



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

CZU 376(082)=135.1=161.2=161.1

E 19

Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte din 29.11.2017 (proces-verbal nr.3)

Culegerea conține 80 de articole științifico-metodice a celor 80 de autori din Republica Moldova (41), România (4), Ucraina (3), Federația Rusă (5), Belarus (14), Kazahstan (13). Articolele sunt clasificate conform cinci direcții tematice: Probleme actuale în pregătirea cadrelor didactice pentru incluziunea educațională, Strategii didactice incluzive, Servicii de sprijin pentru copii cu CES, Sinergia parteneriatelor în educația incluzivă, Managementul educației incluzive.

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare.

„Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, conferință științifico-practică internațională (3 ; 2017 ; Bălți). Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : Conferința științifico-practică internațională, Ed. a 3-a, Bălți. – Bălți : S. n., 2017 (Tipografia din Bălți). – 424 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alecu Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. – Texte : lb. rom., ucr., rusă. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-132-99-2.

376(082)=135.1=161.2=161.1

E 19

CUPRINS

ȘEDINȚA ÎN PLEN

- BRICEAG Silvia, CORCEVOI Maria, *Optimizarea adaptabilității și satisfacției familiale prin terapie experiențială (cazul familiilor cu copii cu dizabilități)*_____ 8
- FOCA Eugenia, *Tehnologii art-pedagogice în facilitarea educației incluzive*_____ 13

SECȚIUNEA I

PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

- PERETEATCU Maria, *Aprecierile cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar privind implementarea educației incluzive*_____ 18
- ЗАЙЦЕВ Игорь, *Подготовка педагогических кадров к повышению качества процесса совместного обучения*_____ 24
- ЗАХАРОВА Юлия, *К вопросу переподготовки педагогических кадров в области инклюзивного образования*_____ 27
- КАЛУЦКАЯ Диана, *Профессиональная компетентность дидактических кадров в условиях инклюзивного образования*_____ 31
- КАРАКУЛЬКО Инна, РАДЫГИНА Вероника, *Переподготовка специалистов образования: направления совершенствовани*_____ 36
- КИСЛЯКОВА Юлия, *Условия имплементации инклюзивных подходов в систему дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь*_____ 39
- КЛЕЗОВИЧ Ольга, *Специфика реализации интерактивных методов в формировании у слушателей готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии*_____ 43
- КОРОТКЕВИЧ Ольга, ЗИМИНА Юлия, *Исследование психологической готовности педагогов, родителей и обучающихся к инклюзивному образованию*_____ 47
- КОШМАН Михаил, КОШМАН Елена, *Формирование проектной культуры дидактических кадров в области инклюзивного образовани*_____ 53
- ЛЕМЕХ Елена, *Оценка знаний магистрантов во время государственной аттестации по модулю «Качество инклюзивного образования в дошкольном детстве» в рамках сетевой магистерской программы «Экспертиза качества дошкольного образования»*_____ 59
- ЛОГИНОВА Инна, *Формирование у учителей-логопедов профессиональных компетенций в области оценки психического развития ребенка в условиях инклюзивного образования*_____ 64

ОВЧЕРЕНКО Надежда, <i>Проблема подготовки будущих педагогических кадров в области инклюзивного воспитания</i>	69
РАДИОНОВА Валентина, <i>Содержательно-организационные вопросы подготовки и переподготовки педагогов, специалистов инклюзивного образования</i>	74
ШИНКАРЕНКО Владимир, <i>Подготовка учителей к работе с учащимися с лёгкой умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования</i>	79
SECȚIUNEA II	
STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE	
APETRI Natalia, <i>Exigențele de structurare a unităților de învățare a iCEM „Data Mining”</i>	83
BRÎȚCHI Aliona, <i>Educarea prin artă a copiilor cu CES</i>	87
CEBAN Corina, <i>Tehnologii de predare-învățare la distanță a copiilor cu CES</i>	90
CIOBANU Lora, <i>Aspecte metodologice ale dezvoltării verbal-artistice a preșcolarilor cu ADHD</i>	95
COTOS Ludmila, <i>Impactul activităților extracurriculare asupra dezvoltării capacităților creatoare la copii cu cerințe educaționale speciale</i>	99
PERETEATCU Maria, <i>Stimularea deprinderilor de comunicare verbală la copiii autiști</i>	103
PRIVIDIUC Ana, MORARI Marina, <i>Intergrarea socială a copiilor prin valorile artei muzicale</i>	111
RAILEAN Natalia, <i>Inițiative didactice pentru abordarea dificultăților de citire</i>	117
STANDAVID Adrian Gheorghe, <i>Traseul didactic – metodă complementară de integrare și educație incluzivă.</i>	125
STANDAVID Beatrice Maria, <i>Rolul poveștilor terapeutice în educația copiilor cu CES.</i>	129
GLAZYRINA Nataliya, TUCHACK Anna, <i>Creating the successful situation for primary school students having special educational needs</i>	133
GRANETȚAIA Lilia, LIULEAVA Angela, <i>Metodologia studiului genurilor musicale în formarea competențelor elevului-pianist în școala de muzică</i>	139
АСКЕРОВА Дильбар, <i>Особенности работы на уроках биологии с учащимися, имеющими особые образовательные потребности</i>	144
Алия БАРМЕНОВА, <i>Игровые технологии на уроках английского языка в классах коррекционно-развивающего обучения.</i>	150
Ольга ГОРДЕЕВА, <i>Развитие психических процессов у младших школьников с особыми образовательными потребностями имеющих диагноз ЗПП</i>	157

Оксана ГОРДИЙЧУК, <i>Робота вчителя в класі з інклюзивним навчанням: проблеми та пошуки.</i>	164
Татьяна ГОРОНИНА, <i>Методический аспект формирования речемыслительной деятельности старших дошкольников с дизартрией в инклюзивной среде.</i>	169
ГРАНЕЦКАЯ Лиля, ГАДЫРКА Светлана, <i>Развитие музыкальности учащихся в процессе восприятия музыки на уроке в школе</i>	175
ГУСАРОВА Елена, <i>Индивидуально-личностное взаимодействие учителя и учащихся с особыми образовательными потребностями в педагогическом процессе</i>	180
ДАНИЛЕВСКАЯ Наталья, первая категория <i>Музыкально-дидактические игры как средство коррекции памяти у обучающихся с особыми образовательными потребностями</i>	185
ДЕРГУНОВА Анна, <i>Формирование навыков устного счета на уроках математики в классах коррекционно-развивающего обучения</i>	188
ЖУСУПБЕКОВА Айна, <i>Развитие познавательных процессов дошкольников с диагнозом ЗПР через игровую деятельность</i>	195
КАЙДАРОВА Гульмира, <i>Обучение младших школьников с особыми образовательными потребностями «талантливому» чтению</i>	200
КАЙДАРОВА Гульмира, <i>Развитие речевых функций у учащихся младших классов с особыми образовательными потребностями</i>	205
КАЛЬЖАНОВА Айгуль, <i>Обратная связь на уроках казахского языка и литературы в инклюзивных классах образования</i>	209
КАУШАН Анатолий, КАУШАН Корина, <i>Необходимость наставления подрастающего поколения в нравственных нормах христианства</i>	215
КАУШАН Анатолий, КАУШАН Корина, <i>Эмоциональная среда личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в контексте многодетной семьи</i>	220
КИНЧЕВА Наталья, МОРАРЬ Марина, <i>Некоторые аспекты поликультурного воспитания</i>	225
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна, <i>Пути совершенствования речевого развития часто болеющих детей старшего дошкольного возраста</i>	231
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна, <i>Использование моделирования в процессе формирования связной речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи</i>	237
ЛЕСКИНА Ольга, <i>Развитие познавательного интереса на уроках истории и географии в классах для детей с особыми образовательными потребностями</i>	242

МИНОВСКАЯ Ольга, <i>Приключение как метод работы с группой подростков в условиях инклюзивного образования</i> _____	247
ПАНКО Татьяна, <i>Обеспечение индивидуального подхода к ребенку с ООП в инклюзивном классе</i> _____	253
САЙФУТДИНОВА Гузьяля, <i>Применение инструктивных памяток при выполнении заданий на уроках истории для детей с особыми образовательными потребностями</i> _____	257
ТУНИЦКАЯ Марина, <i>Словообразовательные умения и навыки у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи</i> _____	260
ТУНИЦКАЯ Марина, <i>Шляхи формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів із нерізко вираженим недорозвиненням мовлення</i> _____	266
ФЕКЛИСТОВА Светлана, КОЛЯДА Оксана, <i>Особенности развития текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего среднего образования</i> _____	271
SECȚIUNEA III	
SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES	
ЛИШИИ Dana, <i>Asistența educațională a copiilor aflați în conflict cu legea</i> _____	277
NACAI Lilia, <i>Fricile la elevii mici – tehnici de intervenție</i> _____	279
SECRIERU Luminița, <i>Specificul consilierii psihologice a copiilor cu CES</i> _____	289
ГРУШЕЦКАЯ Ирина, <i>Специфика организации досуговой деятельности детей – инвалидов</i> _____	294
ЗАХАРОВА Жанна., КОРОВКИНА Татьяна, <i>Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ</i> _____	299
КУЗЬКИНА Ольга, <i>Предупреждение и коррекция трудностей в обучении письму и чтению</i> _____	303
ТУРУБАРОВА Анастасия, <i>Психологическое сопровождение личностного развития подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования</i> _____	310
ЩЕКОТОВА Ирина, <i>Развитие речи учащихся с особыми образовательными потребностями с использованием игровой деятельности</i> _____	317
SECȚIUNEA IV	
SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ	
BLOJ Emil Sorin, <i>Părintele copilului cu CES - între prietenie și autoritate</i> _____	321
LAVRIC Niculina, <i>Strategii de optimizare a parteneriatului cu familia din perspective educației incluzive</i> _____	324
ЗОРИЛО Лариса, <i>Взаимодействие семьи и школы в реализации коррекционно-педагогической поддержки учащихся с умственной недостаточностью в условиях инклюзивного обучения</i> _____	333

ЛАВРОВ Михаил, <i>Исторические вехи инклюзивного образования в России и за рубежом</i> _____	338
ПОХИЛА Анжела, <i>Использование интерактивных методов в формировании педагогической культуры родителей дошкольников имеющих особые образовательные потребности</i> _____	344
ЩЕРБАКОВА Татьяна, <i>Особенности организации многодневных учебных экскурсий в инклюзивном классе (на примере школ германии)</i> _____	350
ЩЕРБИНИНА Ольга, <i>Особенности организации образовательного процесса для студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной организации высшего образования</i> _____	355
SECȚIUNEA V	
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE	
GONȚA Iulia, <i>Comunicarea interpersonală în cadrul educației incluzive</i> _____	360
RUSOV Veronica, <i>Particularități ale climatului organizațional în școala incluzivă</i> _____	364
SACALIUC Nina, <i>Repere etice și deontologice în educația copiilor supradotați</i> _____	369
ȘOVA Tatiana, <i>Disciplinarea pozitivă în clasa incluzivă</i> _____	373
БЕЙЗЕРОВ Владислав, <i>Непрерывное инклюзивное образование: опыт Республики Беларусь</i> _____	376
ЗОРИЛО Лариса, <i>Профессиональное саморазвития воспитателя детского сада в области инклюзивного образования</i> _____	383
КАЛУЦКАЯ Диана, <i>Универсальный дизайн в инклюзивных образовательных учреждениях</i> _____	388
МАЛЫШ Юлия, <i>Менеджмент подготовки учителей начальной школы к обучению детей с ЗПР</i> _____	393
ПАНКО Татьяна, <i>Педагогические условия адаптации ребенка с ОВЗ в общеобразовательном классе</i> _____	398
РОМАНЮК Марина, <i>Педагогические условия создания в детском саду инклюзивной образовательной среды</i> _____	402
ТИХОН Надежда, <i>Особенности работы заведующего инклюзивным детским садом в сельской местности</i> _____	405
ТЮРИН Сергей, ЗЕЛЕНОВА Татьяна, <i>Нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования студентов в Российской Федерации</i> _____	411
ИВАНОВА Валентина, <i>Развитие исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе инклюзивного образования</i> _____	419

OPTIMIZAREA ADAPTABILITĂȚII ȘI SATISFACȚIEI FAMILIALE PRIN TERAPIE
EXPERIENȚIALĂ (CAZUL FAMILIILOR CU COPII CU DIZABILITĂȚI)

*SILVIA BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,
MARIA CORCEVOI, doctorand,, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Annotation: *The present study addresses the issue of the family that increases a child with disabilities and the needs of its members. It presents an investigation of the influence of experiential psychointervention methods and techniques with family members with children with disabilities on increasing the adaptability and satisfaction of family life.*

Keywords: adaptability, experiential approach, family counseling, disability, family life satisfaction.

În ultimii ani, s-au realizat reforme simțitoare atât din punct de vedere legislativ, cât și prin introducerea cadrelor de sprijin la incluziunea copiilor cu dizabilități în școli. Mai puțin însă se atrage atenția familiei în care crește copilul cu dizabilități și nevoile membrilor acesteia. Primii factori care influențează viața copiilor cu dizabilități sunt părinții. Or părinți care au copii cu dizabilități sunt sănătoși sau, cel puțin, nu au aceleași dizabilități cu ale copilului lor. De aceea, posedă foarte puține cunoștințe despre problemele cu care se confruntă. Ei pot deține stereotipuri de dizabilități sau informații greșite despre dizabilitate în general, sau, în mod particular, despre dizabilitatea copilului. Acest fapt însă lucru le afectează atitudinea față de situația copilului lor. Deseori, părinții copiilor cu dizabilități, cramponându-se de repertoriul tradițional de roluri familiale, de fapt înfruntă un risc considerabil privind înrăutățirea relațiilor în cuplu, în familie, riscă chiar destrămarea căsniciei. Tații par a fi mai afectați de imaginea negativă, stigmatizată a familiei și deseori reacționează la modul implicării extreme sau al lipsei implicării mergând până la părăsirea familiei (7).

Ca orice sistem viu, familia se caracterizează prin legături între comportamentul fiecărui membru și comportamentul celorlalți membri ai familiei ca unitate. Realitatea vizibilă sau mai ascunsă a legăturilor familiale nu se limitează la consangvinitate, la patrimoniul comun, la coabitare, la partajarea aceluiași condiții sociale, economice sau culturale. Ea este țesută și de ansamblul influențelor reciproce care se exercită plecând de la nevoi naturale, biologice, afective, sentimente, dorințe, fantasme, emoții, așteptări deschise sau secrete, sprijiniri și loialități reciproce, convingeri și credințe împărtășite etc. Nevoile psihice ale familiei în care crește un copil cu dizabilități, ca și în cazul unei familii cu toți membrii valizi, se schimbă de-a lungul timpului, dar solicitările de natură fizică și emoționale care acompaniază creșterea unui copil cu dizabilități nu trebuie subestimate. Majoritatea părinților consideră o provocare

creșterea unui copil chiar și în condițiile în care au un copil sănătos. Însă părinții copiilor cu nevoi speciale au de înfruntat stressori adiționali, care îi găsesc de regulă nepregătiți (1, 7, 2).

Cei mai mulți dintre cercetătorii care au fost preocupați de această problemă au surprins faptul că, atunci când vorbim despre copiii cu dizabilități nu putem să nu raportăm problemele cu care se confruntă membrii familiilor acestora. Kálmán (1997) arată că de cele mai multe ori apar probleme serioase vizavi de împlinirea rolului de soție. Din cauza eforturilor depuse, a preocupărilor permanente din jurul copilului, mama ajunge într-o stare de istovire fizică și psihică, își consumă resursele, se aplatizează din punct de vedere emoțional, își pierde caracterul atrăgător ca femeie, renunță tot mai des, dacă nu totalmente, la viața sexuală și, treptat-treptat, se înstrăinează de soțul ei. Nevoile fraților mici ai copiilor cu dizabilități se regăsesc în a fi asigurați că nu vor avea și ei aceleași probleme, că nu se vor contamina și ei. Frații adolescenți pot fi interesați de viitorul fratelui lor cu dizabilități, de posibilul rol pe care îl vor avea de jucat în viața acestora. Își pot pune întrebări referitor la capacitatea lor de a face față acestui rol, pot avea temeri, se pot întreba, dacă frații lor se vor putea căsători, vor putea avea copii (apud 7).

Problema investigației constă în stabilirea oportunităților aplicării unor metode și tehnici de asistență psihologică familiei cu copii cu dizabilități, spre acordarea sprijinului în construirea propriei traiectorii și susținerea copiilor.

Scopul cercetării este investigarea influenței metodelor și tehnicilor de psihointervenție experiențială cu membrii familiilor cu copii cu dizabilități asupra creșterii gradului de adaptabilitate și satisfacției vieții de familie.

Ipoteza cercetării: presupunem că setul de metode și tehnici de psihointervenție experiențială aplicat familiilor cu copii cu dizabilități să faciliteze nivelul de adaptabilitate și satisfacție a vieții de familie a membrilor ei.

Metode, procedee și tehnici de cercetare: 1. Metoda nonverbală de evaluare a familiei: Sculptura; 2. Scala evaluării adaptabilității și coeziunii familiale (D.H. Olson, J.Portner, Y. Lavee, 1985).

Descrierea lotului experimental: Pentru atingerea obiectivelor stabilite, am inclus în cercetarea noastră un număr de 5 familii (16 subiecți) în care cresc copii cu dizabilități din mun. Bălți.

În urma analizei și interpretării metodei sculpturii familiale, am identificat că membrii familiei cu copii cu dizabilități posedă:

- o slabă încredere în sine;
- neînțelegeri în relațiile cu soții, dar și cu copiii sănătoși;
- prezența dificultăților emoționale;
- prezența dificultăților comportamentale;
- roluri și funcții casnice nedefinite;
- neacceptarea situației copilului cu dizabilitate;
- prezența agresivității.

În urma analizei și interpretării Scalei evaluării adaptabilității și coeziunii familiale am obținut următoarele rezultate:

Tab. 1. Rezultatele obținute la Scala evaluării adaptabilității și coeziunii familiale (preintervenție)

Familia	Adaptabilitate	Scorul satisfacției vieții familiale
1.	12 (rigidă)	10
2.	42 (haotică)	14
3.	48 (haotică)	16
4.	16 (rigidă)	11
5.	45 (haotică)	11

Adaptabilitatea familială indică măsura în care familia permite schimbarea structurilor de putere, a rolurilor și regulilor ca răspuns la stres sau dezvoltarea și gradul de stabilitate a familiei. Adaptabilitatea este măsurată prin intermediul următoarelor variabile: disciplină, control, posibilități de afirmare a sinelui, stilul negocierii, complementaritatea rolurilor, regulile relaționale, mecanismele de autoreglare. Ea variază de-a lungul unei axe: de la rigiditate, la haos. În funcție de gradul de adaptabilitate se face distincție între următoarele tipuri de familii: rigide, structurate, flexibile și haotice. În cazul lotului experimental, am obținut 3 familii cu o adaptare haotică și două familii cu adaptare rigidă. Ambele tipuri ne indică o disfuncționalitate a familiei.

Diferențele dintre răspunsurile la itemii 1-20 și 21-40 a subiecților lotului experimental s-au dovedit a fi mari ceea ce indică că subiecții sunt mai nemulțumiți de familia lor, de viața lor familială.

Pornind de la rezultatele obținute în experimentul de constatare, ne-am propus prin tehnicile și metodele selectate pentru experimentul formativ atingerea nemijlocită a următoarelor obiective:

- ✓ creșterea stimei de sine și a imaginii de sine al părinților și copiilor, ajutându-i să gândească pozitiv despre sine;
- ✓ dezvoltarea capacității de comunicare eficientă cu membrii familiei, dar și cu copilul cu dizabilități, astfel încât să-i crească starea de bine și confortul psihologic;
- ✓ ameliorarea și adaptarea relațiilor familiale (mamă – fiică, tată - fiu, mamă - fiu, tată - fiică, bunică - nepot, soț – soție);
- ✓ înțelegerea și acceptarea situației copilului;
- ✓ asigurarea controlului agresivității;
- ✓ rezolvarea problemelor emoționale ale membrilor familiei;
- ✓ înțelegerea nevoilor proprii, dar și a copilului cu dizabilitate.

Numarul de ședințe: 5 ședințe;

Frecvența: 1 dată pe săptămână;

Durata ședinței: 50 minute.

Tehnicile utilizate au fost, în mare parte, din terapia experiențială: art terapie, metafora terapeutică (exerciții: Aceeași poveste, dar cu detalii diferite, Pătratele emoțiilor, Dezvoltarea emoțională, Nori de furtună, Rotația desenelor, Jocurile fantezie, Mașina de alcătuit povești, Fulgi de zăpadă, Reclama, Fii empatic etc.), dar și din terapia cognitiv-comportamentală, prin care am informat părinții despre monitorizarea comportamentului pentru copiii cu dizabilități, despre când și cum se aleg metodele de întărire pozitivă și negativă la schimbarea comportamentului.

Tab. 2. Monitorizarea comportamentelor pentru copiii cu dizabilități

Nume:		Date:		
	Comportament e care câștigă puncte	Puncte câștigate	Comportamente care pierd puncte	Puncte pierdute
Luni				
Marți				
Miercuri				
Joi				
Vineri				
Sâmbătă				
Duminică				
Total:				

După realizarea și aplicarea programului experiențial de optimizare a adaptabilității și satisfacției familiale cu cele 5 familii, care au acceptat participarea la experiment, le-am propus la ultimă ședință să aplice repetat Scala evaluării adaptabilității și coeziunii familiale, pentru a măsura nivelul adaptabilității și satisfacției vieții de familie postintervenție, dacă acesta s-a schimbat. Rezultatele obținute au demonstrat medii scăzute comparativ cu diagnosticul inițial la scorul satisfacției vieții de familie, ceea ce înseamnă că s-a îmbunătățit vădit satisfacția vieții familiei în care crește un copil cu dizabilitate; la fel ca și nivelul adaptabilității, luând scoruri de centru, ceea ce prezintă o adaptabilitate funcțională. Acestea denotă faptul că aplicarea metodelor și tehnicilor selectate de noi din abordarea experiențială au favorizat creșterea nivelului adaptabilității și satisfacției între membrii familiilor cu copii cu dizabilități. Familiile asupra cărora s-a aplicat programul au beneficiat în final de obținerea unor calități prin care membrii se satisfac, se stimulează, se dezvoltă și se realizează prin intermediul propriei familii.

Tab. 3. Rezultatele obținute la Scala evaluării adaptabilității și coeziunii familiale (postintervenție)

Fam.	Adaptabilitate		Scorul satisfacției a vieții familiale	
	preintervenție	postintervenție	preintervenție	postintervenție
1.	12 (rigidă)	20 (structurată)	10	5
2.	42 (haotică)	28 (flexibilă)	14	8
3.	48 (haotică)	26 (flexibilă)	16	10
4.	16 (rigidă)	22 (structurată)	11	4
5.	45 (haotică)	25 (flexibilă)	11	6

Interviul final, la fel, a scos în evidență o evoluție a nivelului de satisfacție și adaptabilitate. Aceștia au recunoscut că își pot exprima acum deschis emoțiile și sentimentele pe care le trăiesc, referitor la situațiile casnice cu care se confruntă. Au înțeles că, odată ce se schimbă regulile în familie acestea pot schimba și funcționalitatea ei. Referitor la ritualurile avute în trecut, la care involuntar erau atașați și le perpetuau, au simțit nevoia de a le modifica pentru beneficiul fiecărui membru în parte, odată ce aceștia au vorbit deschis cu referire la

așteptările lor în prezent și viitor. Au conștientizat consecințele care apar în urma intervenției psihologice și a celor populare, pe care le aplicau anterior. Putem concluziona că datorită conștientizării propriilor nevoi și nevoilor membrilor de familie, datorită stimei și încrederii în sine crescute, datorită conștientizării situației copilului cu dizabilitate, datorită definirii clare a rolurilor și a funcțiilor în familie, funcționalitatea familială nu mai este supusă riscului. Ședințele programului au contribuit la oferirea unui model sănătos de interrelaționare familială, ce conduce spre o adaptare funcțională. Dinamica generală a familiilor cu copii cu dizabilități, conform rezultatelor s-a îmbunătățit considerabil. Membrii familiei au preluat noi modele de comunicare și atitudini reciproce. Deci, putem afirma că membrii familiei cu copii cu dizabilități au devenit mai sensibili la nevoile și sentimentele lor și le-au împărtășit în cadrul familiei prin intermediul programului aplicat, ceea ce a condus la creșterea gradului de adaptabilitate și satisfacției vieții de familie. Ipoteza cercetării s-a confirmat, astfel încât setul de metode și tehnici de psihointervenție experiențială aplicat familiilor cu copii cu dizabilități facilitează nivelul de adaptabilitate și satisfacție a vieții de familie a membrilor ei.

A trăi înseamnă a alege. În fiecare moment al vieții noastre, suntem confrunțați cu dileme, trebuie să o luăm la stânga sau la dreapta, să plecăm sau să rămânem, viața este un joc în care suntem mereu obligați să apreciem cartea pe care vom miza. A ne plânge de diferențele noastre de potențial înseamnă a nega o evidență: viața este variată, este ca o piesă de teatru în care rolurile sunt distribuite diferit, în așa fel încât fiecare dintre noi să poată avea un rol (apud 3). Oamenii se nasc egali, însă ceea ce îi diferențiază pe parcursul vieții sunt oportunitățile de care beneficiază. Noi, psihologii, invităm și familiile în care crește un copil cu dizabilități să „aceseze” la maxim serviciile psihologice, pentru a avea o viață de familie cât mai funcțională.

Cercetarea dată scoate în evidență nevoile membrilor familiilor în care crește și se educă copii cu dizabilități, cât și riscul destrămării acestora. În acest context, oferim un spectru de metode și tehnici de psihointervenție experiențială, ceea ce conduce la o bună funcționare a familiilor. Informația dată poate fi folosită atât de psihologii școlari în lucrul cu familiile cu copii cu dizabilități, cât și de cadrele de sprijin, asistenții sociali, pedagogii în lucru cu copiii cu dizabilități dar și cu familiile acestora.

Referințe bibliografice:

1. Cherecheș C. Calitatea vieții în familiile copiilor cu dizabilități neuro-motorii. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2011.
2. Felimon L. Psihologia adultului. Note de curs. Oradea, 2009. 85 p.
3. Mitrofan I., Ciupercă C. Psihologia relațiilor de cuplu. Abordarea teoretică și aplicativă. Ed. SPER, 2009. 463p.
4. Muscă A. (coord). Educația și consilierea părinților. Ghid. București, 2006. 133 p.
5. Nichols M. P., Schwartz R. C. Terapia de familie. Concepte și metode. Ediția a 6-a. Ed. Pearson Education Limited, 2006. 550 p.
6. Oancea R., Maanen C. Ghid de bune practici pentru o bună interacțiune cu persoanele cu dizabilități. Rock solid Foundation, the Netherlands. 27 p.
7. Školka E. Consilierea familiei și a persoanelor cu dizabilități. Suport de curs. Universitatea „Babeș-Bolyai,” Cluj-Napoca, 2010.

TEHNOLOGII ART-PEDAGOGICE ÎN FACILITAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

*EUGENIA FOCA, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Annotation: *The article reviews the topic of using movies and connected activities in education. It makes an accent on using movies to raise the awareness for the problems of inclusive education, as well as promote them as an art- pedagogic instrument, that offers an experience full of emotions, communication with others, an opportunity to exchange opinions, all bringing are higher level of mutual understanding.*

Keywords: *cinema, art pedagogy, art movies, art-tehnology*

Problema studierii mediului de învățare și a modului în care sunt livrate conținuturile educaționale nu reprezintă un element de noutate. Profesioniștii din domeniul educației trebuie să privească spre viitor, ba mai mult, educația trebuie să invite viitorul în prezent, pentru „a fi siguri că fiecare zi de„azi” se metamorfozează într-un „mâine” mai promițător, iar în locul întrebării: „Cum ar trebui să folosim tehnologia în educație?” accentual ar trebui pus pe întrebarea: „Cum ar trebui să folosim tehnologia pentru a îmbunătăți învățarea?” [4, p.11].

O mare parte dintre educabilii de astăzi fac parte din așa numita categorie a *nativilor digitali* (Prensky, 2001), născuți și crescuți în epoca tehnologiei digitale și familiarizați cu spațiul Internet de la o vârstă fragedă. Nativii digitali preferă să obțină și să prlucreze rapid informațiile, sunt adepții multitaskingului și ai unei abordări nonlineare a procesului informațional. Prensky face referire la nativii digitali ca persoane cu o toleranță relativ scăzută față de lectură, cu o manieră activă de abordare a activității și sarcinilor, persoane care se bazează într-o manieră considerabilă pe tehnologiile informatice e căutare a informațiilor și de comunicare, capabile să dezvolte interacțiuni sociale mijlocite de tehnologiile digitale [apud 4, p.11].

Educarea și dezvoltarea copiilor cu cerințe educaționale speciale necesită o abordare nouă a metodelor și tehnologiilor educaționale. La etapa actuală, de rând cu metodele tradiționale, se aplică în mod activ o gamă largă de metode netradiționale în educație, în special apreciere înaltă au primit metodele art-pedagogice și art-terapeutice.

Art-pedagogia, raportată la educația specială, reprezintă un domeniu nou al științelor educației, o sinteză dintre artă și pedagogie, care asigură elaborarea teoriei și practicii necesare desfășurării procesului educației artistice a copiilor cu cerințe educaționale speciale și formarea culturii estetice prin artă și activitate artistică (muzică, desen, pictură, modelaj, joc de rol, activitatea literar-artistică, spectacole etc.) [1, p. 24]

Cercetătoarea Dumitrache S.D. menționează că „arta cinematografică pune la dispoziție un material tot mai valoros pa care se poate baza educația contemporană, mai ales datorită faptului că educabilii de astăzi sunt mari consumatori de filme” [8, p.11].

Consonat cu ideile cercetătorilor Sergheeva N.Iu., Dumitrache S.D., și pentru a sublinia rolul art-pedagogiei în procesul educațional, considerăm că filmul, ca tehnologie art-

pedagogică, vine în sprijinul unei adaptări sanogene la solicitările societății contemporane, dar și la experimentarea unei stări de bine a individului [1, 8, p.11].

În opinia cercetătoarei Fiofanova O., „*cinemaeducația* reprezintă una din formele tehnologiilor educaționale creative, care este orientată spre abordarea integrativă a relației copil-matur și profilarea unei interacțiuni, în procesul căreia se conturează noi modalități de interrelaționare socială” [10, p.11].

Datorită cinema-tehnologiilor se poate crea câmpul de interacțiune „viu” al situațiilor de viață în care actorii educaționali vor găsi răspunsuri la diverse probleme. Arta cinematografică este puntea de legătură între personaje, lumea imaginară și lumea reală, liant care poate constitui o bază în procesul cunoașterii umane, al intercunoașterii, al educației și al dezvoltării personale.

În continuare vom evidenția câteva din filmele care pot fi vizionate pentru a crește gradul de conștientizare cu privire la educația incluzivă și problemele sociale actuale, totodată acestea reprezintă instrumente prin care se poate oferi experiența unei trăiri emoționale și a comunicării cu ceilalți, făcând schimb de opinii și cultivând un grad mai înalt de înțelegere reciprocă.

CRATIȚA MICĂ A LUI ANATOLE, regizor *Jean-Pierre Lemouland, Franța, 2014*. Anatole nu-și mai amintește de unde provine o mică cratiță, pe care o poartă întotdeauna în jurul lui pe o funie. Ea intervine în mod semnificativ în viața lui, astfel îl blochează constant unde nu ar merge, împiedicând mișcările lui. În una din zile, Anatole simte că e tare obosit și decide să se ascundă de cratița și de toți, să devină invizibil, astfel încât nimeni să nu-l mai găsească. Cu toate acestea, și poate că e și spre bine, acest lucru nu e atât de ușor să-l faci.

CUM SĂ-L ATRAGI PE SAMUEL, regizor *Dan Habib, SUA, 58 min*. Până la apariția pe lume a fiului său Samuel, Dan Habib evita persoanele cu invaliditate și punea semne de întrebare asupra capacităților intelectuale ale acestora. Acum el zilnic se gândește cum să-și ajute fiul, diagnosticat cu paralizie cerebrală, pentru ca acesta să devină membru deplin al societății. În film sunt incluse încă patru istorii asemănătoare ale persoanelor cu aceleași probleme și trăiri.

FRATELE MEU MIC DE PE LUNĂ, regizor *Frederic Filiba, Franța, 15 min*. Acest film animat reprezintă trăirile profunde ale unei fete față de fratele său, care are autism. Ea încercă să înțeleagă de ce fratele ei nu seamănă cu alți copii. Cu spontaneitatea și naivitatea copilărească, îi cheamă pe adulți la manifestare de înțelegere și răbdare.

SĂ FIM ÎMPREUNĂ, regizor *Olga Aralascas, Rusia, 25 min*. Cum să locuiești într-un oraș atât de mare, cum ar fi Moscova, în care nu poți ajunge în transportul public, nu ai acces la clădiri? Cum să locuiești în acest oraș, dacă ești în cărucior? Dacă ești orb sau cu probleme de auz? Dacă ai autism sau paralizie cerebrală? De trăit. Vișați, iubiți și credeți în tot ce-i mai bun, în ciuda tuturor obstacolelor.

O SINGURĂ ÎNTREBARE, regizor *De Salivo, SUA, 7 min*. Treizeci și cinci de persoane cu dizabilități răspund la aceeași întrebare: „Dacă ai putea schimba doar un singur lucru în tine, care ar fi acesta?”

Contextele psiho-pedagogice de utilizare a filmului în educație sunt foarte diverse. Analiza paralelă a literaturii de specialitate [2, 4, 8] ne-a determinat să evidențiem câteva situații când filmul poate fi utilizat în actul educativ:

- în prezentarea unui conținut curricular informațional, îndeosebi în prezentarea unor concepte noi sau pentru a oferi exemple;
- în competarea conținutului cursului;
- în evidențierea punctelor de vedere diferite (jurnalism, științe istorice etc) sau pentru a introduce problematici dificile sau controversate;
- pentru a ilustra un principiu sau o problematică prezentată în cadrul orelor;
- pentru conștientizarea aplicațiilor practice ale celor studiate;
- pentru perfecționarea gândirii critice, stimulează fluxul de idei;
- pentru stimularea imaginației studenților, creării imaginii vizuale memorabile;
- pentru etapa evocării unei ore, cu scopul captării atenției;
- ca stimul pentru a facilita procesul de învățare profundă al beneficiarilor procesului educativ;
- ca sursă de inspirație și de motivație;
- ca moment de pauză, de detensionare ori relaxare a educabililor, când aceștia par obosiți;
- ca modalitate de reducere a anxietății și tensiunii legate de subiecte mai puțin atractive sau neplăcute;
- ca semnal de reluare a cursului după o pauză, când este necesară în timpul unui curs de durată mai mare;
- ca posibilitate de evaluare a studenților în actul educativ.

Cum se selectează filmele în procesul educațional? Dumitrache S.D., recomandă alegerea filmelor pe baza (1) obiectivelor stabilite în raport cu procesul de predare; (2) rezultatelor scontate la nivelul procesului de învățare; (3) caracteristicile grupului și interesele acestora; (4) evitarea filmelor cu conținut licențios atât la nivel verbal, cât și vizual [7, p.35-36].

Berk, R.A. (2009) sintetizează următorii pași în utilizarea filmului în educație:

- Selectați un film care să illustreze un concept sau o problematică cu care doriți să-i familiarizați pe elevi, studenți;
- Faceți clar subiectul filmului vizionat. Pregătiți anumite instrucțiuni-repere, astfel încât aceștia să știe la ce vor atrage atenție;
- Prezentați filmul pe scurt, pentru a întări scopul vizionării acestuia;
- Redați filmul;
- Opriți filmul la anumite secvențe, pentru a evidenția anumite lucruri sau reluați filmul sau anumite secvențe pentru un anumit exercițiu în clasă;
- Oferiți un timp pentru reflecție în legătură cu materialul vizionat;
- Dezvoltați o activitate de învățare activă în cadrul careia participanții vor interacționa unii cu alții, vor răspunde la întrebări și dezbate probleme și concepte prezentate în film;
- Structurați o discuție în jurul acestor întrebări-problematici în micro-grupuri sau cu toată clasa.

În practica educațională pot fi desfășurate atât activități cu utilizarea filmului, cât și programe curriculare, cum ar fi cea propusă de un grup de conceptori de curriculum opțional

din Republica Moldova, Goraș-Postică V., State L., *Educație prin film/ O lume de văzut (2016)*.

Autorii curriculumului menționat mai sus evidențiază câteva recomandări pentru în procesul lucrului cu filmul în clasă:

1. **Profesorul trebuie să vizioneze filmul înainte de proiecția acestuia în sala de clasă**, pentru mai buna pregătire a activităților de după proiecție sau pentru a face cercetări individuale asupra subiectului;
2. **Timp pentru pregătirea dezbaterilor** - e bine ca dezbaterile să înceapă cu o informare mai amplă despre context.
3. **Pregătirea proiecției** - înainte de proiecție se recomandă pregătirea echipamentului tehnic, verificarea lui, amenajarea sălii, utilizarea perdelelor pentru a reduce lumina solară din încăpere.
4. **Scopul vizionării** – pe lângă informațiile și cunoștințele obținute după vizionarea filmului, un alt obiectiv important îl constituie înțelegerea mai profundă a temei, pe dimensiunea sa globală, și de final, schimbările pozitive de atitudine față de subiect.
5. **Folosirea unei părți a filmului** – din cauza constrângerilor de timp și structură a clasei se poate prezenta doar un fragment al filmului, astfel încât să se discute despre un anumit aspect al temei pe care filmul îl poate releva.
6. **Reflecția asupra materialului studiat** - procesul de reflecție trebuie inițiat imediat după film (expunerea imediată a primelor impresii după film), ceea ce permite elevilor să-și exprime gândurile și sentimentele spontane generate de film, să-și gestioneze emoțiile și să descarce posibila tensiune intervenită în clasă [6, p.7-8].

Întrebările ce urmează după vizionarea filmului pot fi de tipul:

- Care sunt lucrurile esențiale care s-au petrecut?
- Ce ai trăit vizionând acest material?
- Ce experiențe personale îmi evocă acest film?
- Valorile și credințele mele corespund cu valorile personajelor din materialul vizionat?
- Ce pot învăța de la protagonistul filmului?
- Ce pot face diferit?
- Ce am învățat din experiența personajelor?
- Ce relevanță are pentru mine ceea ce tocmai am vizionat?
- Am avut contact cu experiențe similare ale mele sau a altora, ori care abordează aceeași problematică?
- Cum pot utiliza informația descoperită în viața mea personală sau în relațiile profesionale, în activitatea cu elevii mei?

Importanța filmului în educație s-a impus prin polifuncționalitatea genurilor de artă integrate în cadrul său și prin natura multi-senzorială a acestuia, care ajută la desfășurarea eficientă a procesului educațional și la solicitările de învățare ale educabililor în dependență de interesele și trebuințele lor.

Referințe bibliografice:

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учеб. пособие для студентов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова, Т. А. Добровольская. – М. : Академия, 2001. –248 с.

2. Alexander, M., Hall, M., & Pettice, Y. Cinemeducation: An innovative approach to teaching psychosocial medical care. *Family Medicine*, July–August, 430–433, 1994
3. Berk, R. A., Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal on Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21., 2009
4. Ceobanu C. Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație. Iași : Polirom, 2016
5. Crețu V, Bărsănescu Ș. Educația elevilor prin și pentru film. Editura didactică și pedagogică, 1980.
6. Curriculum opțional pentru gimnaziu și liceu: educație prin film/ O lume de văzut. Disponibil la adresa http://edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_optional_educatie_prin_film_o.pdf
7. Dumitrache S. D. Cinematerapia – de la evadare la ancorare în cotidian. Editura: Sper, 2015.
8. Dumitrache S. D. Cinemaeducația - filmul ca formă a psihopedagogiei artei. Cinemaeducation–the film as a form of psychopedagogy of art //Revista de Psihologie. – 2011. – Т. 4. – №. 7. – С. 100-103.
9. European Cinema education for youth, <http://event.institutfrançais.com/cined/en/>
10. Фиофанова, О. Синема-технология как средство воспитания / О. Фиофанова // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал – №3 2008. – с. 5-9.
11. Карпова Н. Л., Данина М. М., Кисельникова Н. В., Шувилов А. И. Психологический, педагогический и психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя // Вопросы психологии. — 2011. — №4...." [Источник: <http://psychlib.ru/otherdocs/guide/99.html>]
12. Сергеева Н. Ю. Использование педагогического потенциала кино в воспитательном процессе. Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал – №2 2015. – с. 25-31

SECȚIUNEA I
PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE
PENTRU INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

APRECIERILE CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI
PRIMAR PRIVIND IMPLEMENTAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

MARIA PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

***Annotation:** The article presents the results of a survey conducted on a sample of 156 preschool and primary school teachers. The study was aimed at determining teachers' attitudes towards inclusion of children with special educational needs in kindergartens and primary classes and to identify the degree of knowledge about inclusive methods and techniques. The study shows that the current system of mass education is in an acute need for continuous training programs enabling to use inclusive methods and working methods and techniques, classroom management (communication with children / pupils, parents and colleagues). Vocational training should be viewed as a continuous process, programs devoted to lifelong learning and learning being increasingly diverse and helping all those in need.*

***Keywords:** inclusive methods, teachers' attitudes*

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.

Schimbările la nivel de politici au condus la modificări în abordarea și aplicarea paradigmei educaționale, în special prin delimitarea și consolidarea unor servicii educaționale care să răspundă cerințelor unor categorii diverse de beneficiari, reprezentate de vârste diferite, medii sociale variate și posibilități intelectuale și aptitudini diverse.

Unul dintre obiectivele Strategiei sectoriale de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” vizează sporirea accesului și îmbunătățirea calității învățământului primar, gimnazial și liceal din perspectiva școlii prietenoase copilului, care prevede dezvoltarea unui cadru normativ și instituțional care să asigure accesul la o educație de calitate în învățământul de bază pentru toți copiii, inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (inclusiv cei cu dizabilități) [4].

Astfel, Republica Moldova încearcă să se înscrie într-o viziune democratică, compatibilă cu standardele europene și universale în acest domeniu. O dovadă în acest sens este aprobarea în iunie 2014 a Codului educației, care traduce în domeniul educației principii universale din sfera drepturilor și libertăților fundamentale ale omului și din sfera conceptului incluziunii [2].

Pornind de la presupunerea că implementarea cu succes a politicilor și practicilor incluzive corelează pozitiv cu atitudinea favorabilă a cadrelor didactice față de incluziune, numeroase studii au examinat atitudinile cadrelor didactice față de integrarea și incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, noi în baza analizei literaturii de specialitate am elaborat un chestionar [1,5].

Chestionarul a cuprins întrebări ce țin de atitudinile cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă și identificarea gradului de cunoștințe cu privire la metodele și tehnicile specifice educației incluzive.

Scopul:

- determinarea atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea copiilor cu cerințe educative speciale în instituțiile preșcolare;
- identificarea gradului de cunoștințe cu privire la metodele și tehnicile specifice educației incluzive.

Au fost chestionate 54 cadre didactice din învățământul primar și 102 educatori din mediul rural, în total 156. Din ei 42 cadre didactice vechimea în muncă constituie pînă la 5 ani, ceea ce constituie 26,92%, 46 de cadre didactice au vechimea în muncă de la 5 pînă la 15 ani, ceea ce constituie 29,49%, 68 cadre didactice au o vechime în muncă peste 15 ani, ceea ce constituie 43,59%.

Mai jos prezentăm acest chestionar.

1. Care este în opinia Dvs. gradul de pregătire a actorilor educaționali pentru incluziunea școlară a copiilor cu CES?
2. Ce experiență aveți în activitatea copiilor cu CES?
3. Cât de frecvent ați abordat problema copiilor cu CES, în grădiniță/școală, pe parcursul anului 2016?
4. Cât de frecvent ați abordat problema copiilor cu CES la ședințele cu părinții organizate în grădinițe/școli, în anul 2016?
5. Ce calități trebuie educate pentru a obține incluziunea școlară a copiilor cu CES?
6. De unde cunoașteți despre problematica instituțiilor incluzive și a copiilor cu CES?
7. Care este atitudinea Dvs. față de cadrul didactic de sprijin?
8. Cunoașteți metode și abordări specifice de lucru cu copii cu CES?

1. Care este în opinia Dvs. gradul de pregătire a actorilor educaționali pentru incluziunea școlară a copiilor cu CES?

Tabelul 1. Gradul de pregătire a actorilor educaționali pentru incluziunea școlară a copiilor cu CES (%)

		Deloc	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură
Cadrel didactice	Preșcolar	9,26%	53,70%	31,48%	5,56%
	Primar	9,80%	52,94%	22,59%	14,71%
Elevii		21,79%	50%	17,95 %	10,26%
Părinții		25,64%	36,76 %	26,92%	16,67%

În opinia doar a 31,48% și 22,59% dintre cadrele didactice, în ansamblu, sunt pregătite în mare măsură pentru incluziunea educațională. Părinții și elevii sunt pregătiți „în mare

măsură” și „în foarte mare măsură” pentru acest proces, doar în viziunea a 26,92% și 17,95% dintre cadrele didactice. Profesorii au fost critici și față de gradul lor de pregătire pentru procesul de incluziune, întrucât doar 14,71% și 5,56% dintre ei au menționat pregătirea în acest scop a cadrelor didactice.

2. Ce experiență aveți în activitatea copiilor cu CES?

Tabelul 2. Experiența în activitatea copiilor cu CES, %

		Da	Nu
Ciclul de studii	Cadrele didactice la ciclul preșcolar	51,85%	48,15%
	Cadrele didactice la ciclul primar	56,86%	43,14 %
Experiența didactică	Până la 5 ani, experiență didactică	35,71%	67,29%
	De la 5 la 15 ani experiență didactică	65,22%	34,78%
	Mai mult de 15 ani, experiență didactică	66,18%	33,82%

Semnificativ este faptul că 66,18%, dintre cadre didactice cu experiența mai mare de 15 ani participanți la studiu, au menționat că experiența lor didactică cuprinde și lucrul cu copii cu CES. De asemenea, s-a constatat o interdependență între experiența didactică și cea de lucru cu copii cu CES, ori o dată cu creșterea experienței didactice, crește și numărul celor care au lucrat cu copii cu CES (35,71%) dintre cadre didactice cu experiență didactică de până la 5 ani, au și experiență de lucru cu copiii cu CES, cei cu experiență didactică de la 5-15 ani – 65,22%, iar cei cu o experiență didactică de peste 15 ani – 66,18%.

3. Cât de frecvent ați abordat problema copiilor cu CES, în grădiniță/școală, pe parcursul anului 2016?

Tabelul 3. Frecvența abordării problemei copiilor cu CES, în școală, pe parcursul anului 2016, (%)

	Cadre didactice
O dată	6,41%
De câteva ori	33,33%
Regulat	24,36%
Regulat, întrucât e actuală pentru grădinița/școala noastră	15,38%
Nu e necesar de discutat în grădiniță/școală	7,60%
Niciodată nu am discutat	12,82%

Frecvența abordării acestei tematici demonstrează că 6,41% dintre cadre didactice au discutat o singură dată, 33,33% - de câteva ori, 24,36% - se discută regulat, 15,38% - tema de discuție este una regulată și actuală și doar 20,42% sunt de părerea că tematica dată nu este necesară în școala în care activează.

4. Cât de frecvent ați abordat problema copiilor cu CES la ședințele cu părinții organizate în grădinițe/școli, în anul 2016?

Tabelul 4. Frecvența abordării problemei copiilor cu CES, la ședințele cu părinții organizate în grădinițe/școli, pe parcursul anului 2016 (%)

	Cadre didactice
O dată	7,69%
De câteva ori	34,62%
Regulat	26,92%

Regulat, întrucât e actuală pentru grădinița/școala noastră	17,95%
Nu e necesar de discutat în grădinița/școală	12,82%

Problema copiilor cu CES a fost discutată la ședințele cu părinții organizate în grădinițe/școli, în anul 2016, după cum urmează: 7,69% - o singură dată, 34,62% - de câteva ori, 26,92% - regulat, 17,95% - regulat, întrucât e actuală pentru grădinița/școala noastră discută regulat acest subiect, 12,82% consideră că tema dată nu trebuie discutată în școală.

Semnificativ este faptul că în jurul la 45% dintre cadre didactice au declarat că subiectul dat a fost analizat în anul 2016 regulat la ședințele cu părinții organizate în grădinița/școală.

5. Ce calități trebuie educate pentru a obține incluziunea școlară a copiilor cu CES?

Tabelul 5. Calitățile ce trebuie educate pentru facilitarea incluziunii școlare a copiilor cu CES. %

Calități	Cadre didactice
Respectul	97,43%
responsabilitatea	94,87%
toleranța	89,74%
generozitatea	87,16%
hărnicia	82,05%
independența	76,92%
religiozitatea	66,03%

După cum vedem, opinia cadrelor didactice reflectă ierarhia pentru calitățile de top: respect, în primul rând, responsabilitate, în al doilea rând, toleranța - în al treilea rând. Nu mai puțin importante sunt și așa calități ca: generozitatea - (87,16%), hărnicia - (82,05%) și independența - (76,92%).

6. De unde cunoașteți despre problematica școlilor incluzive și a copiilor cu CES?

Tabelul 6. Sursele de informare despre problematica școlilor incluzive și a copiilor cu CES %

		De la colegi	Din sursele mass-media	De la seminarele de instruire	Din experiența practică	Din alte surse	Nu cunosc nimic despre această problemă
Ciclul de instruire	Cadre didactice la ciclul preșcolar	29,63%	37,04%	51,85%	22,22%	3,70%	3,70%
	Cadre didactice la ciclul primar	32,35%	54,90%	58,82%	7,84%	2,94%	2,94%

După cum vedem din tabelă cel mai mult cadrele didactice se informează de la seminarele de instruire (51,85% și 58,82%), din sursele mass-media (37,04% și 54,90%) și de la colegi (29,63% și 32,35%).

7. Care este atitudinea Dvs. față de cadrul didactic de sprijin?

Tabelul 7. Atitudinea respondenților față de cadrul didactic de sprijin

		Nu sunt de acord ca în instituție să fie prezentă o așa unitate	Accept cadrul didactic de sprijin, doar până la ușa sălii de grupă/clasă	Accept cadrul didactic de sprijin, inclusiv în timpul activităților	Accept cadrul didactic de sprijin, doar la unele activități	Accept cadrul didactic de sprijin doar ca excepție
Ciclul de instruire	Cadre didactice la ciclul preșcolar	3,70%	5,55%	53,70%	35,18%	3,70%
	Cadre didactice la ciclul primar	4,90%	5,88%	54,90%	34,31%	2,94%

Majoritatea pedagogilor (53,70% și 54,90%) au menționat că cadre didactice de sprijin sunt absolut necesare în procesul de incluziune școlară deoarece acordă suport elevilor cu CES în procesul de instruire și totodată sunt pe rolul de părinte sau persoană apropiată și de încredere. 35,18% cadre didactice de la ciclul preșcolar și 34,31% cadre didactice de la ciclul primar consideră că ar accepta cadrul didactic de sprijin, doar la unele activități.

8. Cunoașteți metode și abordări specifice de lucru cu copii cu CES?

Tabelul 8. Cunoașterea metodelor și abordărilor specifice de lucru cu copii cu CES?

		Da	Nu
Ciclul de studii	Cadrele didactice la ciclul preșcolar	53,70%	46,30%
	Cadrele didactice la ciclul primar	56,86%	43,14%
Experiența didactică	Până la 5 ani, experiență didactică	35,71%	64,29%
	De la 5 la 15 ani experiență didactică	63,04%	36,96%
	Mai mult de 15 ani, experiență didactică	70,59%	29,41%

Analizând datele din tabel putem menționa următoarele: Majoritatea respondenților sunt inițiați cu metodele și abordările specifice de lucru cu copii cu CES, categoria de cadre didactice cu experiență didactică până la 5 ani dețin mai puține cunoștințe și abilități pentru a putea activa în condițiile claselor/grupelor incluzive.

Datele studiului efectuat ne permit să facem următoarele constatări:

- Pentru cadrele didactice sursele de informare sunt, în special, seminarele de instruire, mass-media și colegii de serviciu. Majoritatea cadrelor didactice au relatat că au participat la seminare de informare sau de instruire privind incluziunea educațională sau

problematika copiilor cu CES, în anul 2016. Mai mult de jumătate dintre ei au participat la asemenea formări, de 2-3 ori.

- Cadrele didactice au participat la seminare organizate de specialiști, în afara instituției, și seminare organizate, în cadrul instituției, de către foștii beneficiari ai seminarelor de instruire.
- Majoritatea cadrelor didactice acceptă educatorul de sprijin, inclusiv la orele pe care le conduc.
- Printre valorile cel mai mult apreciate de către respondenți sunt: respectul, responsabilitatea, toleranța care sunt identificate cu valorile incluziunii. Pentru promovarea școlilor incluzive, formarea unei culturi tolerante față de persoanele cu CES, cadrele didactice organizează discuții cu elevii la această tematică. Datele studiului atestă că această problemă s-a discutat și la ședințele cu părinții, în peste 45% la sută de cazuri.
- Studiul a demonstrat faptul că educatorii și învățătorii claselor primare prezintă o atitudine pozitivă față de integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cadrele didactice cu experiență mare în lucrul cu copiii cu CES, prezintă atitudini mai favorabile față de integrare față de cei cu mai puțină experiență sau fără experiență. Experiența în educarea copiilor cu CES a adus și o schimbare de atitudine.
- În ceea ce privește gradul de cunoaștere și de utilizare a strategiilor și metodologiilor didactice ale educației copiilor cu CES se observă o distribuție relativ egală a celor care afirmă că sunt familiarizați sau parțial familiarizați cu acestea și acelor care afirmă că nu sunt familiarizați.
- Necesitatea abilitării în utilizarea metodelor și tehnicilor de lucru specifice educației incluzive este, de asemenea, resimțită pregnant în cadrul formării lor continue. Sugestiile celor care au fost investigați se referă la conceperea unor planuri de pregătire/instruire pe termen lung, implementarea de acțiuni de formare, să se aibă în vedere corelația între teorie și practică, seminariile și atelierile să cuprindă secvențe de lucru în grup, să se promoveze autodezvoltarea, să se asigure materialele necesare de sprijin.
- Studiul experimental realizat relevă faptul că în sistemul actual de învățământ de masă este o nevoie acută de programe de formare continuă prin necesitatea abilitării în utilizarea metodelor și tehnicilor de lucru specifice educației incluzive, managementului clasei (comunicarea cu copii/elevii, părinții și colegii).
- Pregătirea profesională trebuie să fie privită mai mult ca un proces continuu, programele dedicate perfecționării și învățării permanente fiind din ce în ce mai diverse și care să vină în ajutorul tuturor celor care au nevoie.
- Când ne referim la învățământul incluziv vorbim de nevoi reale ale beneficiarilor, care la rândul lor generează nevoi de perfecționare ale personalului din sistem pentru facilitarea desfășurării activităților în conformitate cu particularitățile clasei/ grupei de copii, asigurarea unui climat securizat, folosirea de tehnici și metode noi care să ajute la o evoluție școlară bună și pe viitor să faciliteze creșterea inserției sociale și profesionale a copiilor cu nevoi speciale.

Referințe bibliografice:

1. CARA, ANGELA. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova : Studiu de politici publice* / Angela Cara ; Inst. de Politici Publice. – Chișinău : Lexon-Prim, 2015 (Tipografia Reclama). – 60 p. ISBN 978-9975-3030-4-0.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014, 68 p.
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 de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” **Hotărârea** Nr. 944 din 14.11.2014
5. Studiu comparativ privind cunoștințele, atitudinile și practicile în domeniul incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educative speciale, la nivel de familie, școală și comunitate / AO „Femeia și Copilul - Protecție și Sprijin”, Centrul de Investigații și Consultanță „Sociopolis”; coord. de Diana Cheianu-Andrei. – Ch.: CEP USM, 2011. – 88 p. ISBN 978-9975-71-109-8.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

ИГОРЬ ЗАЙЦЕВ, кандидат педагогических наук, доцент
Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»,
Минск, Республика Беларусь

Annotation: *The materials present some issues to which pedagogical staff should be trained in the context of the organization of joint education of children with psychophysical disorders and normally developing peers.*

Keywords: *Pedagogical staff, educational services, cultural development, moral education, correctional-pedagogical process.*

Проблема подготовки педагогических кадров всегда будет актуальна с позиции необходимости обеспечения высокого качества процесса образования. Происходящие социальные, экономические, культурные преобразования должны быть ориентированы не на слом устоявшихся педагогических традиций, а на безусловное повышение качества услуг в ракурсе этих традиций.

Задача не сводится к получению каких-либо качественно новых знаний, кардинально меняющих направленность педагогической деятельности. Такой подход может привести к отказу от того, что было наработано в рамках педагогической деятельности через заявку на новое качество образовательной сферы. Много внимания уделяется инновациям именно через обязательное введение нового, неиспользуемого ранее в деятельности педагога. Подобный ориентир несколько неосмотрителен, т. к. вполне реально тотальное «занавешивание» не только того, что по каким-либо причинам утратило актуальность, но и того, что давало положительные выходы. Следует не просто теоретизировать, а осмысливать через анализ возможные позиции

либо нивелирования наработанного знаниевого багажа, либо придания ему актуальности именно в ракурсе улучшения качества образовательных услуг. Следовательно, настоятелен ответ на вопрос: «Что поспособствует улучшению качества образовательных услуг?»

С означенной позиции правомерным представляется анализ целого ряда номинаций: 1) учет интересов детей как основных участников педагогической деятельности; 2) учет временных показателей; 3) учет позиции возможности претворения в реальную жизнь; 4) четкое представление о возможных рисках.

Учет интересов детей как участников образовательного процесса в свою очередь имеет ряд ориентиров, подразумевающих социум в целом, каждого ребенка, родителей детей, педагогов, других окружающих людей. Процессы обучения и воспитания реализуются в соответствии с запросами социальной среды, что подразумевает не только вооружение знаниями об окружающем мире, но и готовность к применению этих знаний в реалиях повседневного жизнепрживания. В целом в подходе к рассмотрению процессов воспитания и обучения следует определить две условные позиции, а именно, рассматривать в широком и более узком смысле. С первой позиции – это целенаправленные процессы развития интеллектуальных, физических и духовных личностных сил, направленная подготовка ребенка к активному участию в деятельности коллектива. Со второй – систематическое воздействие взрослых на воспитанников с целью формирования социально желаемого отношения к окружающим людям и явлениям социального мира.

Условность выделения означенных позиций в том, что и в широком, и узком смысле прослеживается конечный выход обучения и воспитания на единую номинанту – «подготовка индивида к жизни». Указанное обязательно подразумевает формирование желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира. Сформировать же такое отношение возможно только при условии необходимого багажа знаний об этом мире. Следовательно, все отмеченное следует понимать как подготовку ребенка к полноценной жизни в условиях общества. Здесь необходимо отметить важность культурного и нравственного развития каждого ребенка.

Культурное развитие целесообразно понимать как организованный процесс воздействия на духовное становление индивида с целью подготовки его к многообразию культурной деятельности, как составную часть процесса вхождения в социум, отличающуюся сознательным, целенаправленным, систематическим воздействием на человека с целью формирования культурного идеала, основанного на системе ценностей, освоенных в конкретной социокультурной среде и регулирующей поведение в этой среде конкретного человека, социальных групп, общностей [1, с. 15].

Нравственное воспитание есть специфический вид деятельности семьи, коллективов, различных образовательных учреждений и общественных организаций, отдельных личностей, направленный на формирование у ребенка нравственных качеств, основанных на уважении достоинства окружающих людей. Содержание нравственного воспитания задается формированием понимания необходимости согласования своего поведения с нормами и ценностями, принятыми в обществе [2, с. 51].

Важным в процессе образования детей, представляющих разные нозологические группы, является учет их (детей) психолого-педагогических характеристик, позволяющий очертить именно образовательные и психологические интересы и детского коллектива в целом, и каждого конкретного ребенка. Следовательно, несомненна значимость качественного психолого-педагогического изучения как перед началом реализации педагогической помощи, так и в ее процессе. Перманентное получение информации о происходящих изменениях в картине психологических образований ребенка позволит обоснованно регулировать направленность педагогической деятельности.

Позиция учета временных показателей в формализованном виде представляет ориентир на долговременность конечного выхода специальной образовательной помощи. Необходимо тщательно проанализировать реально достижимый выход с ориентиром на его действенность в трех реальных: сейчас, завтра, отдаленные показатели в зависимости от вероятности кардинальных или локальных социокультурных трансформаций (превращений),

Организация любого коррекционно-педагогического процесса ориентирована на отслеживание изменений, происходящих с ребенком именно на конкретном занятии, уроке, мероприятии и т. п. Любое положительное приобретение, пусть и сиюминутное, в лучшую сторону меняет картину психофизического развития. Другими словами – появляется своеобразное основание для последующих качественно значимых изменений в психофизическом развитии любого ребенка. В этом ракурсе важно определение значимости для детского развития рассматриваемого материала.

В свою очередь лишь заинтересовавшая ребенка образовательная единица возможна к ее задействованию в процессе последующего приобретения общеобразовательного багажа. Здесь также чрезвычайно важен ориентир на психолого-педагогические характеристики детского коллектива и каждого его участника. Качественно положительные же отдаленные результаты, то есть прочность усвоения рассматриваемого материала, реальны при условии полной реализации позиций «сейчас» и «завтра». Следовательно, вырисовывается единый конструкт с органично дополняющими друг друга составляющими, относящимися к заинтересованности детей в приобретении рассматриваемых знаний, желании использовать эти знания в последующем педагогическом процессе и превращению полученного знаниевого багажа в достояние последующей жизни.

Само по себе приобретение знаниевого багажа не может выступать критерием оценки состояния развития индивида. Настоятельна реальность претворения этого багажа в повседневность жизнепроживания ребенка. Отмеченное показывает необходимость приведения получаемых детьми знаний к соответствию с интересами ближайшего окружения ребенка и общественным заказом в общем. Это – тщательный анализ и отбор для изучения материала. Отмеченное ни в коей мере не предусматривает пересмотра содержания образовательных данных, а ориентирует на такое рассмотрение этих данных, которое бы непосредственно учитывало социальные запросы процесса последующей жизнедеятельности всех представителей детского коллектива.

Еще одно важное положение – четкое представление о возможных рисках. Наиболее значима в данном ракурсе позиция согласия нормально развивающихся детей к участию в едином образовательном процессе. Именно по данному вопросу уже очень много сказано в научной литературе. Это – формирование так называемой толерантности и т. п. Однако все может остаться на уровне слов без демонстрации реальных достижений детей в процессе совместного обучения и воспитания. Следовательно, необходимый анализ достигнутых достижений, постигших неудач, решение вопросов достоинств и недостатков организации образовательного процесса будут способны обеспечить достижение желаемого результата.

Исходя из отмеченного выше, важен вопрос подготовки специалистов образования, готовых к решению представленных проблем. Означенными позициями не исчерпывается решение вопроса организации совместного обучения детей с отклонениями в развитии и нормально развивающихся сверстников. Актуально наиболее детальное рассмотрение места родителей в образовательной деятельности и организации работы с ними, готовности педагога к определению образовательных условий обеспечения безопасной жизнедеятельности участников процесса совместного образования и др. Однако, по мнению автора, именно представленные в материалах позиции требуют первоначально самой тщательной проработки.

Использованная литература:

1. ЗАЙЦЕВ, Игорь. *Воспитание и социализация детей с нарушениями речи*. Минск: АПО, 2015. 136 с. ISBN 978-985-495-386-1.
2. *Социологическая энциклопедия / под общей ред. А. Н. Данилова*. Минск: БелЭн, 2003. 384 с. ISBN 985-11-0252-0.

К ВОПРОСУ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***ЮЛИЯ ЗАХАРОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
Институт повышения квалификации и переподготовки, Белорусский
государственный педагогического университета имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь***

Annotation: *The article discusses some aspects of the problem of teacher retraining in conditions of inclusive education.*

Keywords: *inclusive education, professional competence, retraining of teachers.*

Инклюзивное образование (inklusion – включать, охватывать, иметь в своем составе, «всеобщее образование») – обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), посредством создания условий с учетом их способностей и познавательных возможностей. Существовавшее в

нашей стране более десяти лет интегрированное образование закрепляет право на совместное обучение обычных детей и с особенностями психофизического развития, но не исключает некоторые ограничения. При инклюзивном образовании создаются условия и возможности доступа к качественному образованию для всех обучающихся путем внесения изменения в структуру и содержание образования с учетом конкретных потребностей и возможностей обучаемых [3]. И, как следствие, одним из главных условий инклюзии является то, что общеобразовательные организации должны иметь специально подготовленных педагогов, владеющих коррекционно-развивающими технологиями работы с лицами данной категории. Наличие в учреждениях образования специалистов (учителей-дефектологов (тифло-, сурдо-, олиго-, лого-), психологов, социальных педагогов и др.) облегчает организацию образовательного процесса, его коррекционной составляющей. Однако, большинство времени в учреждениях образования (детских садов и школ) с детьми проводят воспитатели и учителя, которые не имеют специальной подготовки в работе с детьми названной категории.

В настоящее время, учитывая, что родители, имеющие ребенка с разными образовательными потребностями, в том числе и с ОПФР, имеют возможность свободного выбора учреждения образования, то каждому педагогу необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессионализма. Педагогические работники учреждений образования обязаны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь представление об особенностях психофизического развития детей, о методиках обучения и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса. Вместе с тем, возникает ряд противоречий между возрастающей интеграцией детей с ОПФР в учреждения образования и отсутствием специально подготовленных педагогов к работе с такими детьми в общеобразовательных организациях; между потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки воспитателей. В этом ракурсе особое значение приобретает проблема подготовки будущих педагогов (воспитателей) к работе в условиях инклюзивного образования в процессе переподготовки педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования.

Информационный поиск показал, что важными аспектами при подготовке специалистов для инклюзивного образования являются: принятие ими философии инклюзивного образования, определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образования, учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и ОПФР, в образовательное пространство, опора на современное научное понимание психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [6; 7]. Кроме того, педагог, работающий в условиях инклюзивного образования, должен осознавать необходимость инновационной деятельности и быть уверенным в том, что она принесет позитивный результат; уметь преодолевать неудачи; быть способным к профессиональной рефлексии; обладать

необходимыми знаниями, умениями, навыками; обладать гибкостью мышления и поведения, в зависимости от ситуации; проявлять творчество в процессе профессиональной деятельности [1; 5; 8].

Однако, результаты анкетирования и исследований [2] позволяют нам говорить о том, что большинство слушателей, поступающих на переподготовку по специальности «Дошкольное образование» недостаточно готовы к работе в условиях инклюзивного образования. Большинство респондентов (81% из числа опрошенных), время от времени следят за развитием проблемы интеграции (инклюзии) лиц с разными образовательными потребностями, в том числе с ОПФР, но не приветствуют организацию инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях. Слушатели объясняют свои ответы тем, что общество не готово к принятию таких детей, что отсутствуют условия для их воспитания и обучения, имеются разнообразные трудности (эмоциональные, экономические, образовательные и др.). Меньшее количество слушателей (19% от числа опрошенных) проявляет устойчивый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей данной категории, признает за ними и их родителями право выбора способа и формы получения образования, ратует за отсутствие сегрегации и рассматривает интегрированное (инклюзивное) образование как наиболее приемлемое и эффективное для их социализации. Следует отметить, все слушатели осознают свое слабое понимание личной роли в воспитании и обучении детей рассматриваемой группы, низкую диагностическую культуру, не владение методиками работы с такими детьми и др. Испытывают необходимость в обучении, проявляют ярко выраженную мотивацию к обучению, потребность в повышении своей профессиональной компетентности.

Профессиональными компетенциями педагога в области инклюзивного образования являются: готовность принять детей с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР; готовность взаимодействовать со специалистами с целью оказания адресной помощи нуждающемуся в ней ребенку; способность выявлять особенности психофизического развития детей и умение составить психолого-педагогическую характеристику личности каждого обучающегося; умение читать и понимать документацию других специалистов (психологов, социальных педагогов, дефектологов, инструкторов ЛФК и т.д.); способность и готовность разработать и реализовать индивидуальные образовательные программы для обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с ОПФР; владение специальными методиками и коррекционными технологиями, умение составить образовательный маршрут ребенка, отслеживать динамику его развития; способность и готовность формировать толерантное отношение общества к детям с разными образовательными потребностями, в том числе лицам с ОПФР [4].

В ходе переподготовки применяются следующие традиционные формы обучения: классические курсы (слушатели получают знания и навыки в определённой сфере и на уровне, повышающем предыдущий уровень знаний слушателя в данной сфере в течение заранее установленного количества часов); погружение (занятия проводятся с отрывом от производства, в течение нескольких дней с полным

«погружением» в проблему); стажировки (приобретение опыта работы или повышение квалификации по специальности под руководством профессионала); самообразование (приобретение знаний и навыков путем самостоятельных занятий без помощи преподавателя); обучающие курсы и тренинги (форма обучения, основной целью которой является быстрое формирование новых навыков, усвоение новой информации, изменение личностных установок); консультирование педагогов, в том числе и дистанционно (форма организации сотрудничества педагогов в решении различных проблем и профессиональных задач самого педагога). В ближайшем времени предполагается введение еще одной формы обучения в виде интенсива (форма получения образования, которая проходит в сжатые сроки и с более высокой периодичностью).

В заключение, отметим, что в современных условиях образование специалиста не завершается в вузе, оно формируется и наполняется новым содержанием в течение всей его профессиональной деятельности. Изучение феномена инклюзивного образования, образование детей с разными образовательными потребностями, в том числе с ОПФР, становится основой и реальностью профессиональной подготовки педагогов.

Использованная литература:

1. ВОРОБЬЕВА, О.В. Формирование профессиональной компетентности у будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде. В: *Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования*. Екатеринбург-Березовский, 2011, с. 48–52. ISBN 978-5-9902980-1-9
2. ЗАХАРОВА, Ю.В. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию: проблемы и перспективы. В: *Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей: II Международная научно-практическая конференция (Барановичи, 28 апреля 2017 года)*. Барановичи, 2017, с. 63–65. ISBN 978-985-498-762-0
3. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы*: Материалы Регионального семинара. Минск, 2007, 208 с. ISBN 978-985-6734-96-3
4. КАРЫНБАЕВА, О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.В. Карынбаева. – Тольятти, 2015. – 214 с.
5. КОНОПЛЕВА, А.Н. *Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития*. Мн.: НИО, 2003, 232 с. ISBN 978-985-425-825-2
6. СЕМАГО, Н.Я. Система обучения и повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование. В.: *Стремление к Инклюзивной Жизни*, 2009, № 3, с. 10–12.
7. СЕМАГО, Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу. В.: *Психологическая наука и образование*, 2011, № 1, с. 51–59.
8. СТАНГВИК, Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии. В.: *Хрестоматия по курсу «Социальная эксклюзия в образовании»*, М., 2003, с. 46–60.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*ДИАНА КАЛУЦКАЯ, воспитатель, вторая дидактическая категория,
Дошкольное учреждение нр. 5 «Красная шапочка», Дрокия, Республика Молдова*

Annotation: *The article is devoted to the problem of training pedagogical personnel for the implementation of an inclusive process in general educational institutions; the issue of psychological and professional non-readiness of acting teachers to work with children with special educational needs is discussed; The levels of readiness of the future teacher for work in the context of inclusive education are examined, the problem of forming professional competencies aimed at the implementation of inclusion in education is raised. The author characterizes the current state of teachers' readiness to work in inclusive educational institutions, raises the question of changing the forms and methods of vocational training and improving the skills of didactic personnel.*

Keywords: *special educational, inclusive process*

Основной проблемой развития инклюзии сегодня, по моему мнению, является профессиональная неготовность действующих дидактических кадров, со стажем работы более десяти лет. Соответственно требуется развитие определенной системы, ориентированной на активное распространение успешного опыта современных научных деятелей. Решение данной проблемы – в подготовке педагога, владеющего необходимыми компетенциями в области педагогики и психологии «включающего» образования, образования, доступного для всех, ориентированного на образовательные потребности разных детей и их индивидуальные особенности.

Итак, проблема подготовки дидактических кадров к оказанию образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями становится все актуальней и актуальней. А определение уровня готовности педагогов к оказанию подобного рода образовательных услуг, то есть наличие так называемой «профессиональной компетентности» дидактических кадров в условиях инклюзивного образования, оставляет за собой множество вопросов. Что же такое «профессиональная компетентность»?

Понятие профессиональной компетентности было введено в современной педагогике для определения готовности педагога к качественному планированию, организации и реализации учебного процесса. Это понятие выражает единство теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению педагогической деятельности и характеризует их профессионализм.

Все исследователи, изучавшие сущность компетентности, обращают внимание на ее многосторонний и системный характер. В связи с этим трактовка понятия «профессиональная компетентность педагога» в современных исследованиях разнообразна. Такими исследователями как В.Н. Введенский, Л.Н. Горбунова, И.В.

Гришина, И.К. Костинец, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Э.М. Никитин и др. понятие профессиональной компетентности раскрывается как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога. Эти ученые отмечают усиление внимания к личностному аспекту развития профессиональной активности и реализации инициативы и креативности педагогом как субъектом профессиональной педагогической деятельности [3].

По мнению таких исследователей как В. А. Козырев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова и др. понятие «профессиональная компетентность» означает интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи различного уровня сложности, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [1].

Под инклюзивной же компетентностью педагогов подразумевается составляющая их профессиональной компетентности, аннексируемая ключевые, содержательные и функциональные компетенции, или способность дидактических кадров реализовать профессионально-педагогические функции в различных фазах инклюзивного образования, гарантируя включение субъектов образования с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду [2].

Хочется отметить, что несмотря на то, что в современных образовательных учреждениях понятие «инклюзивная компетентность», ее компоненты и этапы формирования имеют достаточную проработанность, профессиональные запросы педагога, уже работающего в системе образования и столкнувшегося с проблемами обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, остаются нерешенными.

Именно наличие нерешенных профессиональных запросов педагогов в области инклюзивного обучения позволило исследователям выделить ряд имеющихся противоречий между:

- заказом социума на осуществление педагогами коррекционно- педагогической работы с учетом особых образовательных потребностей детей и отсутствием у дидактических кадров углубленных специальных знаний и практических навыков обучения данного контингента детей;

- потребностью педагогов в научно-методическом сопровождении на этапе реализации ими процесса инклюзивного обучения и недостаточной эффективностью системы непрерывного постдипломного образования в области специальной психологии и коррекционной педагогики, удовлетворяющей профессиональные запросы этой категории педагогов;

- наличием организационных возможностей для подготовки педагогов образовательных учреждений общего типа и отсутствием механизмов управления данным процессом в ходе повышения квалификации [3, с.191-192].

Несмотря на наличие научных трудов, посвященных специфике профессиональной компетентности педагога, однако множество вопросов, касающихся инклюзивной компетентности раскрыты не так полно. Интересна позиция И.Н. Хафизуллиной по формированию инклюзивной компетентности педагогов в процессе

профессиональной подготовки. В структуру инклюзивной компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, креативный и деятельностный компоненты [4].

На основе анализа профессиональной деятельности дидактических кадров, различных подходов к подготовке специалиста в области инклюзии и требований социального заказа выявлено тесное сплетение понятий «инклюзивная компетентность» и «готовность будущего педагога к работе с детьми в условиях инклюзивного образования», которую определяют как совокупность знаний и представлений об особенностях детей с особыми образовательными потребностями, владение способами и приемами работы с ними в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Авторами Тасбулатовой Ж.С. и Соковой О.Т. были выявлены уровни готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования:

1 уровень - низкий, характеризуется тем, что сформированность компонентов, определяющих готовность будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования можно назвать теоретической осведомленностью на минимально необходимом уровне.

2 уровень - средний, характеризуется значительным объемом и широтой знаний, умений, навыков, необходимых будущему учителю для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.

3 уровень - выше среднего, характеризуется умением применять полученные знания, умения, навыки для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.

4 уровень - высший уровень готовности будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, характеризуется творческой самореализацией [5].

Исходя из данных анонимного опроса действующих дидактических кадров (86 педагогов) со стажем работы более 10 лет, было выявлено, что 44 педагога находятся на низком уровне готовности к работе в условиях инклюзии, что составляет 51% из всех опрошенных. 28 дидактических кадров находятся на 2 уровне, что составляет 33%. 9 педагогов находятся на третьем уровне, то есть 10% опрошенных (благодаря, по их словам лишь перманентному самообразованию в этой области) и лишь 5 педагогов определяют себя на 4 уровень готовности и соответственно 6% опрошенных.

Большинство опрошенных отмечает следующие причины неготовности к работе в условиях инклюзии:

1. Научно-методические: значительные трудности в обеспечении теоретической подготовки педагогов в силу отсутствия специальных учебных пособий по дисциплинам.
2. Организационные: нескоординированность различных ведомственных учреждений, занимающихся вопросами развития инклюзивного образования, следствие чего – разрозненность в содержании и направлениях деятельности, а также разрешение схожих проблем с различных позиций.

3. Практические: отсутствие опыта практической деятельности в инклюзивном образовании.

Закономерно, что обозначенное выше влечет за собой повышение требований к мастерству педагогов, расширение их функциональных обязанностей, а также качественную реорганизацию профессионально значимых и личностных характеристик. В новых социальных условиях дидактический персонал не может ограничиваться знаниями традиционных методик обучения и образовательных программ. Опоры только на имеющиеся педагогические знания, умения и навыки оказывается недостаточной. Современное общество требует, чтобы педагоги получили специальную подготовку в области специальной (коррекционной) и инновационной педагогики, чтобы были готовыми и профессионально компетентными решать проблемы детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому следует освоить иные принципы профессиональной коммуникации, разработать инновационные технологии взаимодействия, создать эффективную систему повышения инклюзивной компетентности педагога в рамках как формального, так и неформального образования, действуя непосредственно в интересах ребенка.

По мнению многих исследователей, укрепление связи обучения с практикой – основной вектор подготовки нового педагога, готового осуществлять полноценное инклюзивное образование, согласно запросам современного общества. Стратегия развития инклюзивной образовательной практики должна быть основана на проектном опыте образовательных учреждений и систем образования.

Кроме специфического содержания, необходимо, по нашему мнению, подобрать соответствующие технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной компетентности учителей, включенных в процесс инклюзивного образования, а также не оставлять без внимания нравственный и мотивационный аспекты. Это обеспечит формирование профессиональной компетентности педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях общеобразовательных учреждений. [3, с.192-193].

За последние годы работы в области инклюзивного образования, отечественными исследователями совместно с зарубежными коллегами было собрано немало эффективных идей. Успешный опыт требует описания и обобщения, а главное, трансляции. Опорными площадками для прохождения практики студентов и действующих дидактических кадров могут стать те образовательные учреждения, что смогли сформировать инклюзивную культуру, создать включающую образовательную среду с применением универсального дизайна, адаптировать образовательные программы для детей с ограниченными возможностями, эффективно работать с родительским коллективом. В концепции деятельностного подхода в подготовке кадров подобные стажировочные площадки являются наиболее эффективным средством обучения и повышения квалификации специалистов, повышение профессиональной компетентности дидактических кадров в условиях инклюзивного образования. Однако необходима разработка специальных программ и открытие сети стажировочных площадок на базах лучших районных учреждений, что позволит

распространить опыт в сфере развития инклюзии, управления образовательной организации, гибко и адресно повысить профессиональный уровень управленческого и кадрового состава и тем самым обеспечить всех детей доступными и качественными образовательными услугами, а это – одна из самых актуальных задач современного образования [6].

Кроме того, педагог инклюзивного образовательного учреждения должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности, мобильности, эмпатийности, а также выраженными коммуникативными и организаторскими способностями.

Использованная литература:

1. КОЗЫРЕВА, В.А., РАДИОНОВА, Н.Ф., ТРЯПИЦЫНА, А.П. *Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография* — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
2. КОРНЕЕВ, Д. Н., КОРНЕЕВА Н.Ю., САЛАМАТОВ, А.А. *Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта.* Электронный ресурс <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35868> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 20.08.2017).
3. КУЗЬМИНА, О.С., *Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.* Педагогика и методика преподавания. 2013. № 2. С. 191–194.
4. ШУМИЛОВСКАЯ, Ю.В. *Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.* Электронный ресурс <http://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-uchitelya-k-rabote-s-uchashchimisya-v-usloviyakh-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 25.08.2017).
5. ТАСБУЛАТОВА, Ж.С., СОКОВА, О.Т. *Подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.* Электронный ресурс http://www.rusnauka.com/21_TSN_2015/Pedagogica/4_19748o.doc.htm (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 23.08.2017).
6. АЛЕХИНА, С.В. *Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования*

ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

ИННА КАРАКУЛЬКО, кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета дополнительного профессионального образования,
ВЕРОНИКАР АДЫГИНА, кандидат биологических наук, доцент,
зам. директора по научно-методической работе,

**Институт повышения квалификации и переподготовки Белорусского
государственного педагогического университета имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь,**

Annotation: *In article directions of improvement of educational activities for retraining of experts of education at Institute of professional development and retraining of BSPU named after M. Tank. Experience of retraining of experts for educational institutions is presented.*

Keywords: *educational activity, retraining, experts of education, direction of improvement*

Одним из приоритетных направлений политики занятости населения Республики Беларусь является повышение гибкости рынка труда за счет совершенствования системы переподготовки кадров, в том числе и педагогической сферы. В контексте заявленных приоритетов структуры повышения квалификации и переподготовки в вузах призваны совершенствовать профессиональную переподготовку специалистов образования, значимость которой повышается и в связи с процессами гуманизации, интеграции, инклюзии в системе образования. Учреждения образования нуждаются в педагогах, имеющих такое качество подготовки, которое обеспечено сформированными профессиональными компетенциями. Ориентиром для переподготовки специалистов образования является построение образовательного процесса на основе компетентного подхода, а конечным результатом – определенный уровень сформированности профессиональных компетенций.

С целью обеспечить высокий уровень переподготовки специалистов образования, соответствующий современным требованиям педагогической практики в ИПКиП БГПУ в качестве основных направлений определены:

- оптимизация сроков переподготовки специалистов с высшим педагогическим образованием по педагогическим специальностям;
- усиление практической направленности учебных планов переподготовки специалистов образования;
- создание условий для эффективной и результативной реализации образовательной деятельности по переподготовке специалистов образования.

Оптимизация сроков переподготовки специалистов с высшим образованием педагогическим образованием по педагогическим специальностям. По итогам проведенного анализа содержания учебно-программной документации по специальностям переподготовки профиля образования «Педагогика», по итогам которого в соответствии с п.26 Положения «О непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов» [1], позволяющим уменьшать общее количество учебных часов переподготовки до 500 (на уровне высшего образования), внесены предложения по оптимизации сроков переподготовки руководителей и специалистов с высшим образованием по следующим образовательным программам: «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Информатика», «Математика», «Физкультурно-оздоровительная работа в учреждениях образования». Сокращение учебных часов в типовых планах

специальностей переподготовки педагогического профиля возможно за счет уменьшения часов по дисциплинам и исключения ряда дисциплин социально-гуманитарного, педагогического циклов, которые в полном объеме изучаются в период получения высшего образования. Основные акценты в типовых планах сконцентрированы на блоке специальных дисциплин. Сокращенный срок переподготовки позволяет мобильно и в короткие сроки удовлетворить потребности в кадрах различных типов образовательных учреждений.

Усиление практической направленности учебных планов переподготовки специалистов образования. Типовые планы специальностей переподготовки включают практикумы (практические и лабораторные занятия), которые занимают примерно 70% учебного времени, стажировки. Проведение стажировок, практических и лабораторных занятий связано с непосредственным выходом на учебно-лабораторные базы (в общеобразовательные и специальные дошкольные и школьные учреждения, интегрированные группы, классы для детей с речевыми нарушениями, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации) и активным включением слушателей в реальный педагогический процесс. Тесное сотрудничество с учреждениями образования разных типов позволяет привлекать к работе высококвалифицированных практиков. Неоспоримым преимуществом переподготовки специалистов образования является возможность последовательно отрабатывать сформированные педагогические умения на рабочем месте. В таком ключе переподготовка имеет огромные резервы в плане практического обучения. С этой точки зрения переподготовку можно рассматривать, как сферу профессиональной жизни, вокруг которой объединяются как научные педагогические кадры, так и педагоги-практики.

Создание условий для эффективной и результативной реализации образовательной деятельности по переподготовке специалистов образования. Для эффективной реализации образовательной деятельности, обеспечивающей высокое качество развития системы профессиональной переподготовки специалистов образования, создаются условия по:

- формированию специальных знаний и умений с учетом специфики различного профиля переподготовки по педагогическим специальностям;
- использованию активных методов и форм работы в процессе формирования профессиональных компетенций специалистов образования;
- развитию личностных и профессиональных качеств, а также опыта самоорганизации.

Ресурсное обеспечение образовательной деятельности переподготовки специалистов образования предусматривает современное и своевременное научно-методическое и информационное обеспечение. Профессиональная переподготовка специалистов образования осуществляется за счет усиленного изучения комплекса специальных дисциплин на протяжении всего периода обучения. Преподавание учебных дисциплин целенаправленно наполняется примерами, проблемными вопросами, педагогическими задачами. Наряду с этим актуальной задачей остается рациональная организация самостоятельной учебной работы слушателей в

межсессионный период. Решению этой задачи способствует разработка современного учебно-методического обеспечения, которое содержит электронные дидактические средства обучения, интерактивные средства связи, сервисы сети Интернет и включает:

- электронный репозиторий БГПУ, предлагающий в открытом доступе научные статьи и материалы преподавателей по актуальным вопросам развития педагогической науки и практики;
- дистанционную систему MOODLE, предусматривающую комфортность доступа к информации (например, одновременно все, в любом месте); мгновенный доступ к результатам выполненных заданий; актуализацию изученного материала; отработку практических умений, быстрое определение уровня своей подготовки по дисциплине после визуализации результатов теста или получения отзыва преподавателя и др.;
- блоги преподавателей, включающие интернет-журналы по информационному обеспечению межсессионной самостоятельной учебной работы слушателей (напоминания о контрольных работах, сообщение о новостях, точечное обсуждение проблемных вопросов и др.).

Профессиональная переподготовка специалистов призвана содействовать расширению познавательной деятельности, активизации их интеллекта и культурных ценностей. Одни из инструментов образовательной деятельности переподготовки специалистов является международное сотрудничество. В процессе переподготовки специалистов образования учитываются не только национальные особенности образования, но и активно используется опыт других стран. Реализуется программа "Приглашенный профессор", в рамках которой слушателям предоставляется возможность присутствовать на лекциях ученых из крупных Европейских университетов, педагогических школ (Италии, Австрии и др.), также стран ближнего зарубежья (Россия, Казахстан и др.) с целью обсуждения и анализа актуальных проблем теории и практики современного педагогического образования.

Развитие практики инклюзивного образования закономерно влечет за собой новые требования к квалификации занятых в данной сфере педагогических работников. Активная ориентация переподготовки специалистов образования на требования современной педагогической практики открывает перспективы для развития новых направлений, таких как открытие в 2019 году новой специальности переподготовки "Инклюзивное образование". Эта специальность будет ориентирована на учителей начальных классов и учителей-предметников, которые работают с инклюзивными классами.

Таким образом, реализация описанных направлений совершенствования образовательной деятельности переподготовки специалистов образования обеспечит возможность педагогическим работникам максимально удовлетворить свои профессиональные интересы, более уверенно конкурировать на рынке труда.

Использованная литература:

1. Положение «О непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов» (утвержденном Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 15.07.2011 № 954) – http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=45834

УСЛОВИЯ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПОДХОДОВ В СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

ЮЛИЯ КИСЛЯКОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой менеджмента и образовательных технологий
Института повышения квалификации и переподготовки Белорусского
государственного педагогического университета имени Максима Танка
Минск, Республика Беларусь

***Annotation:** The article considers inclusive education as a priority direction for improving national education systems. Legal guarantees for students with peculiarities of psychophysical development and conditions for implementing inclusive approaches to the education system of the Republic of Belarus are analyzed. One of the mechanisms for increasing the level of professional competence of educators of educational institutions that are ready to work in conditions of inclusion and the way of professional and personal self-development of teachers in the system of additional adult education is disclosed.*

***Keywords:** inclusive education, children with peculiarities of psychophysical development, conditions for implementing inclusive approaches in the education system, additional adult education, competence of teachers.*

Важным фактором устойчивого развития общества является реализация права граждан на получение качественного образования и социальную интеграцию. Развитие инклюзивного подхода рассматривается в качестве приоритетного направления совершенствования национальных систем образования. В основе инклюзивного образования лежат идеи равного отношения ко всем людям, исключается их любая дискриминация, создаются специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование понимается как непрерывный процесс развития образования, подразумевающий доступность образования и признающий, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование ориентировано на такой подход к организации образовательного процесса, который будет более гибким и вариативным для удовлетворения различных потребностей обучающихся. В этом случае обучение и воспитание станут более эффективными и обеспечат улучшение образовательных результатов и уровня социальной приспособленности всех обучающихся.

В Республике Беларусь инклюзивное образование определено как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания

условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся. Особенности психофизического развития являются естественной частью человеческой жизни и никаким образом не ущемляют права лиц на участие в жизни общества и внесение вклада в него.

Нормативно понятие «инклюзивное образование» закреплено в Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, Конвенции о правах инвалидов (Указ Президента Республики Беларусь 24.09.2015 г. № 401), Плана мероприятий по реализации в 2016-2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.

Определены правовые гарантии для обучающихся с особенностями психофизического развития:

- создание специальных условий для получения образования с учетом особенностей психофизического развития;
- бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации;
- бесплатная коррекция физических и (или) психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования;
- подвоз в учреждения образования на специально оборудованных транспортных средствах;
- бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями;
- бесплатное проживание и питание в учреждениях специального образования.

Основными ценностями и убеждениями, присущими инклюзивному образованию, признаются следующие: каждый имеет право на образование; каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях или в определенное время; каждый нуждается в помощи в процессе обучения; различия обучающихся естественны, ценны и обогащают общество; дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике; педагоги нуждаются в постоянной поддержке и методической помощи.

Условиями имплементации инклюзивных подходов в систему образования Республики Беларусь выступают: наличие необходимого нормативного правового и научно-методического обеспечения; обеспеченность учреждений образования квалифицированными педагогическими кадрами; наличие запросов законных представителей учащихся, имеющих особые потребности в обучении; готовность законных представителей всех учащихся к совместному обучению.

В то же время важно принять во внимание проблемные аспекты инклюзивного образования: финансирование инклюзивного образования как на республиканском, так и на местном уровнях; создание в учреждении образования развивающей предметно-пространственной среды, соответствующей потребностям конкретного обучающегося; недостаточное кадровое обеспечение на всех уровнях образования; сложности формирования инклюзивной культуры, толерантного отношения к лицам с особенностями психофизического развития в социуме.

В качестве путей решения вышеуказанных проблем видится формирование ценностных ориентиров в педагогической среде и социуме в целом; качественная подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, обеспечивающая принятие и уважение ими различий, проявление способностей по формированию социальных связей, укреплению детского сообщества и др.; повышение уровня профессиональной компетентности педагогов учреждений образования, готовых к работе в условиях инклюзии; целенаправленное формирование компетенций педагогов, значимых для работы в условиях инклюзивного образования (использование методик и технологий, приводящих к смене сложившихся стереотипов).

Качество образования определяется наличием компетентных педагогов, понимающих и принимающих перемены и новые требования времени. Это обуславливает пересмотр содержания, подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников и специалистов образования. Анализ теории и практики инклюзивного образования позволяет констатировать необходимость переноса акцента со знаниевого подхода на адаптивный, интегративный, деятельностный, эмоционально-ценностный. Современные условия, в которых реализуются инклюзивные подходы, диктуют новые требования к педагогическим работникам. Объективно необходимым выступает процесс формирования у специалистов профессиональных компетенций и социальной мобильности, развития деятельных способностей, позволяющих реализовать качественное обучение детей в условиях инклюзии. Очевидна необходимость обновления образовательных стратегий и концепций, что вызвано изменением роли образования в современном динамичном мире, в котором оно становится важнейшим механизмом развития личности, социума, цивилизации в целом.

Система дополнительного образования взрослых на примере Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – ИПКиП БГПУ) гибко реагирует на образовательные запросы слушателей и ориентирована на формирование компетенций, значимых для работы в условиях инклюзии. Профессионально-личностное саморазвитие педагогов обеспечивается реализацией принципа «обучение на протяжении всей жизни», уровнем профессиональной мобильности, развитием значимых профессионально-личностных качеств. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзии формируется в ходе реализации программ специальностей переподготовки «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» (с присвоением квалификации «Учитель-дефектолог»), освоения слушателями образовательных программ повышения квалификации «Педагогические инновации в инклюзивном образовании», «Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения и воспитания», «Технология планирования деятельности учреждения образования» и др.

Рассматривая многокомпонентность образовательного процесса в ИПКиП БГПУ, можно представить модель подготовки педагогов к работе в инклюзии следующим образом:

- целевой компонент предусматривает интенсификацию процесса обучения на основе применения современных интерактивных технологий («Круг знакомств», «Интервью», «Градусник», «Зеркало» и др.);
- содержательный компонент – это объем материала, постоянное обновление содержания, учебно-методическое обеспечение занятий, которое разрабатывается профессорско-преподавательским составом кафедры в рамках научных тем «Научно-методические основы реализации компетентностного подхода в процессе повышения
- процессуальный компонент включает теоретические (лекции) и практические формы обучения (семинары, практикумы, стажировки и др.);
- контрольно-оценочный компонент направлен на выявление уровня сформированности профессиональных компетенций педагога, необходимых для качественной организации образовательного процесса в практике инклюзивного образования.

а Таким образом, система дополнительного образования Республики Беларусь развивается с учетом условий имплементации инклюзивных подходов в систему образования и ориентирована на удовлетворение социального заказа по обеспечению учреждений образования квалифицированными педагогическими кадрами, владеющими компетенциями, необходимыми для качественного обучения и воспитания детей в условиях инклюзии.

Использованная литература:

1. Кислякова, Ю. Н. Мотивационная готовность педагогов в условиях инклюзивного образования // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы / Сборник материалов VIII Междунар. науч.-практ. семинара (Барановичи, 23-24 марта 2017 года). – Барановичи, БарГУ, 2017. – С. 248-249
2. Кислякова, Ю. Н. Особенности создания адаптивной образовательной среды в условиях инклюзивного образования // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., г. Минск, 27-28 окт. 2016 г. / Министерство образования Республики Беларусь ; редкол. А. М. Змушко [и др.]. – Минск: БГПУ, 2016. – С. 118-120

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ УСЛУШАТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В
К
И
П
Д
А

ОЛЬГА КЛЕЗОВИЧ, кандидат педагогических наук, доцент,
декан управления и профессионального развития педагогов,

**Институт повышения квалификации и переподготовки,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка, Минск, Республика Беларусь**

г **Annotation:** The article reveals the actual of the inclusion of the training course "Inclusive education" in the educational standards of retraining at the level of higher education

Г
И
Ч
Е

and presents specific interactive methods implemented in training sessions with students as a means of their formation of inclusive competence.

