, пройти путь самопознания и в соответствии с этическими нормами рационально применять теории» [Лечебная педагогика. История и современность, 2005, С. 74]. Как показывает практика, в этом диалоге личность педагога и ребёнка имеет тенденцию постоянного развития. В результате разумного диалога педагога и ребенка рождается атмосфера доверия, радостного ожидания встречи - друг с другом и положительная мотивация деятельности, а также высокий уровень самосознания и творческого вдохновения педагога.

В процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса изменяется роль педагога - от индивидуального влияния на ребёнка до функционально-ролевого - влияния, от прямого воздействия до косвенного. Австрийский лечебный педагог М. Кливер, рассуждая о важности развивающего диалога, пишет: «Развивающий диалог, как показывает опыт, не является односторонним воздействием или намерением изменения, а речь идёт о том, что при взаимодействии людей каждому из них приходится изменяться» [Лечебная педагогика. История и современность, 2005, С. 17]. Изменение роли педагога максимально индивидуализирует весь воспитательный процесс и образовательную деятельность в целом.

Таким образом, ребёнок со сложной структурой дефекта, благодаря теоретическим установкам и адекватным методам воздействия со стороны педагога, партнёрскому взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, может включиться не только в групповые формы работы, но и в культурную среду, а семья, воспитывающая ребёнка, в целом, - в понимание своей культурно-исторической эпохи.

Исходя из опыта, следует заметить, что для детей со сложной структурой дефекта в УДО наиболее эффективна частичная инклюзия, когда «особые дети» могут включиться только в отдельные культурно-массовые мероприятия образовательного учреждения. Также в моей практике были случаи, когда так называемые здоровые дети по собственной воле искали общения с нашими детьми. Припоминается девочка из младшей школы, после танцевальных занятий она шла мимо кабинета, где занимались наши дети. Ее звали Аня. Чувство радости, полноты собственного ощущения жизни переполняли Аню, ей надо было выразиться, поэтому девочка предложила танцевать для наших детей. Мы с удовольствием приняли ее предложение. Между детьми завязалась дружба, общение. Для Ани это были уроки уважительного, терпеливого и доброго отношения к детям, которые нуждаются в помощи. В свою очередь, наши ребята испытали чувство радости от общения с Аней, которая по-прежнему танцевала, а потом согласилась петь и играть с нашими ребятами. В последствие наши дети подружились с Аней, она стала приходить к нам на другие занятия – живопись, музыка, театр. Данный пример показывает, что во всех случаях создания

инклюзивного образовательного пространства акцент делается на особое психологическое сопровождение и чуткое отношение к личности каждого ребенка

Литература

1. Лечебная педагогика. История и современность, монография, - Екатеринбург; - УГПУ, 2005.
2. Учебные программы вальдорфских школ /Под ред. В.К. Загвоздкина – М.;- Народное образование, 2005.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ДЕТЕЙ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В АСПЕКТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Игорь ЗАЙЦЕВ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
Минск, Республика Беларусь*

***Summary:** The modern educational system is actively developing in the direction of inclusive education, the task of nominating the teachers to rethink and bring new standards to the prior teaching experience. There is an urgent issue to identify new paradigms of education, while the corresponding social order of children with mental and physical disabilities and normally developing peers. The submission outlined the author's position in relation to the organization itself is not the educational process in terms of inclusion, namely on the readiness of teachers for the implementation of the substantive aspect of the pedagogical activities are equally satisfying requests and normally developing children and children in need of special assistance.*

В аспекте развития образования на современном историческом этапе актуализирована задача не просто формирования у детей определенного общеобразовательного запаса, а и успешная социализация каждого ребенка, позволяющая стать полноценным членом общества [3]. В означенном аспекте инклюзивное образование ориентировано на организацию педагогического процесса с позиции необходимости оказания услуг в равной мере эффективных и адекватных как для нормально развивающихся детей, так и для сверстников с нарушениями психофизического развития. Именно такое положение и определяет одну из ведущих линий в подготовке педагогических кадров инклюзивного образования.

Для того, чтобы социальная структура имела эффективность и положительный выход, необходимым представляется четкое понимание ее

целесообразности активации. Одним из центральных обоснований необходимости инклюзивного образования приводится упразднение дискриминации в отношении лиц с отклонениями в развитии. Дискриминация есть преднамеренное ущемление прав. Следовательно, построение чего-то качественно нового логично с позиции слома старого, характеризующегося дискриминационной окраской. На деле – это не так. Успехи нашей дефектологической науки зримы. Упразднить их – потерять рациональную основу для организации нового. Вопрос скорее должен идти не об устранении дискриминации в системе образования, а о повышении ее качества. Именно с этой позиции и следует смотреть на процесс организации образовательной инклюзии.

Одним из наиболее значимых вопросов инклюзивного образования является готовность педагога к качественной профессиональной деятельности в означенной структуре. Задача не сводится лишь к тому, как учить детей, а значимо и что у них формировать в образовательном процессе (чему учить). Рассмотрим ориентир именно на социализацию в условиях нарушенного психофизического развития.

В системе социализации одним из приоритетов правомерно выступает профессиональное самоопределение подрастающего поколения. Профессиональное самоопределение в аспекте социализации является ресурсом повышения качества образования, процессом приобретения способности эффективно организовывать и личную, и общественную жизнь. Следовательно, неоспоримо включение школьников с нарушениями развития в профессиональную деятельность. Для успешной реализации этого актуальна подготовка детей к правильному выбору профессии, что предполагает способность педагога соотнести профессиональные возможности учащихся, то есть развитие знаний и умений в определенных областях деятельности, с требованиями различных профессий. В данном контексте значима способность адекватного соотнесения оценки учащимися своих профессиональных возможностей с их реальным развитием [1]. Необходимо формирование восприятия и осознания самого себя человеком с определенным статусом, человеком, наделенным правами и обязанностями, готовым к исполнению различных социальных ролей [1]. С этой позиции педагогу следует помочь учащимся осознать свою неповторимую индивидуальность, интеллектуальные, эмоционально-волевые качества, способности. Следовательно, помогая детям с отклонениями в развитии в профессиональном самоопределении, следует воспитывать профессиональное самопознание, одним из основных компонентов которого является самооценка, представляющая суждение о себе как деятельностном участнике социума.

Становление адекватной оценки самого себя происходит на основе сравнения и сопоставления с другими людьми. Такой процесс проходит развитие от ориентации в организации собственной жизни на мнение окружающих до автономизации от стороннего мнения в юношеском возрасте.

Школьники с развитой мотивацией достижения в собственной деятельности уверены в себе. При заниженной самооценке имеет место неуверенность в собственных силах, вызывающая чувство неполноценности, а следствие – снижение активности в профессиональном самоопределении. Завышенная самооценка вытекает из переоценки ребенком собственных возможностей в деятельностном социуме и сопровождается отсутствием самокритичности, необоснованно высоким уровнем притязаний. Как следствие – постановка перед собой нереальных для достижения задач, что в целом затрудняет реализацию личностных намерений в профессиональном самоопределении, т. к. для постановки реальных целей необходима адекватная самооценка. Становление адекватной самооценки происходит на основе достижений в учебной деятельности и подкрепляется объективной оценкой ее результатов и информацией о себе, получаемой от окружающих, в первую очередь – учителей.

Подготовка школьников с психофизическими расстройствами к адекватному выбору профессии предполагает целенаправленное формирование таких личностных качеств, которые позволят ориентироваться в широком спектре специальностей. Подобная система личностных качеств и определяется как профессиональное самоопределение. Педагогу необходимо принять во внимание, что у детей по мере взросления все более отчетлив становится индивидуальный облик человека, яснее очерчиваются именно те характерологические особенности, которые в совокупности определяют склад личности. Учащиеся старших классов существенно отличаются друг от друга по своим способностям, потребностям и интересам, а именно индивидуальные личностные характеристики наиболее влияют на выбор жизненного пути. С возрастом дети вполне реально с учетом имеющегося психологического и психофизиологического ресурсов формируют для себя задачу выбора будущей сферы деятельности. Именно в этот момент важно адекватное развитие самосознания, системы ценностных ориентаций. Учащимся необходима помощь в моделировании собственного будущего, построении эталонов образа профессионала. Необходима помощь педагога в выработке адекватных представлений об идеалах, нормах поведения и деятельности, то есть развитие социальной ориентации, определяющей профессиональное самоопределение.

Одной из основных задач образовательного процесса для детей с нарушениями психофизического развития является изучение их индивидуально-личностных особенностей. Четкое знание таковых необходимо для оказания помощи в выборе будущей профессии на основе учета психофизиологических характеристик. Имеет место связь между успеваемостью в школе и желанием повышения детьми с отклонениями в развитии наличествующего уровня образования. Например, отстающие учащиеся не выказывают интереса к продолжению получения педагогических услуг. Нередки случаи неверной специализации выпускников с психофизическими нарушениями, отчетливо

требующие необходимость организации обоснованной профориентационной работы [2]. Такое положение при подготовке школьников с психофизическими нарушениями к выбору профессии обуславливает настоятельность учета их возможностей, степень и специфику компенсированности наличествующего дефекта и наслоений вторичного характера. Отмеченное указывает на необходимость определения оптимальных видов профессиональной деятельности, соблюдение дифференцированного подхода с учетом психофизических характеристик.

Правильный выбор профессионального рода деятельности – важное условие социального развития любого индивида. Этот факт ставит перед школой задачу оказания помощи ученикам с отклонениями в психофизическом развитии в решении означенного вопроса, подчеркивая необходимость правильной социальной ориентации. Задача учителя – помочь ребенку выбрать профессию в соответствии с психофизическими возможностями, что еще раз свидетельствует о важности создания системы обоснованной профориентации учащихся рассматриваемой категории. Грамотно организованная профориентационная работа обеспечит выработку жизненных планов. В качестве главных направлений такой работы следует рассматривать: формирование профессиональных интересов, ознакомление с самым широким кругом профессий, воспитание у детей ориентировки в системе профессионально значимых личностных качеств.

В целом работу по профориентации детей с нарушениями психофизического развития следует начинать с самого начала школьного обучения с введения в мир профессий. В последующем знания школьников о конкретных профессиях углубляются на уроках трудового обучения, факультативных занятиях. Поскольку, как уже было отмечено, для адекватного выбора будущей профессии необходим учет личностных особенностей индивида, то большое внимание следует уделять индивидуальной профориентационной работе.

Помогая в профессиональном самоопределении школьникам с отклонениями в развитии педагогу необходимо знать, что правильное решение психологических проблем связано с осознанием и принятием этих проблем, с развитием самосознания. Дети, стоящие на пороге профессионального выбора, обладают особым психологическим настроением к самопознанию, желанием дать верную оценку собственным возможностям в современном профессиональном мире. В связи с этим важным представляется организация профессионального консультирования, в процессе которого особое внимание уделить состоянию самооценки школьника, что позволит наметить конкретные способы психолого-педагогического воздействия в качестве помощи при профессиональном самоопределении.

Представлены вопросы, к решению которых должен быть готов учитель, работающий в системе инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Зайцев И.С. Воспитание и социализация детей с нарушениями речи. Минск: АПО, 2015. ISBN 978-985-495-386-1.
2. Зайцев И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи. Минск: А.Н. Вараксин, 2008. ISBN 978-985-6822-77-6.
3. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо. М.: Педагогическое общество России, 2001. ISBN 5-93134-139-0.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

*Анжела ЗАХАРЧУК, учитель начальных классов
первая дидактическая категория,
Теоретический Лицей имени Михаила Ломоносова, Бэлць Республика
Молдова*

***Summary:** This article focuses on interactive teaching to children with special educational needs. The author justifies the significance of the interactive approach for this specific group of students. The article gives examples of interactive approach incorporated in a contemporary lesson plan, and shares the author's best practices.*

Процесс перехода образовательных учреждений в режим инклюзии предусматривают необходимость разработки новых подходов в системе обучения и воспитания, так как приход в школу детей с особыми образовательными потребностями ставит перед учителем новые цели: формирование универсальных учебных действий и мотивации к обучению у этой категории учащихся. Главная задача для каждого учителя – не только дать учащимся определенную сумму знаний, умений и навыков, но и социализировать их, развить интерес к учению, научить самостоятельному поиску, принятию решения.

Решение этих задач возможно при использовании интерактивного подхода, позволяющего раскрыть личный потенциал каждого учащегося.

Интерактивное обучение - специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности педагога и учащихся над освоением учебного материала по решению общих, но значимых для каждого проблем, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности [1].

Отсюда мы делаем вывод о том, что задача учителя - создать такую образовательную среду, где любой ребенок сможет проявить себя, не боясь быть отвергнутым и непринятым в школе, где каждый из них может быть полноправным участником образовательного процесса. Ведь опыт детей не менее важен, чем опыт учителя, который не просто даёт знания ученикам, но и побуждает их к самостоятельному поиску.

Одной из основных задач учителя начальной школы в интерактивном обучении является: соблюдение фасилитации (от англ. *facilitate* — *помогать, облегчать, способствовать*). Фасилитацией называют стиль управления, при котором осуществляется помощь группе или отдельному человеку в организации собственной деятельности. При интерактивном подходе учитель выступает в роли помощника (фасилитатора), который помогает, направляет, активизирует, управляет [4].

Использование даже отдельных элементов интерактивного обучения в учебном процессе постепенно приводит к изменению роли учителя. Роли преподавателя при использовании интерактивных методов обучения можно охарактеризовать следующим образом:

1. Роль организатора-фасилитатора (деятельность учителя направлена на налаживание взаимодействия учащихся с окружающим миром: подготовка заданий, координация выполненной работы, контроль за самостоятельной и коллективной деятельностью)
2. Роль консультанта (учитель оказывает помощь для решения поставленных задач; ставит новые задачи, помогает наметить пути их решения).
3. Роль модератора (моделирование-деятельность; учитель направляет её на раскрытие возможностей и способностей ученика);
4. Роль тьютора. (от лат. *tutor* – защитник, опекун). В словаре методических терминов этому понятию даётся следующее определение: *Тьютор-преподаватель консультант или куратор ученика, помогающий ему в организации индивидуального обучения и осуществляющий учебно-методическое руководство учебным процессом в рамках конкретной учебной программы*[3].

Интерактивный подход позволяет решить важную образовательную задачу по формированию всесторонне-развитой личности детей с ООП. Находясь в зоне ближайшего развития, такой ученик не в состоянии сам решать учебные задачи. Но обучение, организованное как общение и диалог, вызывает у него интерес и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Процесс обучения и воспитания в диалоге выступает не как воздействие учителя на учеников, а как взаимодействие, посредством которого ребенок развивается с помощью педагога, выступающего в роли партнера.

В процессе интерактивного обучения у учащихся формируются коммуникативные способности, развивается мышление, укрепляются навыки сотрудничества.

Цель интерактивного обучения детей с ООП - создание комфортных условий обучения, которые позволяют ученику самому открыть и приобрести знания и дают возможность почувствовать свою интеллектуальную состоятельность и успешность. Процесс обучения при таких условиях становится более продуктивным

Мой личный опыт использования интерактивных методов обучения в работе с «особыми» детьми доказывает благотворное их влияние на решение следующих задач:

- развитие коммуникативных умений и навыков, помощь в установлении эмоциональных контактов между учащимися класса;
- создание атмосферы сотрудничества и взаимодействия здоровых детей и учащихся с ООП;
- приучает детей с ООП работать в команде, прислушиваться к чужому мнению; осуществляет релаксацию, снятие нервной нагрузки, переключение внимания, смену форм деятельности, что особенно важно для этой категории учащихся.

С помощью интерактивных методов учитель может обеспечить всем детям, включая детей с ООП, ситуацию успеха на уроке, что значительно повышает результативность педагогического процесса.

Рассматривая проблему интерактивного обучения, мы приходим к мысли о том, что на протяжении школьных лет на долю учащегося приходится несколько тысяч уроков. Если все они будут похожи и проведены в одной и той же форме, то это будет выглядеть однообразно и утомительно как для ученика, так и для учителя, а значит, такие уроки будут нерезультативны.

Не принуждать к учению, а пробуждать интерес, тягу к постоянному получению знаний - вот задача учителя, от которой зависит успешность усвоения современного куррикулума. Элементы занимательности, нестандартности, драматизации, игры, проблематизации, соперничества, вносят в учебный процесс ту эмоциональную окраску, благодаря которой ребёнок с ООП теряет робость и получает уверенность. Ведь научить таких младших школьников правильно говорить, внимательно слушать, выразительно читать и грамотно писать – задача совсем не простая и очень ответственная.

Очень актуальным для нашей проблемы является высказывание «Ученик - это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь» (Плутарх). Когда живое слово учителя превращается в сказку, объяснение непроизвольно становится игрой, поиск приглашает в путешествие, тогда у ребёнка пробуждается интерес, «горят» глаза и появляется желание учиться. Повышению мотивации и интереса к урокам способствует также и занимательная форма их проведения: уроки-сказки, уроки-праздники, уроки-семинары, уроки-зачеты, уроки-путешествия, уроки-

конкурсы и др.

Учитывая, что у многих учащихся имеющих отклонения в развитии, имеются речевые нарушения, использование интерактивных методов на уроках создаёт возможность для формирования их коммуникативной компетенции, позволяет им в яркой и интересной форме овладевать основными способами общения: говорением; аудированием, чтением, письмом.

Особо значимы интерактивные методы для формирования социально-коммуникативной компетентности таких детей через использование приёмов интерактивного обучения: работа в парах, в малых группах (работа в тройках), «карусель», «цепочка», «интервью», «хоровод», «аквариум». Используя данные формы организации совместной деятельности детей, педагог учит их взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией, совместно решать проблемы, моделировать ситуации, оценивать свои действия и поведение партнёра.

Эта технология развивает очень важное для этой категории детей умение - ориентироваться в новой, нестандартной для ребенка ситуации, учит принимать решение и добиваться результатов. Также использование интерактивных приемов дает ребенку возможность ориентироваться на сверстников и согласовывать действия с ними, развивает произвольность психических функций, и что немаловажно - его поведение контролируется другими детьми, он обязан следовать определенным правилам.

В моей педагогической практике наибольшую эффективность в работе с детьми имеющими особые образовательные потребности показали следующие методы:

- **«Нетрадиционное начало урока»**

(визит сказочного героя, музыкальные клипы, мультимедиа, элементы драматизации и кукольного театра, вынос «Чёрного ящика», «Зашифрованное слово», ребусы, кроссворды, загадки, анаграммы т.д.)

Динамично помогали начать урок в групповой форме такие методы, как «Ладوشка», «Комплимент», «Колесо желаний», «Табло настроения», «Чудесный мешочек» и др.

- **«Постановка и решение проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций»**

(ситуация неожиданности, ситуация несоответствия, ситуация выбора, ситуация конфликта, ситуация предположения)

- **«Дерево ожиданий», «Фруктовый сад», «Экран настроения», «Ковер снежинок/цветов», «Табло оценивания результатов»** - методы, которые использовались на уроках для выяснения *целей, ожиданий, предположений*. На вырезанных из бумаги фруктах, снежинках, листиках, капельках учащиеся кратко записывали свои предположения/ ожидания/пожелания и прикрепляли на поляну, дерево, снежный ком, озеро и т.д. В конце урока систематизировались результаты и подводились итоги.

В основной части урока показали эффективность следующие методы:

- «Карусель», «Круглый стол», «Мозговая атака», «Броуновское движение», «МВО» (метод временного ограничения), МВЗ (метод временного запрещения), «МНВ» (метод новых вариантов), «Синквейн», «Ярмарка», «Кластер», «Интерактивные диктанты» и др.

Особо значим для детей с интеллектуальными нарушениями метод «Кластер». Кластер — это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

Внедряя в инклюзивный процесс интерактивные методы обучения, мы пришли к выводу:

- Использование интерактивных технологий в работе с детьми имеющими особые образовательные потребности - верный путь к получению качественного образования всех детей.
- Успешность любого интерактивного метода зависит от личности учителя и направленности его педагогической деятельности.
- Интерактивное творчество учителя и ученика безгранично.
- Только та технология даст результат, которая одухотворена её главным автором - УЧИТЕЛЕМ.

Список использованной литературы

1. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 204 p.
2. Mîndru, Nina. Strategii didactice interactive în formarea competenței de comunicare la elevii de vîrstă școlară mică. In: Învățătorul modern : Rev. șt.-metodică, 2010, nr. 1, p. 58-61.
3. Кульневич, С. В., Лакоценина, Т. П. Нетрадиционные уроки в начальной школе. Часть-я. Практическое пособие. Воронеж: Учитель, 2004. 152 с.
4. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок - вчера, сегодня, завтра. (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке). Москва : ГНУ «Ин-т коррекционной педагогики», 2007. 98 с.
5. Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования. Разраб. и адапт.: М. И. Перетятку, Л. И. Зорило; гл. ред. С. Кайсын. Кишинев : Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 с.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Марина ТУНИЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
 Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць, Республика
 Молдова*

Summary: *The article describes the inclusive education as a component of general education. He shows specific training on the pronunciation of sounds, on reading and writing first words who feel difficulties in speaking.*

Коммуникативная функция языка реализуется в конкретных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Следовательно, чтобы практически овладеть языком, нужно формировать навыки и умения в этих видах РД. Однако виды РД нельзя противопоставлять друг другу и обучать им изолированно, здесь необходима взаимосвязь и параллельность. Это положение распространяется и на детей с нарушениями речи.

В специальной литературе отмечается, что у значительной части детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста имеются отклонения от нормы в речевом развитии (Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина, В. Штерн и др.).

Такие отклонения не позволяют учащимся в дальнейшем в полном объеме усваивать программу гимназии. Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной и др. доказано, что 25-30 % учащихся с недостатками речи испытывают трудности в овладении чтением и письмом. Они часто не имеют необходимого запаса «практических языковых наблюдений, которые формируются у каждого нормального ребёнка на протяжении дошкольного периода и впоследствии помогают в сложной познавательной работе, связанной с усвоением грамоты и письма» (Р. Е. Левина).

Общее недоразвитие речи – нарушение полиэтиологическое. Оно может выступать и как самостоятельная патология, так и являться следствием других, более сложных дефектов, таких, как *алалия* (отсутствие или ограничение речи у детей вследствие недоразвития или поражения речевых зон головного мозга) [8; 25]; *дизартрия* (расстройство речи, выражающееся в затруднённом произношении отдельных слов, слогов и звуков (гл. обр. согласных) [8; 163]; *ринолалия* (нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата [8; 435]; *заикание* (нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата) и др.

Самостоятельным или «чистым» дефектом речи можно считать такой, при котором оказываются несформированными в соответствии с возрастной нормой звукопроизношение и фонематическое восприятие, а также словарный запас и грамматический строй языка.

Причинами общего недоразвития речи являются:

- неправильные условия формирования речи ребёнка в семье;
- билингвизм в семье;

- неблагоприятные социальные условия, в которых находится ребёнок (асоциальная семья, неполная семья, воспитание родственниками из-за отъезда родителей на заработки);
- нарушение здоровья ребёнка вследствие соматических заболеваний [4; 17-19].

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1; 32-35].

Чтение как письменная форма речевой деятельности считается более высоким этапом речевого развития. В процессе его осуществления устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного, речеслухового анализаторов, письменная речь, считает Б. Г. Ананьев, «является не слухомоторным, а зрительно-слухо-моторным образованием».

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой **основе** происходит соотношение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа, его прочитывания. И, наконец, вследствие отношения звуковой формы с его значением осуществляется понимание читаемого.

У отдельных детей процесс речевого развития отстаёт от нормы, что проявляется в поиске адекватных слов для ясного выражения своих мыслей.

Базовым показателем развития речи ребёнка является фонологическая осведомлённость, под которой понимается: возможность различать основные звуки языка, распознавать связи между звуками и буквами (знаками), знание того, что звуки составляют различные слоги, определение ритма и аллитерации речи.

Фонологическая осведомлённость связана с развитием экспрессивной речи и выступает необходимым условием формирования навыков чтения. Поэтому дефицит фонологической осведомлённости является главной причиной расстройств коммуникации и нарушений развития школьных навыков [4; 16-28].

В первом и втором классах с. Малиновское Рышканского района обучается 4 ученика с общим недоразвитием речи в рамках инклюзивной системы образования. С целью подготовки коррекционного куррикулума каждый ребёнок подвергся комплексному изучению. В течение учебного года с ними занимался логопед, к которому детей три раза в неделю возили в Рышканы. Время занятий – 25 минут. Нами и логопедом установлено искажение шипящих и свистящих, сонорных, а также смешение фонетических систем русского и украинского языков. (В семье дети общаются на диалекте украинского языка, т. к. в селе компактно проживают украинцы). Отмечено произношение твёрдого согласного перед [e]: [d'eh'], [gazéta], [nálé"u]; расщепление мягкого звука [ш:] на два звука [ш] и [ч] и твёрдого его произношения [шчотка], [боршч], [плашч] и др. В русском языке

долгий и мягкий звук [ш:] произносится на месте буквы **щ** буквосочетаний **сч, зч, жч**.

У этих детей установлено искажение слоговой структур слова и нарушение дифференциации оппозиционных фонем.

Поэтому были поставлены задачи:

1) Развитие у детей умения дифференцировать на слух оппозиционные звуки речи (свистящие – шипящие, звонкие – глухие, мягкие – твёрдые, Р – Л), а затем – отработка этой дифференциации в произношении.

2) Закрепление произношения многосложных слов с различными вариантами стечения согласных звуков. При этом акцент делается на их дифференциацию, использование в самостоятельной речи сложной слоговой структуры и звуконаполняемости (*птичница, термометр, заржавелая проволока, нержавеющая кастрюля, баскетболистки играют в баскетбол*).

3) Закрепление навыков звукового анализа и синтеза.

4) Обучение грамоте.

Общеизвестно, что в основу обучения грамоте положен метод К. Д. Ушинского: звуковой аналитико-синтетический. Его суть состоит в том, что знакомству с новой буквой должно предшествовать слуховое восприятие соответствующего звука и его воспроизведение. В процессе беседы или игры в речи учащихся активизируется значительное число слов с новой звуко-буквой. Лишь после этого переходим к анализу предложения, слова, слога и звука (составляем схемы предложения и слова) и демонстрируем букву.

Убедившись, что и проблемные ученики твёрдо усвоили, какой звук обозначает новая буква на письме, предлагаем найти данную букву в касе и составить слоги, а затем нужное слово.

Учебные и логопедические занятия по формированию произносительных навыков на этом этапе коррекционного обучения включают несколько направлений:

— закрепление навыков чёткого, внятного произношения гласных и согласных звуков;

— усвоение сложных дифференцировок (ть-ч-сь-щ-с; ррь-лль-й);

— употребление в речевом контексте слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости («велосипедистки едут на велосипедах» и т. д.).

Продолжается работа по развитию речевого слуха, осознанию звуко-буквенного состава слов наибольшей сложности. Выделенные из слов звуки сравниваются на слух с опорой на артикуляционные и акустические признаки. Все это помогает закрепить приобретённые ранее умения звукового анализа и синтеза, знакомство с правилами отдельного написания слов в предложении (предлог рассматривается как маленькое самостоятельное слово). Написание заглавной буквы в именах собственных и начале предложения, постановка точки в конце предложения позволяет постепенно перейти к формированию других навыков:

правописанию звонких и глухих согласных в конце слова (умение изменить слово так, чтобы правильно определить нужный согласный звук *таз – тазы, дуб – дубок*), сочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу*, слов с безударной гласной, которую можно проверить, изменив слово таким образом, чтобы на неё падало ударение (*стола – стол, грибы – гриб*).

Много времени уделяется упражнениям по закреплению навыков чтения:

- складывание из букв разрезной азбуки (или написания) слов, коротких предложений по следам звукового анализа и синтеза;
- преобразование слов путём изменения буквы, слога;
- самостоятельное составление слов и предложений только из задуманных букв;
- слуховые диктанты.

В течение года дети знакомятся со всеми буквами алфавита, читают слоги, слова, предложения и короткие тексты. При этом используются разнообразные методические приёмы, которые преподносятся в виде игровых фрагментов («Поле чудес» – где угадываются и вписываются в карточки слова, содержащие определённое количество клеточек; «Волшебное дерево» – на котором выросли предложения с пропущенными словами (их надо вписать); ребусы, где зачёркнутые или дописанные буквы помогают прочесть слово; звуковые кроссворды в картинках, сочетающие отгадку и определённый звукобуквенный состав слова и т. д. Все это позволяет закрепить фонетические и графические знания детей о буквах и звуках, что обеспечивает в дальнейшем грамотное правописание.

По нашей рекомендации учитель и логопед работу по обучению грамоте (чтению и письму) проводили параллельно с обогащением словаря. Успех такой работы во многом зависит от знания учителем отличия методик введения новых слов в период предварительного устного курса и обучения грамоте. В первом случае методика работы над словом такая: произношение слова в типовом предложении, чёткое произношение слова и объяснение его значения, имитация и введение в известные типовые предложения путём ответов на вопросы или организации игры. Во втором случае, кроме названных приёмов, обязательно объясняем особенности произношения и написания слов, выполняя упражнения в чтении и письме.

При этом происходит постепенный переход от ситуативных к контекстным формам общения, от уровня импрессивной речи – к экспрессивной. Процесс речевого развития сопряжён с сенсомоторным, умственным, эмоционально-личностным развитием ребёнка.

Хорошим результатом увенчалась работа по совершенствованию чтения школьников с. Малиновское по методике Лалаевой Р. И. и Орфинской В. К., адаптированной к местным условиям [16; 18]. Нами использованы такие её виды.

• **Чтение строчек наоборот по буквам.** Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного

анализа каждого слова (прогнозирование при этом полностью исключается), создаёт в речедвигательной системе установку на непривычные, неожиданные сочетания звуков и тормозит «всплывание» привычных штампов, формирует произвольность регуляции движений глаз, а также создаёт предпосылки для устранения достаточно распространённых ошибок «зеркального» чтения (когда, например, слово *шар* читается как *раш* и ребенок не замечает ошибки).

• **Чтение только второй половины слов.** При чтении игнорируется первая половина каждого слова и озвучивается только последняя; для данного названия: - *ние* -лько -рой -вины -ов; мысленная линия раздела проходит примерно посередине слова, абсолютная точность необязательна. Это упражнение акцентирует для ребёнка конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирует навык побуквенного его анализа. Она приводит к резкому уменьшению исключительно распространённых ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

• **Поиск в тексте заданных слов.** Задаются одно-три слова, которые ребёнок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем – на слух. *Желательно, чтобы эти слова встречались в тексте по нескольку раз. Отыскав их, ребёнок может их подчеркнуть или обвести кружком. Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска, а также развивает словесную память и улучшает её устойчивость к интерференции.*

• **Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых их букв.** Здесь пропущенное слово подсказывается несколькими буквами, однозначно его определяющими, например: *Никогда ещё королева так не кричала, не была такой се_д_т_й.* Это упражнение развивает способность одновременно сочетать выдвижение смысловых гипотез о читаемом слове с его строгим побуквенным анализом [18, 94-98].

• **Чтение текста через слово.** Читать следует не как обычно, а перескакивая через каждое второе слово. Это упражнение, во-первых, вносит разнообразие, оживление в ставший для ребёнка скучным процесс чтения, во-вторых, создаёт у него ощущение быстроты, возросшей скорости чтения, что очень важно для укрепления его веры в себя, в-третьих, усиливает произвольное внимание в процессе чтения из-за необходимости дополнительно к чтению регулировать выбор читаемых слов и в-четвёртых, способствует развитию глазодвигательной активности ребёнка благодаря постоянному чередованию быстрых и медленных движений глаз.

В результате систематической совместной работы, творческой изобретательности логопеда и учителя у Алины К. – ученицы 2 класса восстановился фонематический слух, школьница научилась читать, сумев преодолеть стеснительность и достигнув уровня здоровых детей.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 338 с.
2. аль Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников. Мн., 2001. 173 с.
3. Борисенко И.В. Методические уроки К.Д. Ушинского: Начальная школа. 2004 г. № 3, с. 12-19.
4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: Союз, 2003 г. 280 с.
5. Максаков, А. И. Восприятие детьми дефектов произношения в своей и чужой речи: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 2000 г. – 19 с.
6. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте. /Пр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена, 2006 г. – Т. 3. – 44-52 с.
7. Постановление № 523 от 11.07.2011 об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020 годы, 15.07.2011 г., Monitorul Oficial Nr. 114-116. – С. 589.
8. Петрова Н.Ф. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1999.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Светлана ЧИЖ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный гуманитарный университет, Измаил, Украина*

Summary: The article deals with the education of children with disabilities in a comprehensive school. The usage of informative and communicative technologies and distance education in studying English by "special" children is considered as one of the ways of their socialization in modern society.

В любой стране и группе общества есть дети, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушения развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, трудовой деятельности.

В Рекомендации №1185 к реабилитационным программам, принятой на Парламентской Ассамблее Совета Европы в 1992 году, определяется, что: "Инвалидность - это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано

адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющим инвалидность, для того, чтобы они могли жить независимой жизнью". Следовательно, ребенок с ограниченными возможностями здоровья рассматривается не только как объект социальной работы, но и как активный субъект общественной жизни и творец своей судьбы.

В настоящее время большинство детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, получают образование в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Включение таких детей в образовательный процесс обычной школы называется инклюзивным образованием. Инклюзивное образование является одним из основных направлений модернизации системы специального образования во многих странах мира. Согласно Конвенции ООН о правах инвалидов от 2006 года «Государства- участники признают права инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях» (статья 24).

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. В основу инклюзивного образования положена идея, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Основным приоритетом инклюзивного образования является то, что все дети, несмотря на свои физические, психические и иные особенности, обучаются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, где им оказывается необходимая специальная поддержка.

Опыт зарубежных стран показывает, что создание условий для совместного обучения способствует социальной адаптации детей с ограниченными возможностями развития, их самостоятельности и независимости, а самое главное – изменяет общественное мнение к инвалидам, формирует отношение к ним как к полноценным людям, помогает "обычным" детям становиться более толерантными и научиться уважать другие личности. Обычные школы с инклюзивной ориентацией обеспечивают реальное образование для большинства детей, повышают эффективность и, в конечном счете, способствуют социализации детей-инвалидов.

Использование информационных технологий (в частности дистанционного) позволяет не только обеспечить ребенка-инвалида качественным образованием, но и дать ему общение со сверстниками (окно в мир), столь необходимое для

социализации, реабилитации и адаптации. Так как *дистанционное обучение* невозможно без знания компьютера и использования современных информационных технологий, ребенок-инвалид уже фактически получает профессиональные навыки, которые в дальнейшем могут обеспечить ему работу и независимую жизнь.

При этом появляется возможность организовать щадящий режим обучения, сокращая количество часов учебной нагрузки, нормируя количество времени, проводимого за компьютером. Происходит компенсирование отсутствия некоторых функций, к примеру, если ребенок не может нажимать на клавиши пальцами, он приспособливается — берет в рот карандаш и с его помощью работает на компьютере.

У ребенка, обучающегося дистанционно, расширяются возможности пользования электронными библиотеками, информационными фондами, каналами и увеличиваются способы доступа к ним. Следовательно, расширяется информационно-познавательное поле ребенка, позволяющее поддерживать его мотивацию, интерес и интеллектуальное развитие.

Благодаря достаточно развитым техническим возможностям современных компьютеров, а также программного обеспечения, позволяющим, к примеру, вводить информацию с голоса, в дистанционное обучение могут быть вовлечены разные категории детей-инвалидов.

По классификации, предложенной В.А.Лапшиным и Б.П.Пузановым, к основным категориям аномальных детей относятся:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
3. Дети с нарушением речи (логопаты);
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
5. Дети с умственной отсталостью;
6. Дети с задержкой психического развития;
7. Дети с нарушением поведения и общения;
8. Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка например, у детей третьей и шестой групп), другие лишь сглаживаются, а некоторые только компенсироваться.

В информационный век одним из самых важных умений школьника становится умение найти информацию, переработать её и использовать в определённых целях. Для этого применяются различные педагогические технологии, в том числе и *проектная деятельность*, которая становится последнее время одной из форм организации внеурочной деятельности школьников с ОВЗ.

Включение таких детей в проектную деятельность имеет особое значение, так как способствует их самореализации в различных видах трудовой, творческой деятельности, интеграции в социум. Проектная деятельность включает в себя множество понятий: проект, проектирование, учебный проект, деятельность, творчество, проектная ситуация, метод проектов и обеспечивает целостность педагогического процесса и единство обучения, воспитания и развития учащихся. Проектная деятельность – это работа по решению возникшей проблемы, реализация плана, предполагающая создание конкретного продукта.

Одним из способов использования ИКТ на занятиях английского языка является *электронная презентация*, которая представляет собой логически связанную последовательность слайдов, объединённых одной тематикой и общими принципами оформления, используемую на занятии учителем и требующую его комментариев и дополнений. Одним из положительных моментов презентации, создаваемой в Microsoft Power Point, является возможность подбирать объём материала, используемые методические приёмы в зависимости от целей урока, индивидуальных возможностей учащихся. В случае необходимости учитель может заменить рисунок, текст или просто скрыть лишние слайды. Эти возможности позволяют максимально настраивать любую ранее разработанную презентацию под конкретный урок в конкретном классе. К урокам английского языка для учащихся можно создать следующие презентации: “seasons and weather”, “wild and domestic animals”, “fruits and vegetables” и т.д.

Prezi.com – это онлайн сервис, с помощью которого можно создавать интерактивную презентацию. Одним из главных преимуществ использования компьютерных средств обучения в образовании детей с ОВЗ является их большие возможности в визуализации предоставляемого учебного материала. Возможности данного сервиса позволяют создавать презентацию нового вида с нелинейной структурой. Вся презентация помещается на одной картинке или точнее области рабочего стола, и при этом, каждый элемент презентации может быть увеличен для более детального изучения и привлечения внимания. Программа англоязычная, а весь инструментарий достаточно прост в работе и визуально понятен даже ребёнку с ОВЗ.

Ярким примером внедрения инклюзивного образования в обучение иностранному языку в современных школах является обучение *слабовидящих детей* английскому языку в рамках общеобразовательных программ. Учителя, работающие с такими детьми, отмечают, что для их обучения английскому языку в школе практически нет подходящих материалов или же они совсем недоступны. Поэтому, основным доступным способом обучения слабовидящих детей является аудирование, поскольку для них восприятие на слух служит единственной возможностью получить образование и освоить иностранный язык. Конечно, обучение на слух английскому языку — задача довольно сложная, однако владение иностранным языком расширяет образовательные возможности таких людей,

позволяя им стать частью глобальной образовательной среды и чувствовать себя социально адаптированными в обществе.

Первым шагом при изучении английского языка слабовидящими детьми является снятие фонетических трудностей путем работы над произношением в формате слово – пауза – слово – пауза – перевод. Следующий шаг – снятие лексических трудностей, работа в пять этапов. На первом этапе записываются все слова, которые необходимо отработать в формате слово-пауза-перевод. Задача обучающегося – повторить слова за диктором. На следующем этапе ученик также прослушивает запись и во время паузы переводит слова. На третьем этапе добавляется задание – произнести слова по-английски. На четвертом этапе эти же слова читаются медленно. На конечном этапе школьник печатает слова на компьютере. В итоге постепенно складываются аудио-уроки по определенной тематике.

Далее осуществляется заучивание текста. Сначала текст читается по предложениям, и каждое предложение переводится. Затем текст разбивается на части по несколько предложений. Каждое предложение читается по пять раз с паузами, в которых слабовидящий ученик повторяет это же предложение. После этого прочитанная часть текста читается еще раз без пауз. Таким образом, отрабатываются все части текста. По окончании этого текст читается целиком и без пауз. На последнем этапе читается русский перевод текста по предложениям с паузами, во время которых ученик дает английский эквивалент прочитанного предложения.

Примером внедрения инклюзивного образования в обучение иностранному языку в современных школах является и обучение *слабослышащих детей*. Помня, что основную информацию учащиеся получают через зрительный канал и что зрительная память у слабослышащих развита лучше, учитель иностранного языка опирается на фонетические, лексические и грамматические наглядности при ознакомлении с новым материалом программы и во время тренировки совершенствования речевых навыков и умений. Чтобы понять говорящего, учащиеся должны видеть артикуляцию. Значит в обучении аудированию необходимо использовать аутентичные аудиоматериалы, но лучше всего опираться на адаптивную речь учителя, так как в этом случае возможно регулирование темпа и громкости речи, упрощение, повторение и т.д. В обучении говорению возможно добиться построения монологического высказывания, однако их объем может быть уменьшен по сравнению с обычными классами.

Что касается таких видов речевой деятельности как чтение и письмо, то в этом случае возможностей больше и можно удовлетворить в полном объеме. Совершенствование техники чтения возможно только на основе транскрипции. В обучении фонетике следует добиваться понимания слабослышащими учащимися особенностей произношения специфических английских звуков, соблюдения долготы и краткости гласных. При ознакомлении с лексикой и грамматикой

слабослышащих трудности могут возникнуть по разным причинам: от характера предъявляемого языкового материала и видами обратной связи.

Главной задачей учителя иностранного языка на этапе тренировки активной лексики и грамматики у слабослышащих детей – это выработка речевых навыков. Если у учащихся выработается алгоритм действий, это улучшит скорость понимания и решения коммуникативных учебных задач.

Голос слабослышащего ребенка обычно глухой, интонация малоразвита и невыразительна. Недостаточность своей речи он дополняет жестикуляцией. Частичное восприятие речи таким ребенком нередко создает у окружающих неправильное представление о том, что ребенок может полностью понимать речь, а то, что ребенок часто не понимает смысла сказанного, иногда расценивается как интеллектуальная недостаточность. У ребенка речевое недоразвитие обусловлено неполноценным слухом, что ведет к изменению хода общего развития (нарушение слуха — общее нарушение познавательной деятельности — недоразвитие речи). Это осложняет социальное взаимодействие слабослышащего ребенка. Бедность речевого запаса, искаженный характер речи ребенка, формирующейся в условиях нарушенного слухового восприятия, накладывают отпечаток на ход развития познавательной деятельности. Это, в свою очередь, оказывает обратное отрицательное влияние на все компоненты языка в процессе их функционирования в речевой деятельности.

В целом, основная идея обучения с помощью информационных технологий – это учитывать возможности и интересы каждого обучающегося ребенка с особыми потребностями, т.е. оказать помощь в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное сочетание различных форм обучения, включая дистанционное. Помимо этого, не менее важной целью является обеспечить его культурное развитие, социализацию, развивать творческие способности и навыки самостоятельной деятельности. Образовательная среда должна быть нацелена не столько на собственно образовательные цели, сколько на то, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями нашел оптимальный для себя способ успешно адаптироваться в жизни.

Список использованной литературы

1. Агаев В.Т. Методические рекомендации по подготовке материалов для учебных аудио-видеосредств. Москва: МИЭП, 2008. ISBN 5-89035-329
2. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 2007. ISBN 5-7155-0328-0
3. Дистанционное обучение: Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2008. ISBN 5-691-00689-4
4. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1991. ISBN 5-09-002819-2

ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Анжела ЧУФАРЛИЧЕВА, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный гуманитарный университет, Измаил, Украина*

Summary: Tchufarlitcheva A. Cours à distance en anglais comme une forme prometteuse de l'éducation inclusive des étudiants à temps partiel de spécialités économiques. Le document définit les avantages de l'utilisation de l'apprentissage à distance une langue étrangère des étudiants des spécialités économiques des écoles supérieures non linguistiques, les caractéristiques de base d'un cours à distance dans l'enseignement de la matière "L'anglais pour la communication professionnelle."

Chufarlicheva A. The distance course in the English language as a prospective form of teaching external students of economic specialty. The advantages and disadvantages of using the distance learning in teaching the foreign language the external students of economic specialty of non-linguistic higher education institutions are defined. The basic characteristics of the distance course in teaching the subject "English for Specific Purposes" are regarded.

В течение трех последних десятилетий дистанционное обучение стало одним из важнейших элементов системы высшего образования многих стран, а за последнее десятилетие - элементом образования Украины. Такая тенденция обусловлена стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, а также политикой правительств разных стран в области образования, их стремлением к созданию максимально доступного образования для всех слоев населения.

В последнее время, в Украине инклюзивное образование представляет собой внедрение детей с ограниченными возможностями в условия общеобразовательной школы. В более широком смысле данный термин относится не только к детям-инвалидам, но и к людям с некоторыми проблемами здоровья и психическими особенностями (без инвалидности), детям специфического вероисповедания, всем тем, чье хождение в обычную школу сопряжено с рядом трудностей и сложной адаптацией, невозможной без посторонней помощи.

Итак, в достижении положительных результатов в области методики обучения иностранным языкам специалистов различных профессиональных сфер в контексте инклюзивного образования важным вопросом является развитие дистанционного образования, внедрение которого в Украине предусмотрено Национальной программой информатизации. Именно в ней представлены

определения дистанционного образования, ее составляющие и преимущества («Концепция развития дистанционного образования в Украине»).

Целью статьи является выявление преимуществ применения дистанционного обучения в высшем неязыковом учебном заведении в контексте инклюзивного образования, рассмотрение основных характеристик дистанционного курса в обучении предмету «Английский язык для профессионального общения» студентов-заочников экономических специальностей.

Дистанционное образование - это форма обучения, равноценная очной, вечерней, заочной и экстернатам, реализуется, в основном, по технологиям дистанционного обучения. Технологии дистанционного обучения состоят из педагогических и информационных технологий дистанционного обучения («Концепция развития дистанционного образования в Украине»).

Инклюзивной обучение - это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с особыми образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных учреждениях на основе применения лично ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей («Концепция развития инклюзивного образования в Украине»).

Педагогические технологии дистанционного обучения - это технологии опосредованного активного общения преподавателей со студентами с использованием телекоммуникационной связи и методологии индивидуальной работы студентов со структурированным учебным материалом, представленным в электронном виде.

Информационные технологии дистанционного обучения - это технологии создания, передачи и сохранения учебных материалов, организации и сопровождения учебного процесса дистанционного обучения с помощью телекоммуникационной связи («Концепция развития дистанционного образования в Украине»).

Поэтому для студентов заочной формы инклюзивного обучения дистанционный курс по изучению основных лексических и грамматических аспектов английского языка в контексте профессиональных ситуаций и тем является одним из самых эффективных современных средств обучения.

По основным важным преимуществам такой формы обучения, то в концепции развития дистанционного образования в Украине отмечаются следующие:

- 1) гибкость - ученики, студенты, слушатели, получающие дистанционное образование, в основном не посещают регулярных занятий, а учатся в удобное для себя время и в удобном месте.
- 2) модульность - в основу программы дистанционного образования заложен модульный принцип; каждый отдельный курс создает целостное представление об отдельной предметной области, что позволяет из набора независимых курсов

модулей сформировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям.

3) параллельность - обучение осуществляется одновременно с профессиональной деятельностью (или с обучением по другому направлению), т.е. без отрыва от производства или другого вида деятельности.

4) большая аудитория - одновременное обращение ко многим источникам учебной информации большого количества учеников, студентов и слушателей, общение с помощью телекоммуникационной связи студентов между собой и с преподавателями.

5) экономичность - эффективное использование учебных площадей и технических средств, концентрированное и унифицированное представление информации, использование и развитие компьютерного моделирования должны привести к снижению затрат на подготовку специалистов.

6) технологичность - использование в учебном процессе новых достижений информационных технологий, способствующих вхождению человека в мировое информационное пространство.

7) социальное равенство - равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья и социального статуса.

8) интернациональность - возможность получить образование в учебных заведениях иностранных государств, не выезжая из своей страны и предоставлять образовательные услуги иностранным гражданам и соотечественникам, проживающим за рубежом.

9) новая роль преподавателя - дистанционное образование расширяет и обновляет роль преподавателя, делает его наставником-консультантом, который должен координировать познавательный процесс, постоянно совершенствовать те курсы, которые он преподает, повышать творческую активность и квалификацию в соответствии с нововведениями и инноваций.

10) положительное влияние на студента (ученика, слушателя) - повышение творческого и интеллектуального потенциала человека, получающего дистанционное образование, за счет самоорганизации, стремления к знаниям, использования современных информационных и телекоммуникационных технологий, умение самостоятельно принимать ответственные решения.

11) качество - качество дистанционного образования не уступает качеству очной формы обучения, поскольку для подготовки дидактических средств привлекается лучший профессорско-преподавательский состав и используются самые современные учебно-методические материалы; предполагается использование специализированного контроля качества дистанционного образования на соответствие образовательным стандартам.

Важной характеристикой является также то, что дистанционное обучение построено в основном на принципах информатизации образования и широком применении телекоммуникационных технологий, следовательно, должно

дополняться современными принципами, некоторые из которых выделены В. Быковым [1, с. 85-86], Н. Клокар [3, с. 39]:

- интерактивность - предполагает диалог преподавателя с пользователем, взаимодействие между субъектами учебного процесса [3, с. 39];
- адаптивность - обеспечивает индивидуальный темп прохождения обучения, предусматривает самостоятельный выбор регистрации слушателем, сам курс, где и когда удобно учиться, а также сроки консультаций и сдачи экзаменов, периодическое обновление учебной деятельности с целью поддержки профессиональных и общекультурных знаний учителя на уровне динамических изменений в соответствии с его профессиональными требованиями [3, с. 39];
- гуманистичность - является определяющим в системе непрерывного интенсивного обучения и усиливается применительно к дистанционному обучению; его сущность заключается в направленности обучения и образовательного процесса в целом к человеку; в создании максимально благоприятных условий для овладения студентами социально накопленного опыта, заключенного в содержание обучения; усвоении выбранной профессии для развития и проявления творческой индивидуальности, высоких гражданских, нравственных, интеллектуальных качеств, которые обеспечивали бы ему социальную защищенность и комфортное существование;
- приоритетность педагогического подхода при проектировании образовательного процесса - предусматривает проектирование дистанционного обучения по разработке теоретических концепций, создания дидактических моделей, опыт компьютеризации позволяет утверждать, что когда приоритетной является педагогическая сторона, система получается более эффективной;
- педагогическая целесообразность применения новых информационных технологий - требует педагогической оценки эффективности каждого шага проектирования и создания дистанционного обучения; поэтому на первый план необходимо ставить внедрение техники, а соответствующее содержательное наполнение учебных курсов и образовательных услуг;
- выбор содержания образования - соответствие содержания дистанционного образования нормативным требованиям Государственного образовательного стандарта и требованиям рынка;
- обеспечение защиты информации, циркулирующей в дистанционном обучении - предсказания организационных и технических средств безопасного и конфиденциального хранения, передачи и использования нужных сведений, обеспечения их безопасности во время хранения, передачи и использования;
- соответствие технологий в обучении - адекватность технологий обучения моделям дистанционного обучения; так, в традиционных дисциплинарных моделях обучения, как организационные формы обучения, используются лекции, семинарские и практические занятия, имитационные или деловые игры, лабораторные занятия, самостоятельная работа, производственная практика,

курсовые и дипломные работы, контроль усвоения знаний и тому подобное; в процессе становления дистанционного обучения могут появиться новые модели, в случае необходимости должны быть включены в него; примером таких новых моделей служить объектно-информационные или проектно-информационные модели; как организационные формы обучения в этих моделях будут использоваться компьютерные конференции, телеконференции, проектные работы и др.

Таким образом, обучение английскому языку для профессионального общения (АМПС), что преподается студентам-заочникам экономических специальностей в контексте инклюзивного обучения, рассматривается нами как органическая часть учебного процесса на основе применения соответствующего дистанционного курса.

Целью курса является обеспечение доступа студентов-заочников к учебным ресурсам по дисциплине «Английский язык для профессионального общения» путем использования современных информационных технологий и предоставления условий для реализации студентами-инвалидами своих прав на образование, что будет способствовать их эффективному функционированию в учебной и профессиональной среде.

Профессиональные проекты являются одной из важнейших форм самостоятельной работы студентов-заочников экономических специальностей. Учитывая современные правила использования метода проектов в самостоятельной работы по иностранному языку [2: 17; 4: 136; 5: 124], мы определили его цели в организации самостоятельной работы студентов: совершенствовать уровень владения языковой, речевой, социокультурной и учебной компетенциями; демонстрировать умение студента использовать полученный в процессе обучения исследовательский опыт; реализовать собственный профессиональный интерес к предмету изучения; актуализировать учебно-познавательную деятельность; активизировать студента как субъекта деятельности; расширить круг знаний о предмете исследования; развивать умение презентовать результаты своей работы; создавать условия для развития личности студентов путем предоставления возможности самореализации в процессе выбора тематики проекта, его выполнения и презентации; формировать самостоятельность студентов; развивать творческое, критическое мышление; формировать умение взаимодействовать в процессе работы над проектом, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса [6: 68].

Эпоха стремительного обновления и развития информации, интенсивного расширения международных деловых, культурных связей предъявляет строгие требования к высококвалифицированному специалисту, который должен уметь сочетать глубокую профессиональную подготовку с высоким уровнем владения иностранным языком и компьютерной грамотностью. Эти требования взаимосвязаны, неделимы, способствуют взаимному обогащению и

совершенствованию. Образованный человек сегодня - это самостоятельный человек, умеющий самостоятельно принимать решения, самостоятельно достигаться поставленной цели, имеет навыки собственными силами овладеть знаниями, совершенствовать свое профессиональное мастерство индивидуально.

Внедрение дистанционного курса с АМПС для обучения студентов-заочников экономических специальностей контексте инклюзивного обучения указывает на актуальность и перспективность применения этой формы обучения, ведь современная перспективная система образования должна не только обеспечивать знаниями, но постоянно и быстро обновлять знания, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, а также создавать самостоятельный и творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека.

Список использованной литературы

1. БИКОВ В.Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології : монографія. Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. – Київ : Атіка, 2005. – С. 77–140.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. КЛОКАР Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. Шлях освіти. – 2007. – №4 (46). – С. 38–41.
4. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. 2-е изд., стереотип. СПб.: КАРО, Мн.: “Четыре четверти”, 2005. 208 с.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.
6. Полат Е., Бухаркина М., Моисеева М., Петров А. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. Кадров. М.: “Академия”, 2002. 272 с.

МЕТОДЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ШВЕЙЦАРИИ

*Татьяна ЩЕРБАКОВА, доктор педагогических наук, доцент,
 Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць, Республика
 Молдова*

Zusammenfassung: Soll das Kind in die Regel- oder doch besser in eine Sonderlehranstalt? Diese Frage stellen sich viele Eltern von Kindern mit einer Behinderung. Je nach Behinderung ist eine Sonderschulung sinnvoller oder auch die Regelschule.

Grundsätzlich kommt eine Sonderschulung in Frage, wenn das Kind in der Regelschule trotz sonderpädagogischen Angeboten (zum Beispiel Förderunterricht) nicht angemessen gefördert werden kann. In der Schweiz existieren integrierte Lehranstalten für die Kinder (Kindergärten und Grundschulen), wo auch die Kinder mit Behinderungen sind. In diesem Artikel werden die Arbeitsmethoden mit den Kindern in solchen Lehranstalten untersucht.

Система образования в Швейцарии соответствует её политическому устройству. Полномочия центра существенно ограничены со стороны регионов. Более логично было бы говорить о 26 совершенно самостоятельных системах образования в Швейцарии, связанных между собой общими принципами. В каждом кантоне Швейцарии существует отдельная система образования, однако качество образовательных услуг и их доступность гарантирует федеральная власть. Конституция Швейцарии провозглашает всеобщее обязательное среднее образование для всех граждан с 6 до 16 лет, гарантирует доступность и бесплатность образования в стране, а также отвечает за соответствие дипломов по типу и уровню образования различных кантонов между собой. Полномочия федеральной и кантональных властей разделены следующим образом:

- Дошкольное, начальное и первая ступень среднего образования (Sekundarstufe I, обязательное среднее образование) полностью подчинено региональным властям. Государство отвечает только за соблюдение принципа общедоступности и бесплатности, гарантирует качество образования.
- Вторая ступень среднего образования (Sekundarstufe II, полное среднее образование) находится в ведении кантонального правительства за исключением профессионального образования, которое регулирует федеральная власть. Все государственные школы и гимназии находятся в ведении кантонов. А вот с частными школами Швейцарии ситуация другая: их выпускники для получения свидетельства о полном среднем образовании обязаны сдать не кантональный, а федеральный экзамен. Соответственно, дипломы государственных школ признаются на территории страны, а дипломы частных школ — в том числе и за рубежом.
- Высшее образование регулируется центром и регионами совместно: в ведении федеральных властей высшее профессиональное образование, а кантоны отвечают за университетское образование. При этом финансовое обеспечение университетов гарантирует центр. Высшее образование в Швейцарии полностью перестроено под требования Болонского соглашения и предусматривает 2 ступени обучения: бакалавриат и магистратуру.

Главная особенность системы образования в Швейцарии — её гибкость. В стране есть школы, работающие по всем международно-принятым стандартам образования, высшие учебные заведения Швейцарии предлагают академические

программы на 4 языках: немецком, французском, итальянском и английском. Обучение в этой стране основано на идеях педагогов-реформаторов: в Швейцарии главная задача школы — сделать учёбу интересным и захватывающим процессом. Система образования в Швейцарии универсальна, она вобрала в себя лучшие черты англо-американской, французской и немецкой школ. Большого разнообразия и широты выбора не встретить нигде.

Как и в других европейских странах, в Швейцарии дошкольное образование не является обязательным, однако большинство родителей отдают детей в детские сады. В детском саду происходит социализация ребёнка и подготовка к началу учёбы в школе. В детский сад в Швейцарии детей отдают рано, есть группы даже с 4-х месяцев. Существуют государственные дошкольные учреждения и частные. Дошкольное образование в Швейцарии не является совсем бесплатным даже в государственных учреждениях. Стоимость пребывания ребенка в них частично покрывается городской казной, остальное доплачивают родители в зависимости от уровня дохода семьи. Частные ясли и детские садики работают гибко — детей можно оставлять на обед и забирать вечером. Заведений с круглосуточным содержанием маленьких детей в Швейцарии нет.

Методика обучения детей дошкольного возраста в Швейцарии в соответствии с канонами педагогов-реформаторов — обучение в игре, а девиз — «не мешай»: способности ребёнка обязательно проявятся сами, воспитатель только должен это заметить. Математику и чтение с письмом в детских садах не учат, зато много игр на свежем воздухе, вместо азбуки — повторение слов и предложений, песенок и стихов. В итоге швейцарские дошколята, как правило, знают меньше своих зарубежных сверстников, говорят в немецкоязычных кантонах на швейцарском диалекте и на немецком языке.

Учреждения дошкольного образования и обучения в Швейцарии посещают примерно 154000 детей, 48,7 % из которых девочки. Доля иностранных детей составила 27,2 %. Воспитателями работают 13600 человек, 86 % которых — женщины. В Швейцарии открыто 4949 учреждений дошкольного воспитания, 301 из которых частные.

Интеграция детей с ограниченными возможностями в Швейцарии в общую систему образования начинается в детском саду, игровых группах и центрах дневного ухода за детьми.

Часто интеграция детей-инвалидов и детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в детских садах и других дошкольных учреждениях протекает без особых проблем и препятствий.

В детских дошкольных учреждениях особое внимание уделяется использованию *метода развития социальных навыков детей*. То есть, они должны научиться общаться с другими людьми. Дети обучаются в дошкольных учреждениях в игровой форме, что во многом облегчает обучение детей с ограниченными возможностями.

Такое разрешение проблемы является оптимальным, но на практике оно полностью зависит от муниципалитетов, воспитателей, детей, родителей и инфраструктуры детского сада / клуба.

Теоретически, ситуация проста. Дети с инвалидностью и без нее посещают один и тот же детский сад. Для многих детей, не являющихся инвалидами, это первый контакт с детьми-инвалидами, и наоборот. В некоторых детских садах находится только один больной ребенок в группе. В детских же садах, которые специализируются на интеграции, дети-инвалиды часто составляют до одной трети группы.

Такие детские сады, по мнению родителей, являются нормальными, потому что их ребенок находится в хороших руках. Здесь дети могут играть со своими сверстниками и обрести новые социальные контакты. Здоровые дети узнают, что есть „другие“ люди, и они стремятся помочь им. Так у них развиваются толерантность и услужливость, стремление помочь более слабому.

Но не для всех детей интеграция в обычные детские учреждения является нормальной. Некоторые дети чувствуют себя более комфортно в специальных детских садах и группах, т.к. они нуждаются в интенсивной терапии. Да и родители хотят, чтобы их ребенок получал бы более лучшие возможности финансирования.

Дошкольных мест с лечебной педагогикой в Швейцарии очень мало, да и расположены они далеко друг от друга. При нахождении такого свободного места возникает финансовое отягощение семей и вопрос о финансировании государством. Это финансирование в Швейцарии в разных кантонах регулируется по-разному. Информацию об этом родители получают непосредственно от педагогических сообществ.

Часто бывает трудно сказать заранее, какое дошкольное учреждение (специальное или интегрированное) больше подходит для ребенка. Поэтому в дошкольных учреждениях Швейцарии используется так называемый *метод пробного дня*. В процессе пробного дня выясняется, смогут ли далее здоровые дети и дети с ограниченными возможностями в рамках данного учреждения обучаться вместе.

Раннее интегрирование детей в обычные группы детского сада является полезным в большинстве случаев. Но там должны работать воспитатели с надлежащей подготовкой, которые смогут сосредоточиться на повседневной жизни детей и развитии их социальных навыков, но в них пока осуществляется нехватка.

Начальная школа в Швейцарии начинается рано — учиться дети начинают в 4 года. При школах, как правило, есть подготовительное отделение. В настоящее время в Швейцарии идет процесс присоединения дошкольных учреждений к школам.

Начальное образование в Швейцарии обязательно и бесплатно в государственных школах. В большинстве кантонов начальное образование длится 6 лет. Начальная школа общедоступна: при принятии в школу первоклашек нет ни

тестов, ни экзаменов. Учебная программа рассчитана в среднем на 23-32 уроков в неделю .

