

**STRATEGII DE REALIZARE A PROCESULUI DIDACTIC ÎN EDUCAȚIA COPIILOR
CU DIZABILITĂȚI**

*Aliona BRIȚCHI, 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 impregnăt 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:

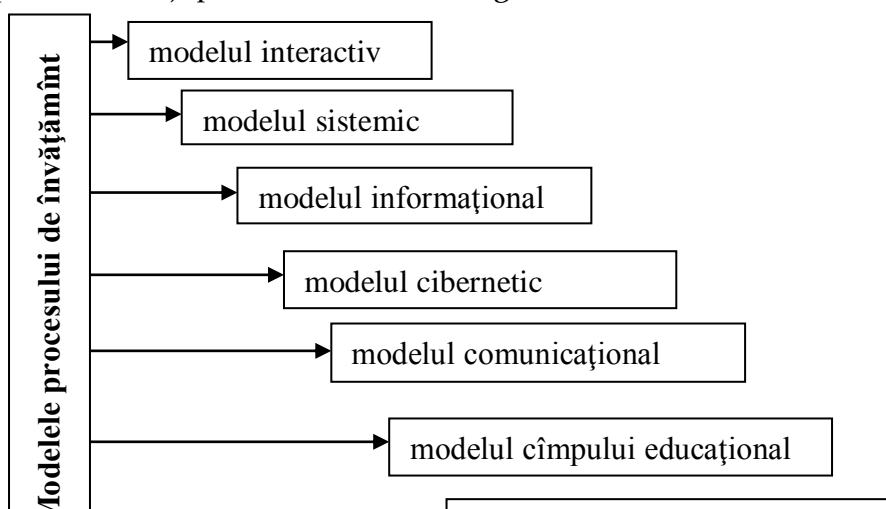


Fig. 1. Modelele procesului de învățămînt

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].

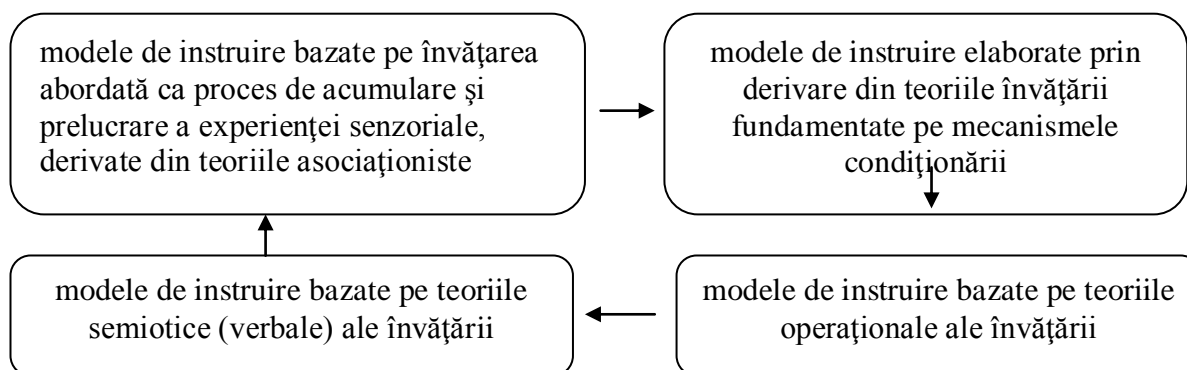


Fig. 2. Modele de instruire generate de teorii ale învățării (după I. Neacșu)

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 a 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.

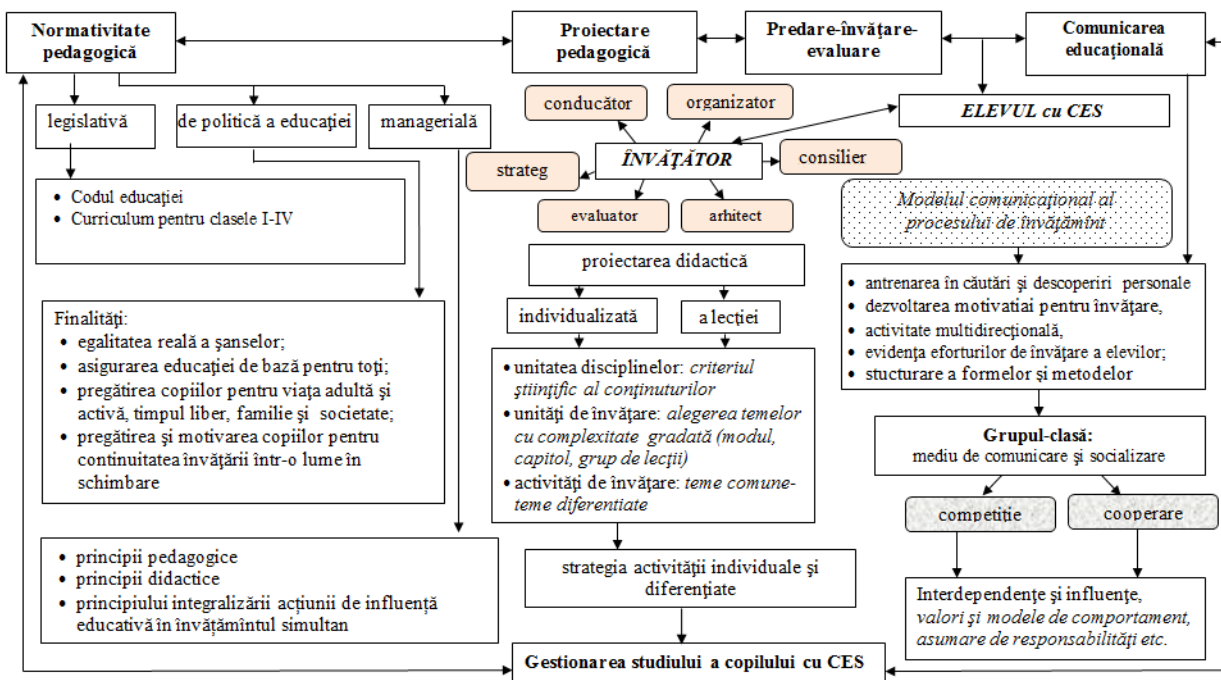


Fig. 3. Modelul managementului procesului didactic în învățământul incluziv

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 strânsă 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, conturând 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, prezentând 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.