Keywords: *inclusive competence, specific interactive methods*

Одним из факторов результативности системы инклюзивного образования является позитивное общественное восприятие лиц с особенностями психофизического развития (ограниченными возможностями здоровья). Значимым в данном контексте является разработка и реализация образовательных программ переподготовки, повышения квалификации и стажировки педагогических работников, содержание которых направлено на их подготовку к профессионально-педагогической деятельности в интегрированном или инклюзивном образовательном пространстве.

Хитрюк В.В. выделяет в качестве одной из значимых проблем, нуждающихся в особом внимании в процессе подготовки будущих педагогов, преобладание у них низкого уровня сформированности толерантности по отношению к особенностям лиц с особенностями психофизического развития. При этом обоснованно определяется инклюзивную толерантность как профессионально значимое качество личности, обеспечивающего эффективность в условиях образовательной интеграции или инклюзивного образования.

Современные преобразования в области образования, в том числе и на I ступени общего среднего образования, в Республике Беларусь обуславливают актуальность проблемы формирования специальной составляющей профессиональной компетентности слушателей специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» и 1-01 03 72 «Дошкольное образование» в области инклюзивного образования.

Данная компетентность рассматривается в психолого-педагогической и специальной литературе как инклюзивная компетентность. Хафизуллина И.Н. рассматривает инклюзивную компетентность учителя как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе интегрированного воспитания и обучения, учитывая особенности психофизического развития учащихся и обеспечивая включение ребенка в среду учреждения образования, обеспечивая тем самым потенциальные возможности его развития и саморазвития [1].

Организационно-педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе переподготовки, осуществляемой в Института повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, являются:

применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности будущих учителей в условиях интегрированного обучения посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности;

включение в образовательные стандарты учебной дисциплины «Инклюзивное образование», предполагающей обеспечение ориентировки слушателей в категориях учащихся с особенностями психофизического развития; овладение слушателями нормативно-правовыми основами организации инклюзивного образования; обеспечение слушателей методическими рекомендациями по учету специфики организации учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития при проведении урока, организации внеурочной совместной деятельности учащихся;

включение слушателей в интерактивное взаимодействие с целью формирования толерантности к особенностям психофизического развития учащихся, актуализации принципов презумпции компетентности, индивидуального и дифференцированного подходов к обучению учащихся в условиях инклюзии.

«Веди меня- иди за мной».

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 20 минут.

Необходимые материалы: большое свободное помещение, карандаши по одному на каждого участника не заточенные.

Цель: демонстрация позиции педагога в коррекционно-образовательном процессе по отношению к ребенка с особенностями психофизического развития.

Ход работы:

Упражнение выполняется в парах, молча. Ведущий просит участников группы выбрать партнеров. После того как каждый выбрал себе пару и они встали вместе, ведущий произносит инструкцию.

Ведущий. Встаньте лицом друг к другу. Подушечками указательных пальцев каждый из вас должен зафиксировать карандаш таким образом, чтобы он находился между вами и партнером, соединяя вас. Каждый участник одновременно поддерживает два карандаша - свой и партнера.

Ведущий, выбрав себе пару, может продемонстрировать, как надо встать.

Ведущий. Сейчас вам предстоит вступить в контакт с вашим партнером, пообщаться с ним необычным способом. Общение будет происходить молча, без слов. Оно будет заключаться во взаимодействии с партнером через карандаши. Вы можете делать любые движения руками (мелкие, большие, широкие), можете двигаться по комнате. При выполнении движений карандаши не должны падать. Желательно, чтобы вы смотрели не на руки партнера, а ему в глаза (так легче установить контакт). Во время упражнения обращайте внимание на чувства, ощущения, мысли, ассоциации, которые будут у вас возникать.

По команде ведущего участники начинают «общаться» в парах. Каждая выбирает свой индивидуальный темп, ритм движений, между партнерами устанавливается «свой контакт».

Это задание выполняют в течение 2-3 минут, потом ведущий предлагает каждому найти другого партнера и выполнить то же самое задание.

Если партнерам удастся установить доверительный, устойчивый контакт, то они могут выполнять достаточно сложные действия (например, не отрывая рук, не роняя карандашей, встать спиной друг к другу, при этом скрестив руки над головами).

При выполнении упражнения ведущий может подсказать участникам, на что следует обратить внимание.

Ведущий. Отмечайте, в какой позиции находитесь вы и ваш партнер, кто из вас ведущий, кто - ведомый. В какой позиции вы чувствуете себя комфортно? Как происходит процесс взаимодействия? Что вы хотите ему «сказать»?

Ведущий предлагает каждому сменить от 5 до 7 партнеров. После выполнения упражнения все собираются в круг и обсуждают свои чувства, впечатления, ощущения. Ведущий уточняет, кто был ведущим, а кто только ведомым. Уточняет, должен ли педагог быть только ведущим организатором образовательного процесса, или он может быть и «ведомым», специалистом, который учитывает потребности и возможности обучающегося.

Одним из методов, позволяющих актуализировать понимание проявлений завышенных требований к учащемуся как нормально развивающемуся, так и с особенностями психофизического развития является *«Фундамент позитивной педагогики»*.

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 20-40 минут.

Необходимые материалы: лист бумаги, ручка, лист Аз, маркер, доска.

Цель: демонстрация ожиданий.

Ход работы: Каждый участник создает на листе таблицу из четырех столбцов. Ведущий предлагает участникам представить учащегося с особенностями психофизического развития и написать в первом столбце в течение 5 минут его 5 отрицательных качеств. После выполнения данной части задания ведущий предлагает каждому озвучить перечисленные качества и сам записывает их на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и написать во втором столбце в течение 5 минут его 5 положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить учащегося с особенностями психофизического развития и в третьем столбце в течение 5 минут записать его 5 положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и записать его 5 отрицательных характеристик в четвертом столбце в течение 5 минут. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает отрицательные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

Ведущий предлагает проанализировать общую таблицу. Уточняет у участников, перечисление каких из характеристик вызвало наибольшие затруднения. Затем он предлагает обратить внимание на столбец, в котором перечислены положительные характеристики нормально развивающегося учащегося и обсуждает с участниками уровень их ожиданий (самостоятельный, трудолюбивый, инициативный, доброжелательный, послушный, усидчивый, дисциплинированный и др.).

Вывод: ожидания учителей в большинстве случаев достаточно и необоснованно высоки.

Одним из методов, позволяющих актуализировать понимание уникальности каждого учащегося «*Инструкция вслепую*».

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 10 минут.

Необходимые материалы: бумажная салфетка на каждого участника.

Цель: демонстрация индивидуальных различий.

Ход работы: Ведущий раздает участникам заготовленные салфетки и сам берет одну. Затем просит всех закрыть глаза и оглашает инструкцию, которым также следует сам. Вопросы со стороны участников не допускаются. Открывать глаза также нельзя.

Инструкция: Согните лист пополам. Оторвите верхний левый край. Согните лист пополам. Оторвите нижний левый край. Согните лист пополам. Оторвите верхний правый край.

По окончании упражнения ведущий просит участников поднять листы вверх и сравнить полученный “узор” с тем, который получился у него и у других слушателей. В результате упражнения появится несколько совершенно различных “орнаментов”, которые будут отличаться как друг от друга, так и от образца, представляемого ведущим. Вывод: несмотря на одинаковые салфетки и одинаковую инструкцию, результаты-разные. Результаты зависят от психофизических особенностей, например, восприятия информации и др. Таким образом, каждый ребенок – индивидуальность.

Таким образом, включение слушателей в процесс интерактивного взаимодействия с целью актуализации и расширения представлений о возможностях учащихся с особенностями психофизического развития и перспективах развития инклюзивного образования является актуальным и требует дальнейшей разработки в содержательном и организационных планах.

Список использованных источников

1. Турченко И. А. Развитие инклюзивного образования детей в Республике Беларусь и за рубежом / И. А. Турченко // Адукацыя і выхаванне. -Мн: Адукацыя і выхаванне, 2014, N № 9.-С.15-20
2. Хитрюк В. В. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход/В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева // Адукацыя і выхаванне. - Мн:Адукацыя і выхаванне, 2013,N № 11.-С.35-40.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ И ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

**ОЛЬГА КОРОТКЕВИЧ, старший преподаватель,
ЮЛИЯ ЗИМИНА, студент факультета психологии и педагогики,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь,**

***Annotation:** the article considers the modern approaches to the understanding of inclusive education and the main problems of formation of readiness to implement the elements of the educational environment: teachers, parents and students. Describes the main results of empirical research of psychological readiness of the subjects of the educational environment for the implementation of inclusive education.*

***Key words:** inclusive education, psychological readiness, the subjects of the educational environment, students, teachers.*

В современном обществе значительно вырос интерес к проблеме социализации детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). К данной категории относятся дети, имеющие физические и/или психические нарушения, приводящие к отклонениям в общем развитии и препятствующие получению образования без создания для этого специальных условий. По данным ЮНИСЕФ в разных странах доля детей с ОПФР достигает 5-8 % от всего детского населения. В Беларуси наблюдается тенденция к увеличению количества детей с ОПФР: так в банке данных о детях с особенностями психофизического развития в 2010 году содержались сведения о 126 785 детях, а в сентябре 2015 г. – о 144 459 детях с ОПФР, из них 10 931 – инвалиды [1].

В каждой стране подход к воспитанию и обучению детей с ОПФР определяется экономическими условиями, историческими традициями, культурным развитием, социальной политикой. Приоритетом международной политики в области образования детей с ОПФР является инклюзивное образование – обучение ребенка в обычной школе, рядом с домом, когда в этой школе создаются необходимые условия для удовлетворения специальных образовательных потребностей. Дети с особенностями психофизического развития, как и все другие дети, имеют право на развитие, полноценную жизнь в своей семье, с людьми, которые их любят, понимают, заботятся. Высокое качество жизни обязательно включает в себя свободу – возможность выбирать, проявлять инициативу, принимать решения, которые другие люди будут уважать, а также подразумевает внедрение в жизнь общества – возможность посещать детский сад или школу, иметь друзей, ходить в театры и на выставки, и многое другое. Все это может обеспечить только семья. Для ребенка с ОПФР очень важно, чтобы рядом находились близкие люди, создающие благоприятную обстановку для его развития. Дети нуждаются в стабильных, доверительных отношениях, благодаря которым обеспечиваются необходимые условия для возможности общаться и учиться, появляется атмосфера позволяющая развивать такие чувства как благодарность, отзывчивость и теплота в отношениях, то есть всего того, что является проявлением истинно человеческих качеств. Приобретение и развитие навыков у ребенка с ОПФР зависит от полноценного и осмысленного опыта взаимодействия с окружающим

миром, а это предполагает удовлетворение потребностей и интересов, связанных с желанием узнавать и исследовать.

Инклюзивное образование – это процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и создание образовательного пространства, соответствующего различным потребностям всех обучаемых [2]. В узком понимании инклюзивное образование – это совместное обучение лиц с инвалидностью со здоровыми сверстниками. Независимо от социального положения, физических и умственных способностей, включенное образование предоставляет возможность каждому человеку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования. Понятия «включенное образование» и «инклюзивное образование» употребляются в специальной литературе как синонимы [3]. Ребенок с особенностями развития не должен чувствовать различий между собой и другими детьми, он также хочет играть, веселиться, познавать. Адаптация детей в среде сверстников будет способствовать его дальнейшей интеграции в общество.

Инклюзивное образование характеризуется следующими особенностями:

- каждый ребенок, независимо от своих особенностей и способностей, имеет возможность посещать учреждение образования по месту жительства, где предоставлены возможности для реализации его потенциала и для взаимодействия с другими детьми;

- физическая среда и весь обучающий процесс приспособливается к нуждам каждого ребенка;

- весь персонал имеет соответствующую подготовку и использует недискриминирующие и уважительные подходы во взаимодействии с детьми и их родителями.

Важным условием успешной инклюзии признается готовность общества к психологическому принятию людей с ограниченными возможностями здоровья в качестве равноценных личностей, достойных уважения и равноправного общения. При этом отмечается, что готовность имеет разные аспекты: психологический, культурный, социальный, политический, экономический, – и предполагает разные этапы в своем развитии.

Участие в инклюзии предполагает осознанное принятие возможности изменения своей жизненной стратегии, согласие на пересмотр собственной идентичности. При отсутствии такого принятия естественно ожидать, что вторжение «другого», «непонятного» человека с особенностями будет восприниматься как враждебное или разрушительное, что оно может встречать сопротивление. Чтобы инклюзия принималась всеми ее участниками, они должны осознавать, что этот процесс направлен на общее благо, и следовать принципу добровольности.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается С. В. Алехиной через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность. Структура профессиональной готовности выглядит следующим образом: информационная готовность; владение педагогическими технологиями; знание индивидуальных отличий детей; готовность

педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Структура психологической готовности: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [4].

Одной из самых сложных проблем, связанных с инклюзивным образованием является непринятие у некоторых родителей обычных детей ситуации совместного обучения их детей и детей с особыми образовательными потребностями. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребенка – важная задача школьного сообщества. Ведь именно родители зачастую прививают подобные установки своим детям, в результате часто ребенок с ограниченными возможностями здоровья оказывается «белой вороной», что сказывается как на самопринятии ученика, так и на адаптации его в школьной системе в целом. В то же время родители «особых» детей зачастую хотят, чтобы их дети были включены в обычное детское сообщество. С точки зрения И.В. Журловой здоровые дети часто не готовы принять детей, чем-то отличающихся от них, не готовы к этому и их родители. В условиях семьи школьники могут услышать какое-то негативное высказывание о таких одноклассниках, и это неминуемо повлияет на их поведение. Поэтому позитивное отношение к совместному обучению нужно формировать у всех субъектов образовательного процесса.

В исследовании приняли участие 90 педагогов, 90 родителей и 90 учащихся 8-9 классов двух средних общеобразовательных школ г. Жлобина. Средний возраст опрошенных обучающихся – 15 лет. Большинство опрошенных педагогов (53 человека) – в возрасте от 30 до 35 лет, подавляющее большинство педагогов (69 %) имеют личный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Нами были использованы следующие методы и психодиагностические методики: анкетирование педагогов, родителей и учащихся общеобразовательных школ; методика определения степени выраженности эмпатических способностей (В.В. Бойко); тест на определение степени толерантности (В.В. Бойко).

При ответе на вопрос: «Насколько Вы готовы к работе в условиях инклюзивного образования?» – 28 (31 %) учителей ответили, что «готовы полностью», «готовы, но требуется дополнительная подготовка» – 50 (56 %) человек, «не готов» – 12 (13 %) педагогов. Отвечая на вопросы анкеты, 84 (93 %) педагога рассказали, что хорошо знакомы с основными положениями инклюзивного образования. 7 % респондентов признались, что «испытывают недостаток информации». В анкете был предусмотрен вопрос для получения сведений о прохождении педагогами курсов по организации инклюзивного образования: «Проходили ли Вы курсы по организации инклюзивного образования?». На этот вопрос только 19 % респондентов дали положительный ответ, а подавляющее большинство (81 %) педагогов не проходили специальную подготовку.

Большинство педагогов (74%) придерживаются мнения, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей является

полезным и для тех, и для других. Однако 20 % высказались за нецелесообразность введения инклюзии в связи с тем, что детям с ограниченными возможностями здоровья будет сложно и некомфортно в обычном классе. Большинство педагогов (76%) поддерживают идею обучения детей с особыми потребностями в той школе, в которой педагоги осуществляют педагогическую деятельность. Однако 82% педагогов против того, чтобы дети с особыми потребностями учились в их классе. Большинство (84%) согласно с тем, что присутствие ассистента, сопровождающего ребенка с особыми потребностями нужно обязательно. В качестве возможных организационных трудностей педагогами были отмечены: наличие у детей определенных поведенческих сложностей – 36%, необходимость уделять больше внимания учащимся с особыми потребностями – 23%, проблемы с дифференциацией учебных заданий – 18%, недостаточность материально-технического оснащения – 8%.

На вопрос о том, какими дополнительными знаниями и умениями должны владеть педагоги, работающие в образовательных учреждениях, где работает система инклюзивного образования, было отмечено: необходимы специальные знания особенностей развития детей с особыми потребностями (46 %), нужны навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов (22 %), необходимы дополнительные медицинские знания (12 %), педагоги просто должны любить детей и быть терпимыми (5 %). Более 90 % педагогов отметили, что благодаря разработке специальных образовательных программ, увеличению количества педагогов и дополнительной подготовке возможно введение системы совместного обучения здоровых детей и детей с особыми потребностями.

Большинство опрошенных родителей (64 человека) – в возрасте от 35 до 45 лет. Личный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 20 % опрошенных (18 человек). Отвечая на вопросы анкеты, только 18 (16,6 %) родителей рассказали, что хорошо знакомы с основными положениями инклюзивного образования, а большинство (83,4 %) признались, что «испытывают недостаток информации». Основным источником информации об инклюзивном образовании стали СМИ, интернет и телевидение. Большинство родителей (64%) придерживаются мнения, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и обычных детей является полезным и для тех, и для других. Однако, более трети опрошенных (36%) высказали мнение о нецелесообразности введения инклюзии. Взгляды родителей отражают распространенные в обществе стойкие стереотипы в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья: «...особый ребенок будет оттягивать на себя внимание педагогов», «...здоровых детей ничего не должно тормозить при обучении» и другие.

Большинство родителей (97 %) допускают возможность того, что их ребенок и ребенок с особыми потребностями будут учиться в одной школе. Допускают возможность того, что их ребенок и ребенок с особыми потребностями будут учиться в одном классе 49 человек (54%). Почти половина 46% родителей против того, чтобы дети с особыми потребностями учились в одном классе с их ребенком.

Рассмотрим результаты, полученные в результате анкетирования учащихся. Отвечая на вопросы анкеты, только 12 (16,6 %) детей рассказали, что хорошо знакомы с

основными положениями инклюзивного образования. 75 человек (83,4 %) признались, что «испытывают недостаток информации». Основным источником информации об инклюзивном образовании стали СМИ, а также психологическое просвещение педагогами и психологом, осуществляющим деятельность в данном учебном заведении. Подавляющее большинство учеников (84%) готовы при необходимости оказать помощь и поддержку ребенку с особыми потребностями. Практически большинство учащихся (71%) допускают возможность обучения с ребенком с особыми потребностями в одной школе. Однако 73 человека (81%) против того, чтобы дети с особыми потребностями учились в их классе. Положительными моментами совместного обучения большинство учащихся назвали то, что ребенок с особыми потребностями с раннего возраста научится взаимодействовать со здоровыми детьми, будет более активно развиваться; то, что здоровые дети станут более добрыми, чуткими, отзывчивыми, терпимыми. Главными отрицательными моментами совместного обучения большинство учеников назвали возможное учащение возникновения конфликтов в классе, плохое отношение к детям с особыми потребностями со стороны здоровых сверстников, а также то, что та учебная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, может усугубить физическое и психическое здоровье ребенка с особыми потребностями.

При обработке результатов психодиагностической методики определения степени выраженности эмпатических способностей, разработанной В.В. Бойко, были получены следующие результаты. Преобладающим у педагогов (51%) является средний уровень эмпатии, такие люди готовы в нужный момент проявить сочувствие к тому человеку, который в этом нуждается, но при этом не стремятся всецело проникнуться его состоянием. Преобладающим уровнем эмпатии у родителей (39%) и учащихся (42%) является заниженный. Для 11% педагогов, 12% родителей, а также 10% учащихся характерна высокая степень выраженности эмпатических способностей.

Следующая методика В.В. Бойко была предложена для определения степени толерантности и призвана определить, в какой мере педагоги, родители и учащиеся способны проявлять терпимость к другим людям в деловом и межличностном общении. Преобладающим уровнем коммуникативной толерантности у родителей (42%) и учащихся (33%) является средний. Для 57% педагогов также характерен средний уровень толерантности. Такие педагоги, родители, дети настроены благосклонно к детям с ограниченными возможностями здоровья. Преобладающим уровнем коммуникативной толерантности у педагогов (40%) является высокий, который характеризуется устойчивым позитивным отношением, активной позицией по отношению к детям с ограниченными возможностями.

Результаты исследования позволяют говорить о неготовности субъектов образовательной среды к совместному обучению детей с разным психологическим, физиологическим и социальным статусом в условиях общеобразовательных школ. Об этом говорит низкая осведомленность о системе инклюзивного образования родителей и учащихся, необходимость дополнительной подготовки для педагогов, нежелание и педагогов, родителей и учеников того, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья обучались в их классе. В большей степени к внедрению инклюзивного образования готовы педагоги, о чем говорит их высокая осведомленность о системе

инклюзивного образования, наличие опыта общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, прохождение курсов по организации инклюзивного образования, наиболее высокие показатели по уровню эмпатии и коммуникативной толерантности. Наименее готовыми к внедрению инклюзивного образования являются учащиеся, так как они менее осведомлены об инклюзивном образовании и не желают учиться в одном классе с детьми с ограниченными возможностями.

Только проведение целой системы специальной работы школьного психолога и педагогов по формированию готовности к принятию учащимися ребенка с ограниченными возможностями здоровья, позволит успешно адаптироваться последним, сформировать в школьниках толерантную личность, способную к эмпатии и интенсивно вводить инклюзивное образование. Включенность воспитанников с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников расширяет их опыт общения, совершенствует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности детей. Таким образом, все субъекты образовательного процесса нуждаются в целенаправленном комплексе медикопсихосоциальной подготовки по формированию готовности к инклюзивному обучению.

Использованная литература:

1. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 28 марта 2016 года № 250 «Об утверждении Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 годы» (В редакции Постановления Совета Министров Республики Беларусь от 04.11.2016 г. № 905) [Электронный ресурс], [Дата доступа: 8 августа 2017], Режим доступа: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=85258.

2. Битянова, М.Р. Инклюзивное образование. / М.Р. Битянова. – М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.

3. Коростелева, Н.А. Актуальность внедрения технологии интегрированного (инклюзивного) обучения в высшие учебные заведения Республики Казахстан / Н.А. Коростелева, Е.А. Мартынова // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 207-210.

4. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В.Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011 – №1. – С. 83-91.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИХАИЛ КОШМАН, кандидат педагогических наук,
ЕЛЕНА КОШМАН, кандидат педагогических наук,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь

Annotation: *The development and practical application of the project-program approach in the field of inclusive education transforms the professional specialization of didactic personnel. The article deals with the problem of essence and structure of the didactic personnel's project culture. The structural components of the didactic personnel's project culture: activity-based thinking, activity, personal and social are distinguished. The practical implementation of the didactic personnel's project culture is shown in the development of the conceptual foundations of elementary physical education for pupils with special educational needs.*

Keywords: *projection, culture, project culture, didactic personnel, components of project culture, levels.*

В современных социокультурных условиях актуальной является проблема инклюзивного образования (ИО) детей и учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Наблюдается тенденция позитивного отношения общества относительно инклюзивного образования, увеличивается количество детей с особыми образовательными потребностями, которые были переведены из специальных учебных заведений в обычные школы. Тем не менее, организационные и методологические принципы процесса обучения в школах на постсоветском пространстве во многом ориентированы на детей с нормальным развитием, и не учитывают особенности учебно-познавательной деятельности детей с ООП. Неадекватные формы и методы педагогического воздействия на этих детей могут создать предпосылки для формирования у них негативного отношения к школе.

Многие страны постсоветского пространства в настоящее время сталкиваются с рядом сложных проблем в области социальной защиты, которые в первую очередь затрагивают детей с ООП. Отсутствие альтернативного образования для этих детей и адекватной поддержки их семьям в воспитании, неизбежно снижает качество образования. Поэтому, большинство из этих детей оканчивают школы без приобретения соответствующих навыков и умений, необходимых для жизни, а многие из них считаются «необучаемыми».

Одним стратегических факторов в решении этой проблемы является проектирование и реализация международных проектов, которые направлены на разработку теоретико-методических и практических основ реализации парадигмы инклюзивного образования в странах постсоветского пространства (например, международный проект «Инновест. Восточное партнерство в сфере педагогических инноваций в рамках инклюзивного обучения» и другие). Рефлексия исследований, выполненных по данной проблематике, показывает, что актуальной в ИО является проблема проектной и инновационной деятельности дидактических кадров [6].

Известно, что творчество в педагогической деятельности связано с преобразованием наличной ситуации и достижением «желаемого» – намеченной цели. Эта работа педагога с «потребным будущим» (Н.А. Бернштейн) осуществляется по-разному. Существуют различные стратегии работы с будущим (прогнозирование, конструирование, проектирование и программирование), но непременным условием является то, что прошлое, настоящее и будущее должны быть взаимосвязаны и

взаимообусловлены. Особенно интенсивно развивается в последнее время проектная стратегия построения будущего. Сущность данной стратегии заключается в целесообразном и критериальном преобразовательном действии человека. При ориентации современной педагогики на создание развивающих программ проектировочный подход выступает как методологическое основание разработок в этой области. Где одной из основных конституирующих особенностей этого подхода является его внутренняя связь с проблемой развития человека и его деятельности [4].

Развитие современного технологического организационного типа культуры предписывает рассматривать проектирование как организованную культурно обоснованную деятельность, направленную на преодоление возникающих противоречий во взаимосвязи полипредметной сущности педагогической науки и практики с опорой на принципы продуктивности, поликультурности и культуросообразности. Наш подход к рассмотрению педагогического проектирования с позиций культуры обусловлен тем, что в сегодняшней образовательной ситуации, базирующейся на исторической традиции на протяжении последних примерно 200 лет, неуклонно растет внимание к культурологическим проблемам образования [4; 5].

Сущность культурологического подхода заключается в четком ориентировании методологической основы образования на человека – образования в контексте культуры. Культура и образование находятся в диалектической взаимосвязи. С одной стороны, культура отражает в своем развитии образование, а с другой – образование же определяется развитием культуры (А. И. Кравченко, Н. Б. Крылова, В. М. Розин и др.). Связь проектирования с культурой осуществляется посредством проектной культуры. Проектная культура дидактических кадров является важнейшей проблемой гуманитарной культуры в современном обществе, предъявляющей новые требования к развитию человека. В настоящее время ее развитие не отвечает выдвигаемым требованиям к становлению нового типа профессионализма дидактических кадров.

Под проектной культурой дидактических кадров понимается интегративное качество личности, которое отражает меру и способ (критериальные средства, способы и результаты) преобразовательного отношения к педагогической деятельности, выражающегося в повышении эффективности образовательного процесса.

Основным компонентом проектной культуры дидактических кадров, исходя из сущности понятия «культура», является соответствующая культурная норма. Культурные нормы отражают предписания, требования, образцы деятельности высокого качества, совокупность которых образует нормативную систему культуры. Она является не хаотической суммой разрозненных элементов, а подвижной целостностью, все части которой связаны друг с другом и выполняют определенные функции, позволяющие менять элементы в зависимости от изменившейся ситуации, переиначивать содержание оставшихся и делать многое другое, что позволяет сохранить устойчивость [6; 9]. Нормы предписывают образцы поведения, деятельности, мыследеятельности, социально-профессионального взаимодействия.

Как совершенно справедливо отмечают В. И. Слободчиков и А. В. Шувалов, «само понятие “нормы” в данном случае – это не характеристика среднестатистического уровня развития какой-либо способности, не ссылка на отсутствие выраженной

патологии, высокую приспособляемость и непротиворечивость требованиям культуры, а указание на возможности высших достижений для данного возраста. Более жестко и точно: норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях» [9, с. 89]. Норму мы рассматриваем как содержание требования к поведению, деятельности, рефлексии и мышлению [1].

На основании проведенных нами исследований, и, исходя из культурантропологии и сущности проектной деятельности, методологии этапности образовательного проекта нами были выделены в проектной культуре дидактических кадров следующие компоненты: мыследеятельностный, деятельностный, личностный и социальный. Нормативная структура содержания этих компонентов позволяет осуществить замысел (мыследеятельностный), разработать (деятельностный и личностный), реализовать (личностный и социальный) и осуществить рефлексию образовательного проекта (мыследеятельностный) в педагогической реальности инклюзивного образования. Осуществим краткую характеристику выделенных компонентов проектной культуры дидактических кадров.

Мыследеятельностный компонент. Проектирование как особый вид человеческой деятельности в силу своей специфики требует особым образом организованного мышления. В рамках системомыследеятельностной (СМД) методологии, разработанной и сформулированной в методологическом движении под руководством Г. П. Щедровицкого [5], можно говорить об особом проектном типе мыследеятельности. Проектная мыследеятельность состоит из трех основных слоев и полагает осуществление двух процессов. К первым относятся: чистое мышление, мыслекоммуникация и мыследействие, причем ведущим выступает слой проектной мыслекоммуникации, который связывает два остальных слоя и образует целостность и системность данного типа мышления. Понимание и рефлексия – это процессы, которые пронизывают все три слоя и без которых проектное мышление невозможно. Осуществление проектной мыслекоммуникации при разработке проекта в полипозиционном пространстве является механизмом понимания и связывания принципиально разнородных, автономных и самостоятельных систем мыследеятельности по преобразованию объекта. Проектная рефлексия выступает тем механизмом, без которого невозможно построение и реализация проекта, т. к. она позволяет снимать затруднения (разрывы) в проектной деятельности.

Деятельностный компонент. К раскрытию сущности и структуры данного компонента мы опираемся на методологическую теорию человеческой деятельности. В нашем случае такой деятельностью является проектная, относящаяся к сфере идеального. В соответствии с теоретико-методологическими положениями, отражающими закономерности проектной деятельности, для того чтобы педагогу ее осуществить необходимо овладеть следующими способами: концептуализацией преобразуемого педагогического явления или процесса, технологизацией педагогического явления или процесса, ресурсным обеспечением технологии преобразования [3; 5].

Личностный компонент. Он представлен личностными характеристиками

педагога-проектировщика, которые отражают сущность проектной направленности личности дидактических кадров. К таким характеристикам относятся следующие: потребностно-мотивационный, когнитивный и аксиологический и духовно-нравственный компоненты; воображение; проектно-креативные способности; проектная и культурная позиции; проектное самоопределение; профессионально-педагогическая направленность и профессионально важные качества дидактических кадров. Усвоение нормативной структуры в этих личностных характеристиках позволит педагогу овладеть основами проектной культуры личности.

Социальный компонент. Как совершенно справедливо отмечают авторы [9], сущность данного компонента состоит в совместном, согласованном действии по реализации различных проектов в инклюзивном образовании с коллективным субъектом. В его качестве выступает профессионально-коммунальная группа, общественно-образовательное профессиональное общество, общественно-образовательная профессиональная общность. Он характеризуется такими качествами, как конструкция согласия; открытость к преобразованиям; направленность на развитие; со-бытийность; инспектиза и экспертиза; совместная преобразовательная деятельность; коллективная субъектность; полипозиционность. Социальный компонент проектной культуры дидактических кадров заключается и в нахождении конструкции согласия в преобразовательной деятельности, и в выращивании проектно-программной культуры у данной общности.

Важно подчеркнуть, что представление о должном не является продуктом субъективного произвола. Жизнеспособность такого представления определяется его соответствием потребностям общей, совместной деятельности. Оно укрепитя и разовьется, приобретет сторонников и последователей, если будет отвечать этим потребностям. И оно будет тем жизнеспособнее, чем более общим, совместным и организованным, согласованным с другими людьми оно выступит [5; 9]. Оно должно быть построено на проектном типе рациональности.

Вышерассмотренные компоненты проектной культуры дидактических кадров находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Их реализация осуществляется в соответствии с этапом образовательного проекта, и определяются закономерностями его разработки и реализации в совместной деятельности на основе мыслекоммуникации. Этим же обуславливается и этапность их становления и развития у дидактических кадров, где системообразующим компонентом выступает мыследеятельностный в аспекте рефлексивного составного элемента.

Данный вид профессионально-педагогической культуры дидактических кадров имеет разные уровни сформированности. Мы выделяем три основных (базовых) уровня сформированности проектной культуры дидактических кадров. К ним относятся: стихийно-эмпирический, репродуктивный и продуктивный. Уровень проектной культуры дидактических кадров определяется сбалансированностью и развитостью всех вышеуказанных компонентов, поскольку они находятся во взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействии.

Отметим, что чисто теоретически специалистам в области обучения овладеть проектной культурой нельзя. Проектирование – это принципиально активная

мыследеятельность относительно своей практической деятельности, направленная на ее преобразование [2; 3; 9]. Многочисленные исследования показали, что реальное (деятельностное) овладение проектной культурой педагогом возможно только в процессе проектирования своей собственной профессиональной деятельности сначала в игромоделировании, а затем в педагогической действительности. Данный процесс должен иметь адекватные ресурсы и в первую очередь – методологическое обеспечение и сопровождение. Из этого следует принципиально важный вывод: овладение проектной культурой требует активной работы педагога-проектанта в специально организованных условиях. По мнению О. Генисаретского, «...искомая стратегия проектирования может, на мой взгляд, разрабатываться и оцениваться только с точки зрения современной проектной культуры, сквозь призму характерных для нее установок и процедур» [8, с. 28].

В складывании нового типа педагогического профессионализма проектная культура играет огромное значение. Для конструирования инклюзивной образовательной реальности необходимо готовить профессионалов нового типа. Будущее, по мнению многих ученых, методологов, – за педагогами мыследеятельностного типа. Это люди, которые могут формировать у детей способности на разном предметном материале [7].

Наличие и реализация проектной культуры дидактических кадров характерны для всех ступеней и уровней ИО. Рассмотрим один из вариантов ее реализации на примере начального физкультурного образования детей с ООП. Первостепенное значение проектная культура дидактических кадров имеет в системе начального физкультурного образования. В этом отношении проектная культура дидактических кадров необходима для проектирования как минимум четырех ортогональных плоскостей новой модели начального физкультурного образования для детей с ООП, которые обеспечивают нормальное взросление ребенка и превращение его в физически культурного человека. К таким плоскостям относятся следующие:

- формы организации физкультурной жизнедеятельности, зависящие от типа и «мощности» общности, в которую включен ребенок;
- формы организации физкультурного сознания (естественно-научные, религиозные, гуманитарные, художественно-эстетические, инженерно-практические и др.), которые присваивает ребенок;
- набор способностей, понимаемых как присвоенные человеком культурные способы осуществления физкультурного мышления и деятельности [4; 7];
- развитие целостной и уникальной личности ребенка [7; 9].

Эти плоскости создают систему опорных точек для проектирования шага изменения (физкультурного развития) конкретного ребенка с ООП. Схема реализации учителем физической культуры, владеющим проектной культурой и реализующим антропотехническую функцию, заключается в проектировании конкретного шага изменения (физкультурного развития) ребенка с ООП, затем в анализе того, что произошло, и в нормировании-определении культурных норм подобного изменения. И это является наиболее радикальным представлением, задающим шаг развития практики начального физкультурного образования для детей с ООП [4; 7].

Таким образом, проектная культура дидактических кадров как важнейший компонент нового типа педагогического профессионализма является фундаментальным основанием для теоретического моделирования, концептуализации, технологизации и практико-проектной деятельности в зарождающейся на основе социального конструирования (пока посредством механизма типизации, а хотелось бы с помощью механизмов институционализации и легитимации) новой реальности инклюзивного образования в социальном пространстве.

Использованная литература:

1. Анисимов, О.С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О.С. Анисимов. М., 2000. – 800 с. ISBN 978-5-345-3
2. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика : (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. Минск: Технопринт, 2000. 376 с. ISBN 978-5-7695-9213-3
3. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании. Минск : Технопринт, 1999. 288 с. ISBN 985-6510-34-1
4. Педагогика физической культуры : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. С.Д. Неверковича. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. 368 с. ISBN 978-5-6945-234-3
5. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды. М., 1996. – 760 с. ISBN 978-5-623-3
6. 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, Кишинев: Институт непрерывного образования, 2015. – 490 с.
7. Аكوпова, Э.С. Новая практика начального образования в России / Э.С. Аكوпова // Мир технологий. – 2001. – № 3-4. – С. 14-33.
8. Генисаретский, О.И. Еще раз о средовом проектировании и проектности культуры: (заметки по ходу дела) / О.И. Генисаретский // Кентавр. – 1996. – № 2. – С. 25-30.
9. Слободчиков, В.И. Со-бытийный компонент. «Психологическое здоровье детей как показатель качества образования» / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Мир технологий. – 2001. – № 3-4. – С. 84-103.

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ МАГИСТРАНТОВ ВО ВРЕМЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО МОДУЛЮ «КАЧЕСТВО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ» В РАМКАХ СЕТЕВОЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ЭКСПЕРТИЗА КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

***ЕЛЕНА ЛЕМЕХ , кандидат психологических наук,
Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь***

Annotation: *The article presents work experience of experts training in the sphere of the quality of inclusive preschool education within the frames of magistracy programmes. The content of the examination paper for the State attestation of postgraduates' was defined on the competent basis/*

Keywords: *preschool education, inclusive education, quality, magistracy, program, examination.*

В 2015/2016 учебном году Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка совместно с Институтом детства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена начал реализацию основной образовательной программы уровня магистратуры «Экспертиза качества дошкольного образования». Цель данной программы - подготовка выпускника к самостоятельному решению задач профессиональной деятельности (научно-исследовательской, методической, проектной) в области оценки качества дошкольного образования с учетом особенностей национальных и международных систем дошкольного образования.

Особенности совместной реализации программы университетами-партнёрами заключаются в том, что она базируется на согласованном учебном плане и совместно разработанных программах учебных дисциплин, при этом предусматриваются следующие формы совместной деятельности университетов: параллельное освоение студентами каждого из университетов учебных дисциплин (обучение осуществляется преподавателями соответствующих университетов); совместное преподавание учебных дисциплин (учебное взаимодействие студентов осуществляется на основе платформы дистанционного обучения); дистанционное обучение студентов обоих университетов преподавателем одного из университетов-партнёров; прохождение международной практики.

Одним из модулей, входящих в вариативный компонент учебного плана, является модуль «Качество инклюзивного образования в раннем возрасте», включающий дисциплины «Качество инклюзивного образования в раннем возрасте», «Организация службы медико-психолого-педагогического сопровождения в дошкольной образовательной организации», «Доступная среда». Содержание данных дисциплин мы излагали в статье «Содержание модуля «Качество инклюзивного образования в дошкольном детстве» в рамках сетевой магистерской программы «Экспертиза качества дошкольного образования» [1].

Отработка полученных знаний осуществлялась во время педагогической практики магистрантов на базе практик вузов-партнёров Минска и Санкт-Петербурга. Цель практики – экспериментально апробировать инструментарий для экспертизы готовности дошкольных образовательных учреждений к инклюзивному образованию. Ее задачи: определить инструментарий для экспертизы готовности к инклюзивному образованию дошкольных учреждений по направлениям «Доступность», «Создание инклюзивной культуры»; обосновать индикаторы, критерии, показатели качества инклюзивного образования по заданным направлениям; провести экспертизу готовности к инклюзивному образованию дошкольных учреждений по направлениям

«Доступность», «Создание инклюзивной культуры»; составить экспертное заключение готовности к инклюзивному образованию дошкольных учреждений по направлениям «Доступность», «Создание инклюзивной культуры», включающее сравнительный анализ готовности к инклюзивному образованию дошкольных учреждений г. Санкт-Петербурга и г. Минска, обоснование внесенных корректив в экспертный инструментарий, предложения по его усовершенствованию, экспертные рекомендации по совершенствованию доступности инклюзивного образования и созданию инклюзивной культуры в учреждениях.

Итоговым продуктом практики магистрантов стало экспертное заключение.

В 2017 году впервые был осуществлен выпуск магистрантов по заявленной квалификации. Ниже мы предлагаем разработанные на компетентностной основе билеты для государственной аттестации магистрантов.

Билет 1. Название: Оценка доступности образовательной среды учреждения образования

Контекст решения: Вам как специалисту методической службы необходимо разработать процедуру оценки адаптивной образовательной среды учреждения дошкольного образования.

В «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», утвержденной приказом Министерства образования РБ от 22.07.2015г. обозначено:

адаптивная образовательная среда – система условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (ассистирование), технологии, методы, средства обучения и т.д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемая в учреждении образования, иной организации, у индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность (далее – учреждение образования), в максимальной степени обеспечивающая возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося.

Задания:

1. На примере экспертизы архитектурной безбарьерной среды учреждения дошкольного образования обозначьте критериально-измерительный инструментарий, позволяющий оценить качество доступности инклюзивного образования в данном учреждении. Аргументируйте ответ.
2. Разработайте рекомендации по результатам экспертизы доступности архитектурной безбарьерной среды учреждения дошкольного образования.

Билет 2. Название: Оценка доступности образовательной среды учреждения образования

Контекст решения: Вам как специалисту методической службы необходимо разработать процедуру оценки адаптивной образовательной среды учреждения дошкольного образования.

В «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», утвержденной приказом Министерства образования РБ от 22.07.2015г. обозначено:

адаптивная образовательная среда – система условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (ассистирование), технологии, методы, средства обучения и т.д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемая в учреждении образования, иной организации, у индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность (далее – учреждение образования), в максимальной степени обеспечивающая возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося.

Задания:

1. На примере экспертизы индивидуального учебного плана для ребенка с особенностями психофизического развития в учреждении дошкольного образования обозначьте критериально-измерительный инструментарий, позволяющий оценить качество доступности инклюзивного образования в данном учреждении. Аргументируйте ответ.
2. Разработайте ситуацию, реализация которой в образовательной деятельности группы инклюзивного образования дошкольного учреждения позволит оценить индивидуальный учебный план для ребенка с особенностями психофизического развития.

Билет 3. Название: Оценка доступности образовательной среды учреждения образования

Контекст решения: Вам как специалисту методической службы необходимо разработать процедуру оценки адаптивной образовательной среды учреждения дошкольного образования.

В «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», утвержденной приказом Министерства образования РБ от 22.07.2015г. обозначено:

адаптивная образовательная среда – система условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (ассистирование), технологии, методы, средства обучения и т.д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемая в учреждении образования, иной организации, у индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность (далее – учреждение образования), в максимальной степени обеспечивающая возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося.

Задания:

1. На примере экспертизы средств обучения в инклюзивной группе учреждения дошкольного образования обозначьте критериально-измерительный инструментарий, позволяющий оценить качество доступности инклюзивного образования с точки зрения универсального дизайна в данном учреждении. Аргументируйте ответ.
2. Разработайте ситуацию, реализация которой в образовательной деятельности группы инклюзивного образования дошкольного учреждения позволит оценить доступность средств обучения для ребенка с особенностями психофизического развития.

Билет 4. Название: Оценка инклюзивной культуры учреждения образования

Контекст решения: Вам как специалисту методической службы необходимо разработать процедуру оценки адаптивной образовательной среды учреждения дошкольного образования.

В «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», утвержденной приказом Министерства образования РБ от 22.07.2015г. обозначено:

адаптивная образовательная среда – система условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (ассистирование), технологии, методы, средства обучения и т.д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемая в учреждении образования, иной организации, у индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность (далее – учреждение образования), в максимальной степени обеспечивающая возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося.

Задания:

1. На примере экспертизы готовности и способности сотрудников образовательного учреждения к работе с детьми с особенностями психофизического развития в инклюзивной группе учреждения дошкольного образования обозначьте критериально-измерительный инструментарий, позволяющий оценить качество инклюзивной культуры в данном учреждении. Аргументируйте ответ.
2. Разработайте ситуацию, реализация которой позволит оценить инклюзивную культуру в данном учреждении.

Билет 5. Название: Оценка инклюзивной культуры учреждения образования

Контекст решения: Вам как специалисту методической службы необходимо разработать процедуру оценки адаптивной образовательной среды учреждения дошкольного образования.

В «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь», утвержденной приказом Министерства образования РБ от 22.07.2015г. обозначено:

адаптивная образовательная среда – система условий (архитектурная безбарьерная среда, индивидуальный учебный план, сопровождение (ассистирование), технологии, методы, средства обучения и т.д.) и отношений (инклюзивная культура), создаваемая в учреждении образования, иной организации, у индивидуального предпринимателя, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность (далее – учреждение образования), в максимальной степени обеспечивающая возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося.

Задания:

1. На примере экспертизы готовности и способности воспитанников к совместному взаимодействию в инклюзивной группе учреждения дошкольного образования

обозначьте критериально-измерительный инструментарий, позволяющий оценить качество инклюзивной культуры в данном учреждении. Аргументируйте ответ.

2. Разработайте ситуацию, реализация которой в образовательной деятельности группы инклюзивного образования дошкольного учреждения позволит оценить инклюзивную культуру в данном учреждении.

Использованная литература:

1. Лемех, Е. А., Светлакова, О. Ю. Содержание модуля «Качество инклюзивного образования в дошкольном детстве» в рамках сетевой магистерской программы «Экспертиза качества дошкольного образования». В: *Инклюзивные процессы в образовании : материалы Межд. конф.*, Минск, 27-28 октября, 2016, с. 159-162. ISBN 978-985-541-296-1.

**ФОРМИРОВАНИЕ У УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОЦЕНКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***ИННА ЛОГИНОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка, Минск, Республика Беларусь***

Annotation: *The article deals with the issues of preparing speech therapists for work in conditions of inclusive education. The experience of forming professional competences of speech therapists in the field of diagnosis of speech development disorders is presented.*

Keywords: *inclusive education, professional competence, speech development diagnostics*

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, **компетентного**, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное, однако поддающееся измерению в системе образования. Изучением этого феномена занимались многие исследователи (Е.В. Елагина, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Козырев, А.К. Маркова, А.М. Митяева, Н.Г. Петелина, Н.Ф. Радионова, В.В. Рябов, В.В. Сериков, Р.М. Султанова, А.П. Тряпицына, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской и др.). Вместе с тем в

научной литературе обнаруживаются различные трактовки и классификации профессиональной компетентности учителя. Анализ литературы вскрывает различные авторские позиции относительно структуры профессиональной компетенции специалиста. Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральной характеристике человека, а другие – на описании составляющих его деятельности, которые позволяют успешно решать профессиональные задачи. Обобщая определения профессиональной компетентности, представленные различными учеными, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность учителя – это совокупность знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания.

Проблема формирования профессиональных компетенций учителя-логопеда представлена в исследованиях Л.В. Басаргиной [1]. Профессиональная компетентность учителя-логопеда рассматривается автором как совокупность кластеров, включающих знания в области логопедии и смежных дисциплин, действия по решению основных профессиональных задач, педагогическое общение, развитие и саморазвитие личности. В структуре профессиональных компетенций логопеда автором выделяются общекультурные, общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции. Специальные профессиональные компетенции представлены в соответствии с задачами профессиональной деятельности учителя-логопеда: коррекционно-педагогической, диагностико-консультативной, профилактической, научно-исследовательской, преподавательской, организационно-управленческой и культурно-просветительской.

Следует отметить, что динамично изменяющаяся педагогическая практика сегодня ставит перед логопедом новые профессиональные задачи и, следовательно, требует формирования новых компетенций. Будущему специалисту предстоит работать в условиях реализации инклюзивного образования.

В этих условиях возрастает значимость профессиональной подготовки логопеда не только к коррекционно-педагогической деятельности, но и к культурно-просветительской, диагностической, консультативной, организационной деятельности. Особо значимым является овладение будущим логопедом компетенциями в области социального взаимодействия и межличностной коммуникации. Учащиеся с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Под психолого-педагогическим сопровождением понимают комплексную деятельность специалистов, направленную на помощь ребенку в преодолении трудностей в обучении, работу по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, обеспечению условий для их успешной социализации. Субъектами психолого-педагогического сопровождения являются учитель класса, а также учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог и др. Команда сопровождения осуществляет постановку проблемы, диагностической основе определяет содержание предстоящей работы, профессиональную позицию специалистов, конкретизирует ответственность каждого исполнителя. Предусматривается рефлексивная деятельность педагогов, аккумуляция

и трансляция педагогического опыта. Если субъектом сопровождения оказывается ребенок с тяжелыми нарушениями речи, учитель-логопед должен быть способен выступать координатором процесса сопровождения такого ребенка в условиях инклюзивного образования. Координируя деятельность междисциплинарной команды, логопед должен уметь: формировать позитивное общественное мнение в отношении лиц с особенностями психофизического развития; осуществлять информационную и методическую поддержку учителей и родителей; взаимодействовать со специалистами смежных профилей в интересах ребенка (индивидуальный учебный план, индивидуальная программа развития, поиски резервных возможностей: нужно в диагностике, осуществляя оценку развития, ориентироваться не на нарушения, а на поиск резервов, перспективы развития). Важным направлением профессиональной деятельности учителя-логопеда в группе сопровождения является осуществление контроля хода речевого развития детей, находящихся в условиях инклюзивного образования. Динамическая оценка вербального развития ребенка и его коммуникативных возможностей является необходимым условием построения индивидуальных коррекционных программ для ребенка с учетом его психофизических возможностей. Такой мониторинг развития на разных этапах сопровождения позволяет избежать возможных отклонений в становлении речевой, а также интеллектуальной и личностной сфер, может предупредить возникновения школьной дезадаптации. Вместе с тем, как справедливо отмечает Захарова А.В. [2, с. 68], вопросы диагностики психического развития детей с особенностями психофизического развития в инклюзивном образовании требуют теоретической и практической проработки. На сегодняшний день актуально звучат ее правовые, деонтологические, этические и другие аспекты.

Решение задач формирования профессиональных компетенций будущего учителя-логопеда в контексте развития инклюзивного образования требует качественно нового подхода к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса, увеличения доли самостоятельной творческой работы студентов, изменения форм межличностного взаимодействия, внедрение технологий интерактивного обучения и усиления практической ориентированности обучения. Под практико-ориентированным обучением понимают – вид обучения, преимущественной целью которого является формирование у обучающихся умений и навыков практической работы, которые востребованы в разнообразных сферах социальной и профессиональной практики, а также формирования понимания того, где, как и для чего полученные умения используются на практике.

На кафедре логопедии БГПУ в 2013–2016г.г. было проведено исследование, целью которого явилось теоретическое обоснование, разработка и апробация комплексов практико-ориентированных учебно-методических заданий (ПОУМЗ) для формирования профессиональных компетенций учителей-логопедов.

В результате проведенного теоретического анализа проблемы на первом этапе исследования:

– выделены ключевые профессиональные компетенции учителя-логопеда, определена структура этих компетенций;

– проанализированы и определены резервные возможности специальных учебных дисциплин относительно формирования профессиональных компетенций учителя-логопеда;

– рассмотрены возможности формирования ключевых компетенций на междисциплинарной платформе.

На втором этапе исследования разработаны комплексы ПОУМЗ для методического обеспечения практических и лабораторных занятий, управляемой самостоятельной работы студентов, педагогической практики, текущего и итогового контроля знаний.

Комплексы апробированы в образовательном процессе, произведена оценка их эффективности, разработаны методические рекомендации по их внедрению.

Мы исходили из того, что все виды профессиональных компетенций взаимосвязаны, развиваются на междисциплинарной основе и в итоге формируют компетентностную модель специалиста, которая отвечает современной парадигме образования. Практико-ориентированные методические задания разрабатывались одновременно по всем учебным дисциплинам, закрепленным за кафедрой, это обеспечило единый подход к их составлению и создало междисциплинарную базу для их апробации и внедрения. В этой публикации мы остановимся только на формировании у будущих логопедов компетенций в области психолого-педагогической диагностики. Базой для формирования таких компетенций выступили учебные дисциплины «Логопедия» и «Психолого-педагогическая диагностика». Образовательным Стандартом Республики Беларусь (2008) подготовки студентов по специальности 1-03 03 01 «Логопедия» определены требования к профессиональным компетенциям выпускника в рамках этого вида профессиональной деятельности. Требования конкретизируются в перечне профессиональных умений. Стандарт предполагает, что выпускник владеет умением: применять базовые научно-теоретические знания для решения задач скрининговой и дифференциальной диагностики нарушений речи; определять стратегию и тактику психолого-педагогического обследования лиц с нарушениями речи; анализировать и интерпретировать результаты диагностики; проводить обследование и квалифицировать речевые расстройства; планировать коррекционно-педагогическую работу на диагностической основе; взаимодействовать с другими специалистами, которые сопровождают лиц с нарушениями речи. Практико-ориентированные задания группировались по общим профессиональным умениям: анализировать, определять, составлять, демонстрировать и объяснять. Приведем примеры некоторых заданий.

Примеры практико-ориентированных учебно-методических заданий, выполняемых студентами:

Продемонстрировать и объяснить:

1. Приемы логопедического обследования активного словаря ребенка.
2. Приемы диагностики понимания ребенком логико-грамматических конструкций.
3. Приемы повышения мотивации и активизации познавательной деятельности ребенка во время обследования.

4. Варианты оказания помощи ребенку при затруднениях в решении диагностической задачи.

5. Приемы обследования слуха у детей с помощью речи.

6. Приемы снятия эмоционального напряжения во время логопедического обследования детей и др.

Проанализировать:

1. Первичные материалы логопедического обследования (вид речевого нарушения задается преподавателем).

2. Протокол логопедического обследования (вид речевого нарушения задается преподавателем).

3. Заключение по результатам обследования ребенка в психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

4. Рекомендации по содержанию и организации коррекционно-педагогической помощи ребенку с нарушениями речи, выполненные на основе протокола обследования.

5. Возможности использования комплекса диагностического инструментария для обследования детей определенного возраста с различными отклонениями в развитии.

6. Психолого-педагогическую характеристику на ребенка с нарушениями речи.

7. Текст беседы по профилактике нарушений речи.

8. Диагностический инструментарий для обследования детей с сенсорной депривацией.

9. Данные аудиограммы и др.

Составить:

1. Текст диагностической беседы, направленной на выявление представлений ребенка о себе и об окружающем мире.

2. Логопедическое заключение по данным обследования.

3. Перечень вопросов для сбора речевого анамнеза при обследовании (вид речевого нарушения задается преподавателем).

4. Прогноз развития по материалам обследования ребенка.

5. Программу педагогического обследования ребенка заданного возраста.

6. Рекомендации по профилактике рецидивов заикания на основе диагностических данных.

7. Рекомендации для группы сопровождения по материалам обследования ребенка с нарушением коммуникативной функции речи.

8. Программу коррекционно-педагогической работы по материалам диагностики.

9. Текст консультации по запросу семьи, педагогов.

10. Презентацию по результатам мониторинга речевого развития для группы психолого-педагогического сопровождения и др.

Определить:

1. Вид речевого нарушения по описанной симптоматике.

2. Образовательный маршрут для ребенка с нарушением речи (по данным обследования в ПМПК).

3. Стратегию и тактику обследования ребенка с нарушениями речи (вид речевого нарушения задается преподавателем).

4. Прогноз дальнейшего развития ребенка по материалам обследования и др.

Такого вида практико-ориентированные задания составлялись с использованием разнообразных документов: заключений и протоколов обследования детей в ПМПК, протоколов наблюдений, текстов диагностических бесед, диагностического инструментария, продуктов детской деятельности. Хороший результат дало использование видеоматериалов: фрагментов обследования, записи коррекционных занятий, консультирование и интервью с родителями. Практико-ориентированные задания использовались на всех этапах обучения – презентации темы занятия, усвоения новых знаний, закрепления, повторения, обобщения знаний, контроля их усвоения. Задания предлагались как в коллективных, так и в индивидуальных формах учебной работы. Использование практико-ориентированных заданий позволило решить целый ряд задач профессионального образования: сформировать профессиональные мотивы; выстроить системное представление о профессиональной деятельности учителя-логопеда; достичь целостной ориентировки в учебном материале; научить не столько знанию как конечному продукту, а скорее процессу усвоения учебного материала. Практико-ориентированные учебно-методические задания повысили мотивацию обучения за счет придания учебному процессу практико-ориентированного и проблемно-исследовательского характера, создали условия для учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей студентов, поскольку обеспечили активное вовлечение студентов в самостоятельное решение задач, имеющих различный уровень сложности.

Эффективность использования практико-ориентированных учебно-методических заданий в образовательном процессе была подтверждена следующими показателями: ростом академической успеваемости студентов, повышением мотивации студентов к усвоению профессиональных компетенций, развитием их познавательной деятельности и повышением степени удовлетворенности предлагаемыми образовательными услугами.

Использованная литература:

1. БАСАРГИНА, Л. В. Организационно-педагогические условия профессионального развития учителей-логопедов в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис канд. пед. наук: 13.0.03 / Л. В. Басаргина; ГОУ ДПО «Алтайский ин-т повышения квалификации работников образования». – М., 2010. – 23 с.
2. ЗАХАРОВА, Анастасия К проблеме диагностического изучения детей с ОВЗ в процессе психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе Актуальные проблемы психодиагностики лиц с ОВЗ : Международный сб.науч.статей / Под науч ред. Е. С. Романовой. – М. : Спутник, 2011. – 130 с.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ

**НАДЕЖДА ОВЧЕРЕНКО, кандидат педагогических наук, доцент,
Тираспольский Государственный Университет,
Республика Молдова**

Annotation: *The public need for a new training strategy in the field of inclusive education has ripened for more than a decade before becoming conscious and resulting in demands for a change in the traditional system. To be effective in modern conditions, the system of training teachers in the field of inclusive education is forced to change the goals of education, its content and technology, in accordance with the trends that determine the development of general education practice and, in a sense, even ahead of it. Future teachers in their goals and ways of working will in many respects not resemble today's teachers. Their main difference will be the teacher's orientation not to transfer knowledge, but to develop the abilities of typical and non-typical students. Future teachers will have to master appropriate teaching technologies.*

Keywords: *training strategy, inclusive education, traditional system, training of teachers in the field of inclusive education, typical and atypical students.*

Общественная потребность в новой стратегии подготовки кадров в области инклюзивного воспитания вызревала в течение не одного десятилетия, прежде чем стать осознанной и вылиться в требования смены традиционной системы. Стал очевиден дефицит общей и профессиональной грамотности человека, в частности дефицит социально-психологических знаний, затруднился выбор жизненного пути для выпускников учебных заведений. Все это способствовало рождению нового педагогического сознания и новых обучающих технологий, полнее стала осознаваться потребность в инклюзивном воспитании. Изменения ментальности педагогических кадров спровоцированы воздействием ряда социальных и культурных перемен.

Глобальными чертами всех этих перемен являются: ускорение общественного прогресса; коренные изменения самого характера общественного труда, с двумя противоположными тенденциями его развития: первое - обезличивание социальных отношений, второе - возрастание роли человеческого фактора. В новой социальной и культурной среде, где происходит изменение характера общественных отношений, неизбежны изменения отношений между всеми воспитательными агентами, в том числе и - между учителями и учениками. Эти отношения утрачивают характер принуждения и приобретают более естественную форму сотрудничества, взаимной регуляции равных сторон процесса воспитания.

Чтобы быть эффективной в современных условиях, система подготовки педагогических кадров в области инклюзивного воспитания вынуждена изменить цели образования, его содержание и технологии, сообразуясь с тенденциями, которые определяют развитие практики общего образования и, в каком-то смысле, даже опережать его. Будущие учителя по своим целевым установкам и способам работы станут во многом не похожи на сегодняшних педагогов. Основное их отличие будет заключаться в ориентации учителя не на передачу знаний, а на развитие способностей типовых и нетиповых учащихся. Будущие учителя должны будут овладеть

соответствующими технологиями обучения. Они должны будут переходить на отношения равного партнерства не только со своими подопечными, но и с коллегами, с научными работниками НИИ, лекторским составом университетских кафедр. Создавая эти условия, система подготовки педагогических кадров в области инклюзивного воспитания не только не будет отставать от социально-экономических преобразований, но и сама обеспечит в последующем рациональный вектор этих изменений.

Становление рыночных отношений, появление негосударственного, коллективного и частного секторов экономики, объективная необходимость интеграции экономики страны в мировую систему, предусматривающей экспорт и импорт технологий и рабочей силы, привели к неизбежным изменениям в системе профессионального образования. Эти обстоятельства детерминировали процесс интеграции образовательных учреждений и организации в них *многоуровневой и ступенчатой системы подготовки кадров* в области инклюзивного воспитания.

Одним из недостатков подготовки кадров в сфере образования инклюзивного воспитания является то, что процесс становления будущего учителя не предлагает эффективные модели подготовки учителя в области инклюзивного воспитания, основу которой должны составлять организация лично – ориентированного обучения и формирование личностных качеств будущего учителя.

Механизм подготовки учителя в области инклюзивного воспитания невозможно представить себе без осмысления *психологических барьеров*, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы привычных способов исполнения профессионального долга. Различаем *антиинклюзивный барьер*, который обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и спецификой педагогического коллектива, членом которого он является. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных аспектов инклюзивного воспитания.

Когда же начавшийся инклюзивный процесс все же переходит в реальную деятельность, то для его остановки отработан набор следующих методов: конкретизирующих документов, их цель не допустить широты распространения инклюзивного воспитания; кусочного внедрения – внедрение только одного из структурных элементов инклюзивного воспитания; вечного эксперимента – искусственная задержка в экспериментальном статусе; отчетного внедрения – искажение подлинного внедрения; параллельного внедрения – новшество сосуществует со старым.

К разряду психологических барьеров относится и *барьеры творчества*: склонность к конформизму – пассивное принятие существующего порядка; боязнь оказаться «белой вороной», показаться глупым и смешным в своих начинаниях; страх показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии мнений других людей; боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем; личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи; ригидность мышления, которую можно

рассматривать, как свойство использовать приобретенные знания одновариантным способом.

Педагогу специализирующегося в области инклюзивного воспитания необходимо осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, мешающих реализации специфической деятельности. Добиться такого поведения очень непросто, ломка старых стереотипов вызывает тревогу и страх. Но учитель должен проникнуться мыслью: стандартизация его поведения сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания в области инклюзивного воспитания. В сознании накапливается все больше готовых моделей педагогического труда. Это приводит к тому, что педагог легко «вписывается» в педагогическое сообщество. При этом уровень его креативности подвержен снижению.

Но реалии жизни таковы, что без активного и систематического творчества учителю специализирующегося в области инклюзивного воспитания не удастся добиться эффективности и успешности в педагогической деятельности. В основу целенаправленного процесса подготовки учителя к в области инклюзивного воспитания положены системный, индивидуально-творческий и рефлексивно-деятельный подходы, обеспечивающие функционирование целостного процесса формирования личности учителя. Известен алгоритм подготовки учителя в области инклюзивного воспитания, состоящий из несколько последовательных этапов:

Развитие творческой индивидуальности учителя: формирование у него способности выявлять, формулировать, анализировать, решать творческие задачи; развитие общей технологии творческого поиска; формирование способности самостоятельного переноса ранее усвоенных знаний в новую ситуацию; развитие критичности мышления.

Овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. На этом этапе учителя специализирующие в области инклюзивного воспитания знакомятся с различными типами учебных заведений.

Освоение технологии инклюзивного воспитания. Учителя вникают в сущность методик специализирующихся школ, упражняются в составлении авторских программ, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения нового.

Практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в области инклюзивного воспитания, осуществление коррекции и самоанализа в данной педагогической деятельности.

Конкретизацией перечисленных этапов подготовки учителя в области инклюзивного воспитания является специфичность используемых способов, приемов и средств достижения поставленных целей каждого из шагов единого процесса подготовки учителя в области инклюзивного воспитания.

Обсуждение специфики подготовки будущих педагогических кадров в области инклюзивного воспитания влечет выявление условий, при которых мы можем утверждать, что учителя овладели основами методологии научного познания, педагогического исследования, обладают сформированным чувством

профессионального долга. В этой связи, особый разговор необходимо вести о *возможных конфликтах возникающих между нормативным долгом и необходимостью его творческого исполнения*, о причинах их порождающих.

Случается, что учителя в области инклюзивного воспитания стремятся добросовестно выполнять свои функции. Но в силу разного рода обстоятельств результат их усилий оказывается неравноценным. Возникает конфликт между учителем и менеджером воспитательного учреждения. Менеджер не удовлетворен качеством работы учителя в области инклюзивного воспитания, хотя последний старался быть на уровне требований.

Вопрос о возможных конфликтах, возникающих между долгом и желанием его творчески исполнить, следует рассматривать, прежде всего, как проблему свободы и необходимости. Однако не менее важно обнаружить проблему соответствия личных качеств и способностей учителя с одной стороны и развитием *технологий инклюзивного воспитания* – с другой. Рассмотрим некоторые случаи проявления такого рода конфликтов, хотя они могут приобретать различную форму: *учитель в области инклюзивного воспитания осознает свой долг, связанный с освоением технологий инновационной деятельности, но не желает его выполнять в силу личных соображений; учитель в области инклюзивного воспитания осознает данный долг, понимает значимость и необходимость его исполнения, но у него недостаточно силы воли, настойчивости.*

Если обнаружится, что у педагога в области инклюзивного воспитания отсутствуют объективные условия или субъективные данные, необходимые для выполнения *практической работа на экспериментальной площадке по введению новшества* в области инклюзивного воспитания, *осуществление коррекции и самоанализа в специализированной педагогической деятельности*, то разрешение данного типа конфликта потребует более тонких управленческих подходов

Процесс *развитие творческой индивидуальности учителя* в области инклюзивного воспитания станет в определенной степени управляемым, если будут созданы ряд условий, специально организованных, а именно: *преимущество всех этапов многоуровневого педагогического образования; ориентация университетского обучения на обобщенную модель подготовки учителя в области инклюзивного воспитания; психологическая диагностика учителя к данному виду деятельности; формирование творческой активности и мотивационно – целостного отношения к феномену инклюзивного воспитания у педагога; взаимосвязь общепедагогической, психологической и специально – методической подготовки учителя в области инклюзивного воспитания; осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инклюзивного воспитания; формирование у педагогов инклюзивной культуры, восприимчивости к новшеству в инклюзивной педагогике; изучение, выявление и оценивание динамики освоения инклюзивной воспитательной деятельности учителя.*

Итак, *подготовка будущих педагогических кадров в области инклюзивного воспитания* влечет создания данных условий, при которых мы сможем ожидать, что учителя овладеют основами методологии инклюзивного воспитания, технологиями

соответствующей деятельности, смогут вести практическую работу на экспериментальной площадке по введению новшества в процесс инклюзивного воспитания, осуществлять коррекцию и самоанализ своей педагогической деятельности.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ, СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВАЛЕНТИНА РАДИОНОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь

***Annotation:** In the article there are discussed the aspects of inclusive education, background and prospects for training and retraining of pedagogical personnel. There are assumed the innovative views of the solution to the problem of training specialists, which provide the educational process, their professional readiness for pedagogical activity in the new conditions.*

This article details features of the software components of the activities of the Centre for inclusive education, background and prospects of preparation and retraining of pedagogical staff which involved in inclusive education.

***Keywords:** inclusion, inclusive education, children with special psycho-physical development; the educational process in the framework of inclusion, social and psychological-pedagogical support.*

Совершенствование системы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) актуализирует изучение и привлечение мирового опыта в данной сфере. На современном этапе развития общества значимыми признаются достижения в становлении инклюзии, инклюзивного образования в разных странах. Среди актуальных проблем, вызывающих острую полемику на различных уровнях выделяется проблема подготовки и переподготовки педагогов, специалистов, которые продуктивно осуществляют «включение» детей с ОПФР в образовательную среду сверстников. В Республике Беларусь востребованным и конкурентно способным становится такой педагог, специалист, который, способен осуществлять социальное и психолого-педагогическое сопровождение коррекционно-образовательного процесса, нести ответственность за результаты своей профессионально-педагогической деятельности, решать задачи идеологической и воспитательной работы, духовно-нравственного развития детей рассматриваемой

категории. Требуется педагог, владеющий культурой педагогической деятельности, регулирующий нравственные отношения в образовательной среде, готовый к вступлению во взаимодействие с детьми, родителями, коллегами, другими заинтересованными лицами, осознающий важность выбранного пути, обладающий стремлением к самосовершенствованию.

Решение задачи обучения детей с ОПФР совместно со сверстниками получило свое завершение после принятия Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (приказ Министерства образования Республики Беларусь №608 от 22.07.2015), где были раскрыты основные задачи, направления работы, стоящие перед системой образования, вплоть до 2020 года. В настоящее время в нашей стране активно развивается и внедряется система инклюзивного образования, которая рассматривается как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что обучающиеся могут проходить процесс обучения совместно во всех случаях [1, 2, 4].

Инклюзивное образование в Концепции определяется как «обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [3, с. 4]. Возникает необходимость подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, специалистов, обеспечивающих и координирующих образовательный процесс, их профессиональная готовность к педагогической, психологической, социально ориентированной деятельности в новых образовательных условиях. Актуальность получает развитие социального и психологического сопровождения детей на разных уровнях.

Для успешной деятельности требуют решения противоречия между:

- необходимостью более широкого включения учащихся с особенностями психофизического развития в среду общеобразовательного учреждения и недостатком квалифицированных педагогов, специалистов для осуществления инклюзивного образования;

- требованиями, предъявляемыми к педагогам, специалистам, участвующим в инклюзии и недостаточно разработанными теоретическими и методологическими подходами к подготовке и переподготовке кадров [5, с. 58].

Кроме того, следует учитывать необходимость:

- принятия всеми педагогами, специалистами философии инклюзивного образования;

- определения приоритетов инклюзии для различных учреждений образования;

- осмысления и принятия психических особенностей таких детей;

- следования принципам включения детей с ОПФР в образовательную среду;

- предупреждения рисков и неудач «включения».

В содержательно плане к подготовке, переподготовке педагогов, специалистов инклюзивного образования относятся следующие вопросы:

– ребенок с особенностями психофизического развития в окружающем социуме (особенности восприятия инвалидности и положение в обществе детей с ОПФР; семья ребенка с ОПФР как одна из групп риска; расширение контактов, связей с окружающими людьми; создание групп, ассоциаций, объединяющих заинтересованных лиц);

– правовые основы и нормативные документы социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в учреждениях образования Республики Беларусь (правовые основы организации инклюзивного процесса; основные нормативные документы и законодательные акты, позволяющие организовать инклюзивное образование; расширение полномочий коллективов учреждений образования на местах);

– необходимый перечень условий, позволяющих организацию инклюзивного обучения и воспитания в различных учреждениях образования (совершенствование, модернизация образовательной среды, доступность различных образовательных услуг);

– готовность педагогических работников, специалистов к организации инклюзии (создание положительной, доброжелательной атмосферы в учреждениях образования, просветительская работа с окружающим социумом);

– учет основных вариантов дизонтогенеза (современные представления об общих и специфических закономерностях развития; особенности психического развития различных категорий детей с ОПФР; возможности раннего выявления отклонений развития при различных вариантах психического дизонтогенеза; принятие ребенка таким, какой он есть);

– организация и содержание деятельности учителя специального образования, учителя инклюзивного образования, социального педагога, педагога-ассистента, педагога-психолога, сурдопереводчика, сопровождающего обучающегося с особенностями психофизического развития (цель и задачи деятельности, условия, критерии и показатели эффективности; стратегия и технологии работы; регламент; выбор программно-методических средств);

– специфика социального и психолого-педагогического сопровождения детей с психическим недоразвитием, с интеллектуальной недостаточностью, с аутистическими нарушениями, с двигательными нарушениями, с нарушениями слуха, с нарушениями зрения, ребенка-инвалида по соматическим заболеваниям в учреждении образования (закономерности формирования психических сфер и функций; необходимые условия для включения таких детей в учреждения образования; учет поведенческих проявлений; особенности организации индивидуальной образовательной траектории (образовательного маршрута) и индивидуального учебного плана с учетом особенностей и возможностей ребенка; оборудование и специальные технические средства; социальное регулирование родительско-детских отношений, в том числе с родителями других детей в группе/классе; позитивные возможности детей как показания к инклюзии в общеобразовательное учреждение);

– комплексный индивидуальный план обучения ребенка с ОПФР (необходимая документация и оценка динамики развития ребенка);

– индивидуальная программа социального и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР (принципы разработки индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих программ; включение социального, педагогического и психологического компонентов сопровождения для различных категорий детей с ОПФР; круглые столы по мониторингу социального и психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР);

– деятельность различных клубов, служб и методических объединений образовательного учреждения (структура деятельности специалистов как основа продуктивного взаимодействия; выработка общих позиций; распределение функций, полномочий, сфер ответственности; разработка общих подходов к взаимодействию; привлечение к тесному сотрудничеству родителей и других заинтересованных лиц).

Актуальным для педагогов, специалистов наряду с формированием специальных профессиональных компетенций становятся знания о высших моральных, общечеловеческих и специально-профессиональных ценностях, идеалах, требованиях и принципах в различных системах отношений («педагог-учащийся», «педагог-учащийся-родитель», «педагог-педагог», «учащийся с ОПФР-учащийся»), способах регулирования нравственных отношений в профессиональной среде. Возрастает роль культуры межличностного общения в образовательной среде, культуры педагогического труда, культуры педагогического мышления, совокупности норм и правил, регулирующих поведение, манеры, жесты, внешний вид педагога-специалиста. Приобретает значимость осознание нравственных качеств, которыми должны обладать педагогические работники (другие специалисты) и владение способами повышения педагогического авторитета в образовательной среде.

В организационном плане перспективным видится создание Центров инклюзивного образования на базе учреждений высшего образования Республики Беларусь. Предполагается, что они будут являться структурным подразделением тех учреждений, которые уже достигли научно обоснованных, значимых, позитивных педагогических результатов, обладающие потенциалом для распространения инновационного опыта по различным содержательным направлениям, значимых для развития и совершенствования общей и специальной системы образования. Несомненно, что всеми выше обозначенными качествами обладает Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», что выявляет перспективы создания здесь Центра инклюзивного образования, особенно с учетом участия учреждения в международном проекте INOVEST 530417-TEMPUS-1-2012-1-DE-TEMPUS-SMHES.

Условиями создания Центра могут стать:

- существующая система инновационной работы факультетов и кафедр педагогического и психологического профиля; материально-техническая база;
- наличие кадрового состава, готового к реализации функций деятельности Центра инклюзивного образования;
- успешные результаты исследовательской и образовательной деятельности.

Таксономия целей и задач Центра может быть представлена следующим образом:

– разработка методологических основ и технологий, организационно-методического и психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования;

– накопление и переработка передового опыта и эффективных технологий как учреждений образования, так и других научных, методических, общественных организаций, заинтересованных в обновлении содержания и форм образовательной практики в специальном образовании;

– разработка методических рекомендаций для специалистов учреждений образования, реализующих инклюзивную практику;

– психолого-педагогическое сопровождение обучающихся из числа лиц с особенностями психофизического развития;

– организация и проведение научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, тренингов;

– участие в инновационной, проектной, научно-исследовательской и издательской деятельности;

– эффективное использование имеющихся ресурсов: финансовых, материальных, кадровых.

Заинтересованными лицами являются педагогические работники, обеспечивающие инклюзивную практику, в том числе: учителя специального образования, учителя инклюзивного образования, педагоги-психологи, педагоги-ассистенты, сурдопереводчики, сопровождающие обучающего с психофизическими особенностями и другие [3, с. 10].

Содержательно-организационные вопросы подготовки, переподготовки педагогов, специалистов инклюзивного образования в Центрах инклюзивного образования могут быть дополнены следующими показателями продуктивности инклюзии:

– увеличение доли учреждений общего образования, в которых созданы специальные условия, отвечающие требованиям коррекционно-образовательной среды для обучения учащихся с ОПФР;

– увеличение доли педагогов, специалистов учреждений общего и дополнительного образования, получивших и повысивших квалификацию в области инклюзивного образования;

– расширение возможностей получения лицами с ОПФР высшего и дополнительного образования [5, с. 60].

Данное направление позволит повысить степень подготовки и переподготовки педагогических кадров, специалистов различного профиля, образование и качество жизни всех обучающихся, сделать мир более гуманным.

Использованная литература:

1. Бейзеров, В.А. Стратегии развития инклюзивного образования. Материалы международной научно-практической конференции «Совершенствование функционирования образовательных систем в русле акмеологии» / редкол. Н.В. Кухарев (отв.ред.) [и др.]: ГОИРО. Гомель, 14-15 ноября, 2013, Вып. XV, с. 45-49.

2. Змушко, А.М. Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь. Специальная адукацыя. 2014, 5, с. 5-19.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Специальная адукацыя. 2015, 5, с. 3–11.
4. Семаго, Н.Я. Система обучения и повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование. Приложение к журналу «Стремление к инклюзивной жизни». 2009, 3, с.10-12.
5. Хайруддинов, М.А. Проблема подготовки учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Специальная адукацыя. 2013, 2, с. 58-63.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЛАДИМИР ШИНКАРЕНКО, кандидат педагогических наук,
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
Минск, Республика Беларусь

Annotation: *The article defines the peculiarities of professional training of teachers for work with students with mild mental retardation in conditions of inclusive education. We also consider the results of a survey of students – future history teachers to teach this subject in the inclusive education class.*

Keywords: *Teacher, professional training, pupils with mild mental retardation, inclusive education.*

Развитие в Республике Беларусь инклюзивного образования обуславливает потребность в кадрах не только учителей-дефектологов, но учителей других специальностей (учителей начальных классов, учителей-предметников), подготовленных к работе с учащимися с особенностями психофизического развития (ограниченными возможностями здоровья).

Отдельные вопросы подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования получили отражение в публикациях М.Ю. Айбазовой, С.В. Алёхиной, Л.В. Антроповой, Г.А. Бордовского, О.В. Воробьёвой, А.Д. Гонеева, О.А. Денисовой, З.А. Мовкебаевой, И.А. Оралкановой, И.А. Турченко, В.В. Хитрюк и других авторов. Однако целостное видение организации профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования и обеспечения её качества ещё не определено. В значительной мере это связано с тем, что в проведённых ранее исследованиях по проблеме инклюзивного образования крайне недостаточно представлены её научно-методические аспекты (планирование работы учителя и учителя-дефектолога, их взаимодействие в решении образовательных задач, методика проведения учебных занятий учителем при полном составе класса и др.).

Важным шагом, направленным на решение рассматриваемой проблемы, стала разработка научным коллективом (В.А. Шинкаренко – научный руководитель,

Е.А. Лемех, В.В. Хитрюк, Н.С. Цырулик) Концепции качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования (далее – Концепция).

Концепция разработана с учётом того, что развитие инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь не исключает их права на получение образования в системе специального образования, в т. ч. в классах интегрированного обучения и воспитания учреждений общего среднего образования. Следовательно, необходимым является обеспечение профессиональной подготовки учителей к работе с учащимися с особенностями психофизического развития в условиях и инклюзивного образования, и интегрированного обучения и воспитания. Однако при этом понимается, что подготовка учителей к работе в условиях инклюзивного образования имеет специфику, обусловленную как его содержанием, так и организацией.

На основе указанной Концепции в настоящее время разрабатывается модель профессиональной компетентности учителя учреждений общего среднего образования, организующего обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции и инклюзивного образования, включающая инвариантный и вариативный компоненты. В вариативном компоненте модели выделяются составляющие, характеризующие профессиональную подготовку учителя к работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Профессиональная подготовка учителей к работе в условиях инклюзивного образования имеет цель выполнения актуального социального заказа на специалиста, способного реализовывать образовательный процесс с лицами с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодёжи. Необходимо также иметь в виду, что достижение данной цели требует освоения учителем методики обучения разных категорий учащихся с особенностями психофизического развития, в т. ч. с умственной отсталостью. Это, в свою очередь, определяет необходимость решения следующих задач: обновление содержания профессиональной подготовки учителей; модернизация процессуального компонента их профессиональной подготовки и дальнейшая разработка её научно-методического обеспечения.

Подготовка учителей к обучению учащихся с умственной отсталостью представляется наиболее специфичной в силу необходимости не только серьёзной адаптации содержания обучения, но и особой организации их учебной деятельности. В настоящее время для решения задачи формирования у студентов педагогических специальностей способности к реализации образовательной программы общего среднего образования в отношении учащихся с умственной отсталостью используются: возможности учебной дисциплины «Теория и практика специального образования» (в ближайшей перспективе – «Теория и практика специального и инклюзивного образования»); тренинговые занятия, направленные на формирование у студентов психологической (мотивационной) готовности к работе в условиях инклюзивного образования; включение студентов в волонёрское движение; организация

педагогической практики в классах, в которых обучаются учащиеся с особенностями психофизического развития, в том числе с умственной отсталостью.

Подготовка учителей к работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью осуществляется и в рамках образовательных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Нами накоплен определенный опыт преподавания указанной выше учебной дисциплины студентам исторического факультета учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». На лекционных и практических занятиях мы специально выделяем вопросы возможностей усвоения исторических знаний учащимися с лёгкой интеллектуальной недостаточностью и особенности специальной методики обучения истории. В частности, студенты знакомятся с заданиями, которые можно предлагать этим учащимся на уроке в составе класса, спецификой педагогического руководства выполнением данных заданий и оценки их выполнения. Занятия проводятся в интерактивном режиме. Усвоению студентами особенностей обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью содействует и изучение рекомендуемой им специальной литературы.

Проводимая в данном направлении работа приносит позитивные результаты. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты анкетирования 48 студентов в декабре 2016 г. Положительное отношение к учебной дисциплине высказали 40 (83,3 %) студентов; отрицательного отношения выявлено не было; не определили отношения 8 (16,7 %) студентов. 44 (91,7 %) студентов считают изучение данной учебной дисциплины необходимым; высказали обратное мнение и затруднились в ответе всего 2 (4,2 %) студента.

Такие результаты в целом можно считать положительными, однако это не отрицает необходимости выявления позиции по отношению к учебной дисциплине у каждого студента, например, по результатам изучения каждого раздела.

Обращает внимание, что 17 (35,4 %) студентов высказались за более позднее изучение учебной дисциплины (параллельно с изучением методических учебных дисциплин), что может свидетельствовать об их заинтересованности в более глубоком овладении её методическими аспектами. 18 (37,5 %) высказались за сохранение учебной дисциплины на II курсе и 13 (27,1 %) затруднились в ответе на данный вопрос.

24 (50,0 %) студентов своё отношение к совместному обучению детей с особенностями психофизического развития (в том числе с умственной отсталостью) и детей, имеющих типичное развитие, определили как положительное. Затруднились в ответе на данный вопрос 18 (37,5 %) студентов и выразили отрицательное отношение к совместному обучению 6 (12,5 %). Сомнения студентов могут быть связаны недостаточностью их практического опыта.

Ни один студент не высказал отрицательного отношения к возможному присутствию в своем классе при прохождении педагогической практики учащихся с особенностями психофизического развития.

Как положительный результат обучения мы оцениваем тот факт, что 66,7 % студентов указали, что если бы при прохождении педагогической практики в их классе

оказался учащийся умственной отсталостью, то они стали бы применять по своей инициативе рассмотренные при изучении учебной дисциплины учебные задания. Лишь 4 (8,3 %) студента указали, что делать бы этого не стали; затруднились в ответе на этот вопрос 12 (25,0 %) студентов.

Наконец, подавляющее большинство студентов – 44 (91,7 %) указало, что инклюзивное образование может содействовать социализации учащихся с особенностями психофизического развития (соответственно, и с умственной отсталостью). Ответы «нет» на данный вопрос отсутствовали. 4 (8,3 %) студента указали на затруднения в ответе.

Рассмотренные результаты анкетирования позволяют положительно оценить возможности профессиональной подготовки педагогов к работе с учащимися с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. Работа в указанном направлении будет продолжаться. Ее ближайшими задачами мы видим:

- корректировку содержания обучения студентов в рамках учебной дисциплины «Теория и практика специального и инклюзивного образования» с учётом накопленного опыта;

- разработку и использование комплексов практикоориентированных заданий, усиливающих деятельностный характер профессиональной подготовки учителей разных специальностей (начальных классов, учителей-предметников) к работе в условиях инклюзивного образования;

- разработку виртуальных практик, моделирующих условия инклюзивного образования;

- разработку и реализацию новых образовательных программ повышения квалификации учителей.

SECȚIUNEA II STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

EXIGENȚELE DE STRUCTURARE A UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A iCEM „DATA MINING”

**NATALIA APETRII, doctorand,
Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova**

Annotation: *In this article are given brief descriptions of requirements to develop components of electronic course “Data Mining”.*

Keywords: *electronic course*

Cursul electronic reprezintă un complex educațional metodic informatic pe disciplină (abreviat iCEM, concept introdus în e-Learning de Bragaru T. [et al.]). Bragaru T, Cîrhană V, Crăciun I. definesc termenul iCEM ca „un set de materiale didactice în format electronic, care vizează obiectivele, conținutul, metodele și instrumentele de instruire, de evaluare pentru o anumită disciplină” [1].

Actualmente, pentru a desemna noțiunea *materiale didactice în format electronic*, se utilizează și termenul *resursă educațională electronică*. Cursul electronic „Data Mining” include următoarele resurse electronice educaționale destinate organizării procesului de instruire: note de curs, lucrări de laborator, teste, sarcini individuale.

Consultând sursele [2-6] din domeniul elaborării cursurilor electronice am identificat exigențele de elaborare a resurselor cursului “Data Mining” luând în considerare aspectele pedagogic și tehnologic.

Exigențele față de structurarea unităților de învățare (adaptate după sursele [1-10]).

Notele de curs în iCEM “Data Mining” sunt prezentate prin lecții. Componentele structurale ale unității de învățare (UI) *lecție* sunt: titlul unității, cuprinsul, obiectivele unității de învățare, conținutul, concluziile, bibliografia. Întrebările de autoevaluare sunt prezentate în formă de teste. Exigențele față de structurarea UI *lecția* sunt redată în tabelul 1.

Tabelul 1. Exigențele față de structurarea UI: lecția.

<i>Aspectul pedagogic</i>	<i>Aspectul tehnologic</i>
<i>Titlul UI redă bine conținutul, formulat din 3-5 cuvinte.</i>	<i>Titlul UI marimea 14 pt, bold.</i>
<i>Cuprinsul reprezintă modul de diferențiere a conținutului.</i>	<i>Cuprinsul UI se prezintă în formă de liste numerotate, nenumerate.</i>
<i>Obiectivele de referință sunt prezentate pe trei niveluri (cunoaștere, aplicare, integrare) utilizând verbele de acțiune.</i>	<i>Oviectivele UI se prezintă în formă de liste numerotate, nenumerate.</i>
<i>Conținutul este divizat în paragrafe. Fiecare paragraf reprezintă un fragment logic finalizat. Conținutul paragrafului trebuie de redus la un singur gând-cheie. Prezența a 7 și mai multe paragrafe este nedorită, iar a 9 și mai multe paragrafe nu este permisă.</i>	<i>Denumirile paragrafelor se evidențiază în text (bold). Volumul optimal al paragrafului este de 1-4 ecrane. Unitatea de studiu trebuie să cuprindă nu mai mult de 20 pagini.</i>
<i>Concluziile reprezintă sintetizarea materialului pe UI cu scopul de repetare a materiei (însușirea mai bună).</i>	<i>Cuvântul Concluzii - se evidențiază în text (bold), iar însuși textul nu este evidențiat.</i>
<i>Înrebările de autoevaluare trebuie să fie cu exprimare corectă, concisă (fără expresii neclare și ambiguitățile).</i>	<i>Întrebările se prezintă în formă de teste de autoevaluare (MOODLE) sau în formă de liste numerotate.</i>
<i>Bibliografia reprezintă sursele pentru studiul UI.</i>	<i>Se prezintă în formă de liste numerotate conform normelor comun adoptate.</i>

Componentele structurale ale unității de învățare *lucrare de laborator* sunt: titlul unității, scopul unității de învățare, conținutul, concluziile, problemele și exercițiile, bibliografia. Exigențele față de structurarea UI: lucrarea de laborator prezintă tabelul 2.

Tabelul 2. Exigențele față de structurarea UI: lucrarea de laborator.

<i>Aspectul pedagogic</i>	<i>Aspectul tehnologic</i>
<i>Titlul UI redă bine conținutul.</i>	<i>Titlul UI este formulat din 3-5 cuvinte, marimea 14 pt, bold.</i>
<i>Scopul UI conține obiectivele de referință prezentate pe niveluri aplicare și integrare.</i>	<i>Scopul se evidențiază cu <i>italiac</i>.</i>
<i>Formularea problemei/ sarcinii trebuie să fie cu exprimare corectă, clară (fără ambiguități), cu note de curiozitate/motivare. Redă bine sarcina.</i>	<i>Formularea problemei - text <i>italic</i> sau bold.</i>
<i>Conținutul include descrierea detaliată a mersului lucrării cu ilustrații. Conținutul este divizat în paragrafe (etapele de soluționare a problemei). Explicația</i>	<i>Denumirea paragrafului se evidențiază în text (bold). Volumul optimal al paragrafului este de 1-2 ecrane.</i>

materialului didactic se face numai prin exemple rezolvate.	
<i>Interpretarea rezultatelor - descrierea rezultatelor analizei se face în limbaj clar și corect.</i>	<i>Fraza Interpretarea rezultatelor - se evidențiază în text (bold), iar însuși textul nu este evidențiat.</i>
<i>Concluziile reprezintă sintetizarea materialului pe UI.</i>	<i>Cuvântul Concluzii - se evidențiază în text (bold), iar însuși textul nu este evidențiat.</i>
<i>Exercițiile se formulează de către profesor într-un limbaj clar și corect.</i>	<i>Se prezintă în formă de liste numerotate, iar însuși textul nu este evidențiat.</i>
<i>Bibliografia - surse pentru studiul UI.</i>	<i>Se prezintă în formă de liste numerotate conform normelor comun adoptate.</i>

Componentele structurale ale unității de învățare *lucrul individual(sarcina)* sunt: titlul unității, conținutul UI, criteriile de elaborare, criteriile de evaluare. Exigențele față de structurarea UI lucrul individual descrie tabelul 3.

Tabelul 3. Exigențele față de structurarea UI: lucrul individual.

Aspectul pedagogic	Aspectul tehnologic
<i>Titlul UI - denumirea sarcinii individuale/produsului.</i>	<i>Foia de titlu se completează conform cerințelor aprobate de departament.</i>
<i>Formularea sarcinii. Conținutul sarcinii se formulează de către profesor într-un limbaj clar, accesibil și corect.</i>	<i>Denumirea produsului se evidențiază în text (bold), iar însuși textul nu se evidențiază. La formularea denumirii produsului pot fi utilizate date în formă de tabele, grafice etc.</i>
<i>Criteriile de elaborare conțin descrierea metodologiei aplicate și strategiilor de realizare a lucrului individual. Se formulează de către profesor într-un limbaj clar, accesibil și corect.</i>	<i>Criteriile de elaborare se evidențiază în text (bold), iar însuși textul nu se evidențiază. <i>Se prezintă în formă de tabel aprobat de instituția superioară.</i></i>
<i>Criteriile de evaluare. Conțin descrierea criteriilor de evaluare și descriptorilor de performanță. Sunt formulate de către profesor într-un limbaj clar, accesibil și corect.</i>	<i>Criteriile de evaluare se evidențiază în text (bold), iar însuși textul nu se evidențiază. <i>Se prezintă în formă de tabel aprobat de instituția superioară.</i></i>

Evaluarea este o parte-componentă a procesului de predare/învățare. Un mijloc de evaluare des utilizat actualmente este testarea. Exigențele față de formularea itemilor de evaluare și formarea testului privesc din două puncte de vedere (pedagogic și tehnologic) sunt prezentate în tabelul 4.

Tabelul 4. Exigențele față de teste.

Aspectul pedagogic	Aspectul tehnologic
---------------------------	----------------------------

Testele de evaluare trebuie să fie dezvoltate treptat în complexitate.	Itemii se introduc în banca de teste pe categorii. Categoriile reprezintă o temă sau un modul.
Utilizarea combinată a diferitor tipuri de itemi în teste: cu răspunsuri adevărat/fals, completarea unor spații libere, alegerea unei variante corecte etc.	Se indică o limită de timp pentru testarea studentului.
Formularea clară a anunțului itemului de test.	Se indică numărul maxim de cuvinte pentru formularea răspunsului pentru eseu.
Anunțul itemului de test nu trebuie să conțină un indiciu la răspuns.	Se specifică metoda de evaluare în mediul electronic (cea mai mare notă, ultima încercare etc.).
Se recomandă lungimea anunțului itemului de test să fie nu mai mult de 10 cuvinte.	Se indică numărul de încercări de testarea studentului.
Numărul itemilor în test trebuie să fie atât cât este nevoie pentru a atinge toate scopurile testării.	Selectarea itemilor pentru test trebuie să fie în mod aleator.

Concluzii

Forma de instruire cu utilizarea Internet-tehnologiilor este bazată mai mult pe activitatea individuală a studentului. Această formă de organizare a instruirii necesită proiectarea minuțioasă a fiecărei activități de instruire a studentului în mediul educațional electronic și a resurselor educaționale electronice.

Proiectarea cursurilor electronice necesită respectarea unor exigențe de elaborare a componentelor cursului, în primul rând, din punct de vedere didactic și, în al doilea rând, din punct de vedere tehnologic. Aplicarea acestor exigențe va contribui *la calitatea cursului și eficiența procesului de învățare.*

Referințe bibliografice:

1. Bragaru T., Cîrhană V., Crăciun I. Dezvoltarea resurselor informatice pentru instruirea la distanță. Metodologie. e-Lab. for eLearning courses. - Chișinău: CEP USM, 2009. - 35 p.
2. Ghid pentru elaborarea materialelor de studiu în tehnologie ID. Precizări metodologice Id. <http://ciso1.central.ucv.ro/did/ghidmateriale.pdf>
3. Recomandări privind proiectarea și elaborarea resurselor de studiu pentru educația la distanță. http://www.idifr.ase.ro/Media/Default/pdf/recomandari_suport%20ocurs.pdf
4. Istrate O. Educația la distanță. Proiectarea materialelor. http://librarie.agata.ro/wp-content/uploads/2013/02/EdituraAgata_OlimpiusIstrate_Educatia_la_distanta_2000.pdf
5. Технология создания электронных средств обучения. <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/tech/>
6. Моисеев В.Б., Усачев Ю.Е., Шигина Н.А. Создание электронных учебно - методических комплексов. Монография. - Пенза: Технологический Институт, 2001. - 116 с.
7. Кутузова Е.С., Краснолуцкая А. Г., Калиниченко С.А. Руководство по подготовке материалов для создания электронных курсов. Петропавловск. 2005. - 31 с.

8. Щеголева Т.В., Юрасов В.Г., Кольцова Г.В. Методическое руководство разработке электронного учебно-методического обеспечения системы электронно-дистанционного обучения . Воронеж, 2012. - 25 с.
9. Шалкина Т.Н., Запорожко В.В., Рычкова А.А. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства. - Оренбург, ГОУ ОГУ, 2008, - 160 с. <http://ito.osu.ru/files/work.pdf>
10. Хвесеня Н. П., Сакович М. В. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс. - Минск: БГУ, 2006. - 116 с. <http://www.bsu.by/Cache/Page/48393.pdf>

EDUCAȚIA PRIN ARTĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

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

Annotation: *This paper reviews the retrospective literature on the impact of the plastic arts on the education of children with special educational needs for the successful completion of the instructive-educational process in inclusive classes.*

Keywords: *special educational needs, inclusive classes, education through art*

În conformitate cu Codul educației al Republicii Moldova obiectivul strategic al politicii de stat este de a spori accesul la educație de calitate corespunzător cerințelor inovatorii pentru dezvoltarea economiei, necesităților contemporane a societății și a fiecărui cetățean prin asigurarea unui mediu școlar prietenos și protectiv și prin consultarea elevilor în procesul de luare a deciziilor.