Сильная сторона образования в Швейцарии — многоязычие. По стандартам государственной учебной программы выпускники средней школы обязаны владеть тремя языками: двумя государственными на выбор и английским. Изучение языков начинается ещё в детском саду, а иностранный язык в начальной школе — один из основных предметов.

Должен ли мой ребенок учиться в обычной или в специальной школе? Перед этим выбором находятся родители детей с ограниченными возможностями. При поступлении в обычную школу ребенок предстает перед экспертной комиссией, которая в беседе с ним использует необходимые *психологические и медицинские методы обследования*. Эксперты решают, сможет ли ребенок учиться в обычной школе. Но не всегда родители соглашаются с решением экспертной комиссии. В этом случае они имеют право подать на апелляцию данного решения.

Окончательное решение принимает администрация школы, с учетом ситуации в школе и отчета о консультации с родителями.

В обучении детей с ограниченными возможностями, прошедшими психологическое и медицинское обследование и рекомендованными экспертной комиссией к обучению в обычной школе, используются *общепринятые дидактические методы*.

Но особое внимание уделяется *методу специального обучения речи*, который используется логопедами детских садов, воспитателями и родителями еще до поступления ребенка в школу. Школьная психологическая диагностика обычно показывает, что с некоторыми детьми этот метод надо использовать и в начальной школе, причем с использованием разного рода специалистов.

Некоторые школы Швейцарии используют *метод интегрирования специальной подготовки*. Согласно этому методу дети с ограниченными возможностями обучаются в обычной школе с посещением некоторых занятий в специальной школе или в специальном интернате, в зависимости от потребностей и состояния здоровья ребенка.

Интегрированные школы должны быть оснащены такими средствами как пандусы, специальные компьютеры и др. Не все школы по своей инфраструктуре подготовлены для ребенка с ограниченными возможностями. Для этого необходимы определенные затраты, которые возложены на муниципалитеты и кантоны. На муниципалитеты и кантоны возложены и затраты по медицинскому и социально-педагогическому обслуживанию детей с ограниченными возможностями, школьный транспорт. Родители же платят за питание и услуги по уходу за детьми во время внешкольного времяпровождения.

Насчет будущего интегрированных и специальных детских садов и школ в Швейцарии мнения специалистов и общественности разделяются:

- одни полагают, что интегрированным детским садам и школам принадлежит будущее;
- другие же считают, что интеграция учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна быть скорее исключением, чем правилом.

В Швейцарии продолжают оставаться специальные школы для детей с ограниченными возможностями. Интересен опыт работы таких школ в кантоне Цюрих. Специальные школы кантона Цюрих доступны для детей с ограниченными интеллектуальными и физическими возможностями, нарушениями зрения, слуха, речи инвалидов, расстройствами аутистического спектра, серьезными трудностями в обучения и поведенческими расстройствами. Но эти школы дорогостоящие, хотя на интеграцию в полном объеме придется израсходовать немалые средства.

Список использованной литературы

1. Felkendorff, K., Luder, R. *Schulsysteme und Behinderung*. In: *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Druck gdz AG. ISBN 978-3-03755-139-4, S. 22 – 30.
2. Hoyningen-Süess, U. *Unterricht mit Kindern mit unterschiedlicher intellektueller Leistungsfähigkeit: Hochbegabung*. In: *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Druck gdz AG. ISBN 978-3-03755-139-4, S. 120 – 138.
3. Kronig, W. *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, 2007. ISBN 978-3-258-07156-5.
4. Luder, R. u.a. *Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule*. In: *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Druck gdz AG. ISBN 978-3-03755-139-4, S. 9 – 22.
5. Müller Bösch, C., und Schaffner Menn, A. *Individuelles Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht*. In: *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Druck gdz AG. ISBN 978-3-03755-139-4, S. 75 – 120.

SECTIUNEA III
SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

IMPLICAREA CENTRULUI JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ
EDUCAȚIONALĂ (CJRAE) ÎN SPRIJINIREA COPIILOR CU CES

*EMIL SORIN BLOJ, profesor, consilier școlar, grad didactic I,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Mureș, România*

Summary: Education contemporary EARCC (CJRAE) main role is to guide the educational process, but control is differentiated according to the context, nature of the task, the level of intellectual development of children taken into account, but also objectives in the work. In this regard, we can distinguish a number of general actions such as support for itinerant teachers and children with special educational needs integrated in mass education, information and advice to teachers, parents, other community members about specific work with children with Special Educational Needs

Preliminarii

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională are un rol important în sprijinirea copiilor cu CES la nivel local prin asigurarea logisticii, a suportului metodic și uneori material. Conform Regulamentului de Ordine Interioară (ROI) „Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională colaborează cu Centrele școlare pentru educație incluzivă (CSEI) în vederea asigurării serviciilor educaționale specializate” [5, p. 2]

I. Relația cadru didactic-elev cu CES – azi

Demersul educativ se constituie într-o acțiune ce are la bază relațiile interpersonale. Raportul cadru didactic-elev determină eficiența actului educativ și se manifestă în contactul zilnic dintre cei doi factori. Relația dintre factorii educaționali e fundamentată în mare parte, pe practici învechite, pe prejudecăți conservatoare, deși în anumite situații se manifestă ușoare atitudini determinate de experiența modernă, pozitivă.

Aceste idei se regăsesc într-o formă sau alta, mult amplificată, și în relațiile stabilite între factorii educaționali și copiii cu CES.

Schimbarea atitudinii în relația cadru didactic-elev e un proces în continuă înnoire, fiind determinat de noile obiective ale educației, dar și de psihologia tineretului contemporan. În acest context, demersul educațional nu se rezumă doar la transmiterea de noi cunoștințe, ci un accent deosebit se pune pe interacțiunea dintre profesori și elevi, pe modul în care aceștia relaționează ca individualități și ca membri ai unui grup, ei fiind factorii centrali ai educației contemporane.

Codurile deontologiei profesionale, precum și normele stabilite de Regulamentele interne ale fiecărei instituții, conturează relația dascălului cu elevii cu CES, aceasta nefiind o simplă atitudine formală, ci una adecvată și personalizată continuu la nevoile grupului școlar ca o colectivitate, dar și la nevoile fiecărui individ în parte.

Relația pozitivă dintre factorii educaționali determină o atitudine favorabilă din partea educabililor, care vor deveni capabili să se integreze eficient în circuitul vieții sociale, iar formabilii își vor îndeplini misiunea asumată prin educarea noilor generații devenind modele pentru elevi, apreciați de aceștia și de colectivitatea din care fac parte.

În situația în care relația profesor-elev cu CES eșuează, apar lipsuri în educația tinerilor, sau a acelor care nu reușesc să se adapteze noilor cerințe, manifestând sensibilitate față de orice factori, mai ales față de factorii de stres. Unele cadre didactice dau dovadă de inadaptabilitate la noile condiții sociale, nu își îndeplinesc rolul în procesul instructiv-educativ, sau au o concepție eronată despre rolul lor în societate, agravând astfel relația lor cu elevii.

II. CJRAE și serviciile sale

Pornind de la aceste premize este evident faptul că atitudinea și comportamentul elevilor pot fi încadrate într-o ecuație, în funcție de psihologia personală, dar și de factorii de mediu din școală și din afara ei, rolul CJRAE fiind definitoriu prin implicare directă, sau indirectă.

2.1. Servicii oferite de CJRAE Mureș

Printre serviciile dezvoltate de CJRAE Mureș, pentru sprijinirea cadrelor didactice care lucrează cu elevi cu CES, se numără:

- terapia tulburărilor de limbaj, prin Centrul și cabinetele logopedice interșcolare;
- sprijin pentru profesorii itineranți și pentru copiii cu cerințe educative speciale integrați în unitățile de învățământ de masă, în colaborare cu CSEI

- informare și consiliere pentru cadre didactice, copii, părinți, alți membri ai comunității;
- diferite servicii de consiliere și terapii specifice, prin Centrul județean și cabinetele școlare de asistență psihopedagogică
- servicii de evaluare, orientare/reorientare spre școala de masă și invers, prin intermediul Comisiei de orientare școlară și profesională (COSP), la propunerea Serviciului de evaluare și orientare școlară și profesională (SEOSP) din cadrul CJRAE, în baza prevederilor art.54, alin.(2) din Legea nr.1/2011 [4, p. 54];
- servicii de consiliere și prevenire a delicvenței și predelicvenței juvenile, a altor forme dezadaptative comportamentale, manifestate în mediul școlar, sau familial

2.2. Îndatoririle asistentului social

În conformitate cu legislația în vigoare, în cadrul CJRAE își desfășoară activitatea serviciul de asistență socială [5, p. 12]

În calitate de asistent social, personalul are atribuții importante:

- Realizează studii de caz și anchete sociale în următoarele situații:
 - a. în cazul elevilor cu probleme sociale deosebite, cu părinți decedați, sau aflați în imposibilitatea de a se întreține (colaborează cu autoritatea locală);
 - b. în cazul elevilor abandonati, cu probleme de adaptare, sau socializare;
 - c. în cazul elevilor care au suferit șocuri emoționale și manifestă tulburări de comportament de tipul: izolare, înstrăinare, teamă, anxietate, tendințe suicide;
 - d. în cazul elevilor provenind din familii delincvente care necesită o instruire morală specială (suplinirea familiei, reeducarea civică și morală);
 - e. în cazul elevilor cu probleme de adaptare școlară, abandon școlar;
 - f. în cazul elevilor care consumă, sau care sunt expuși consumului de droguri;
 - g. în cazul elevilor care frecventează grupuri de delincvenți, sau care se află în evidența organelor de poliție;
- Asigură o relație funcțională cu școala, profesorii, părinții pentru prevenirea disconfortului psihic al elevilor, precum și a eșecului școlar.

2.3. Atribuțiile cadrului didactic auxiliar

O funcție importantă în CJRAE este aceea de cadru didactic auxiliar. Ea necesită o implicare activă și presupune o responsabilitate sporită față de actul educațional.

În calitate de cadru didactic auxiliar, personalul desfășoară următoarele activități:

- asigură asistența metodică profesorilor, intervenind ori de câte ori acest lucru se impune;
- se preocupă de permanenta perfecționare și îmbunătățire a pregătirii profesionale în vederea aplicării corecte a reformei învățământului;
- răspunde cerințelor Inspectoratului Școlar Județean și Casei Corpului Didactic pentru ameliorarea procesului instructiv-educativ;
- se implică în implementarea proiectelor educaționale;

- colaborează cu toate instituțiile abilitate în sprijinul intereselor superioare ale copilului;
- elaborează anual o lucrare metodologică privind asistența socială acordată elevilor;

III. Îndrumarea cadrelor didactice în munca alături de elevi cu CES

Profesorul devine un factor important al procesului educativ pe toate palierele. De-a lungul evoluției învățământului se cunosc diferite atitudini ale cadrului didactic față de elevi, în special cei care manifestă cerințe educative speciale, pornind de la una autoritară, până la una excesiv de permisivă în care sunt acceptate toate manifestările elevilor, fără a fi condiționate de cerințe, sau de intervenții directe din partea acestuia.

În învățământul contemporan, principalul rol al educatorului este acela de a conduce, procesul educativ, controlul fiind însă diferențiat în funcție de context, de natura sarcinii, de nivelul de dezvoltare intelectuală a copiilor, dar și de obiectivele urmărite în cadrul activității.

Un factor ce s-a dovedit a fi extrem de important în realizarea unui climat favorabil în colectivitatea de elevi este fără îndoială cadrul didactic. De-a lungul evoluției școlii atitudinea cadrului didactic față de elevi a cunoscut o gamă extrem de variată mergând de la o autoritate absolută „magister dixit” până la pedagogia non-directivistă, de acceptare necondiționată a tuturor manifestărilor elevilor, fără intervenții directe și categorice. Această problemă împiedică dezvoltarea copilului, activizarea și îmbogățirea vocabularului – obiectiv permanent al activității la toate vârstele școlarității. [3, p. 41]

E știut că funcția principală a educatorului este aceea de dirijare a procesului educațional, chiar dacă atitudinea acestuia este diferențiată în funcție de natura sarcinii, de nivelul dezvoltării elevilor, de obiectivele urmărite. Plecând de la acest fapt, se pot distinge următoarele tipuri de relații profesor-elev: relația de tip *autocratic*, *democratic* și *de tip laissez-faire*.

Dezideratul acțiunii educative actuale se concretizează în formarea competențelor: de comunicare socială, de relaționare, de luare a deciziilor, de asumare a riscurilor, de adoptare a unor soluții personale, dar și formarea unor capacități: capacitatea de a aborda o problemă, de a formula ideii și de a testa soluții, de a comunica argumentativ, de a lucra cooperativ în grupuri. Aceste idei trebuie să se regăsească și în activitatea zilnică a cadrelor didactice care lucrează cu copii cu CES.

Reforma învățământului își propune să rezolve problemele de adaptare, de adecvare și de compatibilizare cu reperele europene ale procesului de învățământ special.

Suportul logistic pe care CJRAE Mureș îl oferă cadrelor didactice care lucrează cu copii cu CES are în vedere facilitarea descifrării și aplicarea în practică a acelor abilități școlare, ce permit și stimulează valorizarea elevilor ca subiecți ai propriei lor formări, prin participarea activă la procesul construcției cunoașterii și al acțiunii specifice domeniului studiat, în grupul de învățare din care face parte.

CJRAE pune la dispoziția cadrelor didactice exemple de diferite activități de învățare, și procedee de evaluare, specifice obiectivelor de referință, circumscrise obiectivelor cadru materializate prin: realizarea unor lucrări utilizând terminologie

adecvată și prezentarea acestora cu suport vizual, realizarea excursiilor tematice având drept scop popularizarea rezultatelor pozitive, alcătuirea unor proiecte-program în vederea promovării exemplilor de bună practică. Ca proiecte de grup sunt propuse întocmirea dosarelor tematice, sau a albumelor cu imagini din activitatea desfășurată cu copiii cu CES.

Un rol important în reușita activității copiilor cu CES o reprezintă stabilirea indicatorilor de performanță reali, în funcție de posibilitățile intelectuale și fizice ale copilului – și pentru acest aspect CJRAE poate oferi sprijin logistic

Indicatorii de performanță reprezintă în această fază „rezultatele observabile, anticipate ale activității desfășurate, definite ca niveluri acceptabile ale realizării obiectivelor proiectate” [1, p. 27].

IV. Evaluarea în activitatea cu elevii cu CES

Stilurile de abordare a procesului de predare-învățare, a întregului demers instructiv-educativ sunt strâns legate de evaluare, deoarece rolul esențial al acestei proceduri este acela de a furniza informații relevante pentru evoluția ulterioară a copilului cu CES. Astfel, pentru alegerea stilului adecvat, cadrul didactic trebuie să caute indicatori care fac referire la contextul educațional ce vizează caracterul necesar, realizabil, acceptabil al obiectivelor stabilite; reacțiile favorabile, sau defavorabile manifestate în timpul derulării activităților cu copiii cu CES, efectele și rezultatele concrete obținute pe termen scurt, mediu și lung (influențele avute de mesajele transmise prin intermediul activităților asupra competențelor inițiale și concretizate în cunoștințe, atitudini, comportamente).

Alături de acestea nu vor fi ignorate nici alte aspecte ce țin de măsura în care elevii adoptă, participă, sau inițiază forme de activitate; corectează, sau inițiază o nouă formă de activitate.

Concluzii

Ideal ar fi ca instrumentele de predare-învățare și mai ales de evaluare să fie elaborate la nivelul fiecărei activități sub forma unor baze de itemi relevanți pentru disciplinele apropiate, fiind preponderent formative, cu un caracter sumativ, deoarece: „evaluarea educațională este procesul de colectare sistematică, orientată de obiectivele definite, a datelor specifice privind evoluția și/sau performanța, evidențiate în situația de evaluare, de interpretarea contextuală a acestor date și de elaborare a unor judecăți de valoare cu caracter integrator care poate fi folosită în diverse moduri, specificate însă în momentul stabilirii scopului procesului de evaluare” [2, p. 39]

Referințe bibliografice

1. Iosifescu Ș. Managementul programelor de formare a formatorilor: Ghid metodologic. București, 1999.
2. Mircea D. Manual de management educațional. Turda: Hiperborea, 2000.
3. Mitulescu V. Strategii didactice, în Revista Învățământului Preșcolar Nr 1-2, 2008.
4. Parlamentul României, Legea nr.1/2011, cu completările ulterioare, 2016.
5. Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Mureș, Regulament de Ordine

Interioară (ROI) 2015-2016.

GRUPUL DE SUPT CA FORMĂ DE LUCRU CU PĂRINȚII CARE CRESC ȘI EDUCĂ COPII CU CES

*Nicoletta CANȚER, lector universitar, prodecan,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: *This article presents the results of the research in the field of psychological and social assistance of parents who have children with special educational needs. The research purpose is to analyze the effectiveness of support groups as a form of working with parents of children with special educational needs. We analyzed the activity of several specialists of the different social, educative and psychological services, beneficiaries of which are children with SEN. We found that professionals working mostly with children with SEN and less with their parents. And support groups for parents are applied only in the center "PULS" and "SOCIMUM". Specialists who use support groups believe that this is an effective method of working. Other specialists do not apply this method and considered inefficient for various reasons. Much of these specialists were not trained about the functioning of support groups. Therefore we developed a program of work with support groups for parents with children with SEN.*

Identificarea, evaluarea și asistența copiilor cu ceințe educative speciale în Republica Moldova responsabilitatea este împărțită între Ministerul Muncii Protecției Sociale a Familiei și Ministerul Educației. Mai concret ne referim la comisiile pentru protecția copilului din cadrul Secțiilor sau Direcțiilor de Asistență Socială și Serviciul de Asistență Psihopedagogică din cadrul Direcțiilor de Învățământ, Tineret și Sport. Evident, există multiple dificultăți în identificarea, evaluarea și monitorizarea acestor copii, însă de regulă părinții estora mai puțin sunt implicați în activități de evaluare și formare. Necesitatea suportului părinților copiilor cu CES este indiscutabilă. Oricum, partea cea mai mare a timpului copilul cu CES îl petrece cu părintele, astfel acesta are cel mai direct acces și impact în creșterea și îngrijirea copilului. Îar în pofida faptului că copii cu CES manifestă o abordare diferiă, părinții în mare nu au de unde să o cunoască. Există însă, metode de lucru eficiente în acest domeniu, cum ar fi grupurile de suport, dar care nu au o aplicare foarte largă la noi în țară. Însă experiența internațională a demonstrat că anume grupurile de suport reprezintă forma cea mai eficientă de lucru cu părinții copiilor cu CES. În literatura de specialitate aceste grupuri se mai numesc grupuri de ajutor reciproc sau grupuri de sprijin. Aceste grupuri, compuse din persoane care au interese comune, oferă membrilor sprijin, fapt ce diminuează stresul psihologic și încurajează spre realizarea de schimbări necesare în viața lor.

Scopul cercetării este de a analiza eficiența grupurilor de suport în lucrul părinții copiilor cu CES, precum și înaintarea unor propuneri vizând implementarea acestei forme de lucru.

Obiectul cercetării îl reprezintă părinții ce educă copii cu CES.

Subiectul tezei este grupul de suport ca formă de lucru cu părinții copiilor cu CES.

Ipoteza cercetării: Presupunem că participarea părinților ce educă copii CES în cadrul grupurilor de suport ar contribui la:

- dezvoltarea la părinți a competențelor sociale necesare pentru buna creștere și îngrijire a propriilor copii cu CES.
- ar putea oferi o oportunitate de a depăși crizele psiho-emoționale și cele sociale legate de creșterea copiilor cu CES.

Obiectivele:

- Determinarea în ce măsură părinții sunt gata de a participa la grupuri de suport;
- Identificarea opiniei specialiștilor în domeniul implementării grupurilor de suport în lucrul cu părinții copiilor cu CES.
- Elaborarea unui ghid în domeniul implementării grupurilor de suport în lucrul cu părinții copiilor cu CES.

Metodele de investigație: analiza literaturii de specialitate în domeniu, sondajul de opinie, chestionarul.

Eșantionul cercetării este constituit din 30 de persoane din care 20 părinți și 10 specialiști municipiul Bălți implicați în asistența copiilor cu CES și a părinților acestora.

Primul lot a fost constituit din: 3 asistenți sociali, 2 psihologi; 2 pedagogi sociali, 1 profesor, care are în clasă copii cu CES, 2 cadre didactice de sprijin. Specialiștii au fost identificați în cadrul următoarelor instituții și servicii: DASPFC Bălți, SAP Bălți; Centrul comunitar „Drumul spre casă”, Centrul de ergoterapie „SOCIUM”, Școala primară nr. 21 „Spiridon Vangheli”, Centrul „PULS”. Toți specialiștii menționați promovează activități cu copii cu CES și cu familiile acestora. Al doilea lot a fost alcătuit din părinții copiilor cu CES. Acești respondenți au fost identificați în cadrul serviciilor menționate mai sus în cadrul eșantionului nr. 1. După promovarea interviurilor cu specialiștii am identificat în cadrul fiecărui serviciu câte doi respondenți. În funcție de tipul cerințelor educative speciale am identificat părinți ai copiilor cu: autism, deficiențe fizice, de intelect, probleme de sănătate mintală, tulburări de comportament și tulburări afective, copii cu deficit de atenție. Interviurile au fost promovate în mod oral, individual cu fiecare specialist, iar chestionarele în formă scrisă.

Mai jos prezentăm analiza cantitativă și calitativă a datelor culese în teren:

I. Opinia specialiștilor vizând asistența părinților cu copii cu CES.

Toți specialiștii intervievați promovează activități cu copii și cu familiile acestora. Însă în cadrul interviurilor am identificat următoarele: specialiștii preferă și practică mai mult metode de lucru individual; lucrul în grup este foarte rar aplicat și recomandat de către specialiști, considerând că această categorie necesită o abordare individualizată; deasenea predomină lucrul indirect cu beneficiarii: elaborarea ajutorului social,

elaborarea dosarelor beneficiarilor, elaborarea rapoartelor de evaluarea psiho-socială a beneficiarilor, elaborarea planurilor educative individualizate, elaborarea curriculumurilor individualizate; predomină lucrul cu copii CES, iar lucrul cu părinții acestor copii este secundar.

În domeniul lucrului cu copii au fost identificate următoarele forme de lucru: consilieri, convorbirea, evaluarea copilului cu CES, psihodiagnosticul, activități de corecție, intervenție, de profilaxie, seminare, activități de recreere și petrecere a timpului liber, pregătirea temelor de acasă, activități educative, instructive, dezvoltative, concursuri, matinee, în total au fost identificate circa 15 forme de lucru. Mai mult în expunerea răspunsurilor la această întrebare specialiștii foarte repede și ușor au putut enumera activitățile promovate și copii. Fiecare intervievat a oferit de la cel puțin 3 la 10 variante de răspuns. Acest fapt confirmă că în domeniul lucrului nemijlocit cu copiii se lucrează mult și nivelul de pregătire profesională al specialiștilor este bun.

În a doua parte a indicatorului vizat am intenționat să specificăm activități promovate cu părinții copiilor cu CES. Aici au fost variante de răspuns diametral diferite: de exemplu faptul specialiștii nu lucrează direct cu părinții, sau mai bine zis colaborează cu părinții când au nevoie de date sau alte informații, până la răspunsuri de tipul că lucrează doar cu părinții (de exemplu în cazul asistenților sociali comunitari, care lucrează cu familia în întregime și nu cu copilul în parte). Evident că această specificare este prevăzută în dependență de tipul serviciului pe care îl prestează specialistul. Ulterior am analizat fișe de post a tuturor specialiștilor și acolo am identificat la toți obligații de post legate lucrul cu membrii de familie a copiilor cu CES (și la pedagogi, și la cadrele didactice de sprijin, și la angajații SAP-ului, și la cei de la centele comunitare.)

Evident după aceste răspunsuri nu au fost enumerate prea multe forme de lucru cu părinții copiilor cu CES. Oricum unii din ei (îndeosebi profesorii) au enumerat mai multe forme de lucru părinții. În medie au fost date de la nici o formă de lucru (3 respondenți) până la cel mult 4 forme de lucru cu părinții (2 respondenți). Printre activitățile și formele de lucru cu părinții care au putut fi listate se enumeră; adunările cu părinți, sărbători și activități deschise pentru părinți cu participarea copiilor, consultații individuale, informații scrise oferite părinților, evaluarea familiei cu copii cu CES, consilierea părinților. În total 7 unități de răspuns contabilizate, ceea ce vorbește despre arsenalul destul de modest în acest domeniu.

1. Probleme și dificultăți cu care se adresează părinții copiilor cu CES la specialist:

Toți specialiștii intervievați au menționat că părinții se adresează la ei cu diferite probleme și dificultăți. Domeniile acestor probleme sunt diferite: de la cele pur personale (depresii, anxietate, dezechilibrul emoțional, conflicte interpersonale), cele familiale (probleme financiare, materiale, de sănătate, lipsa locului de muncă, lipsa condițiilor de trai) și legate nemijlocit de copil (creșterea, educarea, îngrijirea, tratamentul, dezvoltarea, comportamentul acestuia, motivarea copilului să facă sau să învețe ceva, pedeapsa și stimularea).

2. Modul oferire a ajutorului pentru părinții copiilor cu CES:

Surprinzător dar am constat că părinții vin și adresează frecvent după ajutor la specialiști, deci au încredere și țin cont de sfatul acestora. Dificultatea specialiștilor contă în faptul că nu au timp suficient pentru a le răspunde la solicitările lor. Adresările sunt făcute individual și respectiv necesită mult timp. Am întrebat dacă nu ar fi mai rezonabil în acest context când întrebările sunt comune mai multor părinți să-i întrunească în grupuri. Răspunsul a fost cam urătorul: părinții vor răspuns imediat și nu au timp pentru activități de grup. Mai mult pentru specialiști organizarea activităților de grup ar lua destul de mult timp, pe care și așa nu îl au.

3. Opinia și experiența de lucru cu părinții prin intermediul grupurilor de suport

La întrebarea privind experiența de lucru în domeniul grupurilor de suport am cules următoarele răspunsuri: marea majoritate(5) nu a practicat această formă de lucru și nici nu o consideră eficientă, iar cei 3 specialiști care au menționat că aplică această formă de lucru o consideră foarte utilă, simplă și eficientă și 2 specialiști care nu au aplicat și nu știu cum să o organizeze. Concluzia este evidentă că metoda funcționează foarte bine o dată ce este aplicată.

În continuare am lucrat doar cu cei 3 specialiști care au promovat grupuri de suport și au putut să dea feedbackuri obiective. S-au dovedit a fi angajații centrul „PULS” și a centrului de ergoterapie „Socium”. În ambele cazuri grupurile sunt promovate cu părinții doar că în primul caz cu părinții copiii cărora consumă droguri și în al doilea caz copiii au probleme de sănătate mintală. În ambele cazuri părinții sunt destul de motivați să participe și să se împărtășească cu experiența lor. În primul centru grupuri de suport au fost organizate și pentru copii/tineri/adulți dependenți și abia după au fost organizate grupuri de suport și pentru părinți. Prin aceste grupuri au trecut mai multe familii și după ieșirea din problemă unii pleacă alții continuă să susțină pe ceilalți. În cazul centrului „Socium” grupul este constant și se convoacă la necesitate și nu are un program prestabilit, însă oricum este eficient. Părinții sunt mulțumiți, iar colaboratorii sunt mai liberi de consultații individuale cu părinții. Angajații centrului „PULS” au fost formați special pentru promovarea grupurilor de suport și dețin lideri de grup și metodologii specifice de lucru.

II.Opinia părinților vizînd participarea în cadrul grupurilor de suport

1. Dificultăți specifice în procesul de creștere și educație a copilului cu CES:

Probleme legate de sănătatea copilului (18 respondenți/ 90%); probleme legate de educația copilului (16 respondenți/ 80%); probleme legate de îngrijirea copilului (12 respondenți/ 60%); probleme legate de școlarizarea copilului(5 respondenți/ 25%); probleme legate de comportamentul copilului (9 respondenți/ 40%); probleme legate de propria sănătate (5 respondenți/ 25%); probleme legate de bani (16 respondenți/ 80%); probleme legate de lisa unui loc de muncă (7 respondenți/ 35%); lipsa condițiilor de trai (6 respondenți/ 30%); conflicte interpersonale (7 respondenți/ 35%); relații tensionate în familie (8 respondenți/ 40%); Necesități de protezare sau aparate ajutătoare, tratamente de substituție (5 respondenți/ 25%).Problemele pot fi clasificate în 3 categorii:

probleme de țin de copil; probleme personale ale părinților și probleme interpersonale. **Analiza problemelor ne-a permis să constatăm că ele pot fi remediate prin intermediul grupurilor de suport, care au resurse necesare și răspund exact acestor necesități, conform metodologiei sale de promovare.**

2. Surse de ajutor la care apelează părinții copiilor cu ces.

Am determinat două categorii de surse de ajutor: specialiști (profesorii/educatorii; psihologii; asistenții sociali; cadrele didactice de sprijin; logopezii; managerii instituțiilor; medici, specialiștii din cadrul Direcției de asistență socială și protecție a familiei și copilului; specialiștii serviciului de asistență psihopedagogică) și nespecialiști (membrii familiei; membrii familiei extinse: bunici, mătușe, alte rude; alți părinți care au copii; alți părinți care au copii cu aceeași problemă ca și al propriului copil; alte persoane cu experiență de viață) și am vrut să aflăm care au grad sporit de credibilitate în fața părinților cu copii cu ces.

În concluzie identificăm primele trei poziții: alți părinți care au copii cu ces; medici și alte persoane cu experiență de viață. Din acest reiting iarăși putem constata gătița părinților de a se împărtăși cu problemele sale cu alți părinți de aceeași categorie, fapt ce este caracteristic grupurilor de suport.

3. Modul de oferire/solicitare/primire a suportului:

Părinții solicită ajutorul în mod individual în cadrul serviciilor la care se atribuie copilul lor, dar nu ezită să solicite și alte surse în cazul în care nu primește soluții de la primii. Unii părinți spun că în urma unor expereințe negative nu vor să se adreseze la unii specialiști, pe alții însă nu cunosc, deaceea încearcă să facă față singuri.

4. Experiențe de lucru în cadrul grupurilor de suport:

Doar 3 părinți s-au dovedit a avea experiență de agest gen. Ei au menționat reușite bune și un grad înalt de satisfacție. Paricipă la grupuri de suport nu din impunere, dar din necesitate și intereas personal. Ceialți părinți s-a dovedit a fi reticenți și cu temeri că s-ar putea afla careva infomații despre ei și copiii lor și aceasta ar fi rău de tot. Unii însă au spus că ar încerca în cazul în care ar fi astfel de oportunități organizate pentru ei.

III. Program de activitate în cadrul grupurilor de suport.

Analiza datelor ne permite să constatăm, că problema ne-participării părinților la activități de grup nu este numai de ordin personal (lipsa motivație și lipsa timpului) dar și de ordin informațional (nu cunosc specificul și avantajele). S-a constatat că neparticiparea părinților la activități de grup în mod special grupuri de suport este legată de: lipsa de informare și de experiență în astfel de activități; lipsa de încredere în profesioniștii care realizează activitățile; neîncrederea rezultatele unor programe de grup; comunicarea și colaborarea insuficientă a specialiștilor cu familia;

Trebuie de menționat că nivelul de informare a părinților este în funcție de nivelul lor de studii. Cei mai informați sunt părinții care au cu studii superioare. Dar ponderea acestora printre părinți care au copii cu CES este foarte mică. Mai mult de jumătate din părinți au studii medii și studii medii incomplete nu posedă informații despre natura maladiei copilului și particularitățile evoluției ei, metodele de reabilitare, particularitățile

psihologice ale dezvoltării copilului, cadrul juridic privind protecția socială a copiilor cu dizabilități.am depistat că în situațiile dificile legate cu dezvoltarea copilului cu CES (25 % din părinți) își găsesc suportul necesar la medici, alții 20% la un alt specialist(psiholog, pedagog, asistent social) 20% la alți părinți care au copii cu aceeași problemă, iar ceilalți circa o treime din părinți se bazează numai pe experiența sa.

Opiniile părinților privind organizarea și participarea la un grup de suport în cadrul unei instituții pe care o accesează (școli, centru de zi) s-a repartizat în felul următor: 50 % se pronunță în favoarea acestia, cica o treime le vine greu să răspundă și doar circa o cincime sunt categoric împotriva participării la grupuri de suport.

Datele acumulate ne-au argumentat necesitatea elaborării și implementării unui program pentru promovarea grupurilor de suport pentru părinții copiilor cu CES integrați în în cadrul diferitor servicii.

Scopul : oferirea suportului psiho-emoțional, educațional și social părinților copiilor cu CES.

Obiectivele:

- Crearea posibilităților de autodezvăluire a părinților;
- Crearea oportunităților de schimb al expereinței acumulate de către părinți;
- Dezvoltarea abilităților sociale la părinți;
- Depășirea problemelor personale;

Facilitatori ai grupului pot deveni specialiștii din domeniile sociale, psihologice și pedagogice.

Beneficiari ai grupului de suport pot deveni părinții care au copii cu aceleași cerințe educative speciale.

Numărul participațiilor: 7-12 persoane

Frecvența întrunirilor: o dată la două săptămîni, sau cel puțin o dată în lună.

Durata ședințelor: 60 minute

Durata programului: 6-12 luni.(în funcție de frecvență ședințelor)

Etapale de dezvoltare a grupului: intercunoașterea patcipanților (primele două ședințe); stabilirea relațiilor de încredere și parteneriat(urmatoarele două ședințe); dezvoltarea coeziunii de grup(ședința 5,6); lucrul suportiv (poate dura pînă la epuizarea subiectelor); finsarea lucrului grupului (ultima ședință); reînnoirea activității lucrului grupului la necesitate.

Metodologia desfășurării ședințelor grupului de suport pentru părinții copiilor cu CES: salutul și topirea gheții; prezentarea stării de spirit al participanților; prezentarea temei; dezbari și comentarii; experiențe personale în limitele subiectului; concluzii și generalizari; tema de acasă; stabilirea ședinței următoare; distribuirea materialelor informative; discuții la o ceașcă de cafea.

Ritualuri și tradiții: Propunem ca la fiecare ședință participanții să aleagă un ritual în funcție de starea lor emoțională și problemele cu care se confruntă:

- a. **Microfonul deschis:** la care oricine poate lansa un subiect de discuție ce îl interesează.

- b. **Strigăt de ajutor:** oricine poate solicita ajutorul atunci când neseseită.
- c. **Expertul recomandă:** orice părinte poate oferi un sfat în baza unei expereințe trăite:
- d. **Sărbătorii lunii:** Felicitări cu diferite ocazii.
- e. **Familia de succes:** prezentarea experiențelor de succes.

Materiale necesare pentru promovarea ședințelor de grup: Creioane, marchere, foi mari foi mici, foarfece, foi colorate, informații distributive, tehnică , sală pentru promovarea ședințelor , mese, scaune.

Pentru a facilita promovarea ședințelor de grup cu părinții trebuie de prevăzut ca copiii acestora să fie incluși în activități paralele în alte săli.

Agenda promovării grupurilor de suport cu părinții copiilor cu CES

Nr	Etapa	Tema	Nr. de ședințe
1	Întercunoașterea participanților	Problemele psihologice ale copiilor cu ces;	2
		Cum depășim problemele legate îngrijirea și educarea copilului cu ces;	1
2	Stabilirea relațiilor de încredere și parteneriat	Identificarea părinților cu copiii lor;	1
		Vocea familiei și necesitățile părinților;	1
3	Dezvoltarea coeziunii de grup	Părinții și sentimentul culpabilității față de copil, soți și rude;	1
		Etapele de dezvoltare a familiei în care crește copilul cu CES;	2
4	Lucrul suportiv	Probleme specifice familiilor ce cresc și educă copii cu CES;	2
		Probelmele psihosociale ale părinților cu copii cu CES;	2
		Tipuri de părinți și stiluri de educație specifice părinților copiilor cu CES;	2
		Rolul părinților în integrarea copiilor cu CES;	1
		Cum să dezvolți la copilul tău abilități de autodeservire;	2
		Cum să motivăm, să stimulăm și să pedepsim copilul;	1
		Cum să organizăm odihna și timpul liber sau depășirea sindromului de impunere a tristeții;	1
		Maturizarea și educația sexuală a copilului cu CES;	1
Cum să-mi apăr drepturile mele și ale copilului meu cu ces	2		
5	Finsarea lucrului grupului	Experiențe de succes, dificultăți depășite și lecții învățate.	1
6	Reînnoirea activității lucrului grupului la necesitate.	Subiecte la solictarea părinților	Se va convoca la necesitate

Concluzii: Atunci când vorbim despre copiii cu CES nu putem să nu raportăm problemele cu care se confruntă la membrii familiilor acestora. Suferința cronică generată de problemele copilului are impact asupra familiei în general. Familia poate travesa perioade intense de stres, poate învăța din aceste experiențe și poate deveni mai puternică sau invers să ajungă în alte axtremități și mai grave pînă la divorț și depresii. În acest context, suportul grupului și modul în care membrii acestuia se raportează la propria situație și la a celor din jur poate constitui un colac de salvare. Ca consecință participarea la grupurile de suport constituie factori care pot media reacția părinților la

stresul generat de problemele copilului, factori care pot conduce la creșterea autoeficacității familiei, la adoptarea unor strategii de coping eficiente, care toate conduc la creșterea gradului de adaptabilitate și funcționare a familiei. În general prin acest mod de intervenție se poate facilita în general calitatea vieții familiei cu copii cu ces.

Deși nu toți specialiștii intervievați în cadrul cercetării recunosc importanța acțiunilor în sprijinul părinților, periodicitatea desfășurării acestora scoate în evidență existența anumitor dificultăți cu care se confruntă ambele părți: părinți nemilțumiți și specialiști presați de timp. Sprijinul acordat de regulă este individualizat: iar modalitatea de ajutorare este selectată în funcție de problema cu care se confruntă copilul sau familia. Datele studiului reliefează următorul fapt: părinților li se acordă mult mai puțin timp decât lucrului cu copiii, astfel părinții chiedono dacă necesită beneficiază de mai puțin sprijin. Specialiștii sunt conștienți de beneficiile sprijinirii părinților, atât la nivel de părinți, familie și copil.

Specialiștii opinează că cele mai mari obstacole și probleme în comunicarea dintre instituție/serviciu și familie sînt generate de însăși părinți, nu de ei. Lipsa de timp a părinților constituie, în opinia specialiștilor constituie cea mai mare piedică în stabilirea unei comunicări eficiente. Alții consideră că și programul încărcat al profesioniștilor este un pediment. Urmează lipsa de interes a părinților în a participa la grupuri de suport, precum și lipsa de interes și motivare a profesioniștilor. Majoritatea din specialiștii-respondenți susțin că nu posedă abilitățile de organizare și gestionare a grupurilor de suport deoarece pentru un lucru este nevoie de abilități corespunzătoare.

Generalizînd rezultatele acestei analize, putem presupune că specialiștii sînt tentați să prezinte instituție ca un factor ce-și doreștesă facă totul pentru a comunica suportiv cu părinții. În opinia lor obstacolele în îmbunătățirea comunicării cu părinții sînt preponderent de mediul extern.

În concluzie, reiterăm că participanții la studiu real nu dispun de timp pentru organizarea lucrului grupurilor de suport cu părinții, fiind impuși de diferite circumstanțe să acorde prioritate altor obligațiuni de post. Comunicarea strînsă cu alte persoane implicate în educarea și îngrijirea copilului poate fi de un real ajutor pentru membrii familiei. O astfel de colaborare poate să aducă îmbunătățiri atât în plan informațional cât și practic, urmărind în ansamblu obiective precum: educația, identificarea și stabilirea tipului de integrare a copilului, comportamentul și interacțiunile cu alte familii, adaptarea la diferite medii, învățarea abilităților sociale și de comunicare, dezvoltarea abilităților practice.

Mai jos prezentăm unele spicuiuri acumulate în baza studiului realizat:

- Este important ca părinții să aibă grijă și de ei înșiși și atunci cînd este cazul să încerce să se autoorganizeze în cadrul grupurilor de suport. Să identifice printre ei lideri, voluntari și experți.
- Se recomandă părinților să participe la diferite forme de lucru în grup: terapii, consiliere, cercuri sociale, grupuri de aparținători așa ar putea face față tuturor emoțiilor, temerilor, îngrijorărilor și dificultăților cu care se confruntă.

- Evaluarea familiei este necesară și importantă deoarece ea oferă informații referitoare la probleme în familie, la relația părinte-copil, acestea fiind importante în planificarea activității grupurilor de suport și a altor tipuri de intervenții de lucru cu copilul și părintele .
- Părinții care au în familie un membru este cu ces trec printr-o perioadă lungă de suferință manifestată prin cele mai variate stări: mînie, furie, durere, anxietate, negare și resemnare.
- A fi părinte a unui copil cu ces înseamnă a căuta permanent soluții la toate problemele de la cele mai simple la cele mai complexe care apar în familie, la școală și în comunitate.
- Părinții adresează tot felul de întrebări la care așteptă imediat răspuns. Pentru această iarăși se poate apela la grupurile de suport.

În toate aceste situații părinții copiilor cu CES au nevoie de sprijinul celor din jur, au nevoie să știe că cineva le este alături și că există un loc și un grup unde ei pot veni necondiționat și cere ajutor. O cale de a explora, înțelege și trata toate aceste suferințe ale membrilor familiei și ale interacțiunilor familiale se poate realiza prin grupurile de suport. Provocările de zi cu zi și la care sunt supuși părinții afectează nemijlocit și copilul. Deaceea părinții trebuie să fie susținuți și învățați cum să depășească aceste dificultăți. Iar modalitatea în care părinții vor face față acestor probleme îi v-a influența și pe ceilalți membri din familie. Este bine ca părinții să aibă un hobby, să viziteze alți prieteni, să învețe modalități de relaxare. Să caute și să accepte suport din partea altora. Pe lângă acestea, grupurile de suport pentru părinți și pentru alte rude apropiate sunt adesea foarte utile. Persoanele care participă la aceste grupuri pot beneficia de experiența pe care o împărtășesc alți părinți în suferință.

Referințe bibliografice

1. Anca M. Metode Si Tehnici De Evaluare A Copiilor Cu Ces. Cluj: Presa Universitară, 2007.
2. Bunescu G. , Alecu G. , Badea D. Educația părinților, Strategii și programe, E.D.P., București, 1997 .
3. Coman, S. Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale. Iași : Spiru Haret, 2001 .
4. Cum să devenim părinți mai buni, Editura Lumen, 2002, traducere și adaptare: Luminița Costache, Livia Trif, Brenda Padina și Cezar Iliescu-Halt.
5. Gal D. Metode de grup în asistența socială Universitatea Babeș – Bolyai Cluj-Napoca, 2007.
6. Hai să comunicăm. Manual pentru persoanele implicate în lucrul cu copiii care au dificultăți de comunicare. UNICEF-Moldova, 1998.
7. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale-strategii diferențiate și incluzive în educație. București: Polirom , 2006.
8. Programul național de dezvoltare a educației incluzive din Republica Moldova pentru anii 2011-2020,

9. Vrasmaș E., Vrasmaș T. -Educația incluzivă în grădiniță : dimensiuni, provocări și soluții / UNICEF România, Buzău : Alpha MDN, 2012.
10. HOTĂRÎRE Nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică: Monitorul Oficial Nr. 206-211 art Nr: 823

ASISTENȚA METODOLOGICĂ AL CADRELOR DIDACTICE ÎN CADRUL SERVICIULUI DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ

*Galina GUȚU, șef,
Serviciul de asistență psihopedagogică Rîșcani, Republica Moldova*

Résumé: *L'article contient la description du programme méthodologique dans l'éducation inclusive pour les enseignants. Le plan d'activité du service de soutien psychopédagogie a été élaboré sur la base de critères détectés après interrogatoire des enseignants et le niveau actuel de la formation et les besoins.*

Asistența psihopedagogică a cadrelor didactice trebuie să devină o obișnuință, o parte constantă a activității profesionale și nu să rămână un eveniment sporadic și lipsit de consistență. Dezvoltarea profesională continuă este condiția performanței și, deci, a calității educației incluzive. Serviciul de asistență psihopedagogică oferă asistență metodologică în contextul educației incluzive pornind de la acțiunile de bază:

- Asigurarea cu literatură/ materiale de specialitate;
- Funcționarea Centrului de resurse;
- Crearea mediului confortabil copilului CES;
- Formări, instruirii periodice cadrelor didactice/ speciale;
- Prezența specialiștilor în fiecare instituție de învățământ;
- Promovarea experienței didactice avansate în educația copiilor cu CES;
- Colaborarea eficientă a cadrelor didactice în educația copiilor cu CES.
- Acordarea ajutorului metodic în rezolvarea problemelor profesionale;
- Elaborarea materialelor metodice pentru activitățile educaționale;
- Implementarea TIC în procesul educațional.

Una din obiectivele SAP este dirijarea activităților și formelor de formare continuă acestora, asigurarea didactică a activităților în contextul experimentării aspectelor reformatoare ale sistemului educațional.

Formarea continuă este un proces de lungă durată și de învățare permanentă și are două funcții generale:

- a) Perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale prin actualizarea cunoștințelor însușite în timpul formării inițiale;

b) Completarea formării inițiale inclusiv prin schimbarea eventuală a orientării profesionale, cu noi competențe sancționale prin diploma.

Pentru realizarea obiectivului specific a SAP- ului „Organizarea și acordarea asistenței metodologice în abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale” și în scopul dezvoltării competențelor personale și profesionale a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive a fost elaborat planul de activitate metodică.

Planul a fost elaborat în baza unor criterii depistate în urma chestionării realizate de cadrele didactice ținând cont de grupe ținte, nivelul actual de pregătire profesională și a necesităților.

Nr. crt.	Activități	Termene de realizare	Responsabili	Parteneri	Indicatori de realizare	Note, comentarii privind realizarea
1	Determinarea problemelor care persistă în abordarea copiilor cu CES prin utilizarea chestionarelor	August	Specialiști SAP	CDS managerii școlari, președinții CMI	Nr. întrunirilor; Nr. beneficiarilor - managerii școlari, președinții CMI, CDS, psihologii școlari	
2	Prelucrarea chestionarelor și identificarea problemelor	August – septembrie	Specialiști SAP		Nr. chestionarelor prelucrate și nr. problemelor identificate	
3	Stabilirea tematicii de asistență metodologică în baza problemelor identificate	Septembrie	Specialiști SAP		Numărul tematicilor abordate	
4	Organizarea și acordarea asistenței metodologice prin organizarea și desfășurarea diferitor activități.	Pe parcursul anului	Specialiști SAP		Numărul activităților organizate și desfășurate cu managerii școlari, președinții CMI, CDS, psihologii școlari, diriginții, cadrele didactice, părinții	
5	Acordarea asistenței metodologice individuale tuturor solicitanților implicați în procesul instructiv-educativ a copiilor cu CES	Sistematic	Specialiști SAP	Managerii școlari, președinții CMI, CDS, CD, psihologii	Nr. beneficiarilor	

				școlari, diriginții, cadrele didactice, părinții		
6	Organizarea activităților de consiliere a directorilor și directorilor adjuncți în încluziunea copiilor cu CES din instituțiile rezidențiale în instituțiile de învățământ	Permanen t	Specialiști SAP	Managerii școlari	Nr.beneficiarilor Nr. activităților desfășurate	
7	Elaborarea diferitor materiale metodice pentru informare /formare și asistență a tuturor parteneri al educației incluzive.	Sistematic	Specialiști SAP	Managerii școlari, președinții CMI, CDS, CD, asistenții sociali	Nr. de materiale elaborate	
8	Oferirea suportului metodologic în elaborarea PEI	La solicitare	Specialiști SAP	Președinții CMI, CDS, CD	Nr. beneficiarilor, nr.PEI	
9	Acordarea asistenței metodologice CD în elaborarea Curriculumului Individualizat la discipline școlare	Pe parcursul lunii septembri e	Specialiști SAP	CD	Nr. de activități, nr. de beneficiari	
10	Desiminarea rezultatelor în cadrul activităților metodologice, prin comunicări, note informative, publicații etc.	Conform planului	Specialiști SAP	Președinții CMI, CDS, CD	Nr. notelor informative elaborate, publicațiilor	
11	Elaborarea/perfecționarea instrumentelor de evaluare și diferitor materiale metodice pentru informare și asistență	Pe parcurs	Specialiști SAP		Instrumente de evaluare, diverse materiale metodice pe domenii	
12	Consultarea beneficiarilor SAP în domeniul educației incluzive	Sistematic , în incinta SAP, în instituții	Specialiști SAP	Beneficiarii EI	Nr. de consultații, vizite, discuții etc.	

Activitatea metodică

Nr. crt.	Activități	Forme/ metode	Grupa țintă	Termen e de realizar e	Responsabili	Indicatori de realizare	Note, comentar ii privind realizare a
Activități de informare și formare							

1	Atribuțiile CDS în procesul încluziunii școlare a copiilor cu CES.	Seminar teoretico – practic	CDS	August , 2014	Iagușevschi L.- șef adjunct SAP	Nr. de CDS instruiți; Seminar realizat, proces verbal	
2	Centrul de resurse-serviciu de sprijin al încluziunii în școală și în comunitate.	Seminar teoretic	CDS	August, 2014	Guțu G. – șef SAP	Nr. de CDS instruiți; Eficiența activității CDS.	
3	Elaborarea planului anual și săptămânal și de zi a CDS.	Atelier de lucru	CDS	August, 2014	Scutaru A.- psiholog SAP	Nr. de CDS instruiți; Eficiența activității CDS.	
4	Actele educației incluzive.		Preș. CMI	Octombrie, 2014	Guțu G. – șef SAP	Nr. de președinții CMI instruiți; Seminar realizat, proces verbal	
5	Realizarea evaluării inițiale a copiilor cu CES	Atelier de lucru	Preș. CMI	Octombrie, 2014	Guțu G. – șef SAP	Nr. de președinții CMI instruiți; Atelier realizat, proces verbal	
6	Elaborarea- implementarea- evaluarea Planului Educațional Individualizat	Seminar teoretico – practic	Preș CMI, CD, CDS	Octombrie, 2014	Guțu G. – șef SAP	Nr. . beneficiarilor instruiți Seminar realizat, proces verbal	
7	Adaptarea curriculară- un instrument a EI	Seminar teoretico – practic	Preș CMI, CD, CDS	Octombrie, 2014	Carabulea M- pedagog SAP	Nr. . beneficiarilor instruiți	
8	Tulburări specifice de vorbire ale copiilor cu CES.	Seminar teoretico – practic	CDS, logopezi	Noiembrie, 2014	Iagușevschi L.- șef adjunct SAP	Nr. CDS, logopezi instruiți	
9	Agresivitatea, consecințele și diminuarea ei.	Seminar teoretico – practic	CDS, psihologi	Noiembrie, 2014	Scutaru A.- psiholog SAP	Nr. CDS, psihologi instruiți	
10	«Metode și tehnici de lucru cu copii cu dificultăți mentale».	Atelier de lucru	CDS	Noiembrie, 2014	Carabulea M- pedagog SAP	Nr. de CDS instruiți;	
11	Corecția logopedică a elevilor cu disgrafie și dislexie.	Training	CDS, logopezi	Decembrie, 2014	Iagușevschi L.- șef adjunct SAP	Nr. CDS, logopezi instruiți	

12	Lucrul cu copii cu ADHD	Training	CDS, psihologi	Decembrie, 2014	Scutaru A.- psiholog SAP	Nr. CDS, psihologi instruiți	
13	Dezvoltarea motricității generale, fine prin elementele chinetoterapie.	Întrunirea metodică (training)	CDS	Decembrie, 2014	CDS- gim Mihăileni	Nr. CDS instruiți Activități realizate, procese verbale	
14	Dezvoltarea proceselor cognitive prin elementele ergoterapie.	Întrunirea metodică (ora publică)	CDS	Decembrie, 2014	CDS- gim. Aluniș	Nr. CDS instruiți Activități realizate, procese verbale	
15	Familia – partener ai școlii incluzive	Întrunirea metodică (training)	CDS	Martie, 2015	CDS- l.t. Văratice	Nr. CDS instruiți Activități realizate, procese verbale	
16	Terapii ocupaționale.	Întrunirea metodică (ora publică)	CDS	Martie, 2015	CDS- l.t. Văratice	Nr. CDS instruiți	
Activități de consiliere/ consultanță							
17	Dezvoltarea limbajului verbal și nonverbal a copiilor cu tulburări de vorbire.	Masă rotundă	Părinți	Noiembrie, 2014	Iagușevschi L.- șef adjunct SAP	Nr. părinților instruiți	
18	Dezvoltarea proceselor psihice la elevii cu tulburări emoțional-volitiv.	Masă rotundă	Părinți	Martie, 2015	Scutaru A.- psiholog SAP	Nr. părinților instruiți	
19	Crearea în clasă a unui mediu educațional incluziv.	Ședințe de asistență directă	CD l.t. Văratice	Septembrie- octombrie, 2014	Guțu G. – șef SAP	Nr. beneficiarilor	
20	Perfectarea documentației	Consultații	Președinții CMI	Pe parcursul	Guțu G. – șef SAP	Nr. beneficiarilor	

	CMI	individuale		anului			
21	Elaborarea curriculumului individualizat	Consultații în grup	Echipa PEI	Pe parcursul anului	Specialiștii SAP	Nr. beneficiarilor	
22	Evaluarea formativă și sumativă a copiilor cu CES	Consultații în grup	CD	Pe parcursul anului	Specialiștii SAP	Nr. beneficiarilor	
23	Dezvoltarea abilităților membrilor CMI privind evaluarea inițială a copiilor cu CES;	Consultații în grup	Echipa CMI	Pe parcursul anului	Specialiștii SAP	Nr. beneficiarilor	
24	Monitorizarea procesului de instruire și de educație a copiilor cu CES	Consultații în grup	Managerii școlari	Pe parcursul anului	Specialiștii SAP	Nr. beneficiarilor	
25	Sugestii în activitatea cu copii dezinstituționalizați din școala-internat Țarigradul Drochia	Consultații în grup	Personal didactic l.t. Zăicani, l.t. Văratice	După necesități	Specialiștii SAP	Nr. beneficiarilor	

Planul a fost structurat pe activități de informare/ formare și activități de consiliere/ consultanță.

În scopul dezvoltării competențelor de proiectare și organizare a procesului educațional incluziv și a procesului de incluziune a copiilor cu CES în procesul educațional au fost organizate un șir de activități metodice:

- s-a organizat și s-a desfășurat seminarul instructiv-metodic cu subiecte « Realizarea evaluării inițiale a copiilor cu CES» și « Actele educației incluzive» la care au participat 26 președinții CMI. În cadrul seminarului li s-a acordat asistență metodică cu privire la modul de organizare și realizare a procesului de evaluare a dezvoltării copilului la diferite niveluri.

O atenție sporită s-a acordat subiectului «Actele educației incluzive», a corectitudinii perfectării documentației activității CMI, CDS și la nivel de instituție. În baza cerințelor a fost elaborate materiale suplimentare: Nomenclatorul documentației cu privire la educația incluzivă la nivel de instituție și agenda realizării activităților organizatorice în acest domeniu.

- pentru CDS, președinții CMI și președinții catedrelor ariilor curriculare din instituții de învățământ cu practici incluzive a fost organizat seminar teoretico-practic cu subiecte «Adaptarea curriculară- un instrument al EI» și « Elaborarea – implementarea –evaluarea planului educațional individualizat». Au participat 121

cadre didactice. Din cauza lipsei documentelor la nivel național care reglementează elaborarea curriculei individualizată pentru copii cu CES în cadrul seminarului a fost abordate următoarele aspecte: elaborarea curriculumului adaptat și modificat adecvat nivelului de dezvoltare a copilului, adaptarea strategiilor de învățare și materialelor didactice necesare pentru activitatea în cadrul orelor, evaluarea periodică a progresului elevilor cu CES.

O atenție mare a fost acordată subiectului privind elaborarea, implementarea, evaluarea planului educational individualizat. Mare dificultate pentru CDS este perfectarea PEI în baza rapoartelor parvenite de la SAP și proiectarea activităților reeșind din necesitățile fiecărui copil.

- pe parcursul anului pentru 43 CDS au fost organizate 14 activități metodice: seminare, ateliere de lucru, traininguri, întruniri metodice. În cadrul activităților s-au examinat și abordat următoarele aspecte: atribuțiile CDS în procesul incluziunii copiilor cu CES, centrul de resurse- serviciu de sprijin, elaborarea planului anual, săptămânal și de zi, perfecționarea PEI, metodele de lucru cu diferite categorii de copii cu CES. În cadrul întrunirilor metodice au fost prezentate de CDS ore publice : « Dezvoltarea motricității generale și fine prin utilizarea elementelor kinetoterapiei » și « Dezvoltarea proceselor cognitive prin utilizarea elementelor ergoterapiei », « Terapii ocupaționale ».
- Logopedul SAP-ului a desfășurat seminare și traininguri cu 10 logopezi (din care numai 2 specialiști) din raion cu subiectele « Tulburări specifice de vorbire ale copiilor cu CES » și « Corecția logopedică a elevilor cu disgrafie și dislexie.
- Psihologul SAP-ului a realizat activități metodice practice cu 7 psihologi (numai 3 specialiști) cu subiecte « Agresivitatea, consecințele și diminuarea ei » și « Lucrul cu copii cu ADHD ».
- O atenție deosebită a avut mese rotunde organizate pentru 2 grupe de părinți care au copii cu PIC și cu comportament deviant. 15 părinții au fost familiarizate cu natura problemelor cu care confruntă copii și părinți, caracteristicile dificultăților și propuse metode de lucru cu acești copii.
- Pe parcursul anului specialiștii SAP s-a realizat un șir de consultații în grup, individuale pentru CDS, echipele CMI și PEI din instituții de învățământ din raion cu diferite subiecte ca exemplu: perfectarea documentației CMI, evaluarea sunativă și formativă a copilului cu CES, elaborarea curriculumului individualizat, monitorizarea procesului de instruire și de educație a copiilor cu CES la nivel de instituție.
- O atenție deosebită a fost acordată colectivelor pedagogi din instituții unde a fost transferate copii din școala- internat Țarigrad r-ul Drochia.

În aceste instituții au fost realizate sistematic, practic lunar de către specialiștii SAP în colaborare cu specialiștii CCF seminare cu colectivul pedagogic, echipele CMI, CDS privind acceptarea copii dezinstiționalizați de către comunitatea școlară, crearea în clasă a unui mediu educațional incluziv, realizarea procesului educațional pentru acești copii etc.

Rezultatele chestionării au demonstrat că motivațiile cadrelor didactice pentru participarea la formarea continuă țin de nevoia de a dobândi noi competențe utile în activitatea cu copii cu CES și de dorința de dezvoltare a competențelor utile în plan personal. Procesul de formare continuă este necesar în condițiile de schimbare, de motivare continuă și de stimulare a creativității cadrelor didactice și managerilor pentru a corespunde cerințelor actuale în promovarea și implementarea educației incluzive.

Referințe bibliografice

1. BODORIN, Cornelia. ș.a. Educație incluzivă. Unitate de curs. Chișinău: Cetatea de sus, 2012, 100 p. ISBN 978-9975-4367-3-1
2. CARA, Angela. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova. Studiu de politici publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2015 (Tipografia Reclama), 60 p. ISBN 978-9975-3030-4
3. GHERGUȚ, Alois. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrate. București: Polirom, 2001, 200 p. ISBN 973-683-819-6

ANALIZA ACCESIBILITĂȚII INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT PREUNIVERSITAR DIN MUNICIPIUL BĂLȚI PENTRU COPII/PERSOANE CU DIZABILITĂȚI

Dana LICHII, șef

Natalia CECHINA, adjunct

Servicul de asistență psihopedagogică, Bălți, Republica Moldova

Summary: The article discusses the problem of the accessibility to middle and high schools. It analyzed compliance with regulatory national codes of access of people with disabilities. The author gives and describes the references for access to middle and high schools. It is also analyzed and the provision of means of communication and assistive technologies.

„Nu există persoane cu handicap. Există societăți care creează bariere și dificultăți pentru persoane cu diferite necesități. Handicapul se conține în însăși societate, ci nu în condiția fizică a fiecărui individ”. (Simon Brisenden, 1986)

Educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova. Ea constituie factorul de bază în transmiterea și crearea de noi valori culturale și general-umane, în dezvoltarea capitalului uman și are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Calitatea educației determină în mare măsură calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean;

Abordarea educației din perspectiva drepturilor omului își propune un scop ce poate fi formulat simplu: **asigurarea accesului fiecărui copil la educație de calitate**, la valorificarea și dezvoltarea la maximum a potențialului individual. Realizarea acestuia

constituie un proces de înaltă complexitate. Chiar dacă respectivul subiect este inclus în agenda forurilor comunității internaționale, pentru copii, părinți, profesori, factori de decizie el rămâne a fi unul dificil în planul conexiunii aspectelor teoretice cu cele practice. Deschiderea, flexibilitatea și democratizarea procesului educațional și a sistemelor educaționale reprezintă un deziderat și o provocare; o testare a calităților umane ale societății în întregime și ale fiecărui individ în parte ca cetățean, ca profesionist, ca om.