Implementarea *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* care este orientată spre asigurarea dezvoltării durabile a educației în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative – factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării conduce sistemul educațional din Republica Moldova spre spațiul educațional mondial ce implică schimbări semnificative în teoria și practica procesului de învățământ. În acest context problema incluziunii rămâne actuală în pofida politicilor Ministerului Educației îndreptate spre integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în școlile tradiționale, iar sprijinul acordat elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul general se realizează prin organizarea de servicii a mediului educațional [1].

Organizarea activității de învățare prin *artă*, fiind o formă productivă a activității elevilor cu cerințe educaționale speciale, devine din ce în ce mai populară în practica educațională modernă. Se susține că tendința către activitățile plastice este caracteristică tuturor copiilor de la cea mai fragedă vârstă. Cea mai răspândită și accesibilă formă a activității copiilor este *desenul*, cărei cercetătorii îi acordă o mare atenție pentru descoperirea fenomenului de creativitate la copiii de diverse vârste.

De-a lungul anilor activitatea artistică este studiată de către cercetători din diverse direcții: pedagogi, psihologi, fiziologi, neurologi, filosofi și cercetători de artă. Toți aceștia acordă o mare importanță desenului, deoarece are un impact enorm asupra dezvoltării mentale a copilului, asupra formării diferitelor aspecte ale personalității acestuia. Anume în desen copilul reflectă impresiile sale, percepții ale fenomenelor și evenimentelor a lumii înconjurătoare, își exprima involuntar emoțiile sale.

Astfel, desenul artistic este considerat de unii cercetători ca un act creativ, care permite copilului să experimenteze bucuria, să fie ei înșiși, să-și exprime în mod liber sentimentele și emoțiile, visele și speranțele. Desenul, conform acestei poziții, oferă copilului o oportunitatea pentru dezvoltarea imaginației, flexibilității și plasticității gândirii.

Analizând literatura de specialitate, s-a constatat că printre toate instrumentele de educație a copiilor cu cerințe educaționale speciale, cea mai răspândită este *educația prin artă*, pe care vom încerca să o examinăm în continuare.

Arta este o formă a conștiinței sociale și individuale, partea integrantă a culturii spirituale a omenirii, cunoașterea și reflectarea reală a lumii înconjurătoare. Prin artă omul reflectă modalitatea de înțelegere a lumii, își exprimă atitudinea față de ea, își poate exprima emoțiile și sentimentele, viziunea asupra lumii.

Creativitatea este auto-exprimarea personalității într-o activitate, rezultatul căreia este crearea de noi valori materiale și spirituale. Fiind în esență un fenomen cultural și istoric, creativitatea are un aspect psihologic individual și procesual. La baza creativității stau așa trăsături de individuale ca: imaginația, intuiția, componentele inconștiente ale activității mentale și nevoile personalității în dezvăluirea și extinderea posibilităților creative. Creativitate are capacitatea de a dezvolta cunoștințele și aptitudinile unei persoane cu dezabilități.

Conceptul de *educație prin artă* a copiilor cu cerințe educaționale speciale se bazează pe faptul că fiecare persoană trebuie să activeze cu un anumit tip de artă, în funcție de abilitățile, interesele, aptitudinile sale, pentru a-și demonstra competențele în rând cu ceilalți copii. Arta și creativitatea trebuie să fie atât un mijloc pentru dezvoltarea personală, cât și un remediu de tratare a „sufletului copilului”. Într-o anumită măsură, *arta* acționează ca o rezistență tratamentului medicamentos. Interesul către educația prin artă reflectă nevoia personalității moderne într-un mod mai firesc, complex și armonios, în care un rol important îl au simțurile, spiritul și calitățile moral [2].

Educația prin artă și creativitate a copiilor cu CES se realizează sub două forme de lucru:

- **activ**, atunci când copiilor li se propun sarcini de lucru după un anumit subiect, cu anumite materiale și activități pe un subiect, materiale și instrumente de lucru la solicitarea copilului;
- **pasiv**, atunci când copilul utilizează în activitatea sa creativă lucrări deja cunoscute sau elaborate anterior, dar pun „în mișcare” percepția estetică, analiza și interpretarea sentimentelor și emoțiilor lor.

Însă, pentru ca să avem succes la educația prin artă a copiilor cu CES, trebuie să acționăm în complex, adică să aplicăm ambele forme de lucru cu acești copii, adică forma activă și cea pasivă, atunci când educația are loc prin percepția estetică a operelor de artă.

Болдырева Ю.Н. [3] evidențiază câteva variante de folosire a lucrărilor plastice și creative în educația copiilor:

1. Utilizarea operelor de artă deja cunoscute prin analiza și interpretarea acestora;
2. Încurajarea copiilor pentru o creație independentă și individuală;
3. Utilizarea operelor de artă și a creațiilor proprii;
4. Creațiile cadrului didactic – desen, modelaj, aplicație;
5. Realizarea unei lucrări din vis, imaginație, asociație, creative etc.

Ca și orice domeniu a educației, în educația prin artă a copiilor cu CES, descoperim o serie de avantaje:

- Practic orice copil (indiferent de dizabilitatea care o deține) poate fi educat prin artă, moment important în educația copiilor cu cerințe educaționale speciale care nu au careva competențe în domeniul artelor plastice sau competențe artistice.
- Arta este un mijloc de educație unde predomină comunicarea non-verbală, ceea ce este deosebit de important pentru acei copii, care au dificultăți de vorbire și exprimare. Discursul grafic este unul dintre fundamentele artelor plastice, care permite copilului să-și exprime cu mai multă precizie sentimentele sale, cu alți ochi să privească la problemele din viața sa și să găsească o cale de soluționare a acestor probleme.
- Arta plastică este un instrument puternic de a apropia/ împrieteni copiii, un fel de „punte” între cadru didactic și copil. Acest lucru este apreciabil în situațiile de stabilire a contactelor, în comunicarea la un subiect complex și delicat.
- Arta este un mijloc de auto-exprimare liberă și de auto-cunoaștere. Are un caracter „orientat spre perspectivă”, presupune o atmosferă de încredere, toleranță și atenție către lumea interioară a copilului.
- Operele de artă plastică ale copiilor sunt dovadă a dispoziției și gândurilor pozitive, care permit să fie folosite pentru evaluarea dinamică, retrospectivă.
- Lucrările de artă ale copiilor cu CES, în cele mai multe cazuri, provoacă emoții pozitive la oameni, ajută la depășirea apatiei și a lipsei de inițiativă.

Educația prin artă a copiilor cu CES se bazează pe mobilizarea potențialului creativ al copiilor, pe mecanismele interne de auto-reglementare. Aceasta răspunde nevoilor fundamentale de auto-reglare - dezvăluirea unei game largi de capacități și competențe a fiecărui copil în particular.

Școala este un spațiu educațional special, principiul fundamental al cărei se bazează pe nevoile reale, pe productivitatea sporită a activității cognitive și creative ale fiecărui elev. Mediul școlar creează condiții social-psihologice pentru o educație de succes, iar în ultimii ani educația prin artă a copiilor de vârstă școlară mică este mai des folosită în practica pedagogică din toate instituțiile de învățământ din Republica Moldova.

În acest context, Поляков С.Д. [4] identifică câteva sarcini înaintate profesorilor/ învățătorilor în activitatea artistică organizată cu elevii:

- să contribuie la menținerea sănătății psiho-emoționale în cadrul procesului de schimbare a lumii interioare a copilului;
- să dezvolte capacitățile creative, chiar dacă programele școlare devin mai complexe, iar adulții evaluează copilul numai prin acțiuni greșite din partea copilului;
- să păstreze interesele cognitive ale copilului;

- să învingă ideile negative despre propria personalitate a copilului.

„Eul” interior al copilului cu CES se manifestă prin lucrări plastice elaborate în mod spontan, atunci când el pictează o imagine, sculptează sau modelează o figură. Pentru copiii de vârstă școlară mică este caracteristic să creeze imagini de artă ce reflectă toate tipurile de procese inconștiente (temeri, conflicte interne, traume psihice, amintiri din copilărie, vise). Cu descrierea lor verbală, copiii pot avea dificultăți psihologice. De aceea, mijloacele non-verbale (ramuri ale artelor plastice) devin adesea unica modalitate de exprimare și clarificare a emoțiilor puternice.

Rezultatul muncii pedagogice nu constă în a învăța copilul cu CES să deseneze, dar și de a-l ajuta, ca prin artă, să se isprăvească cu stările sale emotive. Utilizarea activă a artei creative nu numai că îi ajută pe copii la formarea sferei emoționale, ci îi dă și profesorului un impuls pentru creativitate. Copiii în astfel de activități nu sunt învățați să deseneze, să ia vopsea „potrivită”, să sculpteze pe model, dar li se dă posibilitatea de a crea o lucrare personală unică. Activitățile de acest gen ajută copiii să-și exprime gândurile, sentimentele, dispoziția în procesul creativității.

În concluzie: metodologia educației prin arte reflectă integrarea pedagogiei, psihologiei, artei, științelor umaniste (filozofie, cultură, etică, estetică, și altele) - astfel, considerabil sporind educația de cultură generală a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Referințe bibliografice:

1. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hot. Guv. nr.944 din 14.11.2014. <http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>
2. Арихейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва: Прогресс, 1997. 392с.
3. Болдырева Ю.Н. Рисунки ребёнка как материал для его изучения. В: Вестник психологический, 2003, стр. 28-56.
4. Поляков С. Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания. Дис. д-ра пед. наук. Москва, 1993.

TEHNOLOGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA DISTANȚĂ A COPIILOR CU CES

CEBAN CORINA , profesor, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, mun. Bălți, Republica Moldova

Annotation: *Distance learning is the process through which students complete their degrees without having to attend classes in person. The courses are held online using technology and students can access lectures and assignments through online lectures, teleconferences, online exams, and so on. According to recent statistics, the number of people with disabilities is increasing due to economic recessions as well as technology, which can identify disabilities more easily. Students with disabilities take longer to complete their education. Completing education is both a challenging and stressful experience. Students spend months studying new information. The challenge of earning a higher education degree only increases if you are a student who has a disability. Despite the fact that schools have made efforts to accommodate disabilities, students still struggle with the services.*

Keywords: *learning, disabilities, school, educational process, strategies.*

Potențialul foarte mare al învățământului la distanță rezultă din faptul că el nu impune constrângeri de **timp, spațiu și ritm de studiu**. Totodată, învățământul la distanță contribuie la sporirea eficienței, a flexibilității și accesului la instruire pentru fiecare. Tendința globală de transformare a conținutului educațional într-o formă electronică îl face disponibil oricui, oriunde și oricând.

Conceptul învățământului la distanță în învățământul preuniversitar a fost elaborat în temeiul prevederilor art. 22, 29, 31 din *Codul Educației* al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. Conceptul determină scopul, obiectivele, caracteristicile de bază și stabilește cadrul metodologic de dezvoltare a învățământului primar, gimnazial și liceal la distanță a copiilor cu dificultăți de învățare cauzate de dizabilități.

Copilul cu dizabilitate are dreptul să se înscrie la școală, ceea ce înseamnă acces, și să participe la programe de educație care să îi stimuleze potențialul și să îi sprijine dezvoltarea. Fiecare copil înainte de a fi un copil cu dizabilitate, indiferent de gravitatea acesteia, este un copil cu drepturi egale și căruia trebuie să-i asigurăm prin măsuri sociale, educaționale și medicale șanse egale la învățare, dezvoltare, integrare și participare școlară și socială. Copiii cu dizabilități au dreptul la educația de calitate de rând cu toți copiii. Dizabilitatea ca tip de cerință educațională specială necesită sprijin și resurse suplimentare, dar constituie o direcție de abordare flexibilă și deschisă a problematicii învățământului în general. Curriculumul școlar se adaptează și individualizează pentru a răspunde diversității nevoilor copiilor.

Pe fundalul evoluțiilor la nivel global, pe parcursul ultimilor ani, Republica Moldova a înregistrat progrese notabile în ceea ce privește asigurarea respectării și protecția drepturilor copiilor.

Astfel, în Republica Moldova există premisele necesare pentru implementarea învățământului la distanță, inclusiv infrastructura informatică și de comunicație. Totodată, implementarea și dezvoltarea învățământului la distanță în învățământul preuniversitar în Republica Moldova este frânată de lipsa cadrului normativ, motivația insuficientă a cadrelor didactice de a elabora cursuri electronice, numărul relativ mic de calculatoare și alte dispozitive electronice, competențe digitale insuficiente.

Instruirea la distanță este un proces de interacțiune la distanță a cadrului didactic cu elevii, a elevilor între ei, care reflectă toate componentele inerente procesului de instruire (obiective, conținut, metode, forme de organizare, mijloace de instruire). Toate acestea vin să completeze mediul virtual de învățare, care constituie spațiul, în care se realizează activități de predare-învățare-evaluare, folosind o varietate de instrumente și resurse informaționale în contextul eforturilor de realizare a finalităților de studii. Interacțiunea profesorului cu elevii în acest mediu virtual are la bază o serie de tehnologii de instruire la distanță și un set de resurse informaționale digitale. Tehnologiile de instruire la distanță sunt realizate, în cea mai mare parte, cu ajutorul tehnologiei informației și a comunicațiilor, prin interacțiunea indirectă, sincronă sau / și asincronă dintre elevi și cadrele didactice. Drept resurse informaționale digitale pot servi informațiile (textual, grafic, multimedia), înscrise pe un suport digital, pe care utilizatorul o poate încărca pe calculator pentru a o utiliza în scopuri educaționale sau integrat într-un soft educațional on-line.

Scopul implementării Învățământului la distanță în sistemul de învățământ preuniversitar al Republicii Moldova constă în diversificarea și dezvoltarea calitativă a serviciilor educaționale, în baza utilizării TIC, în vederea creării condițiilor egale de acces la studii a diferitor categorii de persoane, prin flexibilitatea procesului de învățământ și sporirea eficienței acestuia.

Reeșind din obiectivele acestui tip de învățământ, se impune asigurarea accesului la o instruire/formare calitativă, inclusiv prin crearea condițiilor adecvate pentru persoanele cu dizabilități, prin alinierea la tendințele mondiale de dezvoltare a învățământului la distanță și asigurarea accesului la servicii educaționale de calitate pentru fiecare. Totodată, este inevitabilă implementarea unor modalități noi de instruire prin integrarea sau combinarea instruirii la distanță cu cele existente în baza fundamentării psihologice și pedagogice a metodologiei de utilizare a învățământului la distanță. Dezvoltarea mediului educațional național unic și utilizarea eficientă a posibilităților acestuia va fi posibil în urma elaborării și dezvoltării resurselor informaționale digitale pentru învățământul la distanță. Un capitol aparte sunt competențelor resurselor umane (cadrelor didactice, tutorilor, etc) implicate în învățământul la distanță care trebuie formate calitativ și sistematic. Acest lucru va permite agenților educaționali să utilizeze la maxim posibilitățile învățământului la distanță.

Materialele metodico-didactice utilizate în învățământul la distanță diferă esențial de manualele tradiționale. Astfel, pentru învățământul la distanță se folosesc ghiduri, resurse informaționale digitale, sisteme automatizate de testare și alte materiale specifice care pot fi difuzate prin intermediul rețelelor Internet.

Resursele informaționale digitale constituie una din principalele componente ale învățământului la distanță. Ele reprezintă fișiere cu imagini, film, sunet, text, modele statice și dinamice, obiecte ale realității virtuale și a modelării interactive, materiale didactice necesare pentru organizarea procesului de învățământ, în funcție de finalitățile învățării. De regulă, materialele metodico-didactice sunt concepute și elaborate în corespundere cu curriculumul disciplinelor, ținând cont de particularitățile învățământului la distanță. Materialele didactice trebuie să fie accesibile pe diferite periferice (calculator, tabletă, smartphone, etc.). Eficiența unui curs predat la distanță este determinat, eminent, de calitatea resurselor educaționale. Din acest considerent, este vădită asigurarea unei baze tehnico-materială modernă și eficientă, care ar putea fi constituită din: echipament audio/video, tehnică de calcul, echipamente și altele prevăzute pentru crearea resurselor pentru învățământul la distanță; software specializate necesare pentru desfășurarea învățământului la distanță și echipamente de găzduire/depozitare a resurselor (biblioteci electronice, repozitorii, etc.).

Specialiștii în domeniul tehnologiilor informaționale, de rând cu cei din domeniul medicinei, au creat și ajustat la necesitățile persoanelor cu dizabilități o serie de dispozitive:

- software de recunoaștere a sunetului, care poate fi folositor celor care prezintă dificultăți în utilizarea mouse-ului sau a tastaturii;
- software de mărire a imaginii de pe ecran, care face mai vizibil ceea ce este pe monitor, ajutând astfel persoanele cu probleme vizuale;
- tastatură care poate face mai ușoară și mai precisă redactarea, pentru cei care au dizabilități motorii;

- software de citire a informației textuale de pe ecran, cu ajutorul discursului sintetizat sau al elementelor selectate ceea ce este dispus pe monitor, tot ce se întâmplă pe calculator.

În cadrul sistemului de învățământ la distanță, copiii sunt instruiți on-line de către cadre didactice din instituții de învățământ și monitorizați de un tutore. Acest tip de învățământ este susținut de programe specializate, platforme e-learning. Programele specializate sau platformele e-learning pentru învățământul la distanță permit urmărirea directă a lecțiilor, documentarea și urmărirea programelor de instruire, a materialelor de curs, dar și testarea cunoștințelor dobândite de elevi.

În tabelul ce urmează, sunt prezentate problemele cu care s-ar putea ciocni elevii cu CES și careva soluții pentru ele:

PROBLEMA	SOLUȚIILE
Materiale printate sau suport-hârtie (pentru elevii cu vedere slabă sau orbire)	Înregistrări audio, text Braille, text cu caractere mari sau e-texte
Conținuturi on-line (pentru elevii care utilizează tehnologii asistive care s-ar putea să nu fie disponibile pe site-urile web)	Utilizarea softurilor sau instrumentelor on-line care sunt disponibile în regiune și nu necesită achitare sau acomodare pentru anumite categorii de vizitatori.
Video/audio conferințe	Inregistrări video și audio a evenimentelor cu interpretarea prin semne sau subtitre. Ca metodă alternativă, pentru conferința on-line, este chat-ul.

Ne axăm pe oameni și nu pe tehnologii este dezideratul învățământului la distanță. Pentru că, atunci când un profesor se pregătește pentru furnizarea conținutului prin tehnologie, există o tentă să se concentreze asupra tehnologiei. Evident, profesorul trebuie să știe ceva despre tehnologie pentru a o folosi eficient. Pericolul este în faptul că, contează pe tehnologie și dorește să-și arate potențialul, riscând să-și piardă din vedere faptul că acesta este mijlocul de a realiza predarea și nu de finalitate în sine. Ideea nu este de a folosi tehnologia bine; scopul este să-i înveți pe elevi bine. Da, folosirea tehnologiei ajută, dar accentul trebuie să rămână asupra elevului. Mai cu seamă în cazul elevilor cu dizabilități, unde sunt necesare adaptări și ajustări ale conținuturilor.

Tehnologia, indiferent cât de minunată este, nu poate realiza multe în sine. Utilizatorul trebuie să conteze pe sine mult mai mult decât pe tehnologii. În procesul de predare, folosim tehnologia pentru a ne îmbunătăți predarea, dar scopul este întotdeauna orientat spre oameni și nu spre tehnologie. Elevii cu dizabilități utilizează frecvent tehnologiile speciale pentru a accesa informații. Profesorul trebuie să afle cum acest lucru poate afecta percepția asupra conținutului predat. Software-ul de citire a ecranului sau software-ul de recunoaștere a vocii trebuie recunoscut în mai mult decât un mod superficial. Știind ceva despre caracteristicile majore ale acestor produse va simplifica înțelegerea problemelor și aflarea soluțiilor pentru acești elevi.

Unele informații - tehnologie, matematică și știință - nu se pretează la comunicarea electronică și pot necesita furnizarea de copii pe hârtie. Acest lucru este adesea adevărat

atunci când este prevăzut pentru elevii orbi sau slab văzători. Profesorul trebuie să posede un plan pentru modul de furnizare a graficelor și desenelor grafice tactile, dacă este necesar.

Elevii cu dizabilități se tem adesea de respingerea de către un profesor atunci când solicită ajutor special. Cadrele didactice trebuie să transmită mesajul care l-ar ajuta. Pe de altă parte, unii elevi cu dizabilități pot încerca să exploateze. Ceea ce nu trebuie să uite un cadru didactic este conținutul care trebuie predat și să traseze niște limite clare între ceea ce are de făcut și necesitățile elevului. Mult contează crearea unui cadru de predare competitiv și calitativ.

O caracteristică a sistemului de învățământ din Moldova este tendința de a solicita tuturor copiilor performanțe pe potrivă. Unii profesori sunt capabili și dornici să se schimbe și să adopte un stil de lucru individualizat și centrat pe nevoile copilului. Metodologia evaluării, atât cea a școlilor cât și cea a profesorilor, s-a schimbat în vederea creșterii greutății criteriilor care sunt legate de creșterea accesului la educație al tuturor copiilor, măsurând mai degrabă progresul școlar decât rezultatele, creând o școală deschisă, prietenoasă, capabilă să accepte și să valorizeze fiecare copil în parte. În prezent, criteriile privind copiii cu performanțe și bunele rezultate la examene și concursuri încă prevalează, dar au fost făcuți pași importanți în direcția schimbării acestei abordări. Sperăm să devină cel puțin la fel de importante ca și cele „selective”, criteriile „incluzive” - numărul de copii care au fost ajutați ca să evite eșecul școlar, numărul de copii care au fost integrați în școli incluzive, numărul de copii care și-au îmbunătățit performanțele școlare.

Sistemul învățământului special oferă în acest moment servicii educaționale care corespund nevoilor de dezvoltare și posibilităților de adaptare și învățare ale copiilor. Sistemul devine zi de zi tot mai deschis. Copiii cu deficiențe au acces în școlile publice și pot beneficia de servicii de sprijin care să le faciliteze acest tip de integrare. Reforma sistemului educației speciale este cu atât mai amplă cu cât ea trebuie să includă atât principiile noi abordate de școlile obișnuite cât și principiile noi dezvoltate de educația specială din lume.

În această etapă, prin folosirea TIC-urilor, cunoștințele nu mai sunt monopolul profesorului, informația poate fi găsită și independent de profesor, devenind un al treilea actor al procesului de învățare (actori: profesori, elevi, cunostinte). Actualmente, aportul profesorului este fundamental metodologic, el trebuie să îndrume, să știe ce să ceară elevului ca să se adapteze la nou.

Referințe bibliografice:

1. Codul Educației, nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324, art.Nr:634.
2. Conceptul privind incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități severe. 2016
3. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116, art. Nr:589.
4. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar din perspectiva școlii prietenoase copilului.
5. Strategia pentru protecția copilului pe anii 2014-2020. Hotărârea Guvernului nr.434 din 10.06.2014. Monitorul Oficial nr.160-166, art. Nr:481.

ASPECTE METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII VERBAL-ARTISTICE A PREȘCOLARILOR MARI CU ADHD

LORA CIOBANU, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

***Annotation:** This article refers to some specific ways of working individually and in small groups with children marked by ADHD syndrome in terms of verbal-artistic development. It highlights the psycho-pedagogical conditions to be observed by adults (educators, parents) in the process of verbal transmission of these children.*

***Keywords:** ADHD syndrome, verbal-artistic development*

Prin definiție, copiii sunt „neastâmpărați” și plini de energie. O categorie specială sunt cei considerați „copii răi”, neascultători, care creează mereu probleme. Aceste manifestări pot fi primele simptome ale unei tulburări cunoscute sub numele de deficit de atenție/ tulburare hiperkinetică (ADHD). Copii cu ADHD sunt la fel de inteligenți și capabili ca ceilalți, sunt emotivi, creativi, dar nu știu cum să-și utilizeze resursele de care dispun.

În literatura de specialitate [N.Bucun, A.Glavan, 1; M.Dopfner, S.Schurmann, G.Lemkuhl, 4] tulburarea ADHD este caracterizată de:

- *Lipsă de concentrare* (Incapabilitatea copiilor de a fi atenți, aceștia având probleme în a asculta un interlocutor, în a urma indicații sau în a avea grijă de lucrurile personale. Aceștia visează cu ochii deschiși și fac foarte multe greșeli din neatenție; au tendința de a evita activități care necesită concentrare sau care ar putea fi plictisitoare).
- *Hiperactivitate* (Incapacitatea copiilor de a sta liniștiți: aleargă și se cațără pe lucruri în mod constant, chiar și atunci când sunt în spații închise; atunci când stau jos au tendința de a se agita sau de a sări; unii copii cu această tulburare vorbesc excesiv și le este foarte greu să se joace în liniște).
- *Impulsivitate* (Nu sunt capabili să stea în rând sau să-și aștepte rândul; întrerup alți oameni; nu lasă educatorul să termine întrebarea; deseori mai întâi acționează, apoi se gândesc la fapta făcută).

The National Institute of Mental Health din Washington estimează ca 5-7% dintre copii suferă de aceasta tulburare, în timp ce unii experți [M.Dopfner, S.Schurmann, G.Lemkuhl, 4; A.Glavan, 5; I.P. Briazguniv, E.V. Kasatikova, 9] afirmă ca cifra este de fapt de 10-12%, ceea ce rezultă că într-o grupă de 25 copii 2-3 sunt marcați de această tulburare. Rezultatele evaluărilor constatative realizate în mai multe instituții de educație timpurie din Republica Moldova pe această tematică confirmă datele mai sumbre prezentate de experți.

Pentru studiul nostru este important să accentuăm, că copii respectivi se educă în grupe obișnuite, ceea ce semnifică atingerea aceluiași finalități curriculare ca și semenii lor, printre acestea enumerându-se și dezvoltarea verbal-artistică.

S.Cemortan [2], cercetător în domeniul vizat, consideră că dezvoltarea verbal-artistică a copilului constituie temelia pentru manifestarea unor aptitudini literare concrete și reprezintă *capacitatea generală a tuturor copiilor de a gândi în imagini verbal-artistice, respectiv, acea capacitate, care este condiționată de specificul artistic al literaturii însăși, ca artă a cuvântului, ca obiect al cunoașterii.*

Analiza Curriculum-ului educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-3/7 ani) [3] în aspectul ce ne interesează ne-a scos în evidență următoarele obiective de referință care vizează dezvoltarea verbal-artistică a copiilor:

- Dezvoltarea percepției artistice, a receptivității, a vorbirii;
- Formarea priceperilor elementare de analiză și sinteză a textului literar;
- Dezvoltarea priceperii de a reproduce (interpreta) diverse texte literare (basme);
- Dezvoltarea creativității verbale (a priceperilor elementare de a compune);
- Formarea cunoștințelor elementare despre carte, scriitori, genuri de basme;
- Utilizarea, în textul creat în mod independent, a unor expresii frumoase, a expresiilor frazeologice, a cuvintelor anterior necunoscute din poveștile audiate.

În studiile pedagogice contemporane [S.Cemortan, 2; V.-L. Magirescu, 6; E.S. Babunova, 8] se apelează la **operele literare** (basme, poezii, întâmplări, snoave, istorioare etc.) cu scopul de a găsi contribuția lor la dezvoltarea limbajului artistic al copiilor.

N.N. Zavadenko [10] constată că există o relație de compromis/ colaborare între comportamentul copiilor cu ADHD și dezvoltarea verbal-artistică a lor. ***Tocmai această relație de colaborare și constituie esența demersului științific în cauză.***

Analiza literaturii în aspectul vizat nu a dat tocmai soluții pertinente, însă specialiștii converg spre ideea că există o gamă de *condițiile psihopedagogice specifice care trebuie respectate de către adulți* (educatori, părinți) în procesul transmiterii mesajelor verbal-artistice acestor copii.

Aceste condiții sunt următoarele:

1. Să-i încurajăm în tot ce fac și să nu-i persecutăm pentru greșeli;

2. Să găsim un domeniu care să-i pasioneze;
3. Să-i motivăm pentru ceea ce fac;
4. Să nu fie lăsați să se plictisească.

Dezvoltarea verbal-artistică a copiilor realizată prin prisma acestor condiții psihopedagogice a generat un complex de metode și procedee specifice orientate spre dezvoltarea verbal-artistică a preșcolariilor mari cu ADHD.

Aceste metode au vizat două aspecte:

1. Metode de lucru colectiv (unde copii marcați de tulburare fac parte din colectivul general de copii);
2. Metode de lucru individual și în grupuri mici cu copii vizați de tulburarea ADHD.

În articolul de față ne vom rezuma la al doilea grup de metode (jocuri verbal-artistice) care prin valențele didactice pe care le oferă se încadrează în condițiile pedagogice specifice enunțate mai sus, în rezultat condiționând dezvoltarea verbal-artistică a copiilor marcați de sindromul ADHD:

Visul minunat. Copiii „adorm într-un somn feeric” și fiecare visează ceea ce dorește dintr-un anumit basm. După „trezire” copiii povestesc visul.

O poveste neterminată. Copiii sunt puși în situația de a rezolva o problemă apărută în basm prin evidențierea mai multor soluții. De exemplu, „Mai mulți copii au plecat în excursie în pădure. Deodată le iese înainte o cățelușă bolnavă ca vai de capul ei, și slabă de-i numărăi oasele...”

- Ce ați face?
- Cum ați putea ajuta cățelușă?

Se încurajează orice încercare de răspuns cu conținut rezonabil.

Alege rolul care-ți place. Prin acest joc-concurs se creează diverse posibilități de caracterizare a personajelor principale și reproducere a textelor învățate.

Copiii își aleg un rol dintr-o poveste, apoi selectează atributele necesare dintr-o multitudine propuse de educatoare. În baza lor descriu personajul îndrăgit: (aspectul fizic, vestimentar, comportamental etc.). Jocul este precedat de întrebarea „Cine mai bine-și va prezenta personajului îndrăgit”. Se încurajează mimica bogată, gesturile și alte mijloace non-verbale. Acest joc oferă copiilor posibilitatea de utilizare simultană a elementelor verbale și a celor nonverbale.

Personajele. Se propun copiilor diverse situații pentru simulare.

De exemplu,

- să adoarmă ursulețul;
- să certe lupul neascultător;
- să plece cu Scufița Roșie la bunica;
- să scoată ridichea „din pământ”, apoi să facă salată etc.

Peste fereastră. Le propunem copiilor din grupele pregătitoare pentru școală să converseze „peste fereastră” în baza snoavelor audiate:

De exemplu,

- Bre, Păcală, tu ești om cinstit?
- Cinstit cucoane, cinstit!
- Dacă s-ar întâmpla să găsești punga mea, ce ai face cu dânsa?
- M-aș face și eu boier, cucoane.

Oglinda fermecată. Copiii exprimă în fața oglinzii prin mimică și gesturi stările sufletești ale unor personaje, în diverse situații. Preventiv le reamintit fragmente din poveștile anterior cunoscute.

- Scufița Roșie este uimită că bunica are alte trăsături (în momentul când lupul deghizat doarme în patul bunicii);
- Iepurașul cel trist (din „Coliba iepurașului”);
- Vulpea nemulțumită (când a adus peștele în vizuină) și ursul furios (când s-a întors la vulpe și fără pește și fără coadă);
- Întoarcerea urșilor acasă (din povestea „Trei urși”).

Poveștile preferate. Se selectează fragmente din poveștile preferate ale copiilor, care solicită în procesul povestirii utilizarea inevitabilă a unităților verbale suprasedimentale: pauza, intensitatea diferită a vocii, tempoul lent alternat cu cel rapid etc.

La dorința educatorului pot fi adresate întrebări cu caracter problematizat care scot în evidență istețimea și spiritul inventiv al copilului. În calitate de exemplu putem da următoarele întrebări:

- *De ce cucoșul a luat-o spre casa moșneagului?* (Basmul „Fata babei și fata moșneagului”);
- *Se poate întâmpla așa ceva în viață: „Elefantul și se părea un purice pe lângă acest cucoș”.* *Ce vrea să spună autorul cu aceste cuvinte?* (Basmul „Fata babei și fata moșneagului”);
- *Cum ați proceda voi dacă v-ați afla lângă ursuleți s-au vulpe?* (Basmul „Doi urși lacomi”) etc.

Menționăm, că metodele enunțate au fost valorificate de către studenții specialității duble *Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară* în cadrul practicii de specialitate în instituțiile de educație timpurie. Verificarea eficienței formative în procesul dezvoltării verbal-artistice a copiilor marcați de sindromul ADHD a fost dovedită și în cadrul cercetărilor experimentale la tezele de licență.

Referințe bibliografice:

1. Bucun N., Glavan A. Particularități psihologice ale copiilor cu ADHD. În: *Univers Pedagogic*. 2013, nr.3 (39). p.3-13.
2. Cemortan S. Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie. Chișinău: Editura Stelpart, 2015. ISBN: 978-9975-48-073-4.

3. Curriculum-ul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-3/7 ani). Chișinău: Lyceum, 2009.
4. Dopfner M., Schurmann S., Lemkuhl G., Copil hiperactiv și încăpățânat. Editura ASCR, Cluj Napoca, 2006.
5. Glavan A. Limbajul oral la copiii cu ADHD. Conferința Științifică Internațională „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, 18-19 octombrie, Chișinău, 2013, p. 252-254.
6. [Magirescu V-L.](#) Stimularea și dezvoltarea creativității prin activități de dezvoltare a limbajului. București: Ed. [Vladimed-Rovimed](#), 2010, 64 p. ISBN: 978-606-583-082-0.
7. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 an. Dezvoltarea limbajului și a comunicării și premisele citirii și scrierii. Chișinău: Imprint Star SRL, 2010. ISBN 978-9975-9905-9-2.
8. Бабунова Е.С. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников. Магнитогорск, 2015, 329 с.
9. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. М.: Медпрактика-М., 2002. с. 38–39, 48–53
10. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте - М.: Академия, 2005. 256 с.

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ASUPRA DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚILOR CREATOARE LA COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

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

Annotation: *This article addresses the issue of the need to use extracurricular activities on the development of creative capacities in children with special educational needs. The following forms of organization of extracurricular activities are mentioned: imaginary excursion, serate, artistic and plastic activity, creative game, contest.*

Keywords: *extracurricular activities, creative capacities, inclusive education, children with special educational needs.*

Evoluția și transformările sociale din ultimii ani, inclusiv din sistemul educațional, reclamă reconceptualizarea conceptului de educație din perspectiva unei abordări incluzive față de toate categoriile de copii, proiectele de schimbare educațională având scopul asigurării calității serviciilor educaționale [1, p. 5].

Astăzi, mai mult ca oricând, școala trebuie să consolideze ideile care au legătură cu viața, pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de necesitățile educaționale individuale ale lui, de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită în scopul asigurării fiecărui educabil a unei echități sociale și accesului la o educație de calitate.

Unitatea de învățământ își propune susținerea unei oferte formative realiste, în consens cu eforturile susținute de redimensionare a politicii educaționale în sensul asigurării educației pentru toți, al egalizării șanselor de reușită ale tuturor copiilor indiferent de natura „diferențelor” dintre ele. Școala reprezintă cadrul instituțional de acțiune care asigură accesul la educație al tuturor copiilor prin educație formală și servicii educaționale. Acestea sunt acordate copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), școlarizați atât în învățământul special, cât și în învățământul de masă, precum și personalului care este implicat în educația acestora [3, p. 5].

Teoria psihopedagogică actuală tinde să se îndepărteze de termenii care pot eticheta copiii cu diverse probleme de dezvoltare. Accentul se pune, de aceea, tot mai mult pe necesitățile educaționale individuale, iar atunci când sunt utilizați termenii uzuali de circulație internațională (deficiență, incapacitate, handicap), aceștia sunt asociați permanent cu persoana, cu copilul (copil cu deficiență sau cu dizabilitate și nu deficient sau handicapat). Aceasta are o semnificație importantă, întrucât primează calitatea de ființă umană [4, p. 45].

Se știe că o persoană poate fi apreciată nu numai după cele realizate efectiv, ci și după ceea ce ar fi putut să facă, dacă alte persoane, în anumite perioade ale vieții sale, i-ar fi ieșit în cale și l-ar fi marcat [2, p. 4].

Copilul cu cerințe educaționale speciale (CES) este în centrul atenției procesului instructiv-educativ, compensativ-recuperatoriu ce se desfășoară în unitate. Activitatea didactică este întregită și susținută de programe educative și recuperatorii cu accent pe socializarea și integrarea copiilor, iar aplicarea programelor de servicii personalizate asigură performanța și calitatea demersului. Adaptarea curriculară este o prioritate determinată de particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor, iar curriculumul la decizia școlii, prin oferta de opționale vine să susțină și să dezvolte aptitudinile și abilitățile copiilor [3, p. 5].

Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare.

Astfel, în articolul dat este abordată problema necesității utilizării activităților extracurriculare în dezvoltarea capacităților creatoare la copii cu cerințe educaționale speciale (CES).

Rolul activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza nu numai dezvoltarea capacităților creatoare, dar și socializarea copiilor cu CES. În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la copii priceperi, deprinderi, abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială. Activitățile extracurriculare organizate împreună cu copiii cu CES au conținut cultural, artistic, științific, creativ [Ibidem, p. 30].

În continuare, vom prezenta în cele ce urmează *Programul activităților extracurriculare* și rolul acestora în dezvoltarea capacităților creatoare la copiii cu CES:

1. Activitatea extracurriculară „*Plimbarea imaginară prin farmecul ploii*”

Scopul activității: Aprofundarea cunoștințelor copiilor cu CES pentru tot ce e frumos.

Forma de organizare: excursie imaginară.

La activitatea dată copiii cu cerințe educaționale speciale vor crea diverse mesaje, utilizând mijloace artistice; vor compune scrisori, întrebări, povești, dialoguri; vor manifesta interes pentru operele literare citite. De asemenea vor fi utilizate *strategii didactice:* conversația, exercițiul, jocul didactic, expunerea, fișe cu sarcini creative, desene cu ploi de toamnă.

2. Activitatea extracurriculară „*Ultima frunză de toamnă*”

Scopul activității: Determinarea priceperii de a pătrunde, a înțelege conținutul poeziilor; determinarea aptitudinilor creatoare în domeniul artei și anume a picturii și literaturii.

Forma de organizare: serată.

În cadrul acestei activități copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) vor ilustra verbal tablouri prezentate în poezii, vor manifesta aptitudini creatoare pentru tot ce e frumos.

3. Activitatea extracurriculară „*Călătorie în lumea tablourilor*”

Scopul activității: Dezvoltarea interesului față de pictură și a capacităților creatoare.

Forma de organizare: activitatea artistico-plastică.

La activitatea dată copiii cu CES vor discuta despre munca pictorilor; vor înțelege noțiunile de „portret”, „peisaj”, „natura statică”; vor crea diferite tipuri de tablouri.

4. Activitatea extracurriculară „*Povestea firului de iarbă*”

Scopul activității: Determinarea priceperii de a înțelege conținutul textului.

Forma de organizare: jocul creativ.

În cadrul acestei activități copiii vor pătrunde în conținutul textului citit; vor obține prin amestec culoarea verde.

„Povestea firului de iarbă”

„Ce întuneric este aici, în locul în care ne-am născut!” - își ziceau triste semințele de iarbă... „și ce frig este peste tot!”

Căutară să se încălzească cât mai bine, apropiindu-se una de cealaltă, iar după un timp adormiră.

Se trezi o picătură, două, trei... mii de picături călduțe de apă. Se simțeau parcă mai bine. Începuseră să se umfle și... din inimile lor își făcură apariția câte un căpușor ascuțit care creștea și tot creștea...

Dar deodată se opriră. Unul dintre căpușoarele ascuțite zise către celelalte:

- „Ce urâte suntem! Nu vedeți ce culoare albicioasă avem?”
- „Nu avem nimic deosebit... ”
- „Nu putem ieși deasupra pământului. Copiii nu ne vor iubi. Mai bine rămânem sub pământ!”

Nourașul albastru de ploaie, aflând de supărarea firișoarelor de iarbă, îl rugă pe Soare:

- „Mărite Soare, le-am auzit pe firele de iarbă cum plâng sub pământ că le este rușine să iasă la suprafață, deoarece nu au nici o culoare...!”

- „Te rog, Soare, dă-le un pic din culoarea ta galbenă, din căldura ta, iar eu le voi da lacrimile mele albastre de bucurie, ca să aibă și ele o culoare și să fie fericite!”

- „Cu drag le voi da, nouraș! zise Soarele. De abia aștept să văd ce culoare vor avea!”

Peste puțin timp firele de iarbă simțiră căldura Soarelui și mângâierea picăturilor de apă din nouraș. Cu puterea aceasta reușiră să iasă la suprafață și, ce să vezi?

Toate firele de iarbă aveau acum o culoare deosebită, foarte frumoasă, ce i-a încântat pe copiii care tocmai ieșeau din școală pentru a se juca afară.

- „Ce verzi și frumoase sunt firele de iarbă!”, spuseră ei aproape în cor.

Să le mângâiem, ca astfel să crească mari și să adăpostească printre ele mii de flori, fluturi și albine.”

5. Activitatea extracurriculară „Texte după ilustrații”

Forma de organizare: concurs.

Copiii vor alcătui oral diverse texte. Pentru aceasta, li se vor da următoarele sugestii:

- Priviți atent fiecare dintre ilustrație de mai jos.
- Luați seama la anotimpul reliefat și descrieți-l în expresii frumoase.
- Gândiți-vă la ordinea acțiunilor sugerate de ilustrație, la relația dintre faptele prezentate.
- Acordați un titlu adecvat textului vostru.

Concluzie, în dezvoltarea personalității copiilor cu CES le au activitățile extracurriculare, care implică în mod direct copiii prin personalitatea lor și nu prin produsul realizat de aceștia, necesitatea fiind de a modifica destul de mult modul de gândire; să se evite critica în astfel de activități; să încurajeze copiii și să realizeze un feed-back pozitiv.

Referințe bibliografice:

1. CARA, Angela, NICULCEA, Tatiana. *Educația moral-spirituală pentru clasele I-IV. Ghidul învățătorului* [online] [citată 04 oct. 2017]. Disponibil: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/educatia_moral-spirituala_clasele_i-iv_ghidul_invatatorului.pdf.
2. SOLOVEI, Rodica. *Educație incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general* [online] [citată 04 oct. 2017]. Disponibil: <http://www.keystonemoldova.md/assets/documents/ro/publications/Guide%20includive%20education.pdf>.
3. VASS, Imola. *Muguri și vise* [online] [citată 02 oct. 2017]. Disponibil: <http://cseiibistrita.com/wp-content/uploads/2014/09/revista-cseiiimprimare.pdf?1490309851>.
4. VRÂNCEANU, Maria, PELIVAN, Viorica. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii* [online] [citată 03 oct. 2017]. Disponibil: [Incluziunea_socio-educational_a_copiilor_cu_dizabilitati_in_grdiniia_de_copii.pdf](#).

STIMULAREA DEPRINDERILOR DE COMUNICARE VERBALĂ LA COPIII AUTIȘTI

**MARIA PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova,**

Annotation: *The article describes the specific features of social communication and communication among autistic children. Some aspects specific to children with Autistic Spectrum Disorders are elucidated as follows: disruption of communication, speech disorder, stereotypes. Some activities that have been undertaken in recent years by the Ministry of Health for the purpose of early identification of autistic manifestations in children and their integration into an early therapeutic intervention program are highlighted. The article also contains recommendations for overcoming the lack of social interactions, communication and language deficits, and overcoming behavioral dysfunctions.*

Keywords: *autistic children, social interactions, behavioral dysfunctions*

Copilul reprezintă viitorul și toate acțiunile pe care le întreprindem trebuie să fie în interesul superior al copilului. Convenția ONU cu privire la drepturile copilului stabilește că Statele părți trebuie să asigure o viață împlinită și decentă copiilor cu dizabilități fizice și mentale, în condiții care să le garanteze demnitatea, să le favorizeze autonomia și să le faciliteze participarea activă la viața comunității. De asemenea, Statele părți se obligă să întreprindă acțiunile necesare în interesul superior al copilului, indiferent de statutul acestuia. Urmare a ratificării Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, Republica Moldova și-a asumat obligația de a întreprinde măsurile necesare pentru asigurarea demnității intrinsece ale acestora.

Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului, ratificată de Moldova, include un articol specific asupra drepturilor copiilor cu dizabilitati, în care se pune accentul pe participarea activă în comunitate și pe cea mai deplină posibilă integrare socială. A avea acces real la educație pentru acești copii este vital dacă luăm în considerare cel puțin două aspecte: valorizare ca ființă umană și integrarea școlară ca formă efectivă de integrare socială.

În Republica Moldova, actualmente, nu există o bază de date bine determinată privind numărul copiilor sau adulților ce suferă de autism. La sfârșitul anului 2016 erau înregistrați 366 de pacienți diagnosticați cu autism dintre care 349 sunt copii. Datele reprezintă doar cazurile în care diagnosticul a fost deja stabilit și s-au luat în calcul acele persoane care se află sub supraveghere medicală sau frecventează centrele de sănătate mintală din cadrul instituțiilor medico-sanitare publice. Numărul persoanelor cu autism poate depăși ușor această cifră întrucât persoanele cu tulburări de dezvoltare nu primesc întotdeauna diagnosticul corect. [10].

Potrivit informației prezentate de către Ministerul Sănătății al Republicii Moldova [9] diagnosticarea autismului la copii se efectuează de medici psihiatri, în baza datelor anamnestice, psihopatologice, testarea psihologică etc, cu îndreptarea medicilor de familie, neurologilor sau altor specialiști. Vârsta medie de diagnosticare a autismului la copii în Republica Moldova este de 3-4 ani.

Copiii ce suferă de autism necesită o asistență psiho-socială și psihopedagogică aparte care le-ar permite să-și dezvolte abilitățile de autoîngrijire și deprinderi pentru o viață independentă, care, într-un final, le-ar asigura incluziunea socială. Practica internațională denotă faptul că intervenția timpurie și asistența psihologică, psihopedagogică și socială oferă acestor copii posibilitatea să ducă un mod de viață independent în cadrul comunității. Este

alarmant faptul că în Republica Moldova copiii cu tulburări din spectrul autist nu beneficiază de asistența necesară, care le-ar asigura integrarea în comunitate și o viață independentă.

În scopul identificării precoce a manifestărilor autistice la copii și integrarea acestora într-un program de intervenție terapeutică timpurie, Ministerul Sănătății în ultimii ani a întreprins mai multe activități, și anume:

- a fost introdus “Screening-ul pentru evaluare riscului la autism” aplicat copiilor în vârstă de 18-24 luni care este inclus în Standardele de supraveghere a copiilor în condiții de ambulatoriu, aprobate prin Ordinul Ministerului Sănătății;
- a fost elaborat Ghidul pentru specialiști „Tulburări din spectrul autist”, care oferă medicilor de familie un algoritm de conduită a copilului autist în condițiile asistenței medicale;
- a fost elaborată și distribuită părinților cu copii mici Pliante pentru părinți „Autismul. Ce ascunde? Cum să-l recunoașteți?” în vederea recunoașterii precoce a semnelor specifice autismului la copii;
- au fost organizate seminare instructive pentru lucrătorii din asistență medicală primară (medici de familie, asistenți medicali) în diagnosticarea timpurie a autismului, screeningul autismului și recunoașterea autismului;
- este în curs de elaborare Protocolul Clinic Național „Autismul la copii” [4].

În ce privește tratamentul medicamentos, e de menționat faptul că un tratament specific nu există. Fiecare caz este individual și necesită o abordare diferită în dependență de caracteristicile persoanei.

Este salutar faptul, că recent a fost aprobat Regulamentul –cadru privind organizarea și funcționarea serviciilor de intervenție timpurie [5]. Potrivit Regulamentului-cadru menționat, serviciile vor fi prestate copiilor de la naștere pînă la vîrsta de 3 ani, în baza programelor individuale, care vor include terapii comportamentale aplicate, corecție logopedică, kinetoterapie, servicii psihopedagogice, psihologice etc. pentru a îmbunătăți capacitățile generale a copilului de a funcționa și a atinge potențialul maxim prin:

- minimalizarea simptomelor de bază ale autismului;
- facilitarea dezvoltării și învățării;
- promovarea socializării;
- reducerea comportamentului maladaptiv.

De asemenea, este apreciabil faptul că în lista instrumentelor standardizate de evaluare a dezvoltării copilului și familiei, recomandate pentru serviciile de intervenție timpurie [6] se enumeră testul screening la autism (M-Chat-Modified Checklist for Autism), test de evaluare a calității vieții părinților care cresc copii cu dizabilități (FQLS – Family Quality of Life Scale) și Scala de diagnosticare a tulburărilor din spectrul autist (ADOS – Autistic diagnostic observation schedule).

Dicționarul explicativ al limbii române [11] definește autismul drept o stare patologică caracterizată prin ruperea contactului cu realitatea exterioară și prin trăirea excesivă a unei vieți interioare, unul din simptomele fundamentale ale schizofreniei. Potrivit informației prezentate într-un articol din Dicționarul de psihologie, apărut în 1997, psihiatrul elvețian Eugen Bleuler, în 1911 a introdus termenul de „autism”, pe care-l definea ca „detașare de

realitate însoțită de predominanța vieții interioare,,. De asemenea, face o asociere între autism și introversiunea descrisă de un alt celebru psihiatru elvețian, Carl Gustav Jung. [12]. Autismul infantil a fost descris prima dată de Leo Kanner, în anul 1943, iar cu 5 ani înainte (1938) Hans Asperger a descris la Spitalul Universitar din Viena - caracteristicile "psihopatiei autiste", cunoscută astăzi drept "sindromul Asperger", bazându-se pe cazuistica sa. [13].

Autismul reprezintă încă o enigmă datorită faptului că, în ciuda tuturor cercetărilor efectuate până în prezent în acest domeniu, încă nu se cunosc cauzele care îi determină apariția.

Am considerat că este necesară o prezentare structurată a tuturor problemelor pe care le generează acest sindrom atât la nivelul individului, cât și la nivelul familiei sale, și ulterior la nivelul întregii societăți, datorită faptului că numărul copiilor diagnosticați cu sindrom autist se află într-o creștere alarmantă.

Dintre toate problemele pe care le generează acest sindrom, de cele mai multe ori există tendința să se acorde o atenție mai ridicată problemelor ce apar la nivelul comunicării și limbajului, precum și celor legate de comportament, însă consider că este necesar să se acorde o atenție egală tuturor acestor probleme datorită faptului că ele se influențează reciproc și este de preferat să se încerce ameliorarea sau recuperarea tuturor problemelor. Cel mai des problemele care pot fi ameliorate cel mai greu sunt stereotipiile datorită faptului că prin intermediul lor copiii obțin anumite senzații pe care nu le obțin desfășurând alte activități și, în aceste condiții trebuie mai întâi găsite acele activități creative și constructive cu care să poată fi înlocuite ulterior stereotipiile, indiferent de natura acestora.

Tabloul clinic al autistului se caracterizează prin trei simptome principale:

În primul rând se semnalează perturbarea comunicării interumane (singurătatea autistă). Aceasta se manifestă printr-o totală indiferență față de persoanele din jur. Copilul privește în departare, parcă dincolo de oameni, aruncându-și doar fugitiv privirea asupra examinatorului, fără a avea acea privire sclipitoare, fără a avea contactul din privire (ochi în ochi). Față de persoane, copilul autist manifestă dezinteres cvasitotal, nereactionând la prezența sau absența părinților, ca și când el ar fi singur. Inabilitatea în relațiile sociale se constată și în eșecul de a stabili contactul cu anturajul. Astfel el ciupește sau mușcă persoanele din jur, lipsit de orice experiență afectivă, poate face o criză de afect sau autoagresivitate atunci când cineva încearcă să-l scoată din izolarea sa.

Deși, în general, autistul nu comunică verbal cu persoanele din jur, el își exprimă câte o dorință și nevoile, prin gesturi, dând dovadă în acest sens de o deosebită abilitate. În contrast cu incapacitatea de a stabili relații sociale, copilul este mai îndemânat în manipularea mediului neînsuflețit. Poate manifesta un interes deosebit pentru anumite obiecte, fără însă a le utiliza în sensul lor simbolic ci numai pentru a le agita, învârti, etc. Are o memorie bună pentru diferite aranjamente spațiale și preferință pentru ordonarea unor obiecte, deoarece el manifestă o "nevoie obsedantă" pentru identic. Astfel poate intra într-o criză de mânie și panică drept răspuns la schimbarea mediului sau la schimbarea secvențelor de timp din rutina zilnică. Afectivitatea copilului cu autism este modificată: lipsit de atașament față de părinți, el este legat de un obiect ciudat; pericolele reale nu-i provoacă frica, în schimb se sperie de stimuli obișnuiți [1].

Altă trăsătură importantă și constantă a autismului infantil este tulburarea limbajului vorbit. Acesta poate lipsi uneori, copilul emițând sunete ciudate, fără semnificație. Dacă limbajul este dezvoltat, se observă o discrepanță între posedarea vocabularului și abilitatea de a-l folosi ca mijloc de comunicare socială. Astfel un copil de trei ani pronunța stereotip cuvinte grele ca “maimuțoi”, “greață”, “ghereta”, fără a le insera însă într-o conversație utilă. Structura gramaticală este imatură, ecolalia imediată sau întârziată, stereotipiile, neologismele și utilizarea neadecvată a pronumelui personal, este frecventă. Copilul vorbește despre el la persoana a II-a sau a III-a, nefolosind persoana I decât eventual după vârsta de 5-7 ani, sau chiar deloc (normal la 3 ani). Autistul spune “vrei apă” sau “băiatul vrea apă”. Vorbirea este monotonă, stereotipă lipsită de intonație, iar melodia frazei neadecvată.

Stereotipiile – sunt alte elemente des întâlnite la copii cu autism. Ele pot fi gestuale ca: repetiții ale mișcării mâinilor, degetelor, brațelor, rotirea corpului în jurul axei proprii, mersul pe vârful picioarelor. Uneori copilul cu autism preferă activități repetitive ca: deschiderea și închiderea ușilor, stingerea sau aprinderea becului, lovirea sau zgârirea unei jucării, ritualizarea activităților alimentare, activități de îmbrăcat sau de joc. De altfel jocul, activitate importantă la această vârstă, prezintă câteva particularități: este marcat de același caracter stereotip, copilul folosește obiecte puțin complicate ca: sfoara, hârtie, butoane, robinete, roțițe etc. Jocul colectiv este evitat și lipsit de caracterul său creativ și imaginativ.

Dezvoltarea fizică a copilului autist este în general normală. Potențialul cognitiv poate fi bun dar cu realizări inegale; ei obțin performanțe în câte un domeniu, bazate pe o memorie remarcabilă, în special în cifre, melodii. Din cauza lipsei de cooperare la probe, acești copii sunt greu de testat. [7].

Astfel, în concluzie vom menționa că comunicarea este afectată de:

- întârzierea sau absența totală a dezvoltării limbajului vorbit la copiii cu un limbaj adecvat;
- este prezentată o inabilitate profundă de a iniția și susține o conversație cu alte persoane;
- folosirea unui limbaj stereotip și repetitiv sau idiosincratic;
- absența unui joc social-imitativ, limbajul verbal este insuficient dezvoltat și nu este acompaniat de limbajul non-verbal;
- incapacitate și eșec în inițierea și susținerea conversației;
- limbajul este stereotip și repetitiv, cu utilizarea de cuvinte și fraze idiosincratice, jocul imitativ este sarac.

La copilul cu autism limbajul fie este absent, fie există, dar are câteva particularități specifice autismului.

Cercetările arată că până la 50% din copii autiști rămân fără limbaj, copilul pare că nu înțelege ce i se spune sau înțelege dar nu răspunde sau răspunsul este relativ – rareori utilizează limbajul nonverbal, arătând cu degetul obiectul pe care îl dorește sau ia mâna mamei pentru a arăta obiectul dorit [5].

În momentul în care reușim achiziționarea limbajului la un copil cu autism trebuie să avem în vedere ca nu cumva să se piardă funcția de comunicare, să se înțeleagă exact sensul cuvintelor și a frazelor, să se utilizeze limbajul în contextul adecvat, să înțeleagă exact cuvântul nou învățat și să facă asocieri corecte în orice context bazându-se pe attribute funcționale, să înțeleagă cuvintele cu mai multe sensuri, să înțeleagă exact verbele „a da” și „a lua” cât și utilizarea pronumelui personal la persoana I; după ce este instalată ecolalia aceasta

trebuie îndepărtată, trebuie învățați să își exprime emoțiile prin tonul vocii și să se evite repetarea intonației. Copiii autiști trebuie învățați să poarte o conversație și să o mențină. Trebuie învățați să ne privească în ochi, să anticipeze sensul conversației – de fapt nu sunt interesați să o facă. Trebuie învățați să răspundă la cât mai multe întrebări, să folosească gesturile pentru a comunica.

Deficit ale interacțiunilor sociale

Cercetatorul M. Rutter subliniază ca fiind esențială pentru simptomatologia autistului caracteristicile specifice sau incapacitățile de relaționare socială și incapacitatea utilizării pronumelui personal la persoana I.

De la bun început, majoritatea bebelușilor sunt ființe sociale. De timpuriu, ei se uită spre persoanele din jur, se orientează spre voce, prind în mod instictual degetul, și chiar surâd.

În opoziție, majoritatea copiilor cu autism par să prezinte dificultăți de învățare în ceea ce privește angajarea în interacțiunile umane cotidiene de tip “dai și primești”. Chiar în prima lună de naștere, mulți dintre ei nu reacționează și evită contactul vizual, uneori și cel corporal, preferând să fie singuri. Spre deosebire de alți copii, rareori devin supărați în momentul în care părinții părăsesc încăperea și rareori se bucură când aceștia se întorc.

De asemenea, copiii cu autism învață mai lent cum să interpreteze ceea ce celelalte persoane gândesc sau simt. Indicii sociale subtile, cum ar fi un surâs, un tras cu ochiul, o grimasă, au puține semnificații pentru ei. Fără abilitatea de a interpreta gesturile și expresiile faciale, viața socială pare a fi straină. Persoanele cu autism au probleme în a vedea o situație din punctul de vedere al altei persoane.

Recomandări pentru depășirea deficitului interacțiunilor sociale

- Pentru deprinderea aptitudinilor sociale este esențială introducerea copilului într-un grup de copii fără probleme de socializare. De asemenea, învățarea regulilor sociale și a situațiilor în care acestea se aplică este foarte importantă pentru integrarea copilului.
- Insistența pentru contactul vizual (sau cel puțin se cere copilului să privească fața adultului) atunci când acesta îi vorbește.
- Nu se va insista pentru contactul fizic, decât dacă acesta aduce un beneficiu imediat copilului, deoarece unii pot prezenta o hipersensibilitate tactilă (în acest caz, contactul corporal fiind foarte inconfortabil pentru ei).
- Învățarea expresiilor faciale și corelarea acestora cu starea emoțională adecvată.
- Învățarea formelor de salut, formule de politețe, răspunsuri la anumite întrebări (inițial acestea vor fi răspunsuri mecanice oferite în toate situațiile similare, însă au rolul de a reduce din anxietatea copilului în fața unei situații neprevăzute).

Deficit de comunicare și limbaj

Acest deficit afectează atât limbajul expresiv, cât și cel receptiv, de asemenea, mimica și gestică. Unii copii autiști nu vor putea achiziționa niciodată limbajul vorbit. În cazul în care acesta este prezent pot apărea anumite caracteristici stranii: ecolalie spontană sau tardivă (repetarea cuvintelor sau frazelor), inversarea pronumelui (“tu” pentru “eu”), idiosincrazii (inventarea cuvintelor), întrebări obsesive. De asemenea, intonația și accentul pot fi anormale.

Recomandări pentru depășirea deficitului de comunicare și limbaj

- Comunicarea trebuie să fie rară, clară, concretă, constantă

- Folosirea cuvintelor pe care copilul le înțelege; utilizarea aceluiași cuvânt pentru descrierea aceleiași situații
- Folosirea propozițiilor scurte și simple
- Exagerarea mimicii, gesturilor și intonației.
- Utilizarea suportului vizual în comunicare (imagini, pictograme): acesta atrage și menține atenția, reduce anxietatea, concretizează conceptele.
- Ignorare, în cazul ecolaliei sau repetarea de către adult a ecolaliei copilului.
- Folosirea de către adult a pronumelui inversat până copilul învață corect pronumele
- Precizarea corectă a denumirii obiectelor și acțiunilor folosite idiosincronic de către copil
- În cazul întrebărilor obsesive – la început răspuns identic, apoi ignorarea întrebării
- Ignorare la accent și intonație anormală.

Recomandări pentru depășirea bizareriilor comportamentale

Stereotipiile – sunt mișcări repetitive mecanice care au ca scop autostimularea sau detensionarea (ex. fluturatul mâinilor, legănatul etc.).

Autoagresivitatea – copilul recurge la un astfel de comportament pentru a se autostimula sau pentru a manipula adulții din jur (ex. lovirea coapselor cu podul palmei, mușcarea mâinii etc.).

Patternuri (modele) restrânse de activități și interese – acestea includ rezistența la schimbare, insistența pentru rutine și ritualuri, fixație pe obiecte sau preocuparea pentru anumite părți ale acestora (ex. dorește să mănânce același aliment în fiecare zi; nu este interesat de o mașinuță, ci doar de roțile acesteia; dorește să se joace cu aceeași jucărie). Toate acestea servesc nevoii lor de predictibilitate, oferindu-le un sentiment de siguranță.

Alterarea calitativă a imaginației – observațiile cu privire la copiii autiști arată că aceștia nu se angajează spontan în jocul simbolic, cu excepția celor cu autism înalt-funcțional (ex. nu se joacă “de-a...”, nu simulează acțiuni familiare).

Recomandări

Modalități de diminuare a stereotipiilor:

- Oferirea unei alternative asemănătoare ca efect
- Limitarea spațiului (i se permite să facă mișcarea stereotipă numai într-un anumit loc: acasă, nu și pe stradă), a timpului (durata și momentul zilei în care îi este permis comportamentul) și a persoanelor (numai în prezența anumitor persoane: mama, educatoarea).
- Implicarea într-o altă activitate.
- Folosirea stereotipiilor pentru învățarea unor deprinderi noi.
- În cazul autoagresivității se recomandă ignorarea (când comportamentul nu presupune o vătămare corporală gravă) atunci când aceasta are scop manipulant. Dacă are rol de autostimulare, agresivitatea va fi canalizată spre o altă acțiune sau obiect (lovirea unei tobe, alergat).
- Mediul copilului autist poate suferi modificări minore, doar dacă acestea vor fi introduse treptat și reprezintă o necesitate pentru copil. Fixațiile pe obiecte pot fi reduse prin aceleși metode ca și în cazul stereotipiilor.

- Imaginația poate fi stimulată prin joc de rol, copilul fiind învățat inițial să execute mecanic o activitate. Aceasta va fi descompusă în mai multe acțiuni ce vor fi însușite treptat de către copil. Pe măsura ce acesta se obișnuiește cu sarcina, cadrul va fi schimbat (vor fi folosite situații diverse, activitatea rămânând aceeași) [3].

Dezvoltarea limbajului și a capacității de comunicare și totodată procesul de integrare socială a copiilor autiști este dificil de realizat, dar nu imposibil. Acest proces trebuie văzut ca fiind alcătuit din mai mulți „pași”, în final, putându-se obține integrarea socială a acestor copii.

Politicile europene incluzive stabilesc faptul că și copiii cu autism trebuie să fie educați în școli de orientare generală (obișnuite) cu condiția să fie luate în considerare nevoile particulare ale fiecărui copil. Acest lucru ar permite să li se acorde un suport optim bazat pe un *program educațional individualizat* incluzând predarea și formarea unor abilități necesare pentru bunăstarea și viitorul copilului. Progresul obținut la școală va trebui măsurat în strânsă legătură cu potențialul unic al copilului pentru a-și dezvolta ca adult abilități de auto-îngrijire și auto-suficiență.

Includerea copiilor cu autism în școală/grădiniță obișnuită are efecte pozitive și pentru copiii fără dizabilități, pregătindu-i pe aceștia din urmă pentru rolul de viitori posibili părinți, vecini, prieteni, furnizori de servicii pentru aceste persoane.

Cea mai productivă formă de integrare, este *integrarea totală în clase obișnuite* dar cu un colectiv mai mic de elevi, *cu suport specializat și cu un program educațional individualizat*, adaptat în funcție de capacitățile și de nevoile fiecărui copil.

Integrarea socială a copiilor cu autism implică numeroși factori, însă este foarte important ca cei care au în preajma lor astfel de copii, precum și cei care lucrează cu ei să evalueze obiectiv și să dezvolte capacitățile acestor copii și să implementeze diferite metode și programe care să sporească posibilitatea integrării sociale a copiilor cu autism.

Comunicarea este de asemenea un pas important în integrarea socială a copiilor cu autism și nu se referă numai la limbaj, putându-se comunica în același timp și prin gesturi, mimică, comportamente. Astfel, învățarea comunicării reprezintă o problemă de modificare a stilului de interacțiune între adult și copil.

Prezența sau absența abilităților de limbaj are implicații serioase. În consecință, „tratamentul” autismului trebuie să se concentreze asupra dezvoltării limbajului. Rezultatele unor studii susținute indică faptul că, totuși, deprinderile de limbaj nu pot fi ușor dobândite de copii autiști.

Chiar dacă perspectivele unui limbaj funcțional sunt în mod tradițional reduse, există multe cazuri de copii non-comunicativi care, încetul cu încetul, au dobândit un limbaj care le permite să intre, mai eficient, în legătură cu mediul. Chiar dacă vorbirea nu este perfect corectă, ceea ce contează sunt intențiile și realizările de comunicare! Cu cât un copil este mai capabil să folosească limbajul funcțional, cu atât sunt mai mari șansele ca el să acumuleze un număr cât mai mare de deprinderi sociale. Astfel, eforturile trebuie concentrate în direcția deprinderii copiilor cu autism să folosească o formă de comunicare semnificativă.

Referințe bibliografice:

1. GÂFEI, M. *Autismul la preșcolari - ghid practic și metodologic*. Bacău 2009
2. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom, 2005. 421 p. ISBN: 973-681-887-X.

3. Ghidul îndrumător pentru integrarea școlară a copilului autist. Editat Asociația „Casa Faenza” centru comunitar pentru copii autisti. Timișoara – România, August, 2004
4. Incluziunea socială a copiilor cu tulburări din spectru autist în Republica Moldova. Raport tematic. Coordonator - Maia Bănărescu, Chișinău, 2016
5. Integrarea școlară a copilului cu autism. Asociația Autism Transilvania. Cluj –Napoca: 2011
6. Lista instrumentelor standardizate de evaluare a dezvoltării copilului și evaluare a familiei, recomandate pentru serviciile de intervenție timpurie, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 816 din 30.06.2016 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea serviciilor de intervenție timpurie;
7. PEETERS, Th. *Autismul. Teorie și intervenție educațională*. Iași: Polirom, 2009. ISBN: 978973-46-1555-1.
8. PREDESCU, V. – Psihiatrie Vol 1, 1998
9. Regulament-cadru privind organizarea și funcționarea serviciilor de intervenție timpurie, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 816 din 30.06.2016;
10. Scrisoarea Ministerului Sănătății nr.01-9/1308 din 21.07.2016;
11. See more at: <http://www.e-sanatate.md/News/2822/copiii-moldoveni-cu-autism-internati-in-institutii-psihiatrice-si-sedati-cu-medicamente-pentru-schizofrenie-si-alte-boli-mintale#sthash.ON77C16T.dpuf>
12. <https://dexonline.ro/definitie/autism>;
13. <http://www.psychologies.ro/definitii/autismul-575349>;
14. <http://www.cdt-babes.ro/articole/autism-infantil.php>;

INTERGRAREA SOCIALĂ A COPIILOR PRIN VALORILE ARTEI MUZICALE

*ANA PRIVIDIUC, profesoară de educație muzicală,
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Bălți,
MARINA MORARI, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți, Republica Moldova*

***Annotation:** Deficient children need a lot of support from society in order to benefit from equal opportunities for development and education. Educational influences through art help children with special needs develop, understand and relate to the world around them. The benefits of social integration of children through art values are multiple, and specialized studies*

mainly mention the development of imagination and creative spirit, the development of communication and relational skills, the development of expression skills and the reduction of tensions and anxiety. Socialization is the fundamental process of transmitting culture and social organization to the next generations, thus ensuring the continuity, stability and perpetuation of society.

The process of social integration of children with disabilities has several ends: psychic - the development of children's constant psychic features through which he acquires an identity in relation to other peers; Social - the formation of skills to properly exercise the social status and roles required in social integration; Cultural - assimilation of symbols, language and values of the living environment, in a word of a cultural model.

Keywords: *deficient children, educational influences, the process of social integration, socialization, the values of musical art.*

În orice societate există anumite persoane care, datorită unor deficiențe, incapacități nu se pot „integra” în comunitate prin propriile lor forțe. Actualmente integrarea școlară ca un proces continuu de adaptare la condițiile mediului școlar și social caracterizat printr-o neîncetată schimbare, mediul schimbându-se în funcție de cerințele integrării individului. Mai mult, procesul integrării școlare a copiilor cu cerințe educative speciale trebuie conceput ca o acțiune socială complexă, a cărei esență constituie nu conformarea mecanică, pasivă a elevului la condițiile mediului școlar și social, ci corelarea ambilor factori, crearea acelor condiții optime, obiective și subiective, pentru ca integrarea să însemne nu numai adaptare, ci și angajare.

Integrarea socială se bazează pe faptul că persoana în dificultate se poate folosi în mod neîngrădit de toate facilitățile create și stipulate oficial, iar fenomenul de incluziune ține deja de cutuma socială, fără a mai fi nevoie de apel la anumite dispoziții din partea unei autorități [1]. Integrarea copiilor cu cerințe speciale se poate realiza dacă există colaborarea permanentă între: elevi, profesori, părinți, consilieri, organizații nonguvernamentale și alți parteneri viabili care se pot implica. În viziunea școlii/educației incluzive, cooperarea constituie un element fundamental, determinant pentru realizarea succesului, succesul privit ca autonomie și independență necesară inserției sociale post-școlare sau/și post-instituționale.

Problemele de integrare socială poartă mai multe trăsături, care sunt de ordin personal, esențial, educațional și profesional. Toate acestea sunt imperative în procesul de căutare a mijloacelor de integrare eficientă. Valoarea artei în dezvoltarea și modelarea unui suflet și cuget uman este incontestabilă, atestată din Antichitate, dar în practica educațională spațiul artelor este mult mai diminuat. În practica educațională domină ideea preconcepută despre rolul educației muzicale ca educație estetică, dar mai puțin este studiată acțiunea extraestetică a muzicii. Anume acțiunea extraestetică, cu repercusiuni asupra moralității, credinței, cultivării unui suflet bun, ca mijloc de armonizare a funcțiilor psihicului uman etc. reprezintă o perspectivă puțin explorată în spațiul educațional. În această ordine de idei devin imperative câteva întrebări: care sunt abordările metodologice eficiente în activitatea de integrare socială a copiilor cu deficiente? Cum conlucrează membrii familiei, cadrele pedagogice, comunitatea muzicienilor în realizarea procesului de integrare a copiilor cu deficiențe, care

instrumente pedagogice sunt cele mai eficiente în integralizarea socială a copiilor cu deficiențe?

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le consideră dominante pe următoarele: acceptarea tuturor diferențelor; respectul diversității; solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite; lupta împotriva excluderii și marginalizării; lupta împotriva inegalității sociale.

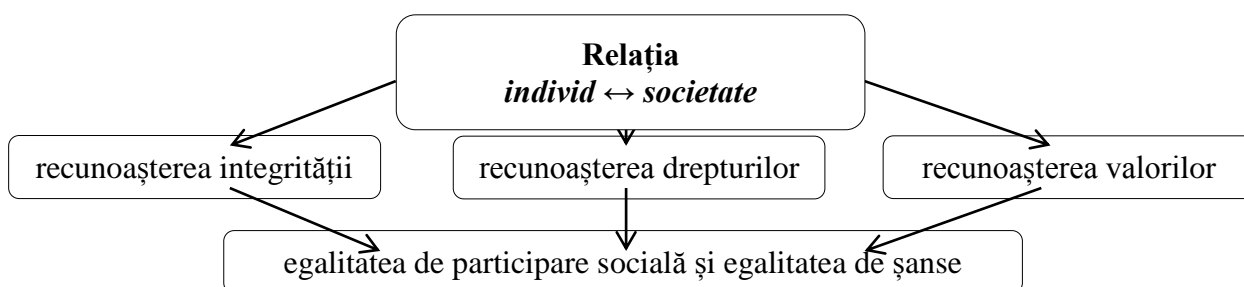


Figura 1. Raportul stabilit între individ și societate.

Școlile trebuie să-i primească pe toți copiii, indiferent de condiția lor fizică, intelectuală, socială, afectivă, lingvistică sau de orice altă natură. Trebuie deci să fie incluși copiii cu dizabilități și copii talentați, copiii ai străzii și copii care muncesc, copii proveniți din zone izolate, din populații nomade sau care aparțin minorităților lingvistice, etnice sau culturale și copii care provin din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate...

„Principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care aceștia le pot avea sau de diferențele care pot exista între ei. Școlile incluzive trebuie să recunoască și să răspundă nevoilor diferite ale elevilor, ținând cont de existența atât a unor stiluri diferite de învățare cât și a unor ritmuri diferite și asigurând o educație de calitate pentru toți prin intermediul unor curriculum-uri adecvate, a unor măsuri organizaționale, strategii de predare, a unui anumit mod de utilizare a resurselor și parteneriatelor cu comunitățile din care fac parte. Trebuie să existe un continuum de sprijin și servicii corespunzător continuumului de nevoi speciale întâlnite în fiecare școală [2]. Legislația internațională a drepturilor omului conține atât interdicții exprese cât și interdicții implicite împotriva segregării pe motive de rasă, etnie sau naționalitate în instituțiile educaționale. Tratatul internațional relevante sunt:

- Convenția 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 asupra drepturilor copilului (CDC); Convenția europeană pentru protecția drepturilor și libertăților fundamentale ale omului (CEDO);
- Convenția cadru pentru protecția minorităților naționale.

În orice societate există anumite persoane care, datorită unor deficiențe, incapacități nu se pot „integra” în comunitate prin propriile lor forțe. Handicapul, problematica persoanelor cu dizabilități, înainte de a fi probleme de ordin emoțional sunt probleme de ordin social. De aceea societatea, prin diverse mecanisme și pârgii, trebuie să urmărească și

satisfacerea nevoilor/trebuințelor reale ale persoanelor cu dezabilități, să le asigure respectarea deplină a intereselor acestora, a demnității și a drepturilor lor în orice împrejurare și în raport cu orice sistem de referință, în vederea integrării acestora ca membri deplin ai societății.

Oferta educațională segregată separă copiii de semenii lor. Stabilirea sau extinderea ofertei educaționale separate nu ajută la identificarea și înlăturarea barierelor care împiedică copiii să învețe în școli normale. Educația incluzivă ajută școlile normale să depășească aceste bariere pentru a putea veni în întâmpinarea nevoilor de învățare a tuturor copiilor. Educația incluzivă încurajează persoanele responsabile cu elaborarea politicilor și pe manageri să identifice în cadrul sistemului de educație barierele educaționale care exclud anumite grupuri de copii, modul lor de apariție și metoda de eliminare. De obicei, aceste **bariere** includ: (1) Un curriculumul proiectat inefficient și neadecvat, (2) Profesori care nu au fost formați pentru a lucra cu copii care au diverse nevoi, (3) Materiale media inadecvate de predare, (4) Clădiri inaccesibile. Educația incluzivă este un drept al omului, este un tip de educație de calitate sporită și are sens social [4]:

- Toți copiii au dreptul la educație de masă.
- Nici un copil nu trebuie subestimat sau discriminat prin excluderea dintr-o clasă sau școală din cauza etniei, nevoilor speciale sau din cauza unor alte aspecte care îl deosebesc de majoritate. Peste tot în lume, persoanele care au fost incluse într-un proces de segregare sau într-un sistem educațional - special sunt primele care solicită eliminarea segregării – ele vorbesc din proprie experiență atunci când afirmă că pentru ele oferta educațională segregată însemna o ofertă educațională sub-standard.
- Perpetuarea segregării reprezintă utilizarea inechitabilă și deseori insuficientă a resurselor.
- Cercetările arată că copiii tind să se descurce mai bine din punct de vedere academic și social în structurile incluzive.
- Segregarea îi învață pe copii să fie temători și ignoranți și determină apariția prejudecăților. De asemenea segregarea nu dezvoltă tinerilor calitățile de care aceștia au nevoie pentru a-și dezvolta abilitățile personale, sociale și profesionale necesare unei persoane adulte.
- Toți copiii au nevoie de o educație care să îi ajute să dezvolte relații cu diferite categorii.

Integrarea socială a copiilor cu cerințe speciale în comunitate face referire la coexistența și consistența contactelor și relațiilor interpersonale în cadrul grupurilor sociale, la concordanța între norme și conduite, la interdependența funcțională a elementelor unui sistem/subsistem social, etc. Conținutul noțiunii „integrare socială” este dependent de aspectele stabilității, consensului, controlului social care trebuie să caracterizeze orice societate. Smaranda Mezei arată că integrarea socială poate fi privită ca un proces social, o stare de echilibru social, apartenența și participarea neimpusă, rezultatul unei serii de adaptări și ajustări normative a individului la un câmp definit de relații de grup [3, p. 304]:

- *proces social* prin care se realizează o permanentă reînnoire a unei unități sociale
- *stare de echilibru social* ca absența a marginalității și prin convergența a doi termeni aflați, inițial, într-o relație de tensiune
- *apartenența și participarea neimpusă* a individului la un set de norme, valori și atitudini, comune ale grupului
- *rezultatul* unei serii de adaptări și ajustări normative a

Conceptul „integrare socială”

Figura 2. Definirea conceptului „integrare socială”, după S. Mezei.

Un imperativ în pregătirea elevului pentru viață rămîne a fi dezvoltarea valorică a personalității acestuia prin mijloacele artelor. Activitatea artistică a omului, precum și produsul acestei activități – creația artistică, devin cauze determinante în educație. Educația artistică în raport cu educația estetică exprimă mai exact și mai precis valorile pentru care trebuie pregătit elevul. Educarea omului și abia în plan secund a artistului – dezideratul disciplinelor ariei curriculare arte din școala de cultură generală [5]. Universalitatea educației artistice se datorează caracterului universal al valorilor antrenate, deoarece tot ce are atribuție la om, se produce în sfera valorilor. Aducem câteva argumente pentru valorile educației artistice ca factor al schimbării în educație:

- Disciplinele *educației artistice* structurează valorile educației în conformitate cu principiile activității artistic-estetice a elevilor (principiul legăturii artei cu viața, principiul percepției propriu-zise, principiul interpretării artistice, principiul creației artistice etc.).
- Domeniului educației artistice acordă prioritate formării de atitudini, deoarece atitudinile reprezintă valorile fundamentale ale personalității, esența ființei umane. Prin atitudini omul se raportează la universul exterior (lumea din afara sa) și la propria lume interioară (universul intim).

Valorile educației angajează toate tipurile de valori, cu condiția ca acestea să reprezinte mesajul promovat de teleologia, conținuturile, metodologia și epistemologia educației. Structurarea valorilor în cadrul disciplinelor artistic-estetice este exprimată de formula: Valori fundamentale ale humanitas-ului (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea), Valori specifice creației artistice (estetice, morale, religioase, teoretice) și Valori contextuale (valorile imanente și valorile in actu) ale operelor de literatură și artă [6].

Pentru un copil cu deficiențe, conexiunea dintre realitatea interioară și cea exterioară poate fi uluitor de absentă. Asta poate conduce către anxietate crescută sau retragere defensivă a investiției în activitate. Din momentul primului gest expresiv, stadiile de creație care urmează nu se conformează, de obicei, voinței sau expectației. Chiar și o imagine planificată conștient și executată deliberat are un mod de a părea că vorbește înapoi către creatorul ei cu o personalitate proprie. Mai mult decât atât, personalitatea imaginii poate să nu fie plăcută. Deseori, chiar, în mod obișnuit, are o calitate de „celălalt”. Totuși imaginea, în ciuda caracteristicilor ei străine, aparține persoanei care a realizat-o. Dialogul începe acum între persoană și imaginea pe care aceasta a creat-o. În același timp, imaginea însăși este încă într-un proces de transformare sau rezolvare. Cere atenție. Calitatea de „celălalt” a imaginilor poate fi deconcertant de impredictibilă. Ocazional, formele ivite pot fi prietenoase, alunecând amețitor în configurații care depășesc cu mult intențiile sau imaginațiile. Când se întâmplă acest lucru, cineva nu poate decât să le urmeze, cu teamă, până ce vraja este destrămată. Asta

se întâmplă uneori și atunci, dintr-odată, *imaginea prietenoasă* devine un trădător sau este trădată, conducând la dezamăgire imediată și, mai rău, la rușinea înfrângerii. Acest lucru poate fi, fără îndoială, dureros din cauză că eșecul pare să aparțină realizatorului imaginii într-un fel în care succesul rareori îi aparține.

Uneori, de asemenea, de la primul gest de exprimare, este evident faptul că progresul va fi câștigat cu durere. Procesul nu curge; fiecare adăugire pare vulnerabilă, ciudată sau ineficientă.

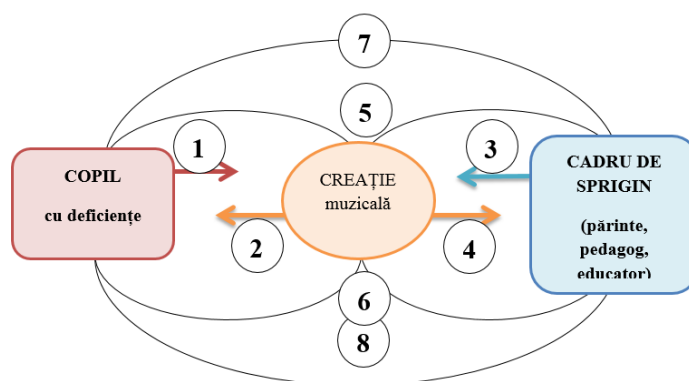
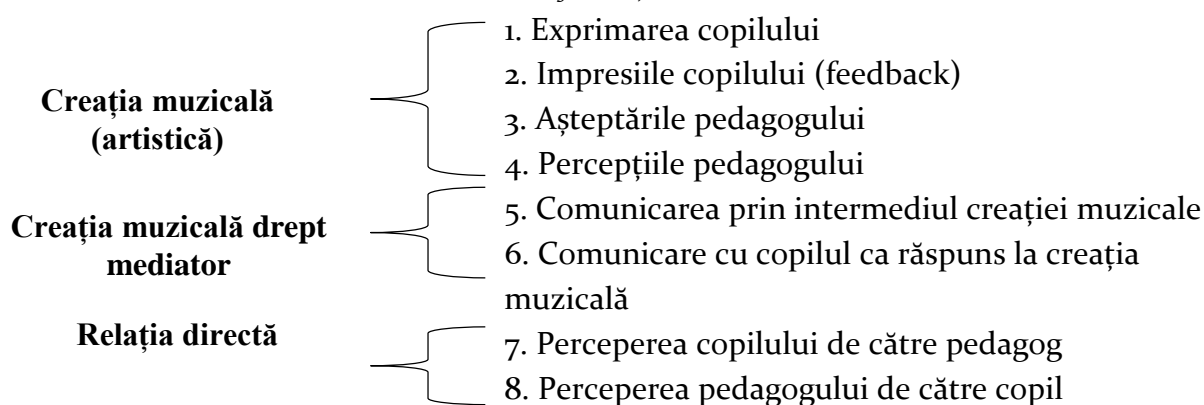


Figura 3. Modelul de realizare a experienței artistice în procesul de integrare socială a copiilor cu deficiențe.



În concluzie, menționăm că imaginea muzicală este pusă în relație atât cu copilul, cât și cu pedagogul, ca și când ar fi o parte extinsă a persoanei care a făcut-o, ceea ce, în sens metaforic, și este. Totuși, perceperea imaginii ca independentă și semiautonomă trebuie, de asemenea, păstrată pentru a permite existența aspectului său personificat și pentru a permite un dialog imaginativ cu acesta. Sentimentele de transfer sunt mai puțin puternic proiectate asupra pedagogului deoarece ele sunt trăite mai obiectiv prin intermediul lucrării artistice. Pedagogul este capabil să canalizeze sentimentele de contratransfer în grija pentru imagine și idei trezite de imagine.

Valoarea creațiilor artistice poate fi potențiată doar în crearea condițiilor de realizare a unui contact nemijlocit dintre elev și opera artistică. Actualmente, în practica activității de cunoaștere s-au conturat două moduri simetrice de cunoaștere, care armonizează cunoașterea analitică, indirectă și conceptuală, deci științifică, și o cunoaștere sintetică, directă și intuitiv-artistică. Integrarea socială a copiilor cu deficiență prin valorile muzicii poate fi realizată în cadrul activităților de audiere muzicală, în care se inițiază un dialog al inconștientului și conștientului copilului, în descoperirea imaginii muzicale. Mesajul imaginii muzicale desprins

din creație sugerează un conținut. Acest conținut poate deveni resursă educativă. Cunoașterea creației muzicale trebuie să fie sensibilă, percepție a frumosului, cunoaștere intuitivă, sintetică, pentru că implică o relație afectivă globală; directă, simultană cu perceperea obiectului; cunoaștere reflexivă, care exprimă personalitatea subiectului și comportă o trăire subiectivă.

Referințe bibliografice:

1. BARTH (PETER), Karla Melinda. *Programe de intervenție pentru copiii cu dificultăți de învățare*. Rezumat la teză de doctorat. Cluj Napoca: Universitatea „Babeș Bolyai”, 2012. 26 p. [online] [citată 19 septembrie 2017]. Disponibil: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2012/stiinte_ale_educatiei/barth_peter_karla_melinda_ro.pdf
2. Declarația de la Salamanca (Spania) asupra educației cerințelor speciale, adoptată la conferința mondială „Acces și calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, în perioada 7-10 iunie 1994. [online] [citată 19 septembrie 2017]. Disponibil: <https://reninco.ro/images/Declaratia%20de%20la%20Salamanca.pdf>
3. Dicționar de sociologie urmat de indicatori demografici, economici, sociali și sociologici. Coordonatori: Cătălin Zamfir Lazăr Viăsceanu. Editura Babel, București, 1998. – 376 p. [online] [citată 19 septembrie 2017]. Disponibil: <https://vignette4.wikia.nocookie.net/nccmn/images/1/1c/Dictionar-de-Sociologie-Catalin-Zamfir-Lazar-Vlasceanu.pdf/revision/latest?cb=20150813042511&path-prefix=ro>
4. Ghid de transfer bune practici pentru grupuri vulnerabile. Instrumente și soluții pentru îmbunătățirea accesului la educație, Universitatea “Ștefan cel Mare” din Suceava. [online] [citată 19 septembrie 2017]. Disponibil: <http://www.glep.usv.ro/pdf/A1%20Ghid%20obune%20practici.pdf>
5. MORARI, Marina. *Educație muzicală: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar/gimnazial*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2011. 40 p. [online] [citată 19 septembrie 2017]. Disponibil: http://elearning.usarb.md/blog/marinamorari/files/2012/12/Guide-for-teachers_Morari_implementation-a-curricula-modernizata-la-Educatia-muzicala.pdf
6. PÂSLARU, Vladimir. *Valorile educației*. [online] [citată 19 septembrie 2017]. Disponibil: www.proeducation.md

INIȚIATIVE DIDACTICE PENTRU ABORDAREA DIFICULTĂȚILOR DE CITIRE

**NATALIA RAILEAN, învățător,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, mun. Bălți,**

Annotation: *The article translates the general ideas and principles of inclusive education into strategies, programs and actions that ensure the quality of educational services.*

The article is practically important in that it offers a wide range of assistive strategies for children with learning difficulties that can be exploited by teachers in pre-university education.

Keywords: *learning difficulties, reading difficulties*

Dintotdeauna însă învățarea a presupus depășirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăți apărute în timpul studiului individual sau colectiv. Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu dificultăți de învățare a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii. Atâta timp cât se caută soluții pentru o pedagogie a succesului trebuie să se ia în considerație aplicarea unor metode, strategii, tehnici de diminuare a dificultăților de învățare ale elevilor.

Studiul problematicii copiilor cu dificultăți de învățare este relativ recent. Bineînțeles, dificultăți de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copii, ci și persoanele de vârste adulte. Având în vedere însă că învățarea școlară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învățare este mai ridicată la copii. Pe de altă parte însă, dificultățile de învățare din perioada copilăriei, cronicizate, asupra cărora nu se intervine, rămân și la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaționare și integrare a individului în context socioprofesional.

Articolul transpune ideile generale și principiile educației incluzive în strategii, programe și acțiuni care asigură calitatea serviciilor educaționale. Articolul este importantă din punct de vedere practic prin faptul că descrie elementele programelor de asistență a copiilor cu dificultăți de citire, care pot fi valorificate de cadrele didactice din învățământul preuniversitar.

Elaborarea și implementarea programului a derulat cu evaluarea elevilor cu dificultăți de învățare, astfel au fost parcurse următoarele etape:

- determinarea *măsurii în care un copil are deficiențe în învățare* – în condițiile în care acestea sunt văzute ca o discrepanță între ceea ce ar trebui să știe copilul și ceea ce știe cu adevărat în momentul respectiv.
- evaluarea *achizițiilor actuale* ale copilului pentru a se determina ariile specifice în care se manifestă eșecul și nivelele care par a fi inaccesibile.
- analiza *modului de învățare* al copilului, felul în care procesează informația, pentru a se identifica nivelul la care se va manifesta problema: recepția informației, exprimarea informației, procesarea sau asocierea de idei; se urmărește de asemenea, care sunt slăbiciunile și punctele forte în ceea ce privește funcționalitatea senzorială, comportamentul în general și față de situațiile problematice, erorile care se comit cel mai frecvent.
- explorarea *motivelor pentru care copilul nu învață*, luându-se în considerare toți factorii posibili emoționali, de mediu, psihologici, aceste date obținându-se din surse de tipul testelor standardizate, studiile de caz, observația.
- formularea *ipotezelor de diagnostic* după care se dezvoltă un plan educativ, bazat în principal pe abordarea punctelor slabe prin intermediul celor puternice, folosirea abilităților deja formate pentru asimilarea altora noi.

Determinarea nivelurilor de abilitate la citire a fost următoarea activitate de planificare:

- *Nivelul independent de citire* este cel la care cei care citesc se simt cel mai confortabil. La acest nivel, citirea se face în mod automat. În general, cititorii pot decodifica aproape toate cuvintele fără dificultăți, iar înțelegerea citirii este bună. La acest nivel, elevul poate citi un text ușor, fără ajutor. Înțelegerea este optimă, iar citirea în gând este rapidă deoarece sunt recunoscute majoritatea cuvintelor la prima vedere.
- *Nivelul instrucțional* este nivelul de dificultate a citirii diverselor materiale la care instrucția în domeniu este cea mai eficientă. Elevii pot să citească materialul, dar prezintă unele dificultăți de recunoaștere a cuvintelor și de înțelegere a celor citite. La acest nivel, elevii au nevoie de suport instrucțional pentru a putea sesiza în întregime informația existentă într-un pasaj. Acest nivel ar include activități legate de analiza structurală a cuvintelor și de achiziția abilităților de înțelegere a citirii. Un concept important este echilibrul între partea de vocabular pe care elevii o pot decodifica și cea pe care nu o pot decodifica. Un nivel instrucțional apare în momentul în care elevul poate decodifica, fără dificultăți, aproximativ 80% din material. Această limită este arbitrară, dar aspectul principal este acela că, în general, nu se urmărește furnizarea unor materiale care să depășească nivelul funcțional al elevilor și să determine frustrare și anxietate legate de procesul citirii.
- *Nivelul de frustrare* este cel la care elevii se simt frustrați, fiind incapabili să facă față materialului. La acest nivel, materialul este prea dificil în privința vocabularului sau conceptelor pentru a fi citit cu succes. Înțelegerea este deficitară, majoritatea ideilor sunt uitate sau greșit înțelese. Atât citirea orală, cât și cea în gând sunt lente, cu opriri frecvente pentru analiza cuvintelor necunoscute.

Ca exemplu, dacă elevilor li s-a prezentat o sarcină în care ei trebuie să completeze cuvintele care lipsesc într-un text, au fost considerate următoarele criterii pentru determinarea nivelului funcțional al citirii elevilor:

- 61% sau mai multe răspunsuri corecte – nivelul independent
- 41-60% răspunsuri corecte – nivelul instrucțional
- 40% sau mai puține răspunsuri corecte – nivelul de frustrare

Evaluarea dezvoltării copiilor a permis identificarea nevoilor de învățare:

- Nevoia de pronunțare corectă a sunetelor pentru a fi la fel ca și ceilalți copii;
- Nevoia de exprimare corectă (în propoziții) pentru a putea să-și exprime ideile, să povestească, pentru a putea să se înțeleagă cu cei din jurul său;
- Nevoia de socializare, de integrare într-un grup pentru a stabili relații de prietenie cu ceilalți copii (pentru că nu are prieteni foarte mulți), poate a nu se considera „altfel”;
- Nevoia de comunicare – legată de celelalte nevoi, pentru că trebuie să-și învingă timiditatea și să comunice prin cuvânt, pentru a fi înțeles mai bine;
- Nevoia de a învăța – o bună exprimare și comunicare este legată de capacitățile intelectuale ale copilului, care și le poate dovedi în mare parte și printr-un limbaj corespunzător;
- Nevoia de afecțiune - copilul are nevoie să fie iubit, în ciuda tulburării pe care o are;
- Nevoia de o imagine de sine mai bună pentru a-și învinge rețineră de orice activitate, timiditatea, de a căpăta încredere în forțele proprii și a participa, astfel, activ la orice activitate realizată în grădiniță, dar și în familie.

Activitățile de recuperare din cadrul programului au fost organizate în baza celor 4 niveluri instructionale.

Nivelul 1

- Elevii dictează profesorului materialul
- Legende de ilustrație: elevilor li se prezintă o imagine pentru care concep o scurtă descriere. Această descriere este notată de către profesor
- Elaborarea de povești: elevii îi dictează profesorului diverse propoziții care descriu imaginea
- Dictarea unei povești (din aria de interese a elevilor)

Nivelul 2

- Elevii dictează materialul profesorului, care îl scrie, iar elevii copiază ceea ce a scris profesorul.

Nivelul 3

- Atât profesorul cât și elevii sunt implicați în procesul scrierii. Profesorul scrie o propoziție, care este urmată de una scrisă de elev și/sau elevul completează propoziția.

Nivelul 4

- Elevii scriu ei înșiși povestea sub supravegherea profesorului. Acesta le oferă explicații legate de orice cuvânt cu care ar avea dificultăți.

Programele de sprijin educațional au avut ca scop sprijinirea dezvoltării personale auto-dirijate complexe a copiilor cu dificultăți de învățare pentru a participa deplin, eficient și responsabil la viața societății. Aceasta înseamnă că copiii învață despre ei înșiși, sunt încurajați să-și analizeze propriul trecut și prezent, să stabilească conexiuni între trecut, prezent și viitor pentru a-și conștientiza propriile scopuri și pentru a-și proiecta activitățile viitoare; devin capabili să identifice și să realizeze conexiuni între mediul social și propria existență; își dezvoltă abilitatea de a gândi critic, dar și capacitatea de a-și direcționa propria învățare.

Investigațiile subsumate cercetării la această etapă au fost stabilite în acord cu următoarele **obiective specifice**:

- proiectarea și aplicarea unor programe de intervenție pentru copiii cu dificultăți de învățare;
- stimularea cognitivă a funcțiilor instrumentale care ar putea fi cauza dificultăților de învățare;
- îmbunătățirea relațiilor din cadrul grupului integrator al elevilor cu dificultăți de învățare.

Materiale suport pentru învățare recomandate spre folosire în cadrul programului de sprijin educațional sunt de următoarele tipuri:

- Texte propuse spre lectură (povestiri, poezii, versurile unor cântece, articole de ziar, chestionare autoaplicate);
- Texte care descriu strategii de învățare;
- Înregistrări video și audio (inclusiv de tipul celor accesibile pe *youtube*);
- Seturi de cărți de joc, imagini decupate din reviste care reprezintă persoane, grupuri, animale, plante, peisaje, obiecte etc. care pot fi folosite ca „ancore” în descrierea unor experiențe, a unor întâmplări etc.

Pentru selectarea materialelor suport pentru învățare, am ținut cont de următoarele aspecte:

- Materialele selectate trebuie să răspundă interesului elevilor și scopurilor urmărite în activitatea tematică;
- Povestirile utilizate să nu fie moralizatoare: scopul principal pe care aceste materiale îl servesc este acela de a sprijini elevii în exprimarea gândurilor și sentimentelor proprii;
- Lungimea textelor trebuie să fie un criteriu de selecție: textele prea lungi pot fi solicitante și s-ar putea să nu permită timp suficient pentru discuții. Recomandăm texte de cel mult două pagini.
- Limbajul textelor trebuie să corespundă nivelului de comprehensiune al elevilor. De preferință, se va evita limbajul greoi, cu arhaisme și formulări sofisticate, mai ales la textele de întindere relativ mare.

Nota predominantă a învățării în cadrul programului de sprijin educațional a fost *reflecția ghidată și aplicația*. De aceea, am evitat teoretizarea conținuturilor și majoritatea timpului din cadrul activităților tematice a fost alocat reflecției pornind de la întrebări formulate cu multă grijă. La adresarea întrebărilor s-a gestionat cu atenție timpul de așteptare a răspunsului elevilor. Sarcina noastră a fost să formulăm întrebările cât mai atent și într-un limbaj clar pentru a ghida gândirea, reflecția elevilor și să așteptăm cu răbdare ca elevii să fie pregătiți să răspundă la întrebări, să se angajeze în discuții.

Pedagogul este model pentru elev. De aceea, am modelat cu multă grijă comportamentele și atitudinile vizate de program, cu precădere cele de „căutare” și de (auto) reflecție, comportamente specifice unui gânditor critic, precum și cele care denotă gestionarea constructivă a sentimentelor și luarea cumpătată a deciziilor.

Au fost sintetizate în baza literaturii de specialitate și propuse elevilor „Regulile învățării eficiente”:

- *Stabilirea scopului învățării*. Scopul trebuie să fie formulat clar, realist în acord cu idealurile personale despre viață.
- *Regula pașilor mici și a efectelor mari*. Cu cât învățarea este mai efectivă cu atât uitarea este mai masivă.
- *Regula respectării pauzelor de refacere a potențialului intelectual*. După 40-50 minute este necesară întreruperea activității pentru 5-10 minute - timpul de joacă și de recreere, ieșirea în aer liber, ajutorul în gospodărie și alte activități deconectante și utile, în echilibru cu învățătura.
- *Regula profunzimii înțelegerii și a activismului intelectual*. Se rețin mai bine deosebirile decât asemănările, aspectele contradictorii decât uniformitățile, elementele repetitive. În general, este bine să se înceapă studiul cu o materie de dificultate medie (sau care place), apoi să se continue cu disciplinele „grele” și la urmă, să fie cele „ușoare”. Întâi se învață lecția apoi se efectuează tema. Începeți cu recitirea notițelor, apoi folosiți manualul. Repetați lecțiile înainte de culcare (în somn se prelucrează și se fixează mai bine). Să scrii temele curat fără ștersături. Străduiește-te să scrii cât mai frumos; La nevoie să folosești dicționare, enciclopedii; („Cine întreabă nu greșește.”, „Mai bine întrebi decât să te rătăcești”). După ce ți-ai scris tema s-o controlezi. Să repeți ori de câte ori e cazul

cunoștințele din lecțiile trecute. Un proverb spune „cine nu repetă, nu știe”. În timp ce citești trebuie să gândești asupra celor citite; („Lumea nu e a cui o străbate cu piciorul, ci a cui o înțelege cu gândul”(N. Iorga). Exercițiile mai dificile trebuie făcute mai întâi pe ciornă și apoi trecute pe curat. Temă copiată de la un coleg nu-ți aduce nici un câștig; („Poți zbura pe aripile altuia, dar nu cu ele”). Pentru a stăpâni cât mai bine materia este bine să faci și alte exerciții, în măsura în care timpul îți permite.

- *Regula varietății.* Învățarea devine eficientă dacă sunt alternate cunoștințe din domenii variate cu grade diferite de dificultate.
- *Regula respectării unui program constant și eficient de învățare.* Performanțele cele mai mari sunt obținute prin asimilare între orele 9⁰⁰ – 11⁰⁰, 17⁰⁰ – 21⁰⁰.
- *Regula învățării convenționale.* Învățarea în grup facilitează dialogul, schimbul de experiență, cooperarea fiind mai eficientă.
- *Regula fondului afectiv adecvată.* Cea mai ineficientă stare este indiferența și cea mai eficientă este satisfacția.
- *Regula repetării eficiente.* În primele 2 zile intervine uitarea fiind necesară repetarea în următoarele zile. locul de învățat să fie organizat rațional, nu lăsați pe masă obiecte care sunt de prisos;
- *Regula poziției corecte* prin adoptarea unei poziții corecte în ceea ce privește așezarea pe scaun, a existenței unei alimentații variate, lumina să vină din partea stângă, evitarea excesului de proteine, a alcoolului, tutunului, drogurilor;
- *Regula locului de învățat* să fie organizat rațional, nu lăsați pe masă obiecte care sunt de prisos.

Înțelegerea citirii implică un sistem complex de procesare a informației scrise, necesitând prezența unor abilități generale și specifice, fiind în legătură directă cu fondul fiecărui individ, incluzând domeniile limbajului sau a celor cognitive, experiența socială și dezvoltarea economică. Printre factorii care influențează abilitatea de înțelegere sunt: competența și dezvoltarea lingvistică, abilitățile cognitive, sentimentele subiective față de citire, abilitatea de interacțiune cu conținutul citirii într-un mod pozitiv, nivelurile de dezvoltare și de interese, nivelul de decodificare și de tipul materialului.

Dezvoltarea abilităților de înțelegere a citirii s-a realizat prin următoarele proceduri:

- *Înțelegerea citirii orale.* Poveștile au fost citite de către profesor și/sau de către elevi individual sau în grup, materialul fiind discutat la niveluri diferite de înțelegere a citirii, implicând cât mai multe abilități individuale.
- *Înțelegerea citirii în gând.* Poveștile au fost citite de către elevi și sunt urmate, în general, de exerciții de înțelegere. Acestea au implicat o varietate mare de materiale didactice și de activități; se citesc materiale de ficțiune, fapte și informații, ziare și reviste. Aceste materiale au variat în privința nivelurilor de complexitate și dificultate, putând include un singur paragraf, mini-povești (4-5 paragrafe), povești scurte (10-12 paragrafe), pasaje selectate din literatură.
- *Dramatizare și piese.* Integrarea înțelegerii citirii cu limbajul oral și participarea activă se realizează prin implicarea elevilor în diverse piese organizate în cadrul grupului, clasei.

- *Prezentarea unor mijloace audio-video și discutarea lor.* Vizionarea unor filme și/sau spectacole televizate, ascultarea unor povești pe casete sau la radio urmate de discuții facilitează înțelegerea unor episoade ale poveștilor, dezvoltarea proceselor secvențiale de gândire și a gândirii critice.
- *Activități de gândire critică:* determinarea unor relații analoge, înțelegerea semnificațiilor multiple, organizarea, segmentarea ideilor, găsirea relațiilor cauză-efect.

Unii autori afirmă că citirea orală, prin intonație, accentuare și ritm, conferă soluții suplimentare de semnificație, pe care citirea în gând nu le oferă. În cadrul procesului de îmbunătățire a citirii la copiii cu dificultăți de învățare, citirea orală a avut efect favorizant sau inhibitor, depinzând de situația în care este aplicată.

Unii copii cu dificultăți de învățare, care sunt timizi și care au o slabă încredere în sine manifestă un acord de tip opozițional față de citirea orală. Nivelul anxietății în cazul citirii orale nu justifică folosirea ei pentru acești indivizi. Pe de altă parte, unii elevi cu dificultăți de învățare au beneficiat de pe urma folosirii acesteia în aceeași manieră în care ei necesită obținerea unui feedback pentru facilitarea înțelegerii citirii. De fapt, înțelegerea citirii a fost semnificativ îmbunătățită prin citirea orală.

Am luat în considerare o serie de motive pentru care, în cadrul predării lecturii, am inclus ședințe de citire orală:

- orice limbaj debutează în mod oral;
- citirea orală este un mod de abordare a celor care nu citesc;
- citirea orală poate îmbogăți orizontul și cunoștințele elevilor;
- citirea orală poate ameliora semnificativ abilitatea de scriere a copiilor;
- este singurul mod de predare și de apreciere a poeziei;
- este un excelent mod de a-i determina pe copii să se dezvăluie, de a experimenta ceea ce o altă persoană poate simți;
- este un mod mai eficient de apropiere între copii;
- dezvoltă modul critic de ascultare, care pregătește terenul pentru dezvoltarea gândirii critice la copii.

În categoria metodelor și procedeele generale de înlăturare dificultăților de învățare am utilizat exerciții de gimnastică și mimogimnastică a corpului și a organelor aparatului fonoarticulator, mișcări complexe ale diferitelor grupe de mușchi care iau parte la activitatea de respirație, la dezvoltarea mișcărilor faciale: umflarea și retragerea simultană a obrazilor, imitarea râsului, scoaterea limbii neîncordate printre dinți și buze sau încordate sub formă de săgeată, mișcări antero-dorsale ale limbii, executate la început cu gura deschisă, apoi cu ea închisă.

- *Lopățica* – Limba iese în formă de lopățică, fiind relaxată și poziționată peste buza de jos.
- *Săgeata*– Limba iese în formă de săgeată ascuțită. Exercițiile 1 și 2 se execută consecutiv de 5- 7 ori.
- *Ceasul*– Limba se mișcă de la dreapta la stânga imitând tic-tacul ceasului (10 ori).
- *Spălăm dinții*– Limba șterge dinții pe deasupra și pe dedesubt.
- *Dulceața*– Limba șterge buzele de jur împrejur, în direcția acelor ceasornicului și apoi în direcție inversă (5-7ori) .

- *Limba iese din căsuță*– Limba iese din căsuță, se uită la dreapta, apoi la stânga, se uită în sus și în jos.
- *Vine lupul!* Limba repede se ascunde în căsuță, gura rămânând deschisă, iar limba se retrage în guriță cât de adâncă se primește. Se repetă acțiunea de la dreapta, la stânga, în sus și în jos.
- *Lupul a plecat.* Limba începe să cânte LA-LA-LA, LA-LA-LA, LA-LA-LA. Apoi începe să se joace cu buza de sus (pronunțarea rapidă și repetată a silabei La).
- *Pisicuța bea lapte*– Limba iese și intră repede, imitând o pisică care bea lapte (5-7ori).
- *Leagănul*– Limba se poziționează în spatele dinților de sus, după care aceștia se închid puțin, apoi în spatele celor de jos (5-7ori).
- *Zugravul*– Limba vopsește vâlul palatin. Limba ridicată în sus, cu mișcări înainte-înapoi de parcă ar vopsi podul ca un zugrav(5-7ori).
- *Toboșarul bate toba*– Cu vârful limbii lovim în spatele dinților de sus, pronunțând litera D (5-7ori).
- *Căluțul*– Se imită tropăitul calului și apoi sforăitul acestuia(5-7ori) .
- *Ciuperçuța*– Limba se lipește de vâlul palatin și se ține în această poziție câteva secunde(5-7ori).
- *Acordeonul*- Limba este lipită de vâlul palatin (ciuperçuța), iar gurița se închide și se deschide repede (5-7ori).
- *Cănuța*-Limba iese din gură lată, vârful limbii fiind ridicat un pic în sus, imitându-se cănuța(5-7ori).
- *Cănuța*-Limba iese din gură lată, vârful limbii fiind ridicat un pic în sus, imitându-se cănuța(5-7ori).

N-am omis exercițiile pentru dezvoltarea motricității mandibulare sau a buzelor, a vâlului palatin și chiar a laringelui.

Exerciții pentru buze și obraji

- *Gârduțul*– Zimbim așa încât să se vadă toți dinții.
 - *Trompa elefantului* (sau dă pupici)- Buzele se întind înainte cât de mult se primește, imitând trompa elefantului. Exercițiile 1 și 2 se fac consecutiv (gârduț-trompa, gârduț-trompa..) repetându-se de 5-7 ori.
 - *Peștișorul*– Mișcări de sugere a obrazilor(5-7 ori) .
 - *Baloane*– Mișcări de umflare a obrazilor(5-7 ori).
1. Exercițiile 3 și 4 se execută consecutiv (5-7 ori).
 2. *Trompeta*– Cântăm la trompetă. Buzele sunt întinse înainte și cântăm du-du-du(5-7 ori) .

Exerciții de mobilitate a maxilarelor

- *Hipopotamul flămând*– Deschidem gurița, apoi o închidem. (exercițiul se repetă de 5 ori).
- *Veverița mănâncă nuci*– Dinții se închid și se deschid foarte repede (5-7 ori).
- Exerciții de alternare a maxilarelor la stânga și la dreapta (5-7 ori).

Exerciții pentru vâlul palatin

- Exerciții de imitare a căscatului cățelușului somnoros.
- Exerciții de imitare a înghițitului mâncării unui iepuraș.
- Exerciții de imitare a tusei vrăjitorului răcit .

Exercițiile de respirație le-am desfășurat sub formă de joc, însoțite de mișcări ale brațelor, șoapte sau cântare.

Pentru o vorbire fluentă și clară este foarte important să avem o respirație corectă. Pentru educarea echilibrului între inspirație și expirație au fost propunese câteva exerciții simple, dar efective.

- Suflatul prin pai într-un pahar cu apă și formarea bulbucilor.
- Suflatul într-o farfurie cu apă, formând valurile mării.
- Suflatul nasului în batistă.
- Umflarea baloanelor.
- Stinsul lumânărilor (suflatul în lumânare fără ca aceasta să se stingă, vibrația flăcării lumânării cât mai mult posibil).
- Suflatul în fulgușori de hârtie, creioane, chibrituri (se poate organiza o competiție: cine mai multe creioane mișcă din loc, cine mai departe suflă chibriturile etc.)
- Suflatul în instrumente muzicale (muzicuța, nai, fluieraș).
- Imităm cățelușul la vânătoare care caută urmele mistrețului.
- Mirosirea parfumului florilor.
- Vorbirea în timpul expirației, fără efort și ritmat: a vocalelor, a unei consoane și a unei silabe.
- Copilul culcat pe canapea, cu un caietel pe abdomen, caietul mișcându-se în ritmul diafragmei : la început nonverbal, cu pronunție de vocale, silabe, cuvinte, recitarea poeziilor.

S-a ținut cont de faptul că lungimea propozițiilor și a poveștilor trebuie să fie corespunzătoare abilității elevilor, am menținut un grad de control al vocabularului pentru fiecare poveste, repetarea cuvintelor trebuie să fie încurajată prin asistență permanentă, experiența lingvistică trebuie să fie urmată de activități de dezvoltare a vocabularului și a înțelegerii citirii.

Elementul-cheie al procesului de îmbunătățire a citirii la copiii cu dificultăți de învățare este corelarea abilităților de recunoaștere a cuvintelor cu capacitatea de înțelegere a citirii în cadrul unor activități semnificative în care, elevii citesc, scriu, vorbesc și ascultă. De exemplu, folosind un pasaj selectat din literatură și incorporând concepte și vocabular în propria poveste a elevului folosind o abordare legată de experiența în domeniul lingvistic, se poate demonstra însemnătatea și relevanța citirii.

Referințe bibliografice:

1. PERETEATCU, Maria., ZORILLO, Larisa. *Educația incluzivă în școală. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive*. Chișinău: Institutul de Formare continuă, 2011, 202 p. ISBN 978-9975-4168-8-7;
2. TINTIUC, Tatiana. *Educația incluzivă în clasă. Ghid pentru profesori*. Ch: Institutul de Formare continuă, 2011, 120 p. ISBN 978-9975-4168-6-3;
3. VRASMAS, Ecaterina. *Dificultăți de învățare în școală - Domeniu nou de studiu și aplicație*. București: V & I INTEGRAL, 2012, 191 p. ISBN: 973-9341-97-4

TRASEUL DIDACTIC – METODĂ COMPLEMENTARĂ DE INTEGRARE ȘI EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

*ADRIAN GHEORGHE STANDAVID, profesor, drd.
Liceul Vocațional de Artă, Tîrgu Mureș, România*

Annotation: *The teaching path is a complementary form of assessment for history discipline. We used thematic excursion and visits to city objectives as a component of the teaching method. The main purpose was the knowledge of local history as an integral part of national and universal history. The secondary goal was to integrate children with special educational needs into their group of pupils. The evaluation was materialized in the materials produced by the student groups.*

Keywords: *didactic route, thematic excursion, evaluation*

Argument.

Educația în societatea actuală acordă o importanță deosebită dezvoltării într-un climat optim a persoanelor cu dezabilități. În acest context, metodele complementare, cu un caracter formativ interactiv sunt de un real folos, acestea permițând implicarea în mod direct a subiecților în actul educativ, încurajându-i să-și exprime păreri și atitudini, pe care să și le susțină. Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale constituie o prioritate și în acest sens am încercat căutarea unor metode prin care, lucrând pe grupe, sau individual, elevii să poată participa alături de ceilalți colegi la actul educațional. În acest sens traseul didactic, reprezintă o metodă educativă complementară eficientă.

Traseul didactic – între teorie și practică

Istoria, ca știință socio-umană, oferă posibilități multiple de utilizare a metodelor alternative de predare și educare, printre acestea aflându-se cea a traseului didactic, concretizat în vizite și excursii tematice. Avantajele acestei metode sunt multiple, pornind de la cadrul general ambiental unul non-formal și atractiv, care dă posibilitatea integrării subiectului lecției în realismul vieții cotidiene, fapt ce îi conferă un plus de veridicitate, dinamism și palpabilitate. Nu întâmplător Constantin Cucoș afirma că „...în aceasta constă și paradoxul creativității pedagogice: cu cât traseul didactic este mai bine stabilit, cu atât intuiția creatorului poate fi mai puternic validată” [2, 46]

Un alt avantaj este cunoașterea sau redescoperirea istoriei locale ca parte integrantă a istoriei naționale și universale, prin realizarea unor conexiuni între cunoștințele anterioare și cele nou însușite și certificate prin obiectivele istorice vizitate, fie documente de arhivă sau muzeu, fie case memoriale sau statui. Nu în ultimul rând, traseele tematice dezvoltă sentimente civice și patriotice frumoase, contribuind la creșterea stimei de sine, a altruismului și solidarității, a respectului reciproc și a spiritului tolerant pentru diversitatea culturală istorică.

Direcții de acțiune. Preliminarii.

Proiectul a fost conceput în vederea găsirii celor mai eficiente modalități de stimulare a interesului elevilor pentru istorie. Din acest motiv, profesorul de istorie are un rol important,

și anume, acela de a-i stimula pe copii, de a găsi în permanență noi metode care să îi incite la cunoaștere în general. Totul trebuie să pară un joc, o destindere și o relaxare.

Acest proiect propune un alt mod de abordare a atitudinii elevilor: prin multitudinea de metode, elevii vor fi conduși înspre identificarea acelor care li se potrivesc.

Elevii au avut de desfășurat mai multe activități: cooperarea în interacțiunile de grup (confruntarea opiniilor/ prezentarea unor materiale realizate în echipă); vizitarea obiectivelor cultural-istorice vizate; desfășurarea activităților pe grupe; realizarea materialelor; prezentarea materialelor.

Pentru redarea temei integratoare au fost stabilite câteva direcții de acțiune ce au vizat valoarea lecției, care este atât de natură informativă, cât și formativă.

Sub aspect informativ importanța activității rezidă din ceea ce vor învăța elevii să exprime ca informație despre orașul natal. Sub aspect formativ este importantă pentru că pune în prim-plan formarea deprinderilor de lucru și actualizează cunoștințele elevilor despre istorie.

Acțiunea are legătură cu ceea ce s-a predat, prin raportare la istoria națională.

Elevii au fost puși în situația de descoperire. Activitatea a vizat: scurte prezentări: s-au vizitat două obiective: Palatul Culturii și Cetatea medievală; profesorul și elevii au adus orice tip de completare doresc, și oricând; studiul pe teren s-a efectuat în prima parte a activității. Elevii au fost împărțiți în grupe de 5, având sarcini precise: realizarea fotografiilor, a interviurilor, a documentării (căutarea surselor de informare: muzeografi, ghizi, persoane în vârstă, localnici), munca pe teren (strângerea informațiilor, brainstorming), definitivarea materialelor (machete, colaje, planșe tematice, hărți, desene, postere).

Evaluarea activității s-a realizat prin: analiza activităților desfășurate și a rezultatelor obținute; observarea impactului asupra copiilor implicați în aceste activități; realizarea de mape/portofolii de documentare ce conțin materialele culese; analiza activităților independente; analiza activității pe grupe; acordarea unor diplome pentru lucrările care s-au remarcat prin originalitate.

Traseul didactic: *Tîrgu Mureș - istorie și cultură*

Activitatea propusă s-a desfășurat într-un interval de trei zile. Printre abilitățile exersate s-au numărat: cultivarea interesului pentru studierea istoriei locale, formarea unui elev cu o cultură comunicațională și istorică de bază, conversația, observația, exercițiul, activitatea independentă, jocul didactic

Obiectivele stabilite au vizat - pe de o parte, elevii:

- informare cu privire la așezarea geografică și scurt istoric al orașului
- stimulare pentru implicare în activități
- împărtășirea experiențelor personale
- dezvoltarea unui comportament responsabil față de valorile culturale ale zonei
- promovarea unei atitudini pozitive față de metoda traseului didactic
- creșterea gradului de implicare în activități la care participă și copii cu CES
- stimularea inițiativei personale
- valorificarea experiențelor pozitive în activitățile de catedră și cerc pedagogic [3, 1]

Obiectivele formative au urmărit ca elevii să rezolve cerințele, lucrând pe grupe și individual, recapitulând noțiuni elementare legate de istoria locală. Obiectivele informative s-au axat pe exprimarea coerentă, clară, pe utilizarea corectă a terminologiei. Obiectivele educative au urmărit dezvoltarea sentimentului de disciplină a muncii și cultivarea muncii în echipă; obiectivele cognitive s-au rezumat la precizarea necesității de respectare a tuturor oamenilor. [3, 2]

Un prim pas în realizarea demersului propus a fost familiarizarea elevilor cu realitatea obiectuală, concretă a localității. În acest sens am organizat o vizită la Palatul Culturii și la Cetatea Medievală. Această activitate, a avut funcții practice, de contact nemijlocit cu obiectivele concrete, menite să sensibilizeze elevii față de cultura locală.

„Diferențierea instruirii se realizează prin numărul de pași ai traseului didactic și prin caracterul intuitiv al informațiilor ilustrative furnizate” e de părere Mușata Bocoș. [1, 92] În acest sens am stabilit mai mulți pași, urmați de toți elevii participanți la acțiune.

Pasul 1. Ca exercițiu de spargere a gheții și de captare a atenției, înainte de a pleca în vizită la obiectivele stabilite, am oferit elevilor plicuri cu imagini sugestive legate de obiectivele urmărite.

I-am lăsat să-și aleagă grupa din care vor face parte, lăsându-i să descopere singuri plăcerea cercetării. Pe plicuri am scris: „Fotograf”, „Reporter”, „Documentarist”, „Referent”. Nu am impus niciun fel de restricții; singura condiție a fost că, dacă nu doresc să participe, să indice acest fapt și să se axeze pe cercetarea în bibliotecă, sau pe INTERNET. În grupa „Fotograf” s-a implicat IS, elev diagnosticat cu CES.

Elevii au fost informați asupra faptului că vor învăța cum se culeg informațiile pe teren și că vor lucra pe grupe, pentru a definitiva materialele și pentru a se pune de acord asupra principalelor puncte care vor fi prezentate.

Cadrul didactic a avut și el un rol stabilit cu precizie: el a punctat principalele obiective ale traseului didactic, ordinea și timpul alocat; a prezentat Palatul Culturii și Cetatea Medievală ajutând elevii să găsească conexiuni între cele două obiective (Arc peste timp).

Deoarece activitatea a presupus deplasare pe teren, a fost nevoie de stabilire unor reguli de deplasare în grup, dar și de comportare în Muzeu. Elevii au fost nevoiți să asculte și să accepte părerile celorlalți colegi care participă la procesul instructiv-educativ. Totodată, li s-a solicitat să fie cuminiți și să lucreze în liniște.

Pasul 2. Înainte de plecare s-a realizat localizarea orașului pe harta județului, a instituției pe harta orașului. A fost stabilit graficul traseului și au fost identificate principalele obiective ce vor fi vizitate.

S-a discutat cu elevii, pe baza pozelor cu obiectivele care vor fi vizitate. „Observați pozele și spuneți ce reprezintă”. Copiii au observat și au răspuns: Liceul Vocațional de Artă, Palatul Culturii, Cetatea Medievală. Li s-a cerut apoi să precizeze ce informații dețin despre aceste obiective. Elevii au numit informațiile cunoscute: Liceul Vocațional de Artă a fost construit la începutul secolului al XIX-lea; Palatul Culturii adăpostește Muzeul Județean de Istorie; Cetatea Medievală a fost atestată din secolul al XVII-lea.

Pasul 3. În timpul vizitelor la obiectivele istorice, fiecare elev din grupă a colaborat cu ceilalți și a urmărit rezultatele celorlalți, pentru ca rezultatele să fie cele dorite, în vederea definitivării materialelor.

În timpul activității pe teren, am stabilit cu elevii asemănări și deosebiri cu evenimentele istorice studiate la clasă

- În ce secol a fost construită Cetatea Medievală?
- În ce secol a fost construit Palatul Culturii?
- Care este cel mai renumit obiect arheologic prezent la Muzeul de Istorie?
- Ce sunt bastioanele și care este rolul lor?

Activitatea a urmărit identificarea principalelor repere istorice și specifice ale Liceului Vocațional de Artă, Tg-Mureș, ale Cetății Medievale, ale Palatului Culturii

Pasul 4. La școală s-au selectat acele informații care au fost valorificate în definitivarea materialelor, elevii fiind îndrumați și înspre notarea corectă a surselor bibliografice.

După ce s-au vizitat obiectivele, iar elevii au cules materialele în formă brută, în școală, s-au selectat acele informații care au putut fi valorificate în definitivarea materialelor. Am propus elevilor ca definitivarea materialelor să o realizeze atât în format Word, cât și în format ppt. pentru ca prezentarea să fie mai atractivă.

Pasul 5. Elevii au realizat materiale sub formă de expoziție de fotografii – imaginile realizate de IS (elevul cu CES) nefiind cu nimic mai prejos decât ale colegilor de grupă; afișe de promovare a obiectivelor istorice.

Pasul 6. S-a organizat o activitate în cadrul căreia au fost prezentate materialele și expoziția de lucrări grafice.

Ultima parte a activității a vizat prezentarea materialelor și realizarea expoziției. Toți elevii au fost apreciați, cu diplome

Evaluarea activității s-a realizat prin chestionare; desene; planșe; portofolii; analiza activităților independente; analiza activității pe grupe; acordarea unor diplome pentru lucrările care s-au remarcat prin originalitate.

Un aspect important în buna desfășurare a activității și încadrarea în timp a fost stabilirea unei cronologii:

- 5 min – Momentul de captare a atenției
- 2 ore – Pentru vizitarea fiecărui obiectiv istoric și pentru culegerea informațiilor
- 1 oră – Desfășurarea activităților pe grupe
- 1 zi – Realizarea materialelor
- 15 min – Pentru prezentarea fiecărui material în parte

Concluzii. Traseul didactic propus, care a antrenat și elev cu CES, a vizat, pe lângă informația istorică și dezvoltarea unor abilități sociale, concretizate în diverse activități: vizitarea obiectivelor cultural-istorice și respectarea unor cerințe comportamentale; desfășurarea activităților pe grupe în care au fost discutate aspectele observate și s-au luat hotărâri în ceea ce privește modul de prezentare; realizarea materialelor; interacțiunea de grup prin prezentarea materialelor realizate în echipă.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, Mușcata-Dacia, *Instruirea interactivă*. București: Editura Polirom, 2013. 472 p. ISBN 973-46-3248-0
2. CUCOȘ, Constantin. *Educația estetică*. București: Editura Polirom, 2014. 224 p. ISBN 978-973-46-4995-2

3. TOȘA, Viorica. *Traseu didactic* [online] [citat 25 aug. 2017]. Disponibil: <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/traseudidactic>

ROLUL POVEȘTILOR TERAPEUTICE ÎN EDUCAȚIA COPIILOR CU CES

BEATRICE MARIA STANDAVID, prof. dr.

Liceul Vocațional Pedagogic „Mihai Eminescu” Tîrgu Mureș, România

Annotation: *The therapeutic stories are a useful method by which the subject finds answers to his problems, in order to establish a viable relationship with reality and the society he is part of.*

We followed the specifics of therapeutic stories, the way the message contributes to the revelation of the feelings of the individual-receiver, the types of characters encountered in the thematic texts as well as the way the therapeutic stories help to educate the children.

Keywords: *therapeutic stories, message, character, feelings*

Argument

În multe situații, conștientul uman acționează ca un filtru ce nu permite accesul în zona subconștientă, acolo unde se înregistrează cele mai tainice procese care par uneori de neînțeles pentru cei mai mulți dintre noi.

Metafora, simbolul, alegoria sunt doar câteva forme prin care povestea terapeutică acționează la nivelul subconștientului pentru a-l debloca și a-l face să accepte o stare de fapt, care altfel nu este consimțită ca fiind veridică. Funcția acestor figuri de stil este aceea de a sprijini ascultătorul să se descopere pe sine și astfel, să-și dezvăluie problemele, pentru a găsi o cheie de rezolvare.

Poveștile terapeutice au rolul de a depăși rezistența dată de conștient și de a trece dincolo de el, pentru a lăsa subconștientul să dezvăluie adevărata față a suferințelor psihice. Aprehensiuni, fobii, stări de anxietate, psihoze, spaima, temeri, năzuințe ascunse, vini nemărturisite și multe alte stări aflate în ipostaze latente pot crea disconfort și duce la manifestări psihice grave, dar care pot avea o posibilă rezolvare cu ajutorul poveștilor terapeutice.

I. Specificul poveștilor terapeutice

Termenul de „poveste terapeutică” este relativ recent, deși aceste specii literar-psihologice au fost utilizate din cele mai vechi timpuri în terapia copiilor, dar și a adulților. Din perspectiva educației copiilor, scopul acestora este de a sprijini depășirea unor situații provocate de diverși factori externi, sau interni. Prin povești terapeutice pot fi ameliorate cazuri grave de abuzuri fizice sau psihice, dar și situații în care copilul nu poate trece peste anumite traume, sau nu-și poate înfrunta temerile. Lipsa comunicării, sau refuzul de a vorbi pe tema suferinței proprii, pot duce la neacceptarea problemei și la agravarea stării, deoarece barajul conștientului nu lasă subconștientul să lucreze pentru a ameliora suferința.

În acest context povestea terapeutică devine un mijloc util și eficace în dezvăluirea sentimentelor sălășluite în cuibul de visări al fiecărui individ. Stabilirea unei relații viabile cu

realitatea și cu societatea din care face parte individul, nu se poate realiza dacă pacientul nu e împăcat cu sine însuși, sau nu a găsit răspuns la întrebările tainice care îl frământă.

O caracteristică definitorie a narațiunilor terapeutice este că ele se povestesc, nu se citesc. Din acest motiv între narator și ascultător se stabilește o relație influențată și de tonalitatea rostirii, de gesturile și de mimica abordată. Conținutul poveștilor terapeutice este adaptabil diverselor situații, sau categorii de vârstă și nu se înscriu într-un șablon prestabilit. Generic, ele aduc în prim plan lecții de viață în urma cărora protagonistul și-a modificat comportamentul – ținta fiind de fapt ascultătorul poveștii. Astfel, textele pot fructifica o serie de stări: negativismul, lipsa de motivație, lipsa solidarității, tristețea, frica, comportament iritabil, lipsa de comunicare. Elementele nonverbale și paraverbale au un rol definitoriu în relatarea povestirii, deoarece ele contribuie la stabilirea unei mai bune legături între cei doi actanți depășindu-se barierele de comunicare, inevitabile în alte împrejurări.

În acest context George W Burns stabilește 6 îndrumări pentru ca spunerea poveștii să fie eficientă: „selectați-vă stilul de povestire; alegeți-vă ritmul de pronunțare; modulați-vă intonația; reglați-vă volumul vocii; utilizați implicarea afectivă; potriviți afectul cu povestirea” [1, 81-87]

Influența pozitivă asupra subiectului e condiționată de capacitatea naratorului de a capta atenția și interesul ascultătorului, de a-l face părtaș la acțiunea narată, pentru că numai astfel schimbarea se poate realiza. Pentru realizarea acestui deziderat e nevoie ca povestea să fie atractivă, să atragă atenția indirect asupra faptului vizat, fără a oferi detalii inutile, amănunte ne semnificative și secvențe banale.

O altă caracteristică a poveștilor terapeutice e dată de funcțiile specifice poveștilor terapeutice. Sempronia Filipoi identifică existența a trei funcții definitorii ale basmelor/poveștilor terapeutice: funcția de „oglină”, de model, de mediator. Acestea „vizează subconștientul pentru a facilita modificarea comportamentului subiectului” [2, p. 6]

Poveștile terapeutice pot fi create de terapeut, sau de însuși subiecții care, luând modelul oferit, pot alcătui propriile texte care să le întărească mai bine convingerile și să le conștientizeze mai profund afecțiunea.

II. Mesaj. Personaje

Fiecare poveste terapeutică are un mesaj tipic, cu rol de a-l face pe pacient să pătrundă în adâncul conștiinței, să deslușească o parte din problemele sale și să aleagă o cale de rezolvare. Metaforic vorbind, ecartul dintre recunoașterea afecțiunilor și acceptarea tulburărilor, reprezintă un pas decisiv în soluționarea situației de fapt, care poate echilibra emoțional. Mesajul este încifrat, criptografic, dar adaptat nivelului de vârstă, nivelului intelectual și perceptibil al subiectului. Descifrarea acestuia nu se realizează instantaneu, în momentul audierii textului, deoarece atenția e axată pe ideea narațiunii și nu pe propria problemă. Descoperirea afecțiunii personale se realizează după un timp, în care mesajul poveștii terapeutice a fost asimilat de subiect, iar clipa conștientizării, reprezintă momentul în care subiectul pășește pe calea rezolvării situației-problemă. Soluționarea conflictului interior se realizează printr-o nouă metodă, prin conținutul poveștii terapeutice, care oferă o nouă abordare.

Un alt tip de mesaj, dar în aceeași cheie metaforică, este cel redat de poveștile pe care le compun chiar subiecții. Textele alcătuite de copii conțin pe lângă mesajul central, cel vizat

și supus atenției pentru înlăturarea unei temeri, angoase sau nemulțumiri, și gândurile și năzuințele ascunse, care deseori au o legătură strânsă cu afecțiunea vizată. Terapeutul este cel care dirijează cursul narațiunii, pentru ca aceasta să corespundă nevoii imediate a copilului. Supravegherea firului narativ și evidențierea planurilor care urmăresc scopul propus, au rolul de a evidenția informații care, deși ascunse în subconștient, pot genera clarificarea stărilor de fapt urmărite. Un bun terapeut va ști întotdeauna să direcționeze astfel cursul poveștii, încât să scoată la lumină aspectele care vor duce la înlăturarea comportamentelor negative.

În ceea ce privește interpretarea mesajului transmis de poveștile terapeutice Sempronia Filipoi recomandă evitarea unei capcane des întâlnită în procesul terapeutic și anume, tendința de a pune întrebări despre felul în care copilul a înțeles mesajul respectiv, de a răspunde la întrebări legate de semnificația basmelor. [2, p. 8]

„Poveștile fac parte integrantă din copilăria celor mai mulți copii. Ele au funcție ludică și formativă, personajele constituind fie modele de urmat în viață, pentru fetițe (de ex. Albă ca zăpada) și pentru băieței, (Făt Frumos), fie modele de evitat pentru copii (de ex. Zmeul cel Rău). [3, p. 3] Există două categorii definitorii de personaje, care fac parte din cercul de interes al unui copil: pe de o parte sunt personajele biblice: Iisus, Sfânta Maria, sfinți și sfinte care au săvârșit minuni; eroii de basme: prinți, prințese, zâne; personaje din mitologie: zei, zeițe, semizeii – pe de altă parte sunt cunoscuții, cercul de prieteni, rudele, profesorii, educatorii, care, în anumite situații devin eroi de poveste și au rolul de a atenua o afecțiune, printr-un text terapeutic. Personajele generice aparțin conștiinței colective și sunt emblematice pentru calitățile lor simbolice. Cealaltă categorie de personaje – cele reale – nu trebuie să fie neapărat înzestrate cu calități deosebite, supranaturale, ci trebuie să corespundă nevoilor imediate ale copilului. Ele au, la fel ca și subiectul, preocupări puerile, vârstă apropiată, interese comune, satisfacții și nereușite, asemenea oricărui subiect.

Indiferent de statutul lor, personajele se constituie în piese componente ale unui puzzle imaginar și fac parte de fapt dintr-un program strategic ce urmărește soluționarea unei afecțiuni. Actanții, indiferent de statutul lor, fac un corp comun și devin elemente indispensabile din scenele care compun un tot unitar ce are menirea de a pătrunde în subconștientul subiectului, pentru a-l conștientiza de o anumită traumă ce trebuie înlăturată.

Poveștile create de copii, scot în evidență anumite aspecte creionate fie de statutul personajelor, fie de calitățile sau defectele acestora, atenția fiind focalizată pe un singur aspect relevant. Terapeutul are menirea de a opri demersul narativ și de a-l polariza astfel încât eroii de poveste să devină coparticipanți la actul de tratament.

III. Valori educative

O poveste terapeutică veritabilă nu impune un anumit comportament, ci doar îl sugerează. Ascultătorul nu se simte blamat, supus unor reguli formulate direct sau indirect prin text, deoarece povestea terapeutică nu este ofensivă, ostilă subiectului, ci mai degrabă apropiată, prin similitudinile pe care le determină. Ascultătorul se regăsește în personajele textului și își identifică propriul comportament prin prisma evenimentelor narate.

Prin același mecanism, subiectul caută în mod inconștient posibile soluții prin analogie cu cele ascultate.

Pentru ca poveștile terapeutice să-și demonstreze viabilitatea și să-și atingă scopul educativ, Virginia Watres propune o serie de comportamente pe care terapeutul să le adopte

în relația cu copiii: oferirea unui model pozitiv; ignorarea copilului când se văicărește; acordarea de atenție, când subiectul se adresează cu o cerere potrivită; încurajarea și lauda pentru reacțiile adecvate ale copiilor; sprijinirea în luarea deciziilor. [3, 103]

Concluzii

Poveștile terapeutice, aduc un plus de noutate și o undă de culoare în rezolvarea unor probleme, pornind de la cele minore – de tipul: somnul la copiii mici; și ajungând la cele grave: fobii, spaime.

Referințe bibliografice:

1. BURNS, George W. *101 povești vindecătoare pentru copii și adolescenți*. București: Editura TREI, 2011. 576 p. ISBN 978-973-707-531-4
2. FILIPOI, Sempronia. *Basme terapeutice pentru copii și părinți*. Cluj Napoca: Fundația Culturală Forum, 1998. 210 p. ISBN 978-606-8244-56-3
3. WATERS, Virginia. *Povești raționale pentru copii*. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2003. 122 p. ISBN 973-7973-02-x

CREATION OF A SITUATION OF SUCCESS FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

*NATALIY GLAZYRINA, candidate of pedagogical sciences,
a deputy director on methodical and science work*

*Communal State Institution «Secondary school №11» of Rudny town akimat
of Kostanay oblast in republic of Kazakhstan*

ANNA TUCEAK, a primary school teacher

Municipal Educational Institution «Secondary school №14» Podolsk town, Russia

Annotation: *The article describes the creation of a situation of success in children with a delay in mental development, ways and methods of its creation. It distinguishes a differentiated approach in teaching children with special educational needs as one of the most effective. Examples of corrective tasks are given*

Key words: *the situation of success, children with special educational needs, delayed mental development, a differentiated approach, forms and methods of work.*

Each teacher of elementary school in his practice meets with different groups of children: children with healthy health; gifted children; children with disabilities in development to varying degrees, including children with mental retardation, a significant increase in the number of which has recently caused particular concern. The special training

conditions are needed that help to solve not only common tasks, but also the tasks of correcting the shortcomings of mental development for such children.

The definition of «delayed mental development» indicates a slowed-down individual pace of the child's development, which means that only in properly organized learning conditions can he realize the available intellectual capabilities.

Effective mastery of the material is possible only with the skillful organization of the educational forms of cooperation of children and taking into account the peculiarities of the lesson through the creation of a success situation for children with special educational needs in the lesson.

The situation of success is a combination of conditions that ensure success, and success itself is the result of such a situation.

The situation is what the teacher can organize. The educational process involves creating a situation for each student in the classroom. The pursuit of success is a way to overcome failure.

Activities that bring success are the main factor of personal growth, because the success of the child is the only source of internal strength and energy.

The main purpose of the teacher's job is to create each child a situation of success in the lesson and give him the opportunity to experience the joy of achievement, to realize his needs, to believe in himself.

Let's list some **ways and methods** of creating a situation of success:

- Establishing a psychological contact, creating an atmosphere of trust: smiling, addressing by name, stroking, empathy for the student.
- Removing the feeling of fear.
- Clear instructions. Tip how to do the planned.
- Advancement of the personality, the proclamation of its merits.
- Using the reception of positive reinforcement: switching the child's attention from himself to the case by enhancing his social significance.
- Interpreting the flaw as a virtue.
- Pedagogical suggestion (through intonation, plastic, facial expressions) - conveys faith in success and gives impulses to action.
- Pedagogical evaluation of the result: evaluation is not a person, but activity, the child's attitude towards it.
- Introducing belief in the child's future success.

It is well known that the impression of success is so strong that even the established negative attitude towards learning can be shaken. The situation has an impact not only on the student, but also on many other children who also need.

Identify the success of ascertaining and divided. **The ascertaining success** consists in catching the moment of personal progress, fixing it and sharing joy. A greater result is a **divided success**, the meaning of which is to support the environment in which others share, strengthen, and emphasize the success of the individual.

The components, from which the situation of success develops in the lesson, directly depend on the teacher and his competence. In order for a learner to have a sense of self-

confidence, belief in success, inspiration, interest in teaching, the teacher must: turn to the child, be able to accept his personal characteristics and interests, respect the merits of the student, trust him. It is also the responsibility of the educator to create the most favorable conditions for the disclosure of his abilities and the provision of comprehensive psychological and pedagogical assistance and protection in the process of his development.

To identify the overall picture of the student's success, the teacher suggests ending unfinished sentences.

If I get a good evaluation, it means that ... (*... my parents praise me ... I know the material well ... the teacher will be happy*).

If I get a bad mark, it means that ... (*... my mood will deteriorate ... I will be punished ... the teacher will be unhappy*).

I always like it when adults in school ... (*... they respect me ... pay attention to me ... they praise me ... talk to me politely ... trust me ... feel ... when I feel bad, ... they call me by name*).

When I look at the teacher, it seems to me that ... (*... my mood has deteriorated, ... I will be punished ... the teacher will be unhappy*).

I feel confident when at school ... (*... I'm praised; ... they put good grades; ... call me to the board; ... they help me*).

One way to create a success situation for children with special educational needs is a differentiated approach to learning. In the lessons it is necessary to create conditions for the maximum possible development of the child's abilities, the formation of inner psychological peace and self-reliance.

In the process of educational activity, the teacher should see every child as a subject of learning, form a personal style of relationships and create a positive emotional background. In a class, children will feel confident and protected only with a constant sense of success. If a child is deprived of faith in himself, it is difficult to hope for his "bright future". The pupil then reaches out to knowledge when he has a need for teaching, when he is motivated by healthy motives and interest, reinforced by success. In the lessons you can use the following methods and forms of work:

«*Unexpected joy*» is a sense of satisfaction that the student's performance has exceeded his expectations. In case of individual work in the lesson, weak students are given tasks that they were surely performed («*staircase*» or «*get in the way*» reception, «*I give a chance*». Children are given the opportunity to suddenly discover themselves and their own possibilities).

«*General joy*» - this form is effective when students work in groups. Here, the reaction of the collective necessary for such children is achieved (the «*follow them*» method - the meaning of which is to awaken the dormant thought of the student, to give him the opportunity to gain the joy of recognizing the intellectual forces within oneself).

«*Joy of knowledge*» - the cultivation of cognitive interest, the formation of the joy of cognition (the reception of «*eureka*» - children receive an interesting result, opening them the prospect of knowledge).

The work practice showed that interest in the educational process for children with special educational needs can be formed by creating game situations. Therefore, it is recommended that you frequently use puzzles, puzzles, and creative tasks in lessons. When

forming an interest in the subject, link the material with the life experiences of children. Forming a positive «I am a concept» for students:

- to see in each student a unique personality, to respect her, to try to understand, to believe in her;
- create situations of success, approval and support, goodwill, so that school life, learning brings the child joy;
- exclude direct coercion, as well as emphasis on lagging and other shortcomings of the child;
- provide opportunities and help children realize themselves in positive activities.

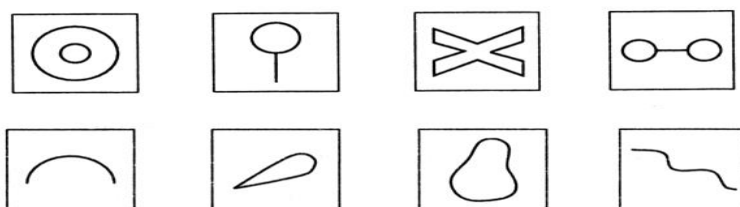
To stimulate cognitive processes, to include students in creativity, organizing developing games in class, to systematize exercises, games, tasks that develop imagination, memory, and thinking.

The teacher often uses entertaining as a magic key to children's attention. But in the teaching not everything can be entertaining. It is hardly necessary to entertain children and invent something unusual in every lesson. The main secret of interest, according to V.A. Sukhomlinsky, is the success of children, the sense of their growth, the achievement of the difficult. The older the pupils, the more significant for them the achievement of the goal, the joy of overcoming [2, p. 22].

Here are some didactic games and game situations that can be applied in primary school to create a situation of success and maintain interest in lessons for children with mental retardation.

Tasks for the development of visual-figurative thinking.

Task «What does it look like?»



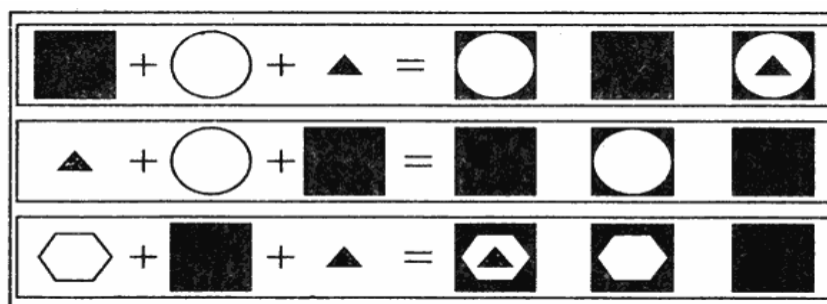
Drawing 1 Task «What does it look like?»

Task: you need to think up as many associations as possible for each picture (drawing 1). The quantity and quality (originality) of images is estimated [3, p. 1].

The task of «Laying a figure».

The exercise is aimed at developing the ability to analyze and synthesize the ratio of figures to each other in color, shape and size (drawing 2).

Instruction: What do you think, how the result will be obtained when the figures are placed consecutively on the left in the figure. Choose the correct answer from the figures on the right [3, p. 6].



Drawing 2 «Laying a figure».

Tasks for the development of verbal-logical thinking

Task «Systematization».

Instruction: «Tell me, what berries do you know? Now I will call the words, if among them you will hear the word denoting the berry, then clap your hands».

Words for presentation: cabbage, strawberry, apple, pear, currant, raspberries, carrots, strawberries, potatoes, dill, blueberries, cranberries, plums, cranberries, apricots, zucchini, orange.

As a basis for systematization can be a theme - tools, furniture, clothing, color and so on [3, p. 9].

Task «Logical tasks».

1. Sasha ate an apple large and sour. Kolya ate an apple large and sweet. What is the same in these apples? Other?
2. Masha and Nina looked at the pictures. One girl looked at pictures in a magazine, and another girl in a book. Where did Nina's pictures look if Masha did not look at the pictures in the magazine?
3. Tolya and Igor drew. One boy drew a house, and another - a branch with leaves. What did Tolya draw if Igor did not draw a house?
4. Alik, Borya and Vova lived in different houses. Two houses were in three floors, one house was in two floors. Alik and Borya lived in different houses, Borya and Vova also lived in different houses. Where did every boy live?
5. Kolya, Vanya and Sergei were reading books. One boy read about travel, the other - about the war, the third - about sports. Who read about anything, if Kolya did not read about the war and about the sport, and Vanya did not read about sports?
6. Zina, Liza and Larissa were embroidered. One girl embroidered leaflets, another - birds, the third - flowers. Who embroidered something, if Lisa did not embroider leaves and birds, and Zina did not embroider leaves?
7. Boys Glory, Dima, Petya and Zhenya planted fruit trees. Some of them planted apple trees, someone - pears, someone - plums, someone - cherries. What did each boy plant, if Dima did not plant plums, apples and pears, Petya did not plant pears and apples, and Slava did not plant apples?
8. Girls Asya, Tanya, Ira and Larissa were involved in sports. Some of them played volleyball, some swam, some ran, some played chess. What kind of sport did every girl like, if Asya did not play volleyball, did not run to chess, Ira did not run and did not play chess, and Tanya did not run?

These eight tasks have three degrees of complexity. Tasks 1-3 are the simplest, for their solution it is sufficient to operate with one judgment. Tasks 4-6 are of the second degree of complexity, since two judgments must be compared when solving them. Tasks 7 and 8 are the most difficult, because for their solution it is necessary to correlate three judgments. [3, p. 11].

Assignments to recognize the subject according to the specified characteristics.

Task «Guess it!»

Instructions: Explain what kind of thing you can say about?

a) white, friable, salty taste; c) round, greenish-red, sweet; c) black, hard, shiny.

Education of mindfulness is promoted by special exercises. A number of techniques for the exercise of attention were proposed by K.D. Ushinsky back in the XIX century. In many ways they have not lost their meaning in our days.

1. Small pupils are useful to take several actions on the team, for example, to stand up, sit down, expand books, collapse, etc. This will give the habit of being attentive to the teacher's words every minute. This is also facilitated by frequent reference to students.

2. The teacher should first formulate a question, and then, after a little hesitation, the name of the one who should answer it. As a result, the whole class is prepared for the answer.

3. It is necessary to encourage the raising of hands by all who can answer the question asked even by someone to one.

4. When reading aloud, every mistake of the reader should cause a raising of hands.

5. In the educational process, it is necessary to include exercises for developing attention: unfinished phrases that need to be completed, questions to be answered, errors that need to be corrected.

6. It should be practiced to continue reading the text by another student as instructed by the teacher. The same applies to the requirement to repeat the words of the teacher or comrade.

7. Minor penalties for negligence and reward for showing attention are useful. A good means of developing attention can be games and exercises to develop attention [2, p. 26].

Let's look at some examples of assignments for developing students' attention.

Find a little pig that is lost among the owls (drawing 3, 4) [4].



Drawing. 3 Find a little pig
Find 10 differences (drawing 5)



Drawing. 4 Find a little pig (decision)



Drawing. 5 Find 10 differences

These tasks help to relieve tension in children feeling their own failure, create a positive emotional mood during the lesson. Students are happy to perform all these tasks and exercises. There is a formation of the correct speech of the student, both oral and written.

References:

1. GALEEVA, N.L. One hundred receptions for the academic success of the pupil at the lessons in the primary school: A methodical guide for the teacher / N. L. Galeeva, E. S. Gostimskaya, G. Yu. Evdokimova, N.V. Zamulina, N. N. Kononova. - M.: - M.:, 2016. - 128 p. ISBN 978-5-98923-720-3
2. Cognitive processes and abilities in teaching: a textbook for students ped. institution / V.D. Shadrikov, N.P. Anisimova, E.N. Korneeva et al .; Ed. V.D. Shadrikova. M .: Education, 1990. – 141 p. ISBN 5-09-003061-8
3. Development of thinking - [Electronic resource] - Access mode.- URL: http://sch1208uv.mskobr.ru/files/razvitie_myshleniya.pdf
4. Among the owls lost cute pig - [Electronic resource] - Access mode. – URL: <https://golovolomka.temaretik.com/1229582647703636356/sredi-sovyat-zateryalsya-milyj-porosenok/>

**METODOLOGIA STUDIULUI GENURILOR MUZICALE ÎN FORMAREA
COMPETENȚELOR ELEVULUI-PIANIST ÎN ȘCOALA DE MUZICĂ**

**LILIA GRANEȚKAIA, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova,
ANGELA LIULEAVA, profesoară de pian, magistru Școala de muzică, or.Glodeni**

Annotation: *The article deals with the problem of piano interpretation skills in pupils in the music school. The author considers that the formation of these competences will influence the well-selected repertoire, and in particular, it is advisable to study harmoniously all the basic genres studied in the music school, such as amateur creations (sonatins, rondo, variations, sonatas) Polyphonic creations (pre-classical dances, canon, prelude, fugue, inventions, etc.) miniature pieces (lyrical pieces, concert, instrumental lied), studies. The author analyzes from*

the musical, aesthetic, historical, stylistic, technical, etc., the musical content of the pianistic creations studied by the students of the music school.

Keywords: *piano lesson, interpretative skills, musical repertoire, genres of instrumental music.*

Arta este una din formele de manifestare a culturii umane, prin care spiritul uman încearcă să cunoască lumea, apelând la un limbaj propriu, și să comunice rezultatele acestui demers, prin mesaje specifice, caracterizate prin structuri expresive, capabile să transmită o emoție umană, emoție care are un caracter complex, incluzând simultan senzorialitate, afectivitate și spiritualitate.

Învățarea centrată pe competențe este una din semnificative orientări ale teoriei și practicii educaționale în secolul XXI. Ierarhia clasică a obiectivelor educaționale era: cunoștințe – priceperi și deprinderi – atitudini și aptitudini. Răspunzând la modificarea cerințelor actuale, pedagogia modernă a restructurat această ierarhie și a redirecționat-o spre integrarea atitudinilor superioare față de cunoaștere cu aptitudinile creative.

În opinia L.Granețkaia structura *competenței de interpretare a imaginii muzicale CIIM* se constituie, în linii mari, din două componente de bază: *interpretarea instrumentală a muzicii și comunicarea verbal-artistică* (vezi Figura 1).

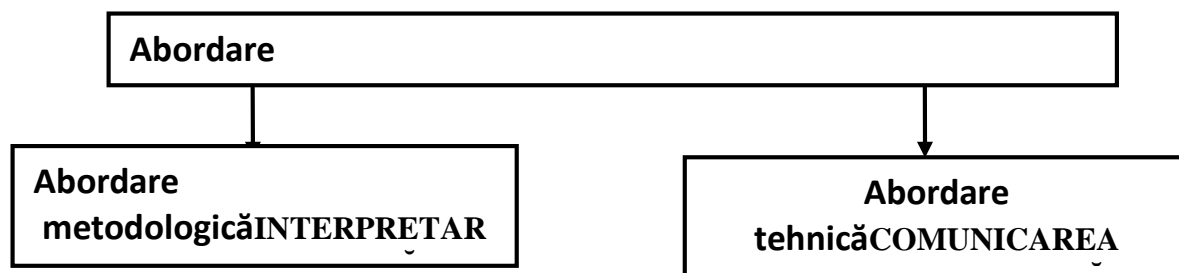


Figura 1 Componentele CIIM (după L.Granețkaia)

Cu toate că, în opinia lui G. Bălan, *cuvântul* reprezintă o “primă barieră între ascultător și muzică”, profesorul apelează continuu la *cuvântul artistic* în prezentarea sensului muzicii copiilor. În acest context, componenta *comunicare verbal-artistică* este un element indispensabil al **competenței de interpretare a imaginii muzicale (CIIM)**.

Scopul primordial al Școlii de muzică pentru copii: dezvoltarea culturii muzicale ca parte componentă a culturii spirituale care include în sine și **dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, activizarea creativității, pregătirea elevului pentru activitate muzical-artistică.**

Finalitățile școlii de muzică pentru copii rezultă din scopul evidențiat anterior:

- formarea și dezvoltarea gustului muzical-estetic, cultivarea dragostei față de arta studiată (formarea atitudinilor);
- dezvoltarea capacităților de interpretare la instrument muzical (solo, în ansamblu);
- dezvoltarea aptitudinilor muzicale, transmiterea cunoștințelor teoretice și practice muzicale și despre muzică;
- orientarea elevilor spre activitatea muzicală profesională cu scop de prelungire a studiilor muzicale în licee, colegii și universități pedagogice.

În curricula pentru școala de muzică (M.Tetelea, E.Gupalov) sunt trasate următoarele competențe care trebuie să fie dezvoltate la elevi.

Competențele transdisciplinare ale disciplinei „instrument muzical”

- Participarea afectivă în actul muzical de interpretare, receptare și promovare a valorilor muzicale naționale și universale.
- Utilizarea terminologiei muzicale specifice pentru caracterizarea și aprecierea muzicii.
- Identificarea mijloacelor de expresivitate muzicală în corespundere cu rolul fiecăruia în redarea imaginii artistice și a mesajului ideatic al lucrării.
- Cunoașterea și înțelegerea diversității fenomenului muzical-artistic din perspectiva semnificațiilor emoționale, estetice, sociale și spirituale.
- Demonstrarea abilităților muzicale și integrarea în activități cultural-artistice școlare și extrașcolare.

Competențele specifice ale disciplinei „instrument muzical”

- Demonstrarea deprinderilor de lucru de sine stătător asupra creației.
- Relevarea conținutului imagistic al lucrării și pătrunderea în particularitățile de formă a acesteia.
- Demonstrarea potențialului tehnic bazat pe abilitatea de interpretare a gamelor, exercițiilor și studiilor pentru însușirea calitativă a repertoriului de virtuositate.
- Cunoașterea particularităților de interpretare a formei de sonată (allegro de sonată) și capacitatea de percepere a construcțiilor muzicale ample.
- Interpretarea creațiilor de factură polifonică, bazate pe dezvoltarea auzului polifonic și a gândirii polifonice.
- Deținerea unei pedalizări corecte, coordonarea ei cu auzul, frazarea, caracterul și stilul lucrării.
- Abilitatea de intonare cantilenă și inteligentă a melodiei.
- Cunoașterea particularităților stilistice de interpretare a repertoriului clasic și autohton. Interpretarea în ansamblu, acompanierea creațiilor vocale și instrumentale, demonstrarea abilității de a crea imaginea artistică integră în ansamblu.

Interpretul parcurge calea de text muzical, spre ideile artistice ale compozitorului și aplică *competența de interpretare a imaginii muzicale*. Descifrând textul, interpretul re creează imaginea muzicală concepută de autor și arhivată în formă de simboluri convenționale. În sfârșit muzica atinge starea de realitate fiind însuflețită, sonorizată de către interpret.

Etapizarea procesului de recreare a lucrării muzicale este descrisă în cercetările lui А.Вицинский, С.Е.Фейнберг, А.П.Щапов, Б.Милич. În principiu au fost relevate 3-4 etape. Bunăoară, С.Сzerny evidențiază următoarele: „descifrarea textului, realizarea tehnică și perfectarea artistică”. А. Vitsinski [1], cercetînd aspectele psihologice ale procesului de studiere a lucrării muzicale, a apelat la experiența a 10 mari pianiști ruși: E.Gilels, G.Ginsburg, M.Grinberg, Іac. Зас, К.Іgumnov, А.Іoheles, Н.Неuhaus, L.Oborin, S.Richter și Іac.Flier. În urma cercetării, autorul a constatat că toți pianiștii parcurg trei etape (cu excepția că unii delimitează strict aceste etape, iar la alții ele pot fuziona). **Prima etapă** este cunoașterea inițială (emoțională, hedonistică) a muzicii, „вхождение в образ”. La această etapă, pianiștii

cercetează textul muzical (unii nu apelează la instrument, formându-și impresia, viziunea artistică cu ajutorul auzului interior), determină complexitatea tehnică etc. A **doua etapă** cuprinde tot lucrul tehnic și artistic – frazarea, digitația, pedalizarea, depășirea dificultăților tehnice etc. La **etapă a treia se include** lucrul tehnic și artistic - imaginea artistică este vizată integru, acum intervin unele schimbări în tratarea sensului muzical-artistic la modul general, are loc cristalizarea viziunii artistice personale, pregătirea psihologică pentru redare/transmitere a mesajului/sensului muzical-artistic ascultătorului. Schema de mai jos (fig.2) prezintă grafic etapizarea travaliului pianistic, abordându-l atât din perspectiva metodică-didactică, cât și psihologică.

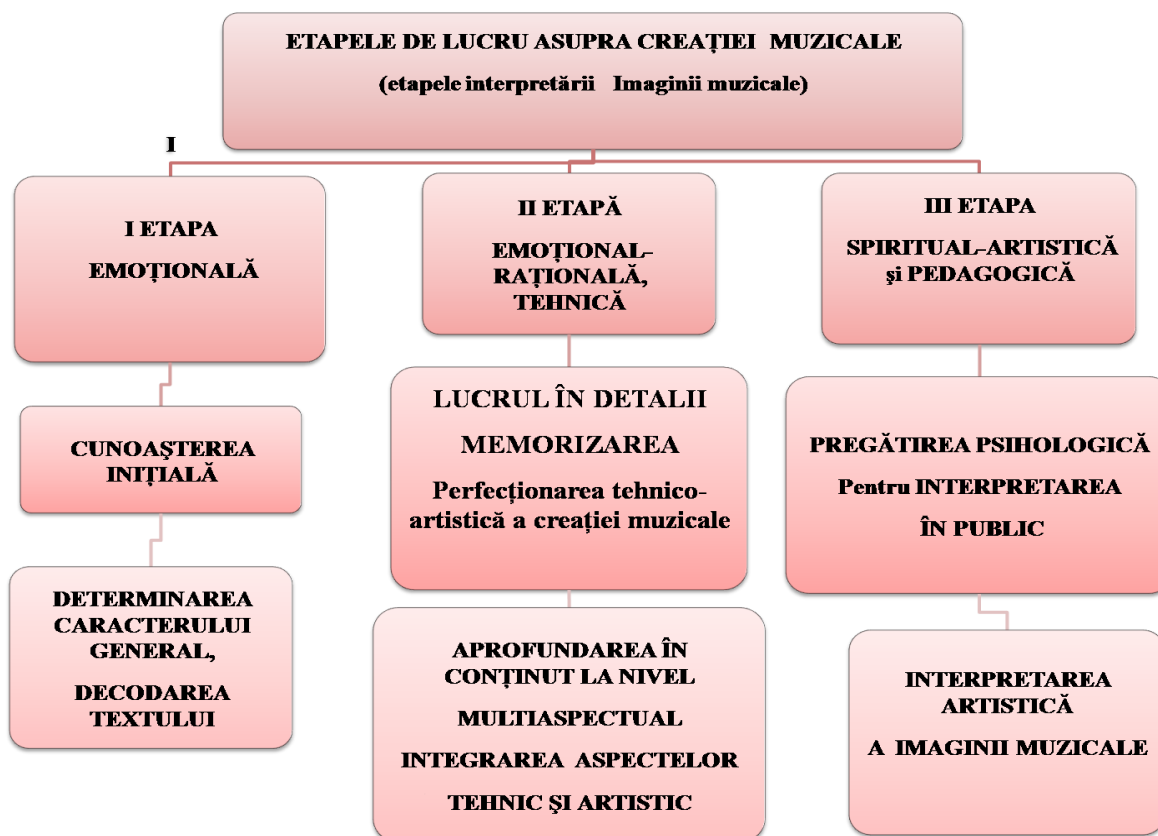


Fig. 2. Etapizarea procesului de lucru asupra creației muzicale în studiul pianistic

Pentru a recrea imaginea muzicală concepută de autor interpretul trebuie să studieze în profunzime lucrarea muzicală, ceea ce presupune din partea sa o abordare multilaterală a textului. Apelând la diferite tipuri de analize elevul-interpret se va apropia de idea artistică primară, va crea propria variantă și va găsi mijloace adecvate de realizare a ei. În studiul pianistic întru realizarea imaginii muzicale sunt prevăzute diferite metode, tehnici, strategii. În experimentul pedagogic în cauză vom apela la o strategie specifică de studiu lansată de L.Granețkaia în care sunt valorificate cele mai eficiente metode ale pedagogiei muzicale și celei pianistice. Această strategie a servit spre elaborarea modelului pedagogic după care au urmat probele experimentale. Fiind bazată pe metodele marilor pianiști, astfel ca F.Liszt, H.Neuhaus, K.Igumnov și alții. Strategia lansată de L.Granețkaia [2] se întemeiază pe *Analiza interpretativă a imaginii muzicale* și include în sine un șir de tehnologii didactice specifice. Prin urmare, aplicând aceste tehnologii specifice, putem forma la elevi competențe interpretative care se manifestă în diferite situații didactico-artistice astfel ca :

- Studiul lucrării muzicale cu profesorul
- Studiul independent al elevului asupra lucrării muzicale
- Examen, evoluări publice

Studiul lucrării muzicale efectuat sub supravegherea profesorului presupune lucrul în clasă, când profesorul dă indicații vizavi de conținutul artistic și tehnic al piesei, explică, demonstrează căile de însușire a dificultăților tehnice, pune în lumină unele momente de tratare stilistică, verifică și tratează digitația, pedalizarea etc. În activitatea comună a profesorului și elevului este important ca toate indicațiile metodice să fie propuse în mod euristic, creativ, într- așa fel ca să conducă spre descoperiri proprii și să orienteze elevul spre soluționarea independentă a problemelor tehnice și artistice.

Următoarea situație în care se manifestă competența interpretativă este *lucrul independent al elevului asupra creației muzicale*. Cum s-a menționat în capitolul teoretic, eficiența acestui segment de activitate artistică se datorează lucrului creativ lansat în clasă. Copilul trebuie să plece de la lecție cu un program de lucru bine structurat, toate problemele tehnice, artistice să fie însoțite de un set de metode, procedee, mijloace de realizare. Conștientizarea de către elev a metodelor de lucru, viziunea clară a scopului bine determinat contribuie în mod direct la găsirea mijloacelor de realizare [4].

Evaluările și examenle publice constituie în mijloc de demonstrare a lucrului efectuat. În cadrul acestor evoluări elevul demonstrează capacitatea de acumulare a tuturor forțelor psihofizice și poate realiza tot lucrul tehnică-artistic. La această etapă elevul se manifestă drept artist, personalitate creatoare, relevând ideile artistice ale compozitorului și transmise prin prisma concepției interpretative personale.

Așadar evoluările publice ne oferă posibilitatea să evaluăm gradul de cultură interpretativă a elevului și a componentelor indispensabile ale acesteia – componenta cognitivă, aplicativă și atitudinală.

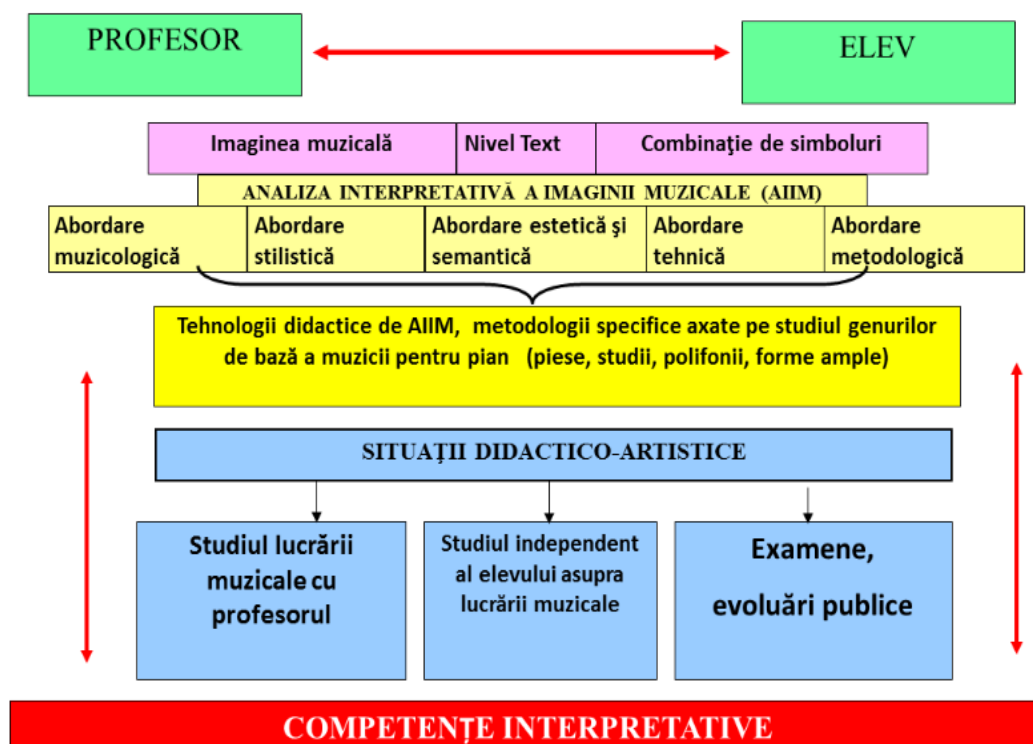


Fig.3. Modelul pedagogic de formare la elevi a competențelor interpretative

Concluzii: Întru organizarea procesului de formare a competențelor interpretative a elevilor pianiști un rol decisiv îl are:

- Cunoașterea psihopedagogică a elevului;
- Proiectarea creativă, artistică a activității educaționale a elevilor pianiști;
- Organizarea optimă a studiului independent al elevului;
- Valorificarea în mod armonios a aspectelor tehnice și artistice în studiul pianistic prin integrarea a diferitor genuri de muzică – piese miniaturale, creații polifonice, studii, creații de formă amplă;
- Aplicarea modelului pedagogic cu valorificarea tehnologiilor specifice axate pe studierea genurilor de bază a artei pianistice.

Referințe bibliografice:

1. ВИЦИНСКИЙ, Александр. *Психологический анализ работы исполнителя над музыкальным произведением* // Известия АПН РСФСР. Вып. 25., Москва, 1950, p. 171-215.
2. GRANEȚKAIA, Lilia. *Dimensiunea imagistică a creației muzicale în studiul pianistic*. Chișinău: Editura Lira, 2013, 167 p. ISBN 979-0-3480-0174-6;
3. GRANEȚKAIA, Lilia. *Realizarea unui demers educațional în arealul Siret-Prut-Nistru la lecția de pian*, Conferința științifică internațională „Rolul euroregiunilor în dezvoltarea durabilă în contextul crizei mondiale. Exemplu: Euroregiunea Siret-Prut, Nistru”, ediția a VIII-a, Iași 7 iulie 2012, p.75-79, ISBN 978-973-702-913-3;
4. НЕЙГАУЗ, Генрих. *Об искусстве фортепианной игры*, Изд. 5, Москва: Музыка, 1988, 240 p.
5. BĂLAN, George. *Cum să ascultăm muzica*. București: Ed. Humanitas, 1998, 132 p

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

*ДИЛЬБАР АСКЕРОВА, учитель биологии
КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного, Республика
Казахстан*

Annotation: *This article contains the features of work on the Lessons of biology with pupils the having special educational needs and active methods and methods of their training.*

Keywords: *educational processes, inclusion, children with disabilities, impaired mental function.*

Пусть ребенок узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать: он станет лишь игрушкой чужого мнения... Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его. (Ж.Ж. Руссо)

На фоне глубоких социально-экономических изменений в развитии общества происходят серьезные перемены в системе образования: в осмыслении его целей, содержания, методов вследствие наметившейся тенденции в направлении к гуманистическому, лично-ориентированному обучению и воспитанию. В сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) формируется новый социальный заказ на инклюзивное образование ребенка. Инклюзия (включение) означает обеспечение гарантий поддержки тем, кто в ней нуждается, в какой бы форме она им не потребовалась. В образовательной области – это форма обучения, при которой учащиеся с ОВЗ посещают те же школы, что и их нормально развивающиеся сверстники; имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели и обеспечиваются необходимой поддержкой.

В государственной Программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы, утверждённую Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 118, прогнозируется, что к 2015 году доля детей, охваченных инклюзивным образованием, охваченного от общего количества детей с ограниченными возможностями составит 25%, а к 2020 году 50%.

Статистические данные последних лет показывают, что в школах Казахстана постоянно увеличивается число детей участвующих в инклюзивном обучении. И этому есть объяснение: во-первых, появилось огромное количество вредных факторов (экологическое состояние территорий Республики Казахстан, продукты питания, социальный образ жизни родителей и др.), усиливающих проявление различных заболеваний у детей; во-вторых, школьные образовательные программы из года в год все усложняются и становятся непосильными для ряда школьников. С увеличением количества детей, с различной степенью проявления задержки психического развития, острее встает вопрос о создании эффективной квалифицированной педагогической помощи для данной категории детей.

Структура и содержание образования для детей с ОВЗ имеет специфические особенности, а характер усвоения учебного материала данной категорией учащихся несколько отличается от познавательных возможностей обычных школьников.

Для учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходимы изменения способов подачи информации или модификации учебного плана с целью более успешного освоения общеобразовательной программы. Необходимо предоставление особых условий: изменения сроков сдачи, формы выполнения задания, его организации, способов представления результатов.

Необходимые изменения способов подачи информации и модификации должны быть включены в индивидуальный образовательный план учащегося. Эти изменения следует применять так, чтобы они отражали индивидуальные нужды учащихся с особыми потребностями, причем очень важно также узнавать мнение самих учащихся о том, в чем именно они нуждаются.

В процессе обучения учителю следует:

- использовать четкие указания;
- поэтапно разъяснять задания;
- учить последовательно, выполнять задания;
- повторять инструкции к выполнению задания;
- демонстрировать уже выполненное задание (например, решенная математическая задача);

В учебном процессе использовать различные виды деятельности:

- чередовать занятий и физкультурные паузы;
- предоставлять дополнительное время для завершения задания;
- предоставлять дополнительное время для сдачи домашнего задания;
- использовать упражнения с пропущенными словами/ предложениями;
- обеспечивать школьника копией конспекта.

Способы оценки достижений и знаний учащихся:

- использовать индивидуальную шкалу оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- ежедневная оценка с целью выведения четвертной отметки;
- оценка работы на уроке учащегося, который плохо справляется с тестовыми заданиями;
- акцентировать внимание на хороших оценках;
- разрешать переделать задание, с которым ученик не справился;
- проводить оценку переделанных работ;
- использовать систему оценок достижений учащихся.

В организации учебного процесса необходимо:

- использовать вербальные поощрения;
- свести к минимуму наказания за невыполнение правил; ориентироваться более на позитивное, чем негативное;
- составлять планы, позитивно ориентированные и учитывающие навыки и умения школьника;

- предоставлять учащимся права покинуть рабочее место и уединиться, когда этого требуют обстоятельства;

- разработать кодовую систему общения (слова, жесты), которая даст учащемуся понять, что его поведение является недопустимым на данный момент;

- игнорировать незначительные поведенческие нарушения;

- разработать меры вмешательства в случае недопустимого поведения, которое является непреднамеренным;

- осваивать знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося с ограниченными возможностями здоровья.

Успешная деятельность учителя биологии с инклюзивными детьми зависит от применения на уроках особых педагогических технологий, позволяющих найти индивидуальный подход к каждому ребенку в классе, провести коррекцию недостатков психического развития ученика в целом.

Наиболее адекватными для данной категории детей, по моему мнению, являются:

Применение на уроках биологии коррекционно-развивающих упражнений, т.к. они направлены на повышение:

1) Уровня развития, концентрации, объема, переключения и устойчивости внимания.

2) Уровня развития логического мышления.

3) Развитие наглядно-образного и логического мышления.

4) Развитие речи.

5) Развитие приемов учебной деятельности.

6) Развитие личностно-мотивационной сферы.

7) Развитие восприятия и ориентировки в пространстве.

Основные дидактические и методические условия развития познавательного процесса у учащихся на уроках биологии:

1) Вовлечение учащихся в процесс самостоятельного поиска.

2) Обеспечение разнообразия учебной деятельности учащихся.

3) Предложение учащимся посильного учебного материала

4) Использование многообразия форм проверки качества знаний и умений, которыми овладевают учащиеся.

5) Использование на уроках коррекционно-развивающих упражнений.

6) Акцентирование внимания школьников на теоретической важности и практической значимости получаемых знаний и умений на уроках биологии.

7) Обсуждение на уроках биологии интересных фактов из жизни животных и растений.

8) Доброжелательное отношение учителя к школьникам, доверительное общение с ними, склоняющее к диалогу.

Наибольший эффект на уроках дают специальные коррекционно-развивающие упражнения, такие, как:

1) Карточки – таблицы.

2) Карточки – схемы (законченные и незаконченные)

- 3) Карточки для устного опроса.
- 4) Карточки - биологические диктанты.
- 5) 5.Упражнения, связанные с тактильно двигательным восприятием.
- 6) Карточки с рисунками.
- 7) Карточки - тесты.

Цели применения коррекционно-развивающих упражнений на уроках:

Снятие эмоционального напряжения.

Создание ситуации успеха.

Возможность почувствовать себя самостоятельными и уверенными в себе.

Коррекция аффективных форм поведения

Вот уже второй год я работаю с детьми, которые обучаются в коррекционном классе. По заключению ПМПК у всех учащихся имеется задержка психического развития. В классах коррекционного обучения нашей школы система работы направлена на компенсацию недостатков и восполнение пробелов дошкольного развития, преодоление негативных особенностей эмоционально - личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности и другое.

Использование активных методов обучения при работе с учащимися с задержкой психического развития (ЗПР) особенно важно, т.к. у данной категории детей отмечается низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженная способность к приёму и переработке перцептивной информации, недостаточная сформированность операций анализа, сравнения, синтеза, отвлечения и обобщения. Все эти особенности детей с ЗПР приводят к изменению процесса овладения этими детьми речевой функции и определяют своеобразие их речевого развития: речевую инактивность, ограниченность словаря, несформированность словообразовательных процессов, бедность грамматических конструкций, затруднения при развёрнутом высказывании, что в конечном итоге сказывается на социализации этих детей в обществе.

В качестве средств активизации учения выступают содержание, методы, приемы и формы организации учебного процесса. Таким образом, уровень активности школьника в процессе обучения определяется тем насколько содержание, методы и организация обучения способствуют этой активности.

Наиболее приемлемыми методами в практической работе учителя биологии с учащимися, имеющими ОВЗ, считаем объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

С понятием метода тесно связано понятие «приема обучения».

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ на уроках использую следующие активные методы и приёмы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний

учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключаются в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.

2. Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д.

Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т. к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

3. Узелки на память (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить).

Данный приём можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами

используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д.

5. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

6. Активные методы рефлексии.

Данные виды рефлексии можно проводить как индивидуально, так и коллективно.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель занятия, содержание и трудности учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся.

На своих уроках наиболее часто я использую **рефлексию настроения и эмоционального состояния.**

Широко использую приём с различными цветовыми изображениями.

«Дерево чувств» – учащимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.

«Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению.

Возможности использования разных заданий на уроках биологии для инклюзивных детей огромны. Мною приведено лишь несколько примеров. Материальная база кабинета биологии позволяет работать практически при изучении каждой темы с наглядным дидактическим практическим материалом. Результат усвоения детьми изучаемого материала напрямую зависит от нестандартного подхода учителя к планированию урока для детей с ЗПР и его внутренней позиции по отношению к особым детям.

Таким образом, особенностью работы на уроках биологии с учащимися, имеющими особые образовательные потребности и использование разнообразных

существующих методов обучения, позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения.

Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с особыми образовательными способностями.

Использованная литература:

1. БАБАНСКИЙ, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский.– М.: Просвещение, 1985. – 208 с. ISBN: 5-7155-0174-1
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С. Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001, – 224 с. ISBN: 5-89415-205-4
3. КОСТЕНКОВА, Ю. А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Ю. А. Костенкова, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 64 с. ISBN: 5-9219-0421-Х
4. КУДРИНА, С. В. Средства активизации учебной деятельности младших школьников с интеллектуальным недоразвитием: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Светлана Владимировна Кудрина. – СПб., 2000. – 20 с. ISBN: 9 00-6/1368-Х
5. КУЗЬМИНА, Е. В. Бланковые методики в работе логопеда / Е.В. Кузьмина. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с. ISBN: 978-5-9949-0211-0
6. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Научное издательство БРЭ, 2003, – 526 с. ISBN: 978-5-85270-230-2
7. ПОВАЛЯЕВА, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / составитель М. А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 350 с. ISBN: 978-5-17-061679-4, 978-5-271-25009-5, 978-5-4215-053-7
8. ПОДЛАСЫЙ, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 365 с. ISBN: 5-305-00038-6.
9. Проблемы обучения и воспитания детей с задержками психического развития: сборник методических материалов / под ред. И.Ю. Майсурадзе. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – 92 с. ISBN: 5-7432-0554-Х
10. СЕРИКОВ, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / В. В. Сериков / под ред. В.А. Слостенина, И.А.Колесниковой. – М.: Академия. – 2008. – 256 с. ISBN: 978-5-7695-4443-9

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

*АЛИЯ БАРМЕНОВА, учитель английского языка
КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного, Республика Казахстан*

***Annotation:** This work can represent for the English teachers working in classes' delay of mental development. In work it is told about psychological features of children with delay of mental development and about features of training in foreign languages of children with delay of mental development and use of game technologies at English lessons. Games promote performance of important methodical tasks: creation of psychological readiness of children for speech communication; ensuring natural need of repeated repetition of language material by them. Games will help to make boring work more interesting and fascinating. In work it is possible to get acquainted with types of games in more detail.*

***Keywords:** game technologies, English lessons, classes' delay of mental development.*

Коррекционное развивающее обучение – усвоение знаний путями и средствами преодоления недостатков психического и физического развития и усвоения способов применения полученных знаний.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального типа психического развития ребенка. ЗПР – медицинский диагноз и может быть установлен только врачом.

Дети и подростки с ЗПР требуют особого подхода к ним. Многие из них нуждаются в коррекционном обучении, задача которого – обогащать этих детей разнообразными знаниями об окружающем мире, развивать у них наблюдательность и опыт практического обобщения, формировать умение самостоятельно добывать знания и пользоваться ими.

К ним нужен особый подход, но абсолютно такое же отношение, как к детям с нормальным развитием.

Учебная деятельность детей с ЗПР отличается ослабленностью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения: отсутствием достаточно стойкого интереса к предложенному заданию, необдуманностью, импульсивностью и слабой ориентировкой в заданиях, приводящими к многочисленным ошибочным действиям; малой активностью, безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

Восприятие таких детей неустойчиво и в значительной мере зависит от посторонних раздражителей. Дети не могут сосредоточиться на существенных признаках, у них отмечаются выраженная зависимость внимания от внешних посторонних воздействий и неустойчивость внимания при необходимости выполнения длинного ряда операций.

Психологические особенности детей с ЗПР приводят к их неуспеваемости в школе. Знания, приобретенные учащимися с ЗПР в условиях общеобразовательной школы, не удовлетворяют требованиям школьной программы. Особенно слабо

усвоенными (или вовсе не усвоенными) оказываются те разделы программы, которые требуют значительной умственной работы или последовательного многоступенчатого установления зависимости между изучаемыми объектами или явлениями. Следовательно, принцип систематичности обучения, предусматривающий усвоение детьми с ЗПР основ наук в виде системы знаний, умений и навыков, остается нереализованным. Столь же нереализованным остается для них и принцип сознательности и активности в обучении. Отдельные правила, положения дети часто запоминают механически и поэтому не могут применить их при самостоятельной работе.

Неотъемлемой частью коррекционного обучения детей с ЗПР является нормализация их деятельности, и в частности, учебной деятельности.

Нарушение деятельности детей с ЗПР – существенный компонент в структуре дефекта, он тормозит обучение и развитие ребенка. Нормализация деятельности составляет важную часть коррекционного обучения таких детей, которая осуществляется на всех уроках и во внеурочное время, но преодоление некоторых сторон этого нарушения может явиться содержанием специальных занятий. Для реабилитации таких детей необходимо создать условия успешности, развивать их внимание, память, мышление.

Таким образом, целый ряд особенностей детей с ЗПР определяет общий подход к ребенку, специфику содержания и методов коррекционного обучения. При соблюдении специфических условий обучения дети этой категории способны овладеть учебным материалом значительной сложности, рассчитанным на нормально развивающихся учащихся общеобразовательной школы. Это подтверждается опытом обучения детей в специальных классах и успешностью последующего обучения большинства из них в общеобразовательной школе

В связи со всем выше изложенным, а так же исходя из специфики предмета, проблема обучения детей с задержкой развития учебным предметам представляется актуальной. Чему и как учить таких детей? Работая учителем английского языка в школе передо мной встал вопрос 'Как научить детей с ЗПР английскому языку', Способны ли они его выучить в объеме школьной программы? – вот те вопросы на которых я хочу ответить. Для учеников классов коррекционно-развивающего обучения такой предмет учебного плана как английский язык является недостижимой вершиной.

Готовясь к уроку, я думаю не только о том, чтобы ученики запоминали новые слова, ту или иную структуру, но и стремлюсь создать все возможности для развития индивидуальности каждого ребёнка. Чтобы поддержать интерес детей к своему предмету, стараюсь понять, какие приёмы работы могут увлечь ребят. Одна из главных задач учителя иностранного языка - добиваться того, чтобы не пропал интерес к изучению иностранного языка.

Проанализировав большое разнообразие приемов организации учебной деятельности, я выбрала игру.

Игры помогают расширить представление школьников друг о друге, оказывают определённый психотерапевтический эффект (например, при неадекватной самооценке, неблагоприятном статусном положении ребёнка в коллективе

сверстников), что очень важно для детей классов повышенного педагогического внимания. Игра даёт возможность ребёнку проявить не востребуемые на уроке способности, личностные качества. Игра произвольно, ненавязчиво учит детей эффективно регулировать собственное поведение и строить адекватные межличностные отношения, превращаясь тем самым в действенное средство социализации детей

Игра – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка.

С помощью игры хорошо отрабатывается произношение

Использование игры и умение создавать речевые ситуации вызывают у обучающихся готовность, желание играть и общаться.

Фонетические игры.

Цель: тренировать учащихся в произнесение английских звуков и учить громко и отчетливо читать стихотворения.

1. **Игра-загадка: «Какой звук я задумал?»** «Учитель называет цепочку слов, в которых встречается один и тот же звук. Отгадавший первым получает право загадать свою загадку.

2. **«Intonation Game».** Учащиеся получают карточки, на которых написано, с какой интонацией нужно прочитать предложение, а остальные должны догадаться, что это за интонация. Например, на карточках написано: *surprise; joy; irritation; anger; disappointment*. Sample sentences:

1) I am riding my new bicycle. (*fear, joy, irritation or surprise*)

2) We are writing a test. (*fear, surprise, irritation, anger or disappointment*)

3) Where have you been? (*surprise, irritation, anger or disappointment*).

3. **«Слышу – не слышу».**

Цель игры: формирование навыков фонематического слуха.

Ход игры: обучающиеся делятся на 2-3 команды. Учитель произносит слово, в котором есть долгий гласный звук, краткий гласный, межзубный и т. п. звуки, ученики поднимают руку. Учитель записывает результаты на доске. Выигрывает команда, которая набрала больше всех правильных ответов.

4. **«Кто правильнее прочитает?»**

Цель: формирование навыка произношения связного высказывания.

Ход игры: обучающиеся делятся на 2-3 команды. На доске записывается небольшое стихотворение или отрывок из него. Учитель читает и объясняет значение слов, предложений, обращает внимание на трудности произношения отдельных звуков. Текст несколько раз прочитывается учениками. Дается 2-3 минуты для подготовки. От каждой команды выделяются 2-3 чтеца. За безошибочное чтение начисляются баллы. За ошибки, баллы снижаются. Побеждает команда, набравшая больше всех баллов.

5. **«Эхо».**

Цель: формирование навыка фонематического слуха.

Ход игры. Обучающиеся делятся на 2-3 команды. На доске написаны слова с переводом (это может быть как новая, так и известная ученикам лексика). Учитель предлагает ученикам вспомнить, что такое эхо. Затем по очереди команды

прочитывают слово с «эффектом» эха: вначале громко, затем потише, и совсем шепотом. Затем слово, написанное на английском, закрывается (можно оставить только перевод), какая из команд воспроизведет больше слов, та команда и является победителем.

Игры для работы с алфавитом.

1. «Узнай букву».

Цель: запоминание букв английского алфавита.

Ход игры. Игра в парах. Обучающиеся рисуют на спине друг у друга буквы по очереди. Второй вариант. В воздухе рисуется буква – нужно ее назвать.

2. «5 карточек».

Цель: контроль усвоения алфавита.

Ход игры. Учитель показывает каждому из участников игры 5 карточек с буквами алфавита. Выигрывает тот, кто правильно называет все буквы.

3. «Кто быстрее?»

Цель: контроль усвоения алфавита.

Ход игры: обучающимся раздаются по 3-5 карточек с буквами и предлагается внимательно их рассмотреть. Затем учитель называет букву, а те, у кого есть карточка с названной буквой, должны ее

4. «Первая буква»

Цель: тренировка, ориентированная на усвоение алфавита.

Ход игры: обучающиеся делятся на 2- 3 команды. Учитель по очереди называет по три слова каждой команде. Участники должны назвать первые буквы этих слов. Выигрывает тот, кто правильно выполнил задание.

Орфографические игры.

Цель данных игр – упражнение в написании английских слов. Часть игр может быть рассчитана на тренировку памяти учащихся, а часть – на некоторых закономерностях в правописании английских слов.

1. «Буквы рассыпались».

Цель: формирование навыков сочетания букв в слове.

Ход игры: учитель пишет крупными буквами на листе бумаги слово и, не показывая его, разрезает на буквы, говоря: «Было у меня слово. Оно рассыпалось на буквы». Затем показывает буквы и рассыпает их на столе. Кто быстрее догадается, что это было за слово. Выигрывает тот, кто первый правильно запишет слов. Выигравший придумывает свое слово (или с помощью тетради), говорит его учителю или сам пишет и разрезает его и показывает всем рассыпанные буквы.

2. «Вставь букву».

Цель: проверка усвоения орфографии в пределах изученного лексического материала.

Ход игры: обучающиеся делятся на 2 команды. Доска разделена на 2 части. Для каждой команды записаны слова, в каждом из которого пропущена буква. Участники по очереди выходят к доске, вставляют букву и читают слово. Выигрывает команда, которая быстрее из ошибок справилась с заданием.

3. «Кто быстрее»

Оборудование: большие карточки лото; маленькие карточки (с цифрами), которые закрывают клетки на больших карточках.

Первый вариант игры.

У каждого учащегося имеется набор карточек лото - больших и маленьких. На карточке лото написаны буквы английского алфавита. Рядом с некоторыми буквами на карточке написаны числа от 1 до 10. Учитель называет букву и число одновременно, например:

“One” - F, two - L, three - R” и т. д. Ученик закрывает маленькой карточкой соответствующую клетку на большой карточке.

После окончания игры школьники проверяют себя по ключу, написанному на доске.

Второй вариант игры.

На больших карточках лото написаны звуки. Игра проводится так же, как описано выше в первом варианте

Третий вариант игры.

На карточках лото помещены картинки, иллюстрирующие слова по одной из тем. Например, по теме «Школа».

Лексические игры

1. «Цифры».

Цель: повторение количественных числительных

Ход игры: обучающиеся делятся на 2 команды. Справа и слева на доске записываются вразброску одинаковое количество цифр. Учитель называет цифры одну за другой. Участники должны быстро найти и вычеркнуть названную цифру на своей половине доски. Выигрывает команда быстрее и правильно справившаяся с заданием.

2. «Больше слов».

Цель: активизация лексики по изученным темам.

Ход игры: обучающиеся делятся на 2 команды. Каждая команда должна назвать как можно больше слов на заданную ей букву. Выигрывает команда, назвавшая большее количество слов.

При обучении детей с замедленным психическим развитием и ограниченными возможностями здоровья я вношу коррективы в игры. В ходе игры, если ученик не может справиться с заданием, я предлагаю ребятам помочь игроку и затем все вместе мы повторяем слово или нужную структуру.

3. «Пантомима»- игра на закрепление темы «Утро школьника».

Ведущий выходит из класса, а группа ребят располагается у доски. Каждый жестами и мимикой изображает одно из действий по заданной теме. Учитель говорит ведущему: *Guess what is every pupil doing.*

Примерные ответы: *This boy is doing morning exercise. That girl is washing her face.* И т.д.

4. «Simon says».

Дети встают рядом с учителем (или любым водящим). Задача ребят состоит в том, чтобы выполнять команды учителя (или водящего): *Hands up! Sit down! Jump! Run!* и т.д. только в том случае, если перед командой произносятся слова: «Simon says...»

В процессе проведения данной игры можно использовать лексический материал различных тем.

4. «Countries».

Цель: формирование картины окружающего мира.

Make the countries:

- 1) Work in groups of four. Decide which country each person will make.
- 2) Draw the countries.
- 3) Cut out the countries.
- 4) Make two circles for the map.
- 5) Put the countries on the map.

Аналогичные игры можно проводить по темам «My family», «My hobby», «Animals» и другим.

Грамматические игры.

1. «Волшебное зеркало».

К зеркалу подходят звери-игрушки (по одному). В волшебном зеркале отражаются несколько зверей. Детям нужно сказать, кого они видят и в каком количестве:

- I see a dog.
- I see five dogs.

2. «I can't see».

На столе стоят несколько игрушечных зверей. Дети закрывают глаза, а одна игрушка "убегает". Учащимся нужно ответить, какой из игрушек не хватает, и кто из зверушек остался:

- I can see...
- I can't see...