Chiar dacă **în ultimii 5 ani**, autoritățile **Republicii Moldova** au implementat un șir de măsuri comune pentru întreg sector educațional, dintre care:

- au fost aprobate și **implementate politici** în concordanță cu standardele internaționale care presupun asigurarea accesului la educație pentru toți copiii, în general, și pentru copiii cu dizabilități, în particular, prin aprobarea legislației și a politicilor axate pe conceptul educației pentru toți;
- sunt **promovate abordările pozitive față de sistemul educațional** de către toți factorii implicați, convinși de beneficiile incluziunii și care dețin atitudine pozitivă față de educația incluzivă;
- au fost create servicii de suport în scopul asigurării dreptului la educație de calitate pentru toți copiii: la nivel național - **Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică (CRAP)**; la nivel raional/municipal - **Serviciul de Asistență Psihopedagogică**; la nivel instituțional - **Comisia Multidisciplinară Intrașcolară (CMI)**, **echipa PEI**, **Cadrul didactic de sprijin (CDS)** și **Centrul de resurse al educației incluzive (CREI)**;
- au fost create **mecanisme financiare de susținere**, ca "Regulamentul privind redirectionarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale" care stabilește pachetul minim de servicii de suport pentru implementarea educației incluzive;
- au fost elaborate și implementate **adaptările curriculare, suporturile didactice** (PEI. Structura model și ghidul de implementare; Ghid metodologic privind adaptările curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive; Reglementări și proceduri specifice cu privire la evaluarea finală și certificarea elevilor cu CES incluși în învățământul general obligatoriu; Educația incluzivă etc.) **totuși**, drepturile cu privire la educație și instruire, sunt încălcate zi de zi, inclusiv din cauza lipsei de **accesibilitate**. Din cauza mediului inaccesibil copii/persoane cu dizabilități, ba chiar persoanele în etate, părinții cu copii și alte persoane cu mobilitate redusă au șanse diminuate de a participa în procesul instructiv-educativ prestat de instituțiile de învățământ.

Accesibilitatea este practic prima condiție pentru a putea vorbi mai departe despre incluziune școlară/socială. În măsura în care fiecare copil va putea să se deplaseze de la domiciliu la școală, va putea să-și desfășoare activitatea, folosind tehnologii asistive adecvate, și va avea acces la alte servicii publice furnizate de autoritățile statului - abia atunci vom putea vorbi despre participare la viața socială.

În studiu, ne-am propus să analizăm în ce măsură legislația națională garantează **accesul persoanelor cu dizabilități, în special a copiilor la clădirile și infrastructura instituțiilor de învățământ**, care sunt bunele practici la nivel municipal și care este situația persoanelor cu dizabilități în mun. Bălți în privința participării la viața publică și educație.

Scopul Studiului este de a **evalua nivelul de accesibilizare** a clădirilor și infrastructurii instituțiilor Sistemului Educațional din mun. Bălți în vederea asigurării dreptului la educație de calitate pentru toți copiii, și de a **oferi recomandări** actorilor-cheie implicați în procesul educațional **în vederea asigurării accesului** copiilor/persoanelor cu diferite tipuri de dizabilități la acest proces, în condiții de egalitate cu ceilalți.

Astfel, obiectivul general al acestui studiu este de a oferi o **descriere precisă a cadrului legislativ național**, a constitui o **imagine a situației existente** și a oferi **recomandări pentru o proiectare** integrată favorabilă echității și incluziunii sociale. Există soluții pentru cea mai mare parte a dificultăților de acces în mediul educațional și adesea, cele mai bune opțiuni nu sunt și cele mai scumpe și nici cele mai invazive.

Cadrul legislativ din Republica Moldova este suficient de cuprinzător, la capitolul drepturile persoanelor cu dizabilități. Însă, în realitate, multe dintre drepturile și garanțiile oferite de lege de multe ori rămân doar pe hârtie.

Așadar, principalele acte normative care expres prevăd drepturile persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova sunt:

- **Constituția Republicii Moldova**, prin art. 16 alin. (2) garantează dreptul la egalitate **"Toți cetățenii Republicii Moldova sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără deosebire de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenență politică, avere sau de origine socială."**
- **Legea cu privire la asigurarea egalității nr. 121 din 25.05.2012**⁷, stabilește la art. 1 alin. (1) **"Scopul prezentei legi este prevenirea și combaterea discriminării, precum și asigurarea egalității tuturor persoanelor aflate pe teritoriul Republicii Moldova în sferile politică, economică, socială, culturală și alte sfere ale vieții, fără deosebire de rasă, culoare, naționalitate, origine etnică, limbă, religie sau convingeri, sex, vârstă, dizabilitate, opinie, apartenență politică sau orice alt criteriu similar"**
- **Legea nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități**,⁸ abrogă Legea nr. 821-XII din 24.12.1991 privind protecția socială a invalizilor, Potrivit art. 1 „Prezenta lege reglementează drepturile persoanelor cu dizabilități în vederea **incluziunii sociale a acestora, garantării posibilității participării lor în toate domeniile vieții fără discriminare**, la un nivel identic cu ceilalți membri ai societății, având ca bază respectarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului". Articolul 19 din aceeași lege, stabilește: **"Obiectele de menire socială trebuie să fie amenajate într-un mod care să le facă accesibile"**

⁷Legea nr. 121 din 25.05.2012cu privire la asigurarea egalității.

⁸Legea nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități.

pentru persoanele cu dizabilități: dotate cu căi de acces și instalate cu respectarea actelor normative în vigoare vizînd domeniul respectiv."

- **Legea nr. 436 din 28.12.2006 privind administrația publică locală⁹, care prevede implementarea de către Administrația publică locală a prevederilor Convenției, este influențată de procesul actual de descentralizare, care are particularitățile sale. Implementarea strategiei de descentralizare implică direct și descentralizarea mecanismelor asigurării serviciilor sociale.**

Abordarea strategiei sectoriale de descentralizare din domeniul social prin prisma drepturilor omului și a dimensiunii de gen vizează respectarea **principiului accesibilității pentru toate persoanele** la gama/infrastructura serviciilor dezvoltate, cu accent pe evaluarea nevoilor acestora, și dezvoltarea serviciilor ce corespund nevoilor specifice dizabilității beneficiarilor.

În cadrul acestui studiu, au fost efectuate evaluări arhitecturale la **70 de clădiri ale instituțiilor preuniversitare** (25 instituții de învățămînt primar și secundar și 35 instituții de învățămînt preșcolar). Scopul acestora a fost de a evalua nivelul de accesibilitate a clădirilor, pentru a scoate în evidență problemele de acces la infrastructură, cu care se confruntă copiii/persoanele cu dizabilități, în special cele ce utilizează un scaun rulant. Astfel avem posibilitate să venim cu anumite recomandări de îmbunătățire a accesului la serviciile instituțiilor de învățămînt.

Pentru a scoate în evidență problemele de accesibilitate în municipiu, au fost procesate chestionare de evaluare a accesibilității clădirilor instituțiilor de învățămînt preuniversitar, care au presupus efectuarea analizei și măsurărilor:

- **din exterior:** rampă de acces (dacă aceasta există), lățimea ușilor de intrare, etc.
- **din interior:** lift (dacă aceasta există) lățimea lui, bare de suport, orice alte aspecte de accesibilitate pentru persoanele cu dizabilități.

Rampa de acces în orice clădire a fost considerată deseori ca mijloc de suport nu numai pentru persoanele cu dizabilități, cât și pentru bătrâni, pentru mamele cu copii în cărucior sau pentru transportul unor mărfuri. Cu toate acestea, există încă instituții de învățămînt care nu au fost încă dotate cu un astfel de mecanism simplu de facilitare a accesului.

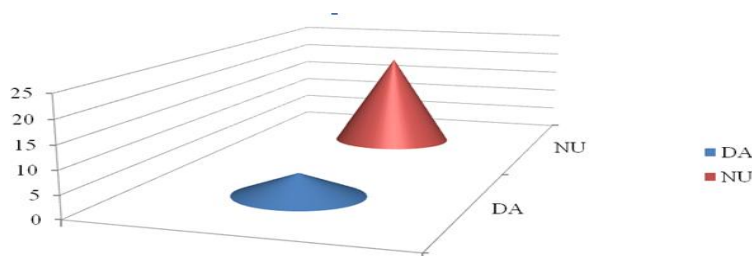


Fig. nr. 1 Instituții de învățămînt primar, secundar, liceal (Existența rampei *Notă: șinele metalice nu pot fi considerate ca rampă de acces)

⁹Legea nr. 436 din 28.12.2006 privind administrația publică locală.

Instituțiile de învățămînt sunt, prin activitățile desfășurate, instituțiile cu cea mai mare orientare către copii, astfel încât ne așteptăm ca acestea să manifeste și cea mai mare deschidere spre a nu obstrucționa accesul niciunui copil în incinta instituției. Rampa de acces este cel mai simplu și la îndemână instrument în acest sens. În urma evaluărilor, s-a constatat că 1 instituție preșcolară, 2 instituții de învățămînt primar și 3 instituții de învățămînt secundar, gimnazial și liceal au rampă de acces în instituție. La polul opus, 1 instituție de învățămînt secundar amenajat rampă. În medie, au fost adaptate 12% dintre intrări ale clădirilor cu rampă pentru persoane cu dizabilități. Într-o instituție de învățămînt preuniversitar, deși există rampă de acces, aceasta nu este construită conform cerințele legale specific (unghiul de înclinație al rampei este abrupt).

Astfel, conform evaluărilor clădirilor instituțiilor de învățămînt, putem spune că doar 6 din cele 70 de clădiri sunt accesibile parțial persoanelor cu dizabilități locomotorii (au rampe conform normelor și nu au ușile largi, fie că există WC dar nu este adaptat, unghiul de înclinare al rampei este abrupt). Celelalte 88% revin instituțiilor total inaccesibile, adică sunt multe scări, rampe nu există etc. De aici putem concluziona faptul că se fac pași foarte mici pentru a asigura accesul persoanelor cu dizabilități în instituțiile de învățămînt. Dar mai amintim încă odată – accesibilitatea la infrastructura este necesară nu numai persoanelor cu dizabilități, de ele se folosesc și mamele cu copii mici, bătrînii, persoanele ce au problemă medicală de deplasare temporară.

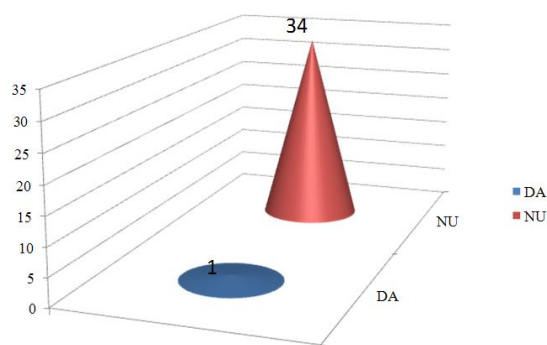


Fig. nr. 1 Instituții de învățămînt preșcolar (Existența rampei *Notă: șinele metalice nu pot fi considerate ca rampă de acces)

Studiul a scos în evidență și adaptările rezonabile ale instituțiilor de învățămînt și anume faptul că în majoritatea cazurilor în care există copii cu dizabilități, clasele sunt amplasate la parter, nefiind necesar liftul. La fel, s-a mai constatat că 80% la sută dintre școli nu au adaptat mobilierul din clase. În ce privește accesul, din datele obținute reiese că cele mai accesibilizate elemente sunt ușa (93% la sută) și rampă (14%).

Alături de mobilitate și de sprijinul în deplasare, un mecanism foarte important pentru a putea vorbi despre viață independentă a copiilor cu dizabilități în mediul educațional constă în asigurarea mijloacelor de comunicare corespunzătoare, respectiv a personalului instruit în a purta o conversație cu o persoană cu dizabilitate auditivă, spre exemplu. De aceea, utilizarea pictogramelor, a limbajului Braille sau a unui interpret mimicogestual constituie o obligație nu numai a primăriilor, ministerelor dar și a instituțiilor de învățămînt, acestea avînd statut de instituție publică. Tehnologia asistivă

reprezintă un mecanism ușor de implementat în instituțiile de învățământ, în măsura în care există o preocupare și voință în acest sens.

Dintre cele mai cunoscute instrumente asistive, amintim:

Pentru **dizabilități de vedere**:

- cititoare de ecran - transformă textul în mesaje audio;
- amplificatorul de ecran - mărește textul;
- dispozitive Braille - reproduc forma tactilă a informațiilor furnizate pe calculator;
- sintetizatoare de voce - numite Text-to-speech; persoana tastează, iar sistemul reproduce audio literele, numerele și semnele de punctuație;
- tastaturi alternative - oferă caractere mai mari sau mai mici decât tastaturile standard.

Pentru **dizabilități de auz**:

- semnale luminoase.

Pentru **dizabilități fizice**:

- joysticks - utilizate pentru a controla cursorul pe ecranul computerului;
- touch screen pe monitorul computerului - facilitează selecția programelor dorite prin simpla atingere a monitorului; poate fi inclus în monitor sau poate fi atașat acestuia;
- sisteme de recunoaștere a vocii.

Pentru **dizabilități de învățare, de vorbire**:

programe de editare intuitivă - utilizatorul tastează primele 2 litere, iar programul afișează o listă a tuturor cuvintelor formate din respectivele litere;

programe de înțelegere a lecturii - ajută la recunoașterea literelor sonore adăugând grafice, sunete, efecte de animație.

Pentru asigurarea accesului la clădiri și infrastructură pentru persoanele cu dizabilități senzoriale și intelectuale, APL, OLSDÎ și managerilor instituțiilor li se recomandă să asigure:

- inscripțiile de pe frontispiciile și indicatoarele specifice ale instituțiilor în text cu caractere de format mare, folosirea simbolurilor, pentru ca persoanele slabvăzătoare și cele cu dizabilități intelectuale să poată găsi ușor instituția;
- panouri informative și indicatoare în Braille pentru nevăzători;
- notificări speciale în cazul evenimentelor în unele localuri, care presupun un nivel ridicat de zgomot sau lumini clipitoare sau o ambianță cu parfumuri, sau servirea unor alimente dăunătoare pentru persoanele cu alergii.

Managerilor instituțiilor de învățământ li se recomandă să țină cont de faptul că acomodarea rezonabilă și designul universal sunt niște avantaje acordate prin lege persoanelor cu dizabilități, care trebuie respectate. Cheltuielile adiționale nu reprezintă un motiv pentru a refuza acomodarea rezonabilă și designul universal. Conform CDPD și legislației naționale în vigoare, refuzul de asigurare a accesibilității prin acomodare rezonabilă poate fi egal cu discriminarea

În acest context, menționăm faptul că, întrucât proiectarea unui mediu accesibil pentru persoanele cu dizabilități și pentru alte persoane cu nevoi speciale din sistemul educațional din Republica Moldova necesită o schimbare a atitudinii, a valorilor și a

practicilor sociale, este esențial ca profesioniștii din acest domeniu să dobândească și să dispună de cunoștințele și abilitățile necesare de a deschide calea către schimbare. Este esențial ca designul pentru persoanele cu deficiențe de mobilitate să atingă cele mai înalte standarde posibile. Acest lucru presupune o amplă cunoaștere a posibilităților diferitelor tipuri de persoane.

În general, în urma analizei datelor obținute, s-a ajuns la concluzia că autoritățile centrale și cele locale trebuie să depună toate eforturile pentru a oferi un spațiu prielnic pentru dezvoltarea independentă a copiilor cu dizabilități, la fel ca în cazul tuturor cetățenilor acestei țări. Accesul la servicii educaționale este imperativ pentru orice cetățean, așa încât se impune accelerarea demersurilor de accesibilizare a mediului fizic, comunicațional, informațional etc. pentru toate persoanele cu dizabilități. Accesibilitatea mediului instituțiilor de învățământ - clădiri, terenuri aferente - atât din punct de vedere fizic, cât și comunicațional, constituie o condiție pentru dezvoltarea economică, socială și culturală a întregii societăți. Astfel, copiii cu dizabilități se vor putea implica în viața socială, pe viitor vor obține un loc de muncă, se vor auto-administra, se vor susține din punct de vedere financiar - și nu vor aștepta prestațiile sociale din partea statului - numai în măsura în care spațiul public, a serviciilor comune le va permite acest lucru.

Referințe bibliografice

1. G.Bulat, N. Rusu *Supportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic*. Chișinău: Bons Offices, 2015.
2. T.Booth, M.Ainscow *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și participării tuturor copiilor la învățământul de masă*, 2015.
3. N.Bucun, A.Bolboceanu, G. Bulat et al. *Educație incluzivă. Curriculum de formare continuă*. Institutul de Științe ale Educației, Lumos Moldova. Chișinău: Multi Art, 2014.
4. R. Solovei *Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*. Chișinău: Keystone Moldova, 2013.
5. Codul Educației al R.Moldova Nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al R.Moldova, 24.10.2014, Nr.319-324/634, cap.VI.
6. Legea privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități nr. 60 din 30 martie 2012. În: Monitorul Oficial al R.Moldova, 27.07.2012, Nr. 155-159/508.
7. Hotărârea Guvernului nr.523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, 15.07.2011, nr.114-116/589.
8. Hotărârea Guvernului R.Moldova Nr.732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică. În: Monitorul Oficial al R.Moldova Nr.206-211/823 din 20.09.2013.

REPERE TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII CADRULUI DIDACTIC DE SPRIJIN

*Lilia NACAI, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: *The article reflects the behaviors experimental research in terms of gender differences - useful item for teacher support in the view of performing of professional duties. It is important to highlight investigations that reflect the differences in solving conflicts depending on many factors: identification with the gender role, age, the adults present or absence, the person with whom the subjects come into conflict as well as the results obtained within the research which can be used by the specialists in the field in order to streamline the activity.*

Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011–2020 face referință la diverse tipuri de servicii pentru a facilita incluziunea copiilor cu CES în învățământul secundar general, inclusiv cel de suport, acordat de cadrul didactic de sprijin. Cadrul didactic de sprijin (CDS) are un rol major în organizarea și desfășurarea procesului educațional în clasele unde învață copiii cu CES. Cadrului didactic de sprijin îi revine un rol deosebit în crearea unui climat favorabil educației incluzive în instituția de învățământ. Gândirea pozitivă, tactul pedagogic și abilitățile de comunicare, pe care trebuie neapărat să le aibă în arsenal, vor face ca acțiunile sale treptat să fie acceptate și susținute.

Conform metodologiei pentru incluziunea educațională a copiilor cu CES, cadrul didactic de sprijin (CDS) realizează un șir de atribuții ce țin de promovarea activă a incluziunii educaționale în școală și cunoaștere specificului proiectării și organizării procesului educațional incluziv. Un loc aparte ocupă crearea de către CDS a unui mediu educațional incluziv. Așadar, crearea unui mediu incluziv pornește de la stabilirea unei relații adevărate, bazate pe spirit de echitate, pe empatie și respect reciproc, pe comunicare deschisă și constructivă între toți elevii, inclusiv cu CES. Doar astfel cadrul didactic de sprijin (CDS) poate influența benefic asupra tuturor elevilor din clasă.

Pentru a crea un mediu educațional incluziv, cadrul didactic de sprijin (CDS) trebuie să posede și o serie de competențe profesionale: competențe comunicative, o bună autoapreciere a expresivității în comunicarea nonverbală; bune abilități de comunicare verbală, empatia; cooperarea; atenția acordată celorlalți; rezolvarea problemelor psihosociale, gestionarea situațiilor de conflict. [5;35]

Consideram util pentru cadrul didactic de sprijin (CDS), în vederea realizării atribuțiilor profesionale, cunoașterea și abordarea situațiilor de conflict în mediul școlar prin prisma diferențelor de gen a comportamentului conflictual conglomerate al copiilor. În acest context se înscrie și cercetarea realizată.

Conflictele și tipologii comportamentale

Fenomen psihosocial complex, conflictul a avut în timp diferite definiții care evidențiază particularitățile sale esențiale. Unele definiții scot în relief faptul că un conflict implică orice formă de opoziție între persoane sau grupuri, generată de divergența sau incompatibilitatea intereselor subiecților. Conflictul, aprecia Cristea D. (2000, p. 276), deriva din incompatibilitatea reală sau percepută dintre scopurile, valorile, normele sau motivațiile părților. Referindu-se la același aspect, Marilyn Fryer (1998, p. 119) definește conflictul ca "un dezacord sau o nepotrivire între o anumită stare de lucruri și o alta". Barron F. (op. cit., p. 120) evidențiază altă caracteristică a conflictului, când afirmă că acesta "descrie o stare de lucruri în interiorul căreia o forță sau un complex de forțe ce acționează într-o unitate relativă întâlnește o alta forță sau un alt complex de forțe similar organizate". Această definiție oferă viziunea ciocnirii unor forțe relativ egale, dar care sunt greu conciliabile și uneori ireconciliabile. Marilyn Fryer supune atenției o alta imagine mintală creată de conflict, a unei "falii tectonice". Faliile tectonice sunt cauză a mișcărilor seismice și influențează activitatea vulcanică. Analogia cu activitatea vulcanică sugerează efectele pe care conflictul le poate produce, generând agresivitate, violență, stres sau având o acțiune tonică asupra relației dintre părțile ce-și dispută interesele. Așadar, conflictul, în măsura în care este abordat cu atenție, poate avea rezultate novatoare, apreciază creatologii (Ana Stoica-Constantin, Adrian Neculau, 1998, Mariana Caluschi, 2000 s.a.). [6;194]

Autorul Ana Stoica-Constantin analizează conflictul pe coordonatele următoarei definiții: conflictul apare atunci când două sau mai multe „părți”/„ sisteme ” (persoane, grupuri, comunități) aflate în interdependență sînt (sau doar se percep) diferite sau chiar incompatibile la nivelul trebuințelor, scopurilor, valorilor, resurselor sau al unor trăsături de personalitate, diferență sau incompatibilitate care produc o stare de tensiune ce se cere descărcată.

Din definiție conchidem că sursele conflictelor pot fi diverse. Principalele surse ale conflictelor sunt: diferențele și incompatibilitățile dintre persoane; nevoile/interesele umane; comunicarea; stima de sine; valorile individului; nerespectarea normelor explicite sau implicite; comportamentele neadecvate; agresivitatea; competențele sociale; cadrul extern; statutul, puterea, prestigiul, „principiile”. [7;23]

Cercetătorii conflictului au propus multe clasificări ale tipurilor de comportament al individului în fața conflictului și în conflict. Evert Van de Vliert (1997) face o trecere în revistă a acestora și ajunge la concluzia că toate clasificările, cu deosebire cele dihotomice, subvaluează complexitatea comportamentală a individului în conflict.

Trihotomie. S-a vorbit de trihotomia oamenilor care "se retrag", a oamenilor ce "înaintează", și a celor care "luptă", respectiv nonconfruntare, abordarea orientată spre conflict și abordarea bazată pe control.

Tipologia în patru tipuri. Unii autori au vorbit de patru tipuri de strategii fundamentale diferite, dar fără o bază experimentală: inactivă, de retragere din controversă

fie temporar , fie permanent; de cedare în fața oponentului; de căutare a unei soluții mutual acceptabile sau complet satisfăcătoare pentru ambele părți; de impunere a soluției preferate în fața adversarului.

1. *Abandonul, evitarea, renunțarea sau retragerea.* Reprezintă hotărârea de a scăpa de conflict prin părăsirea situației, îmbufnare, refuzul de a vorbi, părăsirea locului, pedepsirea celuilalt prin tăcere, ruperea relației prin retragere tăcută, fără explicații. Abandonul înseamnă hotărârea fermă de a scăpa, ambii parteneri au de pierdut. Persoanele care adoptă acest stil ignoră situațiile conflictuale, nu-și urmăresc scopurile lor, dar nici pe ale celorlalți, dau înapoi în fața conflictelor sau le amână, au credința că o dată cu timpul conflictul va dispărea și devin anxioase când se confruntă cu situații de conflict.

Când se poate folosi totuși acest stil?

- Când ai nevoie de timp pentru a culege mai multe informații sau pentru a analiza situația;
- Temporar, pentru a favoriza "calmarea" emoțiilor, astfel încât toată lumea să se liniștească;
- Când realizezi că nu există nici o șansă pentru a-ți satisface interesele;
- Atunci când daunele posibile care ar rezulta din confruntarea situației conflictuale depășesc beneficiile unei eventuale rezolvări a conflictului;
- Atunci când stresul asociat conflictului care ar rezulta din confruntarea cu situația conflictuală depășește beneficiile unei eventuale rezolvări a conflictului.

Avantajul strategiei: este binevenită când timpul nu presează.

Dezavantaj: problema crește și poate deveni incontrollabilă.

2. *Stilul adaptativ, de reprimare sau acomodare.* Este cel mai permisiv stil deoarece se focalizează pe nevoile celorlalți. Acest stil poate varia de la o capitulare rapidă către una care apare după câteva încercări de a rezolva conflictul. Persoanele care îl adoptă sunt permissive, noncompetitive, flexibile, tolerante, își neglijează nevoile proprii pentru a le satisface pe ale celorlalți, le preocupă mai mult să se facă plăcute altora și să se înțeleagă cu aceștia decât să-și facă dreptate, depun mai mult efort decât li se cere, devin anxioase când trebuie să vorbească despre ele însele și le îngrijorează faptul că ar putea pierde respectul celorlalți.

Există situații când se poate folosi acest stil?

- când realizezi că nu ai dreptate sau te-ai înșelat, dar vrei să rămâi totuși "deschis" relației;
- ca un gest de bună credință atunci când rezultatul este mai important pentru ceilalți;
- când menținerea relației este mai importantă decât o distanțare ce ar putea apărea ca rezultat al explorării conflictului;
- pentru a-ți "limita" pierderile atunci când ești conștient că vei pierde mult mai mult prin abordarea acestui conflict;

Avantaj: în conflictele neimportante ar putea reduce presiunea asupra relației.

Dezavantaj: în chestiuni majore nu se realizează comunicarea.

3. *Stilul competitiv: victorie-înfrângere.* Este cel mai adversativ stil sau răspuns la un conflict, deoarece se focalizează în principal pe perspectivele proprii. Acest stil poate include dorința de a înțelege, precum și o atitudine de respect pentru ceilalți. Persoanele care îl adoptă ca dominant sunt "devotate" propriei lor poziții sau perspective, se concentrează pe scopuri sau obiective, sunt foarte organizate, le e frică să nu piardă controlul și se focalizează asupra a ceea ce doresc ele sau pe apărarea poziției lor.

Cînd se poate folosi acest stil?

- în cazuri urgente, pentru a răspunde rapid și decisive;
- cînd trebuie adoptată o decizie mai puțin populară;
- pentru a te proteja împotriva celor care ar putea obține avantaje nedrepte în cazul unei abordări mai "cooperante" a conflictului.

Avantaj: cînd se bazează pe o viziune plină de caritate și largă, exercitarea puterii poate duce la decizii înțelepte. Persoana investită cu autoritate are însă o mare responsabilitate de a fi "dreaptă", ceea ce este foarte dificil.

Dezavantaj: învinsul nu poate suporta deciziile și conflictul rămîne mornit, pentru ca apoi să se reaprindă.

Compromisul. Este adeseori arta de a te certa pentru nimicuri. De fapt, este o situație inferioară celei de victorie-victorie. Persoana face concesii pentru a păstra prietenia. Între participanți există o relație cooperantă.

Cînd se folosește acest stil?

- Cînd scopurile ambelor părți au o importanță moderată și nu merită să se forțeze nota pentru a se atinge acele scopuri;
- Cînd se oferă o înțelegere temporară;
- Cînd se expediază o soluție sub presiunea timpului;
- Cînd două părți cu putere egală trebuie să atingă scopuri care se exclud reciproc.

Avantaj: abordarea pare a fi echitabilă, poate oferi controlul conflictului mai degrabă decît lichidarea lui și furnizează timpul necesar pentru realizarea metodei victorie- victorie.

Dezavantaj: fiecare își exagerează poziția, ceea ce constituie subiect de negociere. În final, nici unul nu este total satisfăcut, pentru că fiecare a trebuit să renunțe la ceva. Este un armistițiu, nu o pace definitivă.

Tipologia în cinci componente. Ca o extindere a tipologiei în patru părți, Blake și Mouton au propus așa-numita *grilă a managementului conflictului*, cu cinci forme sau stiluri de abordare a conflictului: a) neutralitate, retragere b) coexistența pașnică, depășirea calmă a conflictului c) compromisul, târguiala d) rezolvarea problemei e) presiunea, lupta de genul victorie-înfrângere. Unii au denumit aceste stiluri în termeni de : pierdere-părăsire, cedare-pierdere, compromis, sinergetic și victorie- înfrângere.

La rîndul său, Van de Vliert conceptualizează:

Evitarea. Este prevenirea sau încheierea eforturilor, reprimarea conștiinței unei controverse minore, negarea existenței problemei sau neacordarea de atenție acelei probleme.

Acomodarea(renunțarea, abandonul). Unul renunță în favoarea celuilalt. Este o cooperare deschisă, prin nonconfruntare. Cauze: altruismul, credințele normative, obținerea de beneficii și evitarea costurilor. Nici urmă , așadar de sacrificiu de sine..

Compromisul este demersul spre un rezultat reciproc acceptat, în care fiecare parte face anumite concesii. Este prezent oriunde, în toate relațiile sociale și în mare parte din comportamentul social. În funcție de două componente ale negocierii, există două tipuri de compromis: asertiv sau revendicativ și comercial.

Rezolvarea problemei. Este un conglomerat secvențial de componente creative ale comportamentului conflictual, un proces de negociere deschisă pentru a reconcilia complet interesele de bază ale părților. Spre deosebire de compromis, rezolvarea problemei este o strategie de tip victorie-victorie, care urmărește mai degrabă optimizarea decât satisfacerea părților

Lupta, stilul victorie-înfrângere: întrucât există multe forme de putere, și formele de luptă sunt diverse, grupate în tipurile de luptă indirectă și lupta fairplay

a) *lupta indirectă* este o luptă acoperită, rece, în care fiecare manevrează regulile și agenda în propriul său avantaj. Sunt evitate contactele față în față, în vreme ce fiecare obstrucționează planul celuilalt, se vorbește pe la spate sau se formează alianțe ascunse cu terțe părți.

b) *lupta fairplay* este cea în care combatanții respectă regulile care stabilesc comportamentul corect și incorect.

M. Deutsch (1998, apud Stoica-Constantin, 2004) stabilește opt categorii de factori ce influențează rezolvarea conflictelor: orientarea părților față de conflict, relațiile anterioare dintre părțile implicate, natura problemei, etnocentrismul, elementele implicate în perpetuarea și escaladarea conflictului, publicul interesat în conflict, strategia și tacticile folosite de părți în conflict.

În literatura de specialitate atestăm o serie de cercetări ce reflectă diferențele în rezolvarea conflictelor în funcție de mai mulți factori: identificarea cu rolul de sex, vârsta, prezența sau absența adulților, persoana cu care subiecții intră în conflict.

Milton (1971) arată ca există diferențe în rezolvarea problemelor, în funcție de identificarea cu rolul de sex. Ipoteza de la care se pleacă și pe care o confirm în cercetarea sa este ca aptitudinea de rezolvare a problemelor crește pentru un individ o dată cu măsura în care el se identifica cu rolul de sex masculin. O dată ce diferențele în rezolvarea problemelor sunt puse în evidență și unul dintre factori este identificarea cu rolul de sex, M. Boza (2001), în articolul "Diferențe între sexe în rezolvarea conflictelor" a constatat ca sexul psihologic este o variabilă ce influențează rezolvarea conflictelor. Subiecții care se identifica cu sexul psihologic feminin au o tendință mai mare spre alegerea unor strategii "ușoare" în conflict, ca reconcilierea, asociată cu cedarea "teritoriului", în scopul păstrării

relației. Liceenii masculini sunt mai ostili, mai suspicioși și au mai multe resentimente decât celelalte grupuri din studiu. [2;136]

Tezer (2001), în articolul “Conflict behaviors toward same-sex and opposite-sex peers among male and female late adolescents”, afirma ca rezolvarea conflictelor depinde de persoana cu care subiecții sunt în conflict. O metaanaliza a 12 studii a descoperit ca adolescenții își rezolva conflictele cu părinții prin evitare și acomodare, iar conflictele cu prietenii prin compromis. Concluziile cercetării erau că băieții folosesc forțarea în rezolvarea conflictelor cu același sex și evitarea în rezolvarea conflictelor cu sexul opus. Weinstock (2000) a identificat corelații între conflictele cu prietenii și stilul cognitive al subiecților. [1;89]

Alina Elisabeta Bucur, Mihaela Boza în articolul “Sentimentul de singurătate și strategiile de coping la persoanele văduve și divorțate” afirmă că bărbații folosesc în mai mare măsură strategiile de coping neconstructive decât femeile, indiferent de statutul marital. [3;36]

Bolboceanu A.; Pavlenko L. în articolul “Diferențe gender în comportament în situații de conflict: aspecte genetice”, prezintă rezultatele studiului evidențiază o variabilitate individuală și situațională în diferite perioade de vârstă, a diferențelor de gen în alegerea unui tip de comportament în cadrul situațiilor de conflict. Au fost determinate unele diferențe gender cu referință la alegerea strategiei de soluționare a conflictului la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentină. S-a constatat că alegerile fetelor și a băieților de diferite vârste depind de gen, de conținutul situației concrete, de prezența adulților cu statut diferit în situația de conflict.

Secieru L. în articolul „Strategiile alese de elevi în rezolvarea conflictelor”, prin rezultatele studiului evidențiază că variabila *tipul persoanei* din conflict influențează modalitatea de rezolvare a conflictului. În conflictele cu prietenii elevii folosesc ca metodă de rezolvare mai ales compromisul, iar în ceea ce privește colegii, conflictele sînt rezolvate prin forțare. Variabila *intelegență emoțională* influențează rezolvarea conflictelor: elevii cu *intelegență emoțională medie* aleg colaborarea ca strategie de rezolvare a conflictelor, iar elevii cu *intelegență emoțională sub medie* rezolvă conflictele mai mult prin forțare. [4;197]

Prezentarea cercetării

Demersul aplicativ al cercetării în cauză a avut ca scop cercetarea diferențelor de gen privind comportamentul în conflict.

Obiectivele experimentului de constatare au vizat:

- evaluarea tipurilor de comportament în conflict al subiecților experimentali
- analiza și interpretarea psihologică a rezultatelor obținute.

În realizarea scopului am administrat următoarele **metodele**:

- metoda observației
- metoda testelor: testul de autoevaluare - Thomas-Kilmann
- convorbirea

Eșantionul experimental a fost constituit din 100 de adolescenți (50 fete, 50 băieți.)

În procesul analizei indicatorilor individuali a scorurilor obținute la cele cinci tipuri de comportament în conflict: confruntare (reprimare, forțare, victorie/înfrângere), colaborare (victorie/victorie), compromis, evitare (abandon), acomodare (convertirea conflictului în șansă), rezultatele brute au fost prelucrate prin calculul mediei aritmetice pentru fiecare strategie comportamentală, atât la grupul respondenților de gen masculin cât și grupul respondenților de gen feminin. Au fost obținute următoarele date sintetice (Vezi Tabelul 1).

Tabelul nr.1. *Indicii cantitativi (med. art.) vizînd tipurile de comportament în conflict a respondenților*

Genul	Confruntare (med. art.)	Colaborare (med. art.)	Compromis (med. art.)	Evitare (med. art.)	Acomodare (med. art.)
Masculin	8,2	5,1	6,2	4,2	5,6
Femenin	4,95	7,5	8,3	5,8	8,4

Rezultatele ne vorbesc de la sine despre faptul că în cazul respondenților de gen masculin, conform rezultatelor cantitative obținute, dominant în situație de conflict este comportamentul confruntativ (m.a 8,2), ceea ce semnifică faptul că majoritatea încearcă să își domine adversarii prin a-i face să accepte soluția proprie în cazul unui conflict. Scopurile personale sunt dominante în raport cu relațiile interpersonale, pe care le sacrifică foarte ușor. Caută să își atingă țelurile cu orice preț. Nu îi interesează nevoile celorlalți. Nu îi interesează dacă ceilalți îl plac sau îl acceptă. Ei tind să creadă că un conflict se câștigă atunci când o parte învinge iar cealaltă este înfrîntă. „Victoria”, le oferă un sentiment de mîndrie și de realizare personală. Înfrîngerea declanșează un sentiment de slăbiciune, neadaptare și ratare. Tehnicile la care recurg sunt atac, copleșire sau intimidare.

Putem constata că comportamentul în situație de conflict în cazul genului masculin este unul mai mult competitiv, spre deosebire de cel feminin. Comportament în situație de conflict feminin este unul adaptativ (m.a 8,4), ceea ce reflectă faptul că obiectivul lor în situație de conflict este de a găsi un expedient, o soluție acceptabilă mutuală care, parțial să satisfacă ambele părți.

Constatăm, în cazul respondenților de gen masculin (m.a 6,2) cât și în cazul respondenților de gen feminin (m.a 8,3), indici cantitativi semnificativi și pentru comportamentul de compromis în situații conflictuale, ceea ce semnifică că atât adolescenții cât și adolescentele în situații de conflict adoptă comportamente ce denotă interes atât de scopurile personale cât și de relațiile cu ceilalți, tind însă să facă compromisuri, renunțînd parțial la scopurile proprii convingînd cealaltă parte să procedeze la fel și că sunt capabili să renunțe temporar la scopurile lor pentru a depăși situația de criză.

Cei mai mici indici cantitativi, în cazul adolescenților, atestam la comportamentul de evitare, adică atitudinea de fugă pasivă tendința de a se ascunde, de a fugi mai de grabă decât a înfrunta oamenii.

Comportamentul adolescentelor în situație de conflict are o tendință mai spre colaborare, asertiv cooperant, presupune încercarea de a conlucra cu o alta persoana pentru a descoperi interesele de bază și de a găsi soluții care să satisfacă deplin interesele amandurora.

Dominanța comportamentului colaborativ la genul feminin semnifică și faptul că majoritatea, percep conflictul ca pe o metodă de îmbunătățire a relațiilor prin reducerea tensiunii dintre două persoane sau grupuri. Încearcă să pornească o discuție pentru a identifica conflictul ca problemă, nu se mulțumesc pînă cînd nu găsesc o soluție care să satisfacă ambele părți.

Strategia comportamentală optimală în situație de conflict, în viziunea lui Kenneth Thomas, este cea în care se adoptă toate cinci tactici și pentru fiecare tip de comportament indicii cantitativi au valoarea în intervalul de la 5 la 7. Grafic reprezentați indicii cantitativi ce reflecta strategia comportamentală optimal este "sectorul" dintre liniile întrerupte.

Prezintă interes analiza comparativă a indicilor cantitativi obținuți de către respondenți în scopul indentificării în ce măsură strategia comportamentală adoptată de respondenții de gen masculin și cea adoptată de respondenții de gen feminin este optimală. În literatura de specialitate se menționează că este necesar sa utilizăm toate cele 5 tactici pentru un mai bun management al conflictului, iar în scopul optimizării comportamentului în conflict este necesar sa atingem indici cantitativi pentru fiecare tactică în intervalul 5-7 puncte. (Vezi Fig.1).

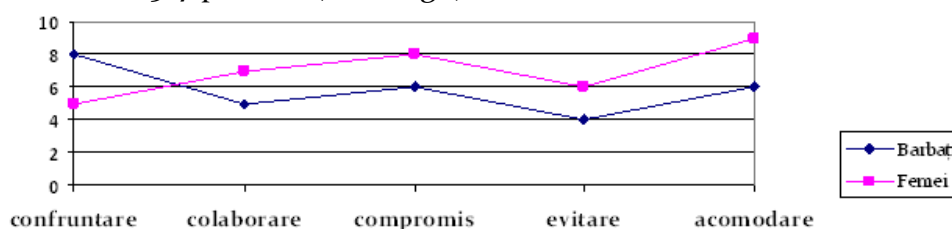


Fig. 1 Indicii cantitativi (m.a) vizînd tipuri de comportament în conflict – diferențe de gen

Rezultatele cercetării demonstrează că în cazul adolescenților recomandabil ar fi antrenarea lor în dezvoltarea abilităților de soluționare a conflictelor axate colaborare, gestionare a emoțiilor, comunicarea eficientă, empatie. În cazul adolescentelor ar fi recomandabil dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă.

Rezultatele cercetării ne-au permis să conchidem că:

- Că tipurile de comportament în conflict în universul cercetării s-au distribuit în felul următor : comportamentul în conflict masculin este unul mai mult competitiv, spre deosebire de comportamentul în conflict feminin. Comportamentul în conflict feminin are o tendință mai spre colaborare.

- Preferința pentru abordarea soluționării problemelor, conflictelor în mod independent - în cazul băieților, fetele sunt preocupate de colaborare, de centrare atât pe propriile obiective cât și pe obiectivele celorlalți, fiind centrate mai mult pe relație.
- Spiritul de competiție și tendința de impunere în fața interlocutorului - se manifestă în cazul băieților, tendința de a se acomoda la conflicte, dispute - se manifestă în cazul fetelor.
- Ceea ce am obținut este o imagine a diferențelor de gen privind comportamentul în conflict, la un anumit moment dat și într-un anumit cadru specific, restrâns, suficient pentru a atrage atenția și a constitui un punct de pornire pentru investigații mai aprofundate.

Referințe bibliografice

1. Alexandru C., Puzdriac C. Factori care influențează rezolvarea conflictelor la elevi. In: Psihologia socială, 2008. nr.21(I), p. 86-104.
2. Boza M. Diferențe între sexe în rezolvarea conflictelor. In: Psihologia socială, 2001. nr.7, p. 119-136
3. Bucur A., Boza M. Sentimentul de singurătate și strategiile de coping la persoanele văduve și divorțate. In: Psihologia socială, 2008. nr.21(I), p. 23-37
4. Secieru L. Strategiile alese de elevi în rezolvarea conflictelor. In: Tradiții și valori în formarea profesională a cadrelor didactice în învățământul preșcolar și primar: Materialele conferinței științifice internaționale consacrată aniversării a 55-a de la fondarea Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, 29 octombrie 2015, Bați, 2015. p.187-198
5. Solovei R. Educație Incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău, 2013, 173p.
6. Stog L., Caluschi M. Psihologia managerială. Chișinău: Cartier, 2002. 296 p. ISBN 9975-79-141-7
7. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal. Iași: Polirom, 2004. 302 p. ISBN 973-681-784-9.

IMPORTANȚA CERCURILOR DE ELEVI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

**Beatrice-Maria STANDAVID, profesor, doctor,
Liceul Vocațional de Artă, Mureș, România**

Summary: *Applied technical circles, or the creative circles are an attractive way of involving children with CES in activities, together with other students. There are several types of circles, depending on their purpose. Formula presentation circles is in the modern sense, interactive one, starting from concrete issues, using worksheets, teaching software, books and teaching materials recently appeared.*

Argument

Învățământul românesc răspunde cerinței de modernizare prin conceptul de reformă, ce apare în dublă ipostază – ca realitate și ca deziderat. Ca realitate se operează restructurări în toate componentele învățământului – conținut, tehnologie, sistem, organizare – astfel încât, procesul educativ să fie în concordanță cu imperativele societății de azi și mai ales cu ale celei de mâine. Ca deziderat, modernizarea vizează tendința de amplificare și intensificare a ritmului de dezvoltare. [2, p. 5-7]

În acest context un loc aparte îl ocupă preocuparea pentru integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă. Acțiunea complexă presupune o implicare totală din partea cadrelor didactice.

Cercurile tehnico-aplicative și de creație încearcă să înarmeze elevii cu un complex de valori, reprezentări și moduri de comportament, caracteristice vieții contemporane, ele reprezentând o modalitate atractivă de implicare a copiilor cu CES în activități, alături de ceilalți elevi.

I. Tipuri de cercuri de elevi

În timp, am observat că există mai multe tipuri de cercuri, în funcție de finalitatea acestora.

- a) cursuri în mișcare – ce favorizează succesul elevilor cu CES, care se adaptează la noile condiții ale societății și continuă să se dezvolte. Ele își conștientizează obiectivele, deoarece profesorul dovedește voință și pricepere în atingerea scopurilor.
- b). cursuri care plutesc – sunt asemănătoare în aparență cu primele, având de obicei rezultate bune, deoarece se învață cu succes, indiferent de calitatea predării. Neajunsul acestora constă în faptul că elevii nu sunt pregătiți pentru schimbările din societate.
- c). cursuri care stagnează – nu au un ritm adecvat pentru a face față schimbărilor, scopurile ineficiente și deseori contradictorii, inhibă progresul, activitatea acestora nu se desfășoară nici bine, nici rău.
- d). cursuri care luptă pentru existență sunt cele în care profesorii sunt conștienți de ineficiența activității lor și de lipsa impactului asupra copiilor cu CES, în cadrul cărora se depun eforturi enorme pentru a-și îmbunătăți activitatea – ele sunt într-o permanentă agitație neproductivă. Acceptând riscul aplicării oricăror metode, profesorii sunt conștienți că până la urmă vor reuși.
- e). cursurile care se scufundă sunt insuficiente, izolate de procesul de învățământ propriu-zis, încercând să se bazeze numai pe puterile proprii. Datorită apatiei sau ignoranței, profesorii sunt incapabili să schimbe ceva în cursul lor, acuzând părinții de ineficiența acțiunilor desfășurate, datorită rezultatelor obținute de elevii cu CES.

II. Planificarea activității de cerc

S. Iosifescu consideră că „Proiectarea/planificarea reprezintă stabilirea traiectului ipotetic de la „ceea ce este” (starea actuală a subsistemului sau a procesului organizațional) la „ceea ce trebuie să fie” (starea dezirabilă a subsistemului sau a procesului respectiv”. [1, p. 27]

Deși sinonimi, termenii sunt folosiți în accepțiuni diferite. Prin proiectare se

înțelege stabilirea și urmărirea unor intenții (cu sens decizional) pe când prin planificare sunt stabiliți pașii concreți de realizare a intențiilor (cu sens operațional)

În *Success Against the Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas* National Commission on Education Routledge – 1996 – se stabilesc 10 caracteristici ale reușitei unei acțiuni și implicit ale cercului. [2, p. 83]

- îndrumare fermă
- atmosferă bună, provenind din împărtășirea valorilor și din mediul atractiv
- așteptările la nivel elevilor cu CES
- concentrare clară pe predare-învățare
- buna examinare a subiecților
- participarea la activitățile cercului
- stimularea elevilor cu CES pentru a reuși
- implicarea părinților
- activități extracurriculare pentru a lărgi interesul elevilor și pentru a construi relații bune în cadrul orelor.

În calea schimbării modului de predare-învățare în cadrul cercurilor de elevi cu CES se înregistrează o serie de bariere: [3, p. 15-62]

- a) barierele perceptive sunt determinate de saturația datorată suprasolicitării unor canale perceptive (senzori auditivi – prin predarea generalizată prin prelegeri și a tendinței de a nu folosi toate canalele utilizabile, senzori vizuali, prin înregistrări audio-video); de stereotipia ce intervine în iluzia percepției a ceea ce ne așteptăm să recepționeze copiii cu CES și slaba lor capacitate de a percepe o situație din alt punct de vedere decât cel obișnuit; de țintă falsă, vizibilă în momentul în care se întâmpină dificultăți în izolarea mesajului din masa informațiilor nerelevante și tendința contrară – de a determina prea strict aria problematică
- b) barierele cognitive apar din ignoranță (lipsa unor informații corecte); din inflexibilitate (folosirea automată, fără reflecție a aceluiași strategii intelectuale); din folosirea incorectă a limbajului (prin utilizarea unor termeni lingvistici fără ca aceștia să fie ceruți de o nouă realitate, sau descrierea prin limbaje cunoscute a unor realități ce necesită crearea unor noi sisteme conceptual-lingvistice; din substituția ce presupune înlocuirea ilegitimă a unor probleme cu una deja cunoscută și aplicarea strategiilor obișnuite; din retenția selectivă în cadrul căreia sunt aduse doar acele idei care corespund unor teorii cunoscute sau unor optici preconceptuate, ignorându-se opinia personală a elevilor
- c) barierele personal-emoționale țin de: capriciul subiectului inacceptarea sau negarea unor interpretări evident pertinente; de obișnuință – preferința din comoditate, pentru ceva ce a devenit familiar; de teama de risc și de incapacitatea de a tolera ambiguitatea, deoarece unii elevi se simt în siguranță doar dacă au de-a face cu certitudini. Incertitudinea duce la pierderea încrederii în sine, în ceea ce privește capacitatea de a însuși lucruri noi; de inabilitatea de a accepta idei și dorința de a găsi rapid soluții (reflecția insuficientă duce fie la respingerea, fie la probarea fără discernământ a noilor

idei).

- d) barierele de mediu sunt cauzate de homeostazie – principiu conform căruia toate sistemele, chiar și cele sociale, au tendința de a menține echilibrul deja existent; de lipsa sprijinului pentru că orice schimbare sau soluție nouă e văzută ca o amenințare pentru individ sau pentru grupul educațional (școala), motiv pentru care se încearcă blocarea noilor idei prin ignorare, ridiculizare sau exces de analiză; de neacceptarea criticii din cauza faptului că multe cadre didactice care lansează idei noi, creează blocaje prin susținerea fanatică a propriilor concepții, ignorând sugestiile care ar putea realiza corelații cu alte obiecte de studiu.
- e) barierele culturale sunt determinate de tabu-uri – probleme care nu pot fi abordate și discutate – nu sunt rezolvabile; de „dublă gândire” (G. Orwell) ”. [3, p. 56] care disociază gândirea oficială formală de gândirea intimă a individului (care poate lansa idei, dacă nu chiar judecăți de valoare pertinente asupra folclorului autohton); de gândirea prin procură (G. Lerbert) ”. [3, p. 59] prin care subiectul oferă soluții nu pentru că aceasta este părerea sa, ci pentru că „așa i se cere”, „așa ar trebui”, acest tip de interpretare duce la reprimarea propriilor opinii, la simulare, la inhibarea gândirii și a activității autonome.

Pentru ca aceste bariere să fie depășite, sunt necesare îndeplinirea câtorva condiții:

- deplasarea accentului strategic pe resursa umană – rolul esențial în buna reușită a cursului o are educatorul, dar la procesul de învățământ trebuie antrenați direct sau indirect elevii cu CES, părinți, alți reprezentanți ai societății civile
- comunicarea urmărește dezvoltarea sistemului, atât în interiorul, cât și în exteriorul sistemului școlar; identificarea persoanelor sau a instituțiilor care pot constitui „noduri de comunicare” în asigurarea bunei desfășurări a activității instructiv- educative.
- motivarea actanților – prin încurajare, recompense, recunoașterea meritelor în buna desfășurare a cercului
- coerența – ce constă în concentrarea tuturor opiniilor și a propunerilor viabile în scopul realizării obiectivelor propuse.
- expertiza – utilizarea expertizei în conceperea, realizarea și evaluarea efectelor pe care cercul îl are asupra elevilor, eludând prejudecăți profesionale, etice sau de altă natură.

La nivel tactic am urmărit: respectarea cadrului normativ; legături cu planurile oficiale, cu programul național, cu cerințele pachetelor de program CDȘ propuse; luarea în considerare a mai multor cursuri alternative; explorarea impactului pe care proiectul propus îl va avea asupra elevilor; stabilirea programelor și a acțiunilor concrete; identificarea posibilităților de dezvoltare profesională și personală a subiecților; stabilirea procedurilor concrete și a indicatorilor de performanță pentru realizarea urmăririi și a evaluării elevilor.

În realizarea proiectului am avut în vedere parcurgerea unor etape:

Diagnoza are drept scop culegerea de informații și analiza prin scanarea punctului de plecare și a resurselor existente. Diagnoza am realizat-o prin AUDIT, care

mi-a oferit un rezultat realist privind scopul și valoarea cursului, facilitând conștientizarea influențelor externe, convergența cu alte cursuri și recunoașterea constatărilor interne, rezultate care pot fi obținute parcurgând etapele stabilite.

Decizia definită ca „opțiune” pentru un curs al acțiunii educaționale în detrimentul altora, a fost un alt moment important al proiectării. Pentru alegerea celei mai bune metode de acțiune am avut în vedere mai multe aspecte:

- din punct de vedere logic am luat în considerare criteriile raționale care pornesc de la baza de date existentă (cunoștințele care trebuie însușite de elevii cu CES);
- emoțional am urmărit impactul afectiv produs de o posibilă interpretare a textului (imagini artistice caracteristice doinelor)
- din perspectivă pragmatică m-a interesat utilitatea imediată (folosirea cunoștințelor în elaborarea unor proiecte).

Pentru buna orientare a activității, trebuie stăpânite câteva arii de competență: capacitatea de a comunica foarte clar obiectivele și de a direcționa eforturile elevilor înspre însușirea cunoștințelor precum și capacitatea de a comunica noțiunile nou predate și de a le explica diferitele semnificații. E imperios necesar ca dascălul să cunoască arta comunicării eficiente și să stăpânească metodologia specifică, să fie în stare să găsească cele mai potrivite soluții în împrejurările complexe și dilematice ale procesului de predare-învățare, astfel încât dascălul să devină un sprijin real pentru colectivul de elevi.

Există mai multe modalități de organizare a activităților de învățare alese în funcție de sarcina didactică propusă, conținutul activității, particularitățile de vârstă.

Concluzii

E impetuos necesară înțelegerea dezideratului că nu formele de învățământ trebuie înlocuite, ci fondul are nevoie de prefaceri de esență. Elevii cu CES trebuie orientați spre valorile umanității, fără însă a-l neglija pe individ (simțul ordinii, al disciplinei muncii și al vieții, cinstea, toleranța) sau cele care se referă la iubirea de neam și țară, fraternitatea umană, conștiința interdependenței între oameni. Numai așa subiecții vor fi capabili să evolueze spre stadiul unor persoane formate, autonome și responsabile, copiii străbătând „un proces de transformare a ființei umane pe termen lung, din perspectiva unor finalități precise”.

Referințe bibliografice

1. Iosifescu Ș. Formarea formatorilor. București, 1998.
2. Neagu M. Material suport. Programul de pregătire a cadrelor didactice pe probleme de didactica disciplinelor. CNC, 2001.
3. Neculau A. Psihologia școlară. Iași: Polirom, 1998.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ:
ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ**

*Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, преподаватель,
Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць, Республика
Молдова*

Summary: *The authors discuss the problem of the psychological causes of school failure pupils . Gives klassifikatsiyutipov underachieving pupils , it describes the most common causes neuspevaemosti.Avtor predlagaea tested memory and thinking methods of diagnosis schoolchildren. It gives examples of correctional programs.*

Современная система образования закладывает предпосылки благоприятного развития для всех учащихся. Цель инклюзивного обучения в Молдове – гармоничное развитие личности, способной адаптироваться и развиваться в условиях современной действительности. Тем не менее, в процессе развития отдельные учащиеся сталкиваются с некоторыми трудностями.

Неуспеваемость – извечная проблема. Сегодня мы имеем дело с лавинообразным ростом неуспеваемости, в большинстве случаев скрытой, так как учащиеся с неудовлетворительными отметками переводят из одного класса в другой или сознательно завышают оценки до удовлетворительных[2]. Этот вопрос волнует учителей, родителей, учеников и, конечно, психологов.

Школьная неуспеваемость стала активно изучаться в 50-70-е годы прошлого столетия, хотя проблема имеет более длинную предысторию. Это исследования Н.А. Менчинской [7], З.И. Калмыковой [5], Н.И. Мурачковского [6] и др. В 80-90-е годы эта проблема стала изучаться в русле дифференциации и индивидуализации обучения. Сегодня проблему своевременного распознавания причин, вызывающих трудности обучения и их преодоления можно отнести к числу актуальных проблем инклюзивного обучения.

Проблемы школьной неуспеваемости группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы: 1) как преподаватель учит; 2) как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие. Анализируя состояние проблемы, Н.А. Менчинская делает акцент на необходимости раскрытия психологических свойств, мешающих успешному усвоению знаний [7].

Понятие «обучаемость» использовал Б.Г. Ананьев, трактуя этот термин как восприимчивость ребенка к обучению [1, с. 18]. Под обучаемостью З.И. Калмыкова понимает совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых - при наличии и относительном равенстве других необходимых условий – зависит продуктивность учебной деятельности.

Таковыми свойствами являются:

1. Обобщенность мыслительной деятельности – ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в материале.
2. Осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон.

3. Гибкость мыслительной деятельности.
4. Устойчивость мыслительной деятельности.
5. Самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

Каждый из компонентов обучаемости играет существенную роль в умственной деятельности, направленной на усвоение знаний, но ведущим среди них, составляющим «ядро» обучаемости, является первый показатель - **обобщенность мыслительной деятельности**. Чем выше обобщенность мышления, тем быстрее и легче выделяются существенные стороны воспринимаемых ситуаций, устанавливаются закономерные связи, отношения между ними менее детализированными, развернутым будет анализ этих ситуаций [5, с. 21].

Психолог Н.И. Мурачковский выделил **три типа неуспевающих школьников**.

1-й тип. Неуспевающие учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника.

2-й тип. Учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника.

3-й тип. Неуспевающие, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника [27, с. 8].

Именно *первый тип* неуспевающих школьников является объектом нашего исследования, поэтому остановимся на нем более подробно.

Для всех школьников этого типа характерна низкая обучаемость, связанная со сниженным уровнем мыслительных операций. Слабое развитие процесса мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации) вызывает серьезные трудности в усвоении учебного материала, которые способствуют возникновению у школьников упрощенного подхода к решению мыслительных задач. При таком подходе учащиеся стремятся приспособить учебные задания к своим ограниченным возможностям или вообще избегают умственной работы, в результате чего происходит задержка в умственном развитии, и не формируются навыки учебной работы.

В проблеме умственного развития учащихся важное значение имеет рассмотрение вопросов о **показателях развития и условиях, определяющих умственное развитие**.

При определении показателей умственного развития мы будем опираться на подход к этому вопросу Е.Н. Кабановой-Меллер [4]. Центральным понятием является «перенос» **обобщенных приемов** учебной работы. «Почему детям трудно учиться?» На этот вопрос отвечает С.М. Бондаренко, описывая особенности мышления (конкретность, односторонность, инертность) [3]. Эти особенности но

мнению автора присущи не только детям, но и иногда и взрослым. Для школьников с преимущественным развитием наглядно-образного мышления характерны свои трудности. Их деятельность основывается на образах, на работе представления и воображения. Там, где приходится работать без наглядной опоры, у этих учащихся возникают затруднения. Среди неуспевающих достаточно часто встречаются школьники с преобладанием такого типа мышления.

В исследованиях по психологии обучения, активное внимание, как правило, уделяется изучению мыслительной деятельности школьников, а такая важная сторона познавательной деятельности как память, почти не анализируется. Однако необходимо отметить, что мнемические способности входят в общие способности и поэтому особенностям памяти неуспевающих школьников должно быть уделено должное внимание. Установлено, что для успешного усвоения различных предметов чаще требуется *сочетание* разных видов мнемических способностей: и хорошее развитие способностей, связанных со смысловой переработкой информации, - и выраженность мнемических способностей к запечатлению.

Мыслительные и мнемические операции должны быть направлены на формирование обобщенных способов действия, которые переносимы на все виды интеллектуальной деятельности. Это должна обеспечить коррекционная работа, в процессе которой полученные навыки могут легко заполняться любым содержанием и переноситься на любые предметы.

Методики диагностики, предлагаемые нами, широко используются в экспериментальной работе психологов.

Методика изучения произвольной памяти (метод классификации) представляет собой вариант модификации методики П.А. Зинченко. *Материал*: 30 перемешанных слов, которые могут быть классифицированы по трем видам: животные, профессии, научные абстракции. Другую группу составили *методики диагностики мышления*. В качестве диагностики использовались субтесты ШТУР (3 субтеста): осведомленность, аналогии, классификации.

Для коррекции психических функций следует применять программы, направленные на развитие мышления и памяти [8]. Коррекционная программа включает 45 (блок по 15 занятий) занятий, по два-три занятия в неделю.

Коррекционная программа «Общая осведомленность» направлена на обогащение и расширение вербального опыта детей. Так, для увеличения объема пассивного словаря и повышения общей осведомленности учащихся рекомендуется делать упор на чтение, а учителям — чаще употреблять на уроках современные термины и понятия общественно-политического, научно-культурного, морально-этического содержания и т.п., давать им пояснения, многократно повторять.

Для развития активного словаря мы предлагаем проводить тренировки с помощью метода словесных ассоциаций по следующей разработанной схеме.

Первая группа - выбор словесных ассоциаций не ограничивается. Экспериментатор называет слово, учащийся отвечает первой пришедшей в голову

ассоциацией (можно называть существительные, глаголы, прилагательные). Например, *стол* – комната, качается, большой; *пруд* – рыба, кататься на лодке, глубокий.

Вторая группа – выбор словесных ассоциаций ограничен: в ответ на слово, произнесенное экспериментатором, необходимо в качестве словесной ассоциации использовать только *нарицательные существительные*. Например: *стол* – тарелка; *пруд* – вода.

Третья группа – выбор словесных ассоциаций ограничен: в ответ на слово, произнесенное экспериментатором, необходимо в качестве словесной ассоциации использовать только *прилагательные*. Например *стол* — круглый; *пруд* — большой. В четвертой группе – ассоциации ограничиваются глаголами.

Следующая коррекционная программа направлена на формирование понятий. С понятиями можно выполнять некоторые мыслительные действия, важнейшие из которых — обобщение и ограничение. Произвести обобщение понятия — это подыскать к нему подчиняющее его более общее (родовое) понятие. Например, понятие «садовый цветок» будет родовым для понятия «гвоздика». Обобщить понятие «гвоздика» — это подобрать к нему родовое понятие «садовый цветок». Второй пример: обобщить понятие «стол» — значит, подобрать к нему родовое понятие «предмет мебели».

Учащимся также требуется расположить данные понятия по порядку, т. е. от более частных к более общим, таким образом, чтобы в образовавшейся цепочке каждое последующее звено относилось к предыдущему как род к виду. Например, если даны следующие понятия: «пудель», «животное», «собака», «домашнее животное», то их следует расположить так: «пудель — собака—домашнее животное — животное». Для вариативности можно предлагать составлять схемы, установить, *правильно ли произведено обобщение*, т. е. относится ли в каждой данной паре второе понятие к первому как род к виду и т.д.

Программа коррекция памяти широко использует *ассоциативные методы и приемы*. Если производить такой текст «ассоциация» регулярно, учащиеся в школе или испытуемые постепенно научатся запоминать сразу, с одного прочтения несколько десятков слов. Следующий прием, основанный также на ассоциациях, называется «Пары слов с логической связью и без логической связи». Следующий прием, помогающий развивать логическую (смысловую) память, также основан на ассоциативных связях – «Пиктограммы». Данный прием, помогает проверить опосредованное запоминание (запоминание с помощью каких-либо приемов и связей) и наиболее приемлем в средних старших классах, в возрасте от 13 и более лет.

Представляют интерес и такие мнемические методы и приемы «запоминания аббревиатур». По первым буквам слов или понятий создается аббревиатура:

Ц- по цели высказывания

- И - по интонации
- О - по основе
- В - по наличию второстепенных членов
- О - осложнено ли чем-либо
- П - полное или неполное

Применяются такие приемы как: «прогулка с чемоданом», «прием Симониды», «Цицерона» и другие описание которых можно найти в психологической литературе. Для развития эйдетической памяти хороши методики «Найди десять отличий» (когда дается 2 картинки с отличием). Так же очень не плохо развивает память методика «Чего недостает!». На столе в беспорядке находятся 10-15 предметов. Испытуемому дают 30 секунд на запоминание предметов, после чего он отворачивается или выходит из комнаты. Предметы меняют местами, а 1-2 предмета убирают. Испытуемый возвращается; он должен определить, что изменилось, а чего на столе не хватает, (т.е. он должен воспроизвести в своей памяти картинку - образ). Эту методику можно применять в любом возрасте, тем самым развивая не только образную память, но и внимание.

Ассоциация совокупности с эйдетическими образами могут служить при запоминании определенных правил и орфограмм. Так, например, чтобы запомнить слово

«собака» надо представить собаку,
 вылезавшую из будки «буква О» ,
 ракету - в виде буквы А и т.д.

Такие приемы хороши в младшем школьном возрасте. Успех запоминания определяется правильной организацией повторения.

Проблема успеваемости – это комплексная социально-психологическая проблема. Мы рассмотрели в основном психологический аспект этой проблемы, а именно недостаточную сформированность таких психических функций как мышление и память. Развивать эти психические функции необходимо в процессе коррекционно-развивающей работы. Работа по профилактике и преодолению неуспеваемости должна быть направлена на активизацию умственной деятельности учащихся на уроке и на коррекционных занятиях. Психолог должен работать в тесном сотрудничестве с учителями, родителями, так как причины неуспеваемости носят комплексный характер.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте внимания/Б.Г. Ананьев. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1980. 228 с.
2. Битянова М. Успеваемость и успешность. Школьный психолог. 2003. № 40, с. 4-6.
3. Бондаренко С.М. Почему детям трудно учиться. М.: Знание, 1975. 64 с.
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание, 1981. 96 с.

5. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М.: Знание, 1979. 48 с.
6. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. Мн.: Нар. асвета, 1977. 80 с.
7. Психологические проблемы неуспевающих школьников. М.: Педагогика, 1971. 272 с.
8. Дубровина И. Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками: Книга для учителя. М.: Тула, 1993. 195 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ.

Анна ВЕЗЕНКОВА, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Государственный гуманитарный университет, Измаил, Украина

Summary: The article deals with some theoretical foundations of psychological and pedagogical support of children with disabilities in the process of socialization and learning. It is considered the basic tasks of psychological and pedagogical support of children with disabilities, the main areas of work of the psychologist, the role and tasks of psychological-medical-pedagogical commission, the place of tutor in this process. It is presented the components of the organizational model of the psychological and pedagogical support of children with disabilities in general education schools.

В современном мировом сообществе одной из ключевых задач, которая стоит перед системой образования - создание благоприятных условий для гармоничного и всестороннего развития каждого ребенка с учетом особенностей его психического и физического развития, его потенциальными возможностями, способностями и потребностями. Проблема интеграции в социум, повышение качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья всегда была и остается актуальной проблемой. Известно, что дети с особыми потребностями на протяжении долгого времени оставались вне внимания общества, были изолированы от него, и они часто оказывались неподготовленными к жизни в конкретном обществе, которое не соответствовало их особым потребностям.

Отметим, что проблема интеграции и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья не является новой. Она изучалась в различных направлениях: исторический аспект развития инклюзивного образования (С.В. Алехина, Н.С. Грозной, И. В. Задорин, Ю.В. Мельник, С.И. Сабельникова и др.); методологические основы педагогической интеграции

(С.В.Алехина, В. В. Краевский, Н. Я. Семаго, М.М. Семаго, А. В. Петровский, Н. Ф. Талызина, Г. Д. Глейзер, В. С. Леднёва, Л. И. Новикова, и др.); возможности развития образовательной среды учебных заведений, пригодных для инклюзивного образования (О.С. Газман, М.Е. Ижецкая, И.В. Крупина, В.А. Разумный, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, В.В. Морозов и др.); специфика взаимодействия ребенка с нарушениями развития с родителями (Т.Н.Волковская, А.И.Захаров, М.М.Либлинг, И.И.Мамайчук, Г.А.Мишина, Л.И.Солнцева и др.); образование детей с ограниченными возможностями (Л.В. Андреева, Д.И.Бойков, Е.Ф.Войлокова, Б.А.Коростелев, В.Н.Лазарев и др.).

Анализ научной литературы показал, что ученые исследовали различные аспекты проблемы интеграции детей в социум, но актуальный вопрос относительно психолого-педагогического сопровождения детей в процессе обучения и социализации остается не до конца изученным.

Дети с ограниченными возможностями здоровья могут реализовать себя и свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания. Именно это дает им возможность удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического и физического развития. Инклюзивное или включающее образование сегодня называют совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с нормативно развивающимися сверстниками. Дети с особыми образовательными потребностями в такой практике смогут расти и развиваться вместе с другими ребятами, посещать обычные учебные заведения, заводить в них своих друзей.

Идея состоит в том, что для получения качественного образования и психологической адаптации в обществе, детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с другими детьми. Но не менее важно такое общение и тем детям, которые не имеют никаких ограничений в своём развитии или в здоровье. Все это существенно повышает роль инклюзивного, совместного обучения, позволяющего принципиально расширить возможности социализации детей с инвалидностью [4].

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»), принадлежит Л.С. Выготскому, который одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [2]. Следует подчеркнуть, что особое место в инклюзивном образовании занимает психолого-педагогическое сопровождение детей, поскольку оно представляет собой целостную систему в процессе деятельности, которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения ребенка в процессе обучения. Идея сопровождения ребенка в системе образования

разрабатывалась в трудах Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина и др.

Под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ОВЗ следует понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Ученые выделяют следующие задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями, обучающегося в массовой школе: • предупреждение возникновения проблем развития ребенка; • помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями; • психологическое обеспечение образовательных программ; • развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов [3].

Сопровождение в образовательном процессе могут обеспечить классный руководитель, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог и т.д. Ключевыми направлениями работы педагога – психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья является диагностическая, коррекционная и развивающая работа; профилактическая и консультативная работа с педагогами и родителями, воспитывающими детей данной категории.

Системообразующим «ядром» психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является деятельность психолого-медико-педагогической комиссии, позволяющей своевременно выявить детей с ограниченными возможностями здоровья, выявить индивидуальные психолого-педагогические особенности ребенка с ограниченными возможностями, определить оптимальный педагогический маршрут, обеспечить индивидуальным сопровождением каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении, спланировать коррекционные мероприятия, разработать программы коррекционной работы, оценить динамику развития и эффективность коррекционной работы, определить условия воспитания и обучения ребёнка, консультировать родителей ребёнка.

При этом выделяются новые задачи психолого-медико-педагогической комиссии, связанные непосредственно с опытом инклюзивной практики: оценка возможности (в зависимости от состояния ребенка) быть включенным в инклюзивную среду образовательного учреждения; выбор организационной формы инклюзивного образования; выбор оптимального уровня включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников (частичная интеграция, полная интеграция, инклюзивное обучение и воспитание, интеграция в рамках дополнительного образования); определение условий и срока (в том числе диагностического) включения ребенка в среду обычных сверстников; оценка

динамики его обучения и уровня социальной адаптации в процессе интеграции (инклюзии) в образовательное учреждение; просветительская деятельность, направленная на повышение психолого-педагогической культуры и принятие инклюзивных ценностей [6].

Диагностическое направление работы включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой развития ребёнка в процессе коррекционной работы. Педагог-психолог выполняет задачи по определению актуального уровня развития ребёнка и зоны ближайшего развития, выявлению особенностей эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик ребёнка, особенностей его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми.

В соответствии с особенностями развития ребёнка и решением консилиума образовательного учреждения психолог определяет направления и средства коррекционно-развивающей работы, периодичность и продолжительность цикла специальных занятий. Наиболее важной задачей является при этом разработка индивидуально-ориентированных программ психологической помощи или использование уже имеющихся разработок в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребёнка или группы детей в целом.

Среди основных направлений коррекционно-развивающей работы психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья, находящимися в условиях образовательной интеграции, следует выделить: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция её недостатков, развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций, формирование произвольной регуляции деятельности и поведения, формирование и развитие социальных навыков и социализации.

Если говорить о формах индивидуальной поддержки и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях включающей практики, нужно говорить о тьюторстве. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Тьюторство может способствовать не только развитию более индивидуализированного обучения, но и воспитания, где тьютор содействует максимальному развитию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей, способствует самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности [1].

На наш взгляд, заслуживает внимание, организационная модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Модель отражает структурно-организационные и содержательно-процессуальные особенности

данного процесса. 1) Мотивационный этап – обеспечение внешних благоприятных условий для осуществления процесса сопровождения и мотивация предстоящей деятельности. Применительно к любой категории детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями поведения и т.д.) значим эмоциональный контакт между взрослыми и ребенком, прежде всего между учителями и родителями. От характера сложившихся взаимоотношений в триаде учитель-ребенок-родитель зависит коррекционная работа. Только при создании поддерживающей среды и согласованных действиях всех участников образовательного процесса возможна реализация эффективного процесса коррекции в короткие сроки. Мотивационный этап во многом зависит от личных качеств и профессионализма учителя-дефектолога, психолога, насколько убедительно они смогут изложить стратегию психолого-педагогического сопровождения. На этом этапе подчеркивается, что участники образовательного процесса взаимно обуславливают успех ребенка.

2) Ориентировочный этап – определение смысла и содержания предстоящей работы, выработка общего подхода, определение ролей и профессиональных позиций относительно ребёнка, распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения. На этом этапе конкретизируются структурные элементы сопровождения (выявление причин затруднений, школьной дезадаптации ребенка; обоснование содержания коррекционно-развивающей работы и форм её реализации; выбор способов организации этого процесса с учётом ресурсов самого ребенка и возможностей взрослых, участвующих в реализации сопровождения; выясняется мнение родителей о проблемах ребёнка и ожидаемых результатах). Коррекционно-развивающий процесс будет осуществляться в реальной ситуации обучения ребенка и в процессе специальных занятий (тренинги (искусственно созданная психологом среда) и коррекционные занятия). Вырабатывается концепция психолого-педагогического сопровождения, конкретизируются требования к микросоциальной среде в условиях семьи.

3) Содержательно-операционный этап – разрабатываются коррекционные программы на диагностической основе применительно к конкретному ребенку по реализации конкретных задач. Проводится работа с детьми, психологом, учителем-дефектологом, учителями, родителями в целях их взаимодействия. При необходимости ведется психолого-педагогическая подготовка тех, кто затрудняется в работе.

4) Оценочный этап – включает итоговую педагогическую и психологическую диагностику, анализ результатов всеми специалистами команды, рефлексию. Учитывается степень удовлетворенности родителей, их пожелания на будущее. Подведение итогов может послужить основой для дальнейшей работы [3].

Вместе с тем, следует подчеркнуть то, что при построении и реализации программы сопровождения необходимо учитывать следующие факторы:

- индивидуальные особенности ребенка т.е. особенность его развития, структуру дефекта, сильные и слабые стороны развития; уровень коммуникации и социальные навыки; - возраст ребенка; - наиболее сформированные навыки и возможности его адаптации; - позиция семьи по отношению к нему, особенностям его развития, характер взаимоотношений родителей и специалиста, характер социального поведения ребенка и т.д.; - возможности образовательного учреждения, осуществляющего сопровождение, объем коррекционных занятий, взаимодействие различных специалистов, условия, уровень разработанных специалистами программ, методических рекомендаций и дидактических материалов.

Таким образом, одним из важных путей эффективной интеграции детей в общество с ограниченными возможностями здоровья является реализация психолого-педагогического сопровождения в процесс их социализации и обучения, что в свою очередь позволяет рассматривать его как важное и неотъемлемое звено системы образования. Перспективы дальнейших исследований рассматриваем в более глубоком изучении феноменологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, а именно в условиях полиэтничного состава учебных заведений.

Список использованной литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография. Красноярск, 2013.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.:Т.3:Проблемы развития психики. М., 1983.
3. Ефимова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.
4. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов. Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М., Семенович М.Л., Дмитриева Т.П., Аверина И.Е. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу// Психологическая наука и образование. М., 2011.–С.51-59. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/39850.shtml>



SECȚIUNEA IV
SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ



STRATEGII DE DEZVOLTARE A CAPACITĂȚII DE COMUNICARE EMPATICĂ
PĂRINTE-COPIL (CAZUL COPILULUI CU CES)

*Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor, șef catedră,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: This paper presents several categories of parents who raise and educate children with SEN, development strategies of empathic communication in rapport parent-child (if the child is with SEN), it describes the performant ale functions of empathy in the relationship parent - child with SEN. (SEN- special educational needs)

„Dacă în viața ta ai alinat durerea cuiva, nu ți-ai ratat propria viață” - sunt cuvintele Helenei Keller, care cu siguranță a știut ce este durerea și suferința pe plan afectiv. La numai 19 luni, în urma unei boli, ea a rămas complet oarbă și surdă. Avînd-o în calitate de învățătoare pe Ann Sullivan, care de altfel și ea era aproape oarbă, aceasta a învățat-o să citească în Braille, iar mai apoi cu multă compasiune și să vorbească. Mai apoi aceasta Helen Keller, fiind mișcată de atitudinea învățătoarei sale, și-a dedicat propria sa viață ajutorului acordat orbilor și surzilor. Este o situație la prima vedere simplă, dar dacă analizăm aprofundat comportamentul ambelor femei, înțelegem că aveau ceva comun, și anume o structură deosebită a spiritului, o capacitate deosebită de a înțelege și a simți starea celui de alături. Considerăm că în această ordine de idei se înscrie foarte reușit și *empatia*. Așa cum spune literatura de specialitate, empatia este o reacție emoțională a unui observator cauzată de percepția că altcineva experimentează sau va experimenta o emoție (Stotland, 1969); este un răspuns afectiv mai adecvat situației altcuiva, decît celei proprii (Hoffman, 1982); empatia reprezintă capacitatea unei persoane de a se pune în locul altcuiva, și a intui cum trebuie să reacționeze într-o anumită situație (Mead, 1934). Preluarea rolului: un proces care implică înțelegerea și anticiparea acțiunilor și reacțiilor altei persoane (Neumann et al., 2009). Generalizînd putem menționa că **empatia reprezintă un proces cognitiv ei afectiv** de mare finețe care ne permite să aflăm ce gîndește și ce simte celălalt, **sr gondim ei sr simoim ce gondeete ei simte celrlalt**. Ea pornește de la conștientizarea de sine și continuă cu observarea celui alt. De altfel, această observare ar trebui să fie regula de bază în orice tip de relaționare umană.

Teoreticienii au stabilit că empatia îndeplinește cinci funcții principale în viața unui om: *funcția cognitivă* - se referă la cunoașterea interlocutorului din punct de vedere al sentimentelor trăite de acesta; *funcția anticipativă* - ajută la realizarea unor predicții despre comportamentul interlocutorului ceea ce îi permite persoanei empatice să adopte o anumită strategie comportamentală; *funcția de comunicare* - empatia este o formă de comunicare implicită; *funcția de contagiune afectivă* - empatia are loc în urma identificării eu-lui propriu cu eu-l interlocutorului ceea ce antrenează împrumutarea stării persoanei care face obiectul empatiei de către cea care empatizează; *funcția performanțială* - prin intermediul empatiei reușim să convingem oameni și chiar grupuri să efectueze diverse activități (Tudose 2007 : 146-147)

Majoritatea oamenilor manifestă empatie într-o anumită măsură. Cine nu este mișcat cînd vede imagini cutremurătoare cu copii suferinzi, persoane refugiate? Ce mamă iubitoare ar putea ignora plînsul propriului copil? Dar suferința nu este întotdeauna ușor de sesizat. Cît de dificil este să înțelegem sentimentele cuiva care suferă din cauza unei dezabilitați fizice sau psihice dacă noi nu am avut niciodată astfel de probleme! Cu toate acestea, psihologii afirmă ca noi, oamenii avem capacitatea de a simți împreună cu cei care se află într-o situație diferită de a noastră și că trebuie să ne folosim de ea. În opinia noastră, empatia are o pondere semnificativă în relația părinte-copil, îndeosebi dacă copilul are cerințe educaționale speciale. Se afirmă, pe bună dreptate, că familia este

prima școală a copilului. Datorită posibilităților pe care le are, familia reprezintă un mediu de socializare și educare a copilului din cele mai complexe.

„Amprentele pe care părinții le lasă pe structura și profilul spiritual-moral al personalității propriilor copii se mențin toată viața”, afirmă M. Golu. Prin urmare, climatul psihosocial existent în familie, modelele de conduită oferite de către membrii familiei, influențele educative pe care familia le exercită asupra copilului au un impact hotărâtor asupra formării personalității acestuia.

O influență substanțială o are relația pariate-copil. De calitatea acesteia depinde statutul emoțional al copilului cu CES, relația lui cu alții și posibilitățile de integrare în grup. Or, atunci când părinții și copilul devin parteneri, copilul este asigurat cu protecție psihosocială.

Specialiștii din cadrul SEC au remarcat că cea mai mare rezistență la ideea că au un copil cu dezabilități se întâlnește la părinții cu studii superioare, care depășesc cel mai greu dezamăgirea că nu este copilul dorit. Cel mai greu acceptă familiile de intelectuali, foarte greu și foarte mult pierd copiii. Durează 2, 3 ani până acceptă familia că acel copil are o problemă și ajung la servicii care l-ar putea ajuta (interviu specialist SEC)

Famiile cu un statut socioeconomic mai modest acceptă mai ușor problemele copilului, deoarece se bazează pe o filozofie de tipul asta ne-a dat Dumnezeu, aceasta este crucea și trebuie să o ducem (...) și iau lucrurile ca atare (interviu specialist SEC).

Ele solicită mai repede ajutorul, dar uneori nu au resursele necesare pentru a susține recuperarea copilului. Comunicarea diagnosticului pe care îl are copilul trebuie făcută cu responsabilitate și profesionalism, deoarece de buna pregătire a părinților depinde viitoarea colaborare cu familia.

E mai greu de lucrat cu părinții decât cu copiii. Nici nu știi cum să procedezi, nu poți să le dai nici speranțe deșarte, că nu-i firesc, nici nu poți să-i spui direct, pentru că reacțiile sunt diverse, și atunci, de fiecare dată, trebuie să folosești diplomația și să ai grijă cum pui problema, cum le transmiți diagnosticul, ce le prezinți pe viitor ca evoluție, pentru că unii specialiști sunt foarte direcți și chiar îi sperie, alții preferă să nu le spună totul (interviu specialist SEC). Este de dorit ca toți părinții să adopte o atitudine realistă, de acceptare a diagnosticului copilului și de încredere în sfatul specialiștilor. Pentru a se ajunge la această situație este nevoie să se acorde o importanță mare prezentării perspectivelor pe care le are copilul, să se ofere posibilitatea părinților de a-și împărtăși temerile și sentimentele prin care trec.

Cu acest scop este foarte binevenită intervenția psihologului, care grație pregătirii sale profesionale, poate ajuta părinții, mai întâi să-și perceapă adecvat copilul, ca mai apoi să-i acorde ajutorul respectiv. Înainte de a specifica strategiile de intervenție psihologică e necesar să se cerceteze climatul familial și să se stabilească tipologia relațiilor familiale și a categoriei din care face parte părintele respectiv. Literatura de specialitate remarcă existența câtorva categorii de părinți: părinți echilibrați, părinți indiferenți, părinți exagerați, părinți autoritari (rigizi), părinți inconsecvenți.

Părinții echilibrați se caracterizează prin realismul cu care ei privesc situația creată. Astfel de părinți, după ce cunosc situația, încearcă să creeze pentru copilul cu nevoi speciale toate condițiile necesare. În cadrul unei familii echilibrate copilul cu deficiență se bucură atât de drepturi cât și de obligațiuni. Pentru copilul cu nevoi speciale sunt create condiții de egalitate, astfel ca acest copil are posibilitatea de a se antrena pentru viitoarele relații stabilite cu grupul de copii. Copilul cu deficiență se regăsește pe același plan afectiv cu frații și surorile sale. În acest context copilul se dezvoltă în armonie cu cei din anturajul său, care-i acceptă dificultățile. Părinții echilibrați sunt calmi, deschiși către cei din jur, manifestă atenție, tandrețe, atașament. Acești părinți zâmbesc des, își încurajează copiii fără a folosi critici. Copiii acestor părinți vor fi atenți, prietenoși, cooperanți și stabili emoțional.

Părinții indiferenți se manifesta prin nepăsare, lipsa de interes și hipoprotecție. Acești părinți sunt lipsiți de afecțiune, sunt capabili să respingă copilul, sunt reci, uneori chiar ostili, violenți. În așa familie copilul cu CES se confruntă cu numeroase probleme pe care nu le poate depăși sau compensa. În aceste familii poate apărea și fenomenul suprasolicitării copilului cu CES, când părinții nu țin seama de posibilitățile reale ale acestuia, iar în caz de eșec părinții reacționează prin reproșuri și chiar pedepse repetate, care duc la apariția sentimentului de neputință, incapacitate și sentimentul de inutilitate.

Părinți exagerați care se manifestă prin hiperprotecție și dezvoltarea unei dependențe totale a copilului fata de părinții săi. Acești părinți trăiesc sentimentul de culpabilitate și încearcă să compenseze acest sentiment prin protecție exagerată a copilului. Pentru copiii cu deficiențe această situație este foarte dificilă, întrucât ei nu beneficiază de un regim care implică stimularea și antrenarea în activitățile casnice.

Părinți autoritari. Astfel de părinți exercită asupra propriului lor copil o putere dictatorială. Copilul este transformat într-o marionetă. Un astfel de comportament din partea părinților are efecte negative, deoarece copilului i se anulează capacitatea de decizie și acțiune.

Părinți inconsecvenți. Sunt categoria de părinți instabili care oscilează de la indiferența la tutela. Crescuți într-un mediu inconstant, lipsit de metode stabile, copilul devine nesigur și ușor de influențat de persoane rău intenționate.

Putem menționa că din toate categoriile de părinți, doar părinți echilibrați asigură dezvoltarea armonioasă a copilului cu nevoi speciale, celelalte categorii de părinți au necesitate de intervenție psihologică. Și anume de dezvoltarea capacității de comunicare empatică cu copilul, de o armonizare a relației părinte-copil.

În acest scop am elaborat câteva strategii de dezvoltare a capacității de comunicare empatică cu copilul cu CES. Din punct de vedere psihologic empatia implică două lucruri: percepția și comunicarea. A percepe suferința cuiva și a rămâne blocat, fără cuvinte, pentru că nu știi ce să spui, cum să reacționezi, nu implică și al doilea element - comunicarea. La fel, și comunicarea fără perceperea adecvată a sensului celor transmise scade caracterul empatic al relației. De aceea este bine de precizat că empatia cuprinde simultan percepția și comunicarea fără separarea lor.

Prima și cea mai esențială strategie este cea a ascultării, a ascultării empaticе. Ascultînd cu atenție, putem afla cu ce probleme se confruntă copilul. Cu cît îi ascultăm mai atent, cu atît este mai probabil că el își va deschide inima și își va dezvălui sentimentele.

Strategia a doua este observarea, adică antrenarea spiritului de observație. Această capacitate de a sesiza o problemă încă din faza incipientă este esențială pentru părinți.

A treia strategie este transpunerea în situația altuia. Cea mai bună modalitate care ne ajută să manifestăm empatie este să ne punem următoarele întrebări: „Dacă aș fi eu în această situație, cum m-aș simți? Cum aș reacționa? De ce anume aș avea nevoie?”. Dacă ne străduim să ne imaginăm suferința prin care trece copilul cu nevoi speciale, vom putea arăta compasiune față de el.

Referindu-ne la funcțiile pe care le îndeplinește empatia am putea preciza alte cîteva strategii de dezvoltare a comunicării empaticе părinte-copil:

Prima strategie se referă la cunoașterea copilului din punct de vedere al sentimentelor trăite de acesta;

A doua - realizarea unor predicții despre comportamentul copilului cu CES, ceea ce îi permite părintelui empatic să adopte o anumită strategie comportamentală;

A treia implică comunicarea deschisă, sincera, marcată de atașament, față de copil.

A patra ar fi contagiunea afectivă – empatia are loc în urma identificării eu-lui propriu cu eu-l copilului, ceea ce antrenează împrumutarea stării copilului de către părintele care empatizează;

A cincea strategie este cea **performanțială** – prin intermediul empatiei reușim să convingem copilul cu CES să efectueze diverse activități necesare pentru dezvoltarea lui armonioasă.

În concluzie e necesar să menționăm că educația empatică este în primul rînd un mod de a privi copilul cu CES - ca pe o ființă separată de tine, cu propriile-i gânduri, sentimente, nevoi, dorințe, ca pe o ființă unică, irepetabilă, care merită același respect ca și o persoană adultă și care, tocmai datorită acestui respect primit la vîrsta mică, va crește într-un adult respectuos față de ceilalți. Un mediu empatic este un mediu de siguranță emoțională. Copilul cu CES este o ființă vulnerabilă, aproape total dependentă de adulți, cu o mare nevoie de siguranță. Copilul cu CES trebuie să știe că părinții sunt alături, îl sprijină, îl susțin, îi oferă alinare și înțelegere, îl îndrumă cu blîndețe.

Referințe bibliografice

1. Chițu S. Natura empatiei și factorii ce influențează empatia în comunicare. In: Anale științifice ale universității de Stat din Moldova. Seria Științe socioumanistice. Vol.2. Chișinău, 2004, pp40-43.
2. Ghid pentru părintele copilului cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) <http://cseisibiu.ro/wp/wp-content/uploads/2013/09/Ghidul-pentru-parintele-copilului-cu-CES.pdf>
3. Golu M. Bazele psihologiei generale. București: Universitară, 2005. 718 p

4. Tudose F. Modele ale relației medic-pacient. În: Fundamente în psihologia medicală. Psihologie clinică și medicală în practica psihologului. București, 2007, pp. 146-147.

PEDAGOGIZAREA PĂRINȚILOR ÎN VEDEREA EUCĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

*Tatiana GÎNJU, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: *The article sets off more forms of collaboration between school and family , that contributes to the parents' pedagogical learning, viewing a correct education for children with special requirements. Through these forms of collaboration can be enumerated the following: the individual consultations and group consultations for the parents, visits in the family, meetings with parents, lectureships with parents etc.*

„Eu sunt copilul. Tu ții în mână destinul meu. Tu determini, în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă, te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume.” Child`s Appeal

Educația este o activitate complexă care se realizează printr-un șir de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat în vederea transformării celui supus educării într-o personalitate activă și creatoare. Pentru o bună dezvoltare, copilul are nevoie de grijă și suport continuu, acest lucru fiind în responsabilitatea atât a părinților, cât și a cadrelor didactice.

A fi părinte este o provocare, o misiune care necesită o pregătire sistematică, demonstrând voință, perseverență, dragoste, și nu în ultimul rând învățare permanentă. Ei sunt primii învățători ai copilului, educându-le și formându-le valori morale, culturale, religioase, patriotice, asigură copiilor norme de comportament, socializare, independență, spiritul de inițiativă etc. Din acest motiv părinții au nevoie de a-și forma un șir de competențe și abilități, asigurând copilului o educație bună și corectă. În acest context, **pedagogizarea părinților** devine o necesitate de mare importanță.

Studiile actuale pun în evidență importanța familiei asupra dezvoltării și educării copilului în special a celor cu cerințe educaționale speciale. **Cerințe educaționale speciale (CES)** înseamnă nevoi educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației și adaptate particularităților individuale sau caracteristicilor unei sau altei deficiențe sau dificultăți de învățare. Conceptul de cerințe educaționale speciale (CES) urmărește depășirea tradițională a separării copiilor în diferite categorii printr-o abordare **non-categorială a tuturor copiilor** [apud 9].

În opinia noastră, părinții nu trebuie să se ocupe doar de satisfacerea nevoilor ca: hrană, îmbrăcăminte, locuință, dar pe lângă nevoile materiale copilul cu cerințe

educaționale specialeare nevoie și de o comunicare afectivă, dragoste, atenție, învățare etc.

Prin **educarea părinților** se are în vedere acțiunile îndreptate spre exersarea funcției educative și spre dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și interacționare în familie [7,10].b Aceste acțiuni conduc la:

- formarea unor abilități de comunicare cu copilul;
- cunoașterea propriului copil;
- înțelegerea comportamentului copilului;
- cunoașterea etapelor dezvoltării în timp a copilului;
- procesul de educație a copilului etc.

Suntem ferm convinși de faptul că **educând părinții** se va realiza și o schimbare în mentalitatea lor despre copilul cu nevoi speciale. Părinții trebuie educați în vederea acceptării oricărui copil, indiferent de vîrstă, rasă, dezvoltare fizică, psihică etc. Avînd în vedere problema incluziunii, părinților trebuie să le oferim posibilitatea de a-și valorifica atitudinea față de copilul cu CES prin acceptarea ideii că:

- este o persoană cu caracteristici speciale și diferite;
- are drepturi egale care trebuie recunoscute de către societate și în special de către părinți;
- este o personalitate cu particularități de vîrstă și individuale deosebite.

Cercetările efectuate de L.Cuznețov în unele instituții preșcolare din țara noastră, pe un lot reprezentativ au demonstrat că cadrele didactice din instituțiile de învățămînt joacă un rol important în educația părinților. Părinții susțin că anume aici sunt familiarizați cu o gamă largă de strategii didactice în vederea educației copilului cu CES;arta comunicării părinți-copii;profilaxia devierilor de comportament la copiii;particularitățile de vîrstă și cele individualeetc. [7].

Implicarea părinților cu scopul de informatizare se poate realiza prin cîteva modalități: *activ, pasiv, formal și informal* [3].

- **Implicarea activă**- Reprezintă sprijinirea activităților școlare și ajutorul la clasă oferit de părinți;
- **Implicarea pasivă** - se realizează prin diverse forme, inclusiv semnarea de către părinți a înștiințărilor primite de la școală sau asigurarea că elevii (copiii lor) au toate cele necesare pentru școală, atunci când pleacă de acasă;
- **Implicarea formală** - este participarea părintelui la activitățile unui grup de lucru (comitet) din școală, la nivelul căruia se iau decizii care vizează școala, cum ar fi : asociația părinților, Consiliul de administrație, grup/grupuri de sprijin, Grup de lucru constituit în instituție pentru realizarea unui anumit obiectiv etc;
- **Implicarea informală**-Are loc atunci cînd părintele vine la școlaă să discute despre progresele copilului său, participă la activitățile organizate în școală, activează ca voluntar etc.

Literatura de specialitate propune un șir de forme de lucru cu părinții care duc la o pedagogizare a părinților copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Adunările de părinți – sunt cel mai des organizate în incinta instituțiilor de învățământ. În cadrul lor părinții pot fi informați pe diferite teme. Tematica adunărilor poate fi stabilită de cadrul didactic sau poate fi formulată ținându-se cont de doleanțele și preferințele părinților.

O ședință cu părinții poate avea următoarea structură [5]:

1. Activitatea de energizare (spargerea gheții);
2. Cercetarea subiectului propus;
3. Stabilirea unei strategii de lucru cu părinții;
4. Evaluarea.

Activitatea de energizare reprezintă un mijloc eficient de captare, motivare și implicare activă a părinților în dezbaterile subiectelor preconizate.

În cadrul acestei etape se pot realiza mai multe obiective:

- trezirea interesului pentru explorarea subiectului dat;
- stabilirea unui punct de plecare bazat pe cunoștințele proprii, achizițiile și experiențele anterioare;
- implicarea activă în cercetarea, dezbaterile subiectului propus;
- crearea unui climat psihologic deschis spre comunicare.

Cercetarea subiectului propus – în cadrul acestei etape are loc cunoașterea informației noi (referitoare la subiectul propus spre discuție) și confruntarea celor cunoscute (din experiența vieții) cu noul aflat.

Stabilirea unei strategii de lucru – în cadrul acestei etape se propun activități care antrenează părinții într-un proces de reflecție și de elaborare a unor pași concreți de eficientizare a procesului educațional

Astfel, pot fi organizate ședințe cu următoarea tematică: „Ne cunoaștem noi bine copii?”, „Cum îmi pot ajuta copilul să dobândească o mai mare autonomie personală?”, „Rolul părinților în activitatea educațională ce au copiii cu CES”, „Importanța comunicării eficiente în relația părinte-copil”, „Încurajarea și susținerea copilului – cheia succesului”, „Toți copiii sunt valoroși”, „Toți copiii sunt egali”, „Modalități de formare a încrederii în sine la copii”, „Cunoaște-te pe tine însuși pentru a putea ajuta copilul tău”, „Cum să-l învățăm pe copil să aibă răbdare”, „Cel mai bun cadou pentru copilul meu” etc.

Știm cu toții că în concepția poporului nostru este ideea că de educația copilului trebuie să se ocupe mai mult mama. Astăzi însă în secolul XXI este acceptată ideea că de educația copiilor se ocupă cu aceeași obligație și responsabilitate atât mama, cât și tata. În acest context, tind să menționez valoarea organizării unei forme de lucru cu tații și anume **Adunările taților**.

Aceste adunări se fac numai în cazul când cadrul didactic cunoaște foarte bine fiecare familie și, mai cu seamă, tații copiilor. În cadrul acestor *adunări* tații capătă

cunoștințele necesare de creștere, îngrijire și educație a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Lectoratele cu părinții –în cadrul lor se dezbat anumite teme educaționale de interes pentru părinți. Aceste activități se desfășoară la inițiativa cadrului didactic, a personalului medical al instituției și presupun implicarea activă și directă a adulților, cu scopul formării și dezvoltării *competențelor parentale* ale acestora. Aceste lectorate se pot realiza și sub formă de jocuri, iar alături de părinți pot participa și copiii. Este important ca aceste grupuri să fie mai restrânse, iar participarea să fie la libera alegere a adulților, deoarece acest tip de activitate necesită o mare disponibilitate din partea părinților.

Structura unui lectorat (60 min.):

1. Introducerea temei și a vorbitorilor - 3 min.;
2. Prezentarea unui studiu de caz cu întrebări și discuții - 7 min.;
3. Expunerea subiectului - 40 min.;
4. Prezentarea proiectului de lucru pentru părinți – 5 min.;
5. Completarea formularului de evaluare a lectoratului, anunțarea subiectului și a datei pentru următorul lectorat – 5 min. [11].

Se pot organiza lectorate cu următoarea tematică: „Profesiunea de părinte –a fi sau a nu fi părinte model”, „Stilul în care ne educăm copilul”, “Răsplata și pedeapsa în educația copilului” ,”Timpul liber al elevului cu cerințe educaționale speciale-modalități de petrecere a timpului liber”, ”Cum să facem față stresului în creșterea copiilor cu CES” ș.a.

Conferințele pentru părinți reprezintă o formă de propagare a experienței de lucru educativ al familiilor. Ele pot avea loc o dată pe an. În organizarea unei conferințe cu părinții se va ține cont de următorii pași:

1. Mai întâi de toate se discută despre mersul conferinței la ședința comitetului părintesc;
2. Explicarea sarcinilor ce vor fi realizate de către părinți în cadrul conferinței;
3. Se propune literatura;
4. Se selectează material suplimentar despre familiile ce întâlnesc dificultăți în educație.

Se pot organiza conferințe cu părinții cu următoarea tematică: ”Cum să traiesc sănătos- eu șicopilul meu”.

Consultațiile părinților au drept scop să explice, mai ales, problemele de educația copiilor cu cerințe educaționale speciale pe care le pun în discuție părinții.

Consultațiile îndeplinesc următoarele sarcini pedagogice:

1. Date despre dezvoltarea copilului și succesele lui;
2. Interesele copilului;
3. Ocupația preferată a copilului în familie;
4. Recomandări și sfaturi pentru părinți;
5. Metode de educație și influență asupra copiilor;
6. Date despre eventualele probleme comportamentale sau situații conflictuale ale copilului;

7. Date despre progresele și regresele copilului.

Vizitele în familie sunt necesare pentru a cunoaște condițiile de viață ale copiilor cu CES în familie.

Traininguri, mese rotunde – în cadrul lor părinții și cadrele didactice fac schimb de experiență educațională a copiilor cu CES.

Revista și site-ul web al instituției- conține informații despre activitățile instituției; prezentarea unor evenimente; anunțuri despre activitățile ce urmează a fi desfășurate; articole diverse la care pot să-și aducă aportul și unii părinți.

Sărbătorirea- constă în serbarea unor evenimente deosebite a părinților împreună cu copii. De ex: participarea la o slujbă religioasă, sărbătoarea Sfântului Nicolae a copiilor alături de părinții lor ș.a.

Desfășurarea concursurilor între copii-copii, copii-părinți reprezintă o modalitate eficientă prin intermediul căreia părinții împărtășesc cu copiii emoții, trăiri cu puternică încărcătură afectivă, sunt un bun prilej de a exersa deprinderi de comportare civilizată, dar și de a genera trăiri emoționale intense legate de prezența invitaților – membri ai familiei sărbătoritului.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că **pedagogizarea părinților** joacă un rol foarte important și un impact pozitiv asupra creșterii și educației copiilor cu cerințe educaționale speciale. Implicarea părinților în educația copilului cu CES, va conduce la multe **schimbări pozitive, acest lucru contribuind la socializarea și școlarizarea lor.**

Referințe bibliografice

1. Agabrian M. Parteneriate în educație: familie-școală-comunitate. Iași: Institutul European, 2005. 172 p.
2. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate. București: Aramis, 2004. 80 p.
3. Bodorin C., Botnaru V., Bulat G. ș.a. Educație incluzivă. Unitate de curs. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 100 p.
4. Braghiș M. Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar: Ghid metodologic. Chișinău: Tip. Centrul Ed.-Poligrafic al USM, 2013. 187 p.
5. Carauș D.; Lungu V. Ședințe cu părinții. Eficiente și antrenante. Chișinău: ARC, 2008. 136 p.
6. Ciobanu L. Pedagogizarea părinților copiilor care opun rezistență la satisfacerea judicioasă a necesităților materiale. În: Materialele Conferinței științifico-practice „Rezistența educației: delimitări conceptuale și sugestii practice”. Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2012. p. 39-45.
7. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP. USM, 2008. 624 p.
8. Ionescu M., Negreanu E. Educația în familie: Repere și practici actuale. București: Cartea universitară, 2006. 197 p.

9. Solovei R. Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău: 2013. 172 p.
10. Vrășmaș E. Consilierea și educația părinților. București: Aramis, 2002. 125 p.
11. <http://familylife.ro/lectorate/>

PROBLEMATICA EDUCAȚIEI PENTRU PARENTALITATE A ADOLESCENȚILOR DIN FAMILIILE DEFAVORIZATE

*NADEJDA OVCERENCO, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova*

Summary: The title of the article is the education for parentally. The necessity of studding this problem is determined by prestige lowering of parentally. The major objective of the research is to point out all the school possibilities to educate the personality of a future parental. Another objective is to elaborate some methodological suggestions in education for parentally. From assumption results that education for parentally should anticipate physical development of teenagers. The recommendations represent an efficient model of education of the teenagers for parentally.

Parentalitatea reprezintă un fenomen social complex, care include două componente structurale de bază: maternitatea și paternitatea. Fenomenul dat stabilește structuri și așteptări individuale, ordonează procesele cotidiene. Acesta se face prezent nu doar în familie, ci și în economie, ideologie, politică.

Parentalitatea este definită de savanții preocupați direct sau tangențial de fenomenul respectiv drept: „trebuință biosociopsihologică legată de reproducere, care determină comportamente specifice” [7]; „formare psihologică integră a personalității (tatălui și/sau mamei), care include totalitatea orientărilor valorice parentale, montării psihologice și expectanțelor, sentimentelor parentale, atitudinilor și pozițiilor, responsabilității parentale și stilului educației familiale [8].

Maternitatea este o experiență personală, o stare biopsihosocială complexă prin care o persoană aduce pe lume un copil, manifestă față de acesta grijă, se preocupă de creșterea și educarea lui [3]. În literatura științifică descoperim și conceptul de *reproducerea maternului*, prin care se subînțelege că femeile nasc fete cu capacități materne și cu dorința de a deveni mame. Cât privește termenul *paternitate*, acesta se prezintă a fi un domeniu ascuns, despre care puțin ce cunoaștem. Un lucru este cert: nu se nasc tați, ci devin pe parcursul vieții, și nu în momentul când apare pe lume moștenitorul, ci cu mult înainte ca acesta să devină tată, atunci când se formează conceptul „Eu - tată”. Formarea personalității de tip masculin își ia începutul în perioada prenatală grație influenței fonului hormonal, dar pentru ca bărbatul să devină în perspectivă nu doar un tată biologic, dar și unul spiritual, acest lucru nu este suficient.

Iată de ce pregătirea psihopedagogică pentru realizarea *datoriei paterne* trebuie începută cu mult timp înainte ca bărbatul să devină tată în realitate.

Elementul de bază al calității cercetate îl constituie *înțelegerea și conștientizarea esenței fenomenului parentalității, rolului parental*; manifestarea *atitudinii responsabile față de datoria* parentală. Înțelegerea esenței rolului parental de către tineri nu se reduce doar la cunoașterea strictului necesar „*ce?*” și „*cum?*” trebuie să facă când vor deveni părinți. Această înțelegere presupune și înțelegerea faptului de ce anume este obligat a se comporta într-un anumit fel cu mult timp înainte de a-și asuma rolul parental. Înțelegerea necesității de a se realiza pe viitor ca părinte și de a-și educa eficient copilul, impune tinerilor condiția de a decide benevol, și responsabil privind *fenomenul parentalității*, doar așa tinerii vor sesiza „unitatea și conexiunea dialectică a motivului și îndemnului, dreptului și obligației, necesității și dorinței”.

Actualitatea acestei probleme e determinată de faptul că atât sistemul relațiilor sociale, cât și practica educațională nu pune în valoare feminitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea cu succes a rolului matern și masculinitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea rolului patern. Mediul educațional existent e orientat spre o educație asexuată. Fetele și băieții însușesc trăsături viciate. Calitățile altoite artificial tind să predomine asupra celor sublimе, firești. Ultimele sunt umbrite de criteriul valoric denaturat din societate. Rolurile pe care le exercită tinerii în societate adesea provoacă altoirea calităților nespecifice sexului, solicitând comportamente neadecvate. Această tendință impune contracararea devierilor respective.

Problema educației pentru parentalitate a adolescentelor, ca integrare a modelelor tradiționale cu noile modele socio-culturale, se impune în mod dramatic adolescentelor ce provin din familii defavorizate. Această categorie de adolescente manifestă un grad mare de anxietate în dobândirea feminității și conceperea parentalității ca izvor al împlinirii vieții.

Considerarea feminității și maternității drept ceva ce subminează existența feminină, concepția regretabilă că calitatea cercetată se face simțită oricum „de la sine”, sunt alimentate de prejudecăți aflate în vecinătatea eșecului marital, relațional sexual al reprezentantelor de sex feminin în preajma cărora se educă adolescenta ce provine din familii defavorizate. Este necesar de a acționa în direcția dezmințirii acestei concepții și de a forma una nouă, realistă referitor la valoarea feminității și parentalității.

Adolescenta din familii defavorizate trebuie formată în așa mod, încât ea să fie în stare a sesiza că feminitatea și parentalitatea sunt factori în plus în realizarea multiplilor roluri sociale pe care poate și trebuie să și le dorească a fi realizate orice femeie modernă, dacă râvnește spre împlinire. Parentalitatea și feminitatea trebuie concepute de către adolescentă drept expresie a formulei obținerii succesului, armonizării comportamentului.

Parentalitatea ca fenomen social este studiat sub diferite aspecte, inclusiv și cel psihopedagogic. La moment există suficiente surse bibliografice științifice și științifico-populare dedicate fenomenului respectiv. Diferite aspecte ale parentalității sunt abordate

în cadrul psihologiei personalității, psihologiei vârstelor, psihologiei pedagogice etc. Importanța fenomenului dat pentru împlinirea ființei umane, structura lui complexă, multitudinea modelelor culturale și individuale, la fel și cantitatea investigațiilor contemporane în acest domeniu permite identificarea fenomenului parentalității în calitate de realitate autonomă, fapt care necesită elaborarea unei noi paradigme, ce ar face posibilă o abordare complexă a cercetării fenomenului parentalității.

Fenomenul parentalității este atât de prezent în viața fiecărui om, încât se pare destul de simplă realizarea rolului parental. O bună parte dintre adulți în calitate de tată/mamă acționează în baza modelelor parentale „moștenite” de la părinții lor, construiesc în mod „natural” relația copil – părinte. Acestor adulți le vine greu de înțeles și de admis pregătirea specială a tinerilor pentru parentalitate cu mult înainte ca ei să devină tătici/mămici. Vom remarca faptul, că multe dintre insatisfacțiile, eșecurile, tulburările comportamentale adolescente sunt consecințele unor atitudini limitative, constrângătoare și inducătoare de culpabilitate, aparținând familiei de apartenență a adolescenței.

Cercetările întreprinse și analiza programelor și a manualelor școlare pentru învățământul preuniversitar certifică că actualmente, obiectivul vizând pregătirea pentru parentalitate se realizează doar parțial în cadrul disciplinei școlare „Educația pentru sănătate”. Prin conținutul său general o atare pregătire nu este una suficientă. Mai mult ca atât: există abordări eronate în privința necesității realizării educației a tinerilor pentru parentalitatea de perspectivă. Analizele trimit la sugestii de politici educaționale pentru că simpla indicare a existenței unei probleme nu este suficientă pentru rezolvarea ei. În acest context elaborarea fundamentelor teoretice și metodologice a educației pentru parentalitate este una strict necesară. Prezenta lucrare nu face un prim pas în acest sens. Există analize în domeniul educației pentru familie, cât și în cel al educației de gen realizate în diferite țări, (Ovcarova R.V. [8], Mihaeia Miroiu [3], etc.), inclusiv în Moldova (Cuznețov L. [4], Bodrug-Lungu V. [1], Ovcerenco N. [7], etc).

Conceptul privind feminitatea este determinat multifactorial: biologic, psihologic și social. Savanții Krantz și Vogel (1968) indică o serie de trăsături psihosexuale feminine. Ei susțin ideea că femeile manifestă nevoie de protecție, vorbărețe sau tăcute, „triste”, manifestă tact, blândețe, evită limbajul „dur”, plâng cu ușurință, preferă arta, literatura.

Pe când în teoria feministă conceptul feminitate își are sorgintea în structurile sociale („Nu te naști femeie, ci devii”). Astfel feminitatea este concepută în teoria respectivă ca un set de reguli ce guvernează comportamentul și înfățișarea femeilor, reguli ce subsumează existența feminină eticii grijii, sacrificiului de sine și conformării la un model masculin de atractivitate sexuală (Dragomir O., Miroiu M., *Lexicon feminist*, Iași 2002, p.156-157

Cercetările de ultima oră denotă că adolescentele ce provin din familii defavorizate pot fi clasificate în câteva tipuri, în dependență de felul cum acestea concep semnificația și rostul parentalității și feminității. Astfel, o bună parte (70%) sunt adeptele savanților Krantz și Vogel, la care am făcut deja referire, altele (20% sunt în conflict cu specificul

feminin, îl concep ca ceva ce limitează șansele femeii de a se afirma în societate, deci aderă la teoria feministă. Această stare de lucruri ridică unele probleme privind acceptarea lor socială, dar și autoacceptarea. Adolescencele ce provin din familii defavorizate sunt mai puțin apte să-și verbalizeze emoțiile, dar au o mai dezvoltată coordonare musculară. Schimbările puberale (rotunjirea sânilor, șoldurilor, grațiozitatea mersului), de rând cu implicațiile biologice, au și un impact specific psihosocial. Adolescencele ce provin din familii defavorizate tind să accentueze feminitatea acționând extremist: merg provocător, unduindu-și șoldurile exagerat; sau invers tind să demonstreze comportament violent, detestă feminitatea și parentalitatea.

Cercetările ne-au demonstrat că:

- 70% dintre fetele ce provin din familii defavorizate își atribuie comportamente tradiționale feminine. Pentru această categorie de adolescente rolul parental devine important, dar conceput ca „crucea pe care trebuie dusă”.
- 20 % adolescente s-au pronunțat pentru exercitarea rolului masculin, considerându-l pe cel feminin inferior.

Concluzia la care am ajuns ca rezultat al investigației respective este următoarea: survin modificări în modelele de socializare ale adolescentelor ce provin din familii defavorizate, având în vedere axarea acestor adolescente pe modelele tradiționale educaționale, precum și a concepțiilor acestora privind posibilitățile limitate de afirmare ale femeii pe plan social, profesional, politic.

Așadar, studiul respectiv ne-a permis să identificăm preferințele comportamentale ale fetelor ce provin din familii defavorizate: adolescentele respective dau prioritate comportamentului feminin tradițional, nu sunt în stare a recunoaște avantajele celui egalitar. În modelul tradițional responsabilitățile de bază ale femeii – mame sunt: îngrijirea casei, a copiilor, asigurarea confortului satisfacerii nevoilor membrilor de familie, inclusiv și nevoilor sexuale ale soțului. Pe când noul ideal marital pentru adolescentele ce provin din familii defavorizate ar trebui să devină egalitarismul sex-rolurilor, în toate dimensiunile vieții sociale, inclusiv și cea intimă.

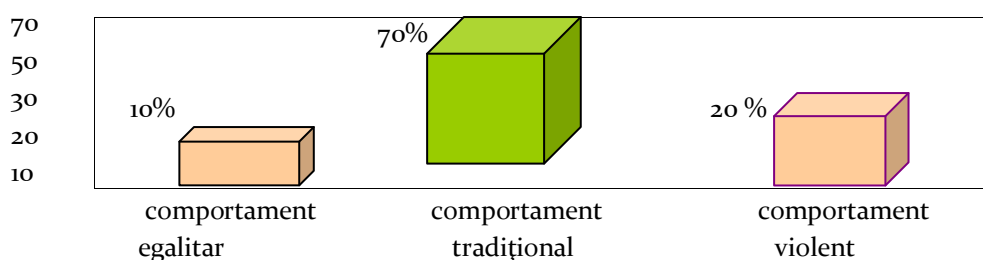


Figura nr.1 Preferințele comportamentale ale adolescentelor ce provin din familii defavorizate

Vom recunoaște că dezvoltarea feminității autentice, aprofundarea ei, are o mare importanță pentru sănătatea mintală a adolescentei, fiind o bază reală pentru confortul psihologic și exercitarea rolurilor sociale. Realizarea acestora la nivel de normă se bazează în mare măsură pe exercitarea și punerea în valoare a feminității ca model interior trăit și exprimat comportamental. Multe dintre atitudinile față de rolul femeii în societate traduc

„distorsiuni” ale psihoidenității sexuale, ale modelelor interioare de sex-rol pe care adolescența le construiește de-a lungul dezvoltării și maturizării sale psihologice.

Comportamentul violent pe care l-am înregistrat la cele 20% de adolescente, este, în fond, cultivat de un sistem educațional distorsionat și reprezintă nu altceva decât unul dintre cele mai importante impedimente în calea formării feminității la adolescența ce provine din familii defavorizate. Lipsa de informație referitor la impactul deficitului specificului feminin în caracterul adolescenței pot provoca eșecul împlinirilor de viitor. La acestea contribuie, după opinia noastră forța de influență a modelelor educaționale limitative, a atitudinilor și comportamentelor parentale observate în familia de proveniență. Toate acestea vor determina, cu siguranță, calitatea realizării de către adolescentă a rolurilor sociale, șansele acesteia de a trăii sentimentul împlinirii și satisfacțiilor vieții.

Așadar, în condițiile în care adolescentele ce provin din familii defavorizate dau preferință comportamentului feminin tradițional, sau celui violent se face simțită nevoia de a corecta, remodela procesul de formare a personalității acestei categorii de adolescente sub aspectul recunoașterii avantajelor modelului egalității gender, a șanselor egale pentru personalitățile diferite polarizate sub aspect sexual. Această egalizare să se bazeze pe convingerea că în definirea feminității se va porni de la perspectiva tradițională, dar se va recunoaște faptul că feminitatea nu limitează posibilitățile genului feminin de a se realiza în diferite domenii: educațional, ocupațional, politic, intim. În cazul în care adolescența ce provine din familii defavorizate va sesiza că parentalitatea și feminitatea nu discriminează, ci potențează șansele ei de viitor, aceasta o va putea ajuta să devină o persoană armonioasă.

Referințe bibliografice

1. Bodrug-Lungu V., Manana Blaje. Educația tinerilor pentru sănătatea sexual-reproductivă integră. În: Anale Științifice USM: Seria „Științe socioumane”. Vol. II. Chișinău, 2001.
2. Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA, 1993.
3. Dragomir O., Miroiu M. Lexicon feminist. Iași: Polirom, 2002.
4. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Chișinău: CEP USM, 2009.
5. Le Gall D., Martin C. Les Familles monoparentales: évolutions et traitement social. Paris: Educations Sociales Françaises, 1987.
6. Ovcerenco N. Impactul preferințelor comportamentale ale adolescentelor moderne asupra educației pentru maternitate. În: Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane. Chișinău:UPSC, 2012.
7. Ovcerenco N. Parentalitatea – izvor al împlinirii vieții umane. În: Educația din perspectiva valorilor. Vol.VIII. București: Eicon, 2015, p.98-104.

8. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен. Учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006.

APLANAREA CONFLICTELOR ÎN CUPLU PRIN SPORIREA TOLERANȚEI COMUNICATIVE

*Lilia ȚURCAN (BALȚAT), doctor, lector universitar
Cristina BABENCO, studenta anului IV,
Universitatea pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova*

Summary: Article evokes arguments on the importance of tolerance in the family and the need to develop communicative skills for conflict in the family setting.

Secole la rând strămoșii noștri au învățat să fie toleranți fără a cunoaște acest cuvânt. Astfel, toleranța a devenit o lege nescrisă ce trebuie respectată de orice membru al comunității, dacă dorește să trăiască în ea și să fie acceptat precum este [8, p. 12].

Sec XXI trebuie să devină secolul toleranței și al demnității personale, când oamenii, comunicând, se vor putea înțelege și îmbogăți reciproc, dacă vor realiza că pentru asta trăiesc și activează împreună. Toleranța presupune o reacție firească față de ceea ce ne înconjoară, acceptându-i legitimitatea chiar dacă nu corespunde dorințelor și priceperilor noastre [12, p. 97].

Toleranța este percepută ca normă psihologică de comportament comunicativ al individului ce permite acestuia să supraviețuiască în condițiile complexe și variate ale comunității umane. Adevărata toleranță nu admite repetarea greșelilor, afirmă Petre T. [17]. Din aceste considerente, formarea toleranței trebuie începută în viața cotidiană a familiei încă de la vârsta fragedă. În lipsa unei educații pentru toleranță în familie riscăm dezvoltarea în structura personalității a unor formațiuni intolerante, consecințe ale experiențelor negative de comunicare ce trebuie înlăturate imediat, afirmă Быева Л. (1994) care acordă o atenție deosebită problemei dezvoltării formațiunilor tolerante în familie.

Educația pentru toleranță trebuie desfășurată în familie, unde se produce debutul socializării copilului. Cercetările actuale asupra problemelor familiei atestă numeroase exemple de intoleranță în familie. Comunicarea este primul instrument spiritual al omului în procesul socializării sale. În societatea contemporană toleranța este necesară, deoarece confruntările care iau amploare constituie o amenințare universală potențială pentru orice persoană și este o competență afectivă bazată pe convingeri umaniste de acceptare a altor stiluri de viață, comportament, obiceiuri, opinii, credințe, idei, pentru a reacționa adecvat suportând inconveniențe și demonstrând responsabilitate în retroacțiunea comunicării [6, 36 p.].

Toleranța presupune orientarea pozitivă a comportamentului afectiv, care constituie un indicator serios al nivelului de cultură emoțională atât pe dimensiunea intrapersonală cât și pe dimensiunea interpersonală [10, 58 p.].

Comunicarea tolerantă fiind posibilă prin sincronie interacțională, prin intrare simultană în vibrație afectivă a emițătorului și receptorului, dificil de atins din cauza unor dificultăți emoționale care subminează compatibilitatea psihologică a partenerilor comunicării [8, p. 117]. Toleranța comunicativă nu înseamnă renunțare la idei, slăbiciune sau indiferență, cu toate că de multe ori, în mod greșit, tindem să o asemănăm cu aceasta, afirmă Neacșu I. [6, p. 9-14], toleranța comunicativă reprezintă o formă superioară de înțelegere, înțelepciune, putere și civilizare [15, p. 88].

Toleranța comunicativă se manifestă sub forma caracteristicilor comportamentale comunicative. Nivelul general scăzut al toleranței comunicative se manifestă prin: *refuzul de a înțelege individualitatea celuilalt; supraestimarea de sine, percepția că este etalonul corectitudinii; manifestarea conduitei categorice; conservatorismul în evaluarea altora; incapacitatea de a inhiba stările emoționale distructive; tendința de a reeduca partenerul; refuzul de a ierta greșelile celuilalt; manifestarea nerăbdării la disconfortul fizic sau psihic al partenerului; adaptarea dificilă la comportamentul celor din jur* [12, p. 73].

Conduita tolerantă în comunicare este condiționată de prezența în conștiința umană a predispoziției native pentru o comunicare tolerantă, ca principiu al comunicării pedagogice ce devine funcțional prin respectarea *principiilor morale* ce stau la baza comunicării tolerante: *principiul utilității, principiul neutralității, principiul respectului*.

După cum menționează autoarea Cuznețov L., toleranța sau atitudinea intolerantă a individului începe a se proiecta din familia lui de origine se consolidează în procesul maturizării și se manifestă clar în familia creată de aceasta [3, p. 35], cercetători confirmă prin date directe și indirecte că familia contemporană se află în situație de criză profundă. Despre asta ne vorbește prezența intoleranței, conflictului, violenței domestice ș.a [4, p. 40]. Toleranța nu este o calitate intrinsecă, ci una dobândită prin educație, cultură prin antrenament. Toleranța se învață de la părinți, nu se moștenește [8, p. 117].

Familia constituie mediul natural al copilului, având o influență hotărâtoare asupra dezvoltării acestuia, influență ce diferă de la o familie la alta, în funcție de modelul educațional pe care-l reflectă structura și dinamica relațiilor familiei respective, afirmă Berge A.. Pe individ familia îl satisface în măsura în care răspunde cerințelor sale, oferindu-i în același timp un mediu afectiv și protector [1, p. 190]. Anume în familie se produc acele interacțiuni și procese complexe de devenire a personalității umane care își lasă amprenta asupra mentalității și conduitei individului, asupra modului de gândire, percepere și afirmare a sinelui, asupra sentimentelor cu care acesta va porni în lume [3, p.15].

Calitatea familiei este determinată de nivelul culturii emoționale a partenerilor acesteia, în primul rând, de gradul de formare a competențelor emoționale: a empatiei, toleranței comunicative, de caracterul adecvat al autoevaluării și al nivelului aspirațiilor, de siguranța în forțele proprii. Retroacțiunea comunicativă poate fi asigurată printr-o

comunicare bazată pe cultură emoțională având la bază crearea unui câmp afectiv pozitiv și favorabil, structurarea mesajelor [2, p. 89].

Conflict este un comportament agresiv. Conflict înseamnă opoziție, dezacord sau incompatibilitate între două sau mai multe părți. Conflictul poate fi sau nu violent. Conflictul armat dintre state poate evolua în război. În plus, are un caracter activ, direct și distructiv. Opusul violenței este nonviolența, care e un tip de atitudine pasivă, de retragere, reținere de la manifestările agresive, de forță și de ripostă, în scopul de a anula orice acțiune sau inițiativă din partea atacatorului [5, p. 186].

Conduita tolerantă în comunicare este condiționată de prezența în conștiința umană a unor predispoziții native pentru o comunicare tolerantă, care trebuie să devină un principiu și regulă în comunicare [16, p. 233].

Familia există din cele mai vechi timpuri având diferite caracteristici, de la o societate la alta [7, p. 357]. Dezvoltarea toleranței comunicative are loc inițial în familie, iar consecințele nedezvoltării toleranței comunicative duc la conflicte și dezmembrarea familiei.

Literatura de specialitate propune următoarele strategii de dezvoltare a toleranței în familie: ascultarea și înțelegerea partenerului, exprimarea interesului și a acceptării, respectul de sine și ceilalți, comunicare empatică. Pinișoară I. propune două strategii de prevenire a conflictelor: *evitarea situațiilor de conflict, exprimarea rezistenței în comunicare* [9, p. 181].

Scopul comunicării interpersonale în familie este de a convinge partenerul de cuplu să simtă, să gândească și să se comporte într-un anumit mod altfel spus să se integreze în mediul familial prin comunicarea nevoilor, opțiunilor și a proiectelor de gândire și acțiune [6, p. 39].

În concluzie, deducem că dezvoltarea toleranței comunicative în familie denotă norma stabilității psihosociale a membrilor familiei, care asigură funcționalitatea familiei și echilibrul relațional în cadrul acesteia, iar nedezvoltarea toleranței comunicative produce conflicte și subminează armonia intrafamilială.

Pentru a educa în familie un copil sănătos mental, sociabil și responsabil, părinții au datoria să creeze în casă un mediu tolerant de comunicare interpersonală, fiind primul model al toleranței de urmat pentru copii, la școală - învățătoarea sau profesorii devin modele de conduită comunicativă pe direcția dezvoltării unor relații armonioase cu cei din jur pentru a evita conflictele și pentru a avea o viață liniștită, calmă și sigură.