3. «Button»

- игра, тренирующая применение глагола «to have». Все ученики держат ладони лодочкой. Ведущий кладет пуговицу в руки одного из них, а другой ведущий должен угадать, у кого она находится. Второй ведущий обращается к ученику: «Button, button! Have you a button?» «No», слышит он в ответ и обращается с этим же вопросом к другому ученику. Игра продолжается до тех пор, пока ведущий не угадает, у кого в руках пуговица; при этом он может задать только три вопроса. Эта игра готовит учащихся к диалогической речи.

4. «Скорый поезд»

- игра для отработки более сложных фраз с глаголом

«to have». Предлагаю умеренный темп проговаривания фразы, например: «I have a book in my hand». Через некоторое время предупреждаю, что "поезд" набирает скорость и ускоряет темп проговаривания фразы. Все учащиеся спешат проговорить фразу, чтобы "не отстать от поезда".

Аудитивные игры.

1. «We can eat bread»

- игра в съедобное и несъедобное. Однажды войдя в класс, ученики к своему удивлению, увидели на столе учителя хлеб, сыр, сахар. Зачем это? "Look, this is bread. I

can eat it, сказал учитель, положил в рот кусочек хлеба и съел его. Затем взял ручку. "We can eat a pen" "No", закричали дружно все ученики.

2. « Seasons».

На доске вывешиваются картинки, изображающие различные времена года. Детям предлагается угадать, о какой картинке идет речь (на магнитофонной ленте – запись коротких текстов о временах года с использованием звукового фона: пением птиц, шумом дождя и т.д.)

Речевые игры.

1. «Explain yourself»

Учитель говорит предложение, которое может служить окончанием короткого рассказа.

Ученики придумывают свои рассказы. Выигрывает тот, кто наиболее логично подведет рассказ к его окончанию.

Например:

– Luckily I found people who could swim.

– I jumped up and opened the window.

2. «My family».

На пальчиках детей одеты куклы (их могут сделать учащиеся при изучении темы «Внешность»). Дети показывают пальчики и читают стихотворение:

- This is my mother.

- This is my father.

- This is my brother Paul.

- This is my aunt.

- This is my uncle

- How I love them all.

3. «Комплимент».

Ученики берутся за руки, образуя круг. Встретясь взглядом с соседом, надо сказать ему несколько добрых слов, поблагодарить за что-то: «You are my friend», «You are very good», «Your eyes are kind» и т.д. Принимающий комплимент говорит: «Thank you».

Если ребенок затрудняется сказать добрые слова, учитель помогает ему или говорит комплимент сам.

Таким образом, основываясь на факте доминирования игровой мотивации у детей с ЗПР, используя игровые ситуации и приемы с любимыми героями, мы повышаем интерес детей к занятиям, снижаем уровень их тревожности, уменьшили страх неудачи. Задача педагога состоит в том, чтобы найти максимум педагогических ситуаций, в которых может быть реализовано стремление ребёнка к активной познавательной деятельности. Педагог должен постоянно совершенствовать процесс обучения, позволяющий детям эффективно и качественно усваивать программный материал. Поэтому так важно использовать игровые элементы и игру на уроках. Если найти правильные подходы, обучение из сложной и утомительной необходимости может превратиться в увлекательное путешествие в мир незнакомого. Одним из этих подходов является игра, сильнейший фактор психологической адаптации ребёнка в

новом языковом пространстве, который может решить проблему естественного ненасильственного внедрения ребёнка в мир языка. Новое рождается почти на каждом уроке. Часто дети сами подсказывают тему игры, ситуации. Фразу «Let's play» («Давайте поиграем») они ждут с нетерпением. Их веселый смех, желание говорить по-английски служат показателем заинтересованности, увлеченности. Наблюдение за процессом обучения английскому языку с использованием игр и игровых ситуаций показывает, что применение их дает возможность привить учащимся интерес к языку, создает положительное отношение к его изучению, стимулирует самостоятельную речемыслительную деятельность детей.

Использованная литература:

1. АНИКЕЕВА, Н.П. Воспитание игрой: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. - 144 с. ISBN отсутствует
2. РОМАНЕНКО, Е. А. Применение игровых методов как средство развития познавательных способностей у учащихся с ЗПР URL: <http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-inostr-iazyku/primenenie-igrovyykh-metodov-kak-sredstvo-razvitiia-poznavatelnykh-sposobnostei-u-uchashchikhsia-s-zpr.html>
3. СЕМАГО, Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. – 2000. - №1 – С. 66-75 ISSN 01303074.

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИМЕЮЩИХ ДИАГНОЗ ЗПР

**ОЛЬГА ГОРДЕЕВА, учитель начальных классов
КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного, Республика Казахстан**

Annotation. The article describes the development of mental processes in younger schoolchildren who are diagnosed with mental retardation. Described goals, functions of corrective occupations. A fragment of the corrective lesson is given.

Keywords: mental processes, junior schoolchildren, impaired mental function, part of the lesson.

Одним из наиболее распространённых нарушений психического здоровья детей поступающих в начальную школу, является задержка психического развития (ЗПР).

Дети с задержкой развития – это – те, у которых по различным причинам произошли отклонения от возрастной нормы сформированности физических, социальных, моральных, интеллектуальных качеств – общая характеристика: отставание в учебе, отклоняющееся поведение.

Задержка развития обуславливается многими причинами: перенесенные в раннем детстве тяжелые и длительные соматические заболевания, приводящие к функциональной недостаточности ЦНС, нарушениями эндокринной системы. У значительной части детей этой группы органическая недостаточность ЦНС, связана с

перенесенной в раннем детстве травмой мозга, которая часто бывает не диагностирована.

Педагоги, работающие с детьми с диагнозом ЗПР должны помнить, что дети с ЗПР имеют потенциально сохраненные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны особенности познавательной деятельности, связанные с незрелостью эмоционально – волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций. Нарушения эмоционально – волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности, либо, наоборот, вялости, апатичности.

Задача педагога создать на каждом уроке такие условия, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены. Особенности работы с детьми, имеющими задержку психического развития на уроках широко освещены многими авторами. Сегодня хотела поделиться приемом организации и проведения группового коррекционного занятия.

Мы знаем, что система специального обучения детей с задержкой психического развития предусматривает проведение индивидуальных и групповых коррекционных занятий с учащимися. Эти занятия преследуют следующие цели:

- Повышение уровня общего развития учащихся.
- Восполнение пробелов предшествующего развития и обучения.
- Индивидуальная работа по формированию недостаточно освоенных умений и навыков.
- Коррекция отклонений в развитии познавательной деятельности и речи.
- Пропедевтическая направленная подготовка к восприятию нового учебного материала.

Исходя из данных целей, можно выделить следующие функции занятий:

Коррекционная - специальная работа на занятии посвящается коррекции недостаточно или неправильно сформировавшихся отдельных навыков и умений.

Развивающая - содержание занятий должно исключать натаскивания, формальный механический подход, а должно быть максимально направлено на развитие ученика.

Формирующая - формирование различных умений и навыков. Например, умение сравнивать и обобщать, анализировать; навыков планирования собственной деятельности, самоконтроля и самооценки.

Обучающая - в некоторых случаях занятия необходимы для обучения приемам пользования отдельными дидактическими пособиями, алгоритмами действий, обучение приемам запоминания.

Пропедевтическая - на занятиях может проводиться направленная подготовка к усвоению учебного материала, пропедевтика изучения наиболее сложных разделов учебной программы.

За многолетнюю практику сложился определенный подход к планированию и организации индивидуальных коррекционных занятий. На что в первую очередь надо обратить внимание педагогу?

Содержание индивидуальных занятий должно исключать «натаскивание», формальный, механический подход, быть максимально направлено на развитие психических процессов ученика.

На занятиях необходимо использовать различные виды практической деятельности. Работу на занятии следует организовать таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка. Необходимо исходить из возможностей ребенка: задание должно лежать в зоне умеренной трудности, но быть доступным, так как на первых этапах коррекционной работы необходимо обеспечить ученику переживание успеха на фоне определенной затраты усилий. В дальнейшем трудность задания следует увеличивать пропорционально возрастающим возможностям ребенка. Цель и результаты не должны быть слишком отдалены во времени от начала выполнения задания, они должны быть значимы для учащихся, поэтому при организации коррекционного воздействия необходимо создание дополнительной стимуляции (похвала учащихся, соревнование и т. д.).

При подготовке и проведении коррекционных занятий необходимо также помнить и об особенностях восприятия учащимися учебного материала и специфике их мотивации деятельности. Эффективно использование различного рода игровых ситуаций, дидактических игр, игровых упражнений, задач, способных сделать учебную деятельность более актуальной и значимой для ребенка.

Начинать эту работу необходимо с выявления «западающего звена» в развитии детей с ЗПР. Как правило, основное «западающее» звено в развитии этих детей - это низкий уровень сформированности всех психических процессов: (памяти, внимания, мышления, речи), общеинтеллектуальных умений, низкий уровень восприятия окружающего мира.

Коррекционная работа должна быть направлена на совершенствование перечисленных психических процессов, которые в свою очередь повлекут устранение затруднений в обучении, более успешное устранение пробелов в знаниях.

При календарно-тематическом планировании занятий опираюсь на заключения школьного психолога, где указаны особенности развития учащихся класса. Учитывая рекомендации и личные наблюдения за учащимися определяю.

Основные направления коррекционной работы. (В каждом классе они могут отличаться в зависимости от возраста детей и года обучения).

Вот некоторые из них:

1. Совершенствование движений и сенсомоторного развития: развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук; развитие навыков каллиграфии; развитие артикуляционной моторики.
2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности: развитие зрительного восприятия и узнавания; развитие зрительной памяти и внимания; формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина); развитие пространственных представлений ориентации; развитие представлений о

времени; развитие слухового внимания и памяти; развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа.

3. Развитие основных мыслительных операций: навыков соотносительного анализа; навыков группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями); умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму; умения планировать деятельность; - развитие комбинаторных способностей.
4. Развитие различных видов мышления: развитие наглядно-образного мышления; развитие словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).
5. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы (релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям).
6. Развитие речи, овладение техникой речи.
7. Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.
8. Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

Надо сказать - эти коррекционные цели делаю «сквозными» для всех предметов. Например, если на этой неделе запланирована коррекция определенного вида памяти (или внимания, воображения, эмоционально-волевой сферы), то всю работу планирую на одном занятии с опорой на математический материал, на другом с опорой на материал по русскому языку, литературе. Основная нагрузка идет на ослабление и устранение дефекта, стараюсь решать проблему устранения в знаниях программного материала по предмету. Структура занятия может быть разной, в зависимости от цели. Но обязательно содержит следующие *этапы*: организационная, вводная часть; основная, содержательная часть; заключительная часть.

Организационная, вводная часть в зависимости от поставленных целей может решать задачи:

- 1) Концентрация, сосредоточенность внимания.
- 2) Формирование произвольности психических процессов.
- 3) Упражнения психогимнастики (элементов расслабления, аутотренингов).

Цель этапа – снятие плохого самочувствия, поднятие мышечного тонуса, поднять интерес к занятию, настроить на активную работу и контакт друг с другом. Эти упражнения особенно полезны детям с неустойчивым настроением, с повышенной тревожностью, с пониженной мотивацией к обучению, с замкнутостью. Здесь же может быть психомышечная тренировка, которая используется для формирования эмоциональной стабильности, положительной (адекватной) самооценки.

Вот далеко не все упражнения, которые можно использовать при планировании занятия: «Покажи мимикой настроение», «Подарим друг другу улыбку», «Перекрестные движения рук и ног», «Синхронное рисование в воздухе предметов», «Точки мозга», «Продолжи ряд», мимические и пантомимические этюды на выражение основных эмоций и черт характера, игры с правилами.

Основная, содержательная часть зависит от индивидуальной программы для группы учащихся, включает в себя коррекцию и развитие высших психических функций на учебном материале. В зависимости от целей подбираются упражнения, задания по предмету. В этой части ИКЗ может быть 1-3 задания.

Заключительная часть. Подведение итогов, рефлексия, оценка деятельности учащихся.

Предлагаю фрагмент коррекционного занятия в 3 классе. Тема: «Развитие мышления, правописание парных согласных в корне».

Цель занятия: познакомить учащихся с качествами мышления: быстротой, гибкостью, глубиной. Тренировка данных качеств мышления.

Задачи:

1. Коррекционная: коррекция мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения на основе повторения правила проверки парной согласной в корне слова.
2. Воспитательная: воспитание чувства дружбы и взаимопомощи;
3. Речевая: подбор проверочных слов.

В начале занятия проводится эмоциональный настрой и подготовка кистей рук к работе при помощи мелких шариков:

- Сегодня на нашем занятии узнаем что-то новое, необыкновенное об особенностях нашего организма. Чтобы выполнить работу качественно, нам надо подготовиться. Подойдите ко мне и возьмите шарики. Разминаем кисти рук - раскатываем шарики в ладонях и каждым пальчиком.

- А теперь сядьте в группы по цвету шариков. Все готовы? Продолжаем занятие.

После чего определяем тему нашего занятия:

Когда вы на уроке запоминаете информацию, то это память.. Когда мы пишем без ошибок – то это - внимание, А когда вы думаете, мыслите, то это какой процесс работает? (мышление).

-Как вы думаете, какова тема нашего сегодняшнего занятия?

- Чтобы узнать о качествах мышления, послушайте небольшую сказку.

Сказка о короле Мышлении его помощниках.

Король Мышление был очень богатым и щедрым. Он все знал, все умел и всегда делился своими знаниями и умениями. И, конечно, у короля были его верные и незаменимые помощники, с которыми нам предстоит познакомиться сегодня. Однажды король Мышление отправился осматривать свои владения. Королевство его было огромно, он был обеспокоен тем, что не успеет и к полуночи осмотреть владения. Поэтому он позвал свою помощницу орлицу по имени Быстрота. Вместе они вмиг осмотрели все королевство с высоты. А сейчас мы с вами проверим, насколько наше мышление быстрое. Постарайтесь как можно быстрее **отгадать загадки** и изобразить, отгадки как:

1. Я и круглый, я и гла...кий, И на вкус приятно сла...кий. Знает каждый карапу..., Что зовут меня ... АРБУЗ.

2. Я и горький, я и сла...кий, К солнцу я тянусь из гря...ки. Малышам полезный дру...,А зовусь я просто - ... ЛУК.

3..На ушах его серё...ки, А на но...ках есть сапо...ки. На голо...ке гребешок. Вот какой наш ... ПЕТУШОК.

4.По полотняной стране, По реке простыне Плывёт парохо... То наза..., то вперё...А за ним такая гла...ь, Что и зыби не видать. УТЮГ.

5. Просыпаюсь утром рано Вместе с солнышком румяным, Заправляю сам кровать, Быстро делаю... ЗАРЯДКУ.

- Вот какое у вас быстрое мышление. Вы очень быстро отгадали загадки и точно изобразили отгадки. Молодцы!

Двигаемся дальше!

И теперь на пути его был дремучий лес. Но помощница лисица по имени Гибкость ловко провела его через густую, непролазную лесную чащобу. Насколько гибкое ваше мышление, мы посмотрим с вами сейчас. Следующее задание – словесный лабиринт (карточки с заданием) (рис. 1)

Д	О	Т	
Ц	Р	О	
К	А	Н	

А	К	Ж	У
Ц	А	О	Р
Э	С	В	К

Т	Р	Б	К
М	А	О	Я
К	В	К	А

К	С	К	Ж
Э	У	А	Ш
Я	Э	Э	К
К	А	Е	А

Рис. 1 Словесный лабиринт

Учитель: Слова записываем в столбик на доске и в тетрадах: *народ, кружка, травка, сказка, друг.* Чем похожи эти слова? (все – существительные, у всех в корне парная согласная, которую надо проверить)

- Как проверить парную согласную в корне? Подберите проверочные слова.

- Какая же трудная у меня была дорога,- подумал король Мышление. Но впереди был не менее сложный путь. Перед Мышлением простиралось бездонное синее море. И тогда он позвал своего друга - помощника дельфина по имени Глубина и осмотрел самые укромные уголки своего подводного мира.

Король Мышление вернулся в свой замок очень поздно. И был счастлив от того, что владения его столь богаты, а рядом всегда есть друзья, которые помогут.

- Ребята, нам осталось проверить, как работает еще одно очень важное качество мышления - глубина. Чтобы выполнить следующее задание, необходимо уметь анализировать, сравнивать (карточки с индивидуальными заданиями)

Подбери синонимы

Товарищ	Пово(д/т)...	Страх	Ма (к/г)...
Противник	Дру(к/г)...	Волшебник	Испу(к/г)...
Причина	Вра(г/к)...		

По завершении сказки изображения помощников мышления закреплены на магнитной доске. По картинкам были заданы дополнительные вопросы:

- Кто из героев отличается от остальных? (*Возможные ответы:* Орлица - птица-летает, дельфин и лисица нет. Млекопитающие: лисица и дельфин. Дельфин - водоплавающее.)

После чего организована работа в группах.

Учитель: Молодцы! А вы не забыли, какое правило сегодня с нами весь урок? Вот вам последнее задание: Исправьте ошибки в тексте, работая в группах.

Исправь ошибки

У васютки ужки чутки. Усы длинные, шупка шёлковая. Гласки огневые, кокты цебкие, Ласкоф васка да хитёр. Днём на солныжке лижит и всё скаски говорит.

Какое правило помогло исправить все ошибки?

Проверка: Выполнив задания, группы меняются местами и проверяют работу другой группы. Подводя итоги сказанному, хочется отметить, что коррекционная работа в классах для детей с ЗПР должна:

- ✓ носить комплексный характер (включать в себя развитие памяти, внимания, наблюдательности, словесно - логического мышления);
- ✓ строиться с учётом индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся;
- ✓ учитывать принцип поэтапного формирования умственных действий;
- ✓ опираться на принцип систематичности и последовательности;
- ✓ предусматривать максимальное включение в работу различных анализаторов.

Именно такой подход способствует формированию у учащихся с задержкой психического развития развитию психических процессов а следовательно влечет за собой развитию учебно-познавательных, языковых, коммуникативных, информационных, ценностно-смысловых компетенций.

Использованная литература:

1. АНУФРИЕВ, А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей.- М.: 1997 . ISBN 5-86894-165-9
2. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Развитие высших психических функций.- М.: 1960 . ISBN 5-699-137289
3. Дети с задержкой психического развития /Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1998. ISBN отсутствует
4. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. Избранные психологические труды: в 2т. – М.: 1986 . ISBN отсутствует
5. КНЯЗЕВА, Т.Н. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с задержкой психического развития. //Коррекционная педагогика, 2005, №1(7)
6. ОВЧАРОВА, Р.В. Практическая психология в начальной школе.- М.: Сфера,1998
7. ШЕВЧЕНКО, С.Г. Коррекционно - развивающее обучение: Психолого - педагогические аспекты. Пособие для психолога.- М.: Владос, 1999 ISBN 5-691-00295-3

РОБОТА ВЧИТЕЛЯ В КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ: ПРОБЛЕМИ І ПОШУКИ

**ОКСАНА ГОРДІЙЧУК, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
Чернівецького національного університету ім.Ю.Федьковича,
м.Чернівці, Україна**

Annotation: *the article is devoted to the modern educational philosophy - inclusiveness. The author of the publication has identified the main problems and searches, as well as grounded the features of the teacher's work in the class with inclusive education.*

Keywords: *inclusive education, inclusive culture, inclusive education, peculiarities of the teacher's work in the class with inclusive education, joint teaching, forms of joint teaching.*

Актуальність державної освітньої політики в Україні – інклюзії, важливість створення інклюзивної освітнього середовища загалом, а навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, визнається соціально педагогічною практикою, підкріплюється міжнародними правовими актами, вітчизняною нормативно-правовою базою, позаяк не має національної особливості, а має статус міжнародний і останнім часом стає нормою життя.

Якщо раніше Верховна Рада України [підтримала закон про навчання дітей з інвалідністю](#) у звичайних школах, то нещодавно 297 депутатів одностайно підтримали і внесли зміни до закону про освіту, яким закріплюється безоплатне право на освіту осіб з особливими потребами в усіх державних навчальних закладах. Відповідно до пояснювальної записки, проектом закону пропонується закріпити право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надати їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних загальноосвітніх і комунальних навчальних закладах незалежно від «встановлення інвалідності» [6]. Саме тому професійна підготовка фахівця до роботи в класі з інклюзивним навчанням є вкрай необхідною.

Мета публікації полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей роботи вчителя в класі з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. Якщо до 2017 року склалася освітня політика в сфері інклюзії, то нині настав час осмислення інклюзивної культури, а від нього – до практичного втілення інклюзивної практики (навчання), цінностей інклюзії в реальній педагогічній практиці від дитячого садка до вузу.

Передусім зазначимо, що дефінітивний ряд вимагає логічного тлумачення. Так, *інклюзивна освіта* є системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. *Інклюзивна культура* свідчить про рівень розвитку суспільства, який виражається в гуманному, толерантному, ставленні щодо людей з особливими потребами; в якому поділяються ідеї співробітництва, стимулюється розвиток всіх учасників освітнього процесу, формуються всіма прийняті інклюзивні цінності, а цінність кожного – є основою загальних досягнень. Інклюзивну культуру можна розглядати не тільки як фактор успішної реалізації інклюзивної освіти, а й як основу зміни всього суспільства в цілому. *Інклюзивне навчання* є комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Саме учительство, як передова частина суспільства, в силу своєї професійної діяльності першою прийняло ідеї інклюзії та впровадило їх в практику освітніх

організацій. Однак не у всіх організаціях інклюзивні процеси здійснюються методично грамотно, тому в педагога-практика відсутня готовність до роботи в класі з інклюзивним навчанням. Насамперед, йде мова, як про ментальну, так і мотиваційну, когнітивну, діяльнісну готовність фахівця. Навіть відповіді на запитання: «А чого наш клас має бути інклюзивним?», «А чого він так кричить?», «А моя мама казала, що вона такою вже і залишиться?» вчитель має бути підготовлений.

Коли ми очікуємо, що в традиційний клас зараховується дитина з особливими освітніми потребами, це означає - абсолютно інша дитина, тому треба відразу подумати, як їй забезпечити якісну освіту, щоб не була інклюзія – окоманілюванням.

У контексті наукового дослідження, нами було виокремлено такі *особливості роботи вчителя в класі з інклюзивним навчанням*:

- Модифікація середовища класу відповідно до комфортного перебування в ньому дитини з особливими освітніми потребами.
- Встановлення першого контакту і комунікації з особливою дитиною.
- Пізнання та аналіз вчителем психофізіології, сильної сторони та потреби дитини з особливими освітніми потребами.
- Відбір і застосування оптимальних методів і прийомів навчання, заохочення і мотивації.
- Залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами до співучасті в навчально-реабілітаційному процесі.
- Співпраця вчителя з мультидисциплінарною командою фахівців.
- Адаптація всіх учнів класу до взаємодії з особливою дитиною.

Насамперед, *модифікація середовища класу відповідно до комфортного перебування в ньому дитини з особливими освітніми потребами передбачає*:

- пільгове місце за партою;
- беззвучний режим телефонів і презентацій;
- гімнастична куля для сидіння, рухаючись на якій дитина має здатність думати;
- картонна перегородка, котра приховує сторонні предмети, що відволікають увагу під час навчальної діяльності;
- навушники для слухання аудіо запису тощо.

Встановлення першого контакту і комунікації з особливою дитиною включає:-

- зоровий контакт;
- сумісне поле уваги (спостереження);
- робота з ініціативою дитини;
- зміна видів діяльності в роботі з особливою дитиною;
- мотивація до комунікації та взаємодії тощо.

До першої зустрічі радимо вчителю скористатися порадами науковця і поета Г. П. Васяновича: «Щоб дитина була гарною й здоровою, говори до неї янгельською мовою».

Пізнання та аналіз вчителем психофізіології, сильної сторони та потреб дитини з особливими освітніми потребами – є основним орієнтиром у проектуванні навчального процесу, «адже, - за словами В. Л. Рубінштейна, - правильно визначене

навчання повинно відповідати провідним можливостям дитини на даному рівні її розвитку; а реалізація цих можливостей в процесі навчання породжує наступні. Таким чином, один рівень розвитку переходить у наступний, через реалізацію можливостей».

Відбір і застосування оптимальних методів і прийомів навчання, заохочення і мотивації складають основу методичного інструментарію вчителя в роботі з учнями загалом, а з дитиною особливих потреб, зокрема. Вважаємо, що саме особистісно орієнтовані методи і прийоми навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами - мають стати стрижнем в роботі вчителя. Користуючись досвідом канадських фахівців, рекомендуємо застосовувати методи заохочення і мотивації: кубики в контейнерах, камінці в коробках, тощо.

Залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами до співучасті в навчально-реабілітаційному процесі передбачено Концепцією розвитку інклюзивної освіти «з метою підвищення його ефективності» [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що на провідну роль родини в забезпеченні психологічних потреб дитини вказували ще Е. Берн, Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. М'ясищев з. Фрейд, К. Юнг та багато інших вчених. Особливо значимою вони вважали виховну функцію родини у випадку виникнення інвалідності, чи то особливості в дитини.

Ефективними формами залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами до процесу інклюзивного навчання можуть слугувати:

- створення батьківських груп;
- правові консультації;
- волонтерська допомога батьків;
- система тренінгових вправ;
- психокорекційна робота з матерями, які виховують дітей з відхиленнями в розвитку;
- письмові форми викладання проблеми – батьківські твори-есе: «Моя проблема», «Мій життєвий шлях», «Історія життя моєї дитини» та ін.

Співпраця вчителя з мультидисциплінарною командою фахівців є вкрай необхідною.

Найперше, такій команді повинні бути властиві:

- високий рівень професійності;
- навички спільної діяльності;
- тривалий досвід роботи;
- постійне самовдосконалення фахової майстерності тощо.

Позаяк, інклюзивне навчання - є вимогою нової освітньої політики, то активне залучення батьків у цей процес навчання дитини з особливими потребами - є виміром часу.

Також, невід'ємною складовою є вся команда фахівців. Зокрема, спільна мета мультидисциплінарної команди інклюзивної практики полягає у допомозі вихованцям з особливими потребами адаптуватися в соціумі повноцінних однолітків, організації

процесу навчання цікавим і продуктивним, навчанні вчитися в силу своїх можливостей і здібностей, підготовці їх до життя у суспільстві [7].

Вважаємо, що всі фахівці, які взаємодіють з дитиною – вчитель, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, логопед, дефектолог, учитель фізичної культури, реабілітолог, медичний працівник та ін., - а також батьки, повинні брати участь у цілеспрямованому продуманому розробленому спільними зусиллями процесі, головними етапами якого є:

- аналіз психофізичного стану розвитку дитини;
- оперативне і стратегічне планування індивідуальної програми розвитку з опорою на сильні сторони дитини з особливими потребами та її потреби;
- послідовна реалізація фахівцями розробленої ІПР;
- моніторинг перебігу навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу та внесення змін в ІПР дитини з особливими потребами тощо.

Зокрема, спільна діяльність у класі з інклюзивним навчанням може бути зорганізована «спільним викладанням», як такою організацією навчання в класі, коли спеціалісти (вчитель та асистент учителя) разом здійснюють викладання в єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом групі учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами. Цей спосіб викладання використовується як для задоволення потреб окремих учнів, так і для покращення ефективності викладання в цілому для всіх школярів. Така взаємодія на уроці може принести багато задоволення як педагогам, так і школярам – з'являється більше дорослих, які несуть особисту відповідальність за навчання всіх учнів, ретельніше продумуються способи оцінювання, усі діти отримують належну увагу та підтримку в разі потреби.

Прогнозуємо, що така організація навчання у класі може допомогти педагогам досягти значних результатів, сприятиме прогресивному розвитку кожного учня, забезпечить емоційний комфорт як учнів, так і вчителів. Утім, як завжди при появі будь-якої нової освітньої інновації, виникає чимало перешкод, зокрема: недостатній рівень підготовки вчителів; відсутність належної підтримки адміністрації навчального закладу; труднощі при розподілі повноважень між педагогами та ін.

Так, Н.З.Софій рекомендує модель співпраці, яка передбачає такі *форми спільного викладання*:

- Підтримуюче викладання.
- Паралельне викладання.
- Додаткове викладання.
- Викладання в команді.

Вважаємо, цілком доцільно зазначити, що жодна з форм спільного викладання, описана вище, не є гірше чи краще, ніж інші. Під час вибору тієї чи іншої форми спільною залишається одна мета – покращення навчальних досягнень всіх учнів класу з інклюзивним навчанням [3, с.7].

Також, успішна *адаптація всіх учнів інклюзивного класу до взаємодії з дитиною особливих потреб* у великій мірі залежить від учителя. Так, на слушну думку А.Колупаєвої, інтегруванню школярів з особливостями психофізичного розвитку в умовах ЗНЗ сприятимуть різні форми їх спільної діяльності, під час яких

відбуватиметься живе моделювання ситуації, ідентифікація здоровими вихованцями себе з дитиною, що має певні порушення, а також методи та прийоми формування комунікативної поведінки учнів класу [2].

Крім того, з метою адаптації всіх учнів класу до взаємодії з особливою дитиною рекомендуємо:

- поетапне введення дитини з особливими потребами в учнівський колектив: *робота в парі, в мікрогрупі, зі всім класом;*
- застосування справедливих умов згуртування в навчальній діяльності, чи на визначеному місці зустрічі дітей (*ковроліні, порізаному на прямокутники, на якому сидять діти і спілкуються з учителем та один з одним*);
- автентичне оцінювання, спрямоване на оцінку учнівських здібностей в реальному житті тощо.

Ми глибоко переконані, що під час спільних зустрічей у повноцінних учнів відбуватиметься формування емпатії, ідентифікації, виховання поваги, толерантного ставлення до окремої категорії дітей. У контексті такого прогнозування, для нас важливими є слова В.О.Сухомлинського про те, що «виховання серця – це цілий світ турбот і тривог, про які ми, дорослі, ніколи не повинні забувати. Я бачу своє найголовніше виховне завдання в тому, - наголошував класик педагогіки, - щоб у дитячій душі стверджувалися співчуття, жалість, доброта до всього прекрасного, що є в світі, і, насамперед до людини» [4, с.114.]

Зауважимо, що І. Д. Бех, аналізуючи погляди В. О. Сухомлинського, також акцентує увагу на тому, що «сердечність – це передусім особлива духовна активність – безкорислива й людиноцентрована, оскільки доброта не може бути знеособленою. Діти повинні змалку виявляти сердечну турботу про людину, щоб ця турбота була не нудною обтяжливою повинністю, а духовною потребою» [1, с.258]. Для В. О. Сухомлинського, - підкреслює науковець, - сердечність є діяльнісним почуттям, тобто таким, що формує альтруїстичну активність вихованця і розвивається в ній. Звідси й основний спосіб її породження: тільки-но людина стала на ноги і зробила свої перші кроки, нехай вона дбає про того, хто ще не стоїть на ногах. Якщо вона дбає про іншу людину, то вона виховується й сама; без віддачі душевної теплоти, без тривоги за долю іншої людини немає виховання сердечності [1, с.259].

На основі викладеного можемо зробити такі **висновки**:

1. Освітня інклюзія при її коректній організації може мати позитивний ефект для кожного учасника інклюзивного освітнього простору, а саме: для дитини з особливими освітніми потребами – розвиток сильної сторони та її повноцінної соціалізації; для повноцінних учнів класу – виховання толерантності та милосердя; для вчителя класу з інклюзивним навчанням – професійне зростання, а в перспективі - суттєві позитивні психологічні та соціальні зміни.
2. До подальшого дослідження окресленої проблеми відносимо експериментальне дослідження окреслених нами особливостей та виокремлення психолого-педагогічних умов роботи вчителя в класі з інклюзивним навчанням.

Використана література:

Монографії

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. Наук.видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : Монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
3. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали / Укладач – Н.З. Софій, – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 70 с.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад шк.,1978. – С.114.

Електронні ресурси

5. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс] Режимдоступу http://www.sovremennoy_nauke.com/document/d/.
6. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання <https://hromadske.ua/.../uriad-pryiniav-zminy-pro-polehshen>
7. Трансдисциплінарність в сучасній науці [Електронний ресурс]–Режим доступу:http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnostvsovremennoy_nauk

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

**ТАТЬЯНА ГОРОНИНА, старший преподаватель,
Белорусский государственный педагогический университет,
Институт повышения квалификации и переподготовки,
Минск, Республика Беларусь**

Annotation: *In the article questions of a technique of formation recitative activity at the senior preschool children with a dysarthria on correlatively-developing employment in conditions of an inclusion are considered. The methodological foundations and pedagogical conditions for the realization of the process of formation of speech-thinking skills are analyzed.*

Keywords: *Inclusive education, speech activity, children with dysarthria, pedagogical conditions, principles of education.*

Реализация инклюзивного образования в учреждениях основного образования Республики Беларусь осуществляется через создание специальных условий, организации адаптивной среды и разработки методик и подходов к организации совместного образовательного процесса детей с нормальным психофизическим развитием и детей, имеющих речевые расстройства. Инклюзия, как принцип организации образования, направлена на включение всех детей в образовательный процесс и определяется рядом объективных обстоятельств:

- особыми условиями профессиональной деятельности, которые обуславливают необходимость углубленной профессиональной подготовки в конкретных областях коррекционной педагогики и психологии.

- постоянным интенсивным развитием научно-методологических основ реализации инклюзивного образования.

- накоплением практического опыта инклюзивного образования педагогами-практиками.

Речемыслительная деятельность является составной частью практически любого вида деятельности человека (например, обучения и развития). Имея отражательно-преобразующий характер, речемыслительная деятельность направлена не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения обучающегося к ней самой, а через нее – к миру. Влияя на качество учения, от которого зависит результат обучения, развития и воспитания, процесс формирования и развития речемыслительной деятельности помогает скорейшему достижению наивысших результатов в любом виде деятельности, поэтому можно говорить о том, что решение проблемы её развития является обязательным условием полноценного и эффективного получения образования всеми обучающимися учреждения, осуществляющего инклюзивное образование.

В полной мере речемыслительная деятельность возможна только при условии нормального развития речи и мышления. Пересечение речи и мышления происходит в семантическом компоненте – понимание элементов действительности. Для мыслительного процесса этот компонент служит материалом осуществления необходимых операций; для речевого процесса – стартовой площадкой для вербализации, словесных описаний [1, с. 152).

У детей с речевыми расстройствами нарушены основные компоненты речевой системы и имеются некоторые нарушения психических процессов, в том числе и мышления. Это в полной мере относится и к такому распространенному речевому нарушению как дизартрия, которая имеет тенденцию к значительному росту.

В исследованиях многих авторов (Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В., Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В., Киселева В.А., Власенко И.Т.) указывается на то, что состояние ряда психических процессов у детей со стертой дизартрией характеризуется качественным своеобразием. Особенности вербального и невербального мышления дошкольников с дизартрией основаны на зависимости мыслительных процессов от состояния речевого развития и не касаются мыслительной деятельности в целом.

Под формированием речемыслительной деятельности понимают развитие и совершенствование развернутого связного учебного высказывания типа доказательства, рассуждения (Ястребова А.В., Лазаренко О.И., Ушакова О.С.). Практическое владение законами грамматики, сложившееся к этому времени «чувство языка» позволяют детям грамматически правильно оформлять разнообразные суждения, выражая при этом достаточно сложные отношения между предметами, явлениями; например, причинно-следственные, условные, целевые.

Необходимость учета когнитивного и деятельностного характера речепорождения требует специального рассмотрения в любой работе по изучению

речемыслительной деятельности, закономерностей и особенностей двух основных и пока еще малоизученных речемыслительных процессов – процесса порождения смысла и процесса языкового кодирования этого смысла, а также их взаимодействия в едином акте речепорождения [2, с. 4].

Целью нашего исследования явилось определение актуального уровня развития способности старших дошкольников с дизартрией к составлению суждений и построению умозаключений о предметах и явлениях окружающего мира, а также установление и описание специфики речемыслительной деятельности у старших дошкольников с дизартрией в сравнении с нормально говорящими сверстниками.

Эксперимент проводился в индивидуальной форме в два этапа. На первом этапе изучалась способность детей строить умозаключения с опорой на наглядность, на втором этапе оценивалась способность дошкольников к пересказу и пониманию рассказа со скрытым смыслом, без опоры на зрительный образ.

Обнаружено, что уровень понимания ребенком ситуации, возможность использования мыслительных операций, находящихся у него в стадии формирования, существенно зависит от степени знакомства ребенка с этой ситуацией и объектами, от предшествующих действий с ними. Если применительно к знакомым явлениям и предметам ребенок обнаруживает достаточно полное знание, может вычленить существенные признаки, связи и отношения, то в условиях малознакомой ситуации обнаруживает уровень гораздо более поверхностный. У детей с нарушениями речи чаще чем у их нормально говорящих сверстников отмечается бессистемное выделение признаков по разным основаниям (функциональных и внешних, приложений способов действий, адекватности в разных ситуациях). В результате ребенок объединяет то что на самом деле причинно не связано и, наоборот, разделяет явления, между которыми имеются причинно-следственные отношения. Количественный анализ данных, полученных в результате выполнения заданий методики дополнения предложения подходящим словом и повторение фразы целиком показали, что у нормально говорящих детей способность к вынесению суждений и грамматическое оформление фразы находятся приблизительно на одном уровне. У детей с нарушением речи даже при понимании смысла и правильности суждений возникали значительные трудности в грамматическом оформлении. Испытуемые в большинстве случаев не могли полностью воспроизвести фразу. Дети со стертой дизартрией с трудом сохраняли в речевой памяти, заданные семантические отношения, демонстрировали недостаточную устойчивость словесного анализа и синтеза.

При анализе деятельности детей с дизартрией во время выполнения заданий обращает на себя внимание низкая активность, замедленность, инертность, быстрая истощаемость речемыслительных процессов. В большей степени дети с дизартрией испытывают затруднения в восприятии, запоминании и воспроизведении сложных лексико-грамматических конструкций, стоящих за словом, включенным в контекст. В сравнении с нормально говорящими сверстниками, дети с дизартрией в большей степени демонстрируют недостатки соотнесения продуктов словесного анализа с образными представлениями, а также трудности целенаправленности сохранения вербально заданных, логических отношений.

В целом, результаты проведенного исследования свидетельствуют об отставании и своеобразии в развитии речемыслительной деятельности дошкольников со стертой дизартрией в сравнении с нормально говорящими сверстниками.

Актуальность проблемы исследования обусловила необходимость определения содержания, методов и приемов коррекционно-педагогической работы по формированию речемыслительной деятельности дошкольников с дизартрией.

Основной целью является формирование речемыслительной деятельности детей как комплексной единицы, закрепляющей совокупности когнитивных и номинативных операций, необходимых для анализа и синтеза, а также передачи информации того или иного типа. Это предполагает использование учебного высказывания типа доказательства, рассуждения как в ходе специально организованных занятий, так и вне их.

Цель методики-обеспечить формирование РМД как целостного комбинированного процесса во взаимосвязи всех ее структурных компонентах (целевого, содержательного).

Определение концептуальных основ методики коррекционно- педагогической работы требует обоснования научного подхода, а также принципов, содействующих формированию и развитию РМД дошкольников с дизартрией. Общепринятым является положение том, что формирования мышления и речи происходит в процессе практической деятельности. Язык является особым видом интеллектуальной деятельности. С одной стороны, речевая деятельность характеризуется предметной мотивированностью, целенаправленностью, поисковым характером. С другой стороны, она составляет ряд последовательных этапов (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль). При это важным компонентом примерного содержания деятельности является ее результат- связанное высказывание, в котором объективируется вся совокупность психологических условий речевой деятельности. Таким образом, связанное высказывание есть продукт РМД, центральное звено, где происходит неразрывное взаимодействие языка и мышления.

Выделяются следующие структурные элементы коррекционно- педагогической работы по формированию речемыслительной деятельности: концептуальной (научно теоретическое образование процессов формирования РМД), содержательный (раскрытие содержания коррекционной работы определение принципов, этапов, конкретных целей и задач обучения), процессуальный (организация учебного процесса), результативный (качественный и количественный анализ полученных данных в результате применения методики формирования речи РМД, соотношение результатов коррекционно- педагогической работы с поставленной целью обучения).

В основу предложенной методики по формированию РМД дошкольников с дизартрией положены следующие методические принципы, которые выступают во взаимосвязи с друг другом и отражают специфику обучения.

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Он базируется на понимании речи как продукта речемыслительной деятельности формирования и развитие которого тесно связано с познанием окружающего мира. Речь опирается на сенсорное представление, которое составляет основу мышления и

развивается в единстве с ним. В развитии речи необходимо проводить на основе развития содержательной стороны мышления. Усвоение речевого материала происходит в условиях решения мыслительных задач, а не путем простого воспроизведения.

Принцип обогащения мотивации РМД. От мотива, как важнейшего компонента в структуре РМД, зависит качество речевого высказывания и мера успешности обучения. Следует учитывать возрастные особенности детей, использовать разнообразные приемы стимулирующие речевую активность ребенка. Реализация этого принципа будет способствовать переходу от репродуктивных высказываний детей к творческим инициативным.

Принцип развития языкового чутья. Языковое чутье - это неосознанное владение закономерностями языка. Дети начинают все более способно пользоваться формами языка применительно к новому материалу, комбинировать элементы языка, хотя и не осознают их. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых знаков.

Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развитие речи как целостного образования. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всей формы языка в тесной взаимосвязи. В процессе развития одной из сторон речи развиваются и другие. В центре внимания должна быть работа над связанным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка во владении языком.

При построении экспериментального обучения также учитывались общедидактические принципы: доступности, наглядности, систематичности, последовательности, индивидуализации обучения.

При реализации методики выделяется несколько этапов, каждому из которых соответствует определенный перечень речевых умений и навыков, которыми должен овладеть обучающийся.

- **мотивационный этап** направлен на формирование умения ориентироваться в учебном задании, умении анализировать общие и отличительные признаки явлений и понятий, условия и задачи построения высказывания. Данный этап реализуется в таких игровых и коррекционных приемах как: использование игровых обучающих ситуаций, прием комментированных действий, прием детского рисунка, прием окончания предложения одним из предложенных слов, упражнения на нахождение связи между изображенными предметами с объяснением выбора, ответы на вопросы с учетом того, что подсказка прячется в последнем слове каждого из них.

- **процессуально-содержательный этап** предусматривает организацию различных видов работ по развитию речемышлительной деятельности под контролем педагога: развитие навыка смыслового программирования текста, овладение языковыми средствами оформления связного высказывания. При этом необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны речи относительно формально-языковой. Этап связан с организацией связного монологического высказывания разной степени развернутости, протекающий с разной степенью самостоятельности, как на этапе осмысления (когнитивная ситуация), так и на этапе

собственно речевой деятельности (коммуникативная ситуация использования языкового знака). От обучающихся требуется умение подчинять свое высказывание основной мысли, определять объем, содержание и границы высказывания. Этому способствуют такие задания как: найти и объяснить связь между данными явлениями (предметами) и временем года к которому оно (он) относится, найти и подробно описать различные черты двух сходных предметов (объектов), на основании двух суждений сделать самостоятельное умозаключение, объединить три далекие по смыслу понятия в небольшой рассказ.

- **процессуально- контрольный этап** реализуется в развитии умения выражать свои мысли лексически и грамматически точно, умении самостоятельно делать выводы и прогнозировать дальнейшую ситуацию, умении контролировать, совершенствовать собственное высказывание и высказывания окружающих. На данном этапе детям предлагаются следующие виды заданий: связно объяснить в чем нелепость, неправдоподобность ситуации, изображенной на рисунке или изложенной в тексте, стихотворении, самостоятельно найти и объяснить ошибку в предложенном логопедом сравнении; составить собственные сравнительные суждения. Предусматривается организация различных коммуникативных ситуаций в группе, в ходе которых происходит принятие роли рассказчика ребенком и обогащение его речевого опыта. Широко используются игровые приемы: составление письма, рассказывание по цепочке, в парах, в командах. Можно вводить элементы соревновательности и оценки друг друга. Следует отметить, что лексико-грамматический и иллюстративный материал по развитию РМД дошкольников с дизартрией систематизирован по лексическим темам с учетом программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи».

Таким образом, процесс формирования РМД у дошкольников с дизартрией требует соблюдения взаимосвязанных и взаимообусловленных условий: формирование умений ориентироваться в логико-смысловых компонентах языка, что базируется на сознательном, мотивированном и произвольном сравнении образцов речи, развитии умения располагать смысловые звенья суждения в логической последовательности, определять причинно-следственные связи, а также удерживать смысловую программу в памяти с постепенным усложнением материала и уменьшением наглядной опоры. Регулярная целенаправленная работа по формированию РМД у старших дошкольников не только совершенствует развернутые речевые высказывания и обеспечивает готовность ребенка к познавательной деятельности, но и подготовит его к обучению в школе.

Использованная литература:

1. ВЛАСЕНКО, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – М.: Педагогика, 1990. – 152 с.
2. АРИСТОВА, Т.А. Педагогические условия интеллектуального развития младшего школьника средствами речемыслительной деятельности: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Т.А. Аристова; Санкт-Петербург. гос. пед. ун-т. – СПб.: СПбГУПМ., 2009. – 17 с.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ НА УРОКЕ В ШКОЛЕ

*ЛИЛЯ ГРАНЕЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы, Республика Молдова,
СВЕТЛАНА ГАДЫРКА, учитель фортепиано, Школа искусств, Сынжерей*

Annotation: *The article addresses the issue of musical development in students of general education in musical education. The definitions and various scientific opinions over this concept are investigated. Methods, methods for the development of musicality are proposed.*

Keywords: *musical education lesson, student musicality, musical skills, selection of musical repertoire.*

«Музыка — одно из сильнейших орудий воспитания каждого человека»
Д.Д. Шостакович.

Музыкальное искусство в обществе содействует его гуманизации и участвует в эстетическом наполнении общественной жизни. Эмоциональные переживания человека всегда связаны с его нравственными ценностями, с тем, что он почитает за добро и зло. Творчески мыслящие люди отличаются от тех, кто способен только усваивать знания и выполнять привычную, хорошо налаженную работу, богатством внутренних переживаний, их тонкостью и глубиной. Высоко развитая эмоциональная сфера помогает им обращаться в сложных ситуациях к подсознанию и находить решения поставленных задач. В наше время дети слушают музыку разных жанров. Но не может не тревожить, что дети мало знают классическую музыку, а порой совсем ее не воспринимают. Осмысленное восприятие музыки, изучение значимых музыкальных произведений активизируют мышление, память, внимание; развивают чувственное познание — эмоциональное ощущение и музыкальность; укрепляют психическое здоровье детей. Отказ от низкопробного искусства может произойти не только при улучшении музыкального образования, но и при создании условий, которые приводят к высокой самооценке личности и формированию позитивного Я. Для постижения классической серьезной музыки требуются глубокая сосредоточенность, аналитическое размышление по поводу вызываемых переживаний.

Развить умение оценивать музыкальное произведение, и как следствие развить его художественный вкус и музыкальное восприятие — значит научить слушателя переживать чувства и настроения, выражаемые композитором с помощью игры звуков, специальным образом организованных; включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям и образам. Для умения слушать серьезное музыкальное произведение необходимо иметь достаточный уровень развития специальных музыкальных способностей — слуха, памяти, мышления, воображения. Но в первую очередь следует акцентировать внимание на развитие музыкальности детей как основы развития всех вышеперечисленных музыкальных и психических способностей. Все они развиваются в процессе целенаправленных музыкальных

занятий, как-то: пение в хоре, ритмика, прослушивание одних и тех же музыкальных произведений, разучивание мелодических тем, которые встречаются в прослушиваемом произведении, изучение биографий композиторов и особенностей их творческого пути.

Развитие музыкальности в опоре на художественное, эмоциональное восприятие предполагает умение вычленять из общей ткани отдельные средства музыкальной выразительности — мелодию, гармонию, фактуру, темп, ритм и другое; освоение принципов творческого преобразования и отражения действительности в звуках музыки; выявление ассоциаций, которые вызваны тем или иным средством.

Проблема данного исследования состоит в выявлении факторов способствующих формированию/развитию музыкальности школьников в процессе художественного восприятия музыки как неотъемлемой части музыкальной культуры подрастающего поколения.

Объект исследования – процесс развития музыкальности учащихся на уроках в общеобразовательной школе посредством художественного восприятия музыкальных произведений.

Основной признак музыкальности - переживание музыки как выражения некоторого содержания (Б. Теплов). Чем больше человек слышит в звуках, тем более он музыкален. Музыкальное переживание по самому существу своему - эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки. Способность эмоционально отзываться на музыку составляет центр музыкальности. В структуре музыкальности выделяют три основные музыкальные способности:

Основной признак музыкальности - переживание музыки как выражения некоторого содержания [6]. Чем больше человек слышит в звуках, тем более он музыкален. Музыкальное переживание по самому существу своему - эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки. Способность эмоционально отзываться на музыку составляет центр музыкальности. В структуре музыкальности выделяют три основные музыкальные способности (Рис. 1): Ладовое чувство, т.е. способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии, или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения. Эту способность можно иначе назвать эмоциональным, или перцептивным, компонентом музыкального слуха. Ладовое чувство образует непрерывное единство с ощущением музыкальной высоты, т.е. высоты, отчлененной от тембра. Ладовое чувство непосредственно проявляется в восприятии мелодии, в узнавании ее, в чувствительности к точности интонации. Оно наряду с чувством ритма образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку. В детском возрасте его характерное проявление - любовь и интерес к слушанию музыки.

Способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение. Эту способность можно иначе назвать слуховым или репродуктивным компонентом музыкального слуха. Она непосредственно проявляется в воспроизведении по слуху мелодий, в первую очередь в пении. Совместно с ладовым чувством она лежит в основе гармонического слуха. На наиболее высоких ступенях развития она образует то, что обычно называют

внутренним слухом. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения.

Наиболее сложно развиваются у детей музыкально-слуховые представления - способность воспроизводить мелодию голосом, точно ее интонируя, или подбирать ее по слуху на музыкальном инструменте. У большинства дошкольников эта способность развивается лишь к пяти годам. Но это не является, по мнению Б.М. Теплова, показателем слабости или отсутствия способностей. [6]

Музыкально-ритмическое чувство, т.е. способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его. В раннем возрасте музыкально-ритмическое чувство проявляется в том, что слышание музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими ритм музыки. Это чувство лежит в основе всех тех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением временного хода музыкального движения. Наряду с ладовым чувством оно образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку.



Рис. 1 Ведущие компоненты музыкальности (по Б.Теплову)

Музыкальное восприятие ставит перед человеком множество взаимосвязанных задач: в соответствии с канонами адекватного восприятия он должен обладать музыкально-языковой компетентностью — владеть разнообразными музыкальными знаниями, в соответствии с которыми высотно-ритмические отношения предстают слуху как организованные; он должен уметь следить за тематическим развитием, отличая экспозиционные разделы от развивающих и заключительных; отмечая тематические сходства и различия и направленность совершающихся в музыке изменений, он должен сформировать в своем сознании образ прослушанной музыки в соответствии с ее стилевыми и жанровыми закономерностями.[1] Ведущим видом в детской музыкальной деятельности является слушание-восприятие. Ведь для того, чтобы разучить песню ее надо сначала услышать, а выучив, прислушаться, выразительно ли она спета, как звучит. Двигаясь под музыку, надо слушать ее постоянно, следить за развитием, передавая настроение и характер произведения. Музыкальное восприятие ребенка не будет развиваться и совершенствоваться в полной мере, если оно основано только на слушании музыкальных произведений. Важно для развития музыкального восприятия использовать все виды музыкального исполнительства. Важными особенностями репертуара, предназначенного для

слушания, должны быть идейная и тематическая направленность, жанровое разнообразие с учетом возрастных возможностей ребят. Репертуар, отобранный в определенной последовательности, отвечает задачам воспитания эстетического отношения к окружающему. Поэтому имеет значение, с какой музыкой нужно знакомить детей в различном возрасте, какие чувства при этом воспитываются. Особое значение имеет усложнение музыкальных образов, разнообразие средств их выразительности. В репертуар входят произведения классики, современной и народной музыки. Они отличаются своеобразием музыкального языка, а также жанровыми признаками, индивидуальным подчерком композиторов. Предлагаем в схематической форме основные факторы при отборе музыкального репертуара в разучивании и восприятии музыки [5]



В ходе исследовательской работы нами была изучена научная сущность восприятия музыки. Были определены психолого-педагогические основы содержания восприятия музыки и развития музыкальности у учащихся младших классов. В процессе опытно-экспериментальной работы мы выявили особенности развития музыкальности у детей контрольной и экспериментальной групп, а также разработали и апробировали серию музыкально-тематических занятий по развитию музыкальности детей экспериментальной группы. На контрольном этапе нашего исследования была проведена контрольная диагностика, результаты которой свидетельствовали об эффективности разработанной и проведенной на формирующем этапе методике.

Все знания и умения, все то, новое, что открывает искусство музыки детскому уму, должны приходить детям в живом виде, таким, каким все это приходит к нам в жизни. Надо, чтобы, вникая в эти незнакомые еще уму вещи, чувство детей раскрывалось для жизни как можно полнее, чтобы широкий, многозвучный мир вскрывался перед ними и, чтобы они, через эти новые знания, входили в него всем своим жизненным существом, радуясь жизни. И этому может сильнее всего помочь музыка. [5]

Музыку дети примут и полюбят только тогда, если она подойдет к ним просто, не в виде чего-то изобретенного взрослыми с воспитательными целями, для дисциплины или развития их детского ума и чувства, а в виде действительно нужной вещи, чего-то настоящего, что есть во всем мире вокруг, чего нельзя не слышать.

Слушая музыку, дети должны как бы внутренне сотворить ее. Их собственной, внутренней, близкой душе музыкой должна быть музыка, рассказывающая им занимательный музыкальный рассказ.

В данном исследовании обнаружена роль музыки, как основы личностного становления ребенка, способствующей эмоционально-эстетическому развитию и

определены потенциальные возможности музыкального искусства как педагогического фактора формирования музыкального восприятия.

Музыка развивает эмоциональную сферу. Эмоциональная отзывчивость на музыку - одна из важнейших функций музыкальных способностей. Она связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку.

Эмоциональная отзывчивость на музыку (основа музыкальности) может быть развита во всех видах музыкальной деятельности, т.к. она необходима для прочувствования и осмысления музыкального содержания, а следовательно, и его выражения.

Эмоциональная отзывчивость проявляется в наибольшей степени в двух способностях: ладовом чувстве (эмоциональный компонент слуха) и чувстве ритма (эмоциональная способность). Поэтому эмоциональная отзывчивость на музыку (музыкальность) прежде всего развивается в восприятии музыки (предшествующем и сопутствующем всем видам музыкальной деятельности).

Исходя из, вышесказанного можно сделать вывод о том, что цель, поставленная в начале исследовательской работы достигнута, а гипотетическое положение о том, что развитие музыкальности детей возможно, если будут созданы определенные педагогические условия, содержание которых будет способствовать наилучшему восприятию музыки подтвердилось.

Использованная литература:

1. БОЧКАРЕВ, Леонид. *Психология музыкальной деятельности*, Москва: Изд. Просвещение, 1997.
2. ВЫГОТСКИЙ, Лев. *Психология искусства*. Москва: Изд. Искусство, 1986.
3. ГОТСДИНЕР, Александр. *Музыкальная психология*. Москва: Изд. Просвещение, 1999.
4. ОСЕННЕВА, Мария, БЕЗБОРОДОВА, Л.А. *Методика музыкального воспитания младших школьников*. Москва: Изд. Академия развития, 2001.
5. ОСТРОМЕНСКИЙ Владимир, *Восприятие музыки как педагогическая проблема*, Киев, 1975.
6. ТЕПЛОВ, Борис. *Психология музыкальных способностей*. Москва: Изд. Просвещение, 2001.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

***ЕЛЕНА ГУСАРОВА, учитель начальных классов, I категория,
КГУ «Средняя школа № 11 акимата г. Рудного, Казахстан,***

Annotation: Over the past decade, in my opinion, clearly a trend to change the nature, goals, and priority values of the Kazakh primary schools. The purpose of this study is: the study

of individual personal interaction of teacher and child in the educational process. In the process of learning to focus on the positive qualities of the student and to show full respect for his personality.

Keywords: *essence, educational route, personal approach, the forms and methods of teaching.*

За последние десятилетия, на мой взгляд, чётко обозначилась тенденция к изменению сущности, целей и приоритетных ценностей казахстанского начального общего образования.

В связи с этим приоритетной становится развивающая функция обучения, которая должна обеспечить:

- становление личности младшего школьника,
- раскрытие его индивидуальных возможностей.

Поэтому свою методическую и исследовательскую тему я обозначила так: «Индивидуально – личностное взаимодействие учителя и учащихся с особыми образовательными потребностями в педагогическом процессе»

Цель данной работы, это: изучение индивидуально – личностного взаимодействия педагога и ребёнка с особыми образовательными потребностями в учебно – воспитательном процессе.

Из данной цели вытекают следующие задачи:

1. Выявить сущность и особенности индивидуально – личностного взаимодействия учителя и учащихся.
2. Определить технологию управления учебно – воспитательным процессом на примере организации жизнедеятельности учащихся младшего школьного возраста.
3. Применить данную технологию для развития индивидуально-личностного взаимодействия всех структур в учебно – воспитательном процессе.

Над исследованием данной темы я работаю уже несколько лет. За эти годы, изучив ряд научно - методической литературы, проведя диагностики учащихся, родителей, была определена технология управления в учебно-воспитательном процессе, благодаря которой выработалась определённая система работы, дающая положительные результаты, с которой я вас и познакомлю.

Всю работу я разделила на несколько этапов:

I этап – диагностический

Цель: углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка, выявление его индивидуальных особенностей.

При поступлении детей в первый класс совместно с психологом я провожу тестирование, беседы с детьми, анкетирование родителей. Результаты тестирования помогают мне определиться в выборе методов и средств обучения с учетом психофизиологических особенностей учеников, уровня развития учащихся.

Проработав 1 четверть, и выявив уровень обучаемости каждого ученика, я составляю индивидуальный образовательный маршрут, который составляется на основе интересов ребёнка и образовательного запроса, обеспечивающий условия для раскрытия и развития всех способностей и дарований ребенка с целью их последующей

реализации в учебной и профессиональной деятельности, фиксирующий образовательные цели и результаты.

Принципы разработки индивидуального образовательного маршрута:

- принцип развивающего и воспитывающего обучения;
- принцип индивидуализации и дифференциации в обучении;
- принцип учета возрастных возможностей.

Многолетняя практика убедила в том, что учитель на начальном этапе обучения должен дать хорошие знания, которые станут фундаментом для дальнейшего обучения, развить способность к самопознанию, пониманию своей индивидуальности, сформировать потребность учиться и саморазвиваться.

Считаю, что добиться этого возможно путем внедрения в практику учителя современных образовательных технологий, которые позволят решить задачу современного инновационного образования – воспитание социально - активной личности.

2 этап - теоретический

Изучив разные технологии, я определила для себя самые продуктивные, это: Информационно – коммуникационные, личностно – ориентированные, развивающее обучение, развитие критического мышления, проектное обучение, создание ситуации успеха, разноуровневое обучение, здоровосберегающие, игровая деятельность.

Но самое огромное предпочтение отдаю личностно – ориентированной педагогической технологии. Потому, что в основе личностно - ориентированного обучения лежит признание индивидуальности, самобытности каждого человека, его развитие не как «коллективного субъекта», но, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъективным опытом.

В основе этих технологий лежит личностный подход - это индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию.

В процессе обучения необходимо ориентироваться на положительные качества ученика и проявлять полное уважение к его личности.

В большей степени это можно осуществить, используя нетрадиционные формы обучения.

В своей практике по каждому предмету я использую следующие формы и методы обучения:

1. По математике:

- Метод сравнения
- Метод чередования задач, сопоставления задач, различные преобразования, составление задач
- Метод самоанализа задачи
- Проблемные ситуации
- Методы взаимообучения
- Мозговой штурм
- Методы самоорганизации обучения

- Математические игры и викторины
 - Практические задания
 - Метод контроля
2. По русской грамоте, развитию речи, русскому языку:
- Межпредметные связи
 - Педагогическое творчество учеников
 - Словесное творчество
 - Метод ошибок
 - Практические задания
 - Поуровневые карточки
 - Схемы опоры
 - Памятки
 - Самостоятельная работа
 - Контроль ЗУН
3. По литературному чтению:
- Метод сравнения
 - Инсценирование произведений
 - Драматизация
 - Методы выразительного чтения
 - Чтение по ролям
 - Жужжащее чтение
 - Минутки поэзии
 - Упражнения по рифмовке слов
 - Викторины, конкурсы
 - Сочинительство сказок, рассказов, стихотворений, поговорок и т.д.
 - Фантограмма, диалог, монолог
 - Межпредметные связи
 - Самостоятельная работа
 - Метод контроля
4. По познанию мира:
- Метод «вживания»
 - Метод наблюдения
 - Межпредметные связи
 - Внедрение опорных конструкций
 - Метод исследования
 - Методы самоорганизации обучения
 - Метод «Если бы...»
 - Практические задания
 - Самостоятельная работа
 - Контроль ЗУН
 - Доклады, рефераты, сочинения, зарисовки
 - Экскурсии
 - Поисковый метод

Эффективной формой организации обучения является сотрудничество, взаимодействие с другим человеком. Работая в группе сверстников, ребенок имеет возможность более свободно выражать свои мысли. В ходе такой работы у «слабых» учеников появляется возможность высказаться, не боясь допустить ошибку, задавать любые вопросы, чувствовать свою причастность к решению проблем, с которыми одному не справиться. Для «сильных» учащихся - это не только прекрасная возможность проявить свои способности, но и выступить в роли советчика, помощника более «слабому», почувствовать ответственность за общий результат.

Поэтому мной востребована технология работы в группах. И различные формы деятельности: групповая, парная, индивидуальная, фронтальная.

Виды деятельности: игровая, исследовательская, проектная, рефлексивная, контрольно – оценочная, творческая, практическая.

3 этап: практический

Всё, что я изучила, я применяю на практике в учебно – воспитательном процессе.

Мы знаем, что учебный и воспитательный процесс тесно взаимосвязаны между собой. Поэтому большое внимание уделяю воспитанию учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Взаимодействие с семьей – одна из самых сложных проблем в работе каждого педагога. Основой сотрудничества школы и семьи является общая цель: создание благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей и направлена она на решение следующих общих задач воспитания детей:

- обеспечение качественного образования учащихся;
- формирование нравственности и культуры поведения учащихся;
- формирование потребности в здоровом образе жизни.

При формировании детского коллектива добиваюсь доброжелательных и товарищеских отношений между детьми. Функционирование воспитательной системы осуществляется за счет комплексного взаимодействия всех структур: школа, семья, социум.

Ежегодно со своими детьми я выступаю с различными тематическими мероприятиями.

Провожу познавательные тематические утренники о дружбе, викторины, тематические КВНы, ролевые игры, диспуты, социальные проекты, тематические выставки, трудовые десанты, устные журналы, классные часы о культуре поведения с использованием ТИМ и т.д. Стремлюсь прививать учащимся любовь к природе, к животным.

Родители нашего класса сопричастны ко всем процессам, происходящим в общественной жизни класса, то есть принимают участие в родительских собраниях, беседах за «круглым столом», днях открытых дверей, спортивных соревнованиях, оказывают помощь в организации и проведении классных часов, встреч, экскурсий, праздников.

Только сотрудничая, мы смогли создать все те условия, в которых ребёнок чувствует себя успешным, нужным, значимым, раскрывает все свои творческие способности.

Таким образом, данная система работы характеризуется:

1. Высоким уровнем мотивации. (Диаграмма мотивации к обучению, экран настроения)
2. Осознанной потребностью в усвоении знаний, умений. (Диаграмма качества знаний)
3. Даёт эффективные воспитательные результаты. (1 место по рейтингу среди учащихся младшего звена – грамоты).
4. Взаимодействие: школа, семья, социум.

Для меня главное – всё, что я делаю, должно работать на личностный рост моих учеников. Я учу детей любить мир и людей, стремиться познавать новое, вести здоровый образ жизни. Стремлюсь к тому, чтобы обучение в школе стало интересным и радостным для моих ребят, имело развивающий характер. А мои дети стараются меня не огорчать. Выбираю такие формы работы, через которые информационное поле ребёнка насыщается позитивными образами, расширяющими горизонт его знаний и побуждающими к созидательной деятельности.

Именно к формированию этих качеств я и стремлюсь, не могу сказать, что все проходит гладко, что нет проблем, и на все вопросы у меня есть готовые ответы. Но этим и интересна наша профессия, в ней всегда нужно верить в лучшее.

Использованная литература:

1. Альфи Кон. *Наказание наградой. Что не так со школьными оценками, системами мотивации, похвалой и прочими взятками.* Издательство Манн, Иванов и Фербер.2017. ISBN 978-5-00100-702-9
2. С.Поляков. *Пространства взаимодействия.* Издательство НИИ школьных технологий.2010.ISBN 978-5-91447-051-4
3. Н. Синягина. *Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений.* Издательство Владос.2015.ISBN 5-691-00680-0
4. А.Ермолин. *Воспитание свободной личности в тоталитарную эпоху. Педагогика нового времени.* Издательство Альпина Паблишер.2014.ISBN 978-5-9614-4684-5
5. Статья из журнала «Старт в науке» №4- 2016. Е. Гусарова. *Индивидуально-личностное взаимодействие учителя и учащихся в педагогическом процессе.* (С.171-173)
URL: <https://science-start.ru/ru/article/view?id=417>

МУЗЫКАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПАМЯТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***НАТАЛЬЯ ДАНИЛЕВСКАЯ, учитель музыки 1 квалификационной категории
КГУ «Средняя школа №11» города Рудный, Республика Казахстан***

Annotation: *In this article the need to use musical and methodical games in the work of a music teacher for the correction of memory in children with special educational needs is*

considered. For clarity, several examples of musical and didactic games used in classes when working with children with special educational needs for correcting various types of musical memory are given.

Keywords: *musical didactic games, types of memory, children with special educational needs, musical instruments.*

Музыка является немаловажным средством развития ребёнка, получения знаний в области музыкального искусства, умений в музыкально-творческой деятельности, но и средством психологического воздействия. Она является источником эмоциональных переживаний, помогает выявить новые эмоциональные состояния, активизирует потенциальные творческие возможности, является профилактикой и терапией некоторых заболеваний. Музыка имеет большие коррекционные возможности в развитии детей с особыми образовательными потребностями, с которые требуют к себе более пристального внимания и индивидуального подхода..

С такими детьми рекомендуется проводить музыкально-дидактические игры. Игры способствуют формированию правильных взаимоотношений между детьми: умению вместе играть, согласовывать свои интересы с интересами коллектива, помогать друг другу и радоваться успеху товарища, содействуют развитию инициативы. Это подтверждает Д.Б. Эльконин: «... игра влияет на формирование всех основных процессов, от самых элементарных до самых сложных». В игре у детей возникает три цели. Первая цель - удовольствие от игры - «Хочу». Вторая цель - выполнять правила игры - «Надо». Третья цель - творческое выполнение игровой задачи - «Могу». Таким образом, складывается основной механизм игры «Хочу! Надо! Могу!», влияющий на личность ребенка. Музыкально - дидактические игры объединяют все виды музыкальной деятельности: пение, слушание, движение под музыку, игру на музыкальных инструментах. Развитие у детей основных музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма - должно быть постоянно в поле зрения педагога, осуществляться различными методами и средствами, в том числе с помощью музыкально-дидактических игр. Основным элементом дидактической игры является обучающая задача. Все остальные элементы подчинены этой задаче и обслуживают ее. Музыкально-дидактическая игра должна включать развитие игровых действий, в которых всегда есть элемент соревнования, элемент неожиданности, развлекательности с сенсорными заданиями, отличающимися своим дидактическим характером. Развитие игровых действий подсказывается развитием музыкальных образов, литературным текстом песни, характером движения.

Работа по коррекции памяти проводится системно, поэтапно, предусматривает использование целого комплекса дидактического материала, который применяется в различных формах организации детей: фронтальные, дифференцированные и индивидуальные задания. Систематическое его применение и продуманная методика работы обеспечивает возможность лучшего усвоения учебного материала, развития памяти, формирования интереса к учебной деятельности. Игры на коррекцию памяти осуществляют развитие разных видов памяти: зрительную, двигательную, образно-

слуховую, музыкальную; формируют процессы запоминания, сохранения информации и удержания в памяти, воспроизведения в памяти.

Обучение в игре проходит в три этапа.

На первом этапе создается мотивация игры, происходит объяснение ее содержания, детьми осваивается игровое содержание. На втором идет формирование двигательных, речевых, вокальных навыков. На третьем - осуществляется автоматизация и совершенствование навыков, появляется самостоятельность детей. Каждой игре предшествует подготовительное или вспомогательное упражнение, которое сначала проводится без музыки, затем с музыкальным сопровождением. Цель этих упражнений - подготовить тело ребенка (руки, ноги, голову, кисти, пальцы) к воспроизведению действия. Несколько игр на коррекцию разных видов памяти можно увидеть в данной статье.

Игра «Кто кого перепоеет?»

Цель: Развивать ритмическую память, учить воспринимать и воспроизводить соотношения длительностей: четвертей и восьмых.

Ход игры. Дети прослушивают песню и прохлопывают ритм по фразам, тактам, по одному и группой. Когда ритмический рисунок будет освоен, исполнять песню по ролям.

Игра «Запоминаем вместе»

Цель: развитие слуховой памяти детей можно рекомендовать занятия с группой ребят.

Ход игры. Один ребенок может пропеть свое имя. Второй повторяет названное это имя и добавляет какое-либо свое. Третий ребенок повторяет первые два слова и добавляет третье. Четвертому ребенку придется повторить уже три слова, а потом назвать свое и т. д.

Это упражнение целесообразно проводить неоднократно. От разу к разу будет увеличиваться количество пропеваемых слов, которые запоминают дети, то есть будет увеличиваться объем памяти.

Игра «Цветик-семицветик».

Дидактическая игра на развитие памяти и музыкального слуха.

Цель: развитие музыкального слуха и музыкальной памяти детей.

Игровой материал: Большой цветок, состоящий из семи лепестков разного цвета, которые вставляются в прорезь в середине цветка. На обратной стороне лепестка - рисунки к сюжетам произведений, с которыми дети знакомились на занятиях.

Например: 1. «Кавалерийская» Д.Б. Кабалевский. 2. «Клоуны» Д.Б. Кабалевский. 3. «Болезнь куклы» П.И. Чайковский. 4. «Шествие гномов» Э. Григ. 5. «Дед Мороз» Р. Шуман и т.д.

Ход игры: Дети сидят полукругом. Приходит садовник (педагог) и приносит детям необыкновенный цветок. Вызванный ребёнок вынимает из середины любой лепесток, поворачивает его и отгадывает к какому произведению данная иллюстрация. Если произведение известно ему, то ребёнок должен назвать его и имя композитора.

Музыкальный руководитель исполняет произведение или включает запись. Все дети активно участвуют в определении характера, темпа, жанра произведения

Один из самых распространенных в современной музыкальной педагогической практике приемов - *игра на самодельных шумовых и ударных инструментах*. Инструментальная деятельность способствует эффективному развитию музыкальной памяти, ритма, темпа у учащихся при гармоничном введении её в процесс обучения. Развиваются и корректируются все психические процессы учащихся, обогащается музыкальный опыт, слуховое восприятие запоминается, углубляется, когда дети не только поют, но и аккомпанируют себе на музыкальных инструментах, работая группами.

В младшем возрасте, с помощью этих погремушек, дети учатся передавать пульс (метрическую пульсацию несложной музыкальной пьесы). Можно немного усложнить задание, попросив детей отразить и динамические нюансы.

В старшем возрасте дети учатся передавать определенный ритмический рисунок. В этом отношении интересна игра-упражнение «Перекличка».

Игра - упражнение «Перекличка»

Дидактическая игра на развитие ритмической памяти и музыкального слуха.

Ход игры. Педагог задает определенный ритмический рисунок, предварительно разделив детей на несколько подгрупп. Каждой подгруппе раздаются либо шумовые инструменты с разными наполнителями, либо ударные. Подгруппы детей поочередно повторяют заданный ритмический рисунок. Вначале рисунок дается простой, а затем постепенно усложняется. Также можно предложить детям сочинить собственный ритмический рисунок или целую ритмическую пьесу.

В игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. Потребность в игре и желание играть у школьников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом, это прекрасная форма деятельности, способствующая привитию умения приблизить, расположить к себе всех детей, в том числе и малоактивных.

Таким образом, музыкально - дидактические игры объединяют все виды музыкальной деятельности: пение, слушание, движение под музыку, игру на музыкальных инструментах. Игра будет являться средством воспитания обучения и коррекции, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Дети с особыми образовательными потребностями могут обучаться в школах общего назначения, но учитель должен хорошо знать их особенности, чтобы осуществлять индивидуальный подход к этим детям. Результативность коррекционной работы с детьми ООП в музыкально-дидактической игре создается тогда, когда учитель сам активно участвует в этой игре, становится ее полноправным участником.

Использованная литература:

1. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Психология искусства. - М.: Искусство, 1986. - 573 с. ISBN: 0302060000 168

2. ПЕТРУШИН, В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. Специальностям. - М.: Владос, 2000. ISBN 5-691-00251-1
3. ДАВЫДОВ, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – Москва: Академия, 2004. – 288 с. ISBN 5-7695-1598-8.
4. МОХНАЧЕВСКАЯ, А.Г. Музыкально-дидактические игры, как средство воспитания эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум».- URL: <https://educontest.net/ru/1784536/музыкально-дидактические-игры-на-воспр/>

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОГО СЧЕТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КЛАССАХ КОРРЕКЦИОННО - РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

**АННА ДЕРГУНОВА, учитель математики
КГУ «Средняя школа № 11» акимата города Рудного, Республика Казахстан**

***Annotation:** In the article the necessity of forming of skills of verbal account opens up on all stages of educating to mathematics in correction-developing classes. In this connection a concept "Calculable skill", is examined requirements to the verbal account and the receptions of verbal account are considered on the lessons of mathematics in correction-developing classes.*

***Keywords:** correction-developing educating, calculable skill, receptions of verbal account.*

Одна из важнейших задач обучения школьников математике – формирование у них учащихся вычислительных навыков, основой которых является осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений.

Формирование вычислительных навыков, имеет огромное практическое значение для учащихся классов коррекционно-развивающего обучения т.к. учащиеся после окончания школы вступают в самостоятельную жизнь и включаются в производственный труд. Совершенно очевидно, что социальная адаптация невозможна без прочного овладения необходимыми навыками счета.

Практика работы в таких классах указывает на трудности формирования у таких учащихся навыков счетно-вычислительной деятельности, т. к процесс формирования устных счетно-вычислительных навыков протекает на основе выполнения целого ряда умственных операций. Известно, что учащиеся классов коррекционно-развивающего обучения отличаются нарушениями внимания, мышления, памяти, импульсивностью или инертностью, лёгкой отвлекаемостью, повышенной утомляемостью, психической нестабильностью.

Цели развития мышления, памяти, внимания, речи, творческих способностей и познавательных интересов учащихся классов коррекционно-развивающего обучения

считаются основными на каждом уроке. Систематическая работа над устным счетом, позволяет повысить интерес учащихся к изучению математики, делает детей более активными, облегчает входение в изучаемый материал. А также способствует развитию логического мышления, математической зоркости, внимания, памяти. Помимо того, что устный счет на уроках математики способствует развитию и формированию прочных вычислительных навыков и умений, он также играет немаловажную роль в привитии и повышении у детей познавательного интереса к урокам математики, как одного из важнейших мотивов учебно-познавательной деятельности, развития логического мышления, и развития личностных качеств ребенка.

Вычислительный навык - это высокая степень овладения вычислительными приемами. Приобрести вычислительные навыки - значит, для каждого случая знать, какие операции и в каком порядке следует выполнять, чтобы найти результат арифметического действия, и выполнить эти операции достаточно быстро. Полноценный вычислительный навык характеризуется правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщенностью, автоматизмом и прочностью.

Правильность - ученик правильно находит результат арифметического действия над данными числами, т.е. правильно выбирает и выполняет операции, составляющие прием.

Осознанность - ученик осознает, на основе каких знаний выбраны операции и установлен порядок их выполнения. Это своего рода доказательство правильности системы операций. Осознанность проявляется в том, что ученик в любой момент может объяснить, как он решал пример и почему можно так решать.

Рациональность - ученик выбирает для данного случая более рациональный прием, т.е. выбирает те из возможных операций, выполнение которых легче других и быстрее приводит к результату арифметического действия. Это качество навыка может проявляться тогда, когда для данного случая существуют различные приемы нахождения результата, и ученик, используя различные знания, может сконструировать несколько приемов и выбрать более рациональный. Рациональность непосредственно связана с осознанностью навыка.

Обобщенность - ученик может применять прием вычисления к большому числу случаев, т.е. он способен перенести прием вычисления на новые случаи. Обобщенность так же, как и рациональность, теснейшим образом связана с осознанностью вычислительного навыка, поскольку общим для различных случаев вычисления будет прием, основа которого - одни и те же теоретические положения.

Автоматизм - ученик выделяет и выполняет операции быстро и в свернутом виде, но всегда может вернуться к объяснению выбора системы операций. Высокая степень автоматизации должна быть достигнута по отношению к табличным случаям (5+3; 8-5; 9+6; 15-9). Здесь должен быть достигнут уровень, характеризующийся тем, что школьник сразу же соотносит с двумя данными числами третье число, которое является результатом арифметического действия, не выполняя отдельных операций. По отношению к другим случаям происходит частичная автоматизация вычислительных навыков: ученик предельно быстро выделяет и выполняет систему операций, не

объясняя, почему выбрал эти операции и как выполнял каждую из них. В этом случае и говорят об автоматизации вычислительных навыков. Осознанность и автоматизм не являются противоречивыми качествами. Они всегда выступают в единстве: при свернутом выполнении операции осознанность сохраняется, но обоснование выбора системы операций происходит свернуто. Благодаря этому ученик может в любой момент дать развернутое обоснование выбора системы операций.

Прочность - школьник сохраняет сформированные вычислительные навыки на долгое время.

Устный счет является неотъемлемой частью почти каждого урока математики в классах коррекционно-развивающего обучения. Устный счет может проводиться не обязательно в начале урока, но в середине, конце, в зависимости от целей устного счета на уроке.

С общими приемами устного счета детей знакомят в начальных классах, а с частными - в старших (упрощают вычисления определенных чисел). Общие приемы устного счета - это приемы, которые можно использовать для облегчения вычисления, применительно ко всем числам. Упражнения в устном счете являются обязательной составной частью работы учителя с учащимися на каждом уроке математики во всех классах за исключением уроков - контрольных работ.

При проведении устного счета необходимо придерживается следующих требований:

- ✓ Упражнения для устного счета выбираются не случайно, а целенаправленно.
- ✓ Задания должны быть разнообразными, предлагаемые задачи не должны быть легкими, но и не должны быть «громоздкими».
- ✓ Тексты упражнений, чертежей и записей, если требуется, должны быть подготовлены заранее.
- ✓ К устному счету должны привлекаться все ученики.
- ✓ При проведении устного счета должны быть продуманы критерии оценки (поощрение).

Владение навыками устных вычислений представляет большую ценность не только потому, что в быту ими пользуются чаще, чем письменными выкладками, но и потому, что они ускоряют письменные вычисления, позволяют усовершенствовать их.

Организация устных вычислений в методическом отношении представляет собой большую ценность. Устные упражнения используются как подготовительная ступень при объяснении нового материала, как иллюстрация изучаемых правил, а также для закрепления и повторения изученного. В устном счете развивается память, мышление учащихся, быстрота реакции, воспитывается умение сосредоточиться, наблюдать, проявляется инициатива учащихся, потребность в самоконтроле, повышается культура вычислений. Обращение к устному счету, предусмотренному на уроке, позволит организовать локальное повторение.

Приведу некоторые приемы устного счета которые я использую на своих уроках :

1. «Найти ошибки».

а) $0,5 > 0,724$; $0,0013 < 0,00127$; $55,7 < 55,700$;

$7,6421 > 7,6429$; $0,908 < 0,918$; $8,605 = 8,6005$.

б) $2,7 + 3,651 = 6,351$; $0,325 + 11,76 = 15,01$; $0,17 + 1 = 0,18$;

$2 - 0,63 = 1,63$; $117,7 - 10,07 = 107,77$; $0,632 - 0,124 = 0,508$.

в) Уравнение $x + 3,75 = 6,9$ решено тремя способами, найти верное решение.

Способ I:

$$x = 6,9 - 3,75,$$

$$x = 3,25.$$

Способ II:

$$x = 6,9 + 3,75,$$

$$x = 4,44.$$

Способ III:

$$x = 6,9 - 3,75,$$

$$x = 3,15.$$

2. «Давайте посчитаем».

На доске написано несколько целых чисел, некоторые написаны два–три раза, например:

-4 ; 87 ; 36 ; -105 ; 87 .

Из суммы всех повторяющихся чисел нужно вычесть сумму чисел, встречающихся по одному разу, и сообщить результат.

3. «Найди пример по ответу».

а) $8,5 + 4,6 - 1,6 + 0,5 = ?$;

б) $2,5 \times 3,78 \times 4 = ?$;

в) $4,7 + 3,9 + 5,3 - 2,9 = ?$;

г) $7,47 \times 125 \times 0,2 \times 0,8 \times 5 = ?$.

4. «Математическое лото».

Каждая пара учащихся получает карточки с заданиями.

Карточка 1

$8,4:7$

$63,97 + 36,03$

$11,15 - 10,25$

$1,1^*3$

$0,5^*40$

$51,6 - 34,8$

$0,25 + 0,15$

$0,602:2$

На «бочонках» прикреплены следующие ответы.

$1,2$; $16,8$; $0,9$; 5 ; $4,8$; $0,4$; $9,58$; $4,51$; $4,81$; 20 ;

$19,4$; $76,2$; $0,301$; $31,6$; $3,3$; 100

5. «Парные карточки».

Формула пути

$$s = v \cdot t$$

Формула скорости

$$v = s : t$$

Формула времени

$$t = s : v$$

Площадь квадрата

$$S = a \cdot a = a^2$$

Периметр квадрата

$$P = 4 \cdot a$$

6. «Магические квадраты».

Вставь недостающие цифры (цифры в квадрате от 1 до 9) в магический квадрат.

	7	
9		1
	3	

2	7	6
9	5	1
4	3	8

7. Игра «Лучший счетчик».

Учитель объявляет, что на следующем занятии будет проходить игра под названием «Лучший счетчик». Дома каждый ученик должен подобрать по теме три четыре примера для устного счета. Класс делится на три команды. В каждой команде выбирается «счетчик», который будет защищать честь команды. Примеры для устного счета предлагают «счетчику» члены других команд до тех пор, пока он не собьется. Затем его сменяет другой ученик из той же команды, и игра продолжается.

Число «счетчиков» для одного тура определяется по договоренности. Побеждает команда, в которой было наименьшее число «счетчиков», решивших наибольшее количество примеров. Среди «счетчиков» устанавливается личное первенство.

8. «Разбей на группы числа».

2, 13, 46, 6, 55, 18, 7, 9, 108, 200, 132

а) чётные

в) однозначные

д) круглые

б) нечётные

г) двузначные

е) трёхзначные

9. «Найди числа».

15, 18, 24, 36, 42, 16, 54, 40, 48, 74, 28, 10, 12, 56, 64, 38, 55, 32, 54, 81, 72.

а) кратные 8;

б) кратные 2;

в) кратные 3;

г) кратные 5

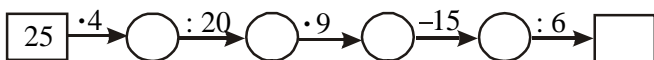
10. «Сравни».

Предлагается сравнить выражения и вместо звездочки поставить знак «>», «<» или «=»:

$$2,7+0,9 \dots 0,9+2,7 \quad 55,7+7,6 \dots 55,7+0,3$$

$$0,5 \cdot 10 \dots 0,7 \times 15 \quad 2,4-9 \dots 2,4-10$$

11. «Вычислительные цепочки».



12. Закончи предложения:

- ✓ Линейная функция имеет вид ...
- ✓ Независимая переменная называется ...
- ✓ Зависимая переменная называется ...
- ✓ Графиком линейной функции является ...
- ✓ Если $k > 0$, то функция ...
- ✓ Если $k < 0$, то функция...
- ✓ Функция прямой пропорциональности задаётся формулой....

- ✓ График прямой пропорциональности всегда проходит через....
- ✓ График функции $y=v$ прямая
- ✓ Если коэффициенты линейных функций равны, то их графики...
- ✓ Если коэффициенты линейных функций разные, то их графики...

13. Установи соответствие :

1. $y = 2x + 7$	А. возрастает
2. $y = -5x - 4$	В. убывает
3. $y = -8x$	С. постоянная
4. $y = 12x$	
5. $y = 6$	
Ответ: 1...; 2...; 3...; 4...; 5...	

14. Математический диктант.

1. Привести пример числового выражения [выражения с переменными];
2. Найти значение выражения $9,6 - 3 \cdot 1,2 [2 \cdot 1,7 + 3,6]$;
3. Записать в виде выражения: сумма числа 4 и произведения чисел с и b [произведение суммы чисел 7 и a и их разности];
4. Найдите значение выражения $5a - 8$, если $a = -3 [10 - 3x$, если $x = -2]$;
5. Написать формулу четного числа [нечетного числа];
6. При каких значениях переменной не имеет смысла выражение:
7. Напишите пример строгого неравенства [нестрогого неравенства];
8. Запишите в виде неравенства: y – отрицательное число [x – неотрицательное число];
9. Запишите в виде двойного неравенства: 1,47 больше 1,4 и меньше 1,5 [1,6 больше 0,9 и меньше 2,1];
10. Сравните $5y$ и $y - 2$ при $y = 3$ [сравните $x + 3$ и $3x$ при $x = 2$].

15. Карточки быстрого счета.

	А	В	С
1	$c + 5c$	$2b + 7b$	$3x + 2x$
2	$-3c + c$	$b + 4b$	$7x - x$
3	$-3c - 2c$	$b^2 + 4b^2$	$3x + 5x - 2$
4	$-3c \cdot (-2c)$	$b^2 + b^2 + b^2$	$2x + 3 + 12$
5	$c^2 + 4c^2$	$b^2 \cdot b^2$	$-6x - 16x$
6	$c^2 \cdot 4c^2$	$2b + b + b^2$	$-15x + 15x$
7	$\frac{1}{2}c^2 + 3c^2$	$2b \cdot b \cdot b^2$	$-2 + 9x - 9x$

Так же в своей деятельности использую различные задачи на смекалку, ребусы, метаграммы, шарады, математические стихи и загадки, головоломки и кроссворды.

Вывод: Помимо того, что устный счет на уроках математики способствует развитию и формированию прочных вычислительных навыков и умений, он также играет немаловажную роль в привитии и повышении у детей познавательного интереса к урокам математики, как одного из важнейших мотивов учебно-познавательной

деятельности, развития логического мышления, памяти, внимания, а так же развития и личностных качеств учащегося класса коррекционно – развивающего обучения.

Использованная литература:

1. АСКАРОВА, Б.Ш. Устные упражнения в обучении математике 5–6-х классов// Коллеги – педагогический журнал.–URL: <http://collegy.ucoz.ru/publ/39-1-0-3061>.
2. БОРТКЕВИЧ, Л.К. Повышение вычислительной культуры учащихся // Математика в школе. –1995. –№5.– С. 13–19.
3. ГЕЛЬФАН, Ефим. *Арифметические игры и упражнения*. –М.: Просвещение, 1968. –112с. ISBN отсутствует
4. ГЛЕБОВ, Илья. *Упражнения по привитию вычислительных навыков учащимся 5 – 8 классов*./И.И. Глебов – Учпедгиз.: 1959. – 67 с. ISBN 0-691-08496-3
5. ЗАЙЦЕВА, О.П. *Роль устного счёта в формировании вычислительных навыков и в развитии личности ребёнка*./ Зайцева О.П. // «Начальная школа». - 2001г. - №1.
6. ЗИМОВЕЦ, К.А., ПАЩЕНКО, В.А. *Интересные приемы устных вычислений*./ К.А. Зимовец, В.А. Пашенко.// «Начальная школа». - 1990. - №6.
7. ИВАНОВА, Н. В. Устный счет на уроках математики в 5-6 классах// Социальная сеть работников образования. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/ustnyi-schet-na-urokakh-matematiki-v-5-6-klassakh>.
8. МИНАЕВА, Светлана. *Вычисления на уроках и внеклассных занятиях по математике*. – М.: Просвещение, 1983. –128 с. - ISBN 999490
9. МИШЕНЕВА, Т.В. *Приемы организации устного счета*. Из опыта./ Т.С. Мишенева. // «Начальная школа». – 1987. - №2. – С. 30.
10. Приложение к газете 1Сентября./ Газета «Математика»: №35/2004, №36/2004, №24/2004, №3/2008.
11. Формирование вычислительной культуры учащихся на уроках математики // Учительский портал. –URL: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-1913>.

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С
ДИАГНОЗОМ ЗПР ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**АЙНА ЖУСУПБЕКОВА, воспитатель класса дошкольной подготовки
КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного, Республика Казахстан**

Annotation: *This article describe the features of intellectual disabilities in preschool children diagnosed with IPD. Purposeful, systematic using of game technologies will lead to increasing of cognitive activity of this category children, to the effective assimilation of knowledge, mastering the ways of cognitive activity.*

Keywords: *cognitive process, preschools, diagnosis (impaired psychological development), game activity.*

На современном этапе развития происходят изменения в образовательных процессах: Содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов

дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные

На активизацию познавательного развития ребенка. В этих условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии подходов к развитию детей. В этих условиях пристального внимания педагогов заслуживают дети с диагнозом задержка психических процессов.[6, с. 34]

При ЗПР основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходится на недостаточность познавательных процессов.

Нарушения речи при ЗПР носят системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитии лексики - грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи.

Это своеобразие речи приводят к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. При ЗПР недоразвитие речевой напрямую влияет на уровень интеллектуального развития. Недостатки в развитии произвольной памяти проявляется в замедленном запоминании, быстрой забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. А наибольшей степени страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. Внимание характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, детям с ЗПР трудно собрать, сконцентрировать внимание. Отставание особенно заметно в мыслительной деятельности с ЗПР. Они испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления.

Дети с ЗПР в целом отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий. Дети с ЗПР с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны эмоциональная неустойчивость и повышенная утомляемость.

Анализ психических исследований показал, что структура ЗПР в старшем дошкольном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в игре, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно логического запоминания, пространственно- временных представлений, активной функции внимания [7].

Коррекционно-развивающее обучение детей с ЗПР осуществляется через следующее направление: познавательное развитие дошкольника. Развитие

познавательной сферы дошкольников осуществляется в игровой деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. У детей с диагнозом ЗПР отмечается снижение скорости выполнения операций, низкий объем и низкая концентрация внимания и памяти, отставание всех форм мышления. Они часто не могут осуществить полноценный анализ форм, устанавливать симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости и соединить ее в единое целое. Все эти мыслительные операции можно совершить, играя в игры В.В. Воскобовича: «Фонарики», «Логоформочки», «Ларчик» и др. Дети с ЗПР отличаются несформированностью познавательной активности, поисковой мотивации, поэтому в играх должен быть продуман момент создания высокого интереса к ней. Дети данной категории испытывают сложности как при выполнении творческих заданий, связанных с изменением, комбинированием заданного сюжета, образа, так и с созданием собственных замыслов. Постепенно воображение у таких детей приобретает произвольный характер, предполагая освоение ребенком средств и приемов создания новых образов. У многих дошкольников этот процесс перехода нарушен или замедлен, вследствие чего возникает шаблонность, стереотипность, бедность образов воображения. И здесь на помощь могут прийти игры В.В. Воскобовича: «Геокоонт» «Квадрат Воскобовича», «Коврограф». Они создают условия для того, чтобы ребенок мог придумывать и создавать разные предметы из деталей конструктора.[6, с. 34-35]

Блоки Дьенеша позволяют развивать у детей способность к замещению и моделированию свойств, умение кодировать информацию о них. Дошкольники с диагнозом ЗПР при работе и развивающими играми проявляют высокую познавательную активность при знакомстве с окружающим миром. Исследуя предметы, их свойства и качества, дети пользуются разнообразными исследовательскими действиями: получают навык группировать объекты по цвету, форме, величине, назначению, количеству: умеют составить целое из 4-6 частей: осваивают счет. Предметно - развивающая среда для детей с психическими отклонениями создается с помощью развивающих тренажеров [3, с. 57].

Развивающие тренажеры составлены на основе программных требований с учетом психических нарушений дошкольников. Применение того или иного развивающего тренажера зависит от творчества каждого воспитателя. Вариативность выполнения действий с тренажерами - это тренировка познавательных процессов, выполнение поисково-мыслительных заданий, зрительная ориентировка на плоскости; стимуляция мелкой моторики рук [3, с. 57].

Тренажер «Палочки» Кюизенера - необычное знакомство со счетом, составом числа. Многократные действия с палочками, выполнение заданий развивает у детей зрительное восприятие числа, математическое мышление, мелкую моторику рук.[3, с. 57]

Умение производить вычисления устно - это умения производить вычисления, удерживая в памяти числа и действия; быстро получать результат, производить наиболее рациональные приемы вычислений. Игры: «Лабиринты», «Цепочки», «Математические фокусы», «Математическая рыбалка», «Счетовозик» В.В. Воскобовича, «Стосчет» Н. Зайцева, занимательные задачи будут способствовать

активизации психических процессов, развитию умственных способностей, тренировке памяти мышления, зрительного восприятия и пространственной ориентировке, произвольного внимания детей с диагнозом ЗПР [6, с. 24-25].

При решении комбинаторных задач необходимо остановиться на начальном уровне. Это поиск одного расположения объектов, обладающего заданными свойствами. Например, как поставить 4 стула у стен комнаты, чтобы у каждой из четырех стен стояло по 2 стула?

Процесс решения таких задач активизирует такие мыслительные действия, как анализ, сравнение, позволяет произвести обобщение по различным основаниям, способствуя развитию гибкости мышления [3, с. 14].

У детей с задержкой психического развития отмечаются нарушения чтения, трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудности соотношения звука с буквой. В процессе чтения дети ошибочно прочитывали сложные по структуре слоги и слова, путали сходные по начертанию буквы. Разнообразные нарушения обусловлены недостаточным развитием психических процессов: памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов [4, с. 29].

Игры «Теремки», «Копилка букв», «Игровизор» (приложение «Лабиринты букв»), «Читайка на шариках» В.В. Воскобовича тренируют навыки слогового и слитого чтения слов; способствуют процессу узнавания, называнию гласных и согласных звуков, соотношению звука и буквы; умению производить звуковой анализ слов [1, с. 99-108].