Referințe bibliografice

1. Berge A. Tratat de igienă mintală. Iași: Polirom, 2004. 408 p.
2. Cojocaru-Borozan M. Teorii culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
3. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Tipografia CEP USM. Chișinău, 2013 328 p.
4. Furtuna-Șevcenco O. Familie dezmembrată-copii neîncrezuți în sine. Didactica Pro 2007 Nr. 3-4 (43-44) pag. 40
5. Enăchescu C. Tratat de igienă mintală. Iași: Polirom, 2004. 408 p.

6. Neacșu I. Suditu M. Inteligența emoțională integrată comportamentului social. Repere de metodologie aplicată: chestionarul specific. În Revista Protecția socială a copilului. București: Semne, nr.12 2002 p. 56
7. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Iași: Polirom. 2004. 304 p.
8. Socolov T. Comunitatea învață a fi tolerantă. Didactica Pro 2004 Nr 4 (26) p. 12
9. Pînișoară I. Comunicare eficientă. –Iași, Editura Polirom, 2004 p. 181
10. Toes D. Educația pentru toleranță necesară în învățămîntul primar. În Revista secolului 21. București, 2013. 57-62 p
11. Țurcan L. Toleranța comunicativă în familie-un imperativ al comunicării eficiente. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 2012. 423p.
12. Țurcan L. Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței. Ch.: Tip. UPS „I. Creangă”, 2015. 324 p.
13. Țurcan L. Pedagogia toleranței. Ghid metodologic. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău, 2013. 150 p.
14. Бойков В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва 1996 p.372-373
15. Буева Л. П. Культура, культурология и образование.//Вопросы философии, № 2. 2000. 88 с.
16. Геворкан М. М. Концептуальные подходы к проблеме толерантности. Сборник научных статей. Международной научно-практической конференции 1-2 декабря. Ярославль Изд-во ЯГПУБ 2011. 357 с.

TRUDNOSTI I METODEDY VZAIMODEYSTVIYA PEDAHOGA S SEMBEY V PROCESSE INKLUZIVNOGO OBRADOVANIYA

*Наталья БУРЫКИНА, кандидат педагогических наук, доцент;
Алексей БУРЫКИН, доктор экономических наук, профессор,
заместитель директора по научно-исследовательской работе, Ярославский
филиал Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования
«Академия труда и социальных отношений», Ярославль, Российская
Федерация*

Summary: The article describes the most common problems and methods that schools engaged in the inclusion of children with developmental disabilities, can be used to overcome them; It offers solutions to problems.

Инклюзивное образование - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России. Авторы считают важным значение данного процесса для демократического общества и для школы[1]. В инклюзивных классах общеобразовательной школы у детей появляется представление о диапазоне потенциала разных людей, что помогает выработать у них понимание и чуткость. Из этого следует, что инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети - индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Создание инклюзивных классов может оказаться трудным делом для педагогов, административных работников и семей. Проанализировав наиболее типичные трудности и методы, которые учебные заведения, осуществляющие включение детей с отклонениями в развитии, должны применять при регулировании отношений между детьми в учебном классе, можно сгруппировать следующим образом (таблица 1).

Таблица 1. Трудности и методы при регулировании отношений между детьми

Применение успешных методов в административной работе и управлении.	Создание формулировки основной задачи («миссии») и разработка целей.	Проблема минимизации опасений при решении проблем.
---	--	--

Авторы убеждены, что для отечественной системы специального образования нужна особая модель инклюзивного обучения, учитывающая "российский фактор". Инклюзивное или включенное образование - термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

На современном этапе развития обучения и воспитания детей отмечается интерес ученых к формам обучения и воспитания учащихся с отклонениями в развитии, но до сих пор открытым остается вопрос об организации процесса развития и обучения "особых" детей в массовой школе. Однако следует заметить, что по включению детей с отклонениями в развитии в учебный процесс общеобразовательных школ, публикаций мало, нет методических рекомендаций и программ. Основная цель - в условиях практического применения данной педагогической модели создать условия успешной социальной адаптации школьников.

В основе создания классов начальной школы, ориентированных на интересы ребенка, лежат убеждения, соответствующие идеалам демократического общества (таблица 2).

Таблица 2. Перечень убеждений по идеалам демократического общества

Индивидуализировать обучение и воспитание в детских учреждениях для каждого ребенка	Предоставлять детям возможности хорошего выбора, который способствует дальнейшему обучению
Вовлекать детей в активное обучение	Укреплять взаимоотношения с семьями и способствовать их непосредственному участию в обучении их ребенка

В школах, ориентированных на интересы ребенка, педагоги и административные работники должны глубоко верить в необходимость работы с детьми для того, чтобы укрепить следующие убеждения (таблица 3).

Таблица 3. Перечень убеждений педагогов

Несмотря на разные способности, у детей больше сходств нежели различий	Дети являются частью семьи и сообщества
Дети учатся лучше всего друг у друга в сообществах, ориентированных на нормальную жизнь	Дети расцветают в условиях, когда их потребности принимаются во внимание и удовлетворяются индивидуализированным образом

Школы, ориентированные на ребенка, должны функционировать таким образом, чтобы удовлетворять индивидуальные нужды детей и способствовать развитию демократических идеалов и принципов. В таких классах, ориентированных на ребёнка, детей поощряют делать выбор, критически мыслить, быть находчивыми и использовать свои творческие способности и воображение, учат принимать ответственность за свои решения и помогать друг другу[3].

Ориентированные на ребёнка школы, практикующие включение детей с отклонениями, должны стремиться раскрыть потенциал каждого ребёнка. Когда педагоги в таких инклюзивных классах стараются удовлетворить индивидуальные потребности каждого ребёнка, они своим собственным примером воспитывают в детях терпимость к различиям людей, демонстрируют ценность человеческих отношений и показывают на примере собственных поступков и действий, как проблемы людей можно решить, если члены сообществ работают над ними сообща и поддерживают друг друга.

Создание инклюзивных классов может оказаться трудным делом для педагогов, административных работников и семей. Проанализировав наиболее типичные трудности и те стратегические методы, которые учебные заведения, осуществляющие включение детей с отклонениями в развитии, должны применять для их преодоления при регулировании отношений между детьми в учебном классе, можно сгруппировать такие разделы:

1. Применение успешных методов в административной работе и управлении.

Важный урок, который школы, практикующие включение, должны извлечь из своего опыта, заключается в том, что прежде, чем создавать инклюзивные классы,

родители и работники учебного заведения должны собраться для того, чтобы обсудить те опасения, которые имеются как у родителей, так и у сотрудников школы в отношении включения. Такого рода обсуждение может предупредить многие проблемы, которые возникают, в сущности, из-за отсутствия информации о предстоящих изменениях.

Работники администрации школ играют первостепенную роль в том, как будут складываться отношения между детьми в учебном классе. Именно им придётся находить ресурсы, принимать решения, преодолевать трудности и готовить сотрудников к переменам. Для того, чтобы вводить в учебном заведении практику включения, необходимо иметь ясные представления о том, к чему это ведёт, эти меры должны соответствовать философии данной школы. В тех ситуациях, когда руководители школы проявляют нерешительность, принимают плохие решения или же вообще неспособны принять решений, - подлинные перемены не произошли.

Всем тем, кто будет вовлечен в процесс создания инклюзивных классов, понадобится оказать дополнительную поддержку. Педагогам - воспитателям и учителям начальной школы - потребуются подготовка и обучение. Родителям нужна будет информация, поддержка, а также твердое и уверенное руководство, когда появятся трудности. В школьных классах детям - как тем, у которых имеются специальные нужды, так и тем, у которых их нет - потребуются дополнительное внимание. Руководитель, если он обладает силой и сочувствием, с помощью своего влияния может содействовать успеху практики включения. Для этого необходимы конкретные методы в руководстве и управлении для создания инклюзивных классов начальной школы:

- Создание комитета по включению, куда могут войти административные работники, педагоги (воспитатели и учителя школы), родители и специалисты. Все, кто окажется задействован в процессе включения, должны принять участие в планировании. Задачи Комитета размещены в таблице 4.

Таблица 4. Задачи Комитета

Разработать формулировку основной задачи («миссии»)	Выявить подходящие, имеющиеся в наличии ресурсы для подготовки педагогов и родителей
Обеспечить систематическую поддержку сотрудникам, подходя к решению задач по методу работы единой командой единомышленников	Уметь видеть успехи и опираться на них в своей дальнейшей деятельности.
Дать возможность педагогам и родителям высказывать замечания относительно результатов совместного планирования, а также относительно руководства и распределения ресурсов (как людских, так и финансовых)	

- Создание группы планирования обучения для того, чтобы оценивать проблемы и нужды детей при обучении. Группы по своему составу должны быть

междисциплинарными и включать в себя в качестве партнёров и необходимых своих членов родителей детей. Члены таких групп должны неформально, открыто и честно обмениваться информацией. Возникающие проблемы должны рассматриваться как общие проблемы, стоящие перед группой, и решаться сообща.

- Создание центра для родителей в школе. По возможности, найти добровольцев из числа родителей для того, чтобы в течение определённого количества часов в неделю кто-то из них находился в центре и отвечал на телефонные звонки родителей и членов местного сообщества, разговаривал с педагогами, а также выполнял функции библиотекаря, выдавая материалы и книги по включению.

- Назначение одного из сотрудников школы помощником по вопросам включения. Этот сотрудник будет содействовать успешному включению детей со специальными нуждами, будет осуществлять связь с семьями, разрабатывать материалы для адаптации учебных планов, помогать намечать индивидуальные цели и задачи для отдельных детей, а также устанавливать связи в местном сообществе для выявления ресурсов и обмена информацией. Такой консультант по вопросам включения может также помогать педагогам использовать эффективные методы обучения.

Полезными могут оказаться также следующие стратегии:

- Учителям и воспитателям необходимо разрешать принимать добровольное решение, будут ли в их классах дети со специальными нуждами. Когда у педагогов есть выбор, они - точно так же, как дети и родители - лучше контролируют ситуацию, а это часто ведет к тому, что они принимают на себя больше ответственности за то, чтобы изменения проходили успешно.

- Администрация должна подумать об уменьшении общего количества детей в классе в зависимости от конкретных нужд и потребностей в данном классе. Услуги поддержки, такие как использование воспитателя, а также терапевтические услуги, должны предоставляться гибко - на основе индивидуализации и дифференциации для того, чтобы удовлетворять разнообразные нужды педагогов и детей.

2. *Создание формулировки основной задачи («миссии») и разработка целей.* Школы - учреждения, где у сотрудников никогда не хватает времени: ежедневно и из года в год они должны удовлетворять потребности других людей. Педагоги и другие сотрудники школ проводят на работе много времени и при этом во многих местах получают за свою работу более чем скромную зарплату. Иногда, для того, чтобы помочь педагогам и административным работникам осознать свою общую цель по обучению детей, сотрудникам школ бывает полезно совместно с членами местных сообществ совместно разработать «миссию» своей школы, сформулировать основную задачу и перечислить цели, которые помогают достижению данной задачи, а также создать план действий по выполнению данных целей.

Формулировка «миссии» в детских учебных заведениях, осуществляющих включение, должна отражать убеждения сотрудников школы. В ней простыми словами должны быть выражены их убеждения в отношении того, как происходит обучение детей и как следует обслуживать детей и их семьи. Такая формулировка «миссии» в отношении включения:

- поможет сообществу школы определить свою задачу;
- предоставит возможность педагогам и членам местного сообщества обсудить друг с другом цели образования и воспитания маленьких детей;
- поможет создать критерии для того, чтобы можно было оценить, насколько хорошо школа добивается намеченных в «миссии» целей.

Поскольку принципы включения распространяются не только на детей с проблемами в развитии, важно понимать, что удовлетворение различных нужд детей поможет школе работать более эффективно в отношении всех детей. Формулировка «миссии» школы, если она четко отражает философию обучения, ориентированного на интересы ребенка, поможет в будущем преодолевать возникающие трудности и препятствия на пути к успеху[2].

Образец формулировки «миссии». Мы верим, что все дети - независимо от уровня способностей, пола и социального происхождения - имеют право на получение качественного образования, когда педагоги видят, ценят и поощряют развитие навыков и умений, которые будут им необходимы на протяжении всей жизни. Осуществление данной задачи предполагает достижение следующих целей.

Таблица 5. Задачи инклюзивного образования

Обучение, ориентированное на интересы ребенка, которое поощряет развитие у ребенка навыков критического мышления посредством предоставления ребенку возможностей выбора и активного обучения	Возможности вносить значимый вклад в повседневные дела и занятия, что способствует развитию у детей независимости и автономности и, в то же самое время, развивает чувство ответственности за сообщество, страну и окружающую среду.	Использование методов обучения, которые способствуют развитию творческих способностей, воображения и находчивости, а также соответствуют индивидуальным потребностям ребенка в обучении
Задания и среда, которые поощряют детей «открывать мир» и находить решения проблем.	Внимание к укреплению дружбы и сотрудничества между детьми, взрослыми и семьями.	Установление отношений партнёрства с семьями с тем, чтобы школа и местное сообщество работали совместно, поддерживая друг друга.

После того, как Комитет выработает формулировку «миссии» школы, ему необходимо составить список программных целей (таблица 6).

Таблица 6. Список программных целей

Оказывать поддержку семьям в достижении их собственных целей. Для того, чтобы осуществление включения было	Способствовать вовлечению детей в жизнь класса и развивать у них уверенность в себе. Ключевая цель включения	Способствовать развитию детей в важных областях. Эти области включают в себя когнитивное развитие,
--	--	--

эффективным, необходимо, чтобы включение соответствовало целям и приоритетам семей	заключается в том, чтобы помочь детям научиться взаимодействовать с другими и добиваться успеха.	моторику, общение, игру, социальное развитие, навыки ухода за собой, а также самоуважение и самоконтроль.
Развивать и поддерживать у детей чувство социальной компетентности. Чувство социальной компетентности особенно важно для детей со специальными нуждами, поскольку, если социальные навыки остаются неразвитыми, то это становится проблемой на всю жизнь.	Предоставлять возможности детям получать опыт обычной жизни и готовить их к этому. Дети с проблемами в развитии могут продолжать учиться и развиваться в обычной обстановке в школе, а также в повседневной жизни местного сообщества.	Учить детей использовать свои навыки. Детям необходимо научиться переносить усвоенные навыки из одной обстановки в другую.
Предотвращать будущие проблемы и развитие инвалидности. Многим детям со специальными нуждами угрожает риск появления у них в будущем проблем в учебе, хотя имеющиеся у них трудности на данный момент не являются очевидными. Так, например, у ребенка с неразвитыми коммуникативными навыками, позже могут появиться специфические трудности при обучении в школе[6].		

3. Как уменьшить опасения при решении проблем. Некоторые родители и педагоги, возможно, выразят озабоченность, что нужды детей с отклонениями в развитии нельзя удовлетворить, включая их в обычные классы. Других родителей и педагогов, возможно, будут беспокоить нужды типично развивающихся детей в инклюзивных классах. Одно из самых больших опасений, в отношении практики включения, касается того, что школа не справится с трудностями и в результате этого как дети с проблемами в развитии, так и дети без таких проблем будут учиться хуже, что дети с проблемами в развитии могут испытать социальное отторжение, а работа воспитателей и учителей станет слишком сложной. Работники администрации школ часто опасаются возрастания расходов и вероятности протестов родителей [2].

Опыт свидетельствует, что когда школа начинает обдумывать введение практики включения в своей работе и выдвигают его в качестве своей важной цели, наличие упомянутых выше опасений обычно ими не осознается. Весьма полезно иметь заранее созданный план того, как реагировать на высказываемые опасения и как решать появляющиеся проблемы. В такой план должны быть включены следующие элементы:

- Установить гибкое соотношение между количеством детей и количеством педагогов. Хотя опыт включения не дает возможности сказать, сколько детей с проблемами в идеале следует включать в один класс начальной школы, во многих инклюзивных школах считают, что два или три ребенка с проблемами (от легких до умеренных) можно легко интегрировать в класс. Решения в отношении включения конкретных детей в класс следует принимать, рассмотрев следующие факторы (таблица 7).

Таблица 7. Факторы включения конкретных детей в класс

Индивидуальные нужды детей с проблемами в развитии	Характеристики и нужды детей без проблем в развитии	Отношение воспитателей и учителей в школе и их навыки
Степень доступа к службе поддержки	Количество детей, которое приходится на одного взрослого	Координировать принятие решений с родителями

Работники администрации и педагоги должны встретиться с родителями прежде, чем принимать ребенка в школу. Педагоги сначала должны узнать о сильных сторонах ребенка и его нуждах от его родителей. Родители должны предоставить важнейшую практическую информацию о своем ребенке и его проблеме в развитии. Например, они могут рассказать, какая повседневная медицинская помощь необходима ребенку [7].

В некоторых школах считают полезным, чтобы новый ребенок мог прийти и посмотреть школу до того момента, когда его туда окончательно примут. Такие посещения, которые можно проводить до начала обычного дня в школе или после его окончания, часто могут устранить опасения ребенка, родителя или педагога. Очень полезными могут оказаться также и посещения учителем на дому для того, чтобы установить положительные взаимоотношения в обстановке, комфортной для ребенка. Для некоторых детей может быть полезно, если их приводят только на часть дня до тех пор, пока они не привыкнут к распорядку жизни в школе. Может потребоваться также присутствие кого-то из родителей в школе до тех пор, пока ребенок не привыкнет к пребыванию там.

Список использованной литературы

1. Абрахам М.Р., Моррис Л.М., Вальд И.Дж. Инклюзивное обучение детей младшего школьного возраста. Сан-Антонио, 1993.
2. Бурькин А.Д. Социальные проблемы современной семьи Материалы 8 Международной научно-практической конференции «О влиянии государства на развитие демографических процессов». Ярославль, ЯФ АТиСО, 2014.
3. Бурькина Н.М. Социально - педагогическая поддержка детей, имеющих отклонения в развитии и обучающихся в массовой общеобразовательной школе. Ярославль, 2004.

ПАРТНЁРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА ПРИ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ВУЗЕ

*Татьяна ЗЕЛЕНОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
 Филиал ОАНО ВО, Московский психолого-социальный университет,
 Ярославль, Российская Федерация*

Summary: The basic idea of inclusive education of students at the Academy - constant monitoring of the educational conditions in their entirety for the account of educational needs and capabilities of participants in the educational process. The basic idea

of inclusive education of students at the Academy - constant monitoring of the educational conditions in their entirety for the account of educational needs and capabilities of participants in the educational process.

Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации. Инклюзия предполагает вовлечение в процесс каждого объекта образовательного процесса (воспитанника дошкольного учреждения, ученика, студента) с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий и делают вывод о том, что на современном этапе инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе [2].

Исторический аспект развития инклюзивного образования в России и за рубежом отражен в исследованиях С.В. Алехина, Н.С. Грозной, И. В. Задорина, Ю.В. Мельник, С.И. Сабельникова и др. Возможности развития образовательной среды учебных заведений, пригодных для инклюзивного образования, исследовали О.С. Газман, М.Е. Ижецкая, И.В. Крупина, В.А. Разумный, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, В.В. Морозов, А.В. Мудрик, Л.П. Печко, С.В. Тарасов, К.М. Ушаков, Т.И. Шульга и др. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» предоставляет большую возможность для перехода к совместному обучению здоровых, типично развивающихся студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. В Документе содержатся требования учета возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей студентов, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [6]. Принципы современной формы совместного обучения – инклюзивного образования предусматривают адаптацию образовательного процесса к образовательным потребностям каждого студента и охватывают результаты, структуру и условия усвоения образовательных программ.

В ежегодном послании Президента России В.В. Путина к Федеральному Собранию от 12 декабря 2013 года прозвучали слова: «...Решающее значение для будущего российской школы приобретает профессиональный рост учителя. Он должен быть готов использовать в обучении современные технологии, *уметь работать с детьми с ограниченными возможностями по здоровью*» [4]. В связи с этим 2012 год в России можно назвать «революционным» в плане появления законодательных и правовых актов, регулирующих внедрение *непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями* (ООП), что способствовало активному внедрению инклюзивного образования во всех учебных заведениях Российской Федерации. Россия ратифицировала 3 мая 2012 года Международную Конвенцию ООН о правах инвалидов и стала 11-ой страной, принявшей данный международный документ к

исполнению, в котором в статье 24 прямо прописано «инклюзивное образование» [5]. Также в новом Федеральном законе «Об образовании» в понятийном аппарате появилось определение «Инклюзивное образование» - глава первая, статья вторая пункт 27 и соответствующая статья 79 [1].

Инклюзивное образование сегодня регулируется соответствующей законодательной базой, в том числе, приказом Министерства от 05.12.14 №1547 "Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность" [2]. Принятие и вступление в силу Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации» дало новый импульс привлечению в высшие учебные заведения абитуриентов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а получение высшего профессионального образования становится наиболее эффективным механизмом социальной интеграции названной категории лиц[1]. Инклюзивное образование в данном законе определено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. Оно вводится в учебных заведениях Российской Федерации для создания условий:

- получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья,
- для коррекции нарушений развития и социальной адаптации,
- оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц.

Принятие Конвенции о правах инвалидов 2006 года, ратифицированной Российской Федерацией в 2008 году, поставило перед высшим образованием актуальную задачу – перейти от оказания помощи студентам с особыми образовательными потребностями во время обучения к обеспечению для них равных прав и созданию равных возможностей на получение высшего образования, добиться их полного включения в учебно-воспитательную и внеаудиторную деятельность[3]. Для достижения этой цели в первую очередь необходимо сформировать инклюзивную безбарьерную образовательную среду, в которой студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать всю необходимую информацию и общаться на основе инклюзивного подхода.

Все модели обучения студентов с особыми образовательными потребностями (схема 1), которые функционируют на данный момент в российских вузах, имеют право на существование.

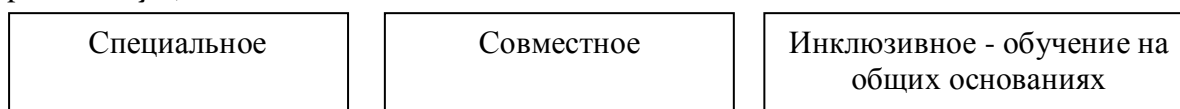


Схема 1. Модели обучения студентов с особыми образовательными потребностями

В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов автор предлагает внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя все ступени развития образования (детский сад, школа, суз, вуз). В связи с этим в вузы придут подготовленные студенты с особыми образовательными потребностями, не будет нужно тратить на адаптацию лишних два года, что происходит в некоторых вузах. Для них не нужно писать специальные образовательные программы, студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам. Например, все незрячие и слабовидящие студенты учились и учатся в российских вузах только на общих основаниях – инклюзивно, для них не разрабатываются специальные образовательные программы. Нужно в вузах создавать специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП.

В Москве 17 апреля 2015 г. в МГППУ прошла Всероссийская конференция «Социальное партнёрство в инклюзивном образовании», посвященная взаимодействию законодательной и исполнительной власти, представителей школьного и родительского сообщества, а также общественных организаций, занимающихся проблемами детей с инвалидностью, в продвижении инклюзивного подхода к образованию. В одном из выступлений депутат Государственной Думы РФ О. Смолин указывает, что раньше он получал огромное количество писем от родителей, желающих, чтобы их дети с инвалидностью учились в общеобразовательных школах. Теперь большинство писем – о том, чтобы учиться в коррекционных школах. О. Смолин вновь напомнил девиз международного движения людей с инвалидностью – «Ничего о нас без нас!». **«Только с учетом мнения родителей детей с инвалидностью, общественных организаций людей с инвалидностью можно принимать какие-либо решения о ликвидации или реорганизации коррекционных школ. Закрывать или реорганизовать коррекционную школу можно лишь с согласия родителей, по их доброй воле, а не чтобы отчитаться».** Он также отметил проблему вузовского образования молодежи с инвалидностью, где одним из главных препятствий порой является Индивидуальная программа реабилитации (ИПР), в которой записано: студент нуждается в специальных образовательных условиях. Вузы иногда отказывают таким абитуриентам под предлогом, что подобных условий у них нет. «Это неправильная трактовка законодательства», - считает депутат. По его мнению, нужно разрабатывать нормативы о поддерживаемом обучении студентов с инвалидностью, таком же, как и для школьников. Однако есть проблемы в нехватке кадров, особенно в регионах[7].

Обратимся к опыту нашего вуза. Ярославский филиал Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений» - это многопрофильный вуз с многолетним опытом подготовки высококвалифицированных специалистов, негосударственное образовательное учреждение высшего образования, осуществляет образовательную деятельность более 25 лет. Филиал осуществляет свою деятельность в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации, Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, нормативно правовыми актами Правительства Российской Федерации, Федерального агентства по образованию, Уставом АТ и СО, концепцией развития ОУП ВО «АТиСО», Положением о Ярославском филиале ОУП ВО «АТ и СО».

В начале 2016-2017 учебного года в Ярославском филиале обучается более 1350 студентов, 7 кафедр, 69 преподавателей, из них 57 докторов и кандидатов наук[5]. Студенты филиала проживают в г. Ярославле и Ярославской области, Москве, Воркуте, Печоре и других городах Российской Федерации. В поддержании высоких образовательных и этических стандартов, в обеспечении наилучших условий обучения для студентов, наш вуз стремится к развитию безбарьерной среды, гарантируя возможность инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Академии внедряются новые технические разработки, закупается соответствующее оборудование, разрабатываются методологические документы для создания условий, способствующих лучшей интеграции студентов с особенными образовательными потребностями (ООП) в учебный процесс.

Партнёрство преподавателя и студента при инклюзивном образовании в Академии начинается во время довузовской подготовки, в интегрированном обучении, тьюторском сопровождении и использовании дистанционных технологий. Профорientационная работа с абитуриентами - инвалидами и лицами с ОВЗ из школ или средних специальных учебных заведений - начинается в Дни открытых дверей, во время профорientационного тестирования или консультации для инвалидов, лиц с ОВЗ и их родителей по вопросам приема и обучения, при подготовке рекламно-информационных материалов для абитуриентов и во взаимодействии с коррекционными образовательными организациями.

Обучение по образовательным программам студентов с ООП осуществляется преподавателем с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья. Преподаватель организует занятия совместно с другими обучающимися в общих группах, используя социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии

социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе.

Основная идея инклюзивного образования студентов в Академии - постоянный мониторинг образовательных условий во всей их совокупности на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для студентов в образовательном процессе, его участники включаются в проектирование изменений, создающих более эффективные образовательные условия. Проектирование и программирование являются необходимыми технологиями для реализации принципов инклюзивного образования. Таким образом, участники образовательного процесса (руководство филиала, преподаватели, студенты, родители) становятся не только пользователями программ, методик, технологий, дидактического и материально-технического обеспечения, но и разработчиками образовательного процесса и условий его реализации. Среди наших педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы преподавателями в инклюзивной практике. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования студентов с различными образовательными потребностями (таблица 1).

Таблица 1. Классификация педагогических технологий в инклюзивном образовании в вузе

1.	Технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании студентов с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса
2.	Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у студентов в образовательном процессе
3.	Технологии, направленные на формирование у студентов социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности
4.	Технологии оценивания достижений студентов в инклюзивном подходе

Преподаватели, курсы которых требуют от студентов выполнения определенных специфических действий и представляющих собой проблему или действие, невыполнимое для студентов, испытывающих трудности с передвижением или речью, получают информацию от сотрудников деканата и учитывают эти особенности, предлагая студентам с ООП альтернативные методы закрепления изучаемого материала. База прохождения практики для студентов с ООП определяется преподавателем с учетом доступности для данных обучающихся и рекомендации медико-социальной экспертизы, индивидуальной программе реабилитации инвалида и относительно рекомендованных условий и видов труда.

Преподаватели Академии отмечают, что студенты с ООП компенсируют свои недостатки, развивая личностные способности, такие как упорство, настойчивость,

позитивное отношение к жизни, стремление повысить свой уровень жизни и приверженность высоким стандартам. Поэтому включение студентов с ООП в общество, начиная с инклюзивного детского сада, будет положительным, а не отрицательным примером для здоровых детей, которые также будут стремиться к высоким стандартам жизни. В тех вузах, которые осуществляют тщательный отбор студентов, для расширения доступа к образованию социально незащищенных групп населения предпринимаются все более продуманные меры: такая практика получила название «политики равных возможностей», где учитывают социально-экономические факторы при приеме и увеличении числа студентов из неблагополучных семей или студентов с особыми талантами и потребностями.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации №273-ФЗ «Об образовании» от 21.12.2013 г.
2. Приказ Министерства от 05.12.14 №1547 "Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность".
3. Международная конвенция ООН о правах инвалидов.
4. Послание Президента России В.В. Путина к Федеральному собранию от 12 декабря 2013 года.
5. <http://yaratiso.ru>
6. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»
7. Материалы Всероссийской конференции «Социальное партнёрство в инклюзивном образовании». Москва, апрель, 2015.

РАБОТА ВОСПИТАТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

*Марина РОМАНИУК, воспитатель, вторая дидактическая категория,
Дошкольное образовательное учреждение, с. Дану, Республика Молдова*

Summary: The article considers the problem of the work of the kindergartener who educates children with mental retardation. The objectives, the content, and the most effective forms and methods of work are disclosed in the example of the village of Danu,

Glodeni. The author describes the process of familiarizing parents to correctional and developmental work with preschool children with mental retardation.

Опыт работы с детьми имеющими задержку психического развития показывает, что её успех во многом зависит от того, насколько родители понимают состояние своего ребёнка, принимают его таким, какой он есть и стремятся помочь.

И если у родителей нет глубоких знаний о природе задержки психического развития, если они не понимают трудности детей в обучении и воспитании, неадекватно оценивают их возможности, не осознают своей роли в воспитании и развитии таких детей, то это приводит к неудовлетворенности взаимоотношениями с детьми вследствие несбывшихся ожиданий.

Как результат - утрата так необходимых детям этого возраста теплых, защищающих их контактов с самыми близкими людьми, эмоциональная отчужденность детей от родителей, избегание контроля своего поведения со стороны отца и матери.

Если учесть, что для нашей современной жизни характерна обстановка нестабильности, тревоги, отсутствия уверенности в завтрашнем дне, то всё это усугубляет проблемы семьи и ребенка с задержкой психического развития. Вместе с тем ученые особо отмечают роль психологического климата в семье для преодоления психической задержки, обеспечения психофизического здоровья ребенка.

Поэтому одна из важных задач воспитателя детского сада – работа с родителями таких детей, так как от этого зависит успешность коррекционно-развивающей работы. Ему необходимо сделать так, чтобы родители понимали состояние своего ребенка, принимали его таким, какой он есть и стремились ему помочь.

В работе по взаимодействию с родителями детей имеющих задержку психического развития выделяются следующие задачи:

- установить партнерские отношения с семьей каждого ребенка;
- объединить усилия для коррекции, развития и воспитания детей;
- создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки;
- активизировать и обогащать воспитательные умения родителей;
- поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях.

Учитывая что содержание работы учитывает трудности в организации взаимодействия с родителями воспитанников. Это предполагает использование принципов взаимодействия с родителями:

1. доброжелательный стиль общения педагогов с родителями;
2. корректность при общении с семьей;
3. тщательное планирование действий педагогов;

4. индивидуальный подход;
5. сотрудничество, а не наставничество;
6. динамичность.

В работе воспитателя с детьми имеющими задержку в психо-физическом развитии необходимо учитывать особенности семей воспитывающих такого ребенка:

- Родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка.
- Личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность.
- Семейные отношения нарушаются и искажаются.
- Социальный статус семьи снижается — возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении. Родители стараются скрыть факт задержки развития ребенка от друзей и знакомых, соответственно, круг внесемейного функционирования снижается [2;3].

Исходя из этого задача воспитателя – положительно повлиять на морально-психологический климат в семье, убедить родителей в том, что коррекционная работа

неотделима от общего уклада жизни семьи: режима, стиля воспитания, бытовых условий. Поэтому в семье необходимо создать ровную, спокойную обстановку, способствующую формированию четкого режима дня. В режим дня входят бытовые моменты, прогулки, занятия, отдых. В целом режим дня ребенка с нарушением интеллекта должен быть щадящим, чтобы избежать переутомления, истощаемости, способствовать укреплению здоровья, выработке полезных привычек. Кроме того, необходимо, чтобы в воспитании ребенка принимали участие все члены семьи, соблюдая единство требований, по возможности разделяя между собой обязанности.

Практика показывает, что достичь оптимального взаимодействия с семьями воспитанников таких детей очень непросто.

Необходимо привлекать родителей к сотрудничеству для максимальной помощи ребёнку. Начинать необходимо с настроения родителей и их ожиданий от пребывания ребенка в детском саду. Очень важно донести до родителей понимание того, что раннее выявление задержки в развитии ребенка позволяет предупредить вторичные отклонения в развитии, а также добиться более ощутимых результатов обучения в дальнейшем.

Опыт моей работы в качестве воспитателя в селе Дану Глодянского района показал эффективность проведения на первом этапе работы анкетирования и личных бесед с родителями на эту тему, что помогло правильно выстроить работу с родителями, подобрать интересные формы взаимодействия с семьей.

Учитывая, что это сельский детский сад, часть родителей очень занята на работе, в связи с чем они не могут активно посещать собрания, консультации, тренинги, хотя ждут от детского сада помощи в коррекции развития ребенка. Но

при правильной организации взаимодействия, они с удовольствием дома вместе с ребенком выполняют задание воспитателя, подберут фотографии на выставку, в удобное для них время примут участие в заранее объявленных мероприятиях. Для таких родителей целесообразно использовать информационные биллутни, памятки, давать на дом пособия для работы с детьми.

Большое значение для домашнего обучения ребенка с задержкой развития имеют дидактические игры. Сначала они должны быть направлены на знакомство с разнообразными свойствами предметов (цвет, форма, величина, материал и т.д.), их расположением в пространстве. Детей учат выделять плоскостные и объемные формы, узнавать предметы в изображении, пользоваться простейшими предметами-орудиями. Одновременно все эти признаки должны закрепляться в речи. Затем переходят к развитию умения сравнивать и группировать предметы по выделяемым свойствам, обучая ребенка простейшим классификациям. В целом дидактические игры используют для развития всех психических процессов (мышление, внимание, память, речь и т.д.), а также для развития и обогащения сюжетно-ролевой игры.

Важным моментом в воспитании ребенка с задержкой развития является работа над развитием речи. Как правило, именно недоразвитие или отсутствие речи у детей беспокоит родителей прежде всего. У таких детей отмечается недостаточная речевая активность, слабость коммуникативной направленности речи, бедность средств выражения, в том числе внеречевых. Среди разнообразных по характеру и степени выраженности языковых нарушений предметом особого внимания являются трудности усвоения значения слова, проявляющиеся в разрыве между словом, образом и практическим действием [4].

В связи с этим можно порекомендовать родителям стараться комментировать все свои действия, привлекая внимание ребенка к лицу говорящего человека. Ребенка учат перестраивать внимание с помощью речи («Смотри, птичка», «Где папа?»), затем добиваются повторения отдельных звуков или их сочетаний. Впоследствии важно заниматься активизацией речи, то есть стараться вызывать любые речевые реакции, поощрять их, закреплять путем многократного повторения. Главное — разговаривать ребенка, добиться того, чтобы он начал пользоваться речью. Родителям надо советовать одновременно много работать над мимикой и жестами, которые всегда сопровождают речь. Для этого можно проводить специальные игры, сопровождающиеся выразительными движениями с использованием музыки, стихов. Очень успешно проходят игры с изображением животных, эмоциональных состояний человека (радость, грусть, гнев).

В работе с родителями мы активно используем разнообразные формы работы, как коллективные, так и индивидуальные. В основном с этой категорией детей мы используем индивидуальные формы и групповые работы.

Так например, мы используем анкетирование и опросы. Задачи:

- сбор необходимой информации о ребенке и его семье;
- определение запросов родителей в отношении обучения и воспитания ребенка;
- определение оценки родителями эффективности работы специалистов и воспитателей;

- выявление мнения родителей о работе детского сада.

Также широко используются беседы и консультации, которые преследуют следующие задачи:

- оказание индивидуальной помощи родителям по вопросам коррекции, образования и воспитания;
- оказание индивидуальной методической помощи в форме «домашних заданий» и пояснений к ним.

Беседы проводятся как индивидуальные, так и групповые. И в том и в другом случае четко определяется цель: оказать родителям своевременную помощь по тому или иному вопросу, способствовать достижению по ним единой точки зрения. Содержание беседы лаконичное, значимое для родителей, преподносится таким образом, чтобы побудить собеседников к высказыванию. Ведущая роль здесь отводится воспитателю, он заранее планирует тематику и структуру беседы. Педагог должен уметь не только говорить, но и слушать родителей, выражать свою заинтересованность, доброжелательность.

Семья и детский сад не могут заменить друг друга, у каждого из них свои функции, свои методы воспитания. Мы не останавливаемся на достигнутом, продолжаем искать новые пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна цель – сделать всё для того, чтобы вырастить детей здоровыми и счастливыми.

Список использованной литературы

1. Мастюкова Е.М., МОСКОВКИНА А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И.Селиверстова
2. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
3. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Института Психотерапии, 2003. 350с.
4. Ткачева В.В. Гармонизация внутрисемейных отношений: папа, мама, Я — дружная семья: Практикум по формированию адекватных внутрисемейных отношений. М.: [Гном-Пресс](#), 2000. 189с. ISBN: 5296000560
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2015. 176с. ISBN: 978-5-691-01569-4
6. Шевченко С.Г. [Подготовка к школе детей с задержкой психического развития](#). М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.
7. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: [Академия](#), 2011. ISBN: 978576958301.

*Жанна ЗАХАРОВА, доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой психолого-педагогического образования,
Татьяна КОРОВКИНА, кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования, государственный университет имени Н.
А. Некрасова,
г. Кострома, Российская Федерация*

Summary: this article is devoted to the organization of professional orientation of students with disabilities in terms of inclusive education.

Проблема социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями является на сегодняшний день одним из наиболее актуальных и приоритетных направлений государственной политики в социальной сфере.

Особое внимание в этой связи должно уделяться получению детьми с ограниченными возможностями здоровья полноценного и качественного образования. Поддержка общего образования, профессионального образования и профессионального обучения этой категории детей направлена на осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими гражданами; развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей; интеграцию в общество.

В целом, ФГОС нового поколения ориентированы на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»), в том числе, ориентирующегося в мире профессий, понимающего значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы. Программа воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования должна быть направлена, в том числе, на формирование готовности обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, с учётом потребностей рынка труда [3].

Однако, проблема выбора детьми с ограниченными возможностями здоровья своего профессионального будущего является особенно актуальной, поскольку данная категория детей, в силу имеющихся ограничений, зачастую лишена возможности выбрать свою профессию по желанию.

В связи с этим, всестороннее исследование проблем профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья с целью улучшения и оптимизации форм и методов профориентации в образовательных учреждениях становится исключительно значимой проблемой для общества не только в научном, но и в практическом плане.

Проблемы, связанные с обеспечением жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья исследуются рядом наук, каждая из которых определяет своеобразную предметную область исследования. Социально-педагогический аспект рассматривается в работах Ю.В. Васильковой, Т.А. Васильковой, М.А. Галагузовой, М.В. Шакуровой и др. В контексте дефектологического образования эту проблему исследовали Т.А. Власова, Е.В. Егорова, Х.С. Замский, Л.В. Занков и др.

Вопросы профессиональной ориентации и выбора профессии получили обоснование в трудах А. Е. Голомшток, Е.А.Климова, П. П.Костенкова, Н.С. Пряжникова, А.Д.Сазонова, В.Ф.Сахарова, С. Н. Чистяковой и др.

Проблема профессиональной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности, ввиду ее актуальности, отражена в исследованиях А.А. Дыскина, Л.Ф. Казначеевой, О.И. Карякиной, Т.Н. Карякиной, Н.М. Назаровой, Э.И. Танюхиной, и других.

Однако, в имеющихся исследованиях в данной сфере не всегда находят отражения изменения, происходящие в сфере образования. Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися. Это возможно в рамках организации и осуществления так называемого инклюзивного образования. К сожалению, вопросы профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования являются недостаточно исследованными.

К основным задачам социально-педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья относятся: обеспечение детям возможности вести образ жизни, соответствующий возрасту; максимальное приспособление ребенка к окружающей среде и обществу путем обучения навыкам самообслуживания, участия в общественно полезном труде; содействие в профориентации, профобучении и трудоустройстве; проведение специальной работы с родителями ребенка — воспитание у родителей отношения к ребенку как равноценному члену семьи; оказание посреднических услуг по привлечению необходимых специалистов к работе с ребенком; информирование родителей об имеющихся правах и льготах, помощь в их обеспечении и защите [2].

Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья – это научно обоснованный выбор трудового пути и сопровождение его профессиональной карьеры, что включает в себя выбор общественно необходимой профессии, наиболее соответствующей его индивидуальным возможностям, интересам, а также эффективность обучения и дальнейшего трудоустройства по выбранной профессии.

Для выявления особенностей профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья было проведено исследование на базе МБОУ города Костромы «Средняя общеобразовательная школа № 6», осуществляющее обучение и воспитание детей с ОВЗ по программе «Доступная среда».

Анкета, используемая нами при проведении опроса, включала в себя вопросы, связанные с интересами обучающихся, наличием у них представлений о будущей профессии, осознанности профессионального выбора.

Как показал опрос, несмотря на заявленный респондентами осознанный выбор своего профессионального будущего, подавляющее большинство ребят плохо осведомлены о будущей профессии и предъявляемых ею требованиях. Чуть меньше половины опрошенных (42,9%) полагают, что выбранная сфера деятельности предполагает овладение определенными умениями и навыками, однако в числе ответов звучали и такие, как «чтобы стать поваром, надо уметь готовить» или «я строитель, я должен буду штукатурить стены», что не отражает полного понимания респондентами содержания будущей профессиональной деятельности.

К сожалению, о требованиях избираемой профессии осведомлены очень мало ребят. Свыше половины (57,1%) не знают о них ничего, а каждый третий (28,6%) полагает, что достаточно быть ответственным. То есть, требования, связанные с состоянием физического и психического здоровья, что особенно актуально для данной категории детей, остались вне поля зрения респондентов.

Как выяснилось в ходе опроса, подавляющему большинству респондентов (85,7%) помощь в выборе профессии оказывают родители. При чем, при ответе на вопрос «Что советуют делать родители после окончания 9 класса?» почти все респонденты указали, что родители не навязывали им свой выбор, а советовали следовать своим желаниям и интересам. Кроме родителей, на выбор будущей профессиональной деятельности влияют учителя (28,6%) и друзья (14,3%).

К сожалению, лишь половина опрошенных осознает у себя наличие интересов, связанных с выбранной профессией (чтение специальной литературы, беседы о профессии со специалистом, посещение учебных заведений и др.), остальные ребята не придают этому значения и констатируют отсутствие потребности даже узнавать что-либо о будущей специальности.

Особенности профессиональной ориентации подростков с ограниченными возможностями определяются объективными и субъективными факторами.

Основным из них является неоднородность выделяемых групп подростков по категориям ограниченных возможностей здоровья, характеризующихся специфическими психологическими, познавательными, эмоциональными, волевыми процессами, особенностями личностного развития, межличностных отношений и общения.

Таким образом, в профессиональной ориентации должен реализовываться строгий индивидуальный и личностно ориентированный подходы, преобладание

индивидуальных форм работы над групповым. Профориентационной работе должно предшествовать ознакомление с результатами психодиагностики и медицинской диагностики, имеющимися в личном деле подростка, а также учитываться специфика его основного нарушения.

Биологическое неблагополучие, являясь предпосылкой нарушения взаимодействия с окружающим миром, может обуславливать возникновение отклонений в психическом развитии.

Диапазон различий в развитии детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От детей, способных при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ограниченными возможностями здоровья в целом, но и в каждой входящей в нее категории.

Все эти особенности осложняют профориентационную работу с данными группами. Сложности возникают и на этапе подбора методического инструментария для диагностики, так и при подборе профиля профессиональной подготовки. Специалистами признается, что профориентация для подростков с ограниченными возможностями имеет свою специфику, но разработка современных моделей профессионального самоопределения молодых людей с ограниченными возможностями здоровья началась только в последнее время и представлена весьма схематично.

Основная задача, стоящая перед педагогами в профессионально ориентационной работе, состоит в том, чтобы на основе использования различных форм и методов групповой и индивидуальной работы с детьми, подготовить их к обоснованному выбору профессии с учетом их индивидуальных особенностей.

Для подростка с ограничениями здоровья и жизнедеятельности правильность выбора сферы трудовой деятельности принципиально важна в силу ряда обстоятельств:

во-первых, выбор в значительной мере взаимосвязан с характером течения заболевания, когда род и условия профессиональной деятельности могут оказать на него позитивное или негативное влияние;

во-вторых, возможность успешного включения ребенка в систему трудовых отношений - один из основных механизмов социальной интеграции в целом, итоговая цель всего комплекса реабилитационных мероприятий;

в-третьих, сама возможность адекватного профессионального выбора затруднена из-за объективных ограничений видов профессиональной деятельности, в которых может проявить себя человек с отклонениями и

нарушениями в развитии и в силу искаженных представлений о собственных возможностях.

Эти обстоятельства определяют специфику профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и необходимость совместных усилий педагогов школ по подготовке ребенка к самостоятельной жизнедеятельности совместно с учреждениями среднего профессионального образования.

Поэтому особое внимание должно уделяться:

- комплексной диагностической оценки (преимущественно исходя из характера клинико-функциональных и психологических параметров) возможностей ребенка овладеть теми или иными видами профессиональной деятельности;
- развитию наиболее универсальных умений, навыков и качеств, которые необходимы для профессиональной (трудовой) самореализации;
- формированию таких интересов и установок, которые максимально ориентируют именно на показанные профессии.

В процессе обучения с детей с ограниченными возможностями здоровья выявлены следующие факторы, которые необходимо учитывать при организации профориентационной и профадаптационной работы:

- учет состояния здоровья, соотнесение его с требованиями профессии;
- развитие навыков и умений на уроках трудового обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащегося;
- поддержка со стороны педагогов;
- знание личностных особенностей, возможностей и способностей ребенка;
- информированность о видах профессиональной деятельности, для дальнейшего выбора той профессии, которая соответствует индивидуальным способностям.

Как показывает анализ литературы, профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации является более эффективной при наличии и реализации комплексной программы.

Поскольку деятельность по профессиональной ориентации осуществляется в следующих направлениях: предварительная профессиональная диагностика, профессиональное просвещение, профессиональная консультация, программа должна содержать компоненты, отражающие эти направления.

Современный подход к профориентации подразумевает согласованную работу многих социальных институтов: образовательного учреждения, различных центров (медико-социально-психологических, центров занятости, центров профориентации молодежи и др.), клубов и домов технического творчества, профессиональных учебных заведений, общественных организаций, правоохранительных органов (работающих с молодежью), средств массовой информации и т.п. Учитывая большую включенность различных организаций, необходима грамотная координация этой работы. В настоящее время в качестве такого координатора чаще всего выступает образовательное учреждение, а в ней -

психологи и социальные педагоги. Таким образом, можно выделить следующие особенности профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Профориентационная ориентация должна осуществляться с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка, на основе комплексной диагностической оценки (преимущественно исходя из характера клинико-функциональных и психологических параметров) возможностей ребенка овладеть теми или иными видами профессиональной деятельности.

Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации является более эффективной при наличии и реализации комплексной программы. Поскольку деятельность по профессиональной ориентации осуществляется в следующих направлениях: предварительная профессиональная диагностика, профессиональное просвещение, профессиональная консультация, программа должна содержать компоненты, отражающие эти направления.

Профессиональная ориентация должна осуществляться на основе взаимодействия социальных педагогов, администрации образовательного учреждения, специалистов (врачей, психологов), классных руководителей, учителей-предметников и родителей, социальных партнеров.

Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении должна осуществляться адресно с ориентацией на реально существующие учреждения среднего профессионального образования, а также региональный рынок труда и востребованность тех или иных специальностей. Эффективность профориентационной работы зависит от наличия возможности обеспечить ребенку организацию профессиональных проб.

Список использованной литературы

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. Москва, 2008.
2. Назарова Н. Специальная педагогика. Москва, 2000.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: – Режим доступа://Минобрнауки.рф/documents/938

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В АКАДЕМИИ ТРУДА И СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Сергей ТЮРИН, доктор экономических наук, доцент, заведующий кафедрой,
директор, Филиал образовательного учреждения профсоюзов высшего
образования «Академия труда и социальных отношений»,
Ярославль, Российская Федерация*

Summary: *The article touches the problems and prospects of inclusive education of students in the academy of labor and social relations. The author describes the programs of higher education in Yaroslavl Academy of Labor and Social Relations, its experience of organization of the modern system of training the persons with disabilities.*

В начале XXI века в Российской Федерации обозначились новые тенденции, заключающиеся в изменении целеполагания в обучении и воспитании, усилении личностной ориентации содержания и технологий образования, направленных на созидание личности гражданина, дальнейшее углубление индивидуализации и дифференциации образовательных траекторий каждого обучаемого, творческой и развивающей функций образования. Область образования становится приоритетной, а содержание образования выступает одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации как в личностном, так и в профессиональном плане. Образование направлено на обеспечение адекватных достижений мирового сообщества уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельно взятого россиянина, уровня умственного развития личности, его профессиональной квалификации и профессиональной компетентности. Образование выступает в России в нескольких сферах (схема 1).

<p>Технологическая – активное участие в становлении личности гражданина, сфера воспроизводства ее жизненных проектов и их реализации</p>	<p>Приоритетная – накопление знаний и формирование умений и навыков</p>	<p>Создание максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина, воспитания в нем трудолюбия и высоких нравственных принципов</p>	<p>Трудовая занятость населения – прибыльные долгосрочные инвестиции и наиболее эффективное вложение капитала</p>
--	---	---	---

Схема 1. Сферы внедрения российского образования

Стратегические цели российского образования тесно увязаны с проблемами развития всего общества, включая:

- преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;
- осмысление новых тенденций в развитии образования, изменение его места и роли в общественных процессах;
- утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, новых наукоемких технологий и экономики;
- создание основы для устойчивого развития России.

Принятие и вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ дало новый импульс привлечению в высшие учебные заведения абитуриентов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а получение высшего профессионального образования

становится наиболее эффективным механизмом социальной интеграции названной категории лиц. Инклюзивное образование в законе «Об образовании в Российской Федерации» определено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [2]. Оно вводится в учебных заведениях Российской Федерации для создания условий получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц.

Ярославский филиал Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений» - это многопрофильный вуз с многолетним опытом подготовки высококвалифицированных специалистов, негосударственное образовательное учреждение высшего образования, осуществляет образовательную деятельность на основании постановления Совета Министров СССР от 17 ноября 1990 г. № 153 « О преобразовании Высшей школы профсоюзного движения ВЦСПС им. Н.М.Шверника в Академию труда и социальных отношений». Учредителем ОУП ВО «АТиСО» является Федерация независимых профсоюзов России. Ярославский филиал ОУП ВО «АТиСО» создан в соответствии с Постановлением Исполнительного Комитета Генерального Совета Федерации Независимых Профсоюзов России от 20 мая 1998 года № 2-34 и приказа ректора Академии труда и социальных отношений от 05 июня 1998 года № 1/141 и является обособленным структурным подразделением ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений».

Филиал осуществляет свою деятельность в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, нормативно правовыми актами Правительства Российской Федерации, Федерального агентства по образованию, Уставом АТ и СО, концепцией развития ОУП ВО «АТиСО», Положением о Ярославском филиале ОУП ВО «АТ и СО».

В составе Академии 5 факультетов, 25 кафедр, 17 филиалов. В Академии и ее филиалах обучаются свыше 40 тысяч студентов, слушателей и аспирантов. В Академии сформировался талантливый преподавательский коллектив, давший знания десяткам тысяч выпускников. Они успешно трудятся в органах государственного и местного управления, в профсоюзах, научных и учебных

учреждениях, на предприятиях, в организациях практически всех отраслей народного хозяйства России. Академия широко известна как у нас в стране, так и за её пределами. Наш вуз установил прочные связи со многими зарубежными высшими учебными заведениями и был включен советом ЮНЕСКО и Европейской ассоциацией университетов в перечень мировых вузов. Академия является базовым научным центром по разработке концепции социального государства и путей её реализации.

Сейчас в Ярославском филиале обучается более 1400 студентов, 7 кафедр, 69 преподавателей, из них 57 докторов и кандидатов наук. Наши студенты – это жители г. Ярославля и Ярославской области, Москвы, Воркуты, Печоры и многих других городов Российской Федерации. В соответствии с договорами о сотрудничестве с МЧС, УИН, Северным управлением внутренних дел на транспорте филиал ведет целевую подготовку юристов и экономистов. Их привлекает высокий уровень организации учебного процесса, хорошее методическое и техническое обеспечение, высокопрофессиональный состав преподавателей.

Ярославский филиал располагает в двух корпусах, имеет хорошо оборудованные аудитории, 3 компьютерных класса, библиотеку (книжный фонд составляет свыше 50000 единиц), медиатеку, компьютерный читальный зал, студенческое кафе, собственное общежитие. Студентам предоставляется бесплатное пользование электронной библиотекой.

Преподаватели Академии являются авторами многих учебников и монографий, получивших признание в сфере труда, социально-экономических и правовых проблем. В Ярославском филиале проводится научно-исследовательская работа в области совершенствования социально-трудовых отношений, социэкономике, использования современных информационных технологий в учебном процессе.

Одним из важных показателей работы вуза является востребованность выпускников на рынке труда. Анализ данных по трудоустройству выпускников позволяет сделать вывод, что подавляющее большинство выпускаемых филиалом специалистов востребованы на рынке труда. Востребованность студентов обеспечивается работой выпускающих кафедр, которые еще на этапе формирования маркетингового предложения наряду с профориентационной работой со школьниками и учащимися учебных заведений среднего профессионального образования, ведут поиск, заключают и поддерживают долгосрочные, взаимовыгодные отношений с потребителями специалистов, выпускаемых по реализуемым образовательным программам ВПО.

Контроль качества подготовки выпускников осуществляется через департамент государственной службы занятости населения Ярославской области, предназначенный для содействия в трудоустройстве выпускников и студентов филиала. Гарантировать трудоустройство выпускников позволяют так же заключенные долгосрочные договоры о сотрудничестве в области

профессиональной подготовки специалистов с Северном Управлением внутренних дел на транспорте МВД РФ, Управлением Федеральной службы исполнения наказаний, Ярославским ОМВД России, Управлением исполнения наказаний, Управлением противопожарной безопасности МЧС, Ярославской таможней, Управлением Федеральной Службы Судебных приставов, Объединением организаций профсоюза Ярославской области. Кроме того, ежегодно Федерацией независимых профсоюзов РФ в филиал направляются на учебу профсоюзные работники. Основные формы сотрудничества Академии и работодателей размещены на схеме 2.

договор о сотрудничестве	договор о прохождении практик и стажировок	участие в мероприятиях (ярмарках вакансий, семинарах)	совместная проектная деятельность	участие в аттестации выпускников образовательного учреждения	участие в подготовке дипломных проектов выпускников	участие в научной жизни образовательного учреждения
--------------------------	--	--	-----------------------------------	--	---	---

Схема 2. Формы сотрудничества Академии и работодателей

Около 70% студентов поступают в филиал, когда они уже работают по специальности, около 30% студентов трудоустраиваются по специальности в процессе обучения. Выпускники филиала работают юристами в различных организациях и учреждениях, в отраслевых профсоюзных организациях, в органах правопорядка и судах, в банках, главными бухгалтерами, специалистами в органах социальной защиты населения, казначействе, налоговой службе, в пенсионном фонде и др. По данным департамента государственной службы занятости населения Ярославской области на 01 сентября 2016г. ни один выпускник Академии не состоит на учёте в качестве безработного, что свидетельствует о востребованности выпускников на рынке труда. Таблица 1 даёт представление о перечне курсов по дополнительному образованию для студентов, выпускников, преподавателей и специалистов различных отраслей.

Таблица 1. Перечень курсов дополнительного образования

Наименование профессионального курса	Срок обучения час.
Основы организации и нормирования труда	72
Социальный аудит в системе управления персоналом	72
Основы таможенного дела	72
Экономическое обеспечение таможенной деятельности	72
Статус государственного гражданского служащего	72
Исполнительное производство	72
Актуальные вопросы регулирования трудовых отношений	72
Несчастный случай на производстве: изменения 2015-2016 годов	72
Договорное право: актуальные вопросы и судебная практика	72
Банкротство: кардинальные изменения законодательства	72
Претензионная работа: актуальные вопросы практической работы на	72

досудебной стадии	
Гражданско-процессуальный кодекс РФ: новеллы законодательства и практика применения	72
Ведение судебных споров: тактика, стратегия, доказательства, риторика и процесс	72

Всегда следуя своей Миссии в поддержании высоких образовательных и этических стандартов, в обеспечении наилучших условий обучения для студентов, Ярославский филиал Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений» стремится к развитию безбарьерной среды, гарантируя возможность инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. В рамках мероприятий, призванных создать и установить порядок, способствующей лучшей интеграции студентов с особыми потребностями в учебный процесс, в Академии внедряются новые технические разработки, закупается соответствующее оборудование, разрабатываются методологические документы[1].

В Ярославском филиале организуется современная система обучения по программам высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), основанная на довузовской подготовке, интегрированном обучении, тьюторском сопровождении и использовании дистанционных технологий. Так, в 2012 году была создана версия сайта для слабовидящих, позволяющая лицам с ограничениями зрения просматривать страницы и документы с увеличенной контрастностью и шрифтом, в том числе, пользуясь специальными устройствами для чтения с экрана. Нам удалось решить проблему для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата - в здании вуза создана безбарьерная архитектурная среда: имеются подъездные пандусы к входу в Академию. Для оперативного реагирования на возможные проблемы со здоровьем в Академии действует медпункт, где может быть немедленно оказана квалифицированная медицинская помощь.

Индивидуальный учебный план студента (далее – ИУПС) разрабатывается Академией с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и особенностей каждого обучающегося и обеспечивает освоение ООП в ускоренные сроки или углубленно на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. Освоение ООП высшего образования по ИУПС осуществляется на добровольной основе на основании заявления поступающего или студента. Право перевода на обучение по ИУПС, в том числе ускоренное обучение, имеют следующие категории студентов: студенты, нуждающиеся по состоянию здоровья в длительном консервативном лечении, а также инвалиды I и II групп.

При организации работы с поступающими на обучение в Академию инвалидами и лицами с ОВЗ используются такие формы профориентационной работы как:

- профориентационная дополнительная образовательная программа;
- дни открытых дверей;
- профориентационное тестирование;
- консультации для инвалидов, лиц с ОВЗ и их родителей по вопросам приема и обучения;
- участие в вузовских олимпиадах школьников;
- подготовка рекламно-информационных материалов для инвалидов и лиц с ОВЗ;
- взаимодействие со специальными (коррекционными) образовательными – организациями (при необходимости).

Содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения обучающихся с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Обучение обучающихся с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся. Обучение по образовательным программам инвалидов и обучающихся с ОВЗ осуществляется Академией с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся. Исходя из психофизического развития и состояния здоровья инвалидов и лиц с ОВЗ, организуются занятия совместно с другими обучающимися в общих группах, используя социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создании комфортного психологического климата в студенческой группе, отражающегося в планах воспитательной работы в Академии, а так же при разработке индивидуальных планов обучения студентов.

В Академии обучение инвалидов и лиц с ОВЗ может осуществляться индивидуально, а также с применением дистанционных технологий. Дистанционное обучение обеспечивает возможность коммуникаций с преподавателем, а так же с другими обучаемыми посредством вебинаров, что способствует сплочению группы, направляет учебную группу на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения. В учебном процессе для инвалидов и лиц с ОВЗ применяются специализированные технические средства приема-передачи учебной информации в доступных формах для студентов с различными нарушениями, обеспечивается выпуск альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт), электронных образовательных ресурсов в формах, адаптированных к ограничениям здоровья обучающихся, наличие необходимого материально-технического оснащения.

Образовательная информация, размещаемая на официальном сайте Академии, а также на портале дистанционного образования разрабатывается в соответствии со стандартом обеспечения доступности web-контента (WebContent- Accessibility).

Подбор и разработка учебных материалов преподавателями производится с учетом того, чтобы студенты с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения – аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств).

Преподаватели, курсы которых требуют от студентов выполнения определенных специфических действий и представляющих собой проблему или действие, невыполнимое для студентов, испытывающих трудности с передвижением или речью, обязаны учитывать эти особенности и предлагать инвалидам и лицам с ОВЗ альтернативные методы закрепления изучаемого материала. Своевременное информирование преподавателей об инвалидах и лицах с ОВЗ в конкретной группе осуществляет деканат. Для профессорско-преподавательского состава Академии организуются занятия в рамках повышения квалификации, в том числе по программам, направленным на получение знаний о психофизиологических особенностях инвалидов, специфике приема-передачи учебной информации, применению специальных технических средств обучения с учетом различных нозологий. Выбор методов и средств обучения, образовательных технологий и учебно-методического обеспечения реализации образовательной программы осуществляется Академией самостоятельно, исходя из необходимости достижения обучающимися планируемых результатов освоения образовательной программы, а также с учетом индивидуальных возможностей обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ.

Выбор мест прохождения практик для инвалидов и лиц с ОВЗ производится в Академии с учетом требований их доступности для данных обучающихся и рекомендации медико-социальной экспертизы, а также индивидуальной программе реабилитации инвалида, относительно рекомендованных условий и видов труда. Индивидуальная программа реабилитации инвалида выдается Федеральным государственным учреждением Медико-социальной экспертизы. Инвалид или лицо с ОВЗ предоставляют рекомендации медико-социальной экспертизы, индивидуальную программу реабилитации при приеме на обучение в Академию по своему усмотрению. При направлении инвалида и обучающегося с ОВЗ в организацию или предприятие для прохождения предусмотренной учебным планом практики Академия согласовывает с организацией (предприятием) условия и виды труда с учетом рекомендаций медико-социальной экспертизы и индивидуальной программы реабилитации инвалида. При необходимости для прохождения практик могут создаваться специальные рабочие места в соответствии с характером нарушений, а также с учетом профессионального вида деятельности и характера труда, выполняемых студентом-инвалидом трудовых функций

Руководство Филиала Академии считает, что для привлечения более широкого круга абитуриентов с ОВЗ вузу необходимо решить целый ряд проблем:

- создать отдельное место для парковки автотранспортных средств инвалидов;

- продублировать все лестницы пандусами;
- необходимо лестницы и пандусы оборудовать поручнями;
- создать средства информационно-навигационной поддержки (визуальную);
- оформить справочную информацию о расписании учебных занятий в доступных для обучающихся, являющихся слепыми или слабовидящими, местах и в адаптированной форме (с учетом их особых потребностей);
- оборудовать специальное санитарно-гигиеническое помещение, доступное для маломобильных студентов;
- в специальных учебных аудиториях (в лекционных аудиториях, кабинетах для практических занятий, библиотеке) оборудовать специализированные места для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Таким образом, руководство Академии, стремясь привлечь к обучению различные группы населения, озадачено реализацией мер, необходимых для учебной деятельности студентов с ОВЗ. Наш вуз продолжает наращивать свою технологическую оснащенность, приобретая и устанавливая специальное мультимедийное и компьютерное оборудование, которое может быть использовано в процессе обучения студентами-инвалидами различных категорий.

Список использованной литературы

1. Инклюзивное образование: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы. Материалы международной конференции 19–20 июня 2008 года. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 21.12.2013 г.
3. <http://yaratiso.ru>

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

*Светлана ФЕКЛИСТОВА,
заместитель директора, кандидат педагогических наук, доцент*

*институт инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка»
Вероника РАДЫГИНА,
заместитель директора, кандидат биологических наук, доцент
институт повышения квалификации и переподготовки учреждения
образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»*

***Summary:**The article is dedicated to the problem of professional orientation and professional self-determination of young people with special needs. The authors justify the need for methodological support of the process of professional self-determination of young people with special needs in terms of inclusive education in the Republic of Belarus*

Приоритетной задачей образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь является подготовка их к самостоятельной жизнедеятельности. Это означает, что в процессе обучения на уровне общего среднего образования должны быть созданы все условия для адекватного профессионального самоопределения молодежи с особенностями психофизического развития.

Как подчеркивает Н.А. Романович, «неправильный выбор профессии может привести к социальной дезадаптации, искажению личностной и жизненной перспективы, ухудшению здоровья» [5, стр. 3]. При этом в исследованиях Н.А. Бурцевой, Е.А. Мартыновой, Н.А. Романович, В.А. Шинкаренко и др. указывается на низкую степень готовности молодежи с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению [1, 5, 6].

Следует отметить, что трудовая деятельность является важнейшим средством социализации людей с особенностями психофизического развития в разных сферах жизни. Правильно избранная профессиональная деятельность выступает не только способом достижения материального благополучия человека, но позволяет сформировать такие важные качества, как ответственность (за распоряжение заработанными средствами), самостоятельность.

В то же время, по данным В. Пинязик, в Республике Беларусь уровень занятости среди людей с особенностями психофизического развития составляет лишь 17-18% [4]. Среди причин такой невысокой занятости называются: низкий уровень образования и подготовки, низкий спрос на неквалифицированный труд, отсутствие информации о возможностях трудоустройства, потеря надежд в результате пережитых неудач при попытках найти работу и др. Сложившаяся ситуация подчеркивает актуальность проблемы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодежи с особенностями психофизического развития.

В 2015 году в Республике Беларусь утверждена Концепция подготовки учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению. Особый акцент в Концепции сделан на необходимости учета специфики состояния учащихся с особенностями психофизического развития при решении вопросов выбора профессии, ее получения и трудоустройства, а также учета особенностей современной организации специального образования и, в перспективе, инклюзивного образования.

В соответствии с Концепцией, наиболее важными задачами работы по подготовке учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению выступают:

- формирование у учащихся мотивации выбора профессии;
- формирования у учащихся знаний о видах производства, состоянии рынка труда, потребностях экономики в кадрах, содержании и перспективах развития профессий, формах и условиях их освоения, о требованиях, определяющих состояние профессиональной пригодности, о возможностях профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе профессионально-трудовой деятельности;
- формирование у учащихся знаний о себе, своих возможностях, адекватной самооценки и притязаний при решении вопроса о выборе профессии и пути ее получения;
- организация взаимодействия учреждений общего среднего, специального образования с органами по труду, занятости и социальной защите, организациями здравоохранения, учреждениями профессионально-технического и среднего специального образования, общественными объединениями, родителями учащихся в области профессиональной ориентации [3].

Следует учитывать, что работа по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению с учащимися с особенностями психофизического развития должна быть организована в русле всей системы работы по профессиональной ориентации молодежи республики [2]. В соответствии с Концепцией развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь, профессиональное самоопределение осуществляется в различных формах профессиональной ориентации: профессионального просвещения, профессиональной диагностики, профессиональной консультации, трудового и профессионального воспитания, профессионального отбора.

Однако реализация этих форм в работе с молодежью с особенностями психофизического развития отличается особой спецификой. Как подчеркивает В.А. Шинкаренко, первоочередной задачей является «формирование у учащихся знаний о себе, своих возможностях, адекватной самооценки и притязаний при решении вопроса о выборе профессии и путях ее получения» [6, с. 16]. Важными являются также задачи формирования личностных качеств, позволяющих

осуществить сознательный и адекватный профессиональный выбор в современной мобильно изменяющейся экономической ситуации: активного отношения к себе, своим возможностям, целеустремленности, ответственности за свой выбор.

Одной из важнейших тенденций образования лиц с особенностями психофизического развития в нашей республике является переход к инклюзивному образованию. В соответствии с Указом Президента Республики Беларусь от 24.09.2015 г. № 401 Республика Беларусь присоединилась к Конвенции о правах инвалидов. Утверждена Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 г. №608). Разработан план мероприятий по реализации Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь в 2016-2020 годах.

Возможность получения образования лицами с особенностями психофизического развития в разных условиях (специального или инклюзивного образования) обуславливает необходимость оптимизации системы работы по их профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению. Актуальными являются вопросы готовности специалистов к осуществлению этой работы.

Основной функцией специалиста, ответственного за содержание и организацию работы по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению, выступает обеспечение молодежи с особенностями психофизического развития возможности для адекватной оценки профессиональных склонностей и способностей; сознательного выбора профессии, соответствующего личным запросам и потребностям рынка труда. Деятельность таких консультантов должна быть основана на следующих принципах профессиональной ориентации:

- сознательности в выборе профессии;
- приоритета интересов и возможностей личности;
- доступности профессиональной и иной информации, необходимой для выбора или перемены профессии, формы обучения и трудоустройства;
- равных возможностей получения профориентационных услуг независимо от места проживания, учебы или работы, возраста, пола, национальности и религиозного мировоззрения;
- развития, реализующего идею выбора профессии с учетом ее возможностей для повышения квалификации, заработка и, соответственно, удовлетворения растущих материальных и духовных потребностей по мере роста опыта и профессионального мастерства;
- взаимосвязи профориентационной работы с практикой (помощи в выборе профессии с учетом потребностей рынка труда в квалифицированных кадрах).

Важным условием эффективности профориентационной работы является взаимодействие с родителями молодежи с особенностями психофизического развития (лицами, их заменяющими), проведение широкой информационной работы о возможных видах трудовой занятости лиц с особенностями психофизического развития: открытая занятость, защищенная занятость, занятость с поддержкой, занятость на социальных предприятиях.

Одним из средств оптимизации процесса профессиональной ориентации и последующего процесса трудоустройства молодежи с особенностями психофизического развития может выступить разработка базы данных вакансий. Такая база данных создается на основе комплексного подхода:

- изучения перечня профессий, рекомендованных молодежи с особенностями психофизического развития;
- составления единой базы данных защищенных социальных мастерских и изучения возможностей трудоустройства в них молодежи особенностями психофизического развития;
- изучения возможностей трудоустройства молодежи с особенностями психофизического развития на предприятиях Беларуси, составление перечня вакансий.

Актуальной является также разработка сайта по профессиональной ориентации молодежи с особенностями психофизического развития, что позволит обеспечить круглосуточный и простой доступ к достоверной и актуальной информации по проблеме социальной интеграции. В структуру сайта следует включить:

- единую базу защищенных социальных мастерских и предприятий, обеспечивающих рабочие места для молодежи с особенностями психофизического развития;
- базу учреждений, обеспечивающих получение профессионального образования этой группы молодежи;
- базу данных методик профессиональной диагностики;
- дистанционное консультирование и др.

Перспективы получения профессионального образования молодежью с особенностями психофизического развития зависят не только от качества полученного общего среднего образования, но и от готовности системы профессионального образования к включению в образовательный процесс этой категории молодежи. Разработка научно-методологических основ процесса социальной интеграции лиц с особенностями психофизического развития – актуальное направление для осуществления научных исследований в Республике Беларусь.

Список использованной литературы

1. Бурцева Н. А. Программа профессиональной реабилитации в системе комплексной реабилитации ребенка-инвалида. // Доступность высшего

- образования для инвалидов : материалы итоговой международной конф., Челябинск, 26 – 28 мая 2003 г. Челябинск: гос. ун-т, 2003. – С. 11 – 13.
2. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь // Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, Министерства экономики Республики Беларусь, Министерства образования Республики Беларусь, 31 марта 2014 г., № 15/27/23.
 3. Об утверждении Концепции подготовки учащихся особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению : приказ Министра образования Республики Беларусь, 22 февр. 2016 г., № 188.
 4. Пинязик, В. Трудовая занятость людей с ограниченными возможностями: цель или средство социальной инклюзии? / В. Пинязик // Обычные люди. – 2015. – С. 22–24.
 5. Романович, Н. А. О роли профессиональной ориентации в формировании конкурентоспособной личности слушателя-инвалида / Н. А. Романович // Россия в глобальном пространстве: национальная безопасность и конкурентоспособность: материалы 24 международной научно-практической конференции Отв. ред. С.И. Кульбицкий. – Челябинск: Урал. соц.-экон. Ин-т АТиСО, 2007. – С. 39-44.
 6. Шинкаренко, В. А. Подготовка учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению / В. А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2015. – № 2. – С. 16–20.

РАБОТА БИБЛИОТЕКАРЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Ирина ЩЕКOTOBA, библиотекарь,
Средняя школа № 11, акимата города Рудного, Республика Казахстан*

Summary: Annotation. The article deals with current issues of librarian work on the formation of the moral health of pupils with special educational needs. Named the peculiarities of perception of this group of readers and methods of work to inculcate the skills of readers in the modern information environment.

На сегодняшний день вопросу воспитания нравственности уделяется всестороннее внимание в школе, в семье, на страницах СМИ. Тем не менее, среди молодого поколения прогрессируют идеи разрушения личности, духовности: подростки часто делают социально опасный выбор, подражая персонажам фильмов и мультфильмов, транслирующихся по телевидению и тиражирующихся в сети Интернет. На неустойчивую психику детей постоянно оказывают давление и

компьютерные игры, и западная киноиндустрия, и предлагаемые рынком игрушки, дублирующие персонажей мультфильмов (например, Монстр Хай) и настольные игры, и доступные сайты сомнительного характера. Кроме того, значительную часть свободного времени дети (младшие школьники) и подростки проводят в социальных сетях, но это особая тема.

В результате одна часть подростков все – таки отказываются от сомнительной информации, а другие, более подверженные внешнему воздействию, оставшись наедине со своими переживаниями, не всегда могут справиться с эмоциональным давлением. Особенно тяжело это делать детям с диагнозом ЗПР из-за недостаточной сформированности эмоционально-волевой сферы. Поэтому библиотекаря, как и педагогам, непосредственно работающими с данными группами учащихся, необходимо создавать им условия развития, способствовать формированию основ нравственного здоровья.

Нравственное здоровье складывается в процессе формирования нравственности человека, его нравственного развития и накопления им своего нравственного опыта.

Как считает Д.Ю. Михайлов, директор Центра нравственного развития, заведующий лабораторией нравственного образования Российского Гуманитарного Союза, болезни человека и общества вытекают в первую очередь из-за дефицита добра. Именно из-за дефицита добра происходит возрастание негатива, который выливается в психическое перенапряжение людей, их неуравновешенность, способную переходить в агрессию, деструктивное поведение по отношению к обществу и окружающим людям.

Работа библиотекаря с учащимися с особыми образовательными потребностями нацелена на то, чтобы ребенок сделал выбор не во вред своему нравственному здоровью. Сложность этой задачи определяется еще и тем, что в настоящее время наблюдается так называемый кризис детского чтения и утрата интереса школьников к этому виду занятий. Место и время досугового чтения «для души» вытесняет Интернет, и, большей частью, социальная сеть «В контакте» с её разнообразными возможностями. Таким образом, содержание информации и способы ее получения влияют на формирование представление детей об окружающем мире и о себе, а также оказывают влияние на общение.

Особенностью работы с читателями с особыми образовательными потребностями является наличие тесной взаимосвязи библиотекаря, педагога и психолога, каждый из которых использует свои методы и приемы работы. Библиотекарь также должен знать особенности развития каждого ребенка, владеть педагогическими техниками и применять их на практике.

Если раньше ребенок, который имел определенные трудности в общении с другими людьми, мог как-то изменить себя и предпринять какие-либо шаги для сближения, то сегодня ситуация совсем другая. Чтобы забыть обо всех своих проблемах, можно просто с головой уйти в компьютер, найти себе друзей в

интернете и спокойно с ними общаться на условиях анонимности. Нет необходимости подстраиваться под окружающих людей, можно вести себя так, как хочется. Дети понимают, что их не узнают и не осудят строгим взором за нехорошее поведение.

У детей с задержкой психического развития, как правило, преобладает ограниченность словарного запаса, учащихся, низкий уровень дошкольной языковой подготовки, кроме того, не способствует успешному обучению ребёнка. Общаясь в социальной сети, подростки могут писать безграмотно, вместо слов часто используются символы, смайлики и т.д.; для оценки высказывания или фотографии достаточно в один клик нажать «Класс», что тоже не способствует развитию речи.

Тем не менее, стоит одна задача: научить детей безопасно для себя находить информацию из любых источников, будь то книги, СМИ или Интернет. Для этого необходимо, чтобы дети и подростки осознавали, пользу или вред (добро или зло) несет в себе смысл прочитанного (увиденного), необходимо научить детей критически относиться к любой информации, научить детей оценивать поступки художественных персонажей и действия других людей в сети.

К сожалению, библиотечный фонд недостаточно пополняется детской художественной литературой, красочными изданиями. Конечно, из двух книг одинаковых по содержанию, ребенок выберет новую.

Библиотекаря необходимо раскрывать весь имеющийся фонд всеми доступными средствами.

Библиотечная среда должна быть привлекательна и комфортна для читателей. Для этого необходимо, чтобы была «обратная связь», чтобы каждый желающий мог выразить свои мысли, пожелания, эмоции. В нашей библиотеке для этого выделен небольшой уголок, где читатели оставляют свои отзывы, рисунки, «сердечки».

В оформлении библиотеки, тематических полок и книжных выставок, часто используются детские поделки, выполненные различными техниками, такими как: квиллинг, народные детские куклы, фигурки из соленого теста и др. – техники освоены на уроках трудового обучения и на занятиях школьного кружка.

Важно, чтобы дети ощущали свою причастность к жизни библиотеки, оставляли здесь частичку своей души и осознавали востребованность своего участия.

Также важно, чтобы любая книга, даже самая дорогая, была доступна маленькому читателю. Так, оказывая доверие, мы приучаем к ответственности, аккуратности.

К сожалению, фонд школьной библиотеки недостаточно пополняется новой художественной литературой, особенно для младшего школьного возраста. Издания прошлых лет менее яркие, красочны, по сравнению с новыми, и заинтересовать такой книгой маленького читателя сложнее. И все же увлечь детей

содержанием книги можно, постепенно приучая детей к чтению, например, всем классом читая одну книгу, например, рассказы В. Бианки, Е. Чарушина, Н. Сладкова.

Простые на первый взгляд истории заставляют маленьких читателей задуматься о многом: о доброте, об ответственности человека за свои поступки, о дружбе и взаимовыручке, о ценности жизни... Понять смысл поступков героев и все последствия помогут индивидуальные или групповые беседы с библиотекарем. Визуальный ряд может быть дополнен презентациями по теме и /или демонстрацией видеоматериалов – в качестве иллюстрации. Но основой всегда на первом месте должен быть текст, нельзя допускать замену текста книги другими (медийными) источниками информации. Пробудить интерес детей к чтению художественной литературы – задача не из легких, т.к. чтение – это труд. Гораздо проще посмотреть готовую кинопродукцию, чем потратить силы на чтение, на образное представление; иными словами, быть потребителем проще, чем творцом.

Качественное чтение – залог успешного обучения ребенка. У учащихся, пришедших в школу, только начинают формироваться навыки поведения, нравственные убеждения, нравственные ориентиры развития. Поэтому так важно научить читать и понимать хорошие книги.

Этой же цели служат и библиотечные уроки, проведенные в рамках ежегодной республиканской акции «Одна страна – одна книга». Например, по повести С. Муратбекова «Горький запах полыни». Ассоциируя себя с главным героем – семилетним мальчиком, дети остро переживают события – по их меркам давно прошедшие – события времен Великой Отечественной войны, вместе радуются с рассказчиком, печалются, негодуют, надеются, учатся понимать чужую боль, сопереживать... Главное – не осталось равнодушных.

К сожалению, эпопея И. Есенберлина «Кочевники» менее доступна для детей, т.к. ориентирована на взрослого читателя с сформированными потребностями, поэтому знакомство с книгой произошло лишь фрагментарно.

Итак, при работе с детьми с особыми образовательными потребностями обязательно должен учитываться уровень развития ребенка и его возрастные особенности. Для каждого возраста библиотекарем вместе с учителем подбирается литература, которую тот или иной возраст сможет преодолеть; осуществляется руководство детским чтением (читательский дневник, пересказ прочитанного, в библиотеке делаются выставки детских рисунков, выставки книг).

Неотъемлемой частью работы библиотеки по пропаганде художественной литературы является проведение массовых мероприятий. При составлении перспективного плана работы библиотеки должно учитываться планирование совместной деятельности библиотекаря и учителя.. На этапе реализации при подготовке внеклассного мероприятия происходит распределение обязанностей, например: совместный отбор литературы, учитель контролирует первичное ознакомление учащихся с текстом (текстами); библиотекарь составляет сценарий и

согласует его с учителем и психологом, корректирует с учетом особых образовательных потребностей детей класса КРО. Учитель совместно с библиотекарем готовит чтецов, распределяет роли и проч. При проведении мероприятия ведущими могут быть как взрослые, так и подростки.

В любом мероприятии необходимо применять деятельностный подход, включать различные виды памяти.

И учитель, и библиотекарь, должны направлять детей на путь нравственного развития умными, отнюдь не лобовыми и назидательными методами. Главное, чтобы школьники научились осознавать свои действия и поступки, задумывались бы над тем, каков моральный смысл их решений и поступков, чтобы они вырабатывали навыки анализа своих ошибок и способы их исправления

Понятие нравственного здоровья тесно связано понятием гармоничного развития личности, что включает в себя повышение адекватности самооценки, доброту, милосердие, отсутствие вредных привычек, гуманное отношение к природе, сохранение достижений мировой культуры (в перспективном плане мероприятия отражаются в направлениях: патриотическое, правовое, нравственное, ЗОЖ, экологическое, эстетическое). Но именно целостное восприятие себя, мира, общества ведет к пониманию необходимости делать добрые дела.

Массовые мероприятия направлены на пропаганду книги, их условно можно отнести на:

- создающие условия для формирования положительной самооценки и позитивной «Я-концепции», например, «Мисс сказочная принцесса», «Доброта – вещь удивительная», «Доброта, гуманность, милосердие... »;
- направленные на формирование у подростков здоровых ценностей, развитие умения ставить цели и выбирать оптимальные способы их достижения: на примерах жизни известного путешественника Тура Хейердала, создателя многотомной «Жизни животных» А. Брэма, автора многих книг о животных, создателя зоопарка редких животных Д. Даррелла...;
- способствующие формированию гордости за страну, ее историческое прошлое («Чтобы не забылась та война», «Свет Победы»);
- позволяющие отработать умение делать выбор, принимать решение, нести ответственность за принятое решение (просмотр и обсуждение фильма «Меня зовут Кожа», по книгам Е. Пермяка и др.);
- позволяющие приобрести опыт гуманного поведения (например, литературная игра по сказкам Ш. Перро).

Как показала практика, дети с удовольствием тянутся ко всему новому, интересному. И новым для них может оказаться не только виртуальное общение (напротив, общение в сети стало обыденным, повседневным), но и общение в реальности. И задача педагога и библиотекаря - найти, прежде всего, интересные темы, которые бы действительно волновали детей и подростков, а затем уже

содержание воплотить в какой-либо формы – здесь уместны как традиционные, так и инновации.

Итак, работа библиотекаря по формированию нравственного здоровья учащихся с особыми образовательными потребностями более кропотлива и требует более тесного сотрудничества с педагогами и психологом.

Хорошим результатом может считаться ситуация, когда дети с особыми образовательными потребностями с радостью приходят в библиотеку – почитать и пообщаться, полистать журналы; когда становятся постоянными читателями и находят удовольствие от прочитанного.

Список использованной литературы

1. Ерменкова О.В. Потенциал школьных библиотек в воспитании гармонично развитой личности. Справочник классного руководителя, 2013. №6(54). с.76-79.
2. Утовлинова А.Б. Духовно-нравственное воспитание в начальной школе // Справочник классного руководителя, 2015. №1(73). с.57-61.
3. Панова Е.В. Особенности инклюзивного обучения. Справочник классного руководителя, 2014. №4(64). С.64-66.

— — — — —
SECȚIUNEA V
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE
— — — — —

*Aurelia BEȚIVU, asistent universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Summary: Key factors influencing personal development and socialisation often include the attitude and behaviour of parents, family members and peers, and traditional social or community values. Disability and/or international development programmes tend to focus on children, young people or adults, the opportunities for them to develop skills and participate in community life. People with disabilities often experience social exclusion and discrimination and do not have the same access to human rights as their non-disabled peers. It's time for changes, every change means a chance for disabled people.

Schimbările rapide și creșterea complexității lumii prezintă noile provocări de astăzi. În confruntarea cu aceste provocări, este necesar să se ia în considerare multitudinea de probleme ce trebuie rezolvate și implicit înaintea noi exigențe pentru educație. Conștientizarea crescândă a necesității de schimbare impune căutarea variatelor posibilități pentru a facilita introducerea unor schimbări viabile și de succes.

„...traversăm o etapă de redimensionări profunde, complete și radicale în toate domeniile activității umane. Omul contemporan nu se poate limita la o simplă așteptare a schimbărilor și la eventuala lor evaluare. În calitate de *subiect* al istoriei, el însuși trebuie să fie capabil a proiecta schimbări, a intervine în fluxul acestora pentru a obține efectele dorite și a le evita pe cele indizerabile.” [1, p.5]

Schimbarea determină evoluția, progresul, inovarea care sunt inevitabile și pentru fenomenul educațional și presupune renovări și redimensionări la nivel de macro și microsistem. „Păstrarea unui continuum în inovare la toate nivelele funcționale ale educației trebuie să fie un scop principal al activității educaționale, transferând rezultativitatea din zonele de regres în cele de progress...” [4, p.10] Perceperea schimbării este importantă, dar nu suficientă și de aceea trebuie susținută de un complex de activități efective din partea tuturor actorilor implicați în procesul educațional. „...este necesar să conștientizăm, într-un proces de schimbare, că nimic durabil și esențial nu se poate face, dacă nu depunem un efort propriu onest și consecvent spre schimbare, e nevoie e o *voință autentică de schimbare*.” [ibidem]

Problemele și valorile lumii contemporane fiind conștientizate, omenirea a știut să-și formuleze strategiile de soluționare a problemelor, antrenând valorile în interiorul cărora ființează. Tipul cel mai important de strategii este cel care realizează schimbarea de mentalitate. Și este știut că orice schimbare de mentalitate se produce efectiv și global prin acțiunea transformatoare a **educației**, deși nu se exclude nici influența asupra mentalității pe care o exercită realitățile economice, politice, sociale etc. Înțelesă în sensul cel mai desfășurat al acestei noțiuni, educația este omniprezentă (deci afectează și domeniile economic, politic, social etc.), universală, iminentă oricărui individ și grup social, deoarece influențează orice schimbare în economic, politic și social prin

schimbarea mentalității celor care provoacă schimbarea în aceste domenii. „... educația poate fi definită drept schimbare a ființei umane în raport cu un sistem imuabil de valori și cu unul produs de chiar însăși schimbarea.”[6]

Paradigma educației incluzive, în acest context, vine ca o soluție la rezolvarea problemelor contemporanității, în sens larg. Lansată la nivel de politică a educației definește „o nouă misiune a sistemelor de învățămînt, la granița dintre secolele XX – XXI” [3].

„O paradigmă pedagogică are o dimensiune normativ-valorică și una instrumentală, de soluționare a problemelor apărute și de consolidare a unei culturi educaționale.” [1, p.14]. În sens restrîns, educația incluzivă vine să diminueze inegalitatea, marginalizarea, segregarea socială și culturală. Educația incluzivă „prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună. Are menirea de a fundamenta procesele de asigurare a condițiilor adecvate necesităților educaționale și de valorificare a diferențelor individuale ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților pe parcursul întregii vieți. Aceste obiective urmează a fi realizate prin dezvoltarea unor parteneriate socio-educaționale, cu implicarea tuturor actorilor relevanți într-un cadru unic de educație, prin armonizarea relațiilor interculturale și focalizarea atenției educaționale pe grupurile marginalizate/excluse. Promovarea educației incluzive, iar în consecință a unei atitudini și culturi incluzive, va determina instituirea unei noi formule de solidaritate umană într-o societate incluzivă.” [4]

Cu siguranță, e nevoie de o schimbare a atitudinii tuturor angajaților școlii, a altor membri ai comunității față de actul educațional, determinat de procesul incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale. Or, incluziunea nu înseamnă doar a integra copiii cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar, ci și a conștientiza fenomenul diversității umane și a organiza procesul educațional în școală pornind de la această concepție. Acceptarea diferenței devine obiectiv important al educației începând cu anii 80, iar după ce în anii 90 Consiliul Europei a lansat sloganul „Toți diferiți, toți egali” se vorbește tot mai mult de personalizarea educației prin valorificarea diferenței.

Educația incluzivă, rodul schimbării cerută de contemporanitate a generat la rîndu-i redimensionări multiple. Pe ce dimensiuni s-a produs schimbarea pe modelul educației incluzive?

Există mai multe dimensiuni, legate de introducerea și aplicarea acestui concept, de largă rezonanță:

✓ **Paradigmă.**

Costructivismul ca model de abordare a educației și instruirii în contextul educației postmoderniste „a generat reflecții teoretice în cadrul educației cognitive, abordată specific la nivelul pedagogiei postmoderne.”[6 pp. 541-542] Astfel se promovează o pedagogie constructivistă care valorizează „percepția diferenței ca scop al învățării, bazată

pe înțelegerea diversității. ”[6 p.542] Paradigma constructivistă promovează modelul interpretativ susținut normativ de câteva principii, printre care regăsim *principiul autoorganizării educației/instruirii, prin recunoașterea și valorificarea diferențelor*. Or, educația incluzivă „prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educație de calitate tuturor în contexte integrate și medii de învățare comună. Concepția educației incluzive, ca parte integrantă a paradigmei „*Educație pentru Toți*”, are menirea de a fundamenta procesele de asigurare a condițiilor adecvate necesităților educaționale și de valorificare a diferențelor individuale ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților pe parcursul întregii vieți. ”[4] Și la nivelul principiilor educației inclusive determinăm *principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor și principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil*. Autorul sus citat vorbește despre necesitatea revalorificării raporturilor, din perspectivă interdisciplinară, a constructivismului cu Pedagogia pentru copii cu nevoi speciale, ca una din științele educației.

În contextul aceleiași paradigme, în speță *costructivismul bazat pe dezvoltări recente*, promovează teza centrării educației pe cel ce învață care este în corcondanță cu principiul educației inclusive - principiul interesului superior al copilului.

✓ **Politici și acte legislative internaționale și naționale:**

Cele mai importante documente internaționale și naționale care stau la baza amplului proces de trecere de la segregare la integrare / incluziune sunt:

- 1948 – „Declarația universală a drepturilor omului”
- 1971 – Rezoluția ONU – „Drepturile persoanelor handicapate mintal”
- 1975 – Rezoluția ONU – „Drepturile persoanelor handicapate”
- 1982 – Rezoluția ONU – „Programul mondial de acțiune privind persoanele handicapate”
- 1989 – „Convenția Națiunilor Unite asupra Drepturilor Copilului”
- 1990 – „Convenția Mondială a Educației pentru Toți” (Jomtiem)
- 1992 – „Recomandările Consiliului European”
- 1993 – ONU adoptă “Regulile standard pentru egalizarea șanselor persoanelor cu handicap”
- 1994 – Conferința pe probleme ale educației cerințelor speciale (Salamanca)
- 1995 – „Sammitul mondial asupra dezvoltării sociale” (Copenhaga)
- 2000 – „Forumul Mondial al Educației pentru Toți” (Dakar)
- 2002 – „Congresul european cu privire la persoanele cu dezabilități” (Madrid)
- Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului, la care Republica Moldova a aderat prin Hotărârea Parlamentului nr. 408-XII din 12.12.1990
- Legea învățământului din Republica Moldova nr.547-XIII, adoptată la 21 iulie 1995
- Hotărârea Guvernului privind aprobarea Strategiei Naționale „Educație pentru Toți” pentru anii 2004–2015, nr. 410 din 04.04.2003

- Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, ratificată de către Republica Moldova prin Legea nr. 169 – XVIII din 09.07.2010
- Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011–2015, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.523 din 11 iulie 2011 și Planul consolidat de acțiuni pentru sectorul educației (2011–2015), aprobat prin Ordinul ministrului educației nr. 849 din 29 noiembrie 2010
- Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011–2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011
- Codul Educației al Republicii Moldova.

Amploarea și necesitatea educației incluzive, în prezentul Cod al Educației al Republicii Moldova, este evidentă și regăsim aceste mărturii în multiple articole ale codului: Titlul I, Capitolul 1, art.3 Noțiuni de bază (cadru didactic de sprijin, curriculum adaptat, curriculum modificat, educație incluzivă, măsuri de intervenție și servicii de sprijin pentru incluziunea educațională, cerințe educaționale speciale, plan educațional individualizat); Titlul III, Capitolul VI este în întregime consacrat învățământului pentru copii și elevi cu CES și educației incluzive.[2]

✓ **Curriculum.**

Pentru predarea diferențiată și individualizată în cazul copiilor cu CES, în acord cu trebuințele de dezvoltare și de afirmare ale predispozițiilor aptitudinale generale și specific ale copilului (care se manifestă pe diferite nivele, de la retardat până la supramedii și supradotați), se recurge la *modificarea și adaptarea* conținuturilor curriculare.

Curriculum adaptat la disciplina școlară se realizează prin corelarea curriculumului general cu posibilitățile copilului/elevului cu CES, din perspectiva finalităților procesului de integrare/incluziune școlară și socială a acestuia. Adaptările curriculare vin să contureze designul strategiilor pedagogice, strategiilor de evaluare, resurselor umane și/sau echipamentului personalizat de care are nevoie elevul pentru învățare și se fac prin eliminare, comasare, extensiune, diversificare.

Curriculum modificat (CM) vizează selectarea unor conținuturi din curriculumul general la disciplina școlară adresat copiilor fără deficiențe, conținuturi ce se consideră a putea fi înțelese de copiii cu cerințe speciale și renunțarea la conținuturile cu un grad ridicat de complexitate.

Curriculumul modificat presupune schimbarea finalităților educaționale/subcompetențelor stabilite în curriculumul general corespunzătoare anului de studii pentru o disciplină școlară, în funcție de potențialul de dezvoltare și necesitățile de învățare ale elevului. Aceste schimbări pot reflecta cunoștințele și abilitățile care sunt indicate în curriculumul general pentru un alt an de studii. De asemenea, pot viza mărirea sau micșorarea numărului și/sau a complexității finalităților prevăzute pentru anul respectiv de studii.

Un curriculum modificat se realizează prin accesibilizarea și diversificarea componentelor curriculumului general - copiii cu cerințe speciale sunt puși în situația de

a realiza diferite activități individuale, compensatorii, terapeutice ce vizează recuperarea acestora și participarea lor la activitățile desfășurate în învățământul obișnuit.

✓ **Resurse.**

Orice schimbare implică anumite resurse pentru eficiența implementării acesteia, resurse financiare, resurse umane, resurse fizice. Aceste resurse la găsim stipulate într-un șir de acte normative ce vin să reglementeze procesul incluziunii copiilor cu CES în școala de masă.

✓ **Funcții.**

Funcțiile educației incluzive în special sunt diferite de funcțiile educației în general, însă aceasta nu presupune excluderea lor ci completarea reciprocă.

- Satisfacerea necesităților educaționale ale tuturor membrilor comunității;
- Adaptarea personalității la condițiile vieții și integrarea acestuia în societate;
- Schimbarea de atitudini, comportamente, conținuturi educaționale pentru a răspunde diversității copiilor;
- Aplicarea practicilor nondiscriminatorii în procesul de educație;
- Prevenirea și combaterea excluderii și/sau marginalizării în educație;
- Reformarea școlii și societății în ansamblu, astfel încât acestea să răspundă necesităților de educație ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților;
- Centrarea procesului de educație pe copil/elev, abordarea fundamentată pe interesele copilului, dezvoltarea respectului de sine, toleranță și acceptare;
- Orientarea strategică spre trecerea de la adaptarea elevului la școli diferite, la adaptarea învățământului la diferențele dintre elevi. [4]

✓ **Principii.**

Principiile cheie ale incluziunii au fost formulate în cadrul dezbaterilor Consiliului European, la Lisabona, în martie, 2000:

- valorizarea diversității;
- respectarea demnității ființei umane;
- înțelegerea nevoilor individuale ca cerințe individuale;
- planificarea activităților incluzive;
- responsabilitatea colectivă;
- dezvoltarea relațiilor și culturii profesionale;
- dezvoltarea profesională;
- asigurarea șanselor egale.[7]

Pe lângă acestea, regăsim un șir de principii ale educației incluzive stipulate în Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011–2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011:

- Principiul drepturilor egale în domeniul educației;
- Principiul egalizării șanselor;
- Principiul interesului superior al copilului;
- Principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- Principiul intervenției timpurii;

- Principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maxim a potențialului fiecărui copil;
 - Principiul asigurării serviciilor de sprijin;
 - Principiul flexibilității în activitatea didactică;
 - Principiul disignului universal care permite crearea unui mediu accesibil tuturor;
 - Principiul managementului educațional participativ;
 - Principiul dreptului părintelui de a alege;
 - Principiul cooperării și parteneriatului social.
- ✓ **Benefeciari ai „școlii de masă”.**

Școala, văzută ca instituție de învățământ comunitar, este a tuturor, nu doar a unor categorii de elevi. Copiii cu cerințe educaționale speciale fac parte din comunitatea noastră, respectiv accesul la aceste instituții de învățământ este asigurat prin definiție. „Școala, în general, și pedagogii, în special, sînt responsabili, alături de familie, de modelarea personalității, de ceea ce filozoful Constantin Noica numea devenirea întru ființă a omului”[5]. Misiunea pe care o are astăzi școala este de a fi templu al educației pentru toți copiii din comunitate, inclusiv pentru cei cu cerințe educaționale speciale. Școala astfel trebuie să devină instituție educativă pentru toți copiii, prin urmare și instituție incluzivă.

✓ **Servicii educaționale și de asistență psihopedagogică.**

Gama serviciilor educaționale este largă și oferă posibilități la trei nivele ierarhic structurate: nivel republican, nivel raional/municipal, nivel instituțional. **La nivel central** serviciile sunt oferite de *CRAP – centrul republican de asistență psihopedagogică* – prin coordonare și monitorizare, la nivel național, a implementării educației incluzive; evaluare/reevaluare complexă și multidisciplinară, diagnosticare precoce și monitorizare a evoluției dezvoltării copiilor; asistență specializată pentru realizarea educației incluzive; formare a cadrelor din perspectiva educației incluzive; de cercetare și elaborare a materialelor didactice, ghidurilor și suporturilor informaționale în domeniul educației incluzive; de promovare și diseminare a educației și practicilor incluzive.[4]

La nivel raional/municipal serviciile sunt oferite de *SAP – serviciul de asistență psihopedagogică* pri: **a) evaluarea complexă a copiilor** (stabilirea particularităților individuale ale copilului: emoțional, motor, cognitiv, verbal, social, etc. și identificarea punctelor forte și a necesităților speciale de dezvoltare a copilului; determinarea formelor de incluziune (totală, parțială, ocazională) a copilului în activitățile educaționale la nivel de clasă și instituție; stabilirea formelor de adaptări: de mediu, de asistență psihopedagogică și de evaluare; stabilirea CES, a măsurilor de intervenție și serviciilor de suport pentru incluziunea educațională.

b) asistență psihopedagogică (acordarea serviciilor de asistență psihopedagogică, logopedică, psihologică precum și altor servicii după caz copilului inclus în instituțiile care nu dispun de servicii specializate; realizarea terapiilor specifice: ludoterapie, logopedie, kinetoterapie, ergoterapie etc.; monitorizarea progresului educațional al copiilor cu CES, incluși în instituțiile de învățământ; informare și consiliere; activități de

sprijin, consiliere, educație pentru persoanele care au în îngrijire copii: părinți, reprezentanții legali, asistenți parentali profesioniști, părinți-educatori).

c) asistență metodologică (consultă și acordă asistența metodologică instituțiilor de învățământ preșcolar, primar și secundar general, comisiilor multidisciplinare din instituțiile de învățământ, cadrelor didactice/de sprijin, psihologilor, logopezilor, altor specialiști care interacționează cu copilul, centrelor de resurse pentru educația incluzivă, familiilor, părinților sau reprezentanților legali ai copilului, autorităților publice locale; organizează mese rotunde, ateliere, seminare, etc. cu tematică care se înscrie în aria de preocupare a acestuia). [ibidem]

La nivel instituțional sunt prezente următoarele structuri: Comisia multidisciplinară intrașcolară, Centrul de resurse, Echipa PEI, Cadrul didactic de sprijin. Fiecare dintre aceste structuri au atribuții specifice multiple.

Comisia multidisciplinară intrașcolară (Evaluarea primară/inițială a nivelului de dezvoltare a copiilor considerați cu CES; identificarea deficiențelor, dificultăților și a potențialului copiilor; determinarea programelor de asistență și suport educațional de care poate beneficia copilul; referirea copiilor către Serviciul de asistență psihopedagogică pentru constatarea/confirmarea cerințelor educaționale speciale; identificarea constrângerilor (organizatorice, didactice, bugetare etc.) care pot interveni în cazuri concrete de incluziune a copiilor cu CES; formularea, după caz, a propunerilor de elaborare planului educațional individualizat pentru elevii cu CES; acordarea asistenței metodologice cadrelor didactice în stabilirea celor mai adecvate tehnologii de predare-evaluare în cadrul procesului educațional incluziv; examinarea, determinarea și înaintarea Consiliului profesoral pentru aprobare a condițiilor de promovare a elevilor cu CES în clasa următoare și de admitere a acestora la examenele de finalizare a studiilor).

Centrul de resurse are ca scop facilitarea incluziunii educaționale a tuturor copiilor/elevilor din comunitate prin acordarea de servicii de suport, care să-i susțină în procesul de accesare la educație de calitate, crearea mediului incluziv și dezvoltarea parteneriatului comunitar (serviciul de socializare; serviciul ocupațional; serviciul de suport în învățare; serviciul de asistență specializat; serviciul de informare și sensibilizare).

Echipa PEI este responsabilă de conceperea, elaborarea, realizarea planului educațional individualizat și implică activitatea unui număr mare de persoane care cunosc mai bine elevul.

Cadrul didactic de sprijin acordă asistență psihopedagogică/educațională elevilor cu CES, școlarizați în învățământul general (articipări la ore /activități desfășurate la clasă de către învățător/profesor, în calitate de observator, consultant, co-participant; organizarea activităților în cadrul Centrului de resurse; organizarea activităților cu familia copilului asistat). [ibidem]

✓ **Parteneriat**

Sensibilizarea și informarea membrilor comunității, părinților privind incluziunea educațională a copiilor cu CES rămâne a fi un obiectiv major și reprezintă

formarea/dezvoltarea unei atitudini nondiscriminatorii față de copiii cu CES în școală și în comunitate. În acest sens, școala trebuie să interacționeze în mod activ cu părinții, inclusiv a copiilor cu CES, cu APL, ONG-uri, biblioteca din localitate, agenții economici, centrul medical, biserica etc. Prin urmare dezvoltarea practicilor inclusive nu ar fi posibilă fără un parteneriat constructiv. Includerea copiilor cu CES în școala de masă este facilitată de realizarea parteneriatului dintre toți actorii implicați.

✓ **Abordări**

Sub aspectul abordării procesului educațional și a școlii ca instituție prestatoare de servicii educaționale s-a modificat conceptual rolul și semnificația acestora, reeșind din paradigma educației pentru toți și a școlii prietenoase copilului. Beneficiarii educației inclusive sunt toți copiii și tinerii fără a marginaliza și segrega anumite categorii de persoane.

✓ **Procesul de predare-învățare-evaluare**

În cazul laturilor procesului de învățămînt au suferit modificări majore, întrucît acestea se realizează distinct, urmînd principiul individualizării și se obiectivează în structurile Planului Educațional Individualizat (PEI).

✓ **Cultură**

Făcînd trimitere la standardele de funcționare a unității de învățămînt general incluziv, prima dimensiune ale acestora este Dimensiunea A – *crearea culturilor inclusive* (secțiuni: consolidarea comunității, stabilirea valorilor inclusive). „Această dimensiune creează o comunitate autentică, atrăgătoare, stimulantă, bazată pe relații de colaborare, în care fiecare persoană este prețuită ca fiind capabilă de performanțe valoroase. Ea dezvoltă valori inclusive împărtășite atît de personalul didactic, cît și de elevi și părinți/tutori. Principiile și valorile culturale școlare inclusive ghidează deciziile cu privire la politicile și practicile de zi cu zi la clasă, astfel încît dezvoltarea școlară devine un proces continuu. Această dimensiune se referă atît la imaginea reală a unei școli, cît și la imaginea transmisă despre aceasta.”[5]

✓ **Mentalitate**

Procesul cel mai de durată este, totuși, cel prin care se va schimba mentalitatea întregii comunități cu referire la persoanele cu CES, așa încît acestea să fie percepute ca personalități plenare, cu aceleași drepturi ca toți ceilalți. Primii pași în contextul sistemului educațional al Republicii Moldova s-au întreprins, cu așteptări pentru edificarea unei mentalități inclusive.

Este nevoie, așadar, de o abordare holistică la nivel de sistem educațional, în totalitatea acestuia, la nivel social, cu toate structurile implicate așa încît schimbarea să se producă.

Resurse bibliografice:

1. Callo T. et al. Educația centrată pe elev: Ghid metodologic. Chișinău: Ed. Print-Caro, 2010. 170 p. ISBN 978-9975-4152-9-3
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr: 634 Data intrării in vigoare: 23.11.2014.

3. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol.I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3
4. Programul de dezvoltare a educației inclusive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020. Publicat: 15.07.2011 în Monitorul Oficial Nr. 114-116 art Nr: 589.
5. Solovei R. Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău, 2013. 105 p.
6. Șleahțișchi M. Anatomia societății posttotalitare. Chișinău: Tehnica – Info, 2002. 392p. ISBN 9975-63-116-9.
7. Vrînceanu M., Pelivan V. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii.

DIMENSIUNEA ERGONOMICĂ A CLASEI INCLUZIVE

*Veronica RUSOV, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova*

Résumé: Bien que l'espace scolaire est souvent perçue comme difficile à adapter en fonction de l'âge des enfants, les objectifs des activités d'enseignement, les formes d'organisation du groupe d'enfants, les particularités du développement des enfants ayant des besoins particuliers, etc. la recherche en éducation nécessite une approche distincte des questions pertinentes pour l'établissement d'un climat scolaire positif et inclusif. L'article résume la façon d'adapter l'espace d'apprentissage aux besoins des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Astăzi, conceptul de „ergonomie” este acceptată și utilizată în toată lumea și în toate domeniile de activitate umană. Relativ tânără, ergonomia s-a dezvoltat rapid, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic-aplicativ.

Instruirea și educarea, învățarea, asimilarea sunt procese care presupun efort, muncă. Astfel, pedagogia ține seama de datele ergonomiei, iar din relațiile dintre ele a apărut disciplina de graniță ergonomia învățământului (școlară sau educațională) care, la rândul ei, are o strânsă legătură cu pedagogia muncii.

O școală incluzivă eficientă este cea care reușește să asigure condiții maxime de muncă și învățatură, actorilor din școală, să ofere programe educaționale care să răspundă nevoilor comunității locale. Eficiența școlii incluzive, fie că este regăsită în încercările școlii de a se adapta cerințelor pieței școlare sau reprezintă o prioritate a sistemelor educative, se regăsește în politici educaționale, programe de dezvoltare și cercetare, respectiv proiecte concrete de dezvoltare școlară. Pentru a putea considera o școală incluzivă eficientă, aceasta trebuie să demonstreze îndeplinirea unui set de indicatori care sunt considerate definitorii școlilor incluzive de succes.

Organizarea copiilor și a personalului în sala de clasă este o problemă de maximă importanță pentru profesorii buni. Elaborarea procedurilor clare și a structurilor asigură lucrul eficient și optimizarea învățării în sala de clasă. Deoarece includerea copiilor cu CES în sala de clasă poate fi dificilă. Metodele de organizare a structurii și a procedurilor din sala de clasă în așa fel încât să fie incluzive, dar și să fie satisfăcute cerințele individuale ale copiilor vizează: aranjarea mobilei în clasă, în special a scaunelor, procedurile din sala de clasă, problemele ce țin de orar, de alimentație, de folosirea toaletei, de administrarea medicamentelor etc.

Deși spațiul școlar este adesea perceput ca un dat (determinat de factori decizionali din domeniul administrativ), dificil de adaptat în funcție de vârsta copiilor, finalitățile activităților didactice, formele de organizare a grupului de copii, particularitățile de dezvoltare a copiilor cu CES etc., cercetarea educațională impune abordarea distinctă a unor aspecte relevante pentru constituirea unui climat educațional pozitiv și incluziv.

În ambientul școlar, factorul spațial este reprezentat de sala de clasă (laborator, atelier) unde elevii își petrec cea mai mare parte a timpului, dar și de spațiile în care pot desfășura diferite activități educative, cu scop formativ sau preventiv, în pauzele dintre ore sau în afara programului didactic. Pentru perceperea favorabilă a acestui factor, școala nu trebuie să fie numai locul unde se învață, „se muncește”, ci și locul unde elevul poate găsi un spațiu protejat, al său („școala mea”), unde poate să-și petreacă o parte din timpul liber în activități de relaxare.

Caracteristicile fizice sunt date de ceea ce se cheamă în mod curent „mijloace” în sensul cel mai larg: mobilier, material didactic, dotări utilitare, dar și factori de microclimat ca: lumină, căldură, posibilități de aerisire, liniște sau estetică – cromatică, aranjamente, în general elemente de confort.

Cînd facem referire la dimensiunea ergonomică a clasei de elevi, a școlii în care sunt incluși elevi cu CES avem în vedere *adaptările de mediu*, care includ schimbările sau măsurile de sprijin ale elevului în mediul fizic al clasei sau al instituției. Suporturile investigaționale moderne aduc probe certe în favoarea acestor dimensiunii ergonomice care este considerată fundamentală în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial.

Cele mai frecvente strategii de adaptare a mediului educațional la nevoile de învățare a elevilor cu CES identificate în literatura de specialitate sunt:

- Diverse arii de lucru;
- Poziționare strategică a locului copilului în sala de clasă și în bancă;
- Proximitatea cadrului didactic;
- Reducerea/amplificarea stimulenților vizuali sau auditivi (se vor concretiza);
- Excluderea materialelor care disociază atenția;
- Mediu liniștit (excluderea/diminuarea zgomotelor);
- Utilizarea căștilor pentru ascultare;
- Iluminarea specială;

- Echipament adapta.

Este foarte important ca toți copiii să aibă acces fizic în sala de clasă, iar acest lucru este în special actual în sălile de clasă incluzive. Profesorul are datoria să se asigure că sala de clasă este accesibilă. În caz contrar urmează să anunțe persoanele de răspundere de necesitatea modificărilor necesare.

În primul rând trebuie luată în considerație amplasarea rampelor pentru scări. În școlile cu mai multe etaje trebuie luată în considerație amplasarea unui lift; dar, deoarece acest proces poate dura, pentru început, toate lecțiile claselor în care există copii cu dizabilități fizice ar putea fi programate la primul etaj.

Totuși, rampele nu sunt de ajuns; de exemplu, în cazul scaunelor cu roțile, ar fi necesar de instalat uși mai largi, pentru o manevrare mai ușoară. Iar pentru copiii cu deficiențe de vedere ușile ar trebui să fie în permanență deschise sau închise, pentru a evita ca aceștia să intre într-o sală de clasă în timp ce ușa este întredeschisă.

În sala de clasă copilul cu dizabilități are nevoie să se miște liber, de aceea cu cât mai mare e sala, cu atât e mai bine. Totuși, de obicei, sălile moderne sunt pline cu mobilă care poate limita accesul copiilor la anumite părți ale sălii. În special periculoase sunt obstacolele mai joase de nivelul genunchiului, deoarece un copilul cu deficiențe vizuale se poate împiedica de acestea, iar scaunul cu roțile s-ar putea bloca în acestea.

În cazul copiilor cu deficiențe de atenție, aceștia ar trebui plasat și în locuri în care nu există careva distracții, cum ar fi locurile de lângă geam, uși sau dulapuri folosite frecvent, pentru a le permite să se concentreze eficient.

De asemenea, trebuie de luat în considerație ridicarea sau coborârea meselor și a altor echipamente, astfel ca copiii să aibă acces la acestea. De exemplu, ridicarea mesei pentru ca scaunul cu roțile să poată încăpea. Pentru aceasta nu este necesar să se cumpere o masă nouă, ci pot fi achiziționate extensii de metal, care nu sunt foarte scumpe.

În cazul copiilor cu deficiențe vizuale, aceștia ar trebui așezați într-o poziție bine luminată, și din care vor putea vedea toate materialele de instruire folosite, iar în cazul copiilor cu deficiențe de auz aceștia ar trebui așezați într-o poziție din care să audă cel mai bine ceea ce se vorbește sau să poată vedea profesorul, dacă ei pot citi pe buze.

Modificările ar trebui să înceapă în sala de clasă și ar trebui să continue în toată școala, pentru ca copiii să aibă acces la sălile de sport, terenul de joacă etc. Pentru ca copiii cu deficiențe vizuale să nu se lovească, potențialele obiecte periculoase ar trebui colorate în culori stridente.

La aranjarea sălii de clasă, urmează să se țină cont de:

- rampele pentru scări;
- lărgimea și poziționarea ușilor și intrărilor;
- viteza de închidere și deschidere a ușilor;
- aranjarea mobilierului;
- lichidarea dezordinii din clasă cauzate de jocuri, genți, jucării, echipament sportiv etc;
- înălțimea rafturilor, băncilor și a meselor;

- iluminare;
- vederea să nu fie obstrucționată;
- distracții;
- accesul la chiuvete și alt echipament specializat din sala de clasă;
- accesul la sursa de apă;
- accesul la alte arii ale școlii, cum ar fi clădiri, terenuri sportive, terenuri de joacă etc;
- vizibilitatea pericolelor.

Există mai multe metode de a organiza modul în care sunt așezați copiii în clasă. În cazul copiilor din clasele primare aceștia pot fi mai mult timp în picioare, pe când cei din gimnaziu sunt de obicei mai mult așezați. Aici vor fi examinate metode de așezare a copiilor de orice vârstă și în orice mediu.

P. Gould și J. Sullivan sugerează că profesorii trebuie să ia în considerație următoarele puncte atunci când stabilesc unde ar trebui să fie așezați copiii cu dizabilități:

- așezării preferențial;
- lângă un partener care îi va ajuta în învățare;
- lângă un bun model de rol;
- cât mai departe de distracții;
- folosiți cubicule de studiu sau arii unde e necesar de păstrat liniște;
- potriviți domeniul de lucru cu stilurile de lucru;
- eliberați mesele de materiale nefolositoare;
- asigurați eliminarea barierelor care blochează accesul;
- furnizați destul spațiu pentru mișcare;
- asigurați un aranjament flexibil. [28, 74]

În mod tradițional, scaunele sunt așezate în rânduri, iar în față stă profesorul. Mulți profesori continuă să așeze copiii în acest mod. Avantajul unei astfel de așezări este faptul că, în mod natural atenția copiilor este îndreptată spre profesor. Iar profesorul poate vedea fețele tuturor copiilor pentru a se asigura că ei sunt atenți la ce spune acesta. Totuși, există și dezavantaje cum ar fi faptul că învățarea devine centrată pe profesor. Iar sălile de clasă aranjate în acest încurajează ascultarea pasivă și nu implicarea activă în învățare.

De asemenea, cerințele individuale sunt mai greu de abordat în această situație, iar învățarea ce colegi este mai greu de efectuat.

Copiii cu dizabilități sunt în special dezavantajați, deoarece ar trebui să fie așezați în primul rând lângă profesor și nu lângă colegi. Desigur, există avantaje din punct de vedere academic, dar apar probleme în ceea ce privește comunicarea socială. Totuși, mai important este ca copiii să fie implicați activ în învățare și să poată colabora cu colegii.

Unii profesori preferă să așeze copiii conform abilităților, cunoștințelor sau talentelor din anumite domenii. Profesorul poate să se deplaseze prin clasă, astfel că copiii sunt implicați în lecție într-o măsură mai mare, ceea ce rezultă într-o învățare mai bună. De obicei, în cadrul acestor grupuri elevii stau față în față și pot să interacționeze.

Printre avantajele acestui tip de aranjări poate fi menționat faptul că profesorul poate să predea fiecărui prup în parte conform nivelului acesteia. La fel și copiii reușesc să învețe mai ușor unul de la celălalt să interacționeze. De asemenea, profesorii pot avea acces mai ușor la copii.

Totuși, unii cercetători indică și unele dezavantaje semnificative. În primul rând, poate exista o anumită stigmă cu privire la grupurile mai slabe. Copiii ar putea să concureze între ei pentru a trece într-un grup mai avansat, fapt ce ar putea crea o atmosferă negativă. De asemenea, unii copii ar putea să nu beneficieze de pe urma cunoștințelor unor copii mai dotați, care interacționează doar în cadrul grupului lor.

Gruparea eterogenă este foarte eficientă, deoarece copiii din diferite medii, cu diferite abilități și interese interacționează și învață unii de la alții. Deoarece copiii pot interacționa ușor, profesorul poate utiliza o serie de tehnici centrate pe copii, cum ar fi lucrul în grup și sprijinul colegilor.

De asemenea, copiii pot lucra individual. Printre avantajele pentru profesor se numără faptul că acesta poate preda din mai multe puncte din clasă și are abilitatea de a se deplasa mai ușor prin clasă pentru a asista copiii.

Unii profesori preferă să aranjeze clasa în așa fel, încât copiii să nu fie grupați. În loc, sunt create un "umăr de spații mici de învățare, unde copiii se pot retrage pentru a realiza o anumită activitate sau să se odihnească. Aceștia pot lucra în grupuri mari, mici sau individual. Iar profesorul se poate apropia de fiecare elev, în dependență de necesitate. Această metodă este mai des întâlnită în clasele primare, dar poate fi utilizată și în anumite domenii din clasele gimnaziale, cum ar fi bibliotecile.

Totuși, există un mare dezavantaj, și anume: copiii trebuie să fie foarte motivați și foarte disciplinați. Iar unii copii ar putea să nu facă față acestei lipse de structură. Într-o oarecare măsură, copiii vor trebui să studieze de sine stătător și să-și gestioneze propria activitate.

Conform Metodologiei cu privire la organizarea și funcționarea Centrului de Resurse pentru Educația Incluzivă din instituția de învățământ, Centrul de resurse pentru Educația Incluzivă are spații organizate pentru activități individuale și de grup de învățare/abilitare, recreere și activitate de joc. Centrul de resurse pentru Educația Incluzivă este dotat cu echipament adecvat activităților desfășurate.

Centrul de resurse pentru educație incluzivă este amplasat într-o singură sau câteva încăperi în care se organizează diverse arii de activitate:

Nr. crt.	Arii	Dotări
1.	Aria pentru activități comune	Masă computer, masă de birou (standard, dreptunghiulară, fără părți), masă ocupații (format modular), dulap cu rafturi pentru jucării/jocuri, cărți, dulap/rafturi materiale metodice, scaun birou, scaune copii, canapea, covor, module moi, tablă de perete, tablă cu magnet, tablă flipchart.
2.	Aria pentru activități de consiliere	Masă de birou (standard, dreptunghiulară, fără părți), dulap/rafturi, fotoliu capitonat, scaun birou, casetofon, computer,

		documentație, cărți, materiale didactice (CD-uri, creioane colorate, pixuri, carioci etc.).
3.	Aria pentru terapia logopedică	Masă de birou, masă pentru copil (standard, dreptunghiulară, fără părți), dulap/rafturi scaun birou, oglindă, dulap pentru documentație, cărți, materiale didactice etc.
4.	Aria pentru kinetoterapie	Bare paralele mobile, suport metalic pentru bara de balet sau reeducare a mersului, baston pentru gimnastică, minge din cauciuc cu țepi, role din pvc, din burete cu duritate mare, saltea gimnastică pliabilă în trei etc.
5.	Aria de dezvoltare senzorială/relaxare	Echipment de dezvoltare senzorială, covor, stimulare optică etc.

Este foarte important ca toți copiii să aibă acces fizic la spațiul educațional. Conducerea școlii incluzive are datoria să se asigure accesibilitatea spațiilor educaționale.

Modificările ar trebui să înceapă în sala de clasă și ar trebui să continue în toată școala, pentru ca copiii să aibă acces la sălile de sport, terenul de joacă etc.

Cadrele didactice trebuie să beneficieze de o gamă variată de activități de formare pentru a înțelege filozofia incluziunii, a conștientiza importanța educației incluzive pentru școală și comunitate și pentru a fi motivați intrinsec să lucreze cu copiii cu CES.

Referințe bibliografice

4. DUMITRANA, Magdalena. Construirea spațiului educațional – componentă a managementului procesului educațional. In: [Studia Universitatis: Seria Științe ale educației: Nr. 5, 2009. p. 94-98](#)
5. GOULD, Patti., SULLIVAN, Joyce. Clasa întredată pentru copii de vîrstă mică: Modalități simple de adaptare a centrelor de activitate la nevoile copiilor. Ch: Epigraf, S.R.L., 2003, 208 p. ISBN 9975-903-93-2
6. KAMEENUI, Edward J., SIMMONS, Deborah C. Către incluziunea cu succes a elevilor cu dizabilități: Arhitectura instrucției. Timișoara: Mirton, 2008, 38 p. ISBN 978-973-52-04334
7. POPENICI, Ștefan., FARTUȘNIC, Ciprian., TÎRNOVEANU, Nadia. Managementul clasei pentru elevii cu ADHD. Ghid pentru cadrele didactice din învățămîntul preuniversitar. București: Didactica Publishing House, 2008. 102 p. ISBN 978-973-88899-0-3
8. TINTIUC, Tatiana. Managementul incluziunii în școală. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive. Ch: Institutul de Formare continuă, 2011, 256 p. ISBN 978-9975-4168-4-9.
9. TINTIUC, Tatiana. Educația incluzivă în clasă. Ghid pentru profesori. Ch: Institutul de Formare continuă, 2011, 120 p. ISBN 978-9975-4168-6-3.

PROBLEMA ADAPTĂRII ȘCOLARE ÎN CLASA INCLUZIVĂ

Nina SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,

Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova

Summary: *The article deals with some theoretical aspects of school adaptation in the inclusive class. Describe the determinants of school adaptation, groups of children to which the process of adaptation to school is different.*

La etapa actuală, când societatea în ansamblu traversează o perioadă de restructurare, un principiu care asigură învățământul formativ este realizarea instruirii într-o concordanță cât mai armonioasă cu particularitățile individuale și de vârstă ale copiilor.

În ultimul timp tot mai mult se vorbește despre educația incluzivă, despre dreptul fundamental al fiecărui copil la educație. Este mult mai anevoioasă calea spre incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități. Pentru copilul cu dizabilități și pentru familia lui este importantă realizarea unei incluziuni școlare cât mai realiste, care n-ar avea efecte adverse, prin care s-ar asigura sănătatea copilului.

Problema adaptării școlare a elevilor cu dizabilități reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, fiind prezentă în viața școlii, în preocupările de zi cu zi ale cadrelor didactice, dar și în numeroase cercetări, atât pe plan național, cât și internațional.

Fenomenul educației este legat de însușirea de către copil a noilor tipuri de activitate, rolului social, schimbarea mediului social. În concepția psihologului A.V. Petrovski, adaptarea este privită ca un moment deosebit, ca o fază în devenirea omului, de care, într-o măsură oarecare, depinde caracterul dezvoltării ulterioare a personalității.