С целью развития психических процессов у детей с ЗПР были разработаны наглядно-игровые средства и методические рекомендации, которые использовались в структуре обучающих и закрепляющих занятий, а так же в свободной деятельности. Предлагаемые наглядно-игровые средства, способствуют развитию психических процессов и выполнены с учетом решения максимального количества задач: для развития пространственно-временных отношений, зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления и речевой практики. Например, игровое пособие «Времена года» Задачи: Расширять знания детей об окружающем мире. Формировать пространственно-временные ориентировки. Развивать внимание, память, мышление и речь. Пособие представляет собой –четыре кукол в разных платьях (Осень в желтом, Зима в голубом, Весна в зеленом, Лето в красном) и книгу, которая содержит иллюстрированный материал, игры, загадки и викторины в соответствии с временами года. Примерные варианты игр: «Когда это бывает?» дети получают картинки с изображениями предметов характерных для определенного времени года, рассматривают и помещают в карман к соответствующей кукле, при этом объясняя свой выбор. «Круглый год» детям, предлагается расставить кукол в заданной последовательности: на дворе зима, после зимы ... на дворе осень, после осени..., ответить на вопросы: что бывает после зимы? после осени? ...

«Осенние подарки» у куклы «Осень» в кармашке спрятаны карточки (по любой осенней тематике: овощи, грибы и т.д.) Педагог рассказывает о нарисованном предмете: это овощ, круглый, красный и т.д. Ребенок, отгадавший, о чем идет речь,

продолжает игру в роли ведущего (аналогичную игру можно провести по другим временам года). «Праздничный концерт» педагог выбирает любую куклу и предлагает показать для нее праздничный концерт, дети по очереди читают стихи, загадывают загадки о соответствующем времени года. Игры и игровые упражнения в книге по теме «Зима», можно провести как итоговое занятие, в содержание которого могут быть включены следующие задания: отгадай загадку и найди отгадку, составление рассказа по сюжетным картинкам, четвертый лишний, найди девятое, собери елочную гирлянду (установить закономерность), найди одинаковых снеговиков, «Веселая викторина», сделай также (выполнение упражнений по схемам).

У детей с задержкой психического развития неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно - логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно - действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета). У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления: анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки); сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам); классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил). У всех детей с ЗПР уровень логического мышления значительно отстает от уровня нормального школьника. К 6-7 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети самостоятельно овладевают двумя видами умозаключений: Индукция (ребенок способен делать общий вывод путем частных фактов, то есть от частного к общему). Дедукция (от общего к частному). Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления - осуществление вывода из двух посылок - еще малодоступен детям с ЗПР. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения [7].

Развитие словесно-логического мышления, умения делать умозаключения, совершать мыслительные операции у детей данной категории можно сформировать при помощи различных логических заданий:

1. Какой предмет в ряду является лишним и почему? (ребенок выбирает из 4 картинок лишнюю, и обосновывает свой выбор).
2. Продолжи перечень слов. Как их можно назвать одним словом (например: январь, февраль, март...).
3. Узнать предмет по заданным признакам. Например: Через речку лег, пробежать помог. Ответ: лед.
4. Найди 5 отличий на картинке (ребенок на двух картинках ищет отличия).
5. Чем отличается чашка от стакана?

6. Решение логических задач. Например: Рыбак поймал окуня, ерша, щуку. Щуку он поймал раньше, чем окуня, а ерша позже, чем щуку. Какая рыба поймана раньше всех?

Таким образом, целенаправленное, систематическое применение игровых технологий в дошкольных организациях с детьми с задержкой психического развития приведет к повышению познавательной активности, к эффективному усвоению знаний, умений, навыков и овладению способами познавательной деятельности.

Использованная литература:

1. БОНДАРЕНКО, Т.М. Развивающие игры в ДОУ. Конспекты занятий по развивающим играм Воскобовича. Практическое пособие для старших воспитателей и педагогов ДОУ - Воронеж: ООО «Метода», 2013.-190 с. ISBN 978-5-00031-002-1
2. ЕРМАКОВА, Е.С., РУМЯНЦЕВА, И.Б., ЦЕЛИЩЕВА, И.И. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст. Учебно-методическое пособие. - СПб.: Речь, 2007.-208с. ISBN 5-9268-0640-2, ISBN 5-289-02-20-9(Лениздат), ISBN 5-94033-115-7
3. Журнал «Открытая школа» №9 (130) ноябрь 2013 ISSN 1729-5351
4. ЛАЛАЕВА, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. - СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2002.-224 с.
5. ПОДДЪЯКОВ, Н.Н.и др. Умственное воспитание детей дошкольного возраста.2-е изд., дораб.-М.: Просвещение,1988. - 192 с. ISBN 5-09-000333-5
6. Развивающие игры В.В. Воскобовича в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: Материалы 1-й всероссийской научно -практической конференции с международным участием (8июня 2013г.,Санкт-Петербург) СПб.: Свое издательство, 2013.- 148 с. ISBN 978-5-4386-0164-7
7. Яндекс Studboo ks net Студенческая библиотека онлайн

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ, «ТАЛАНТ ЛИВОМУ» ЧТЕНИЮ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

**ГУЛЬМИРА КАЙДАРОВА, учитель начальных классов
«Средняя школа № 11» город Рудный, Республика Казахстан**

Annotation: *This article is directed to develop interest and art in Primary School's process of reading. Improving perception in elaboration of text information, getting reading skill and awareness of was read. Exercises with text are offered to pupils for individual work, as organizational part of the lesson and combination with learning material with themes.*

Keywords: *Talented reading, a child with special educated needs, art word.*

Нарушение речи детей является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – усвоение грамматики родного языка.

Некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми, вызванными личностными качествами учеников: неумение слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе. На самом деле в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины, а в частности несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Так, пропуски гласных и согласных букв, перестановки букв в слове, перестановки и выпадение слогов, появление лишних букв и слогов в слове обусловлены несформированностью фонематического восприятия и связанного с ним анализа и синтеза. [1]

Отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи приводит к аграмматизму. Это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Учащиеся не умеют согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже. Так же дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения.

Для учащихся, у которых выражено общее недоразвитие речи, характерны несформированность лексико-грамматического строя языка и фонетико-фонематической стороны речи. Это выражается в бедности словарного запаса, в неумении правильно построить предложение, грамматически правильно оформить его, последовательно пересказать содержание рассказа, в затруднении анализа и синтеза слов.

Как известно, современный образовательный процесс ориентирован прежде всего на развитие личности ребенка, способной к творческому, нетрадиционному решению возникающих ситуаций, умеющей прогнозировать свои действия, а так же менять стратегию и тактику поведения с учетом возникающих изменений.

Одна из приоритетных задач, которую призваны решать уроки чтения в начальных классах, заключается в том, чтобы формировать в личности ребенка любовь к художественному слову, воображение, восприятие и творчество. [4]

Рассматривая психолингвистические, лингводидактические и педагогические основы обучения младших школьников «талантливому» чтению следует принять во внимание, что «талантливое» чтение строится на текстовой основе. Текст как речевое произведение и единица языка является объектом текстовой деятельности (восприятие, понимание, переработка текстовой информации) и требует осмысления в дидактическом плане: выяснение сущности текстовых категорий и структурных элементов текста, с помощью которых идет постижение текстовой информации. [1]

Обучение «талантливому» чтению включает в себе эстетическую информацию, так как объектом является художественный текст, который содержит этнокультурные и поведенческие стереотипы и характеризуется как культурологическая данность.

Так же «талантливое» чтение развивает восприятие, которое представляет собой сложный психологический процесс, затрагивающий творческие и мыслительные способности детей. Несомненно, положительным актом восприятия является понимание.

Творческие упражнения по работе с тестом на уроках чтения, включают в себя задания, которые ученик должен выполнить, опираясь на предложенный текст. С

данного вида деятельности учащихся можно начинать урок, оформляя эту часть урока как вводную или подготовительную. [3]

Упражнения, направленные на совершенствование правильности чтения. Задания такого характера необходимо предлагать тем учащимся, которые допускают большое количество ошибок в процессе чтения текста. Первоначально работа проводится на текстах несложных по содержанию и структуре. [2]

1. «Расскажи по картинкам» (графическое изображение).

Задание: Прослушайте рассказ и нарисуйте картинки (графическое изображение) к нему. Перескажите содержание рассказа по нарисованным картинкам.

Будущие первоклассницы.

Три девочки поспорили, кто из них станет лучшей первоклассницей.

Лида сказала, что станет лучшей, потому что ей школьную сумку купили. Даша себя называла. Ей мама сшила красивое школьное платье с белым фартуком. А Ира не соглашалась с подругами. Она лучшей станет. У нее есть и платье, и сумка, и пенал. И даже большой розовый бант.

Девочки никак не могли к согласию прийти. И тогда они к подруге Лизе побежали. А та сидит за букварем и учит буквы.

Тут девочкам стало ясно, кто станет лучшей первоклассницей.

Цыпленок.

Маленькая девочка намотала шерстяные нитки на яйцо. Получился клубок. Этот клубок она положила на печку в корзинку.

Прошло три недели. Вдруг послышался писк из корзинки. Пищал клубок. Девочка размотала клубок. Там был цыпленок.

2. «Исправь ошибки».

Задание: Прослушайте текст. Исправьте ошибки которые допустила Таня.

Коля нарисовал различные деревья и закрыл их листиками от этих деревьев. Таня рассматривала листики и угадывала, какие деревья нарисовал Коля. Это лист береза. Значит, ты нарисовал береза. Это лист осина. Ты нарисовал осина. Это лист клен. Ты нарисовал клен. А эти листья-иголки елка, сосна. Ты нарисовал елка и сосна.

3. «Составь задачу».

Задание: Прочитайте текст. Составьте условие задачи по данному тексту и выполните решение.

Рыбки.

Папа подарил Маше аквариум. Маша с мамой пошли в зоомагазин и купили семь красивых рыбок. Там же они купили морские растения и камешки. Маша радостная бежала домой, ей так хотелось пустить рыбок в аквариум.

Дома в аквариум положили камешки, опустили растения, налили воды и пустили рыбок.

Утром случилась беда. Кот Васька влез на аквариум, лапой вытащил двух рыбок и съел. Кота наказали, а рыбок стали прикрывать стеклом.

Цыплята.

У бабушки в деревне есть курица Пеструшка. Нанесла Пеструшка пятнадцать яиц. Яйца оставили в гнезде. Курица сидела на яйцах и не слетала даже поклевать. Вскоре из яиц вылупились цыплята. Все пятнадцать цыплят были желтенькие, как пушистые комочки. Цыплята росли.

И скоро мы могли определить петушков, потому что у них быстро росли гребешки. Получилось восемь петушков, а остальные были курочки.

4. «Ответ, рисунок, пересказ».

Задание: Ответь на вопросы полным предложением. Придумай название рассказа. Нарисуй картинку к рассказу. Перескажи получивший рассказ.

Где живет заяц?

Какие у него лапы, уши и хвост?

Какой по цвету заяц зимой и летом?

Чем питается заяц летом и зимой?

Кто опасен зайцу?

5. «Найди отличия и расскажи».

Задание: На прогулке рассмотри березу и рябину. Обрати внимание на ствол, ветки и листья березы и рябины. Рассмотри, какие плоды у рябины, какие сережки у березы. Нарисуй рябину и березу. Ответь на вопросы. Перескажи получивший рассказ.

Чем отличаются береза и рябина?

Где растут эти деревья?

Как называется лес, в котором растут березы?

Есть ли леса, в которых произрастает только рябина?

Какое дерево чаще встречается: береза или рябина?

6. «Нарисуй словами».

Задание: Сегодня мы нарисуем картину, которая будет называться «Осень в лесу». Но рисовать ее будем без карандашей, без красок и кистей – словами. А чтобы нам не было трудно, каждый будет рисовать фрагмент нашей картины.

Осенью солнце поднимается невысоко и греет слабо. Часто его закрывают тучи. Дует пронизывающий ветер. Идут холодные дожди.

Дальше рассказ продолжит Саша, он расскажет о деревьях осенью.

Продолжает Рита, она расскажет о птицах.

7. Чтение строчек наоборот по словам.

Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т. д. Это упражнение развивает точность движений глаз, предупреждает ошибки в искажении грамматической формы слова, пропуски и перестановки слов и слогов.

Задание: Прочитайте вслух, начиная с последнего слова каждого предложения.

«Солнце и ветер».

Разденет человека прежде кто, ветром с солнце заспорили. Платье человека с сдувать ветер стал. Запахивается да надвигает шапку крепче только всё человек, а распахивает платье и, рвёт шапку и. Человека ветер раздел не и так. Солнце взялось.

Шапку сдвинул, человек распахнулся – припекло только. Человек разделся вовсе и – солнце припекло ещё. Л. Н. Толстой.

8. Чтение строчек наоборот по буквам.

Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово проговаривается вслух по буквам и в обратном порядке. Это упражнение развивает у ученика способность побуквенного анализа каждого слова, формирует произвольность регуляции движения глаз, создает предпосылки для устранения ошибок «зеркального» чтения.

Задание: Прочитай текст вслух, читая слова наоборот – справа налево.

«Лисица и журавль».

ацисиЛ алавзоп ялваруж ан дебо и аладоп убкёлхоп ан еклерат. ълваруж огечин ен гом ьтязв миовс мыннилд мосон, и ацисил амас ёсв алеоп.

На йогурд ьнед ълваруж к ебес лавзоп уцисил и ладоп дебо в енишвук с микзу молрог. ацисиЛ ен алгом ьтедорп удром в нишвук, а ълваруж лунусв юовс юуглод юеш и ёсв липыв нидо.

9. «Заколдованное слово».

Первое слово читается обычно, второе (или подчеркнутое) справа налево.

Задание: Прочитай текст вслух, читая подчеркнутые слова наоборот.

«Ворон и лисица».

Ворон дыбод мяса косук и сел на оверед. Захотелось ецисил мяса, она алшодоп и говорит:

- Эх, норов! Как юртомсоп на тебя, по твоему утсор да красоте только бы тебе мёрац быть! И верно был бы мёрац, если бы у тебя солог был.

Ворон лунизар рот и лароаз, что было мочи. осяМ упало, ацисиЛ подхватила и тировог:

- Ах, норов, коли бы ещё у тебя му был, быть бы тебе мёрац. (Л. Н. Толстой).

10. Чтение только второй половины слов.

Данное упражнение формирует умение правильно прочитывать конец слова, не искажая его.

Задание: Прочитай текст, произнося вслух только подчеркнутую часть слова.

«Заботливый брат».

На бузине сидели бок о бок два молодых воробья. Совсем еще молодых, с пушком, сквозящим из-под перьев.

Один бойко и уверенно перепорхнул на край кадушки и стал пить. Пил и все погладывал на другого, перекликался с ним. Другой с серьёзным видом сидел на ветке и опасливо косился на кадушку. Клюв был разинут от жары. Тот, первый, непрерывно прыгал по краю кадушки, опускал клюв, захватывал воду и тотчас ронял её из клюва. Я понял: он давно напился и просто ободряет другого, показывает, что ничего тут нет страшного. По В. В. Вересаеву.

11. Поиск заданных слов в тексте.

Упражнение развивает внимание, словесную регуляцию.

Задание: Нужно найти в тексте определенное слово и подчеркнуть его.

12. Чтение с полосками.

Полоска под строкой и полоска над строкой дают возможность ребенку ускорить темп чтения.

Использованная литература:

1. ЕФИМЕНКОВА, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с. ISBN 5-09-001272-5
2. ЗАЙКА, Е. В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников// Вопросы психологии № 6 – М., 1995.
3. КАРАБАНОВА, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М., 1997. ISBN 978-5-7142-0979-5
4. Технология эффективного чтения / Г. В. Королева. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 307 с. ISBN 978-5-222-15385-7

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ, С
ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

***ГУЛЬМИРА КАЙДАРОВА, учитель начальных классов
«Средняя школа № 11» город Рудный, Республика Казахстан***

Аннотация: *This article discovers the question of warning dysgraphia and general speech'es underdevelopment of Primary School. Correction of speech functions of pupils with special educated needs, promotes to successful assimilation of native language's material.*

Ключевые слова: *Verbal functions, correction, structure of speech.*

В современном образовании, по мнению многих ученых-педагогов, остается во многом нерешенной проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление неуспеваемости учащихся. И первоочередной задачей построения педагогического процесса, в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, является не столько коррекция первичного нарушения и использование эффективных педагогических технологий обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, но и разработки методов педагогической коррекции [5].

Патология речевых функций в детском возрасте это не изолированный, «локальный» дефект, а многогранная сложная система, которая затрагивает формирующуюся психику ребенка, соответственно влияет на его характер, уровень коммуникаций и успешность в целом, таким образом отражаясь на всей деятельности психики. Так, по мнению ученых, в структуре работы педагога с детьми с нарушениями речи значительное место должно отводиться развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сфере и личностному развитию (Ю. Ф. Гаркуша, Г. С. Гуменная, Т. Н. Нестерова, О. Н. Усанова и др.) [5].

Так же психолог А. Р. Лурия, в рамках созданной им нейропсихологии, предлагал рассматривать речевую функцию как с точки зрения построения ее психологических особенностей, так и сложной мозговой организации. Ученым выделялась сложность

структуры речи, в состав которой входит два уровня: 1) гностический и практический; 2) смысловой [4].

Гностические и практические речевые функции А. Р. Лурия выделил как базисные, над которыми системно надстраивается, в течение жизни, смысловой уровень речевой деятельности человека, связанный с использованием средствами языка – словами, фразами, построенными по правилам грамматики. [4]

А. Р. Лурия выделял и придавал важную роль опосредованному характеру речевых функций. По словам ученого речевая деятельность требует различных невербальных опор, таких как оптические образы и символы предметов, представление о количестве, времени, пространстве и пр. Без речи невозможно освоить ни одну область знания: математику, химию, физику и т. д. Это значит, что:

1) для усвоения речи требуется огромные и при этом полимодальные затраты головного мозга, речь нельзя освоить без образования множественных ассоциативных связей между разными зонами мозга;

2) овладение любой высшей психической деятельностью невозможно без активации проводящих путей, ведущих к речевым зонам мозга, а если и возможно, то в существенно ограниченном объеме или же обходным путем (глухота, глухонмота); [4]

Речь необходима как инструментальный для становления гармоничной личности, и особенно важен качественный состав речевых функций для детей с особыми образовательными потребностями. Ведь речь форма коммуникации людей посредством языка. Роль речи порождает процессы восприятия сообщений с целью общения, или регуляции и контроля деятельности личности. Как известно фазами структуры речевой деятельности является ориентирование, планирование, реализация и контроль.

С формированием речевых функций у ребенка развивается письменная и устная формы речи, на данной основе строится письмо и чтение.

В истории развития человечества, как в филогенезе, так и в онтогенезе письменная речь является более молодым видом, чем устная. Помимо владения фонематическим строем языка, а также способности членораздельно артикулировать, письменная речь требует соотносить фонему с соответствующей графемой. Классификация нарушений письменной речи основывается на сенсорно-продуктивной деятельности, в частности выделяют дислексию и дисграфию. [3]

Дислексия характеризуется неадекватностью процесса чтения и проявляется в виде повторяющихся ошибок и замен одних языковых единиц на другие. Причина данных ошибок заключается в незрелости психических функций, отвечающих за процесс чтения. Различают следующие формы дислексии: фонематическая (ребенком не воспринимаются звуки слова, не работают функции фонематического анализа и синтеза), семантическая (отсутствуют процессы звукослового синтеза и разграничения смысловых связей слов в предложении), аграмматическая (не воспринимаются грамматические аспекты законченных высказываний), мнестическая (отсутствует связь между самой буквой и ее звучанием) и оптическая (путаются и взаимозаменяются сходные по написанию буквенные символы).

Дисграфия – полное или частичное нарушение процесса письма. Симптомами считаются нестабильные образы букв, их пропуски, повторяющиеся ошибки в написании предложений. Чаще всего дисграфия тесным образом связана с дефектами устной речи и обусловлена отсутствием концентрации внимания и незрелостью функций звукового анализа. Выделяют следующие виды дисграфии: артикуляционно-акустическая (неадекватность восприятия фонем, искажение звукоряда при воспроизведении), акустическая (только неадекватность восприятия фонем), дисграфия, связанная с нарушением функций языкового анализа и синтеза, аграмматическая (невозможность правильно простроить согласованное предложение) и оптическая.

По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Так же затруднения в понимании учащимися смысла прочитанного тормозят отсутствие беглости и правильности чтения, недостатки техники чтения (большое количество ошибок, низкий темп).

Обучение чтению учащихся с нарушениями ведется в соответствии с программами, учитывающими их психофизические особенности, и направленно на коррекцию и компенсацию имеющихся у школьников нарушений развития. Известно, что успешное усвоение всех учебных предметов возможно только на хорошей языковой базе.

Одна из главных задач педагога, обучающего чтению детей с нарушениями развития, - сформировать у него прочные навыки осознанного, беглого, выразительного чтения, приобщить детей к миру художественной литературы, к работе с книгой; развивать образное мышление, воспитывать нравственные качества.

Темп чтения отличается различной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков и индивидуальными особенностями читателей. Одним из значимых факторов является содержание читаемого (тексты с более сложной смысловой структурой читаются большинством учащихся с меньшей скоростью).

Речевые нарушения у детей школьного возраста, с особыми образовательными потребностями, ранжируются от легких проявлений речевой недостаточности (дефекты произношения звуков речи) до глубоких (выраженных) расстройств речевых функций, которые препятствуют совершению вербальной коммуникации и влияют на многие стороны психического развития.

Значительная часть нарушений речевых функций приводит к трудностям в обучении, так как неуспеваемость по письму (и часто в сочетании с трудностями чтения - дислексией) формирует у ребенка стойкое негативное отношение на обучение в школе.

Проявление глубоких нарушений речевых функций, ограничивают возможность использования языковых средств общения и обобщения, и напрямую связаны с отклонениями со стороны других высших психических функций (внимания, памяти, воображения, мышления), что отрицательно влияет на эмоционально-волевою и личностную сферу, и в целом негативно осложняет картину речевого нарушения ребенка.

Так же для детей, с особыми образовательными потребностями, употребление слов с абстрактным значением вызывают затруднения в понимании, а так же в понимании фраз с переносным значением. Сохраняются грамматические ошибки и стойкие трудности в употреблении сложных по структуре слов. Пропуски или повтор различных эпизодов, нарушение логической последовательности, характерное проявление связной речи детей с особыми образовательными потребностями.

Отставание развития речевых функций отрицательно сказывается и на развитии памяти ребенка. Продуктивность запоминания и кратковременная память у таких детей заметно снижены, при относительно сохранной логической и смысловой памяти по сравнению с нормально говорящими сверстниками. [2]

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением.

Детям с недоразвитием речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы.

Нарушения в формировании речевой деятельности младших школьников негативно влияют на все психические процессы, протекающие в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах. Одни расстройства речи по тяжести проявления могут быть резко выраженными, охватывающими все компоненты языковой системы; другие проявляются ограниченно и в минимальной степени, например только в звуковой стороне речи (в недостатках произношения отдельных звуков), и они, как правило, не влияют на речевую деятельность в целом. Однако у значительной части школьников отмечаются особенности речевого поведения: незаинтересованность в вербальном контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, а в случае выраженных расстройств речи - негативизм и выраженные трудности речевой коммуникации. [1]

Социальное развитие большинства детей с нарушениями речи полноценно не формируется в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций.

Так же следует учитывать, что нарушения речевых функций чаще всего бывают проявлением более серьезных проблем (заболевания центральной нервной системы), поэтому дети с подобными отклонениями имеют слабое здоровье в целом,

подвержены головокружениям, приступам слабости, перепадам артериального давления. Соответственно, процесс обучения затрудняется сниженным восприятием.

В задачи педагога, работающего с данной категорией детей, входят своевременное выявление и исправление нарушений, стимулирование познавательных потребностей ребенка, повышенная стимуляция речевой активности. Так же для этого производится стимуляция не только речевой, но и речемыслительной деятельности, что включает в себя мотивированность высказываний, предвидение конечного результата, обучение отбору лексических, грамматических, синтаксических форм выражения своих мыслей. При работе с детьми с особыми образовательными потребностями, нужно брать во внимание то, что их психофизическое состояние крайне неустойчиво, следовательно, постоянно меняется их настрой на работу, возникает рассеивание внимания, проявляется быстрая утомляемость, восприятие оценок и замечаний со стороны педагога крайне обострено.

Приминая во внимание все выше сказанное, рекомендуется такой режим обучения, который характеризуется индивидуальным подходом и особым психологическим климатом. Немаловажным является умение педагога мягко и корректно указывать на ошибки ученика, излагать свои инструкции более детально и подробно, говорить четко, внятно и выразительно, все это будет способствовать развитию речевых функций у детей с особыми образовательными потребностями.

Использованная литература.

1. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Мышление и речь. – М. «Лабиринт», 1996. ISBN 5-87604-130-0
2. КОРНЕВ, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. ISBN 978-6-691-01683-7
3. Коррекционная педагогика: учебное пособие/ Никуленко Т. Г., Самыгин С. И. – «Феникс», 2009. ISBN 978-5-222-15946-0
4. Лекции по общей психологии/А. Р. Лурия – СПб.: Питер 2006. ISBN: 978-5-89357-314-5
5. Основы логопсихологии /Е. В. Шипилова - «Феникс», 2007. ISBN 978-5-222-11406-3

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ

***АЙГУЛЬ КАЛЬЖАНОВА, учитель казахского языка и литературы
КГУ «Средняя школа № 11» акимата г.Рудного, Республика Казахстан***

Annotation: Subject: Feedback in classes of inclusive education. Purpose: To share the pedagogical experience: to reveal the topic of feedback, to show effective methods of reflection on the lessons of the Kazakh language and literature. Updating in the education of our country have caused tremendous changes first of all both in the work of teachers and as it is predicted with students regard to study. In my article I would like to reveal the topic of feedback in classes with students of inclusive education, present some feedback techniques to the attention of

teachers, because the not evaluating training system nowadays has brought some confusion and misunderstanding among the teachers themselves, among the students and their parents.

Keywords: *feedback, assessment for learning, the pedagogical experience.*

«Обратная связь в формате «учитель-ученик» - это самый мощный и единственный в своем роде фактор, который усиливает достижения учащихся – это обратная связь. Самый простой рецепт, который можно дать тем, кто желает улучшить образование, это «использовать как можно больше обратной связи».

Д. Хатти

Обновления в образовании нашей страны повлекли за собой грандиозные изменения, прежде всего, как в работе педагогов, так и, как и прогнозируется, в отношении учащихся к учебе. В своей статье мне бы хотелось раскрыть тему обратной связи в классах с учащимися инклюзивного обучения, представить вниманию педагогов некоторые приемы обратной связи, потому что нынешняя безотметочная система обучения внесла некую растерянность и непонимание среди самих учителей, среди учеников и их родителей.

Прежде всего, что же это за понятие «обратная связь», которое заменило все оценки в дневниках пятибалльной шкалы оценок, просуществовавшей, непосредственно у нас в Казахстане, вот уже практически сто лет? Приведу несколько источников.

Обратная связь – отзыв, отклик, ответная реакция на какое-либо действие или событие, свидетельствующие о мере понимания, усвоения, согласия или несогласия с каким-либо действием или событием [3, с. 164].

Обратная связь – процесс сообщения и получения комментариев о конкретных действиях, ситуациях, спорных вопросах, которые ведут к достижению цели. Создание эффективной обратной связи является основой обучения школьников [1, с. 80].

Обратная связь – это инструмент, дающий представление о том, как идет процесс обучения, информирует учителя о достижениях и проблемах учащихся, позволяя определить уровень достижения цели и решения учебных задач. Обратная связь должна проходить в атмосфере взаимоуважения и доброжелательности, предоставлять время для того, чтобы учащиеся исправили ошибки или сменили направление мышления и деятельности. Посредством обратной связи ученик получает информацию, которая помогает осознать собственные пробелы в учении и конкретные рекомендации для продвижения вперед, а учитель - информацию, помогающую осознать пробелы в обучении и внесении изменений в свою деятельность (подбор новых методов, техник обучения, внесение изменений в распределение времени урока и др.). Обучение учащихся становится более эффективным в случае, если им предоставляется частая и значимая обратная связь. Обратная связь помогает учителю и учащимся увидеть собственные пробелы и исправить их на ранних этапах в процессе обучения [2, с. 54].

Виды обратной связи:

1. Устная, письменная, демонстрация;
2. Развернутая (полная) и неразвернутая (неполная), и др. [1, с. 80].

Существуют инструменты обратной связи: письменные комментарии, наблюдения, опросы – молнии, фронтальный опрос, вопросы, дневники обратной связи, тетради самоконтроля и др. [1. 80 с.].

На своих уроках обратную связь я осуществляю в следующих направлениях: учитель – ученики, ученик – ученики, учитель – ученик, ученик – ученик. Конечно же, данный процесс происходит как в устной, так и в письменной форме.

Письменная обратная связь – это предоставление конкретных рекомендаций ученику по итогам проверки работ в письменной форме. Она используется при проверке письменных работ учеников таких, как домашние работы, самостоятельные, контрольные работы. Это могут быть, прежде всего, напоминания типа: «Вспомни закон сингорманизма казахского языка» или даже в виде вопроса: «Какая буква ставится всегда в конце глаголов второго лица? Сможешь привести пример?». Иногда это не комментарий, а необходимый образец написания тех или иных слов. Кстати, использование красной пасты в письменных комментариях само по себе является «барьером» при восприятии учащимися комментариев учителя, поэтому в качестве альтернативы, в последнее время я стараюсь пользоваться «дружелюбной» зеленой пастой.

Моим учащимся, а именно, ученикам инклюзивного обучения просто необходимы слова ободрения и поощрения, конечно же, я стараюсь, чтобы это была не пустая хвала, а именно фразы, способствующие повышению мотивации в изучении языка. Если постоянно говорить ученикам; «Отличная работа!», «Умница», «Прекрасно», но при этом не пояснять, что именно в его работе или ответе вызвало положительную реакцию, эти слова быстро теряют свою значимость. А еще, действие похвалы можно усилить, позвонив родителям, тем более и они нуждаются в нашей обратной связи. Так же, нам, учителям просто необходимо контролировать свои невербальные сигналы, так как наша мимика и жесты также являются средствами обратной связи.

Так же говоря о письменных комментариях в тетради формативного оценивания придерживаюсь несколькими рекомендациями (из опыта коллег), которые стараюсь учитывать при их написании:

- ✓ не делайте много комментариев к одной работе;
- ✓ комментарии должны обеспечить учащегося информацией о том, как он поработал по отношению к обучающей цели и подтолкнуть его к совершенствованию своей работы;
- ✓ комментарии должны быть сделаны в соответствии с критериями оценивания;
- ✓ обратная связь должна своевременной, так как учащиеся коррекционных классов в своем большинстве больше визуалы, чем аудиалы, поэтому просмотр учеником письменного комментария более эффективен, нежели прослушивание устного отзыва.

Устная обратная связь – это предоставление комментариев ученику в устной форме по итогам наблюдения за деятельностью учащегося, выполнением его работы.

Устная обратная связь (комментарий учителя) может быть полной (развернутой) или краткой (неразвернутой). Именно для достижения цели формативного оценивания – предоставление эффективной обратной связи, рекомендуется использовать развернутый комментарий.

Как связаны обратная связь и формативное оценивание?

Формативное оценивание (оценивание для обучения) – текущее оценивание для обучения, которое обеспечивает учителей, учащихся и других участников педагогического процесса информацией, необходимой для совершенствования обучения. Формативное оценивание обеспечивает **обратную связь** между учеником и учителем, позволяет своевременно корректировать учебный процесс. Целью **формативной обратной связи** является улучшение достижений учащихся, что достигается при помощи предоставления обучающемуся информации о том, как он может улучшить результаты в процессе обучения. Обратная связь должна «говорить» обучающемуся, что может быть улучшено. [164 с.] Обратная связь является формативной только тогда, когда информация, предоставляемая учащемуся, может помочь ему улучшить результаты.

Одним из методов, помогающих научить объективности при оценивании, развивать критическое мышление и осваивать приемы самоанализа является применение техник взаимоконтроля и взаимопроверки на уроках.

Так же хочу остановиться на формах работы на уроке: прежде всего в начале урока индивидуальная работа, где ученик собирается с мыслями, анализирует свой настрой на урок, свои знания, после этого, на мой взгляд, хорошо бы поделиться своими знаниями, поэтому здесь важно применить работу в паре. Творческая работа происходит в группе, где учащиеся создают как говорится свой «продукт»: кластер, памятку, алгоритм, рассказ представляют его, защищают и т.д. Урок можно закончить снова индивидуальной работой – рефлексией. Обратную связь в разных направлениях важно проводить после каждого вида деятельности.

Рефлексия - одна из форм обратной связи необходимая как и для ученика, так и для учителя. Рефлексия на уроке – это совместная деятельность учителя и учащихся, позволяющая совершенствовать учебный процесс. Рефлексия, ведя обучаемого к осознанию эффективных способов деятельности, к их систематизации, обобщению, к отказу от ошибочных приемов, в итоге развивает его как личность. Цель рефлексии для ученика – не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими, со своими. Для учителя рефлексия имеет разные функции от диагностической, коррекционной до коммуникативной, смысловой и т.д. Так как рефлексия можно применять на любом этапе урока исходя из функции существует ее несколько видов: рефлексия настроения и эмоционального состояния; рефлексия содержания учебного материала; рефлексия деятельности.

Рефлексия настроения и эмоционального состояния проводится в начале урока (для установления эмоционального контакта с классом) и в конце деятельности или урока. Это могут быть карточки с изображением лиц-смайликов, солнышка и тучки, цветик-семицветик, ладошки; жесты «хорошо» и «плохо», эмоционально-

художественно-музыкальная, где например учащиеся слушают фрагменты из двух музыкальных произведений: тревожная музыка или весёлая. Или им предлагаются две картины разного содержания: радостная и тревожная. Учащиеся выбирают музыкальный фрагмент или картину, которые соответствуют их настроению; комплимент-похвала, комплимент деловым качествам, комплимент в чувствах, похлопывание по плечу, пожатие руки тем самым учащиеся оценивают вклад друг друга в урок и благодарят друг друга и учителя за проведенный урок.

Приведу примеры письменной рефлексии на моих уроках.

1. Закончить предложение:

-на уроке я открыл (а) для себя...

-сегодня меня удивило...

-возникли неожиданные мысли о ...

-сегодня я понял (а), что... пригодится мне в моей учебе и т.д.

Конечно же, для коррекционных классов в связи их медлительностью будет достаточно пару предложений, тем более им будет необходимо написать их на казахском языке.

При **рефлексии деятельности** ученики должны не только освоить содержание материала, но и осмыслить способы и приемы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные. Для этого я применяю такие приемы: «Лестница успеха»: например, в начале урока учащимся предлагается оценить свои знания по изучаемой теме, определить их уровень на шкале от 1 до 5. При этом на доске выделены уровни знаний от 1 до 5. В конце урока я вновь предлагаю определить уровень своих знаний, сравнить и понять что необходимо сделать, чтобы лучше знать пройденную тему. «Плодовое дерево»: на плодах учащиеся прикрепляют конкретные выполненные задания, на листочках другие учащиеся проверяют и оценивают их, тем самым происходит взаимопроверка, где обе стороны получают обратную связь на закрепленные ими знания. Прием «Цветограмма» или «Светофор» применяю, когда необходимо, чтобы ученик оценил этапы своей деятельности в таблице или в самой тетради: на полях рисует кружочки разного цвета, например: зеленый - у меня всё получилось уверенно и спокойно; желтый - у меня были ошибки, но я всё понял и исправил; красный - у меня не получилось, мне нужна помощь. Прием «Светофор», можно отработать другим способом: при опросе обучающиеся поднимают «светофор» красной или зеленой стороной к учителю, сигнализируя о своей готовности к ответу (пассивность в данном случае невозможна; обучающийся вынужден каждый раз явно для себя и для учителя зафиксировать, т.е оценить свои знания). При приёме «Паучок» всю работу класса на уроке учащимся предлагаю оценить по десятибалльной системе с трёх позиций: «Я» (личный вклад собственного труда); «Мы» (работа всего класса); «Дело» (степень усвоения темы). Прием «SMS» можно использовать как на бумажных сотовых телефонах, так и на настоящих, используя WhatsApp, написав SMS –сообщение другу о том, как прошёл урок, оценить как плодотворно работал он и учащиеся класса. Причем, это можно сделать даже на перемене или дома.

При **рефлексии содержания учебного материала** можно определить насколько учащиеся осознали содержание пройденного материала. Здесь применяю

следующие приемы такие как: прием незаконченного предложения, работа по таблице-фиксации «ЗХУ» (знаю, хочу узнать, узнал); «Лист ожидания» (цель записывается на доске и в конце урока проводится обсуждение ее достижения); после объявления темы урока учащимся предлагается высказаться о том, что они ожидают от урока. Все «ожидания» выписываем на Листе ожидания. В конце урока возвращаемся к Листу ожидания и проверяем, все ли ожидания оправдались, а если нет, то, что необходимо сделать, чтобы они осуществились: повторить какую-то тему, найти дополнительный источник информации, подготовить домашнее задание или просто взглянуть на вопрос под другим углом и т.д.; популярный прием «Синквейна» - пятистрочной строфы; прием «Мудрая сова» удобен при знакомстве с новым текстом, читая, дети делают пометки: «+» - знаю «-» - не знаю «!»- узнал новое «?» - удивило. Прием «Что, если...?» предполагает включение на этапе рефлексии вопросов, которые начинаются со слов: «Что, если...?» Данные вопросы позволяют учащимся по-новому, с другой стороны посмотреть на проблему, выдвинуть свои предположения, свои гипотезы развития событий. Прием «Сэндвич» это комплимент, пожелание, комплимент; так же является одним из эффективных способов обратной связи, позволяющий оценить себя, работу одноклассников и учителя.

Приемы для групповой рефлексии «Мозговой штурм». Ученики создают банк идей, придумывая как можно больше возможных решений. Затем рассматривают и выбирают самое интересное, практичное предложение, представляют его на общее внимание.. При рефлексии «Мозгового штурма» ребята: Мне понравилось решение, которое предложил ..., оно было ..., Моё решение было....»

Дети инклюзивного обучения - это прежде всего, дети с особыми потребностями, поэтому каждому из них требуется особенное индивидуальное отношение. В этом случае проведение встречи «один-на-один» с учеником является одним из наиболее эффективных средств обеспечения обратной связи. Ученик надеется, что ему уделят внимание и будет возможность задать необходимые вопросы. Встреча один-на-один, конечно же, должна быть позитивной, так как это будет способствовать тому, что ученик с нетерпением будет ждать следующей встречи. Несомненно, эта стратегия требует хорошего управления временем. Можно побеседовать с учеником, когда другие ученики работают индивидуально. Обычно продолжительность встречи бывает 7-10 минут.

Как правило в коррекционных классах обучения небольшое количество учащихся, поэтому это позволяет писать ежедневные или еженедельные датированные комментарии о каждом ученике, отмечать хорошие вопросы ученика, его поведение, что надо улучшить, тесты и т.д. Конечно, на это потребуются время, но при встрече с учеником или родителем, у учителя есть всегда необходимый материал для ознокомления родителей, а так же для корректировки знаний и отслеживания процесса обучения учащегося с особыми образовательными потребностями.

Конечно же, говоря об обратной связи в классах инклюзивного обучения, не все так легко и гладко, потому что проблемы и трудности есть даже в общеобразовательных классах: не все ученики могут критически мыслить, высказывать правильно свои мысли, тем более на уроках казахского языка необходимо стараться говорить на

казахском языке. Большинство из них слабомотивированны к учебе по разным причинам: это социальное положение, физическое состояние, умственные возможности, поэтому нам педагогам необходимо терпеливо искать более эффективные пути осуществления новых преобразований нашей работы.

Как было сказано выше, на данный момент наша система образования претерпевает грандиозные перемены, поэтому дать конструктивную, лаконичную, эффективную, а главное понятную для учащихся обратную связь – это большой мыслительный творческий процесс, которому мы должны учиться сами, и конечно же, научить этому своих учеников.

Приходя к выводу, что современные требования к уроку построены таким образом, что главным условием эффективного обучения становится не сам процесс передачи знаний от учителя к ученику, а обучение детей приемам самоконтроля, самообучения и самооценивания. То есть, современный педагог учит детей не науке, не тому, чтобы учиться ради отметки в дневнике, а для получения умений и навыков, которые пригодятся в жизни. Одним словом, учит УЧИТЬСЯ.

Использованная литература:

1. Глоссарий понятий и категорий уровневых программ курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, Казахстан-Астана, 2012. – 164 с. ISBN 978-601-80263-6-2

2. ЖУРБА, Л., ИЛЬЯСОВА, Д., КОТОВА, Н., ПАЗЫЛОВА, Г., РАХЫМЖАНОВА, Б. «Формативное оценивание в обучении, SMART цели и критерии успешности», Астана, 2015. – 42 с. ISBN отсутствует

3. ШАКИРОВ, Р. Х, БУРКИТОВА, А.А., ДУДКИНА, О.И. Оценивание учебных достижений учащихся: Методическое руководство. – Астана: Білім, 2012. –81 с. ISBN 978-9967-452-02-2

НЕОБХОДИМОСТЬ НАСТАВЛЕНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В НРАВСТВЕННЫХ НОРМАХ ХРИСТИАНСТВА

**АНАТОЛИЙ КАУШАН, докторант,
Педагогический Университет имени Иона Крянгэ,
Кишинёв, Республика Молдова,
КОРИНА КАУШАН, доктор, Тирасполь, Приднестровье,**

Annotation: *The socio-economic situation in each country depends more on the spiritual and moral education of the individual. Patriarch of the Russian Orthodox Church Kirill believes that "morality is the most important condition for the existence of human civilization."*

Keywords: *spiritual and moral education, educational institutions, formation of personality*

Социально-экономическая ситуация в каждой стране в большей степени зависит от духовно-нравственного воспитания личности. Патриарх Русской Православной

Церкви Кирилл считает, что «нравственность - это самое важное условие существования человеческой цивилизации».

Ключевые слова: Духовно-нравственного воспитания личности, формирование личности

Одна из основных проблем с которой сталкивается сегодня наше общество является резкое падение уровня гражданского образования и деградация духовного состояния молодежи.

В нашем понимании, причинами антисоциального поведения молодежи являются:

- Отсутствие эффективной системы духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях;
- Ограниченный контроль государства за деятельностью и поведением молодежи, а также несоблюдение законодательства в данной области;
- Показ фильмов на телевидение, кинотеатрах, интернете, которые пропагандируют преступность, жестокость, агрессивное поведение молодежи в решении различных проблем и конфликтов экономического, социального, семейного характера.
- Рост безработицы, в основном в сельской местности, ограниченные возможности трудоустройства молодежи на рынке труда.

Будущее каждой страны зависит в большей степени от уровня духовного воспитания молодежи, поэтому один из национальных приоритетов Республики Молдова является восстановление духовно-нравственной ориентации молодежи. Как отметил американский педагог Герберт Шлоссберг, мировой опыт показывает, "можно позаимствовать из других стран технологии, но нельзя позаимствовать дух, духовные силы; они возникают из принципов существования народа и являются глубоко национальными".

Формирование личности предполагает приобретение ценностей и принципов жизни. Анализируя образовательные системы великих учителей мира, ценности, продвигаемые ими, легко заметить, что христианская этика и мораль являются наиболее подходящими для общества.

Наиболее распространенная моральная доктрина в Молдове является религиозная, а именно - православие. На протяжении многих столетий церковь показала, что она была, осталась и остается важным центром сохранения культурного наследия и традиций наших предков, что является гордостью и достоинством нашего народа. Духовно-нравственным воспитанием молодежи должно заниматься государство в сотрудничестве с образовательными учреждениями.

Согласно ст.34 Конституции Республики Молдова: Органы государственной власти, согласно их компетенции, обязаны предоставлять достоверную информацию для граждан по вопросам политического и личного характера, а Закон об образовании, ст. 4 Принципы образования предусматривает, что образование основывается на ценностях национальной культуры, которая включает в себя самое большое значение: вера в Писание и Предания Православной Церкви. Тем более, что религия является частью православного христианина, ключ к культуре нашей страны.

Государство и школа обязаны помогать молодому поколению познавать нашу культуру, обеспечивая при этом выбор каждого гражданина. Государство признает и гарантирует право всех граждан на сохранение, развитие и выражение своей этнической, культурной, языковой и религиозной идентичности. Изучая сущность наших национальных ценностей, мы добровольно и сознательно будем воспитывать детей по моральным христианским законам. Великий педагог и мыслитель нации, Onisifor Ghibu предупреждает нас: *"Только тот, кто знает, как сохранить духовное наследие, полученное от его родителей, заслуживают уважения."*

В сегодняшние времена, в ситуации большого нравственного и духовного кризиса, все больше и больше ученых, людей с высоким уровнем ответственности за будущее наших поколений, личностей, считают, что если мы не будем кормить "социальный идеал", подлинным духовным содержанием, то не будем в состоянии остановить наступление злых сил со всеми его порочными, разрушительными и деструктивными ветвями.

Нравственно-моральный кризис молодежи Республики Молдова имеет много болезненных вопросов, таких как: замешательство и пренебрежение к традиционным моральным достоинствам; семейная нестабильность, аборты, разводы, которые продолжают расти; конфликт между поколениями; распространение коррупции в обществе, насилия и др. Важно понимать, что молодые люди представляют собой сообщество, чьи потребности и вдохновения требуют особого внимания. Они нуждаются в поддержке и среде, которая поможет им успешно перейти от детства к взрослой жизни и ответственности.

В последние десятилетия всему обществу по всему миру, в том числе молдавскому обществу предлагается универсальная модель управления государством и народом, суть которого заключается в преобладании мирских интересов моральным и религиозным ценностям. Это стандартные идеи во многом определяют национальную политику государства в области образования. Традиционные основы воспитания и образования заменяются «современными» европейскими:

- Христианские достоинства – с универсальными ценностями гуманизма;
- Педагогика уважения к пожилым людям - с развитием эгоистических качеств индивидуума;
- Целомудрие – с удовлетворением личных потребностей;
- Любовь и самопожертвование – с психологией самоутверждения;
- Интерес к национальной культуре – с особым интересом к иностранным языкам и иностранной культуре.

Нетрадиционная идеология национальной системы образования, основанной на принципе толерантности для всех и для всего, подчеркивает преобладание интеллектуальных ценностей над духовными ценностями; изменяет традиционную сущность понятий "духовность", "мораль", "достоинства"; подразумевает возможность существования образования без воспитания.

В условиях уменьшения важности традиционных институтов социализации молодежи, растет число нетрадиционных религиозных организаций, которые в основном носят деструктивный характер. Сегодня религия активно влияет восприятие

внешнего мира молодыми людьми, что определяет формирование ценностей и идеологий для молодежи. Роль религиозных институтов в процессе социализации возрастает. Для стабильного развития общества и государства, важно включить в процесс социализации молодежи, традиционных конфессий, на которых базируется большинство молдавского населения, в первую очередь - православная церковь, которая, согласно последней переписи населения составляет 90% жителей республики.

Молодежь представляет собой специфическую социально-демографическую группу, отличающей от других возрастных групп. Молодежь является субъектом и объектом непрерывного процесса и роста поколений. В связи с этим, важно определить, является ли религия сознательной в жизни молодых людей, или это только один из элементов моды.

Согласно опросу, проведенным среди молодежи о месте религии в их жизни, 52,3% респондентов считают себя верующими. 24,1% - считается неверующими, 19% не были определены, к какой группе относятся. Что касается ориентации веры, большинство молодых людей считают православными, и около ¼ респондентов считают себя верующими, но не относятся ни к одной религии.

Из результатов опроса следует, что идеология сегодняшней молодежи является поверхностной, а с возрастом и нестабильной. Но на самом деле, сегодняшние молодые люди не стремятся стать по-настоящему религиозными, не существует глубокого осмысления веры, Церкви. Также, очевидно, что в данной среде существует тенденции молодых к религии.

В последние года ситуация по отношению к религии в стране изменилась. Появились проповедники, которые проповедуют другие христианские учения, отличающей от православного, распространяя свою собственную литературу. Между тем позиции были укреплены и православной церкви, появились религиозные программы на радио и телевидении, начали свою работу в церкви воскресные школы, а также в почти 58% от общего числа школ читается религия.

Важность системы образования для общественной жизни очень трудно переоценить. Наряду с семьей, средствами массовой информации, школа имеет огромное влияние на молодое поколение, формируя у них идеологию, морально-этическое поведение. Если сегодня мы стремимся к политическому и социально-экономическому развитию, мы должны понимать, что мы не можем это сделать без воспитания новых поколений в духе высоких моральных качеств.

Таким образом, в системе образования должны существовать не только информативные дисциплины, но и дисциплины воспитательного характера, влияющих на формирование духовно здорового человека, который любит свою родину, знает свою культуру и историю.

Политические, социальные, экономические и культурные реформы, которые произошли в последние десятилетия в нашей стране нашли свое отражение весьма серьезно на здоровье, на социально-нравственном, эмоциональном и физическом состоянии молодежи. Все эти изменения, происходящие в обществе, делает молодежь уязвимым и ставит их под угрозу. Часто говорится, что молодые люди здоровы, энергичны, у них вся жизнь впереди, и поэтому не нуждаются в особой поддержке. В

действительности, молодые люди сталкиваются с множеством проблем и рисков. Эффекты перехода проявляются путем увеличения групп молодых людей, которые потребляют вредные вещества (табак, алкоголь и наркотики), они становятся жертвами насилия или принимают агрессивное поведение. Многие молодые люди имеют безрадостное восприятие будущего, состояние нетрудоспособности и неопределенности. Рискованное поведение молодежи является медицинско-социальной проблемой большого значения.

Эти опасности могут быть предотвращены путем морально-духовной подготовки молодых людей, предоставляя им решения, возможности, которые могли бы помочь им сделать правильный и здоровый выбор. Реализуя это воспитание сегодня, мы можем помочь молодым людям построить лучшее будущее завтра. Они будут иметь возможность постоянно улучшаться морально и духовно, чтобы справиться с новыми рисками для их здоровья и развития, принять обоснованные решения по различным аспектам жизни, защищая свое личное пространство, которую они очень ценят.

Церковь является основой здорового воспитания. Она помогает формировать нас как человеческие личности, культивируя такие принципы как: любовь, доброту, благость, мир, долготерпение, верность. Для того, чтобы получить их так же легко, на практике, молодые должны привыкнуть к ним, и желать их. А все это должно прийти через образование, даже с самого раннего возраста. Это позволит им позже совершать хорошие дела.

Духовное формирование молодежи в сотрудничестве с религиозными институтами может иметь следующие формы:

- Преподавание религии в школе;
- Поддержка церквей в выполнении своих социальных миссий;
- Участие церквей в интеграцию наиболее уязвимых групп населения.

Религиозное воспитание - это комплекс действий, которые направлены на морально-религиозный рост личности, путем осуществления в жизнь моральных и религиозных ценностей, с целью гармоничного развития бытия и жизни для себя, для общества и для Церкви.

Принимая во внимание вклад Православной Церкви на протяжении веков в воспитании и духовном формировании молодежи, можем говорить о необходимости плодотворного двустороннего сотрудничества между Церковью и государством, с целью воспитания молодого поколения в духе любви к ближнему, к семье и родине; что способствует развитию достойных и трудолюбивых граждан, в соответствии с традициями и обычаями нашего народа - неиссякаемый источник культуры, фольклора и народного искусства.

Список используемой литературы

1. Подласый И.П. «Педагогика. Новый курс.» 2017 М., Владос, -С.59.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитывать настоящего человека. М.: Педагогика, 1989.
3. Сухомлинский В.А. Уроки педагогического мастерства. Киев, 1976, с. 6.
4. Теория и практика воспитательных систем: В 2-х книгах./ Отв. ред. Л.И. Новикова. М, 1993.

5. Тимуршина Г.Л. Внеурочная деятельность старшин школьников как фактор их гражданского становления Электронный ресурс.: Дис. . канд. пед. наук : 13.00.01 .-М.: РГБ, 2005. 192 с.

6. Утакаева С. И. Преемственность в формировании духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников и младших школьников Электронный ресурс.: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Карачаевск: РГБ, 2006.-211 с. х

7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1990, т.5.-528с

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КОНТЕКСТЕ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ

*АНАТОЛИЙ КАУШАН, докторант,
Педагогический Университет имени Иона Крянгэ,
Кишинёв, Республика Молдова,
КОРИНА КАУШАН, доктор, Тирасполь, Приднестровье,*

Annotation: *One of the most important values created by humanity for millennia, is the family. No one doubts the fact that the need for education of the child left without parental care in the family.*

Keywords: *values, the identity of the child, large family – the basis of natural parenting :a child with a disability*

Одной из самых важных ценностей, созданных человечеством на протяжении тысячелетий является семья. Ни у кого не вызывает сомнения факт необходимости воспитания ребенка с ограниченными возможностями, оставшегося без попечения родителей, в семье. Многодетная семья – это социальный институт, который приносит богатую, духовно живущую личность. Многодетная семья – разнообразие характеров, которые остаются близкими, родственными, вплетаются друг в друга. Следует также отметить, что решающее влияние многодетной семьи на личность ребенка объясняется специфическими особенностями этого воспитательного института. К существенным особенностям семейного воспитания в многодетной семье следует отнести следующие:

непрерывность, продолжительность и многообразие влияния на детей людей разного пола и возраста (братья, сестры);

семья – группа, в которую попадает ребёнок, самая длительная по времени существования и значимая для ребёнка микро средовая ситуация, что обуславливает и своеобразие процесса воспитания личности в ней;

многодетная семья – основа естественного воспитания. Семейные отношения в такой семье базируются на интимности и эмоциональности. Эмоциональная насыщенность взаимоотношений взрослых и детей в многодетной семье есть важнейший фактор, формирующий эмоционально – мотивационную среду детей, их

отношение к жизни, людям. Важное место в этих интимно-эмоциональных отношениях занимает родительская любовь и ласка к детям. Родительскую любовь никакой другой любовью заменить нельзя.

Особенности современной многодетной семьи:

она существенно отличается от семьи прошлых времен не только экономической функцией, но и коренным изменением своих эмоционально-психологических функций;

супружеским парам все труднее решить вопрос о том, сколько же детей должно быть в семье, чтобы семья была по-настоящему полной, полноценной, счастливой. В зависимости от того, в какой семье воспитывается ребенок, строятся его отношение к окружающим людям, формируются взгляды;

состав семьи играет огромную роль. Ребенок из многодетной семьи получает далеко не самое плохое воспитание, в силу того, что он находится под присмотром старших братьев (сестер). Взрослые не могут уделить внимания всем свои детям в равной доле, но они стараются дать им хорошее воспитание[1].

Факторами социализации в многодетной семье является то, что у ребенка появляется больше шансов вырасти социально адаптированным человеком (с ранних лет ребенок видит в своем окружении, помимо своих родителей, своих братьев (сестер)). Дети общаются, получают социальный опыт, взаимодействуют при совместной игре – все это приводит к тому, что ребенок становится общительным и открытым, готовым сотрудничать и получать новые знания. У старших детей в многодетной семье возрастает чувство ответственности. Они уже с детства умеют преодолевать различные межличностные конфликты и не имеют какие-либо завышенные требования. Дети умеют идти на компромисс. Споры случаются и важно принять правильную сторону, разобраться в инциденте, постараться сохранить добрые отношения.

Многочисленные авторы (Ослон В. Н., Осипова И. И., Семья Г. В., Иванова И. М., Шульга Т.И., Антипина М.А.) отмечают одним из важнейших факторов психического развития детей среду семьи, включающую в себя поведенческую, мотивационную, информационную, эмоционально-психологическую, организационную, пространственно-предметную, гигиеническую и комплементарную составляющие.

Являясь основой успешной адаптации и дальнейшей социализации ребёнка во взрослую жизнь, среда семьи создает эмоциональное благополучие ребёнка. Детерминантом эмоционального благополучия ребенка:

внутренние (психическое и физическое здоровье ребенка) условия
внешние условия, такие как безопасная среда, методы воспитания родителей, отношения со сверстниками и учителями, образ жизни (режим дня).

Эмоциональное благополучие ребенку может обеспечить нормальное отношение в семье и здоровье сберегающую атмосферу.

Эти качества являются важным основанием для выделения критериев эффективности замещающей семейной заботы и мишеней сопровождения при оценке эмоциональной среды семьи.

Среда является важным фактором развития личности ребенка. В современной науке ученые исследовали влияние окружающей среды и влияние среды семьи на

развитие психологических особенностей личности ребенка (Аверин В.А., Арнаутова Е.П., Антипина М.А., Варга А.Я., Захаров А.И., Коменский Я.А., Семья Г.В., Шнейдер Л.Б. Шульга Т.И., Ясвин В.А.).

Эмоциональная среда семьи – это эмоции, эмоциональные отношения, возникающие между членами семьи в процессе их взаимодействия, которые зависят от открытости семейной системы к внешним контактам, стиля воспитания, семейных традиций и интерьера дома. Личностные и поведенческие отклонения обуславливают низкую социальную компетенцию, беспомощность, неприспособленность к нормальной жизни, использование неэффективных способов поведения и общения со сверстниками и взрослыми, приводящих к нарушению всех видов деятельности (игра, учеба, труд, общение). Адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья к жизни в новых семьях связана в первую очередь, с тем, что такие дети имеют заниженную самооценку, не верят в свои силы, испытывают чувство неполноценности, и родители должны помочь ребёнку поверить в себя, добиться успеха в учёбе, полюбить труд. Успешность адаптации зависит также от степени сформированности практических и социально значимых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья, которые позволят им в дальнейшем вести самостоятельную жизнь.

1. Эмоциональные отношения взрослых членов семьи друг с другом, с ребенком (детьми). В случае если взрослые ведут себя эмоционально сдержанно – вероятнее всего будет формироваться эмоционально-обедненная среда. Проявление эмоций и адекватное эмоциональное реагирование на различные жизненные ситуации обеспечит становление эмоционально-обогащенной среды.

2. Эмоциональная информация, исходящая от каждого члена семьи, способная временно или постоянно обогащать, обеднять или видоизменять эмоциональную среду семьи. Потоки эмоциональной информации оказывают влияние на психологическое и эмоциональное состояние каждого члена семьи.

3. Открытость семейной системы к контактам и связям с внешним миром. Если семейная система практически закрыта (замкнута сама на себе), то есть не идет общение и обмен опытом с другими семьями и социальными институтами (поход в гости, семейные спортивные соревнования, детские праздники, посещение массовых увеселительных мероприятий и т.д.), то вероятнее всего эмоциональная среда семьи будет обеднена.

4. Стиль воспитания ребенка. Необходимо отметить, что в семье с положительными или негативными последствиями, не только стиль воспитания родителей влияет на формирование эмоциональной среды, но и то, какой стиль воспитания использовали, когда эти родители воспитывались в своей семье. Это важно учитывать, потому что бабушки и дедушки оказывали непосредственное влияние на формирование эмоциональной среды семьи.

5. Традиции и обычаи семьи. Данный фактор, на наш взгляд, влияет на некоторые стереотипы поведения, которые могут оказаться характерными для определенной семьи.

б. Интерьер дома (наличие штор, картин, определенной мебели, захламленность помещения и т.д.), преобладание определенного цвета или сочетания цветов (теплые, холодные, агрессивные, успокаивающие и т.д.), наличие места для уединения также является фактором формирования эмоциональной среды семьи.

Многодетная семья представляет собой неповторимость микросреды, индивидуальность родителей накладывает неизгладимый отпечаток на духовный, нравственный облик, взгляды, интересы, потребности ребенка

педагогическая позиция родителей имеет скрытый характер. В многодетной семье ребенок не будет чувствовать себя педагогическим объектом, здесь он является равноправным членом коллектива. Взаимная любовь и забота, взаимная ответственность и требовательность друг к другу, поддержка ребенка в сложных жизненных ситуациях, подлинно духовный контакт многодетной семьи характерные черты семейного коллектива. В нем нет разграничения его членов на воспитателей и воспитанников, в нем осуществляется взаимное воспитательное воздействие, дети признаются соавторами, соорганизаторами воспитательного процесса;

Многодетная семья наиболее соответствует требованию постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора, и опыта в семейном воспитании детей преобладает дело, а не слово. В многодетной семье есть все условия для включения ребенка в различные виды деятельности: трудовую, физическую, эстетическую и т.д. Это очень важно, так как именно в этих видах деятельности развивается, формируется и воспитывается личность.

Влияние многодетной семьи на ребенка может быть, как положительным, так и отрицательным. Все зависит от типа от наличия или отсутствия в ней тех или иных условий, необходимых для правильного воспитания. Если в многодетной семье построены правильные доверительные отношения между родителями и ребенком, то формируется правильный человек – личность, который хорошо социализируется к условиям жизни в обществе. Адаптация приемного ребенка в замещающей семье происходит на уровне семьи как системы и на личностном уровне ребенка. На индивидуальном уровне об адаптации можно судить по наличию у приемного ребенка эмоциональной близости с замещающими родителями, положительного отношения к ним, его удовлетворенности сложившимися отношениями, отсутствию отчужденности и проявлений враждебности со стороны ребенка. Многодетная семья обеспечивает реальную возможность постоянного общения между людьми разного пола, возраста, снижают возможность формирования таких качеств, как эгоизм, себялюбие, лень. Разнообразие интересов, характеров, отношений, которые возникают в многодетной семье – хорошая почва для развития детей, для совершенствования личности родителей. Во взаимоотношениях членов многодетной семьи особенно значимо уважительное отношение к старшим. Многодетная семья является незаменимой школой коллективизма, подготовки каждого ребенка к будущей самостоятельной семейной жизни.

Многодетная замещающая семья лучше исполняет свою функцию подготовки детей к трудностям взрослой жизни, к социализации в общество. Такие дети, как правило, не капризны, расторопны, ловки и самостоятельны, в них больше сердечного

тепла и заботы о других, меньше зазнайства и эгоцентризма[3]. В большой семье легче реализовать в сознании и поведении ребенка такие нравственные качества, как чуткость, человечность, ответственность, уважение.

Риски социализации приемного ребенка в замещающей семье обусловлены наличием специфических трудностей разного характера: эмоциональных, психологических, педагогических. Эмоциональные трудности ребенка состоят в том, что обретение новой семьи сопровождается переживанием радости и тревоги одновременно [5]. Психологические трудности связаны с несовместимостью темпераментов, черт характера, привычек, проблемами памяти, неразвитостью воображения, узостью кругозора и знаний об окружающем мире, отставанием ребенка в интеллектуальной сфере. Педагогические трудности определяются особенностями воспитательной деятельности родителей-воспитателей. [9].

Как ни сложна динамика взаимной адаптации ребенка-сироты и замещающей многодетной семьи, как ни драматично рождение новой семейной системы, для приемного ребенка это, безусловно, позитивный процесс, обеспечивающий качественный сдвиг в его «интеллектуальном и эмоциональном развитии, а также социальной адаптации». [8].

В правильно организованной замещающей многодетной семье более естественно решается проблема «дети и деньги». Здесь с раннего возраста каждый убеждается в целесообразности семейной экономики, привыкает считаться с возможностями семьи, уважать потребности близких людей, учиться планировать расходы. В многодетной семье труд каждого, независимо от возраста, является необходимостью.

Использованная литература:

1. Арсланова С.М. Образовательная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности младшего школьника. /Автореф. дисс. кпсхн, М., 2008.
2. Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор формирования психологических особенностей личности ребенка. Вестник МГОУ – 2010 №4. Антипина М.А., Шульга Т.И. Эмоциональная среда семьи как фактор развития личности ребенка в замещающей семье. Вестник МГОУ – 2012 №3
3. Горохова И.В., Фатина Е.А. Специфика технологий профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с замещающей семьей. - М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – 194с.
4. Горохова, И.В. Особенности профессиональной подготовки социального педагога к работе с замещающей семьей. – Коломна: МГОСГИ; Инлайт, 2013. – 217с.
5. Горохова, И.В. Модель профессиональной готовности специалиста социальной сферы к работе с замещающей семьей. - Человеческий капитал. – 2012. - №10-11 (№ 46-47)
6. Олиференко Л.Я., Чепурных Е.Е., Шульга Т.И., Быков А.В. Инновации в работе специалистов социально-педагогических учреждений. – М.: Полиграф сервис, 2001.
7. Шульга Т.И., Худенко Е.Д., Кальянов И.В., Ираклиевская О.Ю., Белевцева Е.В., Щербанева Н.Г., Керас А.А., Николаева О.И., Савин Г.И., Вишнякова Н.Н. Программа разработки стратегии профилактики и реабилитации депривационных

расстройств у подростков в условиях интеллектуально и эмоционально обедненной среды. Метод. Сборник. – М., 2009 г.

8. 8 . Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chişinău: Litera, 2014.
9. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău: Grupul Editorial Litera Educaţional.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

**КИНЧЕВА НАТАЛЬЯ, специалист по музыкальному воспитанию,
Детский сад №184, Кишинев, Республика Молдова**
**МОРАРЬ МАРИНА, доцент, кандидат педагогических наук,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы, Республика Молдова**

Annotation: *The article analyzes the category - multicultural education. Determined and disclosed: the definition, goals, functions, the results of multicultural education. Practical directions and consistency in multicultural education are indicated.*

Keywords: *multicultural education; intercultural relations; consistency in multicultural education; practical directions in multicultural education; multicultural existence.*

«Для того, чтобы было легко жить с каждым человеком, думай о том, что тебя соединяет, а не о том, что тебя разъединяет с ним».

Л.Н. Толстой

В настоящее время общество ставит перед образовательными учреждениями такие глобальные задачи, как обеспечение равного отношения ко всем людям, независимо от их пола, возраста, национальной и этнической принадлежности, предоставление условий для людей, имеющих особые образовательные потребности. Какие шаги можно предпринять, чтобы научить принимать и понимать тех, кто кажется непохожим, странным, необычным?

Поликультурное воспитание - составной элемент мировоззрения человека, способствующий формированию открытой, понимающей и принимающей позиции человека при общении с разными культурами, формирование отношения к своему народу, другим народам с помощью доступных пониманию средств материальной и духовной культуры. Категория поликультурного воспитания определяется различными авторами по-разному (К. Бек, Н. Бурбулес, Г.Д. Дмитриев, Л.М. Сухорукова и др.), однако, ключевыми идеями являются:

- поликультурное образование и воспитание есть *новый способ теоретической концептуализации и практической организации педагогических процессов* на основе ценностей равноправного диалога, взаимного уважения и ненасилия между индивидуальными и коллективными субъектами (социальными группами, культурами);

- поликультурное воспитание есть *активная социально-педагогическая среда*, предполагающая одновременное существование нескольких ценностных и целевых

оснований и перспектив, доступных каждому субъекту воспитательного пространства, а также диалог между ними;

- поликультурное воспитание есть *социально-образовательная и воспитательная политика и практика*, основанная на приоритете социально-ценностных форм содержания, средствах их постоянного диалога, и обеспеченная демократическими механизмами выработки и реализации решений.

Одно из первых нормативных определений поликультурного воспитания (*multicultural education*) было дано в 1977 г.: это - «Воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [9, с. 421]. Современные авторы рассматривают это понятие по-разному, вкладывая отличительное содержание. Так, по мнению А.Н. Джуринского поликультурное воспитание это «приобретение знаний и передача информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма» [3, с.73].

Известный исследователь Э.К. Сулова дает следующее определение: под поликультурным (интернациональным) воспитанием понимается развитие у человека способности уважительно воспринимать этническое разнообразие и культурную самобытность различных человеческих групп. Кроме понятия «поликультурное воспитание», используются и другие понятия: кросс культурное образование, межкультурное образование, интеркультурное образование, двухкультурное образование и др. [8].

Согласно исследованием Г.Д. Дмитриева, Г.Н. Волкова, З.Б. Цаллагова поликультурное воспитание преследует ряд специфических *целей*. Это: развитие культурной компетентности у каждого субъекта – представителя той или иной культуры (формирование образа своей культуры, ее основных ценностей, выработка рефлексивного отношения к культурным феноменам и др.); формирование позитивных «Я» и «Мы» концепций» у всех субъектов социально-воспитательной системы; формирование ценностей поликультурного общества и поликультурной компетентности (ценностного отношения, умений и реального опыта взаимодействия с представителями других культур, обмена ценностями, идеями и установления равноправных отношений); создание условий для развития базовых для каждой культуры механизмов идентификации, трансляции и функционирования; достижение оптимальных для каждого индивида и его культурной идентичности результатов, а также – оптимального развития и интеграции культуры в целом; социально-педагогическая поддержка процесса становления культурной идентичности, формирование позитивных стратегий и моделей культурного самоутверждения и диалога; формирование «глобальной перспективы» существования и взаимодействия разных культур и стилей; приобретение опыта межкультурной коммуникации (в том числе, преодоления межкультурных противоречий и конфликтов) как основа успешных жизненных стратегий; понимание и уважение иных народов, культур, цивилизаций, их быт и жизненные ценности; осознание необходимости взаимопонимания и общения между людьми и народами; соблюдение прав и обязанностей в отношении иных

национальных групп; понимание необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества; готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса.

Выше обозначенные цели поликультурного воспитания можно подразделить на три группы. В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия, во втором - о поддержке равных прав на образование и воспитание, в третьем - о формировании общенациональных, экономических, духовных ценностей.

Ключевые цели поликультурного воспитания многоступенчатые. Так, при воспитании уважения к иным культурам толерантность (терпимость) - лишь «начало приобщения к ним. За тем следует понимание, уважение, солидарность, взаимодействие и взаимообмен»[3, с.79]. Поставленные цели поликультурного воспитания обуславливают ряд конкретных педагогических задач:

- глубокое и всестороннее овладение культуры своего народа;
- формирование представления о многообразии культур в мире;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс всего человечества;
- создание условий для интеграции воспитанников в культуры других народов;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- воспитание в духе мира;
- развитие этнотолерантности;
- формирование осознанных позитивных ценностных ориентации по отношению к культурному наследию;
- воспитание уважения к истории и культуре других народов;
- создание мультикультурной среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур.

Признание ценностей целей и идей поликультурного воспитания означает выработку специфического содержания, технологий и организации образования. В содержание поликультурного воспитания входят такие составляющие как: особенности структурных компонентов этнопедагогической среды конкретной местности; этнотолерантность в отношениях ведущего и малых этносов; культура собственно межнационального взаимодействия; специфика структурных компонентов культур этносов населяющих данную территорию и их психологические особенности.

В качестве субъектов в поликультурном воспитании задействованы ведущие и малые этносы, непременным свойством которых является культурное взаимодействие. Само определение понятия «этнос» (от греческого «ethnos» - племя, группа, народ) далеко не однозначно. Различные ученые вкладывают в него особое содержание. Так Л.Н. Гумилев рассматривает этнос, как физическую реальность облаченную в социальную оболочку. По мнению С.В. Лурье, этнос представляет собой социальную общность функционирующую в соответствии с особыми закономерностями, направленными на поддержание уникального для каждого общества соотношения культурных моделей в течение длительного времени, включая периоды крупных социокультурных изменений [6].

Каждому из субъектов, проживающих в поликультурном пространстве присущи три основные характеристики: культурная общность; языковая общность; статус национального меньшинства или большинства [2, с. 22]. Другой субъект поликультурного воспитания – представители субкультур. Глобализация современного мира ведет к количественному и качественному изменению субъектов, нуждающихся в защите культурно образовательных интересах (не только этнические меньшинства но и ведущие этносы малых стран). По мнению исследователя Г.В. Палаткина в этнопедагогическом аспекте поликультурное воспитание предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов, и предусматривают: адаптацию к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; отказ от культурно образовательной монополии одних наций в отношении других; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентация на диалог культур.

Для полноценного изучения культуры, необходимо учитывать из каких элементов она состоит:

1. **Понятия** (или концепты). Главным образом содержатся в языке и являются главной помощью в организации и упорядочивании опыта. Это опыт человеку дает изучение слов определенного языка.
2. **Отношения**. Любая культура характеризуется взглядами на взаимоотношения мира реального и сверхъестественного и содержит представления, из чего состоит мир и как его части связаны друг с другом во времени и пространстве.
3. **Ценности**. Определенные моральные доктрины, в основе которых лежат общие человеческие убеждения, касающиеся целей к которым необходимо стремиться. [10]

Поликультурное воспитание исходит из фундаментального методического принципа, гласящего, что «у всех и каждого есть культура, как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, правил поведения, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования» [11].

Поликультурное воспитание базируется на следующих педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству; диалог культур; творческая целесообразность потребления, сохранения и создание новых культурных ценностей. Эти универсальные принципы определены в многонациональном государстве как приобщение к суб-, макро-, общей и мировой культуре [11].

Основной функцией поликультурного воспитания является, прежде всего, устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств - с другой. Предполагается взаимная адаптация этнических групп. К числу функций поликультурного воспитания также можно отнести: формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных

культур на основе толерантности и взаимопонимания [4]. Также, по мнению выше обозначенного автора, которое отражено в монографии: «Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование» содержание поликультурного воспитания строится вокруг четырех ориентиров. В первую очередь этнотолерантность в отношениях социокультурной идентификации личности, затем освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде и воспитание положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению, а впоследствии развития навыков социального общения [4].

Результатами поликультурного воспитания должны быть:

- понимание и уважение иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей, включая культуру быта;
- осознание необходимости взаимопонимания между людьми и народами; способности общения;
- осознание не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп;
- понимание необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества;
- готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса;
- налаживание связей между сообществами с целью взаимообогащения культур различных наций.

Какими же могут быть практические шаги в данном направлении? Основываясь на принципах природосообразности, систематичности, последовательности и культуросообразности можно представить процесс интеграции личности в культуру следующими этапами:

- изучение, развитие культуры своего народа;
- интериоризация (усвоение) культуры;
- сравнение своей культуры с культурой других народов;
- развитие культуры межнационального общения;
- интеграция в мировую и национальную культуру.

На наш взгляд, в поликультурном воспитании целесообразна следующая последовательность:

- национальное воспитание, понимаемое как привитие любви и уважения к своему народу, гордости за его культурно - исторические достижения;
- ознакомление детей с людьми ближайшего национального окружения, формирование доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым соседних национальностей на основе приобщения к обычаям и традициям соседних народов;
- сообщение знаний об этнической самобытности отдаленных народов и формирование эмоционально - положительного отношения к национальному многообразию планеты.

Суммируя сказанное о функциях, целях, содержании поликультурного воспитания, можно утверждать, что оно предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит становление и самоопределение личности. Оно означает учет культурных, воспитательных и образовательных интересов этнических меньшинств в условиях плюралистической культурно - национальной среды и ведущей роли культуры

основного этноса. Учитывая, во - первых, полиэтничность окружающей среды Республики Молдова, а во - вторых, наибольшую способность восприятия культур других народов именно в детском возрасте, когда еще не сложились стереотипные формы эмоционально - оценочного отношения к представителям других национальностей, естественно сделать вывод об актуальности и благоприятных перспективах поликультурного воспитания детей именно через систему образования.

Использованная литература:

1. ДМИТРИЕВ Г.Д. *Многокультурное образование*. М.: Народное образование, 1999. – 208 с. ISBN: 5-87953-130-9 с. 22
2. ДЖУРИНСКИЙ А.Н. *Воспитание в России и за рубежом*. М.: Просвещение, 160 с. - ISBN: 978-5-699-25590-0 с. 73
3. ДЖУРИНСКИЙ А.Н. *Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование: монография*. М.: Академия , 2008. 304с. ISBN 978-5-87444-297-2
4. ДЖУРИНСКИЙ А.Н. *Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом*. Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с. ISBN: 978-5-89144-824-7
5. ЛУРЬЕ С.В., *Историческая Этнология*. Москва: Аспект Пресс, 1998. - 448 с. ISBN: 5-98426-002-6
6. Словарь иностранных слов. М.: Сирин, 1996. 320 с. ISBN: 5-300-00554-1
7. International Dictionary of Education. L., 1977. p. 729 ISBN 0-203-97544-8 Master e-book ISBN
8. *Основные элементы культуры* [online] [цит. 14 июня 2016]. Доступ: <http://kakovog.ru/osnovnye-elementy-kultury>
9. ЗАГРЕКОВА Л.В., КРАСНОВА Т.А. *Поликультурное воспитание в современной теории и образовательной практике: проблемы и пути их решения*. [online] [цит. 1 мая 2016]. Доступ: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-vospitanie-v-sovremennoy-teorii-i-obrazovatelnoy-praktike-problemy-i-puti-ih-resheniya>
10. ВОСКРЕСЕНСКАЯ Н.М. Образование и многообразие культур // *Педагогика* - № 2, 2007. с. 105 - 107.
11. МАКАЕВ В.В., МАЛЬКОВА З.А., СУПРУНОВА Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // *Педагогика* - № 4, 1999 с. 3-10.
12. ПАЛАТКИНА Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях.// *Педагогика* - № 5, 2002 с. 32.
13. ТАЙЧИНОВ М.Г., ВОЛЕНКО О.И. Поликультурное образование в многонациональном обществе.// *Начальная школа*, 2000, с. 19-27

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**ТАТЬЯНА КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы, Республика Молдова**

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die Wege zur Verbesserung der Sprachentwicklung von oft kranken Kindern im älteren Vorschulalter erforscht. Die Autorin hat die psychologisch-pädagogischen Bedingungen für die Sprachentwicklung von Kindern hervorgehoben und die Korrektur- und Entwicklungsschulung zum Zweck der Aktivierung von der Sprachentwicklung eines somatisch kranken Kindes verwirklicht.

Schlüsselwörter: Sprachentwicklung, gesunde Kinder, oft kranke Kinder, sozio-psychologische Faktoren, didaktische Spiele.

В условиях социально-экономического переустройства общества наблюдается ухудшение состояния физического и психического здоровья детей и подростков, рост социального сиротства, снижение воспитательного воздействия семьи и школы, их роли в социализации ребенка.

В Республике Молдова существует проблема роста детской заболеваемости, и, как следствие, проблема развития соматически больных детей в условиях образовательных учреждений. По статистике большинство детей страдает респираторными заболеваниями. Так, в течение года ОРЗ выявляют у более 65% детей дошкольного возраста и у 39% школьников.

Известно, что период дошкольного детства является периодом интенсивного речевого развития ребенка. Психологи доказали, что ни одна сложная форма психической деятельности человека не формируется и не реализуется без прямого или косвенного участия речи. Именно поэтому речь выступает важным условием психического развития индивида и определяет успех этого процесса у соматически больного ребенка.

Анализ психолого-педагогических исследований и наши наблюдения показывают, что реальная картина речевого развития часто болеющих детей, которые в ситуации болезни являются наиболее уязвимыми, представляет научный интерес и практическую значимость для ДООУ. Актуальность проблемы объясняется и тем, что самая большая категория детей («часто болеющие дети») незаслуженно выпадает из сферы научно-практических исследований (в отличие от детей, страдающих хроническими заболеваниями или детей-инвалидов). В связи с темой нашей научной работы мы считаем важным уточнить понятия «здоровый ребенок» и «часто болеющие дети».

ВОЗ определяет **здоровье** как отсутствие болезней и повреждений или как состояние полного телесного, душевного и социального благополучия. Детский врач Г. А. Самсыгина предлагает следующую трактовку понятия «часто болеющие дети»: «Часто болеющие дети (ЧБД) – это термин, обозначающий группу детей, выделяемую при диспансерном наблюдении, характеризующуюся более высоким, чем их сверстники, уровнем заболеваемости острой респираторной инфекцией» [6, р. 66]. ЧБД переносят острые респираторно-вирусные заболевания в зависимости от возраста от 4-6 раз в год и чаще.

В русле нашего исследования особый интерес представляет социально-психологическое исследование О. В. Груздевой [3], в котором выделены психологические особенности речевого развития соматически больных детей

дошкольного возраста: снижение темпов овладения речевыми умениями; речь детей, в целом, лексически и грамматически оформлена, но присутствуют ошибки звукопроизношения; связная речь часто непоследовательна, нелогична, хотя эмоционально выразительна. В этом возрасте речевое развитие определяется снижением эмоционального фона семьи и отставанием в развитии психических процессов. Ученые отмечают, что во всех периодах дошкольного детства прослеживается тесная и прямая зависимость более низких (по сравнению со здоровыми людьми) показателей речевого развития у часто болеющих детей от несформированности факторов ортобиоза у родителей, педагогов и окружающих их взрослых людей.

Что же такое ортобиоз? Раскроем это понятие, которое используется в современной психолого-педагогической литературе.

Ученые определяют **ортобиоз** как здоровый, разумный образ жизни, включающий заботу о физическом здоровье, рациональном питании, личной гигиене, культуре общения и т. д., который был разработан И. И. Мечниковым.

Медики доказали, что частые соматические заболевания (хронические очаги инфекции в носоглотке и связанные с ними частые острые респираторные заболевания, острые респираторные вирусные инфекции, аллергические проявления) не являются генетически обусловленными и не способны производить глубоких физических изменений во внутренних органах.

В то же время ученые (В. Ю. Альбицкий [1], О. В. Груздева [3], Ю. В. Грек [2] и др.) установили, что на общее развитие детей, в том числе и речевое, в ДОО большое влияние оказывают следующие социально-психологические факторы:

- характер адаптации (интеллектуальный и эмоциональный) ребенка к воспитательному пространству ДОО, преодоление «адаптационного синдрома» через включение его в различные виды деятельности;
- формирование мотивации к самостоятельным активным действиям;
- уровень развития психических функций детей;
- понимание и соблюдение взрослыми и детьми фактора ортобиоза как компонента активной здоровьесберегающей деятельности;
- особенности родительского отношения к ребенку;
- образовательный уровень родителей;
- эффективная система воспитательных воздействий на ребенка с учетом его психофизиологических особенностей;
- успешность взаимодействия со сверстниками (положение ребенка в группе детского сада).

Мы видим, что на развитие речи здоровых и часто болеющих детей оказывают влияние одни и те же факторы, но действуют они на эти группы детей в другой комбинации. В группе больных детей наблюдается снижение двигательной и познавательной активности, настроения, дефицит общения со сверстниками и взрослыми, что является следствием длительного состояния тревожности и, зачастую, проявляется в нейтральной позиции ребенка по отношению к своему здоровью или равнодушии к преодолению болезни.

Цель опытно-педагогической работы заключалась в том, чтобы выделить пути совершенствования коррекционно-развивающей работы с часто болеющими детьми старшего дошкольного возраста по развитию речи в сравнении со здоровыми детьми соответствующего возраста.

База исследования: ДООУ № 3 мун. Бэлць. В эксперименте в 2016-2017 уч. году приняли участие две группы детей:

- а) 10 часто болеющих детей – ЭГ (А);
- б) 10 здоровых детей – ЭГ (В).

В основу нашей работы было положено предположение, что нарушение соматического статуса ребенка 6-7 лет в силу создаваемой болезнью особой социальной ситуации развития, окажет существенное влияние на фонематические процессы, лексическое развитие, грамматический строй речи, связность и логичность построения текстов у часто болеющих детей по сравнению с речевым развитием здоровых детей.

На первоначальном этапе эксперимента мы использовали логопедические методики Г. В. Чиркиной [5]: «Изучение артикуляционного аппарата», «Изучение фонематических процессов», «Изучение лексических средств языка», «Изучение грамматического строя речи»; диагностические методики О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной [7] «Особенности словарного состава речи детей» и «Особенности связной речи детей».

Анализ полученных результатов позволил охарактеризовать речевое развитие часто болеющих детей (ЧБД) в ЭГ (А): отмечается нормальная подвижность артикуляционного аппарата, однако некоторые артикуляционные движения выполняются с небольшим изменением активности, проявляются дефекты в звукопроизношении (свистящих, шипящих, соноров); речь характеризуется неправильным различением системы речевых звуков; наблюдаются случаи нечеткой дикции, неумение регулировать темп речи и дыхание; бедность активного словаря ребенка, особенно природоведческого; встречаются грамматические ошибки в словообразовании, словоизменении и согласовании слов в предложениях; связная речь часто лишена логической последовательности; редко используются образные средства языка; у ЧБД отсутствует интерес к речевому общению; дети боятся обратиться за помощью и особенно получить отрицательную характеристику взрослого.

Диагностирование речевого развития детей по всем параметрам (подвижность органов артикуляции, звукопроизношение, фонематический слух, активный словарь, грамматический строй речи, связная речь) в ЭГ (А) позволило установить следующее: высокий уровень развития наблюдается у 10% детей, средний отмечается у 40% детей и у 50% детей – низкий уровень речевого развития.

В ЭГ (В) (здоровые дети) высокий уровень речевого развития был установлен у 40% детей; у 50% детей отмечается средний уровень и у 10% – низкий.

На формирующем этапе нами были выделены пути совершенствования коррекционно-развивающих воздействий на речевое развитие соматически больного ребенка:

- обогащение индивидуального опыта ребенка новыми знаниями о своих физических силах и психологических возможностях на пути преодоления болезни;

- оптимизация взаимоотношений с окружающими взрослыми и детьми;
- проведение индивидуальных и групповых занятий по развитию компонентов речевого высказывания соматически больного ребенка (звуковая культура речи, лексическая и грамматическая правильность, связность и логичность текста);
- организация индивидуальной работы на прогулке по речевому развитию с опорой на игровые упражнения;
- создание речевых ситуаций, способствующих развитию диалогической речи детей;
- широкое использование логопедической ритмики (системы музыкально-двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений), которая оказывает воздействие как на моторику, так и на речь, помогает преодолевать речевые нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы;
- активное использование куклотерапии (куклы-марионетки, пальчиковые куклы, теневые куклы, веревочные куклы, плоскостные куклы, куклы-костюмы), которая оказывает влияние на развитие выразительности речи, ее эмоциональности.

Особое внимание в коррекционно-развивающем обучении мы уделили:

- комплексам упражнений и дидактическим играм по речевому развитию;
- логопедической ритмике по методике Г. Р. Шашкиной [8];
- дидактическим играм и упражнениям по коррекции звукопроизношения у детей по методике Т. В. Котылевской [4];
- предметному моделированию по развитию связной речи детей;
- созданию речевых ситуаций близких жизненному опыту ребенка, которые оказывали влияние на речевую активность детей.
- На данном этапе эксперимента мы учитывали новую социальную ситуацию, которая создает для часто болеющего ребенка два вида ограничений:
- ограничение движения;
- ограничение познавательной деятельности.

Приведем примеры проведения игровых упражнений, направленных на активизацию бытового словаря ребенка. Так, по теме «Посуда» было проведено упражнение «Подбери слова-действия к предметам» с целью уточнения и развития глагольной лексики:

1. Чайник – стоит, наливают, выливают, доливают, моют, сушат, вытирают, чистят.
2. Кастрюля – закрывают, ставят, чистят, наливают и т. д.
3. Чашка – пьют, наливают, разливают, выпивают и т. д.

На прогулке в зимнее время с группой детей мы проводили дидактическую игру «Подбери слова» с целью расширения и уточнения природоведческого словаря детей.

1. Подбери качества предметов или явлений неживой природы.

Снег – белый, пушистый, холодный, рассыпчатый, искристый, блестящий, хрустящий.

День – морозный, снежный, солнечный, короткий, теплый, ветреный.

Лед – холодный, крепкий, прозрачный, тонкий, ...

2. Подбери объекты или явления природы к определенному качеству.

Морозный – день, вечер, ветер, ...
Холодная – погода, зима, ночь, сосулька, .
Снежное – дерево, облако, озеро, ...

3. Подбери слова-действия к явлениям зимней природы.

Мороз – трещит, щиплет, кусает, ...
Метель – вьется, бушует, воеет, метет, ...
Снег – идет, летит, падает, кружится ...

В группе мы активизировали природоведческий словарь, давая детям индивидуальные задания: «Составь предложения по этим сюжетным картинкам (зимняя тематика)».

Например, Миша В. составил следующие предложения: «Алина катается на лыжах», «Мальчик насыпал зернышки в кормушку», «Дети лепят красивую Снегурочку».

Мы широко использовали задания, направленные на развитие творческо-речевых способностей детей. Так, в одном высказывании ребенку требовалось связать три слова, выбранные на картинке.

Инструкция ребенку: «Внимательно рассмотри все рисунки. Выбери любые три рисунка и составь на их основе предложение».



Оля Ч. составила такие предложения: «Девочка Аня сорвала цветок и поставила в вазу на стол», «Доктор пришел по вызову в дом, а на него кинулась собака», «Девочка Маша играла мячиком, а собачка радостно прыгала вокруг нее», «Собачка Шарик увидела на крыше дома птичку и начала гавкать».

Мы привели лишь некоторые примеры речевых игр и упражнений, проведенные с ЧБД, подбирая которые учитывали темп речевого развития детей и методы, стимулирующие и активизирующие деятельность детей.

Контрольный эксперимент проводился по той же диагностической методике, что и констатирующий: у ЧБД наблюдался значительный рост показателей развития лексического и грамматического строя речи; дети достаточно успешно справлялись с заданиями на обобщение, преобразование слов, произносили большинство шипящих и свистящих звуков правильно, дифференцировали их на мягкие и твердые, звонкие и глухие; рассказы детей были, в целом, связные, выразительные, хотя наблюдались затруднения в развертывании сюжета и в их назывании.

Следует отметить, что дети в своей речи редко употребляли синонимы и многозначные слова, затруднялись в объяснении переносного значения слов и не могли осмыслить простые фразеологизмы. Например, *колюч как ёж, косолапый как медведь, слепой как крот*.

Все обследуемые ЧБД были способны дифференцировать обобщающие понятия (дикие и домашние животные, птицы, цветы, деревья); при составлении описания, повествования или рассуждения дети проявляли эмоциональность, но часто делали паузы, затруднялись в правильном структурировании текста при пересказе.

Таблица № 1. Сравнительные данные речевого развития ЧБД и ЗД (в %).

Виды эксперимента	Часто болеющие дети			Здоровые дети		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	10	40	50	40	50	10
Контрольный	40	50	10	60	40	-

Результаты, которые показали часто болеющие и здоровые дети, доказывают, что систематическая коррекционно-развивающая работа с учетом социально-психологических факторов, оказывает существенное влияние на улучшение показателей речевого развития.

Таким образом, мы установили, что нарушения соматического статуса существенно влияют на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста: у них в большей степени, чем у здоровых детей, нарушены фонематические процессы, грамматический строй речи, наблюдается бедный словарный запас, а связность речи иногда нарушена. Коррекция речевого развития ЧБД, целенаправленно осуществляемая выделенными выше путями, позволила улучшить показатели речевого развития детей с учетом их индивидуальных темпов развития.

Использованная литература:

1. АЛЬБИЦКИЙ, В. Ю. *Часто болеющие дети: клинко-социальные аспекты. Пути оздоровления.* Саратов, 1999. 183 р.
2. ГРЕК, Ю. В. Особенности речевого развития часто болеющих детей. В: *Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика* : Материалы междунар. науч.-практ. конф., 11-12 сент. 2007 г. Елец, 2007, pp. 52-55.
3. ГРУЗДЕВА, О. В. Специальные образовательные действия педагога в развитии речи часто болеющего дошкольника. В: *Сборник статей и тезисов ежегодной научно-практической конференции студентов и аспирантов КГПУ и его филиалов*, 18 апр. 2001. Красноярск: РИО КГПУ, 2001, вып. 4, pp. 120-121.
4. КОТЫЛЕВСКАЯ, Т. В. Использование дидактических игр и упражнений в коррекции фонетической стороны речи детей 6-го года жизни. În: *Educație incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții* : Materialele conf. șt.-pract. Intern., 25 sept. 2015. Bălți, 2015, pp. 136-143. ISBN 978-9975-132-71-8.
5. *Методы обследования речи детей: диагностика речевых нарушений.* Под ред. Г. В. Чиркиной. Москва: АРКТИ, 2003. 240 р.
6. САМСЫГИНА, Г. А. Часто болеющие дети: проблемы патогенеза, диагностики и терапии. В: *Педиатрия.* 2005, № 1, р. 66-74.
7. [УШАКОВА, О. С.](#), СТРУНИНА, Е. М. *Методика развития речи детей дошкольного возраста* : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. Москва: Владос, 2003. 287 с. ISBN 5-691-00871-4.
8. ШАШКИНА, Г. Р. *Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи:* учеб. пособие. Москва: Academia, 2005. 192 с. ISBN 5-7695-1857-X.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ТАТЬЯНА КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы, Республика Молдова

***Zusammenfassung:** In diesem Artikel werden die Fragen der Verwendung von der Modellierung im Prozess der Entwicklung von der zusammenhängenden Rede bei den Kindern mit der allgemeinen Unterentwicklung des Sprechens untersucht. Die Autorin hat die Korrektorentwicklungsmethode der Schulung der zusammenhängenden Rede für Kinder entwickelt, die auf der Anwendung der Modellierung basiert wird. In dieser Arbeit wird die Wirksamkeit der Modellierungsmethode für die Entwicklung der zusammenhängenden Rede bewiesen.*

***Schlüsselwörter:** Modellierung, Entwicklung der zusammenhängenden Rede, didaktische Spiele, Kettentexte.*

В последние десятилетия отмечается тенденция увеличения числа детей с различными отклонениями в развитии, в том числе и речевыми. Это связано с объективными факторами, сложившимися в обществе: социально-бытовыми демографическими, экологическими, экономическими.

Известно, что нарушения речи отрицательно влияют на все психическое здоровье ребенка, отражаются на его деятельности, эмоционально-волевой сфере, развитии качеств личности, формировании связной речи детей.

Термин «общее недоразвитие речи» применяется к патологии речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы лексики, грамматики и фонетики [6].

Группа ученых (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [5]) установили, что дети с ОНР, имеющие 3-й уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками монологической речи. У детей наблюдаются трудности программирования содержания развернутых текстов и их языкового оформления. Для таких высказываний характерно следующее: нарушения связности и последовательности изложения мысли, смысловые пропуски, фрагментарность, низкий уровень фразовой речи, грамматические ошибки. Как показывают наблюдения за речевым развитием детей с ОНР, они не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития связной речи, свойственной нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, главной задачей которого является формирование монологической речи, вызывающей у детей особые трудности.

Исследования ученых и наш педагогический опыт доказывает, что наиболее эффективным способом коррекционно-развивающего обучения связной речи является такой наглядно-практический метод как **моделирование**.

В современной научно-методической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л. А. Венгер [1], О. И.

Лукьянова [6], О. М. Дьяченко [4], Е. А. Дмитриева [3] и др.). Известный психолог Л. А. Венгер уточняет, что «моделирование – процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связи между элементами этих объектов» [1, р. 46].

Изучение передового опыта подтверждает, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна и понятна детям дошкольного возраста с ОНР. Наглядное моделирование помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение), усвоить принцип замещения, передачи события при помощи заместителей и овладеть умением выделять значимые события в тексте, составлять развернутый рассказ с различными деталями и событиями. Опорные картинки, мнемотаблицы, карточки-символы, стилизованные изображения реальных предметов оказывают помощь детям в построении логичного текста, активизируют умственную деятельность, слуховой и зрительный анализаторы, которые могут выступать как компенсаторные механизмы.

Рассмотрим более подробно методику применения моделирования в ДОУ № 3 мун. Бэлць при работе с детьми 5-6 лет с ОНР, имеющими 3-й уровень речевого развития. В нашем эксперименте участвовало 8 детей (5 мальчиков и 3 девочки). В группе была создана благоприятная развивающая речевая среда, возможности организации индивидуально-групповых занятий, речевых игр, на которых широко использовалось моделирование.

На занятиях по формированию связной речи применялись различные виды графических схем, стилизованные рисунки, которые помогали правильно выстраивать фразы. Вначале педагог составлял схему высказывания, а потом дети сами из предложенных рисунков и графических символов строили фразы и самостоятельные высказывания, опираясь на свой жизненный опыт.

На первоначальном этапе коррекционно-развивающего обучения мы проводили дидактические игры с введением элементов моделирования.