În opinia lui A. Coașan și A. Vasilescu, adaptarea școlară reprezintă procesul de realizare a echilibrului dintre personalitate în evoluție a elevului pe parcursul formării sale și exigențele ascendente ale anturajului în condițiile asimilării conținutului informațional în conformitate cu propriile disponibilități și a acordării la schimbările calitative și cantitative ale ansamblului normelor și valorilor proprii sistemului de învățământ. Aceasta implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului pentru a deveni „apt pentru” școală, capabil de a face față cerințelor instructiv-educative și de a fi compatibil (sub aspectul disponibilităților bio-psiho- sociale), în acord cu normele și regulile pretinse de programa școlară pentru dobândirea cu succes a rolului și statutului de elev [1, p. 10].

Adaptarea școlară nu poate fi limitată la pregătirea intelectuală a copilului. Adaptarea reprezintă un proces complex, proiectat și dirijat de cadru didactic, în vederea realizării unor raporturi optime între ele și mediul educativ/didactic.

Din punct de vedere social adaptarea școlară marchează tendința de integrare a obiectului educației într-o anumită comunitate, în cadrul unui proces, care începe în familie și continuă în instituția preșcolară, școală, societate.

Școala joacă un rol esențial în dezvoltarea unor atitudini tolerante de simpatie și de conviețuire pașnică a copiilor unii față de ceilalți. Cercetările în domeniul acesta arată că la vârsta de 7 ani, mulți copii au atitudini negative față de cei ce sunt diferiți de ei.

Copiii cu dizabilități se deosebesc de cei sănătoși prin faptul că ei nu văd, nu aud, nu vorbesc, au dificultăți de respirație sau toată viața și-o petrec într-un cărucior cu roțile. Unii copii reușesc mai puțin la învățatură, ei gândesc mai încet, memorizează mai greu.

Cadrul didactic trebuie să lucreze pentru a integra copiii cu nevoi speciale într-un colectiv sănătos. Acest lucru complică munca profesorului.

Venind la școală acești copii întâmpină greutăți, deoarece programul școlar are niște cerințe pentru un elev cu nivel sporit, acești elevi au nevoi speciale, nu reușesc să studieze programa școlară, greu se adaptează la condițiile școlii.

Ne vom opri la unele particularități ale adaptării copiilor la noile condiții ale vieții sociale.

Adaptarea este acomodarea structurii și funcției organismului la condițiile mediului. Însă ar fi incorect să ne limităm numai la o așa înțelegere a adaptării. Este necesar de vorbit nu numai de adaptare, dar și de un caracter activ de acomodare la un nou mediu. Analizând specificul adaptării copiilor către școală, este rațional de evidențiat felurile ei în corespundere cu tipurile disponibilității copiilor. O apropiere unică față de felurile și nivelurile pregătirii și, corespunzător, față de felurile și nivelurile adaptării ne dă posibilitate de realizat, într-o măsură oarecare, ideea continuității în munca educatorului și învățătorului. Realizarea concordanței între cerințele obiectivelor educaționale și răspunsul comportamental al elevului față de acestea reprezintă o condiție esențială a adaptării școlare.

Adaptarea școlară este rezultatul confluenței, interacțiunii unui ansamblu de factori, care pot fi grupați în două categorii: (1) factori interni (biopsihologici) și (2) factori externi (pedagogici și socio-familiali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului [1, p. 14].

Factorii interni personali (absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimulant, existența unor boli psihice grave, care pot fi divizați în:

- biologici - se referă la starea sănătății organismului copilului, gradul de maturitate școlară, la anumite deficiențe ale analizatorilor, la echilibrul endocrin, la boli organice, tulburări nervoase și dezvoltarea fizică;
- psihologici - includ procesele psihice (cognitive, afective, volitive), însușirile psihice (temperament, atitudini, interese), fenomene psihice (atenția, limbajul) nivelul de inteligență și de aspirație, atitudinea față de muncă, voința de a învăța.

Factorii externi, mediu (prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine):

pedagogici, se referă la:

- forma de organizare a procesului de învățământ;
- metodele și mijloacele didactice, adecvarea acestora la copil și la tipul de personalitate a acestuia;
- natura cerințelor școlare;
- personalitatea cadrului didactic;
- atitudinea pozitivă a învățătorului față de elevi, reguli școlare;
- relațiile elev-cadru didactic;
- relațiile elev-elev;
- relațiile elev-colectiv de elevi.

familiali, dintre care se remarcă drept cei mai importanți:

- nivelul educațional-cultural și climatul afectiv al familiei, aspirațiile acestora, nivelul de inteligență al părinților.

sociali, se referă, în primul rând, la:

- sistemul de relații extrafamiliale și extraconjugale între limitele căruia se desfășoară;
- experiența de viață a elevului;
- influența grupului de vârstă, efectele acestuia asupra elevului.

Aceste categorii de factori interacționează fiecare în sisteme de relații și corelații, adevărate rețele intercondate, greu separabile, fiecare având un rol complementar, compensând deficitul sau stânjenind acțiunea celorlalți care pot conlucra pozitiv, favorizând o bună adaptare școlară sau, din contra, negativ, determinând instalarea și menținerea fenomenului de adaptare.

Cercetările și observările efectuate de psihologi asupra elevilor din clasa întâi, au arătat că adaptarea școlară socio-psihologică a copiilor are loc în mod diferit.

Psihologul M. Bezrukih evidențiază trei grupe de copii, procesul adaptării la școală a acestor copii fiind diferit:

Prima grupă de copii (56 %) se adaptează la școală în decursul primelor două luni de instruire, aproximativ în aceeași perioadă când are loc adaptarea fiziologică cea mai acută. Acești copii relativ repede se încadrează în colectivul de covârșnici, se deprind la școală, își fac prieteni în clasă, chiar și în școală, au întotdeauna o bună dispoziție, sunt binevoitori, și fără mult efort execută toate însărcinările propuse de învățător. Uneori se întâmplă de a avea unele greutăți în relații cu învățătorul sau cu elevii, deoarece îi este încă greu de a respecta toate normele: vrea să mai alerge la recreație, vorbește cu colegul, neașteptând sunetul etc. Dar la sfârșitul lunii octombrie, acești copii total se încadrează în noul statut - cel de elev, la noile cerințe, la noul regim - el devine elev, la el este educată atitudinea pozitivă față de instruire.

O altă grupă de copii (30 %) au o perioadă mai lungă de adaptare. Acești copii nu pot primi (interioriza) noua activitate - cea de învățare, de comunicare cu învățătorul sau elevii - ei se pot juca la lecții, vorbesc cu colegii pe alte teme, nu reacționează la

observațiile învățătorului, dar dacă reacționează, atunci foarte dureros, cu lacrimi. Acești copii, de regulă întâmpină greutăți la însușirea conținuturilor curriculare. Numai la sfârșitul primei jumătăți de an (primul semestru), reacția lor devine adecvată, apare interesul față de instruire și se formează atitudinea pozitivă față de ea.

Ultima categorie de copii (14 %) sunt copii la care adaptarea școlară decurge cu mari dificultăți: ei nu asimilează conținuturile curriculare, au o formă negativă de comportament, au o izbucnire negativă a emoțiilor. Anume la adresa acestor copii învățătorii aduc nemulțumiri, părinții, copiii din clasă au aceeași părere: ei „încurcă lucrului din clasă”, au o atitudine negativă față de instruire [3, p. 78].

Majoritatea cercetătorilor (M. Bezrukih, L. Belova, A. Coașan) atrag atenția asupra comportamentului neadecvat, în general a formelor negative de comportament din clasa întâi, fiindcă în spatele acestora pot fi cauze variate. Printre acestea pot fi copii care au nevoie de un tratament special, cu deficiențe neuropsihice, dar pot fi și copii care nu sunt pregătiți pentru școală, din familii vulnerabile. Insuccesele zilnice, sistematice, lipsa relațiilor cu învățătorul provoacă o reacție negativă a elevului și a colegilor din clasă. Așa sau altfel, o comportare negativă este un imbold, un motiv de a vedea mai bine copilul și împreună cu părinții de a determina cauzele dificultăților de adaptare școlară.

Între reușită, atitudine pozitivă față de instruire și adaptare este o relație destul de ridicată. Psihologul român Aurelia Coașan consideră că ele nu sunt sinonime, ci adaptarea are o acoperire mai largă, e mai complexă. Un copil poate avea rezultate bune școlare, dar poate prezenta dificultăți de adaptare școlară, din motivul că se integrează dificil în colectivul clasei sau al școlii.

La aceiași autori (A. Coașan, S. Ghin, M. Bezrukih) găsim mai multe teze cu privire la adaptarea școlară, rezultate din investigațiile întreprinse:

- Frecvența copiilor care se adaptează foarte bine solicitărilor școlare este mai mare decât a celor care au rezultate școlare excepționale, pe când randamentul școlar slab este mai frecvent decât numărul copiilor care se adaptează dificil în raport cu cerințele școlii [1, p. 81; 3, p. 17].
- Un copil se adaptează cu atât mai ușor în clasa întâi, cu cât a început să frecventeze mai de timpuriu o colectivitate de copii/creșa sau grădinița.
- Se adaptează mai bine la cerințele școlii copii care provin din colectivități, indiferent dacă ei au frecventat grădinița în mediul rural sau urban. La acei copii, școlarizați urban, care au crescut la bunici, în mediul rural totuși se pot întâlni dificultăți în stabilirea relațiilor interpersonale (sunt mai timizi) și au o insuficientă antrenare în operarea logică. În schimb, sunt mai conștienți de datoria îndeplinirii sarcinilor școlare și se supun mai ușor disciplinei.
- Se adaptează mai ușor acei copii care provin din familii cu mai mulți copii, mai ales, dacă sunt frați, surori mai mari.
- În clasa întâi diversitatea conduitei adaptive se resimte în mod inegal în funcție de sex, de nivelul dezvoltării psihice, de volumul cunoștințelor.

- Fetele prezintă la începutul școlarizării calități de adaptare care corespund sau chiar sunt superioare nivelului lor de dezvoltare. Ele se adaptează mai repede, și mai facil, în raport cu băieții de nivel intelectual egal. Băieții sunt cei care pierd în fața fetelor, sub aspectul conduitei și a randamentului școlar. Pe ei nu-i interesează nota școlară, nota care pentru fete are o valoare mare. Băieții pun accent pe calitatea și eficiența asimilării cunoștințelor. Apoi se relevă la băieți din primele clase „autoritatea masculină” - ei nu vor să apară în fața colegilor ca „tocilari” [2, p. 355].

Adaptarea optimă depinde foarte mult de starea sănătății copilului. Despre „șocul școlarizării”, „stresul școlar” (școalafobia) medicii au început a vorbi la mijlocul anilor '50 ai secolului trecut și această noțiune a ocupat un loc stabil în documentele Organizației Internaționale a Sănătății, determinând că aceste apariții nu dispar, dar an de an sunt mai evidente și au o apariție tot mai acută.

Astfel, adaptarea școlară este un proces complex multifactorial, foarte important pentru începerea școlarizării, iar optimizarea acestui proces impune necesitatea de a se acorda o atenție sporită legăturii școlii cu grădinița, cu care trebuie să aibă un trunchi comun. Anume la grădiniță în grupa de pregătire se educă atitudinea pozitivă față de instruire în școală.

Școala ajută în formarea copilului ca personalitate independentă, responsabilă, creativă, care va participa în viața societății. Adaptarea afectivă și socială a copilului mic la condițiile de viață în grup este unul din aspectele esențiale ale școlii.

Această problemă este mult mai acută pentru copiii cu dizabilități. Procesul dat implică diverse modalități de interacțiune. Copiii cu dizabilități necesită un climat favorabil pentru adaptare cât mai echilibrată.

Pedagogii și psihologii relevă faptul privind cauza dificultăților pe care le întâmpină școala, indicând că aceasta constă în neajunsurile ce au loc în timpul pregătirii copiilor pentru școală.

Pentru pedagogii contemporani actuală este problema despre educarea atitudinii pozitive a copiilor către școală veniți în clasa întâi din familie. Se recomandă diverse căi de soluționare a ei: organizarea pe lângă grădiniță a claselor pregătitoare pentru copiii ce nu frecventează instituțiile preșcolare; organizarea seminarelor și conferințelor pentru părinți în scopul de a explica esența pregătirii personale a copilului pentru instruirea în școală.

Astfel se vede că în știință se conturează anumite legități de căutări pedagogice a căilor și metodelor de pregătire a copiilor pentru școală. Fenomenul educației este legat de însușirea de către copil a noilor tipuri de activități, rolului social, schimbarea mediului social.

Adaptarea în clasa întâi este o perioadă deosebită și complicată în viața copilului: el însușește rolul social nou, de elev, noul mod de activitate - cea instructivă; se schimbă mediul social, apar colegi de clasă, învățătorul și școala ca o grupă socială mai mare, unde se include copilul; se schimbă însuși modul său de viață.

În culegerea științifico-metodică *Diagnostică dezadaptării școlare* găsim conceptul de dezadaptare școlară prin care înțelegem o îmbinare a semnelor ce ne relatează despre necorespunderea statutului sociopsihologic și psihofiziologic al copilului cu cerințele situației instruirii școlare, însușirea cărora, din mai multe cauze, devine dificilă sau imposibilă.

Profilactica dezadaptării școlare vizează perfecționarea mediului școlar, a procesului pedagogic, pe de o parte, și profilactica și corijarea dezvoltării psihice a copilului, crearea condițiilor pentru dezvoltarea psihică adecvată ce asigură „pregătirea” lui față de unele sau altele schimbări, pe de altă parte.

Se constată oare fenomenul dezadaptării sociopsihologice în școala primară? Investigațiile pedagogilor M. Maksimova, M. Zelionova, R. Ovciarova, E. Halimova, T. Șilova confirmă că fenomenul dezadaptării sociopsihologice există la elevii școlii primare și poate să se manifeste până la 37 % cazuri [3, p. 97].

Analizând concepțiile psihologilor și pedagogilor, putem face concluzia că problema adaptării în școală este una din cele mai dificile, dar importantă pentru fiecare copil ce va fi școlarizat. Copiii, cărora le este educată atitudinea pozitivă față de instruirea în școală, se adaptează cu ușurință la noile condiții ale școlii.

Școlii contemporane i se impune o redimensionare a formelor de educație în conformitate cu performanțele intervenite în societate, o preocupare sporită în vederea descoperirii celor mai eficiente modalități de integrare a copiilor cu CES într-o clasă obișnuită pentru o reușită a adaptării școlare.

Referințe bibliografice

1. COAȘAN, A., VASILESCU, A., *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Tehnică, 1988.
2. SACALIUC, N., COJOCARU, V., *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012.
3. НИЖЕГОРОДЦЕВА, Н., ЩАДРИКОВ, В., *Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе*. М., 2001.
4. VRAȘMAȘ, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Aramis, 2001.

ROLUL MENTORATULUI ÎN DEZVOLTAREA INSTITUȚIILOR PREȘCOLARE INCLUZIVE

*Aliona TABARCEA, educator, Creșa grădiniță Nr. 6 „Mărțișor”, or. Sîngerei
 Veronica RUSOV, lector universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Résumé: L'article décrit les activités de formation dans l'éducation inclusive au niveau local grâce à des activités de mentorat. L'expérience décrite facilite et soutient la transition vers l'éducation inclusive: la formation des attitudes et des compétences de qualité professionnelle et personnelle de l'éducation inclusive de toutes les parties prenantes.

Una dintre cele mai mari provocări ale sistemului educațional actual în abordarea problemei în educația incluzivă, este nu numai integrarea copiilor cu nevoi speciale ci și adaptarea procesului instructiv-educativ la nevoile și cerințele tuturor copiilor, indiferent de nivelul de dezvoltare fizică sau psihologică, de mediul social din care provin, dar și schimbări la nivel organizațional și metodologic la nivel național și local. Pentru a produce schimbări considerabile în implementarea educației incluzive este necesar de cadre didactice performante.

Formare profesională continuă la nivel local, prin intermediul activităților de mentorat, este o modalitate care poate soluționa situații/ probleme locale specifice, poate facilita și sprijini trecerea la educația incluzivă: formarea atitudinilor, competențelor profesionale și calității personale tuturor actorilor ai educației incluzive.

În literatura de specialitate se regăsesc multe definiții ale mentoratului, pertinente în egală măsură. Datorită caracteristicilor proceselor de mentorat, modalităților de implementare, noilor viziuni asupra elementelor care constituie o acțiune de mentorat precum și ca urmare a nivelurilor diferite de percepție și abordare a acestei componente a managementului resurselor umane, definițiile și interpretările termenului de mentorat sunt variate și permanent adaptate noilor realități ale mediului educațional.

Din perspectivă etimologică, cuvântul **mentor** este de origine grecească și reprezintă numele celui care a fost desemnat de Regele Ulise să aiba grijă de fiul său Thelemacus pe perioada în care el era plecat în război. Aceasta, deși este cea mai veche accepțiune a termenului **mentor**, s-a păstrat în mare parte până în prezent.

Dicționarul explicativ al limbii române oferă o listă largă de sinonime pentru a explica noțiunea de *mentor*: „conducător spiritual, povățuitor, îndrumător, preceptor, educator, călăuză, sfătuitor, sfetnic, îndrumător spiritual experimentat”. [3, p. 586]

P. Angel și P. Amar în Dicționarul de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective identifică două sensuri a conceptului de mentorat: „În sens larg, mentoratul este sprijinul oferit de o persoană (de obicei mai experimentată) în vederea dezvoltării și instruirii alteia, cât și pentru integrarea și acceptarea acesteia într-o anumite comunitate. Poate fi vorba de o comunitate locală, a unui loc de muncă sau a unei mai largi comunități profesionale. În sens mai restrâns, mentoratul înseamnă ceea ce face la locul de muncă un profesionist mai experimentat pentru a-l ajuta pe unul începător.” [1, p.96]

În acest context, evidențiem afirmația R. Iucu precum că „mentoratul este o acțiune de îndrumare și protejare în care o persoană matură și experimentată transmite cunoștințe și asistență practică unei persoane mai tinere, neexperimentate”. [5, p. 87]

Spre deosebire de instruirea pe post, mentoratul vizează formarea modului de gândire și a unor atitudini.

Suzanne Faure consideră că „Mentoratul reprezintă o relație de susținere a învățării între un individ interesat care își împărtășește cunoștințele, experiența și înțelepciunea cu un alt individ care este pregătit, dispus și capabil să beneficieze de pe urma acestui schimb pentru a-și îmbogăți periplul profesional.” [apud 7, p.4]

Mihaela Păiși-Lăzărescu, face distincția dintre *bune practici standard* și *bune practici avansate* obținute în cadrul mentoratului. [6, p.106]

Bune practici standard

- O politică de mentorat clară și bine comunicată
- Nevoia de mentorat formal este evaluată la toate nivelurile
- Mentoratul este legat de managementul performanței
- Mentorii instruiți lucrează cu colegii mai tineri, ajutând la progresul carierei și la obținerea unui titlu profesional.

Bune practici avansate

- Mentoratul este legat de managementul talentului
- Mentoratul este transfuncțional și poate depăși și limitele instituției. De exemplu prin conferințe web.
- Pentru managementul superior mentoratul este legat de feedback-ul la 360 de grade

Codul educației al Republicii Moldova, publicat în Monitorul Oficial în data de 24.10.2014 cu Nr. 319-324, în *Capitolul XII. Personalul din învățământul general* și anume în *Articolul 3. Noțiuni principale* definește noțiunea de *mentor* drept un „cadru didactic sau managerial experimentat, cu rol de îndrumător pentru alte cadre didactice sau manageriale, debutante sau cu experiență în profesie, care acordă sprijin pentru dezvoltarea personală și profesională. În același capitol regăsim și explicația termenului de *mentorat* – „proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut”. [2]

Semnificativ este și Articolul 58 din Codul educației care fundamentează activitatea de mentorat prin următoarele articole:

„(1) În învățământul general este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe unei alte persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe.

(2) Cadrul didactic sau managerial poate deveni mentor dacă are o pregătire specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat.

(3) Activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme:

- a) mentorat de practică;
- b) mentorat de inserție profesională;
- c) mentorat de dezvoltare profesională.

- (4) Mentoratul de practică se realizează prin îndrumarea de către un cadru didactic experimentat a studentului stagiar.
- (5) Mentoratul de inserție profesională se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant.
- (6) Mentoratul de dezvoltare profesională se realizează la locul de muncă și asigură dezvoltarea profesională și avansarea în carieră a cadrelor didactice. [2]

Dată fiind confuzia frecventă dintre termenii de *coaching* și *mentorat* este util să stabilim diferențele. Am utilizat drept sursă elaborările oferite de Lois Zachary pe care le-am sintetizat în următorul tabel: [apud 8, p.25]

Tabelul nr. 2. Analiza termenilor de coaching și mentorat

Caracteristici	Mentoratul	Instruirea la locul de muncă
Obiectiv	Facilitează învățarea, sprijină creșterea personală și profesională a discipolului. Răspunde la întrebarea "DE CE"	Corectează comportamentul mai puțin corespunzător, învață aptitudini și crește performanța. Răspunde la întrebările "CE" și "CUM".
Responsabilitate.	Responsabilitatea de a învăța este a discipolului	Instructorul direcționează învățarea și dă instrucțiuni
Liberul arbitru	Mentorul și discipolul sunt într-o relație a propriului liber arbitru.	Deși acceptarea instructorului este importantă, relația este mai degrabă determinată de un contract
Punctul central	Dezvoltarea de lungă durată ca persoană în cadrul unui context profesional	Probleme imediate și oportunități de învățare
Roluri	Mentorul funcționează ca model, furnizând o imagine mai amplă. Angajamentul personal al mentorului este mai profund decât cel al unui instructor. Mentorul lucrează din perspectiva discipolului.	Instructorul dă exemplul, furnizează feedback cu privire la performanță și acționează ca și critic. Orientat mai mult pe servicii decât pe proces
Corelare	Punct central pe termen lung: Continuitatea relației de mentor și discipol. În final, se poate transforma în prietenie	În general, orientată către nevoi pe termen scurt. De obicei, pleacă de la o bază "în funcție de nevoi".
Relația	Se recomandă ca mentorul să aibă cel puțin două clase ierarhice peste discipol și nu manager de linie.	Instructorul poate fi un superior direct sau un director extern, în funcție de subiect.

Datorită faptului că mentoratul din educație, prin definiție, nu poate constitui o normă întreagă, este singura ocupație de formator care, în cele mai multe cazuri nu este plătită deloc, sau aproape deloc. Există fără-ndoială o recompensă intrinsecă și, așa cum a spus un mentor: „Mentoratul este ca un permanent curs de perfecționare”. (citad din Bodoczky & Malderez).

După definirea mentoratului am considerat esențial să înțelegem rolurile, responsabilitățile și funcțiile mentorului.

Cercetătorii Universității din Washington consideră că mentorii pot oferi următoarele:

- *„Informații.* Mentorii își împărtășesc cunoștințele, experiența și înțelepciunea.
- *Contacte.* Mentorii intermediază contacte cu persoane din domeniul științific, de carieră și ajută la stabilirea unor relații personale.
- *Provocări.* Mentorii stimulează curiozitatea și întăresc încrederea în sine prin prezentarea unor noi idei, oportunități sau provocări.
- *Sprijin.* Mentorii încurajează dezvoltarea și rezultatele oferind un mediu deschis de sprijin.
- *Formularea scopurilor.* Mentorii îi ajută pe mentorați să își descopere talentele și interesele și să își definească și urmărească scopurile.
- *Sfaturi.* Mentorii pot sfătui persoanele mentorate cum să își atingă scopurile academice, de carieră și personale.
- *Modele.* Prin împărtășirea unor povești de succes cu persoanele mentorate, mentorii pot deveni modele.” [apud 1, p. 85]

Anii '90 au cunoscut o dezvoltare a literaturii pe teme de mentorat în formarea profesorilor, provenind din Marea Britanie, mai ales datorită unor schimbări la nivel guvernamental în domeniul formării profesorilor. În Marea Britanie termenul de “mentor” era utilizat în sens mult mai larg decât era folosit în formarea inițială a profesorului – de exemplu era folosit în lumea afacerilor, sau în programe care promovau egalitatea șanselor. O incursiune în literatura disponibilă la mijlocul anilor '90 a dat la iveală și alte roluri. Tabelul de mai jos este o versiune modificată a rezultatelor din analiza promovată de cercetătorii din Marea Britanie.

Tabelul nr. 3. Rolurile mentorului (adaptat după Fullerton & Malderez)

RoI	Funcția
1. <i>Model</i>	- să inspire - să demonstreze
2. <i>Persoană de legătură</i>	- să faciliteze învățarea secretelor meseriei - să îl familiarizeze pe formabil cu specificul culturii profesionale
3. <i>Om „cu greutate”</i>	- să “deschidă uși” - să-l prezinte pe stagiar persoanelor potrivite în profesie - să-și folosească forța (abilitatea de a aduce o schimbare) în beneficiul formabilului
4. <i>Ajutor, sprijin</i>	- să fie alături de formabil - să ofere condiții pentru ca stagiarul să-și exprime emoțiile într-un mediu ce-i ofera siguranță
5. <i>Educator</i>	- să-l asculte pe stagiar pentru a-l ajuta să-și articuleze ideile - să-l sprijine pe student/stagiar în a face legătura între propriile teorii și experiențe - să-l îndrume și să-i creeze în mod conștient condițiile necesare pentru realizarea obiectivelor învățării profesionale

Am considerat util să cităm câteva din întrebări pe care trebuie să și le formuleze fiecare mentor în calitate de:

- Model: Ce fel de model oferim în? Ce deprinderi va dezvolta grupul? Suntem siguri că deprinderile pe care dorim să le modelăm vor fi vizibile pentru grup? Cum le-aș putea face mai vizibile? Cum aș putea ajuta grupul să le observe?
- “Persoană de legătură”: La ce comunități îi ajut pe studenții mei să adere? (care comunități profesionale, instituționale, locale sau comunități mai largi)? Ce înseamnă să aparții acelor comunități? Am gândit modalități prin care membrii acestui grup să-i întâlnească pe membrii altui grup sau să se implice în munca comunității?
- “Om cu greutate”: Cum pot îndeplini acest rol pentru (toți) studenții mei? Îmi este clar ce nevoi au? Cum pot monitoriza schimbările care au loc la nivelul nevoilor lor? Pot ei să-și ofere unul altuia lucrurile de care au nevoie?
- Ajutor, sprijin: Cum mi-aș putea dezvolta rolul de „Ajutor/sprijin”? Aș putea oare delega parte din acest rol unor studenți sau altor factori? Am timp individual pentru toți studenții mei?
- Îndrumător: „Ce deprinderi formează? (folosirea limbii, reflecția, predarea, formarea) Am planificat cum voi demonstra aceste lucruri și le voi oferi ocazii studenților să le aplice în practică și să-și revizuiască performanța? Dacă nu pot fi mentor om-la-om, pot să planific mini-sesiuni de mentorat student-student? Cum pot să-i ajut pe studenți să „ajungă” la propriile lor teorii? Am inclus în plan oportunități de „conectare”/ legătură cu alți factori implicați în învățarea profesiei?

Rezumând ideile de mai sus, mentorii sunt, importanți în învățarea profesională pentru următoarele motive:

- sprijină noii veniți/începătorii (profesori, formatori) să devină membri cu drepturi depline în comunitatea școlară sau profesională.
- au calitatea necesară de a realiza „scheletarea” – sprijinul om-la-om pe parcursul efectuării activității, care face astfel posibilă realizarea unor lucruri ce altfel n-ar fi posibile. Iar dacă activitatea la care ne referim este „a-i învăța pe alții să învețe”, atunci în mod sigur, sau cel puțin în majoritatea cazurilor, este etic ca un număr cât mai mare să poată realiza acest lucru.
- Sprijină învățarea esențială a „cunoașterii situative” sau a „cunoașterii practice personale” a „cunoașterii unor cazuri specifice” sau a „cunoașterii meseriei”.

O. Patrașcu, un mentor cu experiență din România, a formulat următorul **Credo de mentor** care conturează la rândul său regulile etice:

- A fi mentor înseamnă să crezi, dincolo de vorbe și de prevederile unei fișe a postului, în școală și în nevoia de înnoire a școlii, de racordare a ei la valorile și la bunele practici ale educației secolului XXI.
- A fi mentor înseamnă altceva decât o reînviere a imaginii idilice a „dascălului – apostol al neamului”.
- A fi mentor înseamnă să înțelegi necesitatea trecerii, în activitatea cu elevii, de la „meseria de dascăl” la „profesia de specialist în educație” și să găsești căi eficiente de realizare a acestei treceri.

- A fi mentor înseamnă să dorești cu adevărat să-ți ajuți colegii să realizeze această trecere – să deconstruiască rutine mentale, afective și procedurale și să clădească în loc o nouă înțelegere.
- A fi mentor înseamnă în primul rând să-ți pese într-atât de copii și de CE și CUM le oferă școala pentru viață, încât, necondiționat și fără prejudecăți, să îți asumi și să sprijini lupta cu sine a învățătorilor și profesorilor lor.
- A fi mentor înseamnă UN ALT FEL de apostolat: apostolatul credinței în profesionalism!

Scopul mentorului este acela de a susține, impulsiona și consilia cadrele didactice. Restul depinde numai și numai de dorința fiecăruia de a se perfecționa și a-și desfășura activitatea cu o atitudine pozitivă și o dorință continuă de dezvoltare personală și profesională

Mentorul este acea persoana-suport care va încuraja, sfătui și sprijini o altă persoană în dezvoltarea ei. Aceasta persoana va oferi asistență practică pentru a se asigura că formabil au posibilitatea de a-și atinge toate obiectivele propuse în cadrul programului de mentorat. Mentorul va reprezenta legătura dintre formabil și cultura organizației, normele acelei culturi și viziunea strategică pe termen lung. Va oferi, de asemenea, suport moral pentru a preveni izolarea și lipsa motivației pe parcursul integrării într-un mediu nou, în care un formabil este nevoit să se adapteze.

Experiența identificată în literatura de specialitate ne-a convins de valoarea mentoratului în educație, în formarea inițială și continuă și în sprijinirea unei mai bune înțelegeri în cunoașterea și învățarea meseriei de profesor, cât și ca instrument sau strategie ce poate fi utilă în formarea formatorilor. Am sugerat de asemenea că, deși nu lipsite de pericole, perspectivele mentoratului pot oferi oportunități extraordinare.

Important a fost să valorificăm experiențele identificate în literatura de specialitate nu doar prin analiza teoretică, ci și prin activitățile informativ-formative. Astfel a fost selectat un eșantion compus din 43 de cadre didactice din 5 instituții preșcolare din r. Sîngerei, care au beneficiat de activitățile de mentorat.

Creșa grădiniță Nr. 6 „Mărțișor” din orașul Sîngerei, în care a fost realizată activitatea de mentorat, a devenit centru de mentorat pentru r. Sîngerei. În parteneriat cu Direcția Educației Sîngerei, reprezentată de specialist-metodist în domeniul educației timpurii, în cadrul grădiniței se continuă activitățile de mentorat.

Programul de mentorat **Incluziunea copiilor cu CES în Educația timpurie** realizat a continuat promovarea principiilor educației centrate pe copil, care țin de o bună înțelegere a specificului dezvoltării și învățării copiilor la diferite etape de vîrstă, reflectate în standardele copilului și cele ale cadrului didactic. S-a pus accentul pe interdependența tuturor domeniilor de dezvoltare a copilului și, respectiv, pe abordarea holistică a copilului de către cadrul didactic, chiar dacă titlul fiecărei zile vizează un alt domeniu. Totodată, pornind de la recunoașterea unicității fiecărui copil, s-a acceptat necesitatea de a înțelege nevoile speciale ale copiilor și, respectiv, de a adapta mediul și ajusta practicile în conformitate cu acestea.

Pentru identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice a fost elaborat și propus spre completare un chestionar. În cele ce urmează vor fi prezentate cele mai relevante rezultate obținute.

Întrebarea „În ce măsură afirmațiile de mai jos vă reprezintă?” a urmărit identificarea gradului de cunoaștere a conținuturilor specifice educației incluzive. Utilizând punctajul de la 1 la 4: 1 (insuficient), 2 (satisfăcător), 3 (bine), 4 (foarte bine) respondenții și-au autoevaluat activitatea pedagogică conform întrebărilor propuse. Cadrele didactice chestionate *cunosc actele normative care promovează incluziunea în educația timpurie* după cum urmează: foarte bine 4 (9,30%), bine - 2 (4,65%), satisfăcător 10 (23,25%), insuficient 16 (37,20%). Rezultatele obținute sunt explicate prin faptul că cadrul normativ al educației incluzive este în dezvoltare, multe regulamente nu au fost încă analizate. *Utilizează strategii de adaptare a mediului de învățare pentru copiii cu CES* foarte bine 11 (25,58%), bine - 19 (44,18%), satisfăcător 5 (11,62%), insuficient 3 (6,97%) de cadre didactice. *Sunt motivați să lucreze cu copiii cu CES* foarte bine 6 (13,95%), bine 8 (18,60%), 19 (44,18%) satisfăcător, 10 (23,25%) insuficient. Repartizarea cadrelor didactice indică un grad mic de motivație, lipsa dorinței de a produce schimbarea. *Folosesc strategii didactice incluzive* foarte bine 6 (13,95%), bine 8 (18,60%), 19 (44,18%) satisfăcător, 10 (23,25%) insuficient. *Implică familia în dezvoltarea copiilor cu CES* foarte bine 12 (27,90%), bine 23 (53,48%), 8 (18,60%), satisfăcător, 0 insuficient.

Întrebarea „Ce sugestii pentru dezvoltarea mentoratului la nivel local, instituțional în domeniul educației incluzive puteți propune?” a obținut răspunsuri de tipul: *organizarea meselor rotunde, consultarea colegilor din alte instituții, organizarea seminarelor practice, organizarea vizetelor de studii în instituțiile cu practici incluzive.*

Întrebarea „Cu ce probleme vă confrunțați în activitatea cu copii cu CES?” a urmărit analiza nevoilor de dezvoltare profesională, prin selectarea temelor de interes pentru cadrul didactic. Scopul acestei analize a fost acela de a vedea care sunt așteptările profesorului de la întâlnirile cu mentorul, de a cunoaște situația de pornire precum și direcția pe care profesorul o dorește. Cele mai semnificative răspunsuri au fost: *Timp îndelungat de adaptare la grădiniță a copilului cu CES, Copilul refuză să mănânce, la rugămintea cadrului didactic de a mânca, plînge, apare tuse puternică, care uneori provoacă vomă, Unii părinții nu doresc să se implice în activitățile grupei și a instituției preșcolare., Copilul vine la grădiniță cu lucruri personale (jucării, batistuțe, hăinuțe) nu se desparte de ele nici un pic și nu le dă nimănui. Deficiențe în vorbire, nu pronunță corect sunetele (R,Ș). Un părinte nu recunoaște, că copilul are nevoie de îngrijire medicală, refuză consultația medicului. Copilul nu comunică, nu cooperează cu semenii, are frică de adulții care intră în sala de grupă, de zgomote.*

Întrebarea „Ce ar trebui, în opinia dumneavoastră, să fie inclus în programul de mentorat în domeniul Educației incluzive” a obținut următoarele răspunsuri:

- Perfecționarea dosarului copilului cu CES - 19 (44,18%)
- Identificarea, evaluarea inițială și reevaluarea dezvoltării copiilor cu CES - 19 (44,18%)

- Planificarea, proiectarea și evaluarea activităților de învățare pentru copiii cu CES - 16 (37,20%)
- Adaptările mediului educațional - 5 (11,62%)
- Activitățile de recuperare educațională, de sprijin, de asistare și de tip terapeutic-ocupational - 23 (53,48%)
- Consilierea părinților copiilor cu CES - 12 (27,90%)
- Colaborarea cadrelor didactice în scopul dezvoltării calității procesului educațional la copii cu CES - 10 (23,25%)

Programul de mentorat s-a structurat pe două forme de activitate:

I. Mentoratul de grup

II. Mentoratul individual

I. Mentoratul de grup

Urmînd formările din cadrul mentoratului de grup, participanții și-au dezvoltat **competențe** de:

- Identificare a documentelor normative internaționale și naționale care promovează educația incluzivă;
- Descriere a cerințelor educaționale și nevoilor de învățare ale copiilor cu diverse tipuri de dificultăți;
- Aplicare a cunoștințelor cu privire la copiii cu CES în planificarea mediului și strategiilor de învățare;
- Adaptare a procesului educațional pentru facilitarea incluziunii copiilor cu CES.

Inevitabil, în cursul implementării programului de mentorat s-au dezvoltat și alte competențe cheie și abilități, care însă nu au făcut obiectul cercetării.

Mentoratul de grup a cuprins trei sesiuni de formare:

- Sesiunea nr. 1. Educația incluzivă: cadrul legislativ, concepte definitorii. Traseul educațional individual al copilului;
- Sesiunea II. Dificultățile cu care se confruntă copilul cu CES. Nevoile lui de învățare;
- Sesiunea III: Sugestii metodologice de proiectare și realizare a procesului educațional incluziv în instituția preșcolară.

Sesiunile s-au desfășurat în atmosferă adecvată. Discutînd cu participanții am stabilit o relație bazată pe o comunicare eficientă, pe înțelegere reciprocă și încredere.

Participanții și-au exprimat liber opiniile, ideile lansate au fost valorificate, succesul obținut a fost recunoscut și încurajat. Absenteismul redus la participanților indică o motivație internă înaltă. Toate activitățile de formare propuse au fost analizate minuțios, produsele elaborate au fost creative, structurate logic, profunde, exemplificate. Participanții au făcut aprecieri și comentarii pertinente cu privire la rezultatul activității celorlalte echipe.

Cadrelor didactice s-au implicat în activitate aducînd exemple, argumente din propria experiență. Atît activitățile teoretice cît și cele practice au fost valorificate de participanți prin întrebări de concretizare prin formularea concluziilor de rigoare.

II. Mentoratul individual

Ca parte a formării profesionale continue în cadrul programului de mentorat, cadrele didactice au avut sarcina de a nota în jurnalul reflexiv, pentru a fi discutat cu mentorul în cadrul activităților individuale de mentorat.

Jurnalul reflexiv se înscrie în rândul metodelor alternative de evaluare și cuprinde însemnările personale asupra aspectelor trăite în procesul cunoașterii. Este o “excellentă strategie de evaluare pentru dezvoltarea abilităților metacognitive”, constând în reflectarea asupra propriului proces de învățare și cuprinzând reprezentările pe care le-a dobândit fiecare în timpul derulării acestuia. În jurnalul reflexiv se trec, în mod regulat, experiențe, sentimente, opinii, gânduri împărtășite cu un punct de vedere critic. Pentru aceasta, cadrele didactice au fost îndemnate să răspundă la întrebări de genul:

- Ce ai aflat nou din această instruire?
- Cum ai învățat?
- Ce sentimente ți-a trezit procesul de învățare?
- Care din ideile discutate ți s-au părut mai interesante?
- Care necesită o clarificare?
- Ce dificultăți ai întâmpinat?
- Cum te simți când înveți o anumită materie?
- Cum poți utiliza în viitor această experiență de învățare?
- În ce măsură ceea ce ai studiat ți-a satisfăcut așteptările?
- Cum ți-ar plăcea să înveți în continuare?
- Ți-a plăcut experiența (de învățare) acumulată? Dacă nu, de ce?
- Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face?
- Aducă alte comentarii care te preocupă.

Jurnalul reflexiv reprezintă un dialog al formabilului purtat cu sine însuși/ăși, din care învață despre propriile procese mintale. Prin această metodă alternativă s-a urmărit soluționarea a trei probleme:

- autoreglarea învățării (prin examinarea atitudinilor, a nivelului de concentrare și a atenției în depășirii unei sarcini de învățare);
- controlarea acțiunilor desfășurate asupra sarcinii de învățare (prin analiza planificării, a demersurilor metodologice de rezolvare a sarcinii și a rezultatelor obținute);
- controlarea cunoașterii obținute (prin analiza noțiunilor asimilate, a lacunelor înregistrate

În perioadele de formare la distanță va avea loc un număr de cel puțin trei vizite de mentorare pe fiecare grădiniță.

În calitate de mentorii am asistat la activități practice, am pus în discuție cu formabilii problemele deosebite ivite, am oferit sugestii în legătură cu modalitățile cele mai eficiente de studiu al bibliografiei și am răspuns la întrebările cursanților înregistrate în jurnalele reflexive.

Am fost însoțiți fie de managerul grădiniței fie de un responsabil cu formarea continuă, astfel aceștia și-au rafinat capacitățile de management al proceselor de

dezvoltare profesională continuă a personalului, precum și competențele de consiliere, suport pedagogic și mentorat.

Evaluarea în procesul de mentorat reprezintă un continuum. Împreună cu feedback-ul, evaluarea permite o calibrare fină a intervențiilor și o reajustare continuă pe parcursul procesului

Analizând răspunsurile obținute în comentariile calitative, putem considera că programul răspunde nevoilor cadrelor didactice, în etapa de introducere a mentoratului profesional în educație. Comentariile calitative subliniază îndeosebi caracterul practic-aplicativ al activităților de mentorat. Aprecieri favorabile au reieșit din majoritatea comentariilor calitative. Toate instrumentele propuse: exercițiile reflexive, listele de verificare, sugestiile de pregătire, planificare și desfășurare a activității de mentorat au întrunit aprecieri pozitive.

Întrebarea „Considerați că activitățile din cadrul mentoratului au fost adecvate nevoilor de formare ale dvs.?” a obținut 39 (90,70%) de răspunsuri afirmative și 4 (9,30%) răspunsuri negative. Numărul de răspunsuri afirmative denotă un grad înalt de satisfacerea a nevoilor de formare profesională a cadrelor didactice. Conținuturile activităților de mentorat au fost corect selectate și ajustate specificului instituțiilor incluse în experiment. Activitățile din cadrul mentoratului au fost adecvate categoriilor de competențe considerate prioritare în unitățile preșcolare.

Întrebarea „Ce schimbările s-au produs în rezultatul programului de mentorat în activitatea dvs. și în instituție?” a obținut un șir de răspunsuri care au accentuat rolul programului de mentorat realizat: *Am valorificat oferirea feedbackului constructiv. Am început să utilizăm un vocabular cu termeni noi din domeniul educației incluzive. Comunicarea între cadre didactice a devenit mai interactivă și ascultarea mai empatică. Am adaptat mediul de activitate în grupă la cerințele copiilor cu CES. Am practicat mai des schimbul de experiență. Mai mulți colegi au acceptat incluziunea copiilor cu CES. Am avut o experiență nouă de conlucrarea cu echipa SAP. Acest program m-a motivat să contribui la asigurarea calității educației timpurii. Am conștientizat care este rolul meu în educația incluzivă. Am învățat pașii pe care trebuie să-i parcurg pentru a evalua dezvoltarea copilului. Mi-am dezvoltat capacitatea de a stabili o relație de încredere și respect cu părinții copiilor cu CES. Mi-am aprofundat cunoștințele în domeniul educației incluzive.*

„Cum ați colaborat cu mentorul?” a fost întrebarea nr. 3 din chestionar. Am primit multe răspunsuri similare. În continuare propunem câteva care au evidențiat specificul activității de mentorat sesizat de participanți:

- *În cadrul desfășurării activităților de mentorat am solicitat personal să fiu inclusă în mentoratul individual. În activitatea de pre-asistență am discutat despre problema pe care o am în activitatea cu copilul X. Mentorul a construit o relație de încredere, susținere, încurajare, și într-o atmosferă calmă, prietenoasă mi-a oferit un șir de soluții.*
- *M-am adresat mentorului cu problema că nu reușesc să implic toți copiii în activitate la Mesajul zilei, ba chiar unii din ei se plictisesc. Am formulat în jurnalul reflexiv câteva întrebări: Relatați din experiența dumneavoastră cum practicați mesajul? Ce poate*

conține un mesaj? Care este structura mesajului? De ce trebuie să țină cont cadrul didactic atunci când propune copiilor un mesaj? Care este importanța mesajului pentru copii? Cum credeți, cât este bine să dureze mesajul? Cum să implementăm mesajul în grupa mixtă? Ce metode, forme de organizare putem utiliza? Mentorul a analizat întrebările și mi-a propus sfaturi relevante în soluționarea problemei discutate: Mesajul este un element al întâlnirii în grup mare, cu caracter integrat, este încadrat în subiectul zilei, în probleme, evenimente, ceea ce face să fie relevant pentru copii. Fiecare copil are posibilitatea de a exprima, justifica opiniile, de a realiza diferite sarcini din toate ariile curriculare. În realizarea mesajului cadrul didactic trebuie să țină cont de particularitățile de vîrstă și individuale a copiilor. Mesajul nu trebuie să fie prea lung sau prea complicat, dar să fie atractiv. Să elaborăm sarcini mai complicate pentru copiii mai mari și sarcini mai simple pentru cei mici. Să adresăm întrebări deschise, să introducem exerciții de creativitate, simboluri, ghicitori care promovează curiozitatea, spiritul de explorare, gîndirea critică și cooperarea.

Întrebarea „Ce activități ale mentorului v-au impresionat și v-au decis să colaborați cu el?” a avut drept scop identificarea factorilor care au determinat eficiența programului de mentorat. Prelucrînd răspunsurile cadrelor didactice am elaborat o listă de comportamente care au fost susținute de beneficiarii mentoratului: *Crearea climatului de lucru care să inspire siguranță. Înțelegerea nevoilor. Controlul emoțiilor. Recunoașterea succeselor. Invitarea la activitățile promovate cu CES. Povestirea despre cum au greșit și ei. Încurajarea.*

Întrebarea „De ce este nevoie să țineți cont într-o relație de succes cu mentorul?” a stimulat reflecția și autoevaluarea cadrelor didactice. Beneficiarii programului de mentorat trebuie să conștientizeze că dezvoltarea profesională depinde în mare măsură de propriul efort. Cadrele didactice au oferit o gamă largă de răspunsuri pe care le-am prelucrat și am sintetizat următoarele rezultate: *Timpul limitat pe care îl are mentorul și pe care îl poate acorda. Deschiderea pe care trebuie să manifeste cadrul didactic în relația cu mentorul. Învățarea în ritm rapid. Interesul necesar pentru a asculta cu atenție. Aplicarea, în măsura în care este posibil a celor învățate. Responsabilitate.* Răspunsurile cadrelor didactice vorbesc despre faptul că s-a reușit acceptarea și conștientizarea colaborării în cadrul mentoratului.

Întrebarea „Descrieți un caz concret pe care l-ați soluționat în cadrul mentoratului individual” a vizat identificarea domeniului în care au fost utilizate cunoștințele teoretice obținute în cadrul programului de mentorat. Propunem câteva cazuri descrise de cadrele didactice:

- *Copilul nu servește din bucatele mesei, stă nemișcat, nici nu se atinge de lingură, la rugămintea cadrului didactic de a mânca, plînge, apare tusa puternică, care uneori provoacă vomă.*
- *Copilul este foarte activ, agitat, stă într-un loc doar cîteva minute. Se plictisește foarte repede chiar dacă este impresionat de ceva nou, de ceva interesant. Lucrul început nu-l duce pînă la capăt. În timpul activităților vorbește, concentrarea este redusă, provoacă*

colegii, poate să-i lovească, să-i izbească. Nu respectă regulile jocului, grupului de copii, nu se implică în procesul educațional.

- *Copilul se opune categoric somnului la prânz. Nu vrea să se dezbrace de hăinuțe, nu vrea să intre în dormitor, plînge și este capricios.*

Analizînd cazurile descrise de cadrele didactice am identificat că dispun de abilitățile necesare de a descrie obiectiv, comportamentul copilului, de a sesiza factorii care îl determină.

Concluzii

- Evaluarea programului de mentorat ne-a ajutat să facem ajustările necesare și să-i stabilim eficiența;
- Analiza rezultatelor cercetării a reconfirmat faptul că mentoratul profesional este un fenomen deosebit de complex, continuu și important. Formarea profesională continuă a cadrelor didactice este un instrument principal al creșterii calității educației. Sintetizăm contribuția științifică și practic-aplicativă a cercetării întreprinse și propunem piste pentru cercetările viitoare în domeniul mentoratului. Avînd în vedere stadiul incipient la care se află cercetarea mentoratului în Moldova, îndeosebi mentoratul cadrelor didactice, orice contribuție științifică validă și originală va reprezenta un pas înainte în cunoașterea mentoratului și instituționalizarea lui cu succes. Studiul tematic cu privire la mentoratul în educație aduce cadrelor didactice interesate de mentorat, soluții practice pentru problemele lor concrete.
- Experiența ne-a întărit convingerea că mentorii au nevoie de resurse pedagogice și materiale de sprijin. Activitatea de cercetare-dezvoltare de material ne-a arătat cu claritate că producerea de materiale didactice și auxiliare curriculare trebuie realizată în mod științific.
- Rezultatele obținute în urma realizării activităților formative ne-au permis să constatăm că, drept consecință a intervențiilor formative direcționate, s-a produs o evoluție, manifestată în formarea unor competențe ce favorizează organizarea unor servicii de sprijin calitative la nivelul instituției de învățămînt. S-a observat, în rîndul cadrelor didactice: o mai bună acceptare și înțelegere a copiilor cu CES datorită faptului că au devenit conștienți de nevoile acestora; creșterea toleranței atît față de copii cu CES cît și față de ceilalți copii; adaptarea mai bună a curriculei pentru copii cu CES; creșterea interesului și a cunoștințelor despre sursele de informații care îi pot ajuta; au declarat că au aplicat la clasă cele învățate în cadrul programului formativ; au declarat o mai bună înțelegere a modului în care să abordeze problemele de comportament.

Resurse bibliografice

1. ANGEL, P. AMAR, P. *Dicționar de coaching. Concepte, practici, instrumente, perspective.* Iași: Polirom, 2008. 476 p. ISBN 978-973-46-1046-4;
2. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA, <http://lex.justice.md/md/355156/>;
3. *Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a.* București. Ed.:Univers enciclopedic, 1996;

4. IOSIFESCU, Ș. Profesionalizarea formatorului – repere necesare. In: *Formatorul pentru adulți-statut, roluri, competențe, provocări*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2007, p. 41-45, ISBN 978-973-125-087-8;
5. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas, 2004. 164 p,
6. PĂIȘI-LĂZĂRESCU, Mihaela., STAN, Magdalena., TUDOR, Loredana. *Competențe profesionale necesare unui mentorat educațional de calitate*. Vol.1, p. 104-109;
7. PELIVAN, Viorica. Educator-mentor. In: [Grădinița modernă: revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova](#), nr. 2, 2014. p. 3-5;
8. TOMȘA, Gheorghe. *Mentoratul în sistemul de învățământ*. [Revista învățământului preșcolar](#), nr. 1-2, 2005, p. 24-28.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДЕТСКОМ САДУ

*Диана КАЛУЦКАЯ, воспитатель
г. Дрокия, Республика Молдова*

Summary: *The problem of creating conditions for the successful integration of children with special educational needs from the perspective of the manager is discussed in the article. The author recommends the establishment and compliance with certain conditions. Also in the article are identified a number of issues and solutions required for the most effective inclusion of children with special educational needs in the development in pre-school educational institution, focusing on the features of adaptation of children of preschool age.*

Решения и действия, предпринимаемые на национальном уровне, демонстрируют повышенное внимание к проблеме инклюзии людей с особыми потребностями в обществе, а также со стороны властей Республики Молдова. Принцип равного права на образование узаконен во многих национальных нормативных актах (законах, стратегиях и планах действий), которые подтверждают тенденцию к непрерывной демократизации общества, соблюдению прав человека и обеспечению качественного образования каждому ребенку, в том числе детей с ограниченными возможностями.

Педагогическая деятельность с детьми и взрослыми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требует сформированности у лиц, её осуществляющих, определенной готовности - профессиональной компетентности, которая включает наличие особых ценностных ориентаций, профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций. Отсутствие даже одного из этих

компонентов приводит к существенному снижению эффективности педагогического процесса.

Поддерживая инклюзивную культуру, реализуя инклюзивную политику, образовательные учреждения действуют в инновационном режиме. При этом одной из основных становится задача – создать устойчивую, развивающуюся, эффективно действующую систему психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в учреждениях разных типов и видов. [1]

Сэмюэл Л. Одом (профессор университета штата Индиана США), являющийся руководителем пятилетнего проекта, направленного на изучение факторов, препятствующих и способствующих успешной дошкольной интеграции, отмечает, что “Инклюзия – это нечто большее, чем просто быть вместе. Это процесс создания надлежащей среды для всех детей, что в свою очередь, означает необходимость адаптировать программы воспитания и обучения к потребностям и интересам детей, а не наоборот. Это также подразумевает организацию возможностей для активного участия всех детей – типично развивающихся и детей с ограниченными возможностями – в занятиях, которые имеют место в их общей группе детского сада”.

В дошкольном учреждении города Дрокия накоплен определённый опыт инклюзивного воспитания детей, который способствовал качеству образовательных услуг предоставляемых детям дошкольного возраста, посредством создания благоприятных условий для успешной их интеграции и дальнейшего обучения в инклюзивной школе.

В процессе подготовки к включению детей с ООП в наше дошкольное учреждение, мы провели круглый стол на тему “Эффективное включение ребенка в дошкольное образовательное учреждение”. Его цель – мотивировать воспитателей на совершенствование профессиональной компетентности в области инклюзивного образования.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности воспитателей предполагает формирование глубокой личностной заинтересованности в жизни ребенка с ООП, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.).

Мотивационная компетенция определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий.

Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности воспитателя. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность личности, а, во-вторых, положительная направленность на осуществление

профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

В качестве мотивационного критерия выступает сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения. Показателями, в которых раскрывается данный критерий, являются: осознание значимости проблемы интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество и возможности выбора ими способа получения образования; устойчивая направленность на осуществление инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной школы; совокупность мотивов разных групп (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия), направленных на осуществление педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения.

На подготовительном этапе для нас было важным сформировать информационную компетентность воспитателей. Она определяется, как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения.

Очень важным аспектом деятельности нашего детского сада является ее направленность на работу с семьей в целом, с учетом психологических особенностей ее членов и динамики семейных отношений.

Одной из основных задач является формирование детско-родительских отношений, поскольку успешное развитие ребенка с ООП возможно только в условиях его комфортного взаимодействия с матерью и близкими людьми. Еще один очень важный момент, положенный в основу деятельности педагогического коллектива – побуждение родителей стать непосредственными участниками развития ребенка, их активное включение в процесс обучения. При организации групповых и индивидуальных занятий с ребенком всегда предусматривается участие родителей (прямое или косвенное).

Мы не обходим вниманием и вопрос о том, как убедить родителей здоровых детей, что нахождение в группе ребенка с ограниченными возможностями здоровья не навредит их собственным детям, а даст возможность быть терпимее и нравственнее.

В нашем саду накоплен положительный опыт адаптации особого ребенка. Основной целью создания адаптационных групп является щадящее, постепенное вхождение ребенка в коллектив сверстников, формирование системы взаимоотношений с детьми и взрослыми. В основу ставится социально-эмоциональное развитие, формирование навыков взаимодействия и общения. По

мере прохождения адаптации и в случае ее удачного завершения, ребенок вводится в массовую группу.

Этапы включения детей в детский коллектив:

I этап – адаптация.

Цель – адаптация к игровому пространству, к присутствию других детей.

На данном этапе очень важно становление эмоционального контакта и постепенный процесс адаптации ребенка к группе, к новому игровому пространству. Первые дни пребывания в детском саду ребенок может находиться с мамой или другими близкими ему людьми. Время пребывания ребенка в процессе адаптации индивидуально (от 20-30 до нескольких часов). Причем время может то увеличиваться, то вновь уменьшаться в зависимости от эмоционального состояния ребенка.

Обычно сначала ребенок занимает позицию наблюдателя за обстановкой, присматривается к детям, на занятиях не участвует, но смотрит, что делают дети, внимательно слушает педагога. На данном этапе дети привыкают к присутствию других детей, учатся не бояться их, и работать индивидуально вне зависимости от того, что происходит рядом.

II этап - взаимодействие в паре.

Цель - развитие предпосылок к коммуникативной деятельности.

На этом этапе в процессе проведения индивидуальных занятий в общем зале совместно с педагогами искусственно создаются ситуации, провоцирующие детей вступать во взаимодействие друг с другом сначала на уровне простых предметных манипуляций, затем в совместной с другими детьми деятельности. В результате ребенок начинает обращать внимание на других детей, проявлять интерес к совместной деятельности, диалоговой речи.

III этап - взаимодействие в группе.

Цель - формирование навыков взаимодействия в группе.

На этом этапе организуются групповые интегрированные занятия. Во время занятий родители и педагоги сначала также являются посредниками в установлении контакта между детьми. Они помогают организовать игровую ситуацию, способствующую общению и взаимодействию детей, а также их включению в деятельность. Затем дети проявляют инициативу и осуществляют групповое взаимодействие без посредничества педагога. [3]

Большое значение в работе детского сада мы придаём сотрудничеству с другими социальными институтами.

Социальное партнерство представляет собой тесное взаимодействие не только субъектов и объектов инклюзивного образования, но и специалистов различного профиля и представителей различных социальных институтов.

Сотрудничество в детском саду осуществляется по следующим направлениям:

- обмен опытом;
- обучающие семинары для педагогов;

- направление в консультационные центры и т.д. [4]

Важное направление нашей работы - психолого-педагогическое сопровождение интегративного процесса (Виды детской деятельности, организация развивающей среды, основные способы коммуникации с детьми, дидактические стратегии, их преемственность).

Различают три сменяющих и взаимодополняющих друг друга вида деятельности: игру, учение и труд. В связи с тем, что основным видом деятельности детей дошкольного возраста является игра – вся деятельность подчинена именно игре, будь то индивидуальные или групповые занятия, будь то трудовые поручения или учебно - воспитательные мероприятия - все мероприятия проводятся в виде игры.

В этой связи мы придаём большое значение организации предметно-развивающей среды и выдвигаем к её реализации следующие требования:

- Среда должна быть безопасной;
- Среда должна быть комфортной и уютной;
- Среда организуется в каждой группе на основе представлений о возрастных закономерностях развития детей, в соответствии с их интересами и особенностями;
- Развивающая среда группы должна быть вариативной и информативной.

Говоря об организации предметно-развивающей среды, не стоит забывать и об организации психологической среды. Благоприятный микроклимат в коллективах детей – родителей – педагогов, играет роль первой скрипки для успешной интеграции и последующей адаптации всех дошкольников, в том числе и с особыми образовательными потребностями.

Наш опыт показал важность организации эффективных отношений между участниками образовательного процесса:

- Очень важно регулярно работать в сотрудничестве друг с другом;
- Открыто оказывать друг другу помощь и получать ее;
- Предоставлять/ получать обратную связь (feedback) как в отношениях «взрослый-ребенок» так и в отношениях «ребенок-ребенок»;
- Воспринимать советы, критические замечания и прислушиваться к ним;
- Уважительно относиться друг к другу.

Таким образом, включение ребенка с ООП в дошкольное образовательное учреждение возможно и, по словам М.Л.Семинович, протекает успешно при следующих условиях:

1. Должен быть лидер, который понимает идеологию инклюзии и может создать особую атмосферу, подобрать правильную команду.
2. Подготовленная физическая и психологическая среда.
3. Адекватное нормативно-правовое обеспечение.
4. Детский сад должен стать открытой системой взаимодействия с социумом.

5. Методическое обеспечение, своевременная адаптация программ, их постоянная доработка с учетом последних достижений науки. [6]

Список использованной литературы

1. КОМАНДИН, Е.Н. *Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в дошкольном учреждении*. Электронный ресурс <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/10/17/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 12.08.2016)
2. ГУЛИДОВ, П.В. *Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений / П.В. Гулидов // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2012 № 7, с. 42-45* Электронный ресурс <http://dohcolonoc.ru/cons/3570-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-dou.html>) (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 14.08.2016)
3. МАКСИМОВА, Т.М. *Инклюзивное образование в ДОУ*. Москва:2010. Электронный ресурс <http://uchitelya.com/pedagogika/24361-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-dou.html>) (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 18.08.2016)
4. ДАНИЛИНА, Т.А., ЛАГОДА, Т. С., ЗУЙКОВА, М.Б. *Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений – 3-е изд., испр. и доп. – М.:АРКТИ, 2005.- 80с.*
5. БУРМАК, А.Н. *Возможности инклюзивного образования в ДОУ*. Электронный ресурс <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/02/06/vozmozhnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-dou> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 2.09.2016)
6. ЧУМАКОВА, М.А. *Инклюзивное образование в ДОУ*. Электронный ресурс <http://5ods.ru/logoped/2218-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-dou--300-so-ran.html> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 4.09.2016)

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ
ВОСПРИЯТИЯ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ
(СРЕДНИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ)**

Анатолій КАУШАН, старший преподаватель Киевской международной Академии управления персоналом (филиал города Тирасполь), священослужитель Тираспольско-Дубоссарской Епархии

Summary: The article discusses the problem of spiritual and moral education of middle school age students through the perception of the foundations of Orthodox culture. The author proposes a new approach to the teaching of the course, based on the resources of all academic disciplines' integration.

The author validates a new approach to the teacher personality, teaches a course on spiritual and moral education. The new approaches' essence lies in the fact that his moral qualities are key in this process.

Духовно-нравственное воспитание находится в центре политики нашей республики в области образования. Сегодня перед педагогической общественностью поставлена задача воспитания духовности личности, как одного из важных факторов преодоления нравственного кризиса, переживаемого обществом.

Поэтому важнейшей целью современного куррикулума и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина Молдовы.

Многие современные исследователи рассматривают духовность, как высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности. Во многих работах прослеживается мысль о том, что при всей важности духовно-нравственного воспитания, оно до сих пор не стало центральным звеном педагогического процесса в образовательных учреждениях, педагоги затрудняются в реализации условий, средств, методов воспитания духовности, недостаточно осуществляют связь с православной культурой[1].