Опишем методику проведения этих видов дидактических игр.

1. **Игра «Магазин».** Цель: закрепить название предметов одежды; учить использовать в речи простое предложение с прямым дополнением. Воспитатель исполнял роль продавца, дети – покупателей. В игре использовались карточки с изображением детей, одежды и действий человека.



Девочка

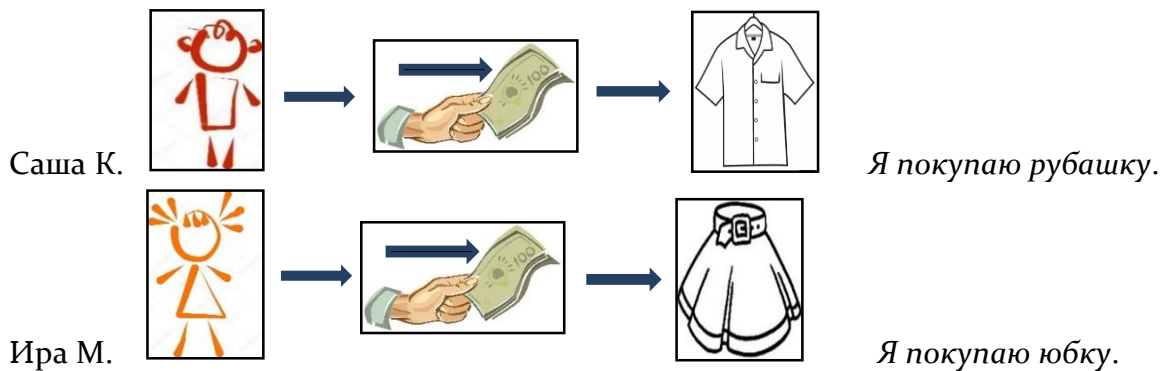


Мальчик



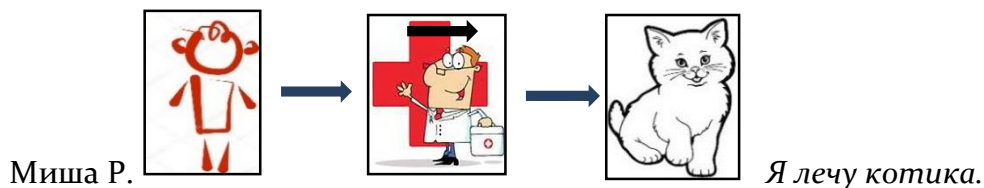
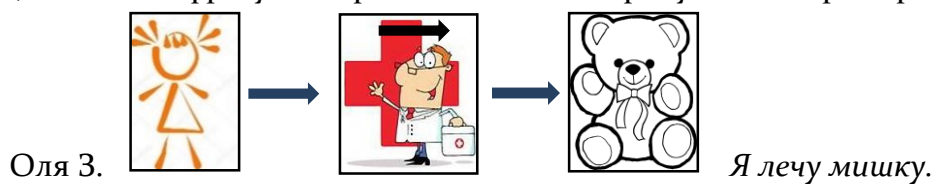
Купить

Дети выбирали «одежду», а потом составляли фразу, опираясь на картинно-символическую наглядность. Ниже приведены примеры фраз, которые были «записаны» детьми.




В конце игры дети рассматривали все покупки и выкладывали на фланелеграфе «записанные» фразы.

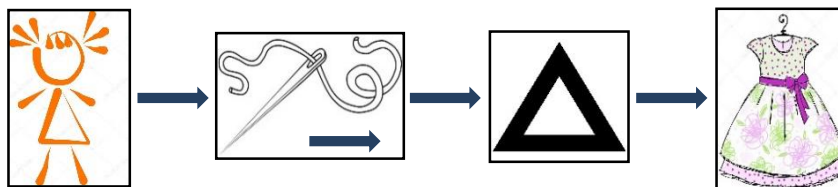
2. **Игра «Кукла заболела».** Цель: учить составлять простые предложения. Ребенок должен был выбрать карточку с изображением игрушки, которую он будет лечить, составить фразу с опорой на символы и рисунки. Например:



3. **Игра «Ателье».** Цель: активизировать словарь по теме «Одежда»; учить правильно употреблять существительное в винительном падеже и подбирать прилагательные, обозначающие качество предмета. Мы рассказывали детям о том, что открывается ателье, где можно сшить любую «одежду». Дети выбирали картинки с изображением предметов одежды и при помощи символов составляли модель фразы.

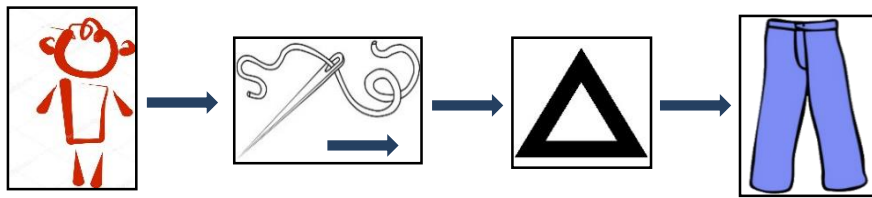
Мы ввели новый символ , который «просит» назвать признак предмета (подобрать прилагательное).

Группа девочек составила следующую модель предложения:



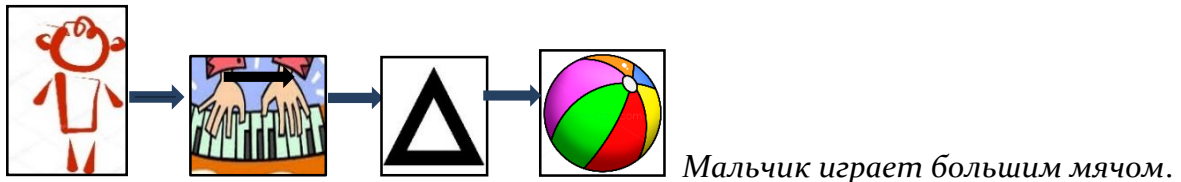
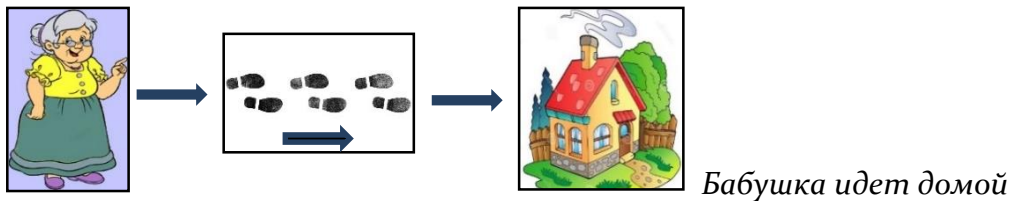
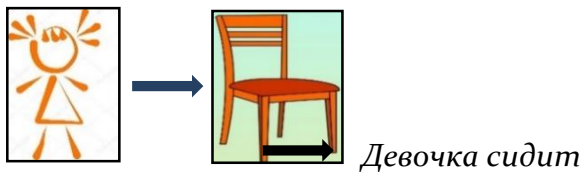
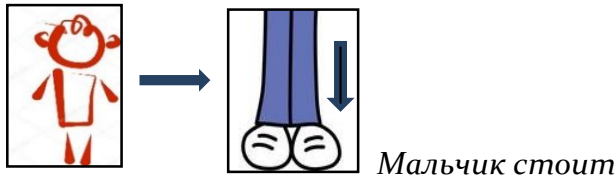
Содержание фраз, отражающих эту модель, было разнообразным. Так, Аня К. составила фразу: «Я шью красивое платье»; Оля З.: «Девочка шьет голубое платье»; Маша Г.: «Девочка Соня шьет маленькое платье».

Группа мальчиков составила следующую модель предложения:



Приведем примеры детских фраз. Саша К.: «Мальчик шьет зимние брюки»; Олег З.: «Я шью черные брюки»; Юра М.: «Мальчик Толя шьет длинные брюки».


В свободное время в центре «Письмо и чтение» детям предлагали набор карточек с изображением символов и рисунков, с помощью которых они самостоятельно «записывали» предложения. Ниже представлены модели детских предложений:



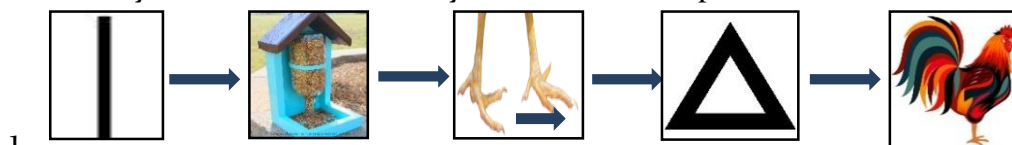
Самостоятельная речевая деятельность детей в центре убедительно доказывает: у них наблюдается устойчивый познавательный интерес к моделированию текста, умение оценить модель, созданную сверстниками, что положительно влияет на проявление естественной потребности детей высказаться в конкретной речевой ситуации.

Мы считаем, что только при систематическом говорении отрабатываются навыки устной речи, которые обеспечивают развитие речевой активности детей с ОНР.

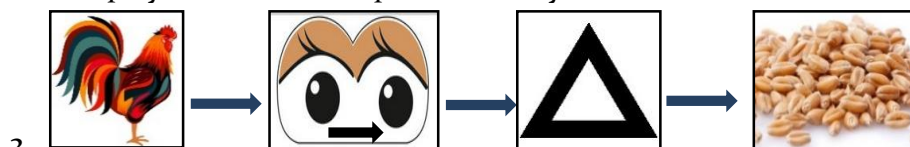
Дидактические игры и самостоятельная речевая деятельность детей с опорой на моделирование позволили подготовить их к работе над составлением текстов цепной организации (ТЦО) по методике В. К. Воробьевой [2].

В процессе дальнейшего обучения мы усложняли задания, которые были направлены на развитие умения составлять ТЦО. При построении этих текстов использовались картинно-символические модели предметов, действий или качеств объекта. Так, при изучении темы «Домашние птицы» дети составляли мини-рассказы о любимых птицах. Педагог вместе с детьми уточнял некоторые символы. Мы объясняли, что символ  «просит» заменить слово-существительное местоимением

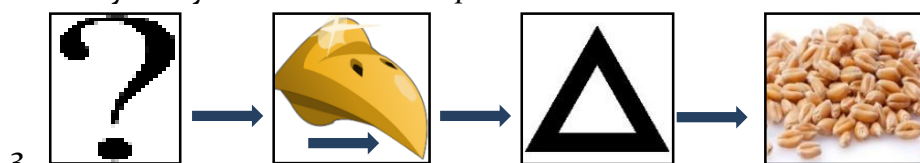
или обобщающим словом; символ □ заменяет союзы (и, на, в, под и т. д.), которые часто необходимы для составления предложения. Представим модель рассказа группы девочек на тему «Мой любимый петушок – золотой гребешок».



К кормушке подошел красный петушок



Петушок увидел большие зернышки.



Он склевал вкусные зернышки.

Составление текстов цепной организации (ТЦО) формирует у детей умение правильно строить фразы, структурировать текст, не нарушая логики развития события (особенно в повествовательном тексте), учит понимать правила смысловой «дружбы» предложений, осмысливать структуру текста (начало, продолжение, концовка).

Таким образом, актуальность широкого использования моделирования как эффективного наглядно-практического метода развития связной монологической речи старших дошкольников с ОНР 3-го уровня речевого развития состоит в том, что наглядное моделирование:

- позволяет поддерживать интерес к составлению ТЦО у детей с быстрой утомляемостью;
- ускоряет процесс запоминания и усвоения учебного материала, связанного с развитием всех компонентов речи;
- учит видеть главное в тексте, систематизировать накопленную информацию;
- развивает умение композиционно правильно составлять текст, не нарушая логики развития события с опорой на условно-символические изображения.

Использованная литература:

1. ВЕНГЕР, Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию. В: *Дошкольное воспитание*. 1982, № 3, pp. 46
2. ВОРОБЬЕВА, В. К. *Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи*. Москва: АСТ, 2006. 158 р.
3. ДМИТРИЕВА, Е. А. *Использование метода наглядного моделирования при обучении дошкольников составлению рассказа по картинке* [on-line] [просмотрен 14 июля. 2017]. Режим доступа: <http://festival.iseptember.ru/articles/418455/>
4. ДЬЯЧЕНКО, О. М. Формирование действий пространственного моделирования в процессе ознакомления дошкольников с детской художественной литературой. В:

Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте : Сб. науч. трудов. Москва: НИИ общей педагогики, 1980, pp. 47-56.

5. ЖУКОВА, Н. С., МАСТЮКОВА, Е. М., ФИЛИЧЕВА, Т. Б. *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников*. Москва: Просвещение, 1990. 238 р.

6. ЛУКЪЯНОВА, 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). Елец, 2007, pp. 173-175.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ГЕОГРАФИИ В КЛАССАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**ОЛЬГА ЛЕСКИНА, учитель истории и географии
КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного, Республика Казахстан**

Annotation. The article is devoted to the problems of teaching children with special educational needs. It shows examples of working methods in the lesson, allowing students to successfully master the study material and get positive grades. Selection of multi-level tasks contributes to the creation of favorable pedagogical conditions and the formation of a psychologically comfortable climate in the lesson.

Keywords: mental development delay, adaptation, methods and cognitive interest.

В настоящее время одним из наиболее важных педагогической вопросов является вопрос помощи детям, испытывающим различные трудности в обучении. И прежде всего это касается детей с задержкой психического развития (ЗПР). В коррекционной педагогике задержка психического развития является понятием психолого-педагогическим и заключается в медленном темпе протекания различных психических процессов, а также характеризует временной (отставание в развитии по возрасту) и в то же время временный характер отставания [1]. Такое отставание можно успешно преодолеть, если своевременно обеспечить ребенку необходимые условия развития и обучения. К сожалению, задержка психического развития в основном диагностируется специалистами только после поступления в школу и выражается она, прежде всего, в нарушении внимания и памяти, в ограниченности представления об окружающем мире, низком объеме общих знаний. Такие дети имеют низкую успеваемость, плохое поведение на уроках и полное отсутствие интереса к учебе. Если задержку психического развития не устранить вовремя, то в дальнейшем она может выражаться в личностной незрелости, высокой аффективности и зачастую в девиантном поведении.

Так в чем же заключается особенность развития детей с ЗПР?

Таблица № 1

Характерные особенности развития психических процессов у детей с ЗПР

Психические процессы	Особенности развития
Память	<ul style="list-style-type: none"> - сниженная продуктивность запоминания, сохранения и воспроизведения; -низкая скорость, точность и прочность запоминания; -неточное воспроизведение запоминаемого материала и в небольшом объеме; -испытывают затруднения при самостоятельном воспроизведении логических выводов; -кратковременная память [3].
Мышление	<ul style="list-style-type: none"> - не справляются с заданиями проблемного характера: не могут определить правильный путь решения, делают многократные попытки решений без проверки; -не могут установить точно дифференцированные связи и отношения, выделить существенные признаки и свойства; -низкая продуктивность и самостоятельность; -недостаточное развиты аналитико-синтетические операции(особенно умственный анализ) [6].
Внимание	<ul style="list-style-type: none"> -низкая концентрация на изучаемом и воспринимаемом материале; -неравномерное и неустойчивое внимание; -слабое распределение и переключение внимания; -повышенная отвлекаемость [2]
Зрительное восприятие	<ul style="list-style-type: none"> -низкая произвольная регуляция способов восприятия; Никишина -недостаточное произвольное выделение деталей; -неполноценность дифференциации информационной структуры воспринимаемого; -низкая активность восприятия; -бедность ассоциативных процессов [6].

Рассмотренные в таблице 1 процессы и функции, являются основными составляющими познавательной деятельности. Неполноценность одной из этих функций не может не влиять на качество деятельности в целом.

Как помочь таким детям успешно освоить школьную программу, как сделать так, чтобы ребенок шел на учебные занятия с радостью, был на протяжении всего урока активным и получал от своей деятельности на уроке удовлетворение, а, следовательно, и хорошие оценки? Прежде всего, необходимо развивать у них познавательный интерес как к обучению в целом, так и к каждому предмету в частности.

Знаменитый русский писатель Л.Н. Толстой писал, что познавательный интерес как феномен имеет большую значимость в развитии личности школьника, его познавательной сферы. Ученик учится хорошо, охотно, с желанием только тогда, когда ему интересно [5. с. 324]. А доктор педагогических наук, профессор Г.И. Щукина считала, что познавательный интерес, характеризуясь объективными условиями появления и формирования, представляет собой внутренний своеобразный процесс

самой личности, затрагивающий наиболее значительные ее стороны. И как средство обучения становится надежным только тогда, когда используется в арсенале средств развивающего обучения, прокладывающего дорогу росткам нового в развитии учеников, открывающего его перспективы [7].

В классах для детей с особыми образовательными потребностями я работаю уже 12 лет. За это время я поняла главное: каждый урок для таких детей должен быть от начала и до конца загадкой и интригой. Для этого необходимо подбирать такие разноуровневые задания, которые заставят каждого ребенка в течение всего урока быть активным и внимательным. На своих уроках для активизации познавательной деятельности я использую разные методы и приемы, позволяющие мне сделать урок интересным, а детям-хорошо усвоить изучаемый материал и получить удовлетворительную оценку. Некоторые приемы я хочу представить (таблица 2)

Таблица 2

Методический прием «Зашумленная тема»

Название приема	«Зашумленная тема»
Цель	развитие познавательного интереса
Задачи	развитие внимания (умение сконцентрировать внимание и сосредоточиться)
Оборудование	доска, мел
Время	1-3 минуты. При усложнении задания время варьируется, но не больше 3-4 минут
Возраст детей	5-9 классы
Предварительная подготовка	Не требуется
Деятельность учителя	Пишу зашифрованную тему на доске (например: уславянекврвннемясредневековьеа)
Деятельность детей	Расшифровывают тему, стирают лишние буквы и записывают правильное название темы на доске и в тетради
Другой вариант проведения	В дальнейшем это задание усложняется. Например: - с каждым разом количество лишних букв в названии темы увеличивается; - можно написать все буквы в названии темы разноцветными мелками; - в названии темы написать только согласные буквы (Сл...в...н... в р...нн...м ср...дн...в...к...вь...е); - в названии темы написать только гласные буквы; - в названии темы в словах менять местами слоги

К этому приему можно добавить задание, направленное на развитие внимания и памяти (таблицы 3,4).

Таблица 3

Методический прием « Радуга»

Название приема	« Радуга»
Цель	развитие познавательного интереса учащихся
Задачи	Развитие внимания (умение сконцентрировать внимание и сосредоточиться); развитие памяти(механическое, смысловое, осознанное, ассоциативное запоминание, сохранение информации, воспроизведение информации).
Оборудование	Доска, цветной мел или листы бумаги определенных цветов
Время	1 минута. Постепенно сокращаем время до 10-15 секунд
Возраст детей	5-9 класс
Предварительная подготовка	На доске записать тему урока: «Население и страны Южной Америки, Андийские страны, страны Равнинного Востока».
Деятельность учителя	Примерные вопросы: Сколько цветов было использовано для записи темы урока, перечислите их; Каким цветом написаны согласные буквы; Каким цветом написана буква а; Какие буквы написаны сиреневым цветом
Деятельность детей	В течение одной минуты внимательно смотрят на доску и читают название темы урока. Затем отвечают на вопросы учителя
Другой вариант проведения	По желанию учителя

Таблица4

Методический прием « Я знаю, что....»

Название приема	« Я знаю, что...»
Цель	развитие познавательного интереса
Задачи	развитие памяти (механическое, смысловое, осознанное, ассоциативное запоминание, сохранение информации, воспроизведение информации)
Оборудование	Листы бумаги, на которых написаны словарные слова(например: агора, касты, клинопись, иероглифы и т.д.)
Время	Определяет сам учитель в зависимости от уровня развития памяти учащихся. Количество слов для каждого ученика будет разным
Возраст детей	5-9 класс
Предварительная подготовка	Подготовить карточки со словами
Деятельность учителя	Помогает учащимся при выполнении задания

Деятельность детей	Отвечают определения словарных слов
Варианты выполнения заданий	- берет на выбор любую карточку, на которой написано словарное слово и дает определение; -получает карточку, на которой написаны несколько словарных слов и подбирает к ним определения (приводит в соответствие стрелками или цифрами); - составляет определение словарного слова (определение слова разрезано на отдельные слова)

Данная статья описывает только некоторые из приемов, помогающих актуализации основных элементов урока, направленных на приобретение учащимися знаний и умений, развивающих познавательный интерес. Подбор разноуровневых заданий способствует созданию благоприятных педагогических условий и формированию психологически комфортного климата на уроке.

Используемая литература:

1. АНТИПИНА, А.Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития//Начальная школа.-1993 ISBN отсутствует
2. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. Управляемое формирование психических процессов. М.: Издательство МГУ М.: Издательство Московского Университета, 1977 ISBN отсутствует
3. ЛУБОВСКИЙ, В.И. Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема. // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. – Иркутск, 1979. – С. 3-17 ISBN 5-89395-482-3
4. НИКИШИНА, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. – М.: ВЛАДОС, 2000. ISBN 5-69-101124-3.
5. ТОЛСТОЙ, Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. ISBN: 978-5-9704-1743-0.
6. УСАНОВА, О.Н. Специальная психология. – СПб, 2006. ISBN 5-469-00669-7.
7. ЩУКИНА, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике.- М., 1971. ISBN отсутствует

ПРИКЛЮЧЕНИЕ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ГРУППОЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-06-00648)

**ОЛЬГА МИНОВСКАЯ, кандидат педагогических наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Костромской государственный университет»,
Кострома, Российская Федерация**

Annotation: *In this article the author proves relevance of application of the adventure as effective pedagogical tool of the 21st century, including in inclusive education. As a methodological basis is the concept of social education of professor A.V. Mudrik, namely the idea of balance of adaptation and autonomism of the person in concrete society. The adventure is represented as the education method which stimulates processes of self-knowledge, self-affirmation, self-determination and self-realization of the child. The author defines an adventure as a situation of interaction of the child with the world and by itself in which he subjectively experiences novelty and force of external circumstances. The researcher pays attention to the principles of design of an adventure for education of teenagers, relies on the ideas of safety, openness, optimism, uniqueness, inversion, cultural analogy. In the text features of children of different age, the reason of their interest in an adventure are analyzed.*

The adventure is considered as a method of the group work with teenagers in inclusive education. The author represents specifics of the adventure in work with children's collectives which exist short and long periods. When the researcher speaks about application of the adventure in inclusive education, he analyzes features of this process, his additional potentials for development of the child limiting requirements.

Keywords: *adventure, teenager, group work, inclusive education.*

Идеи и практика инклюзивного образования актуализируют для исследователей вопрос: каким образом должен проектироваться и воплощаться образовательный процесс, который обеспечит успешную социализацию каждого ребенка? Ведь первостепенным в данном случае будет не самооценку образования, а его средственный характер для благополучия ребенка в настоящее время и в будущем.

Анализ подходов к пониманию сущности социализации, проведенный А. В. Мудриком, показывает два основных варианта понимания. В первом случае социализация трактуется как процесс адаптации человека к обществу, формирующему каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс). Во втором случае человек не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя (Ч. Кули и Дж. Мид). С точки зрения позиции человека как субъекта предполагается пассивная позиция в первом случае и активная во втором.

В рамках концепции социального воспитания А. В. Мудрика, опирающегося на субъект-субъектный подход, сущность социализации определяется в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества [3, с. 10-11]. Из этого следует необходимость баланса приспособления (адаптации) и обособления (автономизации) человека.

Анализ российских диссертационных исследований, посвященных вопросам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, показал некоторую асимметричность проблематики. Существенное количество работ посвящено поискам путей социальной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Такими путями представляются:

– физкультура и спорт, адаптивный спорт, лечебная гимнастика и массаж (Н. О. Рубцова, 1992; Я.Жбиковский, 1994; Н.В.Ганзина, 1997; Н.Н.Ларионова, 1999; В.В.Храмов, 2005 и др.);

– дополнительное образование (О.И.Витвар, 2001 и др.);

– социально-культурная деятельность (Л.В.Усова, 2011; Т.В.Гудина, 2014 и др.);

– деятельность волонтеров (Т.Н.Ищенко, 2014 и др.).

С одной стороны, все пути предполагают вовлечение ребенка в активную деятельность и взаимодействие с другими детьми и взрослыми в процессе социальной адаптации. С другой стороны, анализ исследований показывает недостаток внимания к вопросу обособления ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Процесс обособления связан, на наш взгляд, с важнейшими для человека вопросами самопонимания и самоопределения, поиска своего предназначения и его реализации в жизни.

Наше обращение к приключению как возможному методу инклюзивного образования обусловлено тем, что здесь в условиях интенсивного взаимодействия в группе для ребенка инициируются процессы самопознания, самоутверждения, самоопределения и самореализации.

Приключение как метод образования применялось в практике уже с XIX века, а возможно, и ранее: исследователи обнаруживают еще у Платона основания эмпирического образования. В зарубежной педагогической науке и практике на протяжении длительного времени идеи применения приключения в образовательном процессе развиваются в рамках таких направлений, как Outdoor Education, Wilderness learning, Adventure education, Erlebnispädagogik, Abenteuerspädagogik и др. [1]. Сегодня приключение изучается и как метод групповой терапевтической работы, и как метод образования [2], и как форма организации, и как воспитательное событие, и как социокультурная практика. Мы осмелимся предположить, что именно в XXI веке приключение может занять ключевое место в российской педагогике.

В современной России спектр приключений богат и разнообразен. Это приключения в природе (например, «робинзонада» на острове) и в городской среде (например, городской квест), приключения дома (например, строительство шалаша на дереве), в школе или лагере (например, встреча рассвета), в общественных организациях (например, деятельность страйкбольных клубов), в пространстве Интернет (например, акция «Анонимный дед»).

Приключение представляется нам *ситуацией взаимодействия ребенка с миром и самим собой, в которой он субъективно переживает новизну и силу внешних обстоятельств*. Обстоятельства, с которыми сталкивается участник, требуют от него решений и активных действий, чтобы он «отважился сделать что-либо». «Мир» вокруг ребенка активен, он провоцирует, вынуждает его предпринимать действия. Ребенок получает от «мира» вызов и, отвечая на него, вынужден преодолевать сложившиеся (и развивающиеся) обстоятельства.

Интрига в приключении обеспечивает привлекательность ситуации для участника. Риск, авантюрный момент, запутанность обстоятельств указывают на равные возможности как победы, так и проигрыша, что пробуждает амбиции и

стремление к преодолению трудности. Сложность обстоятельств требует приложения волевого усилия, что позволяет участнику раскрыть в себе потенциалы, о которых он не подозревал, выполнить то, что раньше представлялось трудным и даже невозможным. Неожиданность и неопределенность ситуации, неочевидность верного решения заставляют мыслить и действовать творчески, принимать нестандартные решения, быть готовым изменить свою тактику действий. Все перечисленные черты ситуации (интрига, риск, неожиданность и неопределенность, необходимость преодоления обстоятельств) обуславливают яркость и полноту переживаний участника. «Случайность» ситуации следует трактовать не только как неожиданность, но и как новизну складывающихся обстоятельств, их необычность для ребенка.

Приключение привлекательно для детей разного возраста. В работе с дошкольниками и младшими школьниками на первое место выходит возможность реализации в приключении игрового контекста (приключение может иметь игровую фабулу), совершения открытия, воплощения фантазии или мечты. Потребности подростков в романтике, преодолении, достижении, их интерес к самому себе (Л.С. Выготский) соответствуют основным характеристикам и педагогическим возможностям приключения. Юношам и девушкам приключение позволяет удовлетворить потребность в новизне и яркости переживаний, испытать силы в преодолении препятствий различного характера, поиске и осуществлении нестандартных решений.

Характеристика приключения как инструмента обучения и воспитания подростков в XXI веке дополняется основополагающими идеями, принципами, к которым обращается педагог в процессе конструирования и реализации подросткового приключения.

Принцип безопасности является основополагающим, поскольку приключение содержит элемент риска, предполагает встречу ребенка с вызовом и последующее преодоление препятствий. Принцип предполагает переход участника в позицию самостоятельного и ответственного человека, готового обеспечивать собственную безопасность и безопасность окружающих в ситуации вызова, неопределенности.

Принцип открытости закрепляет отношения между всеми сторонами на основе взаимного уважения, полной информированности об особенностях приключенческого события, не разрушая его интригу. Взаимодействие между педагогом и участником приключения основывается на доверии, обусловленном открытостью, и обеспечивает психологическую безопасность ребенка и педагога.

Принцип оптимизма говорит о мобилизации участника в том, чтобы целеустремленно двигаться сквозь все препятствия к результату в финале, во-первых, и об эмоциональной поддержке ребенка со стороны педагога, во-вторых. Принцип ведет педагога и ребенка к осознанию ценности каждого результата (как победы, так и поражения) и готовности извлекать пользу из полученного опыта.

Принцип уникальности требует, чтобы приключение отличалось новизной, было особенной ситуацией для ребенка. Речь идет о субъективной новизне ситуации, обеспечивающей яркость и интенсивность переживаний участника. Новизна может связываться с местом, занятием, форматом взаимодействия, ролью участника и т.д.

Требование уникальности стимулирует педагога к поиску нетривиальных, захватывающих сюжетов, заданий, препятствий и т.д. Эксклюзивность ситуации (как внешний аспект уникальности) обеспечивает привлекательность приключения для будущих участников.

Принцип инверсии обуславливает динамичность взаимодействия педагогов и участников, возможность смены их ролей и следования первых (педагогов) за вторыми (участниками). Идея инверсии усиливает открытый характер отношений педагога и ребенка, во-первых, и расширяет поле поиска методических решений для обеспечения уникальности ситуации, во-вторых.

Наконец, принцип культурной аналогии предполагает соответствие содержания и результатов деятельности участника определенным культурным образцам. Принцип требует от педагога конструирования приключения сообразно той культуре, в которой существует и развивается ребенок, понимания путей освоения участником актуального знания и умений, приобретения опыта, значимого для успешной и самостоятельной жизни в настоящий момент и в будущем.

В организации приключения выделяется ряд последовательных шагов.

1) Создание педагогом интриги по поводу предстоящего приключения. Главная задача состоит в том, чтобы вызвать у подростков интерес, ожидание чего-то необыкновенного, нового, таинственного. Важен настрой будущих участников, их желание активно действовать, пробовать свои силы, искать нестандартные пути решения задач в ситуации неопределенности.

2) Инструктирование по технике безопасности. Приключение предполагает большую или меньшую долю допустимого риска и трудностей, будь то ориентирование в городе по приборам GPS или путешествие верхом на лошадях по лесу. Основная задача педагога на этом этапе состоит в том, чтобы участники освоили все необходимые знания и доступные им способы обеспечения собственной безопасности и безопасности окружающих.

3) Определение «формата» участия подростка. Здесь, во-первых, важно прояснить ожидания и желания воспитанника относительно предстоящей ситуации и себя самого, определить, к чему он готов и к чему не готов, какой опыт и переживания стремится приобрести. Во-вторых, обозначается длительность приключения, место и время, условия предстоящей ситуации, возможные варианты. В-третьих, оговаривается возможность выхода из приключенческой ситуации, если подросток будет не готов продолжить свое участие по тем или иным причинам.

4) Обеспечение подготовки участников. В зависимости от особенностей приключения подготовка может быть технической, может предполагать освоение необходимых знаний и навыков, обеспечивать эмоциональный настрой и т.д. Группа должна будет спрогнозировать, какие трудности могут возникнуть у всех и каждого в отдельности, а затем наметить пути смягчения или преодоления этих трудностей.

5) Организация самого приключения. Приключение предполагает полноценную реализацию всех задуманных коллизий и в то же время требует от педагога импровизации, творчества, использования своей интуиции. Особо следует отметить необходимость яркого начала как развития той самой интриги, с которой все

начиналось. А по завершению приключенческой ситуации педагогам необходимо обеспечить «триумфальный» финал, в котором участник может почувствовать себя победителем, преодолевшим все трудности.

6) Организация отдыха участников и обмена впечатлениями. Эмоциональная напряженность приключенческой ситуации нередко приводит к усталости участников, особенно, если приключение отличается длительностью и сложностью. Кроме того, по завершению события подростки переполнены впечатлениями. Следовательно, необходим отдых и обмен впечатлениями.

7) Организация осмысления участниками полученного опыта. Важно организовать рефлексию как самой ситуации взаимодействия подростка с окружающим миром (в том числе, с группой), так и произошедших изменений (в представлениях о мире и себе, в умениях и навыках, в отношениях и т.д.).

В центре нашего внимания работа с подростками в группе, поскольку в большинстве случаев приключение предполагает участие группы детей (хотя может быть реализовано и в индивидуальном режиме).

Процессы взаимодействия в приключении идут настолько интенсивно, что если участниками становятся ранее незнакомые дети, то они образуют кратковременный коллектив. Такой коллектив обладает общей целью, между участниками складываются отношения (в том числе, выделяются лидеры), участники осуществляют совместную деятельность, распределяя ответственность исходя из особенностей изменяющейся ситуации.

Если участниками приключения становятся подростки – члены долговременно существующего коллектива (учебного класса, детского объединения), то новизна приключенческой ситуации и препятствие, с которым сталкиваются подростки, инициирует временную смену ролей и функций в коллективе. Другими словами, во время приключения в коллективе могут выделиться новые лидеры, взаимодействие между детьми будет определяться как привычной композицией отношений, так и возникающими перед ними новыми задачами. Таким образом, приключение (по своему завершению) может способствовать изменению психологической атмосферы, структуры межличностных отношений и ролей, ценностного контекста взаимодействия в коллективе.

Использование приключения как метода в условиях инклюзивного образования предполагает учет следующих позиций:

- необходимость совместного преодоления инициирует процессы взаимной поддержки и сопереживания в группе, понимание ценности другого человека;
- необычность предлагаемых испытаний позволяет подросткам искать нестандартные способы их решения, действовать без привычных схем, выстраивая новое видение себя, другого, окружающего мира;
- совместное преодоление препятствий сопровождается интенсивными переживаниями, оставляет яркие впечатления, которые становятся основой для последующего общения и богатым материалом для осмысления действий и отношений в группе;

– дополнительным потенциалом приключения для ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает возможность открыть в себе те ресурсы, о которых он ранее не знал (например, умение нестандартно мыслить, проявлять выдержку при неудачах группы и т.д.); возможность выступить в новой роли для остальных детей, показать им свои ранее неизвестные возможности;

– важным ограничивающим требованием является объективная посильность предполагаемых задач, преодолеваемого препятствия для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Использованная литература:

1. Fengler J. *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie*. Berlin: Logos, 2007. 333 S. ISBN: 9783832516949
2. Берджес Д. *Обучение как приключение: Как сделать уроки интересными и увлекательными* / Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2015. 238 с. ISBN 978-5-9614-4977-8.
3. Мудрик, А.В. *Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования*. 8-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 240 с. ISBN 978-5-7695-8842-6.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К РЕБЕНКУ С ООП В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

**ТАТЬЯНА ПАНЬКО, преподаватель,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы,
Республика Молдова**

Annotation: *This article deals with the problem of an individual approach in education. The author describes the advantages of providing an individual approach to inclusive education. The advantages and peculiarities of the organization of the learning process within the framework of the individual approach are described. The main features of the individual approach are described. The possibilities of an individualized curriculum as a technology for implementing an individual approach in teaching children with special educational needs are revealed.*

Keywords: *disabled children, pedagogical coindividual approach, inclusive education, children with special educational needs, individualized curriculum.*

В настоящее время в образовании все актуальнее становится проблема индивидуального подхода к учащимся. Личность каждого ребенка рассматривается как совокупность уровня развития, знаний, способностей и компетенций, которые отличают его от других. Каждый ребенок входит в класс с различным типом мышления, понимания, памяти, способом общения и выражения своих мыслей и чувств. Ученики по-разному воспринимают учение, по-разному выражают свои потребности, проявляют удовольствие, по-разному включаются в учебный процесс, имеют определенные представления о себе и о других.

Индивидуальный подход упорядочивает образовательный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями развития каждого ребенка, проявляется в гуманном обращении с ребенком, принятии его личности и прав как высшей ценности.

В данном подходе каждый ребенок должен быть активным участником образовательного процесса, вносить свой опыт, свой стиль учения, свою социальную модель.

Знание и определение различий личности являются одним из основных условий для обеспечения прогресса в развитии ребенка. Знание различий учащихся позволяет учителю максимально эффективно реализовать в практике индивидуальный подход в особенности в работе с учащимися с ООП. [2]

Индивидуальный подход выступая основой инклюзивного образования, реализуется на базе инклюзивной образовательной политики, инклюзивной культуры на уровне учебного заведения и общества в целом.

Современные тенденции индивидуального подхода к детям с ООП отличаются от традиционных. Они предусматривают включение ребенка в общую учебную среду, создание дополнительных образовательных структур и услуг поддержки, обеспечения доступа к школьным программам путем разнообразия форм инклюзии, гибкости куррикулума, адаптации дидактических технологий.

Вопросам применения, обеспечения индивидуального подхода в педагогической практике, а также особенностям развития личности в системе данного подхода внимание уделяли такие исследователи, как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, В.Д. Шадриков и др.

Н.М. Шахмаев рассматривает индивидуальный подход в обучении как особую форму организации образовательной деятельности при которой учитываются индивидуальные особенности учащихся, характер взаимодействия учителя и учеников. [4]

В рамках инклюзивного образования обеспечивает реализацию одного из основных принципов инклюзивного образования, а именно: для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут. В данном контексте процесс обучения представляет собой совокупность, включающую деятельность учителя, сотрудничество и мотивацию к учению, деятельность ученика, что обеспечивает: устранение трудностей в обучении; возможность развития всех сил и способностей учащихся.

Инклюзивная школа призвана учитывать индивидуальные особенности ребёнка в процессе обучения, так как основная цель индивидуального подхода в данном случае - обеспечение максимально возможной глубины в овладении материалом, надлежащего развития способностей учеников, наибольших сдвигов в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями.

Анализ психолого-педагогической литературы, позволил нам отметить основные черты индивидуального подхода, а именно:

- 1) Индивидуальный подход обеспечивает реализацию развивающего обучения, приспособленного к уровню развития и образовательным потребностям, и возможностям каждого ученика с ООП;
- 2) Достижение каждого нового успеха, более высокого уровня знаний, умений и навыков требует переоценки и последующего роста, и усложнения уровня усвоения изучаемого материала;
- 3) Индивидуальный подход должен сохраняться в течение всего периода обучения.

Индивидуальный подход в инклюзивном обучении следует рассматривать как один из механизмов реализации индивидуального учебного плана, как один из важных резервов повышения эффективности обучения.

Реализация индивидуального подхода в образовании учащихся с ООП способствует реализации индивидуального учебного плана, повышению уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности и, таким образом, уменьшает его отставание, выявленное посредством психолого-педагогической оценки.

Индивидуальный подход оказывает помощь учителю в поиске и реализации индивидуально-своеобразных приемов деятельности, соответствующих особенностям ученика и в то же время способствующих наиболее эффективному выполнению учебных задач, в чем и состоит основная цель индивидуального подхода.

Н.Г. Морозова отмечает, что интерес и эффективность выполнения учебных задач характеризуется тремя моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции; наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности. Однако, учащиеся с ООП не сразу начинают проявлять интерес к новому, позже остальных включаются в активную познавательную деятельность. Практически каждому из них необходима индивидуальная помощь в осознании того, что они уже знают и что должны узнать, как искать пути к истине. Реализация индивидуального подхода в обучении школьников с ООП — это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребёнка, уровня его знаний, формированием умений и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приёмы подхода к ребёнку. [5]

В работе с детьми с ООП индивидуальный подход помогает достичь три основные цели обучения: обучающую, развивающую и воспитывающую.

Обучающая цель – средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки учащихся, содействовать реализации ИУП, повышению уровня

знаний, умений и навыков каждого ученика в отдельности, и, таким образом, уменьшать его абсолютное и относительное отставание.

Развивающая цель – формировать и развивать логическое мышление, креативность и умения учебного труда, опираясь на зону ближайшего развития.

Воспитывающая цель – воспитание личности в широком значении этого понятия.

Индивидуальный подход в свете инклюзии позволяет обучать учащихся в общеобразовательных школах, в которых работают структуры и оказываются дополнительные образовательные услуги поддержки.

Образовательные цели устанавливаются и достигаются каждым учеником индивидуально, в зависимости от потенциала ученика в процессе реализации индивидуализированного куррикула. Школьная успеваемость же рассматривается в перспективе ИУП, учитывая прогресс в развитии ребенка.

Индивидуальный учебный план (ИУП) представляет собой инструмент организации и согласованной, последовательной реализации образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями (ООП).

Целью ИУП выступает индивидуальный подход к потребностям ребенка, который основан на имеющемся потенциале психического, физического, социального развития и уровне развития моторных, интеллектуальных, школьных и других умений. Разработка ИУП основывается на комплексной оценке сильных сторон, интересов и потребностей ученика.

В данном контексте ИУП ставит своей целью обеспечение прогресса в развитии ребенка (эмоциональном, моторном, познавательном, речевом, социальном) в соответствии с его потенциалом, определение стратегий, ресурсов, технологий и услуг, которые будут способствовать его развитию. [1]

ИУП разрабатывается для ученика с особыми образовательными потребностями по рекомендации Службы психопедагогического сопровождения (СПС) и должен быть сосредоточен на сильных сторонах конкретного ребенка, обеспечивать его включение в процесс обучения в классе, должен быть согласован со всеми специалистами, помогающими ребенку, в том числе с его семьей. Одной из основных характеристик должна быть индивидуальность при его разработке и реализации.

Задачи, стратегии, технологии, рекомендации, действия по запланированному обучению и развитию ребенка должны быть четко и исчерпывающе сформулированы, выполнимы и должны отражать особые образовательные потребности конкретного ребенка, для которого разрабатывается ИУП.

Для эффективной реализации индивидуального подхода важно не только знать об особенностях ребенка при поступлении в школу, но и проводить систематическую диагностику, оценку, наблюдения с целью фиксации происходящих изменений как в личности учащихся, так и в структуре их учебной деятельности. Систематическая оценка позволяет вовремя скорректировать способы работы с ребенком в процессе обучения, что несомненно оказывает влияние на эффективность его учебных и личностных достижений.

Индивидуальный подход создаёт предпосылки для развития интересов и способностей ребёнка; при этом учитель должен не только опираться на имеющиеся познавательные интересы, но и пробуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями вызвать у детей положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе, что особенно важно в работе с детьми с ООП.

Таким образом, следует отметить, что реализация индивидуального подхода не только способствует наиболее успешному выполнению учебной деятельности учащимися, создает условия для развития тех качеств, от которых и зависит успешность этой самой деятельности, но и позволяет педагогам, вспомогательным педагогам осуществлять эффективную деятельность.

Использованная литература:

1. EFTODI, Agnesa. Индивидуальный учебный план. Ch.: Cetatea de Sus, 2012. 56 p.
2. RACU, A., POPOVICI, D.-V., DANII, A. Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010.
3. КИКУ, В., КОЖОКАРУ, В., ЖЕЛТЫЙ, С. и т.д. Инклюзивное образование. Методическое руководство, Кишинев, 2006.
4. МАКАРОВ, С.П. Технология индивидуального обучения. В: Педагогический вестник.2003, №1, с.2-10.
5. ЮРКЕВИЧ, В.С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек. М.: Знание. 2006. 80с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНСТРУКТИВНЫХ ПАМЯТОК ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**ГУЗЯЛИЯ САЙФУТДИНОВА, учитель истории и права
КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного, Республика Казахстан**

Annotation: *The instructive notes on the performance of various types of the work in history lessons are applicable to children with any ages and educational needs, and contribution to better learning of the material studied and the development of the creative thinking.*

Keywords: *History. the instructive notes, children with any ages and educational needs*

Одной из основополагающих целей обучения учащихся в школе остается актуальным - формирование и развитие умений и навыков. Высокий уровень, которого стал сегодня одним из критериев оценки эффективности качественного преподавания успешного учителя. Для достижения высокого уровня развития умений и навыков учащихся необходимо исследование и оценивание учителем процесса самостоятельного постижения учеником смысла изучаемого, то есть когнитивных

процессов психологии. Формы и приемы формирования когнитивных процессов в обучении учащихся на уроках истории, стало объектом моего исследования. Теоретиками когнитивного подхода в обучении являются: Ж. Пиаже, М. Монтессори и И.С. Выготского, которые определили поэтапный психологический рост. В процессе своей педагогической деятельности, я в течение двух лет (5-6 классы) наблюдала динамическое и устойчивое развитие умений и навыков учащихся, связано не только соответствие возрастным особенностями, но и особым образовательным потребностям учащихся.

Одним из наиболее эффективных приемов в обучении, предлагаю использование инструктивных памяток, карт, схем и таблиц, На любом этапе обучения они облегчают труд учителя, а детям станут помощниками при выполнении любых заданий на уроках или дома.

При составлении инструктивных карт включаются лишь самые необходимые сведения, так как слишком детальный инструктаж на начальном этапе учащимися воспринимается учениками с трудом. Вначале создается общая картина формирования навыка, а потом уже более подробно разъясняются отдельные элементы. План предстоящей деятельности учителем выписывается на карточках (инструкции) в виде алгоритмов действий. Учеников необходимо предупредить о возможных затруднениях в работе и способах их устранения. Как правило, детям с ООП следует инструктаж сопровождать показом рациональных приемов деятельности, образцов ученических работ.

Пример, памятки:

Характеристика и оценка исторического деятеля (5 – 6 класс)

1. Как ты представляешь себе внешний вид героя?
2. Что он сделал?
3. Во имя чего, в интересах какого класса он действовал?
4. Какие внутренние, наиболее важные черты этого человека?
5. Дайте оценку деятельности деятеля. Какой вклад он внес в историю? Почему мы его помним?

Характеристика и оценка исторического деятеля (7 – 8 класс)

1. Вспомните:
 - а) когда и в какой стране жил;
 - б) к какому классу принадлежал, в каких условиях формировались его взгляды;
 - в) историческую обстановку, в которой протекала его активная деятельность;
 - г) его общественно-политические взгляды.
2. Кратко укажите:
 - а) какие цели и почему он выдвигал, с целями и задачами какого класса они совпадали;
 - б) какие средства он использовал для достижения своих задач; оцените и вы эти средства.
3. Опишите его внешность и характер. Какие из черт характера помогли или мешали ему в достижении поставленных задач?

4. Как вы оцениваете его деятельность в целом? Какова его роль в истории?

Выразите свое отношение к нему.

Характеристика и оценка исторического деятеля (9 – 11 классы)

1. Определить исторические условия и общественную среду, в которых формировались взгляды, жизненные цели человека, показать, как на них влияли эти условия.

2. Раскрывать черты характера человека, их зависимость от воспитания, влияния общественной среды, его идеалов и задач.

3. Определить, какие качества личности этого выдающегося человека помогали в достижении поставленных им целей в решении исторических задач, объективно поставленных перед страной и народом.

4. Вскрыть связи и противоречия:

- между целями деятеля и интересами народных масс;
- между целями и мотивами деятельности выдающегося человека;
- между целями и способами их достижения.

Оценить его значение и роль в истории:

- по результатам его деятельности;
- по его влиянию на положение народных масс, на дальнейший ход событий;
- по воздействию его примера на других людей, на новые поколения.

5. Оценить личность исторического деятеля и выразить свое отношение к нему.

Памятка о правилах усвоения целостных картин типичных исторических явлений

1. **Внимательно рассмотри** наглядное пособие и мысленно представь себе или воспроизведи словами общую картину предмета или явления, которое изучаешь.
2. **Обрати внимание** на окружающую природу и материальные предметы орудия труда, сырье, из которого изготавливают изделия, помещения мастерской, лес, разоренное поле, одежда и обувь людей. Запомни увиденные образцы, попробуй воспроизвести их словам.
3. **Внимательно всмотрись** в образы людей, которые принимают участие в изготовлении изделий: Что делает каждый из них? Чем занят? Какие действия осуществляют работающие люди? В какой последовательности они эти изделия изготавливают? Запомни и словесно воспроизведи усвоенные образы.
4. **Уясни и скажи**, в каких условиях трудятся люди. Как они относятся к труду? Почему?
5. **Подумай и скажи**, кто эти люди: рабы, свободные мастера - ремесленники, крепостные крестьяне, рабочие, рабовладельцы, феодалы (помещики) или представители буржуазии?
6. **Скажи**: кому принадлежат орудия труда, земля, другие материальные предметы, которые ты видишь на картине?
7. **Скажи**: что заставляет людей, изображенных на картине, трудиться? Почему?
8. **Определи**: какие взаимоотношения между людьми, увиденными на картине? Почему?

Как работать с книгой

1. Читай книгу с карандашом в руке. Если книга твоя собственная, то аккуратно делай пометки на полях в тех местах, которые тебя заинтересовали или вызвали вопросы.
2. Старайся читать бегло, но внимательно. Прочитав книгу, подумай над ее основными идеями, над описанными в ней событиями, фактами.
3. Сделай записи о том, что показалось особенно важным в прочитанной книге, об ее основных преимуществах или недостатках.

В процессе обучения учащиеся усваивают знание конкретного приема, необходимого для составления сравнительной таблицы, плана ответа, разработки логической схемы. Узнав о последовательности действий, составляющих этот прием, они начинают работу по образцу под руководством учителя.

Данные инструкции могут носить как регламентирующий характер на начальных этапах изучения материала и формирования навыков и умений, так и рекомендательный характер на последующих этапах обучения. Постепенно они становятся более самостоятельными, особенно при действиях в аналогичных ситуациях. Знакомый прием ученики начинают применять в новых условиях, выполняя упражнения и решая задачи. В результате многократного повторения они усваивают все действия, составляющие прием и после этого могут самостоятельно переносить усвоенные действия на новый материал и в иные условия. Таким образом, вырабатывается способность применять усвоенный прием в работе с новым учебным содержанием или первоисточником.

Применение инструктивных памяток, способствовало усвоению учащимися приемов учебной работы на уроках истории. Над высокими уровнями навыков и умений: составлять хронологические и синхронистические таблицы, сравнивать исторические явления по существенным сопоставляемым признакам и др, необходимо продолжить работу в последующих классах.

Использованная литература:

1. БАБАНСКИЙ, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М., Просвещение. 1985. С. 285. ISBN 5-7155-0174-1
2. ВАГАНОВ, Ю.В. Памятки на уроках истории // ПИШ, 1989 г. № 4. С. 272.
3. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. - 1996. - №4. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273
4. ПЕШКОВА, В.Е. Педагогика. Часть 1. Педагогические технологии в начальном звене. Курс лекций: учебное пособие. Direct MEDIA. Москва – Берлин 2015. ISBN 9785-44-75-3915-3
5. Руководство для учителя: Второй уровень / под ред. Бакирова К.А., Намысова Г.А. и др. Астана. ЦПМ АОО «НИШ», 2014. - 292 с. ISBN 978-601-7417-29-1

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**МАРИНА ТУНИЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы, Республика Молдова**

Annotation: *The article describe th features of word-formation processes in primary school for childre with mild underdevelopment of speech, it presents work on derivational models in the condition of co-education with normally speaking children.*

Keywords: *children with mild speech and language disorders, wordformation, the enrichment of schoolmates thesaurus.*

Пристальный интерес к проблеме детского словообразования возник ещё на рубеже XVIII – XIX веков. Вплоть до настоящего времени интерес к этой проблеме не угасает, поскольку словообразование, выполняя множество функций, оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребёнка в целом. На протяжении двух столетий учёные-лингвисты, психологи, педагоги, психолингвисты продолжали изучение закономерностей, последовательности, этапов и ступеней развития словообразовательных возможностей при онтогенетическом развитии речи (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Ф.А. Сохин, С.Н. Цейтлин, К.И. Чуковский, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, Н.М. Юрьева и др.).

В психолингвистических исследованиях признается тесная взаимосвязь словообразования с когнитивным и коммуникативным развитием, что позволяет их рассматривать в онтогенетическом единстве (А.А. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Ф.А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович, Н. М. Юрьева и др.).

Необходимость овладения словообразованием обусловлена тем, что вместе с номинацией элементов мира ребёнок постоянно сталкивается с ситуацией присвоения признаков и названия действий определённым событиям. В качестве элементов мира выступают предметы со стороны своих физических и материальных свойств, в то время как в событиях демонстрируются отношения между предметами. Эти отношения требуют изменений в содержании и форме речевой коммуникации, а именно-преобразования значения единиц номинации.

Результатом такого преобразования и является производное слово-номинация особого типа, отражающая изменения, происходящие и в предметной, и в языковой действительности.

Таким образом, появление производного слова в речи ребёнка означает переход на новый уровень речевого и когнитивного развития. Этот длительный и сложный путь складывается из нескольких этапов: ориентировки на звуковую форму морфемы; установления общей звуковой формы, константной в разных словах; соединения этой формы с определённым явлением действительности; установления «жёсткой» связи звукокомплекса с данным явлением и как следствие этого перенос данного звукокомплекса на все слова для обозначения данного явления, т. е. формирование словообразовательной «модели-типа» (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, с.47-48).

Итак, многочисленные исследования учёных на конкретном экспериментальном материале подтвердили тот факт, что овладение словообразованием детьми в процессе онтогенетического развития определяется степенью усвоения предметных отношений и их связей с языковыми явлениями (Ф.А. Сохин, А.А. Леонтьев, М.М. Попова, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Л.И. Айдарова, Н.М. Юрьева и др.).

Пик этого овладения приходится на дошкольный возраст, тогда как сознательное усвоение информации о словообразовательном составе слов и способах их продуцирования становится возможным несколько позже – в школьном возрасте.

Установлено также, что процесс выделения в слове составляющих его значимых единиц (морфем) протекает у детей с недоразвитием речи замедленно: школьники не умеют подмечать эти элементы языка и сознательно пользоваться ими в своей речевой деятельности (Т. П. Бессонова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Р. И. Шуйфер, А.В. Ястребова и др.).

Механизм саморазвития словообразовательной компетенции не функционирует у детей с общим недоразвитием речи.

Недоразвитие словообразовательной компетенции оказывает выраженное негативное влияние на овладение детьми с ОНР как устной, так и письменной речью, значительно снижает успешность в овладении учебными знаниями, умениями и навыками в процессе школьного обучения, препятствует полноценному развитию языковой способности и речевой коммуникации в целом.

Обучая таких детей, педагог прежде всего учитывает их ограниченные коммуникативные способности, дефицит концентрации внимания и памяти, низкий уровень работоспособности, быструю утомляемость, а также недостаток положительных межличностных отношений с одноклассниками. Последние особенно отрицательно сказываются на эмоциональном состоянии ребёнка с нарушением речи. Отсюда, важнейшим условием обучения становится постоянное моделирование социальных ситуаций, в которых может оказаться младший школьник с ОНР в обычной жизни. Задания такого характера будут содействовать формированию адекватных способов поведения в обществе.

В аспекте формирования речевой компетенции у таких детей особую заинтересованность вызывает работа над словообразованием, как один из основных путей не только обогащения их лексикона, но и формирования умений изменять грамматические формы слов, овладевать орфографией.

Т. В. Туманова в своих работах доказывает, что недоразвитие словообразовательной системы языка не зависит от возраста ребёнка, а связано со структурой его речи [8; 41].

По данным эксперимента Т. В. Тумановой, 45 % таких детей, несмотря на логопедическую и педагогическую работу, не могут подобрать проверочный вариант к образованному слову. Они или заменяют грамматическую форму исходного слова вместо подбора проверочного варианта [Примеры наши]. *Читатель – читал, наблюдатель – наблюдал*, хотя должно быть *тот, кто читает, наблюдает* или образуют собственный неологизм (*читальник, наблюдальник*), или пользуются ассоциативным принципом (*скрипкач*).

Опираясь на исследование вышеуказанного учёного, мы также провели эксперимент, целью которого являлось определить степень сформированности словообразовательных навыков у детей 2 кл. Голянской гимназии Единецкого района Республики Молдова (украинское село, где изучаются русский и украинский языки и где во 2 кл. есть 4 детей с нерезко выраженным недоразвитием речи). С заданием на образование уменьшительно-ласкательных форм при помощи суффиксов (*нос, миска, сани, окно*) проблемные ученики справились не все. Трое из четырёх образовали формы «*носик, санечка, віконце*» вместо нормированных «*носик, саночки, окошко*». Это объясняется также интерференцией украинского языка в речь на русский. Образование названий детёнышей животных и птиц в целом не вызывало трудностей, хотя встречалась подмена украинскими суффиксами (у *утки ... – ? кошки – ?, зайчихи – ? львицы – ?*) Один ученик ответил (*качатко, котенятко, зайченя*).

Наибольшие трудности возникли у детей при назывании детёнышей животных, образованных от супплетивной основы. Большое количество ошибочных ответов связано с тем, что дети опирались на заданную производящую основу, не абстрагируясь от неё. При этом дети наряду с правильными вариантами и лексическими заменами, образовывали неологизмы от производящей основы с помощью продуктивных суффиксов «-енок», «-онок». Учащиеся с недоразвитием речи в данном случае чаще прибегали к использованию ненормативных суффиксов («у *овцы – овчик, овчата, ягнятко, у кобылы – кобыльчик, лошадко, у свиньи – свинятко, поросятко, у коровы – тельчик, телянок, телятко*»).

Для образования относительных прилагательных второклассники отвечали на наши вопросы «*Что из чего сделано?*». *Из стекла – ? Из дерева – ? Из бумаги – ? Из металла – ?* *Склянный, деревянный, бумаговий, папірянний, металевий* (вместо *стеклянный, деревянный, бумажный, металлический*). Тут представлены диалектные названия, функционирующие в селе.

Результаты исследования также свидетельствуют об относительной сформированности у большинства младших проблемных школьников словообразовательных навыков на материале качественных прилагательных.

При выполнении заданий с глагольной лексикой детям предлагалось образовать глаголы совершенного вида прошедшего времени способом префиксации и суффиксации с опорой на пары сюжетных картинок и контекст. Например: – Петя, ты опять гулял под дождём? Я **рассержусь** на тебя. – Мама, не ...! – Я хочу **объяснить** тебе, как это было. – Не ..., я и так это знаю. – Почему ты не пишешь, Лена? – Я уже – Коля, ты начал читать сказку про колобка? – Я давно уже её Сравните слова: *ехать-приехать, лететь-прилететь, читать-прочитать*; объясните, что у них общего и чем они отличаются; подберите несколько слов с одним и тем же префиксом (вы-, пере-, по-).

В большинстве случаев дети самостоятельно образовывали правильные формы глаголов. В небольшом числе отмечались: замена нужной приставки иной продуктивной глагольной приставкой (вместо «надела» – «передела», вместо «собрал» – «насобирал»); замены производных глаголов ситуативными высказываниями (вместо «собрал» (персики) – «положил в пакет и понёс», «нарвал много персиков»).

К типичным ошибкам были отнесены следующие: изменение грамматической формы исходного слова вместо подбора проверочного варианта; подбор слова близкого по фонетическому составу; подбор слова по ассоциативному принципу; повтор исходного слова с нарушением структуры его ударности; отказы от заданий; продуцирование неологизмов.

Анализ лексического материала, оказавшегося наиболее трудным для интерпретации, позволяет утверждать, что таковым для учащихся второго класса являлись чаще отыменные, нежели отглагольные образования. Возможно, это вызвано тем, что выделение имени существительного в качестве мотивирующей основы труднее, чем глагола, поскольку требует многоступенчатого развёртывания ситуации, закодированной в структуре производной единицы. Типология словообразовательных ошибок детей с НВОНР представлена следующим образом:

- 1) образование неологизмов с помощью ненормативных суффиксов;
- 2) неправильный выбор основы мотивирующего слова;
- 3) замена готовыми лексическими единицами, словосочетаниями и ситуативными высказываниями;
- 4) пропуск словообразующего суффикса;
- 5) добавление лишнего суффикса в структуру производного слова;
- 6) нарушение звукослововой структуры слова;
- 7) постановка неправильного ударения в производном слове.

Наличие данных типов ошибок и недостаточная сформированность словообразовательных процессов младших школьников с НВОНР в сравнении с детьми с нормальной речью, определяют необходимость включения в систему педагогической и логопедической работы с учениками данной категории специальных разделов по формированию, развитию и совершенствованию словообразовательных процессов.

Выявленные в процессе экспериментального исследования типология словообразовательных ошибок и недостаточная сформированность словообразовательных процессов младших школьников с НВОНР позволили определить следующие направления коррекционно-педагогической работы по формированию, развитию и совершенствованию у этих учащихся словообразовательных процессов:

- закрепление умения дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного вида;
- совершенствование умения образовывать слова – названия детёнышей животных от производящей основы;
- развитие умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных, относительные и качественные прилагательные;
- формирование умения образовывать названия детёнышей животных путём употребления супплетивной основы; названия профессий;
- формирование умения образовывать притяжательные прилагательные.

Проведение работы осуществляется поэтапно, начиная с ориентировки в формально-семантической структуре слов и формирования обобщённости восприятия

морфем (I этап), постепенно переходя к формированию навыков осознанного образования производных слов (II этап).

Подбирая лексический материал для специальных упражнений, учитываем принцип деления слов на производные и производящие, одновременно принимая во внимание продуктивные словообразовательные модели. Это прежде всего суффиксы для образования именных частей речи и префиксы для образования глаголов. На первом этапе уточняется лексическое значение производящего слова, сопоставляются производящее слово с производным, устанавливаются общие и отличительные элементы звукового состава в них, обращается пристальное внимание на наличие общего корня в них и различных аффиксов. Далее находим однокоренные слова в контексте, выделяя в них корневые морфемы. Учимся выделять словообразовательные аффиксы, устанавливая одновременно их место в слове и наконец, конструируем наиболее продуктивные словообразовательные модели. При этом опираемся на конкретные представления детей. Демонстрируя предметную наглядность или иллюстративность в виде рисунка, картинки, муляжа, мы указываем направление школьникам от сравнения предметов в реальности к сравнению слов – названий этих предметов. Например, показываем изображение больших флага, гриба, дуба и маленьких. Дети делают вывод, что понятие «маленький» можно передать и частичкой слова-ок (*флажок, грибок, дубок*).

На втором этапе совершенствуем умения и навыки осознанного образования производных слов (без введения терминов). Обращаем внимание, что развитие словообразовательных возможностей по частям речи осуществляется параллельно: имена существительные, прилагательные, глаголы. Сопоставляя звуковой состав производящего и производного слов, часто используем вместе с логопедом их графические схемы. Вначале составляем графическую схему корневой морфемы, потом присоединяем к ней графические обозначения звуков, обозначающих префикс или суффикс. В процессе обучения использовались также вопросы как словесный приём обучения (репродуктивные, требующие констатации; поисковые, требующие умозаключения; прямые и подсказывающие); развёрнутый речевой анализ значения производного слова с опорой на его структуру, речевой анализ ситуации, требующей словообразования; объяснение способов и закономерностей образования слов.

Так совершенствуются словообразовательные умения и навыки, а это путь к овладению потенциальным словарём, а значит, обогащения тезауруса школьников пассивной лексикой, которая при целенаправленной, систематической, ситуативной работе функционирует в речи детей как активная. Учащиеся получают знания о словах – наименованиях, словах-признаках и свойствах, словах-действиях и событиях, пополняя количественно и качественно свой активный словарь, параллельно отыскивая в них корень, как огонёк в фонарике, без которого слово не может жить, то есть функционировать в речи. В результате такой работы дети с общим недоразвитием речи не только овладевают навыками словообразовательного анализа, но и начинают понимать зависимость лексического значения слова от его словообразовательных элементов, осознают разнообразие и богатство образования новых слов.

Использованная литература:

1. ВЕТОШКИН, С. А. Социальное исправление поведения // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1 (17). – С. 64-71.
2. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. КРУДУ, ВАЛЕНТИН. Инклюзивное образование в Республике Молдова: пути и подходы. – Москва, 27-29 сент., 2011 г. www.unicef.org. 06.02.2013.
4. ЛЕВИНА Р. Е. Связь аномалий речевого развития с состоянием гностических и регуляторных процессов // Тез. докладов VI сессии по дефектологии. – М.: Просвещение, 1971. – с. 117.
5. НЕГНЕВИЦКАЯ, Е.И., ШАХНАРОВИЧ, А.М. Язык и дети. М.: «Наука», 1981. – 110 с.
6. ТУМАНОВА, Т. В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2004. – № 5. – с. 34-41.
7. ТУМАНОВА, Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: монограф.-М.: РИЦ «Альфа», 2002.-114с.
8. УШАКОВА, Т.Н. О механизмах детского словотворчества.-«Вопросы психологии». 1969, №1.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

**МАРИНА ТУНИЦЬКА, доктор-конференціар,
Бельцький державний педагогічний університет «Алеку Русо»**

Annotation: *The article presents studying technique of the formation of syntactic structures for children with mild hypoplasia of the common speech in the conditions of mass primary school.*

Keywords: *syntax, syntactical operation, syntactical unit, syntactic generalization, general hypoplasia of speech.*

Актуальність вивчення особливостей формування синтаксичного ладу у молодших школярів із нерізко вираженим недорозвиненням мовлення (НЗНМ) обумовлена його особливою роллю у розвитку мислення і мовлення дітей цього віку. Саме синтаксис, будучи вищим рівнем мовної системи, створює умови для функціонування всіх мовних одиниць. Засвоєння різноманітних синтаксичних структур є одним із найважливіших критеріїв оцінки розвитку дитячого мовлення. Проблема формування та засвоєння синтаксичних структур розглядається в дослідженнях із мовознавства (В.фон Гумбольдт, Л. В. Щерба), психолінгвістики (Т. В. Ахутіна, В. І. Бельтюков, Е. Бенвеніст, В. А. Звегінцев, А.М. Шахнарович), психології (Л.С. Виготський, Т. Г. Візель), логопедії (Л.І. Бартенева, О.В. Вавінова, А.С. Винокур, О.М. Гопіченко, Е.А. Данілавичюте, Л.М. Єфіменкова, Р.І. Лалаєва, О.М. Моїсеєнко, О.М. Прищєпова, І.М.

Садовнікова, Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко, Л.І. Трофименко, Н.В. Чередніченко, М.В. Шевченко, А.В. Ястребова та ін.).

Мовлення – необхідна основа людського мислення. Воно служить основним засобом спілкування людей і є засобом регуляції психічної діяльності людини. Велику роль відіграє мовлення у формуванні і протіканні вольових процесів, а також емоційних переживань.

Діти з легкою розумовою відсталістю, не маючи ні пошкоджень слуху, ні різких аномалій будови мовленнєвих органів, оволодівають мовленням значно пізніше своїх ровесників, що розвиваються нормально. Мовлення цих дітей характеризується бідністю лексичного запасу, переважанням пасивної лексики над активною. Самостійно побудовані зв'язні висловлювання характеризуються порушенням зв'язку слів у реченнях, переважанням простих непоширених речень, неадекватними вживаннями слів. На уповільнений розвиток мовлення впливає і характерний для цієї категорії дітей загальний моторний недорозвиток. Порушення моторики позначається на довільності вимови звуків та слів, оскільки для цього потрібен високий рівень координованості рухів органів мовлення. У дітей з легкою розумовою відсталістю внаслідок недорозвитку психіки збагачення досвіду протікає уповільнено і спотворено. Дитина не відчуває необхідності у мовленнєвому спілкуванні з оточуючими.

Відхилення мовленнєвого розвитку, зокрема, лексико-граматичного ладу, у молодших школярів призводять до недостатнього розуміння ними вербальних інструкцій, навчальних завдань, оволодіння термінами, граматичними поняттями, а також до труднощів вибору мовних засобів у процесі породження мовлення.

Відставання від норми у формуванні синтаксичних структур виявляються також у невмінні застосовувати у мовленні різні синтаксичні (логічні) відношення засобами словосполучень і речень та значно утруднюють оволодіння письмом. Причини таких утруднень — недостатнє засвоєння дій та операцій із синтаксичними одиницями (словосполученнями і реченнями), відсутність еталонів синтаксичної структури речення, незасвоєння правил граматичного структурування мовленнєвих висловлювань та несформованість синтаксичних узагальнень. У сучасній логопедичній науці проблема порушень збоку синтаксису в дітей із НЗНМ вивчена недостатньо. Точних свідчень про стан сформованості синтаксичних узагальнень у молодших школярів із НЗНМ немає, відповідно, не розроблено систему їх корекції. Водночас, логопеди наголошують на значній поширеності порушень у засвоєнні синтаксичних структур серед молодших школярів загальноосвітньої початкової школи, що не встигають з української мови(вона в діалектному вияві є рідною для багатьох мешканців компактного проживання українців півночі Молдови). Школярі відвідують логопункти в райцентрах Єдинець та Ришкан. На жаль, кількість учнів із НЗНМ щорічно збільшується.

Усе це зумовило потребу організувати теоретико-експериментальне дослідження, яке передбачає вивчення типових синтаксичних помилок молодших школярів із НЗНМ у процесі виконання ними спеціально дібраних завдань. Аналіз отриманих результатів дасть змогу досить певно вивчити стан сформованості синтаксичних узагальнень у молодших школярів із НЗНМ та виявити чинники і

механізми допущених синтаксичних помилок. Методика констатуючого експерименту розрахована на молодших школярів із НЗНМ загальноосвітніх гімназій Молдови з вивченням української мови, що відвідують логопункти, віком від 7 до 10 років. Контрольну групу складають діти цього ж віку з нормальним мовленнєвим розвитком. З метою поглибленого вивчення відхилень у засвоєнні синтаксичних структур під нашим керівництвом було розроблено завдання на виконання певних синтаксичних операцій, а саме:

- а) диференціації понять слово – речення, слово – словосполучення, словосполучення – речення;
- б) поділ тексту на речення, речень на слова;
- в) складання речень, які відповідають запропонованим моделям;
- г) відновлення змісту деформованих речень: змінений порядок слів при правильній їх граматичній формі; при початковій граматичній формі;
- г) відновлення речень із пропущеними словами: головними членами речення (підметом або присудком); другорядними членами речення;
- д) розташування речень у логічній послідовності.

Якісний аналіз виконання даних завдань та визначення типових помилок дозволять виявити стан сформованості синтаксичних узагальнень у молодших школярів із НЗНМ. Зокрема, завдання на диференціацію понять слово, словосполучення, речення; поділ тексту на речення, а речень – на слова допоможуть встановити рівень усвідомлення основних синтаксичних одиниць, розуміння інтонаційної та смислової завершеності речення. Завдання, спрямовані на відновлення змісту деформованих речень та відновлення речень із пропущеними словами, сприятимуть усвідомленню встановленню синтаксичних зв'язків між словами у реченні та словосполученні.

Визначення кількості та послідовності слів у реченні допомагатиме виявленню рівня сформованості синтаксичного аналізу.

Отже, недоліки формування синтаксичних структур у молодших школярів із НЗНМ обумовлені як недорозвиненням лексико-граматичної основи мовлення, так й особливостями загальнофункціональних механізмів (функції мислення, пам'яті, уваги), що підтверджує первинність їх порушення в структурі даного мовленнєвого дефекту. Отже, під час виконання учнями спеціальних завдань необхідно звернути увагу на обсяг короточасної слухомовленнєвої пам'яті, концентрації і розподілу уваги, які дозволяють одночасно здійснювати кілька граматичних операцій (обробка запропонованого лексичного матеріалу, встановлення правильного порядку слів, вибір правильної форми іменників та дієслова). Розуміння ієрархічної просторової структури речення та усвідомлення смислового значення прийменників під час виконання завдань на відновлення речень із пропущеними словами дозволить вивчити відхилення у формуванні просторово-часових уявлень. Із урахуванням механізмів засвоєння синтаксичних узагальнень в нормі нами було розроблено комплекс завдань, зміст яких враховував вік дітей. Відповідно до ступеня складності кожного із них нами було запропоновано три рівні якісного оцінювання результатів: високого, середнього та низького. Високий рівень виконання завдань визначався на основі аналізу результатів,

отриманих учнями із нормальним розвитком мовлення. Розкриємо зміст методики на прикладі матеріалу для учнів другого класу.

Завдання 1. Пригадайте, які ознаки має речення. З чого воно складається? Як позначається на письмі початок і кінець речення? (усно). Прочитайте текст. Підкресліть лише речення.

Біжить щеня щодуху. Вкусило щось за вухо. За вухо. Щеня перелякалось. За кущик. Воно заховалось за кущик. Вуха. Щеня чуває вуха. Щеня муха. Щеня вкусила муха.

Оцінювання: Високий рівень — 0-1 помилка. Середній рівень — 2-3 помилки. Низький рівень — 4 і більше помилок.

Завдання 2. Назвіть слова і словосполучення (усно). Утворіть із слів словосполучення. З'єднайте правильно слова лівого і правого стовпчиків:

ящірка	смачний
борщ	зелений
кущ	сильний
дощ	прудка

Прочитайте текст. Підкресліть лише словосполучення.

Батьківщина. Моя батьківщина. Сонячна країна Квітуча. Красива. Працьовиті люди. Кишинів. Багато парків. Мешкає. Багато народів. Молдовани. Українці. Наше село. Живемо в Молдові. Столиця Молдови. Цигани.

Оцінювання: Високий рівень — 0-2 помилки. Середній рівень — 3-6 помилок. Низький рівень — 7 і більше помилок.

3. Повторіть ознаки словосполучення і речення (усно). Прочитайте текст. Підкресліть лише речення.

На зеленому горбочку. У вишневому садочку. Притулилася хатинка. Мов маленька дитинка. До білої хатинки. Вийшло сонце. Воно звеселило хатинку.

Оцінювання: Високий рівень — 0-1 помилка. Середній рівень — 2-3 помилки. Низький рівень — 4 і більше помилок.

4. Прочитайте текст. Поділіть текст на речення, поставивши там, де треба, крапки.

Скінчилася зима прокинулася мурашка від довгого сну як гарно навколо сніг недавно зійшов приємно парувє вогка земля зеленіє перша травиця а ось вилізла з моху ніжна квітка поворушила мурашка вусиками і поповзла собі далі.

Оцінювання: Високий рівень — 0-1 помилка. Середній рівень — 2-6 помилок. Низький рівень — 7 і більше помилок.

5. Прочитайте текст. Поділіть речення на слова, відокремивши їх вертикальними рисочками.

Їжачок із себене величкий. Спить жакуку пахмизу і старого бур'яну. Рильце у нього ніби в поросятка. Спинка і боки вкриті гострим голочками.

Оцінювання: Високий рівень — 0-3 помилки. Середній рівень — 4-9 помилок. Низький рівень — 10 і більше помилок.

6. Прочитайте речення. Виберіть речення, які відповідають за структурою запропонованій моделі. Зразок: Маленький хлопчик читає.

Злий собака гавкає. Кішка добра, а собака злий. Катруся малює, й Сашко малює. Жовте листячко летить. Сонце вже не припікає. Дощик співає в долині. Райдуга всіма кольорами грає.

Оцінювання: Високий рівень — 0-2 помилки. Середній рівень — 3 помилки. Низький рівень — 5 і більше помилок.

7. Утворіть із розсипаних слів речення:

Садок, біля, є, школи, нашої. Молдову, ми, любимо, нашу. Українкою, я, тим, і, звуся, іменем, пишаюся. У, сад, на, падає, доріжки, сніг, пухнастий. Через, текти, Голяни, село, річка. Схід, зоря, ранковий, на, загорітися.

Оцінювання: Високий рівень — 0-1 помилка. Середній рівень — 2-4 помилок. Низький рівень — 5 і більше помилок.

8. Прочитайте речення із пропущеним словом. Вставте пропущене слово, записавши його зверху там, де потрібно.

Прокинулися бджілки зимового сну. Надвечір пташка натрапила на порожнє. Ясне сонце сипле землю тепле проміння. У день народження дідусь подарував Сашкові. Пташки літають, а змії.

Оцінювання: Високий рівень — 0-1 помилка. Середній рівень 2-4 помилок. Низький рівень — 5 і більше помилок.

9. Прочитайте речення. Розташуйте їх по порядку за змістом (пронумеруйте речення).

() Ось уже в її кігтиках шишка. () Але білочка зими не боїться. () Мороз скував дерева і запорошив їх снігом. () Любить поласувати білочка ялинковим насіннячком. () Швидко стрибає лісова господарка з дерева на дерево.

Оцінювання: Високий рівень — 0-2 помилки. Середній рівень — 3-4 помилки. Низький рівень — 5 і більше помилок.

Для формування мовленнєвої компетентності учнів з НЗНМ на уроках української мови використовуємо ігрові прийоми роботи, які у невимушеній формі спонукають до побудови речень.

Мовна гра «Що робить?». Учитель називає предмет – діти добирають дії. Наприклад: Пташка – летить, співає... Ракета – летить, мчить... Вод- тече, кипить, ллється... Олень- бігає, стрибає, пасеться... Хмари-пливуть, вкривають небо, закривають сонце...

Гра «Хто це? Що це?». Учитель називає дії предметів – учні відгадують предмет. Наприклад: Сходить, гріє, пече, заховалося, зайшло ... (сонце). Граються, загорають, купаються, вчаться, змагаються... (діти). Росте, розвивається, зеленіє, шумить ... (дерево). Накрапає, мрячить, ле, сіється, іде.. (дощ). У такий спосіб формуються поняття про підмет і присудок – головні члени речення.

Гра «Позмагаємось з поетом».

Вставити пропущені слова.

Ще недавно в синім ... (небі)

Пролітали журавлі.

А сьогодні в безгомінні

Ходить... по землі. (Осінь.)

І від краю і до краю,
Від двора і до двора
Золотого... (урожаю)
Знов прийшла до нас... (пора).

Аналіз виконання учнями із НЗНМ запропонованих завдань та порівняння отриманих результатів із результатами їх виконання однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком дозволить нам правильно дібрати завдання, спрямовані на вивчення механізмів, що лежать в основі порушень формування синтаксичних узагальнень, а саме: просторово-часових уявлень, обсягу короткочасної та довготривалої слухомовленнєвої пам'яті; обсягу, концентрації та розподілу уваги та її спрямованості як на семантичні, так і на формальні одиниці мовлення; мисленнєвих операцій аналізу і синтезу, утворення за аналогією, порівняння, переносу, абстрагування, узагальнення тощо. Для формування мовленнєвої компетентності учнів з НЗНМ на уроках української мови використовуємо ігрові прийоми роботи, які у невимушеній формі спонукають до побудови речень.

Список використаних джерел:

1. ВАВИНОВА, Е.В. *Формирование синтаксических структур в речезыковой деятельности учащихся первого класса общеобразовательной школы с общим недоразвитием речи III уровня на примере предложений*: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 / Вавинова Е.В. – Ростов-на-Дону, 2006. – 18 с.
2. МОИСЕЕНКО, Е.М. *Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи*: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Моисеенко Е.М. – Санкт-Петербург, 2002. – 19 с.
3. МАЗУР, Є. *100 комунікативних сходинок до мовленнєвої компетентності // Початкове навчання та виховання*. – 2010. – № 10.
4. НЕГНЕВИЦКАЯ, Е.И., ШАХНАРОВИЧ, А.М. *Язык и дети*. М.: «Наука», 1981. – 110 с.
5. КОЖУХАР, К. С., СУФТІНА, Т. Г., ЧЕРЕВЧЕНКО, О.М. *Веселка*. Підручник з української мови та читання для 1-го класу. – Chisinau. Stiinta, 2010.
6. УЛІЩЕНКО, А.Б. *Українська мова: Збірник диктантів для 1 – 4 класів* / Уліщенко А.Б. – Х.: Світ дитинства, 2004. – 264с. – ISBN 966 – 544 – 236 – 8.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**СВЕТЛАНА ФЕКЛИСТОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научной работе,
ОКСАНА КОЛЯДА, старший преподаватель,
Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь,**

Annotation: *The article presents the results of the study of the text competence of pupils with hearing impairment. The features of the perception and understanding of the text, the abilities of pupils with hearing impairment to retell and independently produce text are characterized. The authors have drawn conclusions about the readiness of students with hearing impairment to text activity.*

Keywords: *text, text competence, text activity, pupils with hearing impairment.*

Одной из ключевых компетенций, определяющих успешность образования, сегодня признана текстовая компетентность ученика. Это обусловлено тем, что текст является основным средством обучения на второй и третьей ступенях общего среднего образования. Кроме того, сформированные текстовые умения являются одним из важнейших условий формирования любой профессиональной компетенции.

На современном этапе одним из приоритетных направлений развития образования в Республике Беларусь выступает постепенный переход к инклюзивному образованию. В связи с этим важным является изучение готовности детей с особенностями психофизического развития, в том числе и детей с нарушением слуха, к обучению в условиях общеобразовательных учреждений.

Цель нашего экспериментального исследования – выявить состояние текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на II ступени общего среднего образования.

Экспериментальное исследование проводилось нами в период с 2011 по 2016 гг. В экспериментальном исследовании приняли участие 80 учеников с нарушением слуха 5 и 9 классов. Все учащиеся имели 3-4 степень тугоухости по Международной классификации нарушений слуха.

Критериями оценки состояния текстовой компетентности, в соответствии с определенной нами структурой, выступило развитие мотивационного, деятельностно-процессуального и социопрагматического компонентов. Содержание констатирующего эксперимента включало 3 серии заданий.

Первая серия заданий была направлена на изучение состояния мотивационного и социопрагматического компонентов текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха: наличия интереса к текстовой деятельности, потребности в ее самостоятельном осуществлении, направленности мотивов работы с текстом. Показателями оценки сформированности мотивационного компонента выступили: познавательная активность и направленности мотивов работы с текстом (познавательная или социальная). Оценка сформированности социопрагматического компонента осуществлялась на основе изучения направленности мотивов работы с текстами.

Изучение познавательной активности учащихся осуществлялось на основе модифицированного опросника А.А. Горчинской, а также в процессе наблюдения за текстовой деятельностью учащихся на коррекционных занятиях и общеобразовательных уроках. С целью выявления направленности мотивов текстовой деятельности нами использовалась адаптированная с учетом проблемы исследования методика выявления мотивов учения «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Маркова) [3].

Результаты исследования познавательной активности слабослышащих учащихся показали, что только у 15% учащихся 5 класса и 20% учащихся 9 класса зафиксирован высокий уровень. Это учащиеся, которые указывают, что умеют пользоваться и пользуются Интернет-ресурсами для поиска и объяснения значения новых слов, используя различные словари, в том числе картинные. Им нравится находить ответ на сложные задания. Учащиеся с нарушением слуха, показавшие умеренно выраженную познавательную активность (30% пятиклассников и 60% девятиклассников), проявляют стремление к пониманию смысла текстов, однако при этом пассивны при поиске ответов на трудные вопросы, поиска значения новых или непонятных слов и фраз. Учащиеся со слабо выраженной познавательной активностью (55% учащихся 5 класса и 20% 9 класса) ограничиваются чтением только тех текстов, которые предусмотрены учебной программой. Исследование направленности мотивов текстовой деятельности выявило преобладание у опрошенных познавательного типа мотивации. Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности социальных мотивов и необходимости разъяснения учащимся значимости работы с текстом.

Целью второй серии заданий явилась оценка сформированности деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха: рецептивной, интерпретационно-смысловой, репродуктивной и продуктивной составляющих.

Содержание заданий, направленных на изучение состояния деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности определялось с учетом рекомендаций Л.П. Назаровой к исследованию возможностей восприятия речи на слух детьми с нарушением слуха [5]; А.Г. Зикеева, Е.Г. Речицкой и Е.В. Пархалиной к изучению речевого развития учащихся с нарушением слуха [2; 6].

Исследование особенностей восприятия (рецептивной составляющей) проводилось в виде слухового диктанта. Перед диктантом давалась установка: слушай и запиши то, что услышал. В качестве стимульного материала использовались тексты, соответствующие требованиям программы коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия», возрасту и состоянию слуха учеников.

Показателем оценки рецептивной составляющей текстовой компетентности выступила степень адекватности текста, воспроизведенного учеником, тексту, предъявляемому экспериментатором. Для оценки степени адекватности использовались рекомендации, разработанные Л.П. Назаровой [5]. Выделено три типа восприятия: 1) адекватное, 2) ошибочное (восприятие части текста; восприятие части предложения; восприятие отдельных слов из предложения с нарушением общего контура; замены); 3) отсутствие восприятия – полное отсутствие восприятия речевого материала.

Анализ полученных результатов показал, что только 20% пятиклассников и 30% девятиклассников с нарушением слуха смогли воспринять предъявленный текст адекватно, т.е. продемонстрировали полное восприятие. У остальных учащихся (80% и 70% соответственно) было зафиксировано ошибочное восприятие. В результате исследования установлено, что точность слуховой дифференциации слов и фраз

учеников, адекватно воспринявших текст, часть текста, часть предложения, позволила им сохранить смысл текста при написании диктанта, использовать обоснованные замены. Характер восприятия отдельных слов из предложения, необоснованные случайные замены предложений свидетельствуют об отсутствии адекватных слухового восприятия текста и его содержания учащимися.

Задание на выявление состояния интерпретационно-смысловой составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности предполагало ответы на вопросы двух типов к воспринятому тексту: на выявление умения отразить фактическую, предметную сторону текста; на выявление особенностей понимания основных смысловых отношений: временных, пространственных, причинно-следственных).

Данные, полученные при выполнении этого задания, позволили сделать вывод о недостаточном уровне развития интерпретационно-смысловой составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха. Следует отметить, что учащимся доступно понимание содержания текстов не только в том случае, если ситуация восприятия соответствует слуховым возможностям, а и при соответствии уровню овладения собственной речью и багажу знаний и представлений об окружающем мире.

Третье задание второй серии предусматривало репродуктивное воспроизведение текста и имело комплексную направленность. Как известно, репродуктивное воспроизведение воспринятого текста требует адекватного восприятия, наличие сформированного умения осуществлять анализ текстовой информации, который невозможен без понимания (как значения отдельных слов и предложений, так и связи между ними). Таким образом, это задание давало возможность оценить степень сформированности интерпретационно-смысловой и репродуктивной составляющих деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся. Учащимся пятого класса предлагался пересказ текста. Репродуктивное воспроизведение учащимися девятого класса осуществлялось в виде изложения.

Оценка правильности выполнения третьего задания второй серии эксперимента осуществлялась с учетом рекомендаций В. К. Воробьевой, А. Г. Зикеева, А. А. Леонтьева Т. А. Фотековой [1; 2; 4; 7]. Показателями оценки репродуктивной составляющей выступили:

- цельность (смысловая адекватность);
- связность текста (возможности программирования);
- лексическое оформление;
- грамматическое оформление.

Результаты показали, что смысловая структура текста была соблюдена полностью только 10% учащихся 5 класса и 20% девятиклассников с нарушением слуха. У 30% пятиклассников и 70% девятиклассников цельность рассказа была соблюдена частично. Остальные учащиеся воспроизвели предъявленный текст с нарушением целостности. Анализ возможностей программирования текста показал, что у

большинства учащихся 5 класса (70%) и 30% девятиклассников отмечается низкий уровень связности текста.

Пересказы пятиклассников с низким уровнем отличались пропусками существенных эпизодов, смысловой незавершенностью отдельных микротем, грубыми недостатками в лексико-грамматическом и фонетическом оформлении высказываний. Некоторые учащиеся пытались вспомнить фразы из текста и повторить их, допуская смысловые несоответствия, не соблюдая правильную последовательность событий. Наблюдались случаи, когда после чтения ученик пытался дословно припомнить что-нибудь из текста, при точном отсутствии понимания прочитанного («ласточки полетали около окошки...я не понял», Алексей К.) или составляет фразу, не основываясь на прочитанном тексте, вспоминая содержание учебного материала («ласточки... прилетели с юга...искала кормушка» Кирилл Ф.), ставшего для ребенка давно известным, стереотипным. Анализ изложений слабослышащих учащихся 9 класса показал, что у 70% испытуемых были пропущены отдельные смысловые звенья.

Статистическая обработка данных свидетельствует о том, что характерен низкий уровень корреляции между состоянием слуха учащихся и степенью развития репродуктивного компонента (состояние слуха/цельность пересказа коррел = 0,254514; состояние слуха/связность пересказа коррел = 0,254514).

Четвертое задание второй серии направлено на выявление состояния продуктивной составляющей деятельностно-процессуального компонента текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха и предполагало составление рассказа с опорой на серию сюжетных картин. Оценка результатов выполнения задания осуществлялась с использованием показателей, используемых в задании № 3.

Данные, полученные при выполнении четвертого задания, свидетельствуют о том, что у большинства пятиклассников (60%) нарушена смысловая структура текста при самостоятельном продуцировании. Только 40% учеников этой возрастной группы смогли составить рассказ с частичным соблюдением этого параметра. Тексты учащихся 9 класса были воспроизведены с соблюдением целостности в 30% случаев, с частичным соблюдением – в 70%. Связность самостоятельного рассказа была отмечена на достаточном уровне у только у 20% пятиклассников и 60% учащихся 9 класса. Как и в предыдущем задании, отмечался низкий уровень корреляции между степенью потери слуха и уровнем выполнения задания (состояние слуха/цельность рассказа коррел = 0,153897; состояние слуха/связность рассказа коррел = - 0,33133).

В содержание констатирующего эксперимента для учащихся 9 класса было включено пятое задание – клоуз-тест, разработанный для оценки текстовой деятельности В. Тейлором. Клоуз-тест представляет собой вид работы, в котором ученику надо восстановить (дописать) в готовом тексте пропущенные слова (как правило, ключевые). Восстановление текста возможно при условии понимания учеником его общего смысла, а также наличия умения определить (восстановить) связи между событиями, персонажами. Основным показателем при оценке качества выполнения данного задания явилась смысловая адекватность.

Как известно, для успешного выполнения клоуз-теста необходим достаточно высокий уровень развития умений анализа и синтеза текстовой информации, а также

прогностических способностей обучающихся, умения восстанавливать недостающие звенья с опорой на контекст. При выполнении данного задания трудности возникли у 100% слабослышащих учащихся.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о недостаточном уровне развития текстовой компетентности учащихся с нарушением слуха на второй ступени общего среднего образования, при этом характерные особенности ее развития отмечаются как у учащихся 5 класса, так и у девятиклассников, завершающих обучение на данной ступени. Это свидетельствует о необходимости поиска путей совершенствования специальной работы, направленной на комплексное системное формирование и развитие всех компонентов текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха как необходимого условия, обеспечивающего качество образования.

Использованная литература:

1. ВОРОБЬЕВА, Вера. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием. Издательство: Москва, Транзиткнига. 2006. 158 с.
2. ЗИКЕЕВ, Анатолий. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений. Издательство: Москва, Академия. 2007. 200 с.
3. ИЛЬИН, Евгений. Мотивация и мотив: теория и методы изучения. Издательство: Киев, Высшая школа. 1998. 225 с.
4. ЛЕОНТЬЕВ, Алексей. Основы теории речевой деятельности. Издательство: Москва, Педагогика. 1974. 312 с.
5. НАЗАРОВА, Людмила. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся. Издательство: Санкт-Петербург. 2001. 124 с.
6. РЕЧИЦКАЯ, Екатерина, ПАРХАЛИНА, Елена. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. Издательство: Москва, Владос. 2003. 192 с.
7. ФОТЕКОВА, Татьяна. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Издательство: Москва, Аркти. 2000. 142 с.

SECȚIUNEA III
SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

**ROLUL ȘI ATRIBUȚIILE SERVICIULUI DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ ȘI A
SPECIALIȘTILOR DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CONTEXTUL
MECANISMULUI LOCAL DE REFERIRE A COPIILOR ÎN CONFLICT CU LEGEA ȘI
CELOR SUB VÂRSTA RĂSPUNDERII PENALE**

*DANA LICHII, psiholog, șef
Serviciul de asitență psihopedagogică, mun. Bălți, Republica Moldova*

***Annotation:** The article describes the experience of the psycho-pedagogical assistance service in Balti regarding the implementation of the local mechanism for referral of children in conflict with the law.*

***Keywords:** children in conflict with the law, the local mechanism*

Dezvoltarea copiilor a fost mereu dominate de schimbările care au loc în societate, acestea producând consecințe sub diferite aspecte inclusiv în ceea ce privește rata delincvenței juvenile.

Multitudinea de probleme sociale, economice și politice au afectat mai mult negativ decât pozitiv generațiile în creștere. Șomajul, sărăcia și plecarea la muncă peste hotare a părinților a agravat mult situația copiilor, care rămânând nesupravegheați și fără un model familial constructiv, ajung să își petreacă timpul în stradă, să experimenteze „libertatea” de care dispun pînă la situații care pun în pericol viața și integritatea lor, dar și a altor persoane.

Situația copiilor implicați în acțiuni criminale este una care poate fi catalogată ca „deplorabilă” din mai multe considerente: politici și legi cu lacune și curențe în aplicare acestora în practică, cadru instituțional în reformare, spectru de servicii care este la început de cale, deficiențe bugetare și de resurse materiale și umane.

Protecția copilului în conflict cu legea este un imperativ atât din punct de vedere al necesităților acestuia cât și din punct de vedere al intereselor generale ale societății. Din considerente că Republica Moldova își dorește să atingă standarde (vest) europene în ceea ce privește protecția drepturilor copilului, este important de analizat situația creată la moment și de promovat după necesitate reforme eficiente care ar corespunde cerințelor acestor standarde internaționale la care Moldova este parte.

Acest lucru nu este posibil dacă nu există un cadru legal alineat cerințelor fundamentale ale standardelor internaționale în acest domeniu. Deci o analiză a situației copiilor sub vârsta minimă de răspundere penală care comit fapte prejudiciabile nu este posibilă fără examinarea cadrului legal care ar prevedea procedura de instrumentare a unor astfel de cauze, fără analiza politicilor sociale și a cadrului instituțional în protecția copilului cu accent pe elucidarea eficienței funcționării instituțiilor și a sistemelor de suport.

Mecanismul local de referire urmărește coordonarea și unificarea acțiunilor tuturor instituțiilor și organizațiilor implicate în vederea asigurării respectării drepturilor copilului, aplicării unei modalități eficiente de referire la serviciile sociale din comunitate, reducerii comportamentului delincvent și deviant în rândurile minorilor. [3]

În cadrul Proiectului „*O mai bună protecție a copiilor în sistemul de justiție al Republicii Moldova. Dejudiciarizarea cauzelor penale*”, implementat de *Institutul de Reforme Penale* în parteneriat cu Reprezentanța UNICEF-Moldova au fost elaborate instrumente de lucru și recomandări metodice pentru identificarea și protecția copiilor în conflict cu legea și a celor sub vârsta răspunderii penale;

- au fost instruiți specialiștii care lucrează cu și pentru copiii în contact cu sistemul de justiție;
- a fost facilitată cooperarea la nivel local între instituțiile din Bălți, Ungheni, Orhei, Căușeni și Leova;
- au fost revizuite unele categorii de servicii de suport pentru copiii în conflict cu legea și cei sub vârsta răspunderii penale fiind create servicii noi în 5 raioane;
- au fost monitorizate ședințele de judecare a cauzelor penale ce implicau copii în conflict cu legea, copii victimă sau martori ai infracțiunii; opinia publică generală și factorii de decizie au fost cu regularitate informați și sensibilizați prin materiale publicitare (pliante, broșuri, calendare, spoturi publicitare), inclusiv cu organizarea meselor rotunde și conferințelor.