На основе изучения литературы, личного опыта преподавательской деятельности автора статьи, мы предполагаем, что эффективность духовно-нравственного воспитания учащихся на основе восприятия основ Православной культуры может быть существенно повышена, если: определено содержание и актуализированы ресурсные возможности православия, как фактора духовно-нравственного воспитания учащихся в учебно-воспитательном процессе; разработана и реализована концептуальная модель духовно-нравственного воспитания с учётом интегративных возможностей всех учебных дисциплин, фундаментализации знаний, а также опоры на системный, личностно-деятельностный, компетентностный, аксиологический и культурологический подходы.

В научной литературе духовность рассматривается в основном как способность человека различать и выбирать истинные нравственные ценности и подчинять им свои поступки и поведение. Е.В. Бондаревская считает, что в образовательном процессе понятие «духовность» определяется как способность и умение в педагогическом взаимодействии правильно выбирать нравственные ценности и в соответствии с ними определять и осуществлять свои поступки, поведение.

Мерой духовности может служить степень свободы и ответственности педагога перед воспитуемыми и своей совестью. Духовность в образовании направлена на активную деятельность воспитанников по совершенствованию и самосовершенствованию. Содержание духовности сводится к соблюдению нравственного поведения человека и рассматривается как развивающаяся система нравственных качеств отдельной личности и всего общества в целом.

Система образования республики сегодня нуждается в разработке и реализации концептуальной модели духовно-нравственного воспитания учащихся с учетом педагогических возможностей циклов междисциплинарных уроков, выделением ее структурных составляющих и условий функционирования;

Решение этой задачи вооружит образовательные учреждения диагностическим инструментарием, обеспечивающим оценку результативности духовно-нравственного воспитания на основе восприятия Православной культуры, возможности его прогнозирования и коррекции. Также это даст возможность системе непрерывного образования, методической службе образовательных учреждений, на научной основе осуществлять подготовку и повышение квалификации учителей духовно-нравственного воспитания с основой на идеи Православной культуры.

Новизна такого подхода заключается в том, что задачи духовно-нравственного воспитания решаются не отдельной дисциплиной, а общими усилиями учителей всех предметов, в циклах междисциплинарных уроков - событий, организованных в алгоритмах метометодического подхода.

При таком подходе будут преодолены традиции поурочного перечня разрозненных знаний, и осуществлена замена их системой комплексных занятий, направленных на понимание православных ценностей, способность ценностного переживания жизни и учебного материала, опираясь на свойственный подросткам интерес к таинственному, стремление к независимости, самостоятельному волеизъявлению.

С учётом актуализации духовно-нравственного воспитания, необходим новый подход к личности учителя, преподающего курс духовно-нравственного воспитания. Его суть состоит в том, что нравственные качества учителя являются ключевыми в данном процессе, он должен иметь не только сумму знаний по предмету, но и определённый духовный опыт. Мы исходим из того, что формировать духовно-нравственные ценности на основе православия не может

учитель, для которого православие – лишь одна из многих религий, пусть и традиционная для Молдовы. Его православная вера может быть несовершенной, но искренней. Для учителя преподавание данного курса должно быть не только работой, а и служением.

Современная школа Молдовы сегодня нуждается в разработке программы духовно-нравственного воспитания учащихся посредством основ православной культуры, основанной на заданиях предполагающих размышление, обсуждение проблемных вопросов, творческих заданий на духовные и нравственные темы.

Она должна быть направлена на духовно-нравственное воспитание с учётом перемен в общественном сознании, смены жизненных принципов, ценностных ориентаций, отношения к людям и обществу.

Реализация данной программы даст учащимся ответы на актуальные вопросы современной жизни с позиций Православия, что позволит сформировать у них целостное восприятие мира.

Такая программа должна быть нацелена на рассмотрение тем, связанных с реальной жизнью учащихся, что позволит им усвоить основные духовно-нравственные принципы бытия и следовать им в своей жизни. То есть внимание будет сосредоточено не только на изучении тем, но и на самооценке собственных поступков учащихся.

Учитывая, что в преподавании духовно-нравственного воспитания с основами Православия достаточно глубокие вопросы, касающиеся духовно-нравственных основ бытия человека, изложить которые без искажений может лишь преподаватель, имеющий достаточно основательную подготовку и свободно ориентирующийся в теории православной культуры, предполагается разработка словаря основных понятий, с которыми должны быть знакомы учащиеся. Это даст возможность детям и учителям иметь четкие, неискажённые представления о каждом понятии.

Список использованной литературы

1. *Иванова С.Ф.* Русская православно-ориентированная школа. Традиции, настоящее и будущее. - М.: Паломник, 1999. - 253 с.
2. *Маралов В. Г.* Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.
3. *Ничипоров Б.В.* Введение в христианскую психологию. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 190 с.
4. *Хорунжий А.* Православная педагогика Учебно-методическое пособие. – Белгород: Изд-во: Кооперативное образование, 2005. - 56 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПТИЦАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, доктор педагогических наук, доцент,
 Государственный университет имени Алеку Руссо,
 Бэлць, Республика Молдова*

Summary: Dieser Artikel befasst sich mit der Bildung von Vorstellungen der Vögel bei den älteren Vorschulkindern mit geistiger Behinderung. Der Autor zeigt die Hauptrichtungen der korrektionspädagogischen Arbeit mit Kindern dieser Kategorie an der Bildung von Vorstellungen über die Migrations- und Überwinterungsvögel der nördlichen Region der Republik Moldau. In der vorliegenden Arbeit ist den Erzieherinnen der Kindergärten ein System von Korrektions- und Entwicklungsübungen für Kinder empfohlen, die ein gemeinsames Verständnis über die Vögel als Teil der Natur bilden.

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространённого среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Исследования современных учёных (В. М. Астапов [1], Е. А. Екжанова [2-3], Р. И. Лалаева [4], О. В. Пеньковская [5] др.) показывают, что в детской популяции наблюдается неукоснительный рост детей (от 8 % до 12 %) с ЗПР различного генеза. Задержка психического развития чаще всего относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В целом для данного состояния являются характерными гетерохронность проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. По мнению Е. А. Екжановой «ЗПР у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности» [2; р. 8]. Это сложное полиморфное явление объясняется многообразием проявлений ЗПР у детей и вследствие этого разносторонностью образовательных потребностей детей данной категории. Следует учитывать, что педагоги должны «...предоставлять **равные возможности каждому ребёнку** ... независимо от пола, расы, культуры..., возраста или особых потребностей» [6; р. 34]. Поэтому при организации образовательного процесса в ДООУ важным является создание психолого-педагогических условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала каждого ребёнка, формирование положительных личностных качеств, компенсация первичных нарушений, коррекция отклонений у детей с ЗПР на основе индивидуального подхода к детям и содействие максимальному развитию всех возможностей детей.

Коррекционно-педагогическая работа в рамках познавательного развития детей тесно связана с формированием представлений о явлениях живой и неживой природы, развитием наблюдательности и аналитико-синтетической деятельности, формированием умения видеть закономерности в окружающем мире. Из области живой природы дети должны знакомиться с условиями, необходимыми для

развития и роста растений, характерными особенностями внешнего вида и образа жизни различных животных (дикие и домашние животные, птицы, насекомые и т. д.), а сформированные представления закрепляются в различных видах активной познавательной деятельности детей.

Изучение педагогического опыта показывает, что в практической деятельности воспитателей наблюдаются трудности в организации занятий с детьми с ЗПР по формированию представлений о живой природе. Сложившаяся ситуация привела нас к необходимости поиска методов и приёмов работы с данной категорией детей, направленных на формирование природоведческих представлений.

Нами сделана попытка представить организацию коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР (на материале ознакомления с птицами). Коррекционно-педагогическая работа была проведена в ДООУ № 29 мун. Бэлць в сентябре 2015 – мае 2016 года.

Целью нашей опытно-коррекционной работы являлось формирование представлений о птицах (перелётных и зимующих) северного региона Молдовы у детей 6-7 лет с ЗПР и на этой основе развитие познавательной деятельности детей, активизация словаря по этой теме, создание положительной мотивации в различных видах деятельности с учётом психологических особенностей каждого ребёнка.

Коррекционно-развивающая работа с детьми 6-7 лет с ЗПР была построена с учётом следующих **принципиальных положений**:

1. Ориентация на «зону ближайшего развития ребёнка».
2. Активное участие детей в процессе отбора информации о птицах.
3. Включение детей в различные формы организации деятельности общения со взрослыми и сверстниками (экологические акции, подкормка птиц зимой).
4. Обеспечение успеха организуемой познавательной деятельности и формирование у ребёнка эмоционально-положительного отношения к познавательной деятельности, связанной с ознакомлением его с многообразным миром птиц.
5. Стимуляция потребностей детей в коммуникации со взрослым, побуждение ребёнка к размышлениям о существенных связях и зависимостях в жизни птиц, связанных со средой обитания и сезонными изменениями в неживой природе.

В процессе коррекционно-педагогической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР были выделены следующие **направления деятельности педагога**:

- формирование общих представлений о внешнем виде птиц, их образе жизни и связи со средой обитания в зависимости от сезонных изменений;
- закрепление представлений о птицах, их видах и многообразии в различных видах продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, поделки из природного материала).

Коррекционно-педагогическая работа была направлена на формирование представлений о том, что:

- птицы – живые существа;
- жизнь птиц тесно связана со средой обитания (растения и животные – обитатели этой среды);
- природа – единое целое, а птицы – часть природы.

На первоначальном этапе коррекционной работы была поставлена цель: формирование общих представлений о птице (о размерах, частях тела, окраске, характерных голосовых реакциях, пище птиц, их поведении). Мы проводили систематические осенние наблюдения за птицами (воробьями, воронами, голубями, синицами), которые прилетали на участок детского сада. Так, наблюдая за воробьями, мы задавали вопросы: «Какого размера воробей?», «Назовите части тела воробья», «Какого цвета воробей?», «Как передвигается воробей?», «Что любит клевать воробей?», «Как «поёт» воробей?». Дети имитировали движения и голосовые реакции воробья.

Аналогичная методика была использована в процессе наблюдений за птицами (снегирь, сорока, дятел и т. д.) на прогулках и экскурсиях. Особое внимание мы обращали на **клюв** каждой птицы, который является важнейшей характеристикой птицы, т. к. именно разнообразие клювов положено в основу систематического подразделения птиц на отряды, семейства и роды. Клюв определяет «профессию» птицы, потому что он связан с условиями и способами питания. Для того, чтобы закрепить знания о клювах, мы прочитали сказку В. Бианки «Чей нос лучше?» и вместе сделали вывод о том, что каждый клюв хорош и важен для жизни птиц, потому что он приспособлен к образу жизни, месту обитания и способу питания, уточнили действия, которые совершают клювом птицы: хватают, щиплют, чистят, раздирают, обороняются, плетут гнезда, копают, долбят, дробят, чистят перья, кормят, переворачивают яйца в гнезде.

Вместе с детьми мы пришли к выводу, что птица – это животное, для которого характерны особенности, отличающие её от других животных (внешний вид, передвижение, питание, размножение, рост и развитие, сезонная жизнь, приносимая польза и др.). Для формирования этих представлений использовали систематические **наблюдения за птицами в природе и чучела птиц** (неподвижный объект давал возможность изучить незаметные особенности в природе: перьевой покров, форма клюва, строение лап). Так, например, на прогулке мы наблюдали за большим пёстрым **дятлом**: он сидел на большой старой сосне и стучал по дереву: упёрся в ствол упругим хвостом, зацепился сильными лапами и работал клювом, как долотом. В клюве дятла длинный язык скручен и поэтому, расправив его, он глубоко в дупле достаёт вредных насекомых. У дятла цепкие лапы: два пальца обращены вперёд, а два – назад. Мы формировали представление о том, что дятлы – санитары леса, потому что уничтожают вредных насекомых, лечат деревья.

В течение года проводились наблюдения за большим количеством птиц (перелётных, зимующих), которые живут в нашем регионе, обогащая представления детей о птицах как о группе животных, обладающих специфическими признаками.

В коррекционно-развивающем процессе мы формировали у детей представления о приспособлении птиц к среде обитания, т. к. это подводило детей, во-первых, к пониманию того, что животные могут существовать только в определённых условиях среды, во-вторых, к формированию умения более глубокого анализа конкретных явлений, а в итоге – к более глубокому формированию представлений о мире животных. Формирование, обогащение и углубление знаний детей о птицах происходило по экологическому принципу: живой объект рассматривался в единстве с окружающей средой.

Мы использовали **дидактические игры и упражнения**, направленные на закрепление знаний о внешнем виде птицы. Приведём пример упражнения, направленного на преодоление трудностей в формировании сферы образов-представлений. Так, дети выполняли **упражнения** «Сложи птицу». Мы показывали детям картинку с изображением птицы и предлагали ответить на вопрос: «Какие части тела есть у всех птиц?». Дети показывали все части тела: туловище, клюв, хвост и другие части. Затем давали задание: рассмотри внимательно лежащие перед тобой детали птицы и покажи те, которые похожи на клюв птицы (хвост, голову, туловище, крылья) Далее предлагали детям выложить птицу из деталей на столе.

Другое упражнение было связано с развитием умения увидеть в незаконченном изображении птицы отсутствующие детали тела, назвать их и дорисовать (клюв, лапки, глаза, крылья и др. детали).

Практическая работа с природным материалом развивала у детей зрительное восприятие и формирование целостного образа птицы. Дети выполняли также задание: выложи птиц из листьев, семян или лепестков на плоскости и т. д.

Индивидуальная и подгрупповая работа с детьми была направлена на коррекцию восприятия, памяти, мыслительной деятельности, речевого развития детей с ЗПР и велась с опорой на упражнения 2-х типов:

- упражнения на развитие словесно-логического мышления;
- упражнения на сравнение разных видов птиц с животными или человеком.

В случае затруднения ребёнку предъявлялись опорные карточки, которые помогали выделить необходимые для сравнения части тела птицы, сказать, как птица подаёт голос, что ест. Так, воробей маленький, а ворона большая; у воробья клюв короткий, а у вороны длинный; ворона каркает, а воробей чирикает. В процессе коррекционно-развивающих занятий мы широко использовали систему упражнений, которые были направлены на формирование обобщённых представлений о птицах и развитие познавательных процессов у детей с ЗПР:

1) Упражнения на определение птиц или домашних животных по отдельным признакам: Кто это – животное или птица, если у него есть:

- а) две лапки, туловище, два крыла – это... (птица);

б) голова, грива, копыта – это... (лошадь);
в) хвост, перья, клюв – это... (птица);
г) голова с рогами, большое туловище, хвост с кисточкой, вымя – это... (корова).

2) Упражнения на сравнение птиц с людьми и животными:

а) у человека – дети, а у птицы – (птенцы);

б) у человека – нос, а у птицы – (клюв);

в) у животных – шерсть, а у птиц – (перья);

г) у человека – ногти, а у птицы – (когти).

3) Упражнения на умение классифицировать птиц на зимующих и перелётных. Детям предлагались картинки с изображением зимующих и перелётных птиц. К картине «Зима» они должны были положить изображения снегиря, воробья, вороны, голубя, синицы, дятла, а к картине «Лето» – грача, ласточки, соловья, аиста, журавля. Затем дети должны были продолжить предложения:

1. Нужно помочь перезимовать воробьям, ...

2. Осенью улетают в жаркие края стаи журавлей, ...

3. Мы расстаёмся до следующей весны с аистами, ...

4. В зимнем лесу живут снегيري, ...

4) Упражнения на сравнение птиц по разным параметрам, используя развёрнутую фразу.

1. У кого клюв длиннее: у курицы или утки?

2. У кого ноги длиннее: у воробья или у вороны?

3. Кто выше: скворец или журавль?

4. У кого больше размах крыльев: у синички или аиста?

5. Кто тяжелее: ласточка или сова?

6. У кого хвост длиннее: у воробья или дятла?

5) Упражнение на стимулирование речевой и познавательной активности детей. Детям предлагалась речевая логическая задача: «Кто обедал в птичьей столовой?».

«Положила я в птичью кормушку хлебные крошки и ветку сушёной рябины. Прилетели маленькие серенькие птички, хлеб склевали, а рябину не трогают. Как вы думаете, какие прилетали птички?»

Дети: «Воробушки».

«Смотрю, сели на кормушку другие птички: грудка у них красная, хвост, концы крыльев и голова тёмно-синие, а на крыльях по белой полоске. На ветке рябины не осталось ни одной ягодки. Что это были за птички?».

Дети: «Это были снегيري».

б) Упражнения на отгадывание описательных загадок о птицах, которые обитают в северном регионе Молдовы:

а) Красногрудый, чернокрылый,

Любит зёрнышки клевать.

С первым снегом на рябине

Он появится опять. (**Снегирь**).

б) Всё время стучит,

Деревья долбит,

Но их не калечит,

А только лечит. (**Дятел**).

в) Всю ночь летает,

Мышей добывает.

А станет светло,

Спать ляжет в дупло. (**Сова**).

7) Упражнения по работе над текстами по методике В. К. Воробьёвой с опорой на предметные картинки и карточки-символы.

Например, детям предлагали составить предложения при опоре на наглядно-графическую схему.



Этот символ «просит» назвать действие (подобрать глагол).

Приведём примеры ответов детей по следующей схеме:



Птичка

нашла

зёрнышки

Птичка

клюёт

зёрнышки



Этот символ «просит» назвать признак предмета (подобрать прилагательное). Примерные ответы детей по этой схеме были такими:



Птичка

клюёт

вкусные

зёрнышки

Птичка

увидела

красивые

зёрнышки

Систематическая и целенаправленная работа с детьми 6-7 лет с ЗПР оказывает положительное влияние на формирование обобщённых представлений о том, что птицы – это часть живой природы. В то же время некоторые природные явления являлись сложными для осознания детьми данной категории. Например, осеннее похолодание – недостаток корма (затем и его полное отсутствие зимой) – отлёт птиц туда, где есть корм. В рассуждениях детей выпадало среднее звено логической цепочки («Птицы улетают в тёплые края, потому что холодно»).

Обобщая вышеизложенное, мы можем сделать **выводы**, что непрерывная, комплексная коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР, активное использование совместной деятельности детей, педагогов и родителей с опорой на

принципиальные положения организации познавательной деятельности детей позволяют педагогам:

- успешно формировать общие представления о внешнем виде птиц, особенностях их образа жизни, поведения и постоянно поддерживать ситуацию успеха, которая необходима при работе с детьми;
- расширять и активизировать словарь детей по теме «Птицы»;
- закреплять представления о птицах в различных видах продуктивной деятельности;
- учить анализировать и сравнивать внешний облик птиц и их поведение в окружающей природной среде;
- развивать наблюдательность, зрительное и слуховое внимание детей;
- дифференцировать представления детей о многообразии видов птиц, умения видеть различия в их образе жизни, среде обитания, пробуждать интерес к слову и к книге как носителю информации.

Список использованной литературы

1. АСТАПОВ, В. М. *Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии*. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 216 р. ISBN 5-87977-003-6.
2. ЕКЖАНОВА, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Глава 4]. В: *Специальная дошкольная педагогика* [online]. Москва : Academia, 2001. ISBN 5-7695-0558-3. [citat 18.06.2016]. Disponibil: <http://www.studfiles.ru/preview/2419629/page:15/>
3. ЕКЖАНОВА, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути её психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. В: *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2002, nr. 1, pp. 8-15. ISSN 2074-4986.
4. ЛАЛАЕВА, Р. И. *Нарушение речи у детей с задержкой психического развития* : учеб. пособие к спецкурсу. Санкт-Петербург : Образование МГНП „Внедрение”, 1992. 87 р.
5. ПЕНЬКОВСКАЯ, О. В. Психолого-педагогические условия организации коррекционно-образовательного процесса в дошкольном учреждении. В: *Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика: Матер. междунар. научно-практ. конф. (11-12 окт. 2007 г.)*. Елец, 2007, pp. 249-257. ISBN 978-5-94809-282-9.
6. ТЭНКЕРСЛЕЙ, Доун, БРАЙКОВИЧ, Саня, ХАНДЗАР, Саня. *Инструмент профессионального развития для улучшения качества работы педагогов детских садов и начальных школ*. Кишинэу : Epigraf, 2014. 102 р. ISBN 978-9975-125-42-0.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ 5-ГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, доктор педагогических наук, доцент,
Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць
Галина ЧЕВАРЮК, воспитатель, начальной школы-детского сада
с. Суворовка, р-н Фэлешть, Республика Молдова*

Summary: The article deals with the issues of formation of notion about pets for the five-year-old children with the general speech underdevelopment. It is spoken in detail about the general speech underdevelopment of the third level and shows the ways of the formation of notion about pets for the children of this category. The author proposed a methodology of the natural history excursions in a country kindergarten wich use a variety of correctional and educational learning tools which activate speech activity of the children.

На современном этапе развития общества проблемы диагностики и коррекции речевых нарушений у детей являются весьма актуальными. Они обусловлены тенденцией увеличения детей с различными отклонениями в развитии, в том числе и речевыми.

Анализ научной литературы (В. С. Кочергина [2], Г. В. Чиркина [8], М. К. Шохор-Троицкая [9], Т. Б. Филичёва [6] и др.) по проблемам речевой патологии, её этиологии и социальной адаптации детей с нарушениями речи свидетельствуют о том, что причины нарушения речи последних поколений множественны:

- алкоголизация и наркотизация населения;
- злоупотребление фармацевтическими препаратами;
- некачественное питание беременных;
- анемия и неврозы у родителей и т. д.

К этим факторам возникновения речевых нарушений надо отнести ряд социально-экономических: массовое сокращение сети ДОУ, грубые отступления от санитарных норм в режиме обучения, резкое возрастание учебной нагрузки, которая по своей сложности не отвечает возрастным и индивидуальным особенностям, перенасыщенность воздействия на неустойчивую психику детей средств массовой информации и т. д. Изучение педагогического опыта показывает, что дети с речевыми нарушениями, посещающие ДОУ, имеют разные уровни речевого развития, как близкие к норме, так и со значительным отставанием. В нашей работе мы рассматриваем общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, представляющие собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка.

В классической литературе (Л. С. Волкова [3], Р. Е. Левина [5], Н. С. Жукова [1], М. Ф. Фомичева [7], Т. Б. Филичева [6] и др.) выделены **3 уровня**, характеризующие **речевой статус детей с ОНР**. В плане нашего исследования мы подробно рассмотрим ОНР детей III уровня.

На основе анализа литературы была составлена общая характеристика детей с ОНР III уровня, которая представлена ниже.

Для детей данного уровня характерно наличие развёрнутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичными являются использование простых распространённых, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счёт пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. Например, «бейка мотмет и не узнай» (белка смотрит и не узнала) (зайца).

У детей этого уровня наблюдаются существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах («взяла с ямсика» – взяла из ящика, «тли ведёлы» – три ведра и т. п.).

Важной особенностью речи ребёнка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельные притяжательные и относительные прилагательные, названия некоторых профессий и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям (хвост – хвостик, нос – носик, учит – учитель, суп из курицы – куриный и т. п.).

В то же время они не обладают достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов (печник – печка и т. д.). Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо «воробыха» – «воробьи», вместо «ручище» – «руки») или вообще отказываются от преобразования слова. Если дети прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы («строит дома» – «домник»), пропуски и замены словообразовательных аффиксов («чимтик» – читатель, «абрикосный» – «абрикосовый»), грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова («свинцовый» – свицой»), стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса («меховой» – «мехный» и т. п.).

Типичным проявлением ОНР данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал. Для всех детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением («мебель» – разные столы, «посуда» – «мимски»), незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела животных (копыта, рога, грива, бивни, когти), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (носорог – «корова», жираф – «большая лошадь», гусеница – «червяк», пони – «маленькая лошадка» и т. п.).

Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. Например, «нора» – «дыра», «посуда» – «миска». Наряду с лексическими ошибками у детей III уровня ОНР отмечается и специфическое своеобразие связной речи, что проявляется в детских диалогах и монологах.

Характерные особенности связной речи следующие: нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Эти специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребёнка, неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью чёткого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации («неневимк» – снеговик), антиципации («астобус» – автобус), добавление лишних звуков («мендведь» – медведь), усечение слогов («ваправот» – водопровод), перестановка слогов («вокрик» – коврик), добавление слогов или слогаобразующей гласной («тырава» – трава).

Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечёткостью дифференциации на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

В процессе анализа научно-методической литературы по проблеме коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР мы выяснили, что вопросы формирования представлений о домашних животных и развитие речи детей на данном материале недостаточно глубоко изучены как в теоретическом, так и практическом плане. Это не позволяет воспитателю полноценно развивать речевую активность у детей с ОНР III уровня в условиях сельской местности, где домашние животные в подсобном хозяйстве занимают особое место и дети включены в процесс взаимодействия с этими животными.

Именно поэтому тема «Домашние животные» в сельском ДООУ является актуальной, интересной и близкой жизненному опыту ребёнка. Мы считаем, что на данном материале целесообразно последовательно и систематически проводить коррекционно-развивающую работу с детьми с ОНР III уровня по следующим **направлениям**:

- коррекция нарушений произносительной стороны речи;
- коррекция и активизация словаря;
- коррекция и развитие грамматического строя речи;
- коррекция и развитие связной речи (диалогической и монологической).

Целью нашей опытно-педагогической работы являлось формирование представлений о домашних животных у детей среднего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях сельского детского сада, развитие их речевой активности, связанной с миром домашних животных.

Коррекционно-развивающая работа проводилась на базе начальной школы-детского сада с. Суворовка Фалештского района в 2015-2016 учебном году с группой детей 5-ти лет, которые посещали разновозрастную группу. При индивидуальном обследовании детей среднего дошкольного возраста мы установили, что шесть детей данного возраста относятся к III уровню ОНР (с нормальным слухом и сохранным интеллектом): у них наблюдались фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения в устной речи, нарушения в связности и повествовательности текста. В коррекционно-развивающей работе с этими детьми мы использовали как индивидуальные, так и подгрупповые занятия, на которых были реализовывались указанные выше основные направления коррекционной работы.

На первоначальном этапе мы проводили с детьми наблюдения за живыми объектами (коза, корова, овца, лошадь) в естественной обстановке (на лугу, на пастбище) с включением таких средств обучения как чистоговорки, скороговорки, загадки, дидактические игры, игры-инсценировки.

Приведём пример **природоведческой экскурсии** на луг на тему: «**Коза – домашнее животное**».

Цель: уточнить знания детей о козе (название, внешний вид, пища), расширить представление о пользе, приносимой этим животным, подвести к пониманию отвлечённого понятия «домашнее животное»; учить дифференцировать звук [з] активизировать словарь детей: рожки, копытца, жуёт, лоза, щипает, мордочка, блеет, резвая.

На лугу мы задавали вопросы: «Кого вы видите на лугу?», «Какая коза, большая или маленькая?», «Назовите части тела козы» (головка с рожками и ушками, мордочка, туловище, покрытое шерстью, 4 ноги с копытцами, маленький хвостик); «Какого цвета коза?» (белая), «Как двигается коза?» (ходит, бегаёт, прыгает); «Как коза зовёт своих козлят?» (она мекает, ме-е-е-е). Мы уточняли: «Ребята, когда коза зовёт своих козлят, она **блеет**». С целью закрепления

правильного произношения звука [з] мы разучивали **чистоговорки**, следили за чётким проговариванием звуков и умением регулировать темп речи, дыхание: За-за-за, траву жуёт коза.

Зо-зо-зо, дай откусить разок.

Зы-зы-зы, желтые глаза у козы.

Зу-зу-зу, прогоните вы козу.

На лугу была проведена дидактическая **игра «Козочки»**, целью которой является уточнение и закрепление произношения звука [э], вовлечение детей в игровой диалог и развитие умений имитировать звуки и движения козочки.

Содержание игры.

— Дети, послушайте историю. Жила-была белая, красивая, резвая козочка (посмотрите на неё). Козочка паслась на зелёном лугу, пила холодную водичку из ручейка, щипала сочную травку. И улыбалась вот так: э-э-э. (*Показываем, как улыбалась козочка*). А теперь вы покажите, как улыбалась козочка. (*Упражнение повторяли 3-4 раза*).

Пришла к козочке девочка и спрашивает:

— Сыта ль моя козочка, сыта ль моя милая?

А козочка в ответ:

— Ме-е-е.

— Хочешь, козочка, водички? — спрашивает девочка.

— Ме-е-е, — отвечает козочка.

— Хочешь, козочка, хлебушка? — спрашивает девочка.

— Ме-е-е, — отвечает козочка.

— Домой пойдём?

— Ме-е-е.

— Сейчас я буду «девочкой», а вы — «козочками». «Козочки» на лугу пасутся, щиплют зелёную травку. «Козочки», хотите водички? Как ответите? (Ме-е-е.) Вкусная травка? (Ме-е-е.) Хотите хлеба? (Ме-е-е.) Хотите домой? (Ме-е-е.) (*Упражнение повторяли 3-4 раза*.)

— Хлеб вкусный, водичка свежая, травка сочная. Наелись «козочки» и улыбаются: «э-э-э». Послушайте, ребята, как звучат слова: хле-е-еб, ме-е-е, де-е-евоочка. Какой звук слышится в этих словах?

Дети: звук [э].

В игровом диалоге закреплялось чёткое произношение звука [э] и имитационные движения козочки на лугу.

Для тренировки дикционного аппарата мы использовали скороговорку, в которой сочетались созвучные слова: коза-лоза. Прежде чем изучить скороговорку, объяснили слово «лоза»: это тоненькие молодые прутики, хворостинки кустарника, которые любит грызть коза (показываем прутики лозы). Из гибких прутиков лозы плетут большие и маленькие корзинки.

Послушайте **скороговорку**: «*На возу лоза, у воза коза*».

— Какой звук в ней выделяется? Дети: звук [з].

Эту ритмичную скороговорку каждый ребёнок повторял в разном темпе: медленно, умеренно и быстро (3-4 раза).

— Ребята, повторим скороговорку, выделяя логически ударные слова: лоза, коза.

Вместе с детьми была организована **игра-инсценировка «Как козлёнок испугался грома»**, цель которой развивать умение детей с помощью воспитателя составлять рассказ-повествование, отображая некоторые действия героев рассказа (козлёнка и девочки). Действующие лица: козлёнок, девочка, автор (воспитатель).

Жил был... (козлёнок). Он любил... (гулять и щипать травку). Один раз... (он пошёл на лужок). Вдруг... (налетел ветер, загремел гром, полил дождь). Козлёнок испугался и... (задрожал). Тут идёт ... (девочка с зонтиком). Она увидела козлёнка и спрашивает... («Почему ты дрожишь?»). Козлёнок отвечает... («Я боюсь грома и дождя»). Девочка сказала... («Не бойся! Дождь скоро кончится»). Она... (накрыла козлёнка зонтиком).

Данная игра-инсценировка учила детей связывать между собой предложения, используя разнообразные средства связи, последовательно пофразово излагать повествовательный текст, имитировать действия героев (козочки и девочки). Выразительная передача в игре художественных образов помогла детям глубже осознать текст и эмоциональное состояние героев, активизировать словарь детей.

Рассмотрим **экскурсию на пастбище** на тему «**Овца – домашнее животное**».

Цель: формировать представления об овце, её внешнем виде, образе жизни; развивать артикуляционный аппарат и правильное произношение звука [ц], вводить в активный словарь детей обобщающий термин «домашнее животное», прививать навыки самостоятельного составления текстов-описаний.

Наблюдения за отарой овец проходили на экскурсии, которая была организована на пастбище в мае месяце. Для того, чтобы узнать, за кем они будут наблюдать, детям была предложена **загадка**: «Кто ни в жару, ни в стужу не снимает шубу?» (Овца).

— А по каким признакам вы определили, что это овца?

Дети: «У овцы шерсть очень тёплая, как печка»; «Шерсть греет овцу, как шуба, и летом, и зимой».

Для отработки звука [ц] мы разучили с детьми **чистоговорки**:

Ца-ца-ца – бежит овца

Цы-цы-цы – на лугу нет овцы

Цу-цу-цу – я найду овцу

Ца-ца-ца – воду пила овца.

На лугу детям было предложено рассмотреть овцу, а потом описать её. Приведём примеры описания овцы Викой К.: «Это овца. Она меньше коровы. У неё

маленькая головка и мордочка. На голове рожки, 2 ушка и 2 глазка. Она покрыта серой шерстью. У овцы 4 ножки с копытцами и хвостик. Овцы дают молоко. Чабан пасёт овец на лугу. Он смотрит, чтобы злые волки не напали на овец, а собаки помогают ему охранять овец».

В этом описательном рассказе преобладают простые предложения, перечисление частей тела, отсутствуют образные выражения – всё это свидетельствует о бедном словарном запасе ребёнка; заметна фрагментарность текста. Следует отметить низкий уровень выразительности речи: нечёткую артикуляцию звуков [ц], [ч] – неправильные логические ударения, отсутствие в тексте фразеологизмов, эпитетов, сравнений.

Для расширения и уточнения лексики мы предложили **игровое упражнение**: «Подбери слова к семье овцы».

— Назовите членов семьи овцы и покажите их на лугу.

Дети: мама – овца, папа – баран, дети – ягнята.

— Подберите **слова-действия**:

овца – бежала, жевала траву, пила воду, скакала, бляла, т. е. звала ягнят;

баран – жевал траву, бежал к овечке, бодался, прыгал через ямку, сердился на ягнят;

ягнята – веселились, играли, прыгали, бежали к маме, резвились.

— Подберите **слова-признаки**:

овца – добрая, ласковая, грустная, серая, лохматая;

баран – сердитый, злой, медлительный, упрямый, рогатый, чёрный;

ягнята – весёлые, забавные, игривые, смешные, озорные, кудрявые, резвые.

На лугу была проведена дидактическая игра «**Овечкина песенка**».

Цель: уточнить и закрепить правильное произношение звука [э], активизировать формы повелительного наклонения глаголов; развивать умение имитировать звуки и движения овцы.

Содержание игры

— Ребята, а у нас сегодня гости. Кто к нам в гости пришел? (Дети отвечают: овечка.) Какую песенку поёт овечка? (Дети: бе-е-е).

— «Овечка» может выполнять наши просьбы. «Овечка», поскачи. (Дети скачут). «Овечка», спой песенку. (Поёт: бе-е-е). «Овечка», ляг на бочок. (Дети легли на бок). «Овечка», ляг на спинку. (Ложится, бе-е-е). (Просьбы мы произносили вместе с детьми.)

— А сейчас я буду «чабан», а вы – «овечки». Делайте то, о чём я вас прошу. «Овечки», пойте. (Дети: бе-е-е.) «Овечки», ложитесь на спинку. (Ложатся, бе-е-е.) Ложитесь на бочок. (Бе-е-е.) Щиплите травку. (Бе-е-е.) Попейте водички. (Бе-е-е.) Идите, «овечки», домой. (Дети идут домой).

— Послушайте, ребята, как звучат слова: ове-е-ечка, хле-е-еб, бе-е-е.

— Какой звук слышится в этих словах? Звук [э]. Каким словом можно назвать звукоподражательные действия овечки, когда она произносит звуки «бе-е-е-е»?

Дети отвечали: «Овечка бекает». Мы уточняли, что звукоподражания овцы называют так: «Овца **блеет**» (повторяем этот глагол), а затем предлагали детям составить предложения с этим словом-действием. Так, Аня Ч. составила такое предложение: «Когда овца зовёт маленьких ягнят, она **блеет**», а Вадим Б. «Овца **блеет**, когда на неё нападает волк». В этих предложениях дети правильно употребили сложный и труднопроизносимый глагол «блеять».

В игре закреплялось правильное произношение звука [э] и активизировались формы повелительного наклонения глаголов («поскачи», «спой»), «ляг на бочок», «щиплите травку», «попейте водички»), причём, произнося слова-действия, дети выполняли имитационные действия, характерные для овечки.

Мы широко использовали **скороговорки**, которые совершенствовали дикционный аппарат ребёнка. Например, «**Шубка овечки теплее любой печки**», которую дети проговаривали в разном темпе (быстро, умеренно, медленно) и старались чётко произносить отдельные звуки. На проблемный вопрос: «Как вы думаете, овца домашнее или дикое животное?». Дети утверждали, что овца – домашнее животное и объясняли, что «чабан заботится об овцах, кормит их травой, а овцы дают молоко и шерсть», «овца – домашнее животное; она живёт с человеком, но в своём «домике», а волки, медведи и даже ёжик живут в лесу». Дети осваивали обобщающее понятие «домашнее животное», которое в сельской языковой среде является общеупотребительным и наблюдается в активном словаре людей данной местности.

Аналогичные природоведческие экскурсии, на которых проводили наблюдения за стадом коров и табуном лошадей с широким использованием речевых упражнений и дидактических игр, были проведены в весенне-летнее время. В процессе коррекционно-развивающих экскурсий дети выделяли существенные признаки этой группы животных: домашние животные живут дома у человека, люди за ними ухаживают, заботятся, строят жилища, заготавливают пищу, помогают выращивать потомство, приносят пользу человеку.

На групповых занятиях мы применяли наглядные модели, разработанные О. И. Лукьяновой [4], которые помогали формировать у детей умения конструировать предложения разных типов. Например, мы учили детей описывать объект, опираясь на модели, включающие ряд наглядных опор, напоминающих каждому ребёнку последовательность и характер частей, из которых должен состоять рассказ. В задании «Расскажи о домашнем животном» была использована модель рассказа-описания, которая включала следующие стилизованные изображения: «зеркало» – внешний вид животного; «человек» – какую пользу приносит человеку это животное; «кастрюля» – чем питается животное; «домик» – где живёт животное; «коляска» – как называются детёныши; «ухо» – как животное подаёт голос.

Мы убедились, что применение наглядного моделирования в коррекционном обучении детей с ОНР содействует развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что систематическая и целенаправленная коррекционно-развивающая работа с детьми 5-го года жизни с ОНР III уровня по формированию представлений о домашних животных оказала положительное влияние на обогащение их активного лексикона, закрепление навыков словообразования, формирование и совершенствование умения использовать в речи различные конструкции предложений, развитие навыков составления текстов-описаний с опорой как на живой объект (домашнее животное), так и на наглядную модель.

Список использованной литературы

1. ЖУКОВА, Н. С., МАСТЮКОВА, Е. М., ФИЛИЧЕВА, Т. Б. *Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников*. Екатеринбург : Литур, 2003. 316 р. ISBN 5-89648-141-1.
2. КОЧЕРГИНА, В. С., ШАЛОВСКАЯ, С. Н. Развитие речи детей в процессе онтогенеза. В: *Расстройства речи у детей и подростков*. Москва : Медицина, 1969, pp. 30-39
3. *Логопедия: Учебник для студ. дефект. фак. пед. высш. учеб. завед.* Под ред. Л. С. ВОЛКОВОЙ. Москва : ВЛАДОС, 2004. 704 р. ISBN 5-691-01357-2.
4. ЛУКЬЯНОВА, О. И. Применение наглядного моделирования в коррекционном обучении детей с речевой патологией. В: *Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика* : Материалы междунар. науч.-практ. конф. (11-12 окт. 2007 г.). Елец, 2007, pp. 172-175.
5. *Основы теории и практики логопедии*. Под ред. Р. Е. ЛЕВИНОЙ. Москва : Просвещение, 1968. 367 р.
6. ФИЛИЧЁВА, Т. Б., ТУМАНОВА, Т. В. *Дети с общим недоразвитием речи: воспитание и обучение*. Москва : Гном и Д, 2000. 128 р. ISBN 5-296-00043-9.
7. ФОМИЧЕВА, М. Ф. *Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ*. Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1997. 304 р. ISBN 5-87224-113-5.
8. ЧИРКИНА, Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Глава 7]. В: *Специальная дошкольная педагогика* [online]. Москва : Academia, 2001. [citat 4.06.2016]. Disponibil: <http://www.studfiles.ru/preview/2419629/page:15/>
9. ШОХОР-ТРОИЦКАЯ, М. К. *Коррекция сложных речевых расстройств*. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. 362 р. ISBN 5-04-008337-8.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОМ САДУ

*Лариса ЗОРИЛО, доктор педагогических наук, доцент,
Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць, Республика
Молдова*

Summary: The article discusses the problem of creation in the kindergarten an inclusive educational environment, which should be used actively in the organization of correctional and developmental work with children with disorders in the psycho-physical development. The author searches some aspects of the organization of the inclusive educational environment corresponded to the European model and the European standards of Education.

В Молдове увеличивается количество детей, которые нуждаются в особом подходе к организации образовательно-воспитательной среды, которая по мнению целого ряда известных педагогов и психологов должна быть «безбарьерной» и активно использоваться при организации коррекционно-развивающей работы с этой категорией детей.

Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы ученых (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.).

Образовательная среда рассматривается, как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и одновременно, как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности ребенка. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов.

В контексте организации инклюзивного образования в детском саду, безбарьерная среда приобретает особую актуальность. Причем необходимость её коренного изменения требует не только организационно-методических, но и содержательных, и нравственно-психологических аспектов.

По мнению В.А. Ясвина, образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5].

По его мнению, преобразование образовательной среды в ракурсе проблемы инклюзии требует от педагогов высокого уровня профессиональной компетентности, свободного владения своей профессией и ориентации в областях науки, связанных с развитием детей, имеющих психофизические нарушения здоровья. Он также указывает на необходимость наличия у педагогов готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Эта мысль отражена в Базовом kurikulumе по непрерывному образованию в области раннего воспитания, который указывает на необходимость пересмотра параметров работы воспитателей детских садов в зависимости от развития науки в

области дошкольного воспитания, передового опыта работы воспитателей, а также приоритетных направлений политики республики Молдова в области образования.

Это особенно актуально в период стремления нашей республики соответствовать общеевропейским стандартам качества, где подготовка дидактических кадров в системе непрерывного образования имеет положительный опыт.

Анализ опыта инклюзивной подготовки дидактических кадров в проекте «MOLDINCLUD» показал, что современные направления в области развития систем непрерывного образования дидактических кадров предусматривают:

- обеспечение европейских параметров процессов образования педагогического состава за счет использования Европейских квалификационных рамок в качестве ключевого руководства к действию;
- реализацию европейской модели профессионализации карьеры в области дидактики, увеличение личного участия дидактических кадров в собственном профессиональном развитии и обучении на протяжении всей жизни;
- ориентацию систем образования на педагогическую компетентность и качественные учебные показатели, принятие подходов, основанных на результатах обучения;
- обеспечение качества непрерывного образования путем ориентации на стандарты непрерывного образования педагогического состава;
- применение программ по профессиональному включению молодых специалистов, программ по наставничеству, призванных поддержать рост их педагогической карьеры;
- разнообразия и индивидуализации форм, содержания и способов организации непрерывного образования, исходя из потребностей подготовки дидактических кадров.

Актуальность создания инклюзивной образовательной среды рассмотрена в целом ряде исследований, посвященных проблемам инклюзивного образования (Danii, A., Popovici, D., Racu, A. Zorilo, L, Pereteatcu, M и др.) [1].

По мнению молдавских специалистов, в области инклюзивного образования Danii, A., Popovici, D., Racu, Pereteatcu, M и др., именно среда приводит к действительным переменам в развитии ребенка, способствует его личностному развитию, то есть, обеспечивая взаимодействие целенаправленного воспитания и средового влияния, можно расширить её сферу воздействий на развитие детей с особыми образовательными потребностями [1].

В международных документах по инклюзивному образованию указывается, что инклюзия - это процесс системного изменения образовательного учреждения, в который вовлечены работники учреждения, родители, дети, чиновники и все общество, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни образовательного учреждения; где

ценятся все различия и многообразие, с одной стороны, и процесс создания условий для благотворного общения и взаимной дружбы - с другой.

В основу процесса создания инклюзивного образовательного пространства в этих документах положена идея, которая исключает любую дискриминацию, подразумевает доступность образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей, но в то же время создает особые условия для полноценного обучения, обеспечивает доступ к образованию детей с ООП, признает, что отличительные особенности детей достойны уважения.

Учитывая, что Молдова стремится интегрироваться в общеевропейское пространство, для нас представляет интерес европейская модель, хотя она имеет различия в различных странах Европы, причем в зависимости от того, о каких категориях детей идет речь. При этом существует установка на то, чтобы максимально обеспечить возможность каждому родителю обучать своих детей с ООП по месту жительства при условии создания специальных образовательных условий. Характеристика инклюзивной образовательной среды в Германии, Италии, Испании, России и др. странах представлена в исследовании преподавателей БГУ им. А. Руссо – докт. конф. университета Л. Зорило и докт. конф. унив. М. Перетятку [4].

Эти вопросы активно обсуждались на международной конференции «Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice» в БГУ им. А. Руссо в 2015 году.

Особое значение в выступлениях участников конференции уделялось организации не столько совместной ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), сколько совместного мира жизни детей. Во многих выступлениях подчеркивается, что цель инклюзии — не интеграция детей с ООП, а одно образовательное учреждение для всех (Выступления М. Перетятку, В. Русов, Т. Панько и др.).

Отсюда можно сделать вывод о том, что инклюзия основывается на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для тех или иных участников. Но этот подход состоит не в том, чтобы противопоставить две образовательные системы — массовую и специальную, а в том, чтобы сблизить их, обогатить систему дошкольного воспитания достижениями специальной педагогики и психологии.

В настоящее время для успешного создания инклюзивной образовательной среды существуют определенные препятствия практической направленности, которые включают: архитектурную недоступность ДОУ, отсутствие у воспитателей подготовки для работы с детьми в инклюзивной группе, отсутствие надлежащих средств обучения, которые в основном ориентированы на удовлетворение образовательных потребностей нормально развивающихся дошкольников.

Несмотря на осознание важности решения данного вопроса, в настоящее время в нашей республике рынок образовательных услуг для детей с ООП

чрезвычайно ограничен, в малых городах и селах такие дети нередко остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам. Экономический кризис и нестабильность общественно-политической жизни не позволяют нам реализовать эти условия в каждом образовательном учреждении.

Было бы несправедливым говорить о том, что мы в плане развития инклюзивной образовательной среды мы стоим на месте и эти вопросы не решаются. В настоящее время в республике работает команда «LUMOS», в БГУ им. А. Руссо функционирует научный проект «Optimizarea procesului educației incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar» (команда проекта Зорило Лариса, докт. конф. унив. – директор, члены команды: Перетятку М., докт. конф. унив., Русов В. – преподаватель, Панько Т. - преподаватель).

С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ООП коллегия Министерства образования РМ приняла решение о вводе в учебные планы всех педагогических специальностей курса «Инклюзивное образование». Сразу же появились рекомендации ввести этот курс в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ и воспитателей детских садов.

По мнению ряда исследователей, компонентами инклюзивной образовательной среды являются - безбарьерная физическая и психологическая среда, а также специальные условия обучения.

Исходя из этого можно выделить критерии успешного развития инклюзивной образовательной среды: увеличение в образовательном учреждении не только числа детей с особыми образовательными потребностями, но также и общего числа детей; равные возможности в получении педагогической коррекционной и психологической поддержки в детском саду для всех воспитанников; открытость и доступность образовательной среды не только для детей, но и взрослых.

Характерной особенностью инклюзивной образовательной среды является постоянное её обновление, развитие, модернизация на основе достижений современной психолого-педагогической науки и зарубежного опыта. Она должна иметь способность быстро реагировать на запросы общества, на индивидуально-личностные потребности отдельных детей с ООП, на их трудности в обучении, воспитании, развитии, адаптации и т.д.

Республика Молдова для создания эффективной инклюзивной образовательной среды располагает следующими ресурсами:

I. Средства республиканского и местного бюджетов;

II. Введение дополнительных штатных единиц специалистов (помощник воспитателя), целевое, как правило разовое, финансирование сверх обычной сметы дошкольных учреждений отдельных мероприятий инклюзивного образования.

III. Внебюджетные ресурсы: средства грантов, полученных на инклюзивное образование партнерами из общественных организаций; средства, выделяемые органами управления образованием; благотворительные взносы спонсоров, меценатов. Эта помощь оказывается, как в денежной форме, так и в

натуральной — в виде оборудования и материалов, оплачивания работы тренеров, экспертов, консультантов.

К сожалению, в связи с финансовой нестабильностью в республике, внебюджетные ресурсы - это едва ли не главный источник, за счет которого создаются инклюзивные условия: проводится переподготовка педагогических работников и управленцев, тренинги и занятия с особыми детьми и их родителями, создается безбарьерная среда и так называемые «ресурсные центры» с оборудованием, необходимым для детей с ООП, и т.д.

IV. Добровольный труд работников детского сада, общественников, детей и их родителей.

Отсюда мы делаем важный вывод о том, что инклюзивная образовательная среда формируется корпоративно, коллективом единомышленников. В ее создании участвуют воспитатели, психологи, логопеды, социальные педагоги, а также администрация и медицинский персонал учреждения. Системообразующую роль в процессе создания инклюзивной образовательной среды должен выполнять психолого-педагогический консилиум детского сада. Но на сегодняшний день они созданы и функционируют не повсеместно, а только в некоторых дошкольных учреждениях.

Исходя из этого следует, что инклюзивная образовательная среда формируется как совокупность взаимосвязанных и объединённых кадровых, нормативно-правовых и финансовых составляющих, организационных ресурсов, а также программно-методического и партнерского взаимодействия с родителями и сообществом.

Именно такой интегративный подход обеспечит реализацию права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям, вне зависимости от тяжести нарушения развития, способности к усвоению цензового уровня образования и вида учебного заведения. И только тогда мы сможем реализовать ведущий принцип инклюзивной образовательной среды - готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения.

Условиями успешного функционирования инклюзивной образовательной среды, по мнению Г. Карпюк, являются пять следующих позиций:

1. Необходимы взаимные усилия со стороны особого ребенка и группы по обоюдному изменению и сближению в процессе совместной жизни, деятельности, образования.

2. Инклюзия предполагает определенные требования к пространственно-временной общности, в которую включается ребенок с ООП: не любая общность готова и способна к социальной ответственности за результат инклюзии.

3. Учреждение, в котором обучаются, живут дети с ООП, должно заботиться о создании условий для инклюзии, социальной интеграции своих воспитанников в разные сферы жизни — досуговые, правовые, образовательные и другие.

4. Успешность инклюзии в определенных социальных общностях зависит от их способности выстроить соответствующую социальную сеть, включающую более крупные общности в разных местах пребывания и жизни особого ребенка.

5. Социальное сближение ребенка с ООП и обычных детей не означает пренебрежение индивидуальными, сущностными особенностями участников процесса инклюзии. Здесь важно сохранение своеобразия, уникальности, различия каждого [3].

Отсюда мы делаем вывод о том, что необходимо изменить систему воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях республики. Обязательным условием должно быть применение такого индивидуального подхода к детям, который позволит максимально учитывать их способности, интересы и цели обучения.

Важно, чтобы это было не только совместное обучение, а коррекционная поддержка со стороны медицинских учреждений, местного сообщества, общественных организаций,

Так, как только тогда эти дети смогут воспитываться наравне со своими обычными сверстниками и реализовать свое право на образование.

Чем раньше ребенок с ООП получит возможность активно действовать в хорошо организованной образовательно-воспитательной среде, тем лучшим будет результат для его дальнейшего развития. Поэтому дошкольные учреждения должны заботиться о создании эффективной образовательной среды, в которой можно выстроить особому ребенку маршрут в то сообщество, в котором он сам пока оказаться не может и которое пока не готово его принять.

Прежде всего, для этого необходимо как можно раннее включение ребенка с ООП в инклюзивную среду. Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию.

Так как ребенок с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их учитывать в создании инклюзивного образовательного пространства, опираться на них, организовывать поддерживающее и специальное сопровождение. Тогда он будет быстро адаптироваться к социальной среде, что позволит воспитателям сократить сроки перевода его на новый, более высокий уровень развития.

При необходимости, в работе с отдельными детьми инклюзивной группы, необходима индивидуальная направленность образования, что будет эффективным средством их включения в жизнедеятельность детского коллектива. Для этого разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать

формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

Создавая инклюзивную образовательную среду необходимо всем участвующим в этом процессе работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное планирование целей и задач деятельности в отношении детей с ООП, совместное обсуждение проблем и достижений ребенка, процесса освоения им социально-педагогического пространства.

Особое внимание необходимо уделить формированию педагогической культуры родителей, их ответственности за результаты развития детей. Они должны принимать самое активное участие во всех аспектах инклюзивного образовательного пространства.

Таким образом, инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающий всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Она предполагает решение проблемы образования детей с особыми образовательными потребностями за счет преобразования детского сада к нуждам каждого ребенка, благоприятный психологический климат, который поможет обеспечить полное участие всех детей в учебно-воспитательном процессе.

Список использованной литературы

1. DANII, A., POPOVICI, D., RACU, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău, 2007. 232 p.
2. Hotărârea Guvernului Nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343> (27.07.2016)
3. КАРПЮК, Г. А., ШАБАЛИНА, Е. С. Организация педагогического процесса в инклюзивной образовательной среде. В: *Дошкольник: Методика и практика воспитания и обучения*, 2013, кн. 2, с. 10-15.
4. ПЕРЕТЯТКУ, М. И., ЗОРИЛО, Л. И. Типы и модели инклюзивных школ: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования. Кишинев: Ин-т непрерывного образования, 2011. 158 с.
5. ЯСВИН, В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл, 2001. 365 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

ТАТЬЯНА ПАНЬКО, преподаватель
Государственный университет имени Алеку Руссо,
Бэлць, Республика Молдова

Summary: The article discusses the problem of inclusive education in the kindergartens of Republic of Moldova. The author searches some aspects of the organization of the inclusive educational environment. Also the author identifies and describes the problems of inclusive education on the stage of pre-school education. It notes that the changes that have taken place in various fields of human activity thanks to the program of development of inclusive education cause a new approach to education, according to which it becomes an essential condition of personal development and social individual's integration.

С каждым годом во всем мире и в частности в Республике Молдова количество детей с особыми образовательными потребностями неуклонно растет. Явно растет тенденция увеличения количества отклонений у детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Для обеспечения полноценной жизни таких детей, необходимо обеспечить оптимальные условия их развития, обучения в среде здоровых сверстников, что в дальнейшем будет способствовать их успешной интеграции в общество. Как следствие актуальной становится тенденция раннего инклюзивного образования детей с особыми потребностями. Ранняя инклюзия детей с ОВЗ, постоянное пребывание их в инклюзивной образовательной среде даёт возможность активно действовать в хорошо организованной образовательно-воспитательной среде, что в свою очередь окажет благотворное влияние на дальнейшее развитие.

В Постановлении № 523 от 11.07.2011 об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы отмечается, что преобразования, которые произошли в самых различных сферах человеческой деятельности, обуславливают новый подход к образованию, согласно которому оно становится существенным условием развития личности и социальной интеграции индивида. Этим комплексным процессом должны быть охвачены все дети, в том числе дети, которые по различным причинам не могут соответствовать требованиям школьного обучения, с индивидуализацией подхода к ним на всех уровнях системы образования. [1]

Раннее включение ребенка с ООП в инклюзивную среду дошкольного образовательного учреждения обеспечивает возможность привыкания к социальному взаимодействию. Компенсаторные возможности детей раннего и дошкольного возраста позволяют быстро адаптироваться к социальной среде, что ускоряет перевод детей с одного на другой (более высокий) уровень развития.

Поэтому дошкольные учреждения должны заботиться о создании эффективной образовательной среды, которая позволит выстроить особому ребенку путь в то сообщество, в котором он сам пока оказаться не может.

Создание таких условий представляет сложную задачу, требующую комплексного подхода и активного участия каждого участника процесса инклюзивного образования.

Согласно Кодексу об образовании РМ инклюзивное образование является неотъемлемой частью системы образования и имеет целью воспитание, реабилитацию и/или восстановление и включение в образование, социальную и профессиональную жизнь лиц с трудностями в обучении, в общении и взаимодействии, с нарушениями чувственного восприятия, с затруднениями в физической, эмоциональной и поведенческой сферах. [2]

Инклюзия способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании.

Проблема воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников.

Благодаря реализации Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы доступ к программам раннего воспитания увеличился в десятки раз. Как следствие дети с особыми образовательными потребностями могут реализовать свой потенциал в условиях начатого и адекватно организованного процесса воспитания, развития и образования с нормально развивающимися детьми. [1]

Практика показывает, что дошкольные учреждения часто посещают дети с мало выраженными, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной и интеллектуальной сферы.

Группа детей с минимальными либо парциальными нарушениями полиформна и представлена в следующем варианте:

- дети с нарушениями речи (заикание, нарушения лексико – грамматического строя, нарушения фонематического восприятия);
- педагогически запущенные дети;
- дети – носители негативных психических состояний (утомляемость, психическая напряжённость). [3]

С целью обеспечения эффективности учебно-воспитательного процесса детей с особенностями развития необходима объективная оценка их возможностей и своевременное выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-педагогической диагностике, оценке развития ребенка, которая обеспечивает:

- своевременное выявление детей с ограниченными возможностями;
- определение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- определение оптимально действенного индивидуального образовательного маршрута;
- осуществление индивидуально, лично-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей;
- разработку и реализацию плана коррекционной работы;
- оценку динамики развития и эффективности коррекционной работы;
- оказание психологической и методической помощи родителям ребёнка.

Своевременно разработанный индивидуальный образовательный маршрут помогает постепенно включить таких детей в коллектив сверстников, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями, умения взаимодействовать в едином детском коллективе.

В настоящее время решению задач инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях препятствуют проблемы, которые можно объединить в следующие группы:

- **Социальные:** социальный статус детей с ограниченными возможностями, уровень жизни, нарушения прав и свободы человека, в частности детей.

Идеология инклюзивного образования провозглашает равное отношение ко всем людям и создание особых условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Современное общество недостаточно готово к инклюзии. Еще не пришло восприятие людей с ОВЗ как равноценных граждан, поэтому одна из основных задач, стоящих перед обществом это формирование такой среды, которая будет способствовать улучшению жизни людей с ОВЗ, ориентация на социальную модель, которая предусматривает участие людей с ОВЗ в общественной жизни и их интеграцию в социальные процессы.

- **Экономические:** недостаток средств для модернизации дошкольных образовательных учреждений, бюджетное финансирование, отсутствие материальных средств для архитектурной реконструкции дошкольных учреждений.

Нестабильность общественно-политической жизни, экономический кризис не позволяют реализовать необходимые условия развивающей и учебно-воспитательной среды в каждом образовательном учреждении. Многие дошкольные учреждения не соответствуют архитектурным требованиям инклюзивного ОУ, бюджетное финансирование недостаточно для обеспечения всех нужд, внебюджетное финансирование из различных благотворительных фондов, проектов покрывают расходы и стараются создать инклюзивные условия, такие как: безбарьерная физическая и психологическая среда, а также специальные условия обучения.

- **Психолого-педагогические, методические:** профессиональная социальная адаптированность, профессиональная подготовленность воспитателей к работе с детьми ООП, отсутствие стандартов обучения и развития детей с ООП, отсутствие необходимых средств обучения, трудности в реализации индивидуального подхода воспитателей к детям в процессе их обучения, воспитания и развития, формирование педагогической культуры родителей.

Переход к инклюзивному образованию требует участия специалистов системы образования (воспитателей) наличия профессиональной подготовленности к работе с детьми ООП. В последнее время проблема профессиональной подготовки дидактических кадров решается за счет введения учебной дисциплины «Инклюзивное образование» на всех педагогических специальностях. Также подготовка в области инклюзивного образования проводится на курсах повышения квалификации, на курсах профессиональной переквалификации в Бельцком Государственном Университете имени «Алеку Руссо» по специальности «Вспомогательный педагог»; на втором цикле обучения (мастерате) по программе «Менеджмент инклюзивного образования», что обеспечивает профессиональную подготовку как воспитателей, вспомогательных педагогов, а также менеджеров инклюзивного образовательного учреждения.

- **Человеческие ресурсы** (недостаток специально подготовленных дидактических кадров к работе с детьми с ООП).

Данная проблема является одной из наиболее острых проблем инклюзивного образования в Республике Молдова. Инклюзивной школе нужны свои, особенные сотрудники. Речь идет о специалистах являющихся носителями, как профессиональных умений, так и гуманистических ценностей и идеалов, которые помогут подготовить каждого ребенка к безбарьерному включению во все виды общественной жизни. Они должны обладать профессиональными компетенциями, помогающими обеспечить включение детей в образовательный процесс, содействовать оптимальному освоению ими программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи. Воспитатель, работающий в инклюзивном образовательном учреждении должен обладать профессиональной социальной эмпатийностью, рефлексивностью, а также выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями. Следует признать, что в РМ целенаправленная подготовка педагогов такого типа в последние годы осуществляется достаточно эффективно, но, тем не менее, не обеспечивает потребности в квалифицированных сотрудниках.

Стоит отметить, что перечисленные проблемы инклюзивного образования в целом, а также и в дошкольных учреждениях не остаются незамеченными со стороны Правительства, Министерства Образования Республики Молдовы. На национальном уровне руководство Республики Молдова проводит работу для

приближения нашей страны к тенденциям в инклюзивном образовании, отмеченным на международном уровне, соответствующим европейской модели.

Литература

1. Hotărîrea Guvernului Nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 URL: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343> (27.08.2016)
2. Кодекс об образовании Республики Молдова от 24.10.2014 URL: <http://lex.justice.md/ru/355156/> (25.08.2016)
3. ПУЗАНОВ, Б.П., СЕЛИВЕРСТОВ, В.И. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Academia, 1999. 155с.
4. МАЛОФЕЕВ, Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна. В: *Альманах ИКП РАО*, 2007. № 11. URL: <http://www.kprao.ru/almanah/11/stoi.htm>, (10.09.2016)
5. ПЕРЕТЯТКУ, М. И., ЗОРИЛО, Л. И. *Типы и модели инклюзивных школ: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования*. Кишинев: Ин-т непрерывного образования, 2011. 158 с.
6. ПУГАЧЕВ, А.С. Инклюзивное образование. В: *Молодой ученый*, 2012. №10, с. 374-37