La nivel local, în mun. Bălți, r-urile Ungheni, Orhei, Căușeni și Leova au fost identificate anumite constrângeri în activitatea sistemului de justiție și a instituțiilor de protecție a copilului atunci când se încerca excluderea cât de curând posibil a copilului din sistemul tradițional de justiție. Totodată, au fost dezvoltate mai multe practici pozitive. Astfel, în mun. Bălți a fost aprobată de Consiliul municipal Bălți [2] mecanisme locale de referire a copiilor în conflict cu legea și a celor sub vârsta răspunderii penale.

Obiective principale propuse spre realizare au fost:

- consultarea și informarea reciprocă a partenerilor locali implicați în lucrul cu copiii sub vârsta răspunderii penale și cei aflați în conflict cu legea;

- consolidarea eforturilor în vederea combaterii fenomenului delincvenței juvenile în mun. Bălți;
- promovarea în comun a standardelor internaționale în domeniul „Justiției prietenoase copiilor”.

Instituțiile și organizațiile implicate au fost:

- Direcția Asistență Socială și Protecție a Familiei
- Direcția Învățământ, Tineret și Sport-SAP
- Serviciul Sănătate
- Procuratura
- Inspectoratul de Poliție
- Biroul de Probațiune
- Institutul de Reforme Penale

Pentru a asigura succesul unei astfel de cooperări și pentru a evita eșecurile este nevoie de: coordonarea activităților și deciziilor; un management de calitate al acțiunii comune, ceea ce presupune acceptarea de către parteneri a regulilor și normelor comune de operare.

Activitățile realizate de DÎTS-SAP în contextul mecanismului au vizat:

- asistență în continuarea studiilor și în finalizarea studiilor gimnaziale;
- suport în obținerea unei calificări profesionale;
- integrarea în Centrele minore și tineret, cercuri și secții sportive din subordinea DÎTS;
- referirea pentru consiliere la Serviciul de Asistență Psihopedagogică etc.

În perioada anului 2016-2017 20 de copii au fost asistați la audieri, 17 copii asistați în proceduri judiciare penale, 3 minori asistați în instanța de judecată, 2 copii au beneficiat de asigurarea cu condiții speciale în cadrul susținerii examenelor de absolvire în penitenciar.

Experiența obținută a permis conturarea unor viziuni de perspectivă în contextul asistenței copiilor aflați în conflict cu legea:

- Asistența metodologică acordată instituțiilor de învățământ cu privire la cadrul legal
- Asistența metodologică acordată instituțiilor de învățământ cu privire la sensibilizare și abordarea profesionistă a cazurilor
- Dezvoltarea competențelor profesionale specialiștilor din instituții în asistența copiilor aflați în conflict cu legea
- Dezvoltarea unui spectru mai larg de intervenții primare/activități de prevenire, pentru a soluționa factorii de risc
- Implicarea obligatorie a minorului în activități de reabilitare și dezvoltare personală
- Consolidarea cooperării intersectoriale centrate pe caz

Referințe bibliografice:

1. ZAHARIA, Victor.; ȚURCAN, Arina. Cooperarea pentru identificarea și protecția copiilor vulnerabili sub vârsta răspunderii penale și a celor în conflict cu legea. Instrument practic privind atribuțiile, criteriile și indicatorii de referință. Ch.: Cartea Juridică, 2015 ISBN 978-9975-3111-1-3
2. DECIZIA nr. 9/5 din 05.12.2014 Cu privire la aprobarea ”Acordului de colaborare, privind realizarea mecanismului local de referire a cazurilor copiilor în conflict cu legea, inclusiv

a celor sub vârsta răspunderii penale din mun. Bălți”
<http://www.monitoruldebalti.md/document/?doc=10273>

3. Mecanismul local de referire a copiilor în conflict cu legea și celor sub vârsta răspunderii penale.
https://tdh-moldova.md/media/files/files/anexa_3_proiect_mecanism_ungheni_balti_4234729.pdf

FRICILE LA ELEVII MICI - TEHNICI DE INTERVENȚIE

*LILIA NACAI, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Annotation: *The article deals with the problem of fear in the theoretical and practical psychology. The kinds of fears and the conditions of their occurrence in children of primary school age. Defined techniques and methods of diagnostics and psychocorrection fears.*

Keywords: *fear, primary school children, methods of research psychological correction.*

Începerea școlii este percepută ca o schimbare esențială pentru copil. Mediul școlar are alte exigențe, repere, cerințe, standarde, cu copiii trebuie să se acomodeze, ceea ce atrage după sine, între altele, un efort de autoreglare emoțională. Gradul mai mare de formalism pe care îl găsim în mediul școlar, o anumită răceală în ceea ce privește relațiile (spre deosebire de cele stabilite în grădiniță, ca să nu mai vorbim de cele din familie) pot conduce împreună la dificultăți afective de adaptare. Depistarea acestor dificultăți ale copiilor în mica școlaritate ar ajuta la adaptarea la noul mediu și ar limita pierderile.

Concentrarea pe pregătirea copilului pentru școală continuă să eclipseze importanța dezvoltării emoționale și sociale pentru intrarea la școală (Raver și Zigler, 1997). Totuși, cercetarile științifice indică faptul că adaptarea emoțională a copiilor – copiii care sunt corespunzător dezvoltați emoțional au o șansă mai mare de a se bucura de succes școlar încă din primii ani de școală, în vreme ce copiii care prezintă dificultăți emoționale se confruntă și cu dificultăți la școală.

Frica este destul de des întâlnită în copilărie, chiar și în cea mică, dar, în cele mai multe cazuri, sunt de scurtă durată, risipindu-se după o perioadă de timp, iar în unele cazuri se constată acutizări, agravări a acestora. În ultimii zece ani o serie de cercetări au demonstrat că o minoritate semnificativă a copiilor prezintă niveluri crescute de frică de asemenea există dovezi care indică faptul că o proporție semnificativă a fricilor copiilor au un traseu cronic și, deși își pot schimba forma, durează pînă la maturitate. [3; p. 172]

Frica și anxietatea au aceleași manifestări psihologice. Sunt resimțite ca un sentiment de teamă și tensiune, fiind însoțite de fenomene motorii și vegetative (transpirații, uscăciunea gurii, dureri abdominale, diaree). Sunt reacții de percepție a unui pericol iminent, frica apărînd în prezența obiectului sau evenimentului stresant, în timp ce anxietatea este mai generalizată, difuză și cu un caracter anticipatoriu.

Frica este un termen larg și de aceea, este bine să diferențiem oarecum emoțiile din aceeași categorie: fobie, angoasă, anxietate.

Frica este o emoție provocată de conștientizarea unui pericol real sau imaginar. Este reacția afectivă normală a organismului expus unei amenințări reale. "Este o emoție de cele mai multe ori dezagreabilă și survine ca răspuns la o sursă de pericol recunoscută conștient, chiar dacă acest pericol este real sau imaginar. O frică bruscă și intensă este însoțită în general de simptome fiziologice: puls și respirație accelerate, tensiune musculară mărită, transpirație, frisoane, senzație de sufocare etc. [1; p.338]

Fobia se manifestă printr-o frică intensă irațională și tenace, simțită față de anumite obiecte (persoane, animale sau lucruri) sau anumite situații care nu justifică o astfel de reacție. Este mai degrabă o frică nejustificată, excesivă declanșată de prezența sau anticiparea prezenței unui obiect, a unui animal sau a unei situații specifice. De obicei, persoana care dezvoltă manifestările înscrise în termenul de fobie va face în așa fel încât să ocolească confruntarea cu obiectul fricii sale sau să-l înfrunte însoțit de cineva care o poate liniști. Fobia apare în acest context ca o suferință care perturbă existența în mod real. [1; p.124]

Anxietatea este o stare afectivă caracterizată prin neliniște, nesiguranță, tulburări fizice și psihice difuze, toate acestea generate de așteptarea unui pericol nedeterminat în fața căruia persoana se simte neputincioasă. În cazul anxietății, frica este fără obiect. Persoana anxioasă este conștientă de indispoziția sa, știe că îi este frică, dar nu știe de ce. Persoana anxioasă are aproape tot timpul mintea ocupată, "rumegă", exagerează (face din țînțar armăsar) și se neliniștește din orice. De regulă, nu are încredere în ea, în viață sau în viitor și nici în ceilalți. În timp, această stare va face ca persoana să se simtă irascibilă, obosită, tensionată, de asemenea, poate manifesta dificultăți de concentrare sau tulburări ale somnului. [5; p.72]

Angoasa este o senzație neplăcută de indispoziție profundă, cu impresia unui pericol vag și iminent. Este însoțită de modificări neurovegetative: transpirație, palpitații, greață, tremurături, vertij, tulburări de tranzit etc. Nu are un obiect precis, iar indispoziția cauzată de angoasă este și psihică și fizică. Printre principalele cauze ale angoasei se regăsesc un sindrom depresiv sau boli cronice majore. [6; p.28]

În comparație cu fricile, care sunt atât de firești în viața copilului, fobiile sunt "fricile patologice"; "Fricile patologice manifestă adesea o tendință de amplificare, diversificare și generalizare; devin mai intense și mai variate, perturbând concomitent starea generală a copilului". Aceste frici, exagerate ca proporție, manifestate și declanșate de o situație sau un obiect concret, nu pot fi înlăturate, nu pot fi controlate voluntar, nu pot fi evitate, iar uneori spaima persistă mai mult timp, chiar după înlăturarea obiectului fobogen. La copii, fobiile se manifestă ca și la adulți: o preocupare exagerată față de un anumit obiect sau situație, sau față de cele din clasa adiacentă. Conform Institutului de Sanatate Mentală, „fobiile copilăriei variază în intensitate, frecvență și durată; ele au tendința de a dispărea, pe măsură ce copilul crește”.

Pentru început, temerile apar încă de când cel mic este bebelus. Astfel, copilul reacționează la zgomot, la singurătate, etc. Pe măsura ce acesta crește, apar temeri sub o formă mai concretă, ca de exemplu, cea de întuneric. Aceste temeri sunt foarte normale, ele făcând parte din dezvoltarea sistemului mental propriu-zis. Unele temeri reprezintă stadii evolutive naturale și majoritatea copiilor le vor experimenta.

Demersul aplicativ al cercetării în cauză a avut ca scop cercetarea fricilor la elevii mici precum și a tehnicilor de intervenție.

Ipoteza investigației: Analiza literaturii de specialitate pe problema dată ne-a făcut să presupunem că în mica școlaritate, există copii marcați de frici cu manifestări specifice vârstei și momentului tranzițional pe care îl trăiesc

Instrumentele folosite sunt testele *Scala revizuită a fobiilor specifice copiilor* (Ollendick, 1983) și *Animalul inexistent*.

Lotul investigat pentru această cercetare a fost alcătuit din 29 de copii vîrstă școlară mică (16 băieți, 13 fete cu vîrsta de 8-9 ani), Școala Primară nr.21 „Spiridon Vangheli”, mun. Bălți.

În cele ce urmează vom reflecta rezultatele obținute în urma administrării testelor. Scala revizuită a fobiilor specifice copiilor (Ollendick, 1983), ne-a permis să identificăm indicii cantitativi privind fricile specifice copiilor de 9-12 ani.

Rezultatele cantitative obținute de subiecții experimentali la proba dată, au fost comparate cu indicii normativi, ceea ce ne-a permis să respondentii să-i repartizăm convențional în 5 grupe:

1. Copiii marcați de dominarea fricilor intens manifestate, exprimate;
2. Copiii marcați de prezența cîtorva frici, dar exprimate intens;
3. Copiii marcați de manifestare situativă a fricilor;
4. Copiii cu slaba manifestare a fricilor;
5. Copiii “neînfricoșați” (Vezi Tabelul 1).

Tabelul nr.1. Indicii cantitativi privind repartizarea respondenților conform nivelului de manifestare a fricii

	Copiii marcați de dominarea fricilor intens manifestate, exprimate	Copiii marcați de prezența cîtorva frici, dar exprimate intens;	Copiii marcați de manifestare situativă a fricilor	Copiii cu slaba manifestare a fricilor	Copiii “neînfricoșați”
Băieți	4 - 25%	7- 44%	1 - 7%	2 - 12%	2 - 12%
Fete	5 - 38%	5 - 38%	1 - 8%	1 - 8%	1 - 8%

Copiii “neînfricoșați” – cuprinde grupul copiilor care au autoevaluat majoritatea situațiilor propuse ca fiind “ situații care nu provoacă nici o frică” și care au acumulat un scor total sub 125 în cazul fetelor și 111 în cazul băieților. Acest moment poate fi explicat prin declanșarea mecanismelor de apărare, deoarece după părerea noastră, nu este posibilă absența fricilor la copiii de 8-9 ani. Copilul neagă prezența fricilor – prin negare apărîndu-se. Este o grupă mică de copiii după componența numeric (2 - 12% - băieți și 1 - 8% fete).

Grupul copiilor cu slaba manifestare a fricilor include copiii care au acumulat un scor total între 126-136 în cazul fetelor și 111 -121 în cazul băieților. Grupul numeric este relativ mic (2 - 12% - băieți și 1 - 8% fete).

Grupul copiilor marcați de manifestare situativă a fricilor include copiii care au acumulat un scor total între 137-146 în cazul fetelor și 122-126 în cazul băieților. Numeric grupul este mic (1 – 7% - băieți și 1 – 8% fete).

Grupul copiilor marcați de prezența câtorva frici, dar exprimate intens a inclus copiii care au acumulat un scor total între 147-174 în cazul fetelor și 127-150 în cazul băieților. Grupul numeric este unul mare și cuprinde 7- 44%- băieți și 5 – 38% fete.

Grupul copiilor marcați de dominarea fricilor intens manifestate, exprimate a inclus copiii care au acumulat un scor total mai mult de 175 în cazul fetelor și mai mult de 151 în cazul băieților. Grupul numeric cuprinde 4 - 25%- băieți și 5 – 38%fete. Fiind grupul ce necesită intervenție psihologică privind corijarea fricilor. Vîrstă de pîna la 8- 9ani este marcată de un număr mare de frici, care cu timpul sunt depășite de copiii. Psihicul copilului, resursele proprii precum și conjuncture, intervențiile din exterior pot să-l ajute să depășească 1-2 frici puternic exprimate, dar existența unui numar mai mare poate duce la întărirea lor ulterior avînd impact negativ asupra încrederii în sine, manifestarea bolilor somatice. De aceea grupul dat necesită intervenție din partea specialiștilor în depășirea fricilor.

Rezultatele cantitative obținute de respondenți la această proba ne-a permis să identificăm grupul experimental (alcătuit din 14 respondenți - 6 băieți și 8 fete - din grupurile - copiii marcați de dominarea fricilor intens manifestate, exprimate; copiii marcați de prezența câtorva frici, dar exprimate intens) și grupul de control alcătuit din 15 respondenți.

Prezintă inters, pentru cercetarea noastră friciile specific elevelilor ciclului primar, în acest sens am stabilit ierarhia fricilor în dependență de scorul total de alegeri a subiecții experimentali.

Constatam, că primile cinci poziții în cazul grupului experimental sunt ocupate de fricile din blocul fricilor de durere, de boli ce țin de starea de sănătate (a fi lovit de un automobil, a fi rănit, a mă molipsi de o boală gravă) și de fricile școlare (a fi chemat la director, de a avea rezultate proaste la școală. O poziție importantă ocupă frica de a fi pedepsit de mama, a fi pedepsit de tată precum și fricile mistice (stafii, fantome). (Vezi Fig.1)

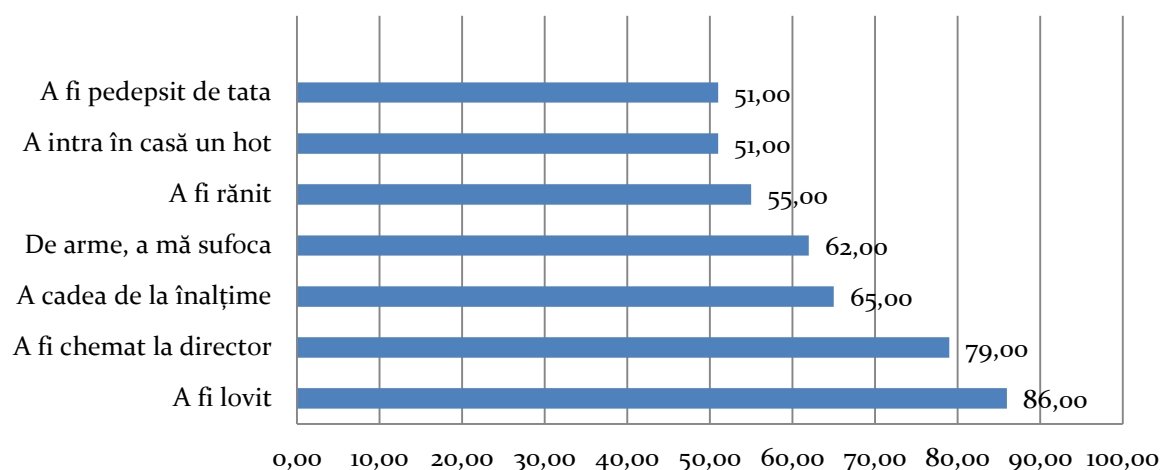


Fig.1 Indicii cantitativi vizînd ierarhia fricilor la subiecții experimentali

Ultimile cinci poziții în ierarhia fricilor a subiecților experimentali ocupă fricile de animale (de motani, de viermi, de mielci, furnici ș.a.), frica de situații concrete a merge cu mașina, de locuri înalte, a fi obligat să meargă la școală), precum și frică de a te afla în față

publicului, a avea un expozeu oral, a dansa. (Vezi Fig.2)

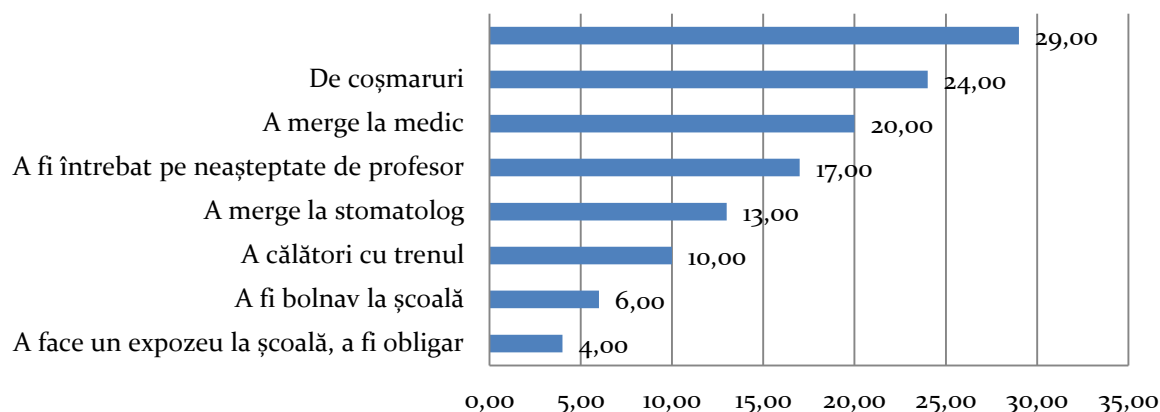


Fig.2. Indicii cantitativi vizînd ierarhia fricilor la subiecții experimentali

În cercetarea noastră ne-am propus să reflectăm și diferențele de gen privind manifestarea fricilor la elevii mici

Tabelul nr.2. Analiza comparativă a fricilor specifice băieților și fetelor – primele poziții

Băieți	Nr. de alegeri	Fete	Nr. de alegeri
A fi lovit de un automobil	14	A fi electrocutat	12
A fi chemat la director	13	A fi lovit de un automobil	11
De arme	11	A fi chemat la director	10
A mă sufoca	10	A cadea de la înălțime	10
A fi injunghiat sau rănit	9	De foc; a fi ars	9
A cadea de la înălțime	9	A-mi taia parul	9
A fi electrocutat	9	De o țara dusmana	9
Un hoț intra în casa	8	A fi pedepsit de mama	8
De a fi pedepsit de tata	7	De fantome sau stafii	8

Constatăm că și în cazul fetelor și în cazul băieților primile poziții sunt ocupate de fricile de boli de durere, de situații concrete. Atestam deosebiri mici privind fricile școlare – frica de a fi chemat la director – totuși băieții mai des o trăiesc. Fetele sunt marcate și de fricile specifice – de a tăia părul, de fantome și stafii și nu în ultimul rând de a fi pedepsită de mama. Băieții lor le mai este frică de a intra un hoț în casă și de a fi pedepsit de tata. (Vezi Tabelul 2)

Tabelul nr.3. Analiza comparativă a fricilor specifice băieților și fetelor

Băieți	Nr. de alegeri	Fete	Nr. de alegeri
A vedea singe	1	De locurile inalte (munți, stînci, dealuri)	1
A trece prin cimitir	1	A participa la jocuri zgomotoase în timpul educației fizice	1
A face greșeli	1	A fi singur	1
A face un lucru nou	1	A fi reținut la școală	1
De ascensoare	1	A merge în mașina sau autobuz	0
A fi înțepat de o albină	1	De motani	0
De viermi sau melci	1	A fi obligat să merg la școală	0

A face un expozeu oral	o	De furnici sau scarabei	o
A fi bolnav la școala	o	De viermi sau melci	o

Atît fetelor cît și băieților nu le este frică de viermi, melci, și de alte animale. Totuși spre deosebire de fete băieților mai puțin le este frică, conform rezultatelor obținute, de a fi înțepat de albină, de ascensoare, de un lucru nou, de a face greșeli, de sînge și chiar a merge prin cimitir. Fetele afirmă că nu au frică de mașini, de a fi reținut la școală, a participa la jocuri zgomotoase in timpul educatiei fizice, de locuri înalte, de a fi singur. Acest tablou privind fricile la elevii mici poate fi explicat prin prisma particularităților de vîrsta a școlarului mic și schimbările cantitative și calitative ce survin în raport cu fricile la aceasta vîrstă. De la fricile iraționale, imagine elevul mic este marcat de griji reale dictate de viața de școlar și nu în ultimul rînd evenimentele din viața reală și cele ce sunt mediatizate. Cercetările atestă sporirea numărului de copii marcați de frici privind violența fizică, atacuri, de moarte. (Vezi Tabelul 3)

Pentru confirmarea rezultatelor obținute am administrat testul „Animalul inexistent”. Rezultatele cantitative obținute de subiecții experimentali la proba dată, ne-a permis să repartizăm respondenții convențional în 3 grupe, ținînd de numărul elementelor prezente în desen ce denotă frică, teama:

1. Copiii marcați de frici (5 fete, 3 băieți)
2. Copiii în grupul de risc (5 fete, 5 băieți)
3. Copiii cu slaba manifestare a fricilor (3 fete, 8 băieți). (Vezi Fig.2)

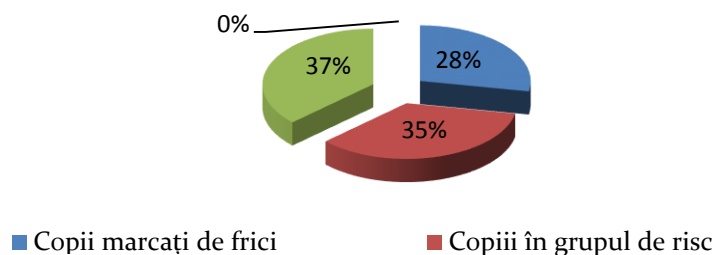


Fig.3. Indicii cantitativi copiii marcați de frici

Am analizat și interpretat desenele copiilor, constatînd că în cazul copiilor din grupul copiilor marcați de dominarea fricilor intens manifestate, exprimate; copiii marcați de prezența cîtorva frici, dar exprimate intens; desenele lor, precum și comentariile realizate prezentau indici ai fricilor: gura deschisă fără buze și limbă ce semnifică neliniște, frici; ochii larg deschiși cu pupilele marite / prezența fricilor, contur îngroșat, desen hașurat, absența sau prezența culorilor, bogăția traairilor emoționale, favorabilitatea lor.

Rezultatele cercetării ne-au permis să conchidem că:

- Există copii care prezintă fobii specifice, cu manifestări specifice vîrstei și momentului tranzițional pe care îl trăiesc.
- Din categoria fobiile specifice: frica de durere, de boli ce țin de starea de sănătate (a fi lovit de un automobil, a fi rănit, a mă molipsi de o boală gravă) și de fricile școlare (a fi chemat la director, de a avea rezultate proaste la școală), o poziție importantă ocupă frica de a fi pedepsit de mama, a fi pedepsit de tată precum și fricile mistice (stafii, fantome).

- În cazul fobiei sociale respondenții optează într-un procent ne semnificativ privind expozeul oral, a dansa în fața publicului.
- Ceea ce am obținut este o imagine a fricilor specifice pentru elevii mici, 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.

Documentarea teoretică realizată în prima fază a cercetării, precum și rezultatele obținute la etapa experimentală a cercetării, ne-a permis să punem în valoare etapele de corijare a fricilor, tehnicile de intervenție psihologică în lucrul cu elevii mici marcați de frici în care se conțin în lucrările autorilor A.И. Захаров, Iolanda Mitrofan:

I. Etapa stimulării afective a copilului, ridicarea tonusului psihic. La această etapă se scot interdicțiile de a-și exprima agresia, stările emoționale intense pot fi provocate de psiholog. Sînt incluse însărcinări urmate de strigăte, acțiuni bruște. Se includ exerciții în care copiii intră în contact direct, se împing, aruncă ceva, rup. Este folosit mecanismul spontan de luptă cu fricile, ce constă din 2 stadii: copilul, conștientizează obiectul fricii și apoi nimicește sau îl transformă în obiecte de care nu se teme.

II. Etapa actualizării fricilor. Se crează copiilor posibilități pentru manifestarea propriei frici (verbal sau non-verbal) cu ajutorul diferitor metodici. E de dorit să dăm nume obiectelor fricii, deoarece recunoașterea după nume înseamnă că obiectul acesta devine al său, apropiat.

III. Etapa corecțională a fricilor trebuie să-1 ajute pe copil să găsească posibilitate de a nimici simbolic obiectul sau situația înspăimîntătoare, transformarea lor. Nimicirii fricii îi atribuim un sens social pozitiv, orientînd-o la un ideal, erou. Pentru nimicirea obiectului fricii copilul trebuie să înfrunte pericolul, să-și mobilizeze voința, să manifeste activism. Mijloacele transformării obiectului fricii le putem împărți în 2 grupe:

- identificarea cu obiectul fricii;
- distanțarea de la el.

1. Identificarea copilului cu obiectul fricii presupune includerea obiectului fricii în lumea internă a lui, astfel obținînd posibilitatea de a controla obiectul, ce-1 face în final mai puțin groaznic.

2. Distanțarea obiectului fricii poate fi obținută prin mai multe procedee: dramatizarea - amplasarea obiectului fricii în rol neobișnuit; grotesc - mărirea nivelului fricii în așa măsură ca obiectul să devină ridicol; prin crearea situațiilor în care este necesar să-1 compătimim pe eroul groaznic.

IV. Etapa orientată la întărirea „eu”-lui propriu. Acest lucru este necesar pentru stimularea posibilităților proprii, pentru înfruntarea situațiilor stresante.

Sunt binevenite procedeele din art-terapie, deoarece acestea oferă elevilor posibilități adăugătoare pentru exprimarea non-verbală (în majoritatea cazurilor ei cu greu verbalizează problemele sale). Procedeele de art-terapie sunt folosite ca un remediu de conștientizare a realității, a relațiilor cu ea. Arta este orientată la problemele actuale, reflectă realul „eu”, situații realiste. Ea îl impune pe elev să înfrunte problema, și deci s-o rezolve - ocupînd o poziție activă: creînd. Obiectivată în produsul creației, ea are scopul să fie înțeleasă de cei din jur, și deci este mai accesibilă pentru percepere și analiză. De asemenea este un remediu pentru dezvoltarea independenței: creînd, copilul rămîne unul la unul cu gândurile sale, mai bine se cunoaște pe sine și se orientează

în emoțiile și trăirile sale. În art-terapie accentul principal se pune pe procesul creării și simbolismul produsului final; calitatea produsului creației nu are însemnătate terapeutică.

În caretea „Psihopatologia, psihoterapia și consilierea copilului - abordare experiential!” (Iolanda Mitrofan, coord., Editura SPER, 2001, p. 104-111), sunt prezentate o gama largă de tehnici de lucru cu copilul ce prezintă tulburări emoționale. Prezintă interes pentru studiul nostru privind intervenția în cazul fricilor la copiii, tehnicile din psihoterapia experientială. Redăm în continuare câteva dintre aceste modalități de lucru expresiv metaforice:

Desenul lumii interioare, din linii, figuri și culori. Copilul este rugat să închidă ochii și să pătrundă în lumea lui interioară: „Vezi cum îți apare lumea ta dinăuntru. Cum o poți reda pe hârtie folosind doar linii, curbe și figuri? Vezi ce culori apar în lumea ta, în spațiul tău interior... unde este plasat fiecare lucru și unde te afli tu acolo. Acum desenează tot ce ți-ai imaginat...”.

Pictura sentimentelor din acest moment - i se cere copilului să realizeze o pictură cu degetele de la mâini sau chiar de la picioare, care să reprezinte starea lui de acum sau starea lui când e fericit ori supărat (în funcție de scopul propus). Pictura cu degetele are calități relaxante prin angajarea tactil-kinestezică și oferă satisfacție și ușurință în exprimarea sentimentelor, în mai mare măsură decât pictura cu instrumente. Culorile alese, fluiditatea mișcării, tonurile și consistența petelor de vopsea oferă indicii interesante privind afectivitatea, în vreme ce modalitatea grafică de exprimare corelează mai mult cu nivelul și calitatea cognițiilor.

Imaginarea și desenarea unei „tufe de trandafiri” - i se sugerează copilului să închidă ochii și să-și imagineze că este o tufa de trandafiri. Pentru ca asociațiile libere să fie stimulate, psihologul orientează fluxul imaginativ al copilului prin întrebări de genul: „Ce fel de tufă de trandafiri ești tu? Ești foarte mică? Ești foarte mare? Ești groasă? Ești subțire? Ai flori? Dacă da, ce fel sunt florile tale, ce culoare au? Ai multe flori sau câteva? Sunt boboci? Au frunze? Cum arată ele? Cum sunt rădăcinile tale? Sau poate nu ai? Sunt lungi și puternice sau plâpânde? Sunt răsucite? Ai spini? Unde te afli tu? Intr-o grădină, într-un parc, într-un oraș, într-un deșert? Ești într-un ghiveci sau crești direct din pământ sau prin ciment? Ce este în jurul tău? Sunt și alte flori sau tu ești singur? Sunt copaci, animale, păsări, oameni? Arăți tu ca o tufă de trandafiri sau ca altceva? Este ceva în jurul tău ca un gard? Dacă da, cum apare el? Sau ești într-un loc deschis? Cum este să fii o tufă de trandafiri? Cum supraviețuiești tu? Are cineva grijă de tine? Cum este vremea acum pentru tine?”. Exercițiul se poate organiza atât individual, cât și în grup de copii.

Desenul serial - adesea, în desenul serial, un copil poate prezenta o temă simbolică, pe care o reia în mai multe desene, perseverent. Alteori imaginea aleasă se schimbă de mai multe ori, în forma sau în funcția ei, semn al unei evoluții, de la violență și distrugere la echilibrare și funcționare sănătoasă.

Desenul liber - desenul liber este cerut de obicei la începutul activităților de corijarea. Copiii doresc mai curînd să deseneze sau să picteze ceea ce vor ei decât să li se spună ce să facă. În această manieră, ei ordonează lumea în modul în care doresc și sunt mult mai dispuși să coopereze la instrucțiunile viitoare. Când copiii desenează liber și fără nici o indicație, ei exprimă o parte din propria personalitate, își eliberează propriile lor sentimente și atitudini

care ar fi putut să fie inhibate și ascunse. Această exprimare de sine și această libertate a gândirii și acțiunii sunt de altfel primul țel al intervenției psihologice.

Desenul unei povestiri - în acesta tehnică psihologul desenează primul o simplă linie pe hârtie și-l direcționează pe copil să traseze alte linii pentru a realiza un desen. După ce termină, copilul este întrebat: „Ce este acesta?” sau „Ce se petrece aici?” și se poate pona astfel o discuție mai îndelungată. După această fază inițială, copilul este rugat să traseze primul linia pe foaia de hârtie. Psihologul încorporează apoi acesta linie într-un desen care este o urmare a desenului copilului și apare astfel realizată o secvență de desene care, eventual, devin o poveste mai completă. Acest proces alternativ conduce la o interacțiune strânsă între terapeut și copil, dar furnizează și un bogat material diagnostic și conduce la o mai bună conștiință de sine a copilului. Când o serie de desene cu o poveste acompaniatoare a fost completată, desenele pot fi revăzute pentru a se accentua morala sau lecția care poate fi învățată de aici. Acum este recomandat să i se sugereze copilului să creeze alte finaluri povestirii, finaluri care ar putea fi mai satisfăcătoare. În acest mod, psihologul îl face pe copil conștient de noi alternative de a simți și a acționa, de soluții mai adaptative la probleme sale.

Măzgăleala - tehnica măzgălelii, descrisă de Florance Cane (1951), este o metodă neamenințătoare de a-i ajuta pe copii să exprime acele părți din ei înșiși pe care nu le-ar împărtăși cu ușurință.

Unii copii pot găsi mai mult de un desen, în timp ce alții vor contura și vor colora o singură pictură largă, coerentă. Copiii povestesc despre formele lor sau își imaginează că devin aceste forme și se exprimă în acest fel pe ei înșiși, devenind mai spontani și mai creativi.

Desenarea sentimentelor - Prin reprezentarea grafică a unora din sentimentele lor, copiii le exteriorizează, se confruntă cu ele și învață să le controleze. Căștigarea unui mai bun control emoțional conduce la dobândirea unui mai bun sens al identității personale. Observarea procesului desenării este un aspect crucial al folosirii artei ca instrument terapeutic. Este mai bine ca psihologul să rămână un observator pasiv, obiectiv, în timp ce copilul desenează. Este dezirabil ca, înainte de a încerca orice interpretare, psihologul să obțină de la copii cât mai multe informații, autointerpretări și exprimări ale sentimentelor legate de propriile desene.

Din cauza faptului că fricile sunt frecvent nediate diagnosticate la copii, este important pentru psihologi, psihologii școlari să aibă cunoștințele de bază în ceea ce privește fricilele, fricile specifice vârstei școlare mici, dar și abilitatea de a realiza intervenții în scopul corijării lor.

Referințe bibliografice:

1. DORON, R.; PAROT, E. *Dicționar de psihologie*. București : Editura Humanitas, 1999. 487 p.
2. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București, 1997. 396p
3. SAUCAN, Doina-Ștefania; MICLE, Mihai Ioan; Bolohan, Andra Beatrice; PREDA Georgeta. Tulburări de anxietate în mica școlaritate. Cercetare preliminară pe un lot românesc. În: *Revista de psihologie*, 2015, nr 3, p.171-187.
4. SAVCA, Lucia et al. *Aspecte ale psihocorecției*. Chișinău: Tipografia Sirius, 2003. 196 p. ISBN 9975-921-36-1
5. ȘCHIOPU, URSULA et al. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8
6. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Univers enciclopedic, 2009. 336

- p. ISBN 978-606-92159-5-1
7. ZAHAROV, A. I. *Cum să prevenim abaterile în comportarea copilului*. Chișinău: Lumina, 1988. 144 c. ISBN 5-372-00087-2.
 8. ЗАХАРОВ, А. И. *Дневные и ночные страхи у детей*. Санкт-Петербург: Союз, 2000. 448 c. ISBN 5-87852-130-X

SPECIFICUL CONSILIERII PSIHOLOGICE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

*LUMINIȚA SECRIERU, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova,
TATIANA GNATIUC, cadru didactic de sprijin,
Instituția preșcolară nr.35, mun. Bălți, Republica Moldova*

Annotation: *The proposed article is based on the scientific study on the specifics of psychological counseling of preschoolers with special educational needs. We start from the assumption that the techniques and methods of the experiential approach will facilitate the personal development of this category of subjects. The topic of research is an actual one in the context of the school inclusion process, as eliminating psychological problems, the child will be able to integrate and adapt to the usual conditions much easier.*

Keywords: *experiential approach, inclusive education, preschools, psychological counseling, special educational needs.*

De-a lungul anilor diferențele între oameni erau tratate negativ, atât în cultură, știință cât și educație. Societatea contemporană vine să combată aceste credințe oferind șansa fiecăruia, prin individualizarea educației pentru valorificarea potențialului și a resurselor omului. În cadrul mediului educațional diferențele evidente sunt aptitudinile, dar și nivelul de dezvoltare fizică și mintală al copilului.

Educația incluzivă este o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor educaționale, ce prevede schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional, pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din acestea [3, p.111]. Procesul educației incluzive este orientat spre toate nivelele educației, pornind de la grădinițe unde frecventează copii cu cerințe educative speciale până la cele mai înalte structuri de stat. Pentru adaptarea și incluziunea acestor persoane este necesar un suport psihologic calitativ care ar garanta succesul.

Consilierea psihologică a copiilor cu cerințe educative speciale este un proces anevoios dat fiind-faptul categoria de vîrstă. Aceasta pornește în primul rînd de la tipul deficienței, gradul severității acesteia precum și manifestările comportamentale a preșcolarului.

Problema cercetării specificului consilierii psihologice la copiii cu cerințe educative speciale este una actuală în contextul procesului de incluziune școlară, întrucît eliminînd

problemele de ordin psihologic, copilul se va putea integra și adapta condițiilor obișnuite mult mai ușor.

Scopul acestui studiu este studierea impactului consilierii psihologice a preșcolarilor cu cerințe educative speciale, folosind metode și tehnici din abordarea experiențială pentru dezvoltarea personal a acestora.

Consilierea psihologică a copiilor în grădiniță

Consilierea psihologică a copiilor în grădiniță este un proces anevoios dat-fiind-faptul vârsta precum și problemele cu care se confruntă. În același timp este și o activitate interesantă luând în considerare particularitățile și ingeniozitatea acestei categorii de clienți.

În linii mari consilierea psihologică în instituția preșcolară vizează două direcții mari și anume profilaxia lacunelor cognitive realizată prin informarea părinților, a cadrelor didactice și sprijinul preșcolarilor în diverse situații, precum și ameliorarea unor situații de criză realizate în ședințe individuale atât cu preșcolari, dar și cu ceilalți participanți la procesul instructiv-educativ. Necesitatea consilierii psihologice este resimțită în toate etapele de dezvoltare și evoluție a preșcolarului, din momentul înscrierii în instituția preșcolară până la finele grupii pregătitoare. Astfel consilierea psihologică a copiilor în grădiniță urmărește să atingă următoarele obiective:

- Adaptarea mai eficientă a copilului la cerințele grădiniței și la un regim noi;
- Cunoașterea și dezvoltarea caracteristicilor personale, a aptitudinilor și a talentelor copilului [1, p.5];
- Dezvoltarea unor programe specifice de corecție a dificultăților de învățare, de relaționare;
- Identificarea și corecția dificultăților de ordin comportamental, emoțional dar și social;
- Oferirea suportului și a sprijinului psihologic copiilor cu caracteristici individuale și necesități speciale integrate în cadrul instituției preșcolare.

Literatura de specialitate enumeră următoarele tipuri de consilieri psihologice specifice instituțiilor preșcolare de învățământ:

Consilierea psihopedagogică preventivă are rolul de a preîntâmpina apariția unor probleme sau situații critice în procesul instructiv educativ [1, p.19]. Acest tip de consiliere include diverse activități de sprijin și gestionare a diverselor situații pentru a face față situațiilor zilnice. Scopul general al acestuia este informarea precum și schimbul de reprezentări asupra unor realități educaționale, dar și perceperea reală a comportamentelor sau a emoțiilor cotidiene. Nevoia promovării acestui tip de consiliere vine din schimbarea tehnologiilor, dar și a modelelor de promovare și de redare a unor realități care par a fi perfect întemeiate.

Consilierea în situații de criză are ca obiectiv fundamental transformarea gândurilor și a comportamentelor dezadaptative în altele, funcționale, adaptate contextului în care se află clientul [1, p.21]. Factorii care pot servi ca declanșatori ai crizei pot fi de natură biologică cum ar fi un grad semnificativ de dizabilitate, fie este o influență socială care poate fi remediata mai ușor. Strategiile care se folosesc în aceste direcții sunt terapia ocupațională, terapia prin joc dar și prin desen.

Consilierea remedială constă în sprijinirea, îndrumarea clienților pentru a se adapta la o varietate de procese și situații de viață [1, p.23]. Este o activitate predestinată grupului, dar și

preșcolarilor cu cerințe educative speciale. Scopul de bază este de a oferi un proces de incluziune bazat pe acceptare și respectarea drepturilor omului.

În procesul de consiliere psihologică a preșcolarilor consilierul se ciocnește cu o serie de dificultăți. Una și cea mai importantă a fi posibilitate limitată a copilului de a-și exprima emoțiile și gândurile în forma pe care o fac adulții. În activitatea de consiliere a copiilor, stilul consilierului, care face diferența, constă în abilitatea, creativitatea și deschiderea cu care utilizează diferitele materiale, jocuri și jucării [1, p.55]. Astfel în procesul de consiliere sunt folosite:

- *Jucăriile* care reprezintă animale care sunt folosite pentru a înțelege reprezentarea preșcolarului despre relații, despre comunicare dar și modalități de soluționare a unor conflicte.
- *Desenul liber* oferă copilului posibilitatea de a-și expune gândurile și emoțiile într-o modalitate mult mai apropiată de a sa.
- *Poveștile* oferă copilului capacitatea de a se identifica cu personaje și a prelua comportamente, fie atitudini specifice.
- *Jocuri* de orice tip vin să faciliteze comunicarea și socializarea, dezvoltă abilitățile cognitive a copilului, creează o atmosferă agreabilă pentru producerea schimbării.

În orice tip de consiliere nu am integra preșcolarul pornim de la preferințele și dorințele copilului la moment, doar astfel vom ajunge la un rezultat pe măsura așteptărilor.

Abordarea experiențială în consilierea preșcolarilor

Psihoterapia experiențială este dedicată depășirii experiențelor umane obișnuite, fiind orientată pe găsirea unui sens al vieții [6]. Promotorii acestei direcții terapeutice pun accent pe autodeterminare, autenticitatea ființei umane și creativitate. Se consideră că această abordare este o reacție la psihanaliză care consideră omul a fi determinat doar de instincte și impulsuri. Se asemeni experiențialității nu sînt de acord nici cu comportamentalității care consideră omul a fi o mașinărie care poate fi programată și condusă corespunzător dorințelor externe. Demersul experiențial este mai curînd filosofic și pune accentul pe valorificarea disponibilităților umane și are ca obiectiv contracararea alienării [6].

Scopul de bază al psihoterapiei este crearea condițiilor prielnice pentru depășirea experienței umane obișnuite, și crearea unui om activ, spontan și creativ. În cadrul ședințelor de consiliere se pune accent mai cu seamă pe starea afectivă și sentimentele care însoțesc activitatea. Un obiectiv important pe care tinde să îl atingă consilierea bazată pe abordarea experiențială este dezvoltarea capacității de a se accepta pe sine însuși, și a se simți valorizat în grup.

Relația terapeutică este una umană, mutuală, încărcată afectiv, în cadrul căreia fiecare încearcă în mod sincer și deschis să comunice prin mijloace verbale sau nonverbale.

În cadrul orientării experiențiale există curente terapeutice diferite, ceea ce oferă posibilitatea aplicării acestora la toate categoriile de subiecți, dar fiind posibilă adaptarea tehnicilor la particularități și cerințe individuale. Acestea nu se bazează neapărat pe o tehnică anume, ci pe integrarea ființei umane. Experiențialității afirmă că celelalte terapii fac abuz de tehnici. Sunt școli experiențiale care pun accentul pe comunicarea verbală, altele pe tehnicile non-verbale, pe trăirea unor senzații corporale, concentrări asupra respirației, asupra posturilor corporale.

Consilierea psihologică este un tip de activitate, utilitatea căreia este resimțită în toate domeniile de activitate a omului. Necesitatea consilierii psihologice a preșcolarilor cu cerințe educative speciale este evidentă din momentul promovării și aplicării programului incluziunii educaționale iar acest fapt sporește actualitatea studiului propus. Direcția asistenței psihologice promovează crearea unui climat psihologic pozitiv și favorabil pentru adaptarea cu succes a copilului și promovarea valorilor și a principiilor incluziunii. În general se consideră că persoanele cu dizabilități se ciocnesc cu aceleași probleme psihologice ca și persoanele normale, iar consilierea trebuie să-și focalizeze atenția asupra unor aspecte individuale și unice, remarcate pe deplin în cazul acestora.

Scopul acestui studiu este de a verifica ipoteza conform căreia presupunem că setul de metode și tehnici de consiliere din abordarea experiențială să faciliteze dezvoltarea personală a preșcolarilor cu cerințe educative speciale.

Eșantionul asupra căruia va fi realizat întreaga investigație este prezentată din 7 copii cu cerințe educative speciale cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani, care frecventează Instituția Preșcolară nr. 35 din mun. Bălți. Sunt copii care se înscriu în diferite categorii de cerințe educative speciale, astfel grupul va fi constituit din un copil hiperactiv, un copil cu tulburare de limbaj, un preșcolar cu deficiențe de vâz, un copil cu dizabilitate fizice și trei copii care întâmpină dificultăți în procesul învățării.

În procesul testării ipotezei am manipulat două tipuri de variabile:

Variabila independentă influențată doar de experimentator, în cazul nostru acestea reprezintă setul de tehnici și metode de consiliere din abordarea experiențială.

Variabila dependentă care depinde de influența variabilei independente, și anume dezvoltarea personală a preșcolarilor cu cerințe educative speciale.

Pentru a confirma sau infirma ipoteza înaintată am creat un plan experimental compus din trei etape importante:

Experimentului de constatare realizat cu scopul studierii necesităților de consiliere psihologică a preșcolarilor cu cerințe educative speciale.

Experimentului de formare care presupune aplicarea unui program de consiliere pentru formarea sau recuperarea unor arii.

Experimentului de control implementat cu scopul analizei eficienței programului aplicat în etapa precedentă.

Experimentul de constatare are drept scop studierea necesităților de consiliere psihologică a preșcolarilor cu cerințe educative speciale. Pentru a atinge scopul înaintat au fost aplicate trei instrumente de cercetare și anume: fișa de observare a copilului în timpul jocului, testul proiectiv „Arborele” și testul proiectiv „Desenul familiei”. Analiza tuturor rezultatelor scoate la iveală caracteristici comune, dar și elemente ale desenelor care se repetă de la un preșcolar la altul, cum ar fi dimensiunea și localizarea arborelui, culorile folosite de copii pentru reprezentarea elementelor de bază a desenelor, rolul și poziția copilului în desenul familiei, precum și rolul pe care îl ocupă în cadrul jocului. Pentru a crea o impresie generală a caracteristicilor și necesităților de consiliere a preșcolarilor cu cerințe educative speciale am creat următoarea sumarizare a acestora:

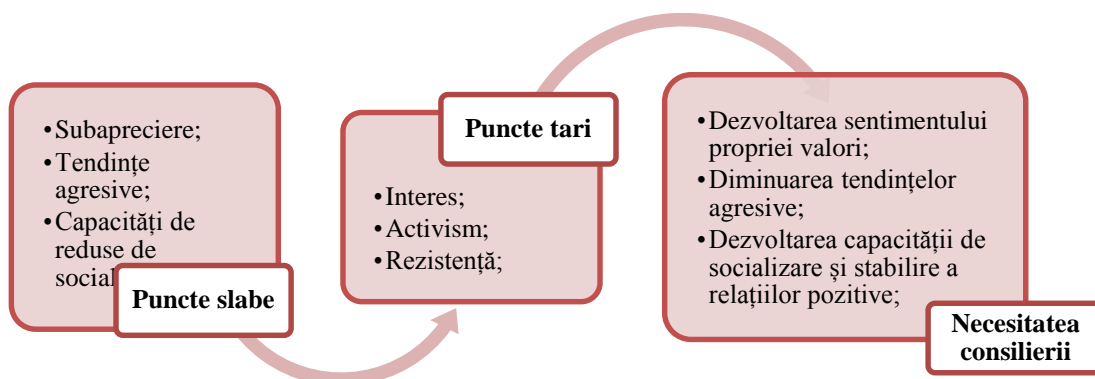


Figura 1: Sumarizarea caracteristicilor preșcolarilor testați

Analiza necesităților de consiliere stabilite în cadrul experimentului de constatare ne impulsionează spre crearea unui program de consiliere psihologică a copiilor cu cerințe educative speciale. Scopul de bază al programului este dezvoltarea personală a preșcolarilor cu cerințe educative speciale. Programul are la bază tehnici și metode ale abordării experiențiale. A fost aleasă anume această direcție întrucât psihoterapia experiențială este dedicată depășirii experiențelor umane obișnuite, iar tehnicile acestea pot fi adaptate la particularitățile și cerințele individuale ale fiecăruia. În cadrul programului am tins spre atingerea următoarelor obiective:

- Crearea unui climat psihologic pozitiv;
- Stimularea relaționării între participanți;
- Dezvoltarea capacității de a stabili relații pozitive;
- Întărirea coeziunii de grup;
- Dezvoltarea imaginii de sine;
- Diminuarea tendințelor agresive;

Grupul țintă a fost reprezentat de 7 copii cu cerințe educative speciale care frecventează Instituția Preșcolară nr.35 mun. Bălți.

Pentru a analiza eficiența programului realizat a fost implementată ultima etapă a planului cercetării și anume experimentul de control care este un diagnostic repetat. Pentru a crea o impresie generală asupra progreselor în urma programului aplicat cu scopul dezvoltării personale a preșcolarilor cu cerințe educative speciale se va realiza o figură care sumarizează rezultatele și progreselor copiilor cercetați.

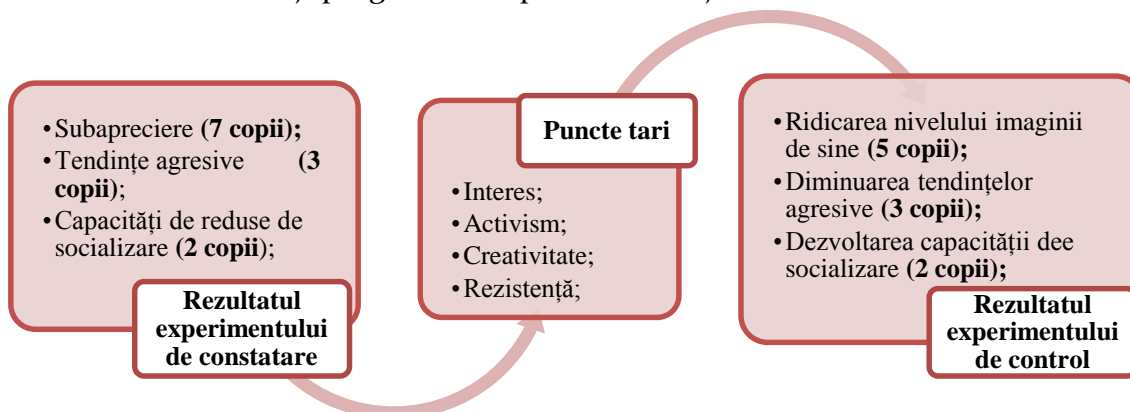


Figura 2: Sumarizarea rezultatelor finale

Analizând rezultatele comparative putem spune ferm că ipoteza de la care am pornit precum că setul de metode și tehnici de consiliere, din abordarea experiențială să faciliteze dezvoltarea personală a preșcolarilor cu cerințe educative speciale, s-a confirmat în totalitate.

Preșcolăritatea este considerată a fi „vârsta de aur a copilăriei” sau „vârsta micului faur” [5, p.3], datorită multitudinii achizițiilor atât cognitive, cât și sociale care se produc în această perioadă, dar și a emoțiilor pozitive trăite la intensitate maximă. Considerăm că procesul incluziunii școlare este un fenomen binevenit în Republica Moldova iar bazele acestuia trebuie pus anume în preșcolăritate. Acest fenomen vine cu avantaje atât copiilor cu cerințe educative speciale, cât și copiilor ordinari care de mici învață ce înseamnă diversitatea [8, 24]. Deși consilierea psihologică a preșcolarilor cu cerințe educative speciale este un proces anevoios, totuși cercetarea propusă demonstrează eficiența și utilitatea acestuia.

Abordarea experiențială s-a datorat a fi eficientă în lucrul cu preșcolarii cu cerințe educative speciale datorită posibilității adaptării metodelor și tehnicilor acesteia la capacitățile și posibilitățile grupului de lucru. Preșcolarii au apreciat îndeosebi activitățile de art-terapie în care au avut posibilitatea de a-și exterioriza emoțiile și gândurile într-o formă accesibilă categoriei cerințelor educative speciale în care se încadrează.

Referințe bibliografice:

1. BOCA, Cristina. *Consilierea în grădiniță...start pentru viață*. București:Educația, 2008. 82 p. ISBN 978-973-1715-17-9
2. DAVID, Daniel. *Psihologie clinică și psihoterapie: fundamente*. Iași:Polinom, 2006. 327 p. ISBN 973-681-917-5
3. GALANTON, Diana. Educația incluzivă, între mit și realitate. Primii pași de incluziune școlară în Liceul Teoretic „Alexandru Ioan Cuza”. În: *Problematica Educației Incluzive în Republica Moldova: Perspective și soluții practice: materialele conferinței științifico-practice*, Chișinău, 20.10.2012, p. 114-117. ISBN 978-9975-4404-4-8
4. GEORGESCU, Matei. *Introducere în consiliere psihologică*. București: Fundația României de Măine, 2007. 191 p. ISBN 978-973-725-936-3
5. GOLUBIȚCHI, Silvia. Copilăria-un univers de descoperit. În: *Grădinița modern. Revista educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova.*, 2015, nr.1(12), p. 3-4.
6. MITROFAN, Iolanda. *Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative)*. București: Ed.S.P.E.R., 2008. 514 p. ISBN 978-973-8383-38-8
7. MITROFAN, Iolanda, NUȚA Adrian. *Consiliere psihologică: cine, ce și cum?* București: S.P.E.R., 2005. 157 p. ISBN 973-8383-30-4
8. VRÎNCEANU, Maria, PELIVAN Viorica. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități*. Chișinău:Tipografia centrală, 2009. 308 p. ISBN 978-9975-53-076-9

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ИНВАЛИДОВ

**ИРИНА ГРУШЕЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**

Annotation: *The article describes the importance of leisure activities for disabled children, identifies the specific features of the organization of leisure of the disabled, the forms and main directions of organization of leisure to overcoming socio-cultural alienation of children with disabilities.*

Keywords: *a children with disabilities, a child with disabilities, a leisure, a socio-cultural rehabilitation of disabled children.*

Организация детского и молодёжного досуга все чаще осознается учеными и практиками как острая необходимость сегодняшнего дня. Современная социокультурная ситуация, кризис общества породили ряд проблем в подростково-молодёжной среде и становлении отдельно взятой личности.

Досуг может быть определён как совокупность различных видов занятий, осуществляемых в свободное время, в результате которых происходит развитие личностных качеств, удовлетворение духовных и других социально- значимых потребностей. В структуре досуга различные авторы выделяют активную творческую деятельность; учебу, самообразование; культурное потребление; спорт; любительские занятия; клубную деятельность; творческую деятельность, общение с другими людьми.

Важно отметить, что досуговая деятельность в общей стратегии воспитания выделяется как важнейший компонент духовно-творческого развития личности, досуг различных категорий граждан в современном обществе становится одной из ключевых позиций развития социально-культурной политики государства и общества.

При организации досуговой деятельности детей-инвалидов в целях их оптимального вхождения в социокультурное пространство и восстановления нарушенных связей, необходимо ориентироваться на наличие специализированной политики государства, учитывающей индивидуальные особенности данной группы населения. Отметим, что законодательство РФ закрепляет право каждого человека на культурную творческую деятельность, приобщение к ценностям культуры, доступ к государственным библиотечным, музейным, архивным фондам и т.п., право на гуманитарное и художественное образование. В федеральном законодательстве также определены обязанности государства в области культуры, в том числе, по обеспечению доступности культурных ценностей для всех граждан.

Так в документе «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденном распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 № 2403-р среди задач государственной молодежной политики указывается возможность системной поддержки программ и проектов, направленных на формирование активной гражданской позиции детей и молодежи, их вовлечение в активную работу молодёжных объединений, вовлечение молодежи в творческую деятельность, расширение сети детских и молодежных, физкультурно-спортивных, военно-патриотических и компьютерных клубов, библиотек, художественных кружков и других организаций.

В Концепции социокультурной политики в отношении инвалидов в Российской Федерации (1997) отмечено, что государственная политика в отношении людей с ограниченными возможностями, как одной из наименее социально защищенных категорий населения является важнейшей составляющей политики страны, учитывает особенности здоровья данной категории, специфику современной общественной ситуации, характер и степень дифференцированности различных групп инвалидов, опирается на правовые основания, что является необходимым условием конструктивной организации их культурно-досуговой деятельности.

В отношении детей с ограниченными возможностями, досуговая деятельность, представляет собой процесс создания условий для организации свободного времени, связанный с реализацией их потребностей и интересов, обладающий личностно-развивающим характером, социально-ценностной ориентацией и самореализацией.

Участие в различных видах досуговой деятельности является необходимой областью социализации детей-инвалидов, их самоутверждения и самореализации, но является ограниченным, в связи с недостаточным уровнем развитости и доступности, неприспособленности для посещения детей с ограниченными физическими возможностями (слабовидящими, слабослышащими, колясочниками и др), отсутствием систематической подготовки профессиональных организаторов досуга, спортивных тренеров для соответствующих групп инвалидов.

В жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями, как правило, присутствует социально-культурное отчуждение, связанное не столько с количеством социальных связей человека, сколько с их качеством. Социально-культурное отчуждение определяется нами как отсутствие или разрыв значимых для человека связей с обществом или культурой, вызванное рядом факторов:, среди них

- трудности адаптации ребенка - инвалида с врожденной или приобретенной инвалидностью к обществу (ограниченные физические и интеллектуальные возможности, недостаток образования или коммуникативных качеств и навыков);
- неадаптированность общества к насущным потребностям человека с ограниченными возможностями (отсутствие условий для развития и самореализации личности, наличие физических и психологических барьеров).

Основой для преодоления социально-культурного отчуждения ребенка - инвалида является социально-культурная реабилитация, определяемая, как целостный комплекс мероприятий, имеющих целью оказание помощи инвалиду в достижении и поддержке оптимальной степени участия в социальных взаимосвязях, реализации культурных интересов и запросов, что обеспечивает ему средства для позитивных изменений в образе жизни и наиболее полную интеграцию в общество за счет расширения рамок его независимости.

В основе досуговой деятельности детей-инвалидов - интеллектуально-познавательная деятельность активного (чтение, экскурсии, занятия в кружках, студиях, издание газеты) и пассивного характера (просмотр телевизора, прослушивание музыки и др.), любительская деятельность прикладного характера (шитьё, фотодело, тестопластика, конструирование, моделирование), активная

общественная деятельность, общение, отдых, развлечение, вечера встреч, прогулки, физкультурно-оздоровительная деятельность, экскурсии.

Отечественный и зарубежный опыт решения проблем социальной адаптации и социально-культурной реабилитации детей-инвалидов средствами культуры, спорта и искусства свидетельствует об эффективности соответствующих программ и технологий, о их возможностях обеспечения интеграции детей с ограниченными возможностями в социальную и культурную жизнь.

Интеграция в социокультурное пространство обеспечивается во многом благодаря клубам для инвалидов, где реализуется процесс творческой, физкультурно-оздоровительной реабилитации и организации календарных праздников, конкурсных мероприятий, отдыха для детей с ограниченными возможностями.

Под клубным учреждением понимается социальная организация, основной деятельностью которой является предоставление населению услуг социально-культурного, просветительского, и развлекательного характера, создание условий для занятий любительским художественным творчеством.

Одним из направлений деятельности клубов для детей с ограниченными возможностями является творческая реабилитация – процесс, способствующий развитию личностного потенциала благодаря различным видам художественной деятельности, направленной на приобщение к творчеству, накопление знаний в его различных направлениях; приобретение практических умений и навыков, развитие художественных способностей, речи, моторики, вкуса.

Примером клубной работы могут служить клубы – «Бисероплетение», «Изонить», «Мягкая игрушка», «Тестоластика», «Вышивание», эффективной может быть деятельность клубных объединений, развивающих техническое творчество, а также вокальные, хореографические, театральные способности детей-инвалидов.

Для успешной реабилитационной работы клубов может быть организована кружковая работа, проведение фестивалей творчества, выставки работ.

Целью деятельности клубных объединений является формирование у инвалидов ориентации на совместную творческую деятельность как средства развития, самореализации и интеграции в общество.

Особое место в системе досуговой деятельности инвалидов принадлежит различным видам спорта - как массово-оздоровительного, так и соревновательного. Спорт представляет собой многочисленные и многообразные комплексы физических упражнений, направленных на физическое развитие человека.

Спорт – важнейший феномен современной культуры, в соответствии со ст. 18 ФЗ «О культуре и спорте в РФ» от 9.10.1992 №3612-1 основной целью вовлечения инвалидов в занятия физической культурой и спортом является повышение их двигательной активности. В документе определяется, что двигательная активность – это непереносимое и определяющее условие всесторонней реабилитации и социальной адаптации инвалида.

Адаптивный спорт помогает укрепить здоровье, обрести уверенность в себе, развить коммуникативные навыки, повысить самооценку. Среди адаптивных видов спорта большую популярность обрели борьба, настольный теннис, сидячий волейбол,

баскетбол на колясках, дартс, лёгкая атлетика, конный спорт, спортивная езда на велоколясках. Основная задача адаптивного спорта – вовлечение в занятия спортом как можно большего числа людей с ограниченными возможностями. В массовом адаптивном спорте инвалиды получают возможность для полного раскрытия своих возможностей, установить контакты с другими людьми, осуществить взаимодействие с другими общественными организациями.

В последние годы ситуация с развитием реабилитационного спорта в России меняется, увеличивается количество спортивных организаций, объединяющих детей и взрослых с ограниченными возможностями.

Физкультурно-оздоровительную направленность имеет также туротерапия – одна из реабилитационных технологий культурно – досуговой деятельности инвалидов, основу которой составляют различные виды туризма: путешествия, экскурсии, походы, выезды.

Туризм создаёт сферу полноценного общения, расширения кругозора, развития физических возможностей, выработки позитивной установки, и возможности установления новых социальных контактов. Участвуя в туристических поездках, экскурсиях инвалиды узнают историю края, обычаи и традиции, создают фото и видеоматериалы о прошедших событиях. Это является возможным, если вид туризма подбирается в зависимости от физических нарушений и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, учитывающей персональный интерес, мнения, финансовые возможности; обеспечивается безопасность участников туристических программ.

Творческая и физкультурно-оздоровительная деятельность, экскурсионные поездки также могут быть организованы в рамках проведения летних смен, в каникулярное и учебное время.

Участвуя в мероприятиях и программах дети-инвалиды стараются реализовать себя, почувствовать свою значимость, иметь возможность достичь высоких результатов в предлагаемых видах деятельности.

Специалисты-организаторы досуговой деятельности должны способствовать созданию благоприятной психотерапевтической среды, в целях преодоления психологического дискомфорта в общении со сверстниками; оказывают помощь в организации самообслуживания, самопомощи и взаимопомощи, предлагать различные виды индивидуальной и групповой деятельности, расширение зоны творческих способностей и круга интересов инвалидов.

Кроме того, большие возможности для реализации культурно-досуговых интересов и предпочтений детей -инвалидов создаёт Интернет, посредством которого осуществляется их приобщение к культурным, духовно-нравственным ценностям, здоровому образу жизни, включению в мир искусства и культуры. Интернет для людей с ограниченными возможностями служит средством развития разнообразных жизненных познавательных навыков, повышения самооценки, возможности творческого выражения.

Таким образом, досуговая деятельность детей- инвалидов представляет собой часть их жизненной среды, предназначенной для отдыха, преодоления усталости,

восстановления физического и психического здоровья. Участие в различных видах досуговой деятельности является необходимой областью социализации, самоутверждения и самореализации детей с ограниченными возможностями, но ограничено, в связи с недостаточным уровнем развитости и доступности. Интеграция в социокультурное пространство обеспечивается благодаря клубам для людей с ограниченными возможностями, где реализуется процесс творческой, физкультурно-оздоровительной реабилитации и организации календарных праздников, конкурсных мероприятий, отдыха для детей и молодежи с ограниченными возможностями. Кроме того, досуговая деятельность инвалида в современных условиях может осуществляться, благодаря применению Интернет-технологий.

Использованная литература:

1. Грушецкая И.Н. Технологии организации досуга молодежи // Технологии социальной работы с молодежью : учебное пособие / кол. авторов ; под ред. Н.Ф. Басова. — М.:КНОРУС, 2016. — С203-222. URL: http://www.knorus.ru/upload/knorus_new/pdf/5489.pdf ISBN 978-5-406-02748-6
2. Грушецкая И.Н. Организация досуга молодых инвалидов// Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / кол. Авторы под ред. Н.Ф. Басова. — М.:КНОРУС, 2017. С. 253-266. URL: http://www.knorus.ru/upload/knorus_new/pdf/14824.pdf, ISBN 978-5-406-00989-5
3. Организация досуговых мероприятий: учебник для студ. учреждений; под ред.]Б. В. Куприянов, О. В. Миновская и др.[сред. проф. образования / Б. В. Куприянова. – М.: Издательский центр «Академия», 2014 , - 288с. URL: <http://www.academia-moscow.ru/off-line/books/fragment/10116674/10116674f.pdf>, ISBN 978-5-4468-0380-4

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*ЖАННА ЗАХАРОВА доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой психолого-педагогического образования
ТАТЬЯНА КОРОВКИНА, кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Костромской государственный университет»,
Кострома, Российская Федерация*

Annotation: *The article presents the data of the conducted research, the concept of "psychological and pedagogical support", the tasks of psychological and pedagogical support of a family raising a child with disabilities.*

Keywords: *a family, psychological and pedagogical support.*

В последние годы существенно вырос интерес специалистов разных областей научного знания к семье.

Семья — это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества, родства, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей. Семья в брачной и внебрачной форме является единственным социальным институтом, в котором происходит рождение новых поколений, благодаря чему формируются основные социально-демографические процессы и происходит передача традиционной информации от родителей к детям, во все времена и у всех народов [3].

Семья, воспитывающая ребенка с особыми потребностями, стала объектом изучения специалистов смежных областей (психиатров, психологов, дефектологов) сравнительно недавно, во 2-й половине XX века. При этом семья изучается, с одной стороны, как сама по себе требующая психологической помощи из-за стресса, вызванного появлением в семье особого ребенка. С другой стороны, особую семью рассматривают как среду, в которой растет и развивается особый ребенок, помогающую или препятствующую его адаптации и социализации. Тесная связь между этими двумя подходами самими исследователями далеко не всегда осознается. Однако очевидно, что только в психологически благополучной семье особый ребенок может получить то, что ему необходимо для вхождения в социум и дальнейшей как можно более полноценной жизни.

Это подтверждают и данные проведенного нами исследования на базе МБДОУ «Центр развития ребенка - Детский сад №13 г. Кострома». Исследование проведено на выборке, включающей 18 диад (ребенок - родитель), всего 36 человек. В исследовании принимали участие дети старшей и подготовительной логопедических групп, в возрасте 5-6 лет, и их родители. Для проведения исследования были использованы тест-опросник выявления родительского отношения А. Я. Варги, В.В. Столина, анкета для родителей, проективная методика «Рисунок семьи».

В ходе проведения исследования с помощью теста-опросника родительского отношения мы получили следующие результаты:

По шкале «принятие-отвержение», уровень принятия ребенка родителями достаточно высокий, в 33% это 9 баллов, в 55% - 8 баллов и только в 11% - 7 баллов. Это значит, что родители принимают своего ребенка, осознают, что ребенку необходима поддержка, помощь. Родители хотят видеть своего ребенка равным во всех отношениях сверстникам, поэтому стремятся сделать для этого все возможное.

В тоже время в 22% случаев присутствует высокий показатель по шкале отвержения (7-8баллов), т. е. мамы и папы не видят потенциалов своего ребенка, полагают, что он не сможет ничего добиться в жизни, в том числе, из-за ограниченности ума и дурных наклонностей. Родители думают, что их ребенок не удачлив и не приспособлен к жизни. Как следствие – они испытывают по отношению к своему ребенку негативные эмоции, злятся и раздражаются на него, унижая его и не проявляя должного уважения к растущему человеку.

Шкала «кооперация» - социально желательный образ родительского отношения. Следует отметить, что по данной шкале низкие показатели отсутствуют. Раскрывая содержание этой шкалы, мы видим следующее: мамы и папы сочувствуют своему ребенку, проявляют заинтересованность к его делам, мыслям, поступкам, оказывает ему

помощь и поддержку. Родители видят потенциал своего ребенка, наличие творческих и интеллектуальных способностей, гордятся им. Они доверяют своему ребенку, стараются поощрять инициативу и самостоятельность.

Шкала «симбиоз». Эта шкала определяет межличностную дистанцию. В целом показатели по данной шкале невысоки - 2 – 4 балла. В 22% случаев мамы и папы склонны «слиться» со своим ребенком, ощущать себя единым целым. Они, как правило, пытаются оградить его от всех жизненных проблем и сложностей, полностью удовлетворить его потребности. Они воспринимают своего ребенка как беззащитное существо, испытывают страх за его настоящее и будущее.

Шкала «авторитарная гиперсоциализация». В этой шкале отражена форма и направление контроля за поведением ребенка. В 33% случаев (5 – 6 баллов) поведение родителей основывается на авторитаризме по отношению к ребенку. Они полагают, что ребенка необходимо воспитывать в строгости и беспрекословном подчинении собственной воле. При этом родители знают и понимают его – его мысли, чувства, привычки. Для родителей важно, чтобы ребенок добился в жизни определенного успеха и поэтому тщательно отслеживают его достижения.

Шкала «инфантилизация» («маленький неудачник»). Шкала отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителями. Результаты опросника по данной шкале не превышают 3 баллов. Это говорит о том, что родители воспринимают ребенка адекватно, т. е. в родительском отношении нет стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личностную и социальную нестабильность. Родители видят своих детей равными по сравнению с реальными взрослыми. Родители доверяют, не досаждают на его неуспешность и неумелость.

Как показали ответы обследуемых родителей, в свободное время в 98% ребенок предоставлен сам себе: смотрит телевизор, играет один или в лучшем случае с братьями или сестрами. Только 2% родителей в свободное время «пишут в тетради» с ребенком. В 10% случаев ребенок в свободное время «помогает по дому», «лепит», «любит прибираться, мыть посуду, стирать».

Таким образом, большинство родителей осознают дефект речи ребенка, но не предпринимают активных мер по улучшению качества речи ребенка. В свободное время ребенок предоставлен сам себе. Лишь малая часть родителей заинтересована в разрешении проблем ребенка и готова выполнять рекомендации специалистов, а основная масса пускает все на «самотек».

Анализ результатов проективной методики «Рисунок семьи» подтвердил полученные с помощью других методик данные, продемонстрировав в половине случаев отсутствие благоприятной для ребенка атмосферы в семье.

В связи с этим на базе Центра развития была разработана служба по организации психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «сопровождение» рассматривается в научной литературе неоднозначно: это специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъекта к взаимодействию, направленный на разрешение проблемных ситуаций (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский); это деятельность, обеспечивающая

создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения проблем жизненного выбора (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына). Основы педагогического сопровождения заложены в исследованиях С.А. Белоусовой, Л.М. Митиной, Г.Н. Серикова и др.

В современной психолого-педагогической литературе не существует единого понимания и термина «психолого-педагогическое сопровождение». Анализ имеющихся сегодня подходов к проблеме психолого-педагогического сопровождения позволяет заключить, что цель психолого-педагогического сопровождения соотносится с содействием, механизмом реализации выступает взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в специально создаваемых условиях, конечный результат психолого-педагогического сопровождения представляется через перевод личностного развития человека на более высокий социально приемлемый уровень.

В педагогической научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

По мнению Н.Н. Посысоева, психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, – это деятельность, направленная на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающего пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему [1].

Деятельность специалистов (педагогов, психологов) по психолого-педагогическому сопровождению семьи может разворачиваться по нескольким направлениям, что позволяет обеспечить своеобразный перевод из состояния неблагополучия в состояние психологического благополучия:

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: помощь родителям в принятии своих детей такими, какие они есть, вооружение родителей различными способами коммуникации, раскрытие собственных творческих возможностей, помощь в формировании адекватной оценки психологического состояния детей, снятие тревоги и страха отвержения, помощь избавиться от комплекса вины и неполноценности себя и своей семьи и др. При этом важно, чтобы родители становились активными участниками процесса психолого-педагогического сопровождения. В результате у них развивается чувство уверенности и внутреннего контроля, формируется родительская компетентность [1].

Использованная литература:

1. *Посысоев Н.Н.* Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2011. – 76 с.

2. *Психология семьи и больной ребенок*. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.
3. *Семьеведение : учебник для бакалавров*/ под ред. Е.И. Холостовой, О.Г. Прохоровой, Е.М. Черняк – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 403 с.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ И ЧТЕНИЮ КАК ПРОФИЛАКТИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**ОЛЬГА КУЗЬКИНА, дефектолог, СШ № 3,
магистрант "Хортицкой национальной учебно-реабилитационной
академии" Запорожской областной рады, город Запорожье, Украина.**

Abstrakt: In der Erforschung wurden die aktuellen Richtlinien in der Entwicklung der Primarschulbildung untersucht, die den Inhalt der beruflichen Kompetenzen des Primarschullehrers im Bereich der psychologisch-pädagogischen Unterstützung für Kinder mit Lernschwierigkeiten beim Schreiben und Lesen bestimmen und die Merkmale der Dysgraphie und Dyslexie als die häufigsten Schwierigkeiten bei der Ausbildung von Schülern der Unterstufe berücksichtigt.

Stichworte: *die integrative Bildung, die Dyslexie, die Dysgraphie, die korrigierende Arbeit.*

Анализ проблем современной инклюзивной школы, опыта подготовки педагогических кадров в системе непрерывного образования показывает, что профессиональная подготовка учителя не обеспечивает достаточный уровень владения общими дидактическими приемами обучения младших школьников письму и чтению. Вместе с тем учитель часто оказывается бессилён перед возникающими у детей трудностями овладения указанными навыками.

Причиной этого является отсутствие у педагогов научной информации, знаний о механизмах трудностей обучения и практических навыков психолого-педагогического сопровождения школьников с дисграфией и дислексией, препятствующее своевременному оказанию коррекционно - педагогической помощи детям данной категории.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением письма и чтения требует от учителя теоретической осведомленности в вопросах профилактики и коррекции этих нарушений, а также практической подготовленности к принятию своевременных диагностических решений и построению коррекционно-педагогических маршрутов детей с учетом системы взаимодействия специалистов: вспомогательного педагога, психолога и др.

В настоящее время существует разрыв между нарастающей динамикой количества детей с трудностями в обучении письму и чтению в общеобразовательных школах, и недостаточной профессиональной подготовкой учителей для решения данной проблемы.

Анализ литературы показал, что эта проблема является предметом исследования целого ряда специалистов в области инклюзивного обучения (Ануфриев, А. В., Берневик, В., Костромина, С. Н., Слободяник, Н. П. и др.)

Одна из проблем современной инклюзивной начальной школы – неспособность всех учащихся в достаточной мере овладеть программой в отведенные сроки. Среди этих школьников до 25% учеников с сохранным интеллектом, слухом и зрением, имеют нарушения письма и чтения – дисграфию и дислексию, серьезно препятствующие усвоению других знаний.

Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия) являются самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников, имеют одинаковую этиологию и сходные механизмы.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма при сохранном слухе, зрении, интеллекте, а также при регулярном педагогическом процессе у детей.

Дислексия чаще всего определяется как частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

Часть исследователей считают, что при рассмотрении этих понятий надо учитывать и наличие некоторых патологических факторов, воздействующих в дородовой и послеродовой период, а также наследственных факторов, способствующих возникновению нарушений письма и чтения. То есть эти авторы считают, что причины этого явления многообразны, они могут быть органические и функциональные, биологические и социальные.

Rapomagi D в своих работах высказывает предположение, что нарушения чтения и письма у детей могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями их в ранний период их развития, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка)» [1]

Опыт учителей начальной школы и мой личный опыт, свидетельствуют о том, что обучение письменной речи – один из самых трудных для ребенка этапов обучения в школе. Он же одновременно является и важнейшим этапом, на котором закладывается сама возможность дальнейшего обучения.

Изучив исследования ученых, которые непосредственно занимались этой проблемой (А.Н. Корнев; В.А. Калягин, Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. и др), мы установили, что письменная речь – сложная аналитико-синтетическая деятельность, которая предполагает порождение высказывания: создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование.

А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина указывают, что письмо, как и любая деятельность, требует планирования, составления и удержания программы действий, контроля за ее выполнением. Так, подлежащую записи фразу нужно не только

запомнить, но и отделить от всех остальных посторонних факторов. Таким образом, одним из важнейших компонентов письма является произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль акта письма.

А.Р. Лурия в учебном пособии «Письмо и речь» подчеркивает важность фонематического анализа состава слова, подлежащего написанию, который предполагает определение количества и последовательности звуков. Для последующей записи выделенных звуков слова необходимо сохранение их в памяти [4].

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, по мнению А.Р. Лурия, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные речевые звуки - в фонемы.

Работа по звуковому анализу и уточнению звуков является важным условием для процесса письма, так, как только эти фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков, составляющих слова, и могут стать предметом дальнейшей записи [4].

Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Оно помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове. По мнению Л.К. Назаровой исключение проговаривания во время письма приводит к увеличению количества ошибок у младших школьников в 1,5-2 раза.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, по мнению А.Р. Лурия, всегда следует *второй этап*: выделенные фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему, т.е. происходит соотнесение звука с буквой. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Это означает, что письмо включает такой функциональный компонент, как переработка зрительной информации. В данной ситуации на зрение ложится большая нагрузка. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы, т.е. фонем в графемы, не вызывает особых трудностей. Однако, смешивание начертаний, редко встречающихся или графически сходных букв, а также феномен так называемого «зеркального письма» указывают на то, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является для школьника простой задачей (особенно для леворуких детей).

Отсюда мы делаем важный вывод, что при обучении детей грамоте необходимо учитывать возможные затруднения, как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.

Важным моментом в процессе письма является воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. Процесс собственно написания слова предполагает программирование серии сложных, тонких движений руки, которые плавно переходят друг в друга и образуют, по выражению А.Р. Лурия, сложные «кинетические мелодии» [4].

Таким образом, последовательную организацию графических движений следует считать важным структурным компонентом письма. По мере написания элементов

букв, самих букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного, т.е. при записи слов обязательно происходит кинестетический анализ совершаемых движений (переработка кинестетической информации). Многие авторы подчеркивают, что письмо невозможно без избирательной активации, т.е. поддержания во время всего написания достаточной работоспособности, активности.

Большинство исследователей, описывая симптомы дисграфии, выделяют следующие виды ошибок:

- *Смешения согласных и гласных букв, обозначающих близкие по артикуляционно-акустическим признакам звуки:*
 - смешения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки в сильной позиции в слове, например: собака - «сопака»;
 - смешения букв, обозначающих свистящие и шипящие согласные звуки с-ш, з-ж, с-ш, например: привезли - «привежли», щенок - «сенок»;
 - смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты, например: часто - «цасто»;
 - смешения букв, обозначающих звуки р-л, например: лодка - «родка»;
 - смешения букв, обозначающих некоторые гласные звуки в сильной позиции в слове: а-о, о-у, например: часто - «чосто», туча - «точо».
- *Ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласных звуков:*
 - написание после мягкого согласного гласной буквы первого ряда (а, о, у, э, ы), написание после твердого согласного гласной буквы второго ряда (я, е, ю, е, и), неправильное употребление или отсутствие мягкого знака, как показателя мягкости согласных, например: зубы - «супи», любит - «лубит».
- *Смешения букв, сходных по зрительному образу и написанию или смешения графически сходных букв.*
- *Пропуски букв и слогов.*
 - пропуски букв, обозначающих гласные звуки, например: огороде - «огорде»;
 - пропуски букв, обозначающих согласные звуки, например: страна - «стана», дыня - «дыя».
- *Перестановки, вставки букв в слове, например: ковром - «корвом», дружно - «дуружно»;*
- *Персеверации букв и слогов.* Под персеверациями чаще всего понимают такое написание, когда вместо нужной буквы, или слога ребенок воспроизводит уже написанную букву или слог, например: горка - «гогка».
- *Антиципации букв и слогов* - такое написание слова, когда буква или слог заменяется последующей буквой или слогом, например: под крышей - «дод крышей».
- *Зеркальное написание букв.* Эти ошибки лишь условно связаны с несоблюдением фонетического принципа письма.
- *Нарушения обозначения границ предложения или точки в конце предложения, например: «Гуси вышил изадвора».*

- слитное написание нескольких слов в предложении или отдельное написание частей слова.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой.

По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне единства письменной и устной речи.

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывания. Вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

Первой операцией чтения является зрительное восприятие информации. Именно со зрительного восприятия букв, слогов, слов и начинается чтение, а его правильность во многом определяется особенностями его протекания.

Обучение чтению начинается с ознакомления ребенка со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение идентифицировать каждую букву являются обязательными условиями овладения навыком чтения.

Восприятие слов читаемого, т.е. сам процесс чтения происходит в момент фиксации, остановки глаз на строке. В процессе непосредственного движения глаз восприятие читаемого не происходит.

А.Н. Корнев выделяет следующие *четыре ступени* формирования навыка чтения:

1. Овладение звукобуквенными обозначениями. Осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов.
2. Слоговое чтение. Единицей чтения является слог, чтение аналитическое: ребенок читает слово по частям, затем объединяет прочитанное в слово, после этого понимает.
3. Становление синтетических приемов чтения. Простые, знакомые слова читаются целостно, другие по слогам. Большое значение приобретает смысловая догадка.
4. Синтетическое чтение. Чтение словами и группами слов. Техническая сторона не затрудняет чтения.

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Особенностью дислексических ошибок является их типичность, повторяющийся характер. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т.д.

Второй особенностью ошибок чтения при дислексиях является их стойкий характер. Дети, овладевая навыком чтения, делают ошибки, но они наблюдаются у них не долго, довольно быстро исчезают. У детей, страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются продолжительное время, месяцы и даже годы. Таким образом, дислексия определяется не по нескольким, часто случайным, ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру.

Дислексия, возникнув в начальной школе, не исчезает самостоятельно. Преодоление этого нарушения всегда требует квалифицированной, специально организованной помощи.

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, в замедленном темпе чтения (брадилексии), в нарушении движения глаз по строке в процессе чтения, в стойких и повторяющихся ошибках при чтении.

Количество и характер ошибок варьируется в зависимости от тяжести дислексии у ребенка, этапа овладения навыком чтения, сложности читаемого речевого материала (слов, слов, предложений, текста). Чем тяжелее дислексия, чем сложнее читаемый речевой материал, тем многочисленнее и разнообразнее ошибки чтения.

При наличии таких трудностей от учителя требуется, прежде всего, бережное отношение к личности ребенка, адекватный подход к перспективам ее развития, что возможно при интеграции усилий специалистов разного профиля, направленных на поиск стратегии индивидуальной работы с ребенком, которая будет способствовать пробуждению в нем уважения к себе и уверенности в своих возможностях.

Важной задачей учителя является формирование адекватной самооценки ребенка, снижение чувства тревоги и повышенной возбудимости. Это возможно если обучение ребенка будет проходить при педагогической поддержке, направленной на обогащение индивидуального опыта новыми реальными знаниями о своих возможностях. Одним из важнейших аспектов такой работы является создание условий для полноценного личностного развития детей с проблемами в ходе реализации мер по их психолого-педагогической реабилитации и социальной адаптации.

Систематическое наблюдение за развитием учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса, динамическое, комплексное, всестороннее и целостное изучение ребенка рассматривается как основа психолого-педагогического сопровождения детей с трудностями в обучении в образовательном процессе. С учетом полученных результатов психолого-педагогического изучения ребенка корректируется образовательный маршрут, разрабатываются индивидуальные программы обучения, проводится анализ их реализации.

Школьников с особыми образовательными потребностями мы относим к группе риска, поэтому они могут быть подвергнуты школьной дезадаптации. В этой связи учитель начальных классов должен знать подходы к формированию школьной

дезадаптации и активно работать в отношении профилактики и коррекции проявлений её проявлений.

В каждом отдельном случае учителю необходимо осуществлять индивидуальный и профессиональный подход к ребенку, заинтересованное, доброжелательное к нему отношение.

Развитие ребенка с проблемами в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. Помощь детям с проблемами требует психолого-педагогической поддержки их семей. В связи с этим учителю необходимо проводить целенаправленную работу с родителями ребенка. Эта работа включает выявление наиболее трудных в психологическом плане моментов в жизни семей, оказание консультативной и практической помощи.

Одной из основных задач работы учителя с детьми, испытывающими трудности в обучении грамоте или имеющими предрасположенность к нарушениям письма и чтения, является формирование у них достаточного уровня общего развития и умственных способностей, что достигается при своевременной диагностике и соответствующей помощи со стороны вспомогательного педагога.

Достижение эффективности в работе возможно за счет взаимодействия всех участников педагогического процесса и, в частности, учителя, логопеда, психолога, школьного врача. Поэтому дефектологическая подготовка учителя к речевой работе с учениками, знание содержания и методов коррекционной работы с детьми, комплексность и многообразие использованных средств развития речи и устранения ее недостатков - залог успеха в работе по устранению трудностей в обучении детей письму и чтению.

Использованная литература:

1. PANOMARI, D. Manifestările dislexo-disgrafice la elevii din ciclul primar. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: Conf. de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2011*. Chișinău, 2012, vol. I, p. 11-14.
2. БАЛЬ, Н., МОЛЧАНОВА, Г., ТРОЙНИЧ, В. Проблема профессиональной поддержки педагогов в условиях образовательной интеграции. В: *Интегративные тенденции современного специального образования*. Москва: Полиграфсервис, 2003, с. 112-115.
3. ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Восприятие текста как психологический процесс. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия*. Киев: Виша школа, 1979. С. 18-30.
4. ЛУРИЯ А. Р. *Письмо и речь: Нейролингвистические исследования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНАСТАСИЯ ТУРУБАРОВА, кандидат психологических наук, доцент,
Коммунальное высшее учебное заведение «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета,
Запорожье, Украина

Annotation: *The article is devoted to the problem of psychological support for the personal development of a teenager with disabilities in the context of inclusive education. Psychological support of an adolescent with disabilities in the context of inclusive education is seen as one of the ways of purposeful development of his personality.*

The article notes that the need for psychological support for adolescents with disabilities is due, on the one hand, to psychophysical development, on the other hand, to the numerous and dynamic changes that occur in the behavioral and personal characteristics of a given age. Also, the concept of psychological support as a system of professional activity of a psychologist aimed at creating social and psychological conditions for the preservation and promotion of health, successful learning and psychological development of the child in situations of interaction with peers and adults in the educational process of the school is also disclosed.

The author points out that the basis of psychological support lies in the theoretical model, which is a unity of conceptual provisions and practical technologies, focused on the content of problems of the child's personality development in the social systems "child-teacher", "child-parents", "child-peers".

The article reveals the priorities of the psychologist, who accompanies adolescents with limited health. The author notes that these tasks are realized through the following main areas of the psychologist's work, such as psychological diagnosis, psychological correction, psychological counseling, psychological rehabilitation, psychological prevention and psychological education.

Ke words: *psychological support, adolescent, disabilities, inclusive education.*

На современном этапе развития общества наблюдается значительное ухудшение психофизического здоровья детского населения, увеличение количества детей с хроническими заболеваниями из-за экономических, экологических, социальных и других причин, соответственно возрастает количество детей, которым необходима специальная психолого-педагогическая помощь.

Данные научных исследований Б. Ананьева, Г. Андреевой, Л. Выготского, Л. Орбан-Лембрик, Б. Парыгина, Д. Шульженко и других ученых показывают, что возможность успешного развития личности определяется различными условиями и факторами, такими как возраст, состояние здоровья, индивидуальные особенности, прочность семейных связей и т.п. Среди внешних психолого-педагогических условий, влияющих на личность подростка с ограниченными возможностями здоровья можно

выделить психологическое сопровождение как один из путей целенаправленного развития личности.

Зарубежные и отечественные ученые, исследовавшие проблемы интеграции и социализации лиц с нарушениями психофизического развития в общество (В. Бондарь, В. Засенко, А. Колупаева, И. Мамайчук, М. Малофеев, Т. Сак, В. Синев, В. Тарасун, Е. Хохлина, Л. Шипицына, Н. Шматко и др.) подчеркивают значимость психологического сопровождения и своевременного предоставления коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Организационно-педагогические и учебно-дидактические условия получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в системе общеобразовательных и специальных учебных заведений изучали И. Белякова, В. Бондарь, В. Засенко, А. Колупаева, М. Малофеев, Л. Масунова, Н. Назарова, В. Нечипоренко, Н. Никитина, В. Петрова, Б. Пузанов, Т. Сак, Т. Свиридюк, В. Синев, Л. Солнцева, Н. Стадненко, В. Тарасун, Е. Хохлина, М. Шеремет, Л. Шипицына, М. Шматко и др.

Наше время предъявляет к общеобразовательным школам высокие требования, согласно которым в системе школьного образования приоритетным является психологическое сопровождение всех участников учебно-воспитательного процесса. Поэтому забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является сегодня ведущей целью деятельности любой школы.

Включение подростка с ограниченными возможностями здоровья в массовую школу представляется достаточно сложным, и требует осмысления таких понятий, как инклюзивное образовательное пространство и социально-педагогическое сопровождение развития подростка с ограниченными возможностями здоровья [2].

Необходимость психологического сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья обусловлено, с одной стороны, особенностями психофизического развития, с другой стороны, многочисленными и динамическими изменениями, которые происходят в поведенческих и личностных характеристиках данного возраста.

Сложная структура дефекта, наличие вторичных отклонений часто обуславливают психологическую неготовности детей с психофизическими нарушениями к обучению вместе со своими сверстниками, а порой и искажают процесс формирования личности в целом. Переживания комплекса неполноценности, присущие большинству подросткам с ограниченными возможностями здоровья, с одной стороны, и предвзятое отношение к ним социального окружения – с другой, препятствуют полноценному взаимодействию со сверстниками, педагогами и родителями. Это, в свою очередь негативно сказывается как на мотивации учебной деятельности, так и на развитии личности в целом, поэтому вопрос психологического сопровождения в школе является одним из первоочередных.

Согласно исследованиям Н. Малофеева, успешному формированию инклюзивной образовательной среды служит четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями [1].

Психологическое сопровождение (в широком смысле слова) – это комплексный метод, обеспечивающий создание психологических условий для выбора оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, который способствует оптимизации психических состояний, эффективной адаптации и прогрессивному саморазвитию личности.

В узком смысле слова, психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для сохранения и укрепления здоровья, успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми в учебно-воспитательном процессе школы.

Цель психологического сопровождения – создание системы психологических условий для развития личности детей с особыми образовательными потребностями, их успешного обучения и дальнейшей социализации.

В основе психологического сопровождения должна быть теоретическая модель, представляющая собой единство концептуальных положений и практических технологий, ориентированная на содержание проблем развития личности ребенка в социальных системах «ребенок – учитель», «ребенок – родители», «ребенок – сверстники».

Реализация проекта психологического сопровождения предполагает несколько этапов.

Первый этап – разработка концепции психологического сопровождения.

Второй этап – разработка программы психологической поддержки личности ребенка.

Третий этап – конструирование технологий психологического сопровождения личностного развития ребенка.

Наполняемость содержательных аспектов модели сопровождения зависит от определенных условий и особенностей типа конкретного общеобразовательного учреждения, профессионализма психологов и педагогов, задач содержания школьного образования и т.д.

В основе модели психологического сопровождения лежат следующие принципы.

1. Гуманизация – вера в возможности ребенка.
2. Системный подход, который основан на понимании человека как целостной системы.
3. Комплексный подход к сопровождению личностного развития ребенка.
4. Учет индивидуальных и возрастных особенностей личности, предусматривает содержание, формы, способы сопровождения, соответствующие индивидуальным возможностям ребенка, темпам его развития.
5. Непрерывность сопровождения в образовательно-воспитательном процессе, а именно – преемственность и последовательность сопровождения.

Основными этическими принципами деятельности практического психолога в рамках психологического сопровождения являются: принцип конфиденциальности, принцип компетентности, принцип ответственности, принцип этической и

юридической правомочности, принцип квалификационной пропаганды психологии, принцип благополучия клиента и принцип профессиональной кооперации.

Модель психологического сопровождения предусматривает следующую деятельность.

1. Организация работы психолого-медико-педагогической комиссии. В основе педагогического процесса положен принцип диагностики, направленный на выявление психолого-педагогических особенностей развития ребенка, что позволяет получить полную картину развития личности и планировать коррекционные мероприятия.

2. Осуществление мониторинга результативности психолого-педагогической деятельности.

3. Планирование индивидуального сопровождения ребенка через выстраивание индивидуальных образовательных программ.

Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями – это всегда пролонгированный, динамический процесс, целостная деятельность психолога, которая предусматривает пять взаимосвязанных компонентов:

- систематический мониторинг психологического статуса ребенка в динамике его психического развития;
- создание социально-психологических условий для эффективного психического развития детей в социуме;
- систематическая психологическая помощь детям в развитии в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки;
- систематическая психологическая помощь родителям детей;
- организация жизнедеятельности детей в социуме с учетом их психофизических возможностей.

Программа социально-педагогического сопровождения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования разработанная Н. Сажинной, А. Черенковой и Т. Ступенко предполагала реализацию следующих задач:

- раннюю диагностику психологического состояния детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, включающей эмоциональные проблемы (повышенный уровень тревоги, страхи, чрезмерная эмоциональная лабильность. подавленное самочувствие, недоверие к окружающим и др.);
- когнитивные проблемы (трудности в сосредоточении и концентрации, изменение представлений о себе, депрессивные мысли);
- поведенческие проблемы (неуверенность в отношениях с окружающими, антисоциальное поведение, агрессия по отношению к окружающим и др.);
- разработку и реализацию индивидуально-реабилитационных программ детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья;
- обучение педагогов, родителей, одноклассников навыкам конструктивного взаимодействия с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья [2].

Приоритетными задачами психолога, который осуществляет сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья являются:

- изучать индивидуальные особенности развития подростков в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления;
- своевременно проводить раннюю диагностику и коррекцию нарушений развития;
- предотвращать появление у подростка психопатологических черт под влиянием особых условий его развития;
- предотвращать задержку развития личности, инфантилизм;
- формировать и укреплять волевые черты подростка, развивать способность к целеполаганию;
- формировать положительное отношение к собственному дефекту, веру в возможность его компенсации;
- оптимизировать процесс общения подростка со сверстниками, родителями и педагогами;
- развивать основные жизненные компетенции подростков;
- помогать в профильной ориентации и профессиональном самоопределении;
- поддерживать в решении экзистенциальных проблем (самопознание, поиск смысла жизни, достижения личностной идентичности);
- проводить профилактическую работу по предупреждению проявлений девиантного поведения подростков;
- повышать психологическую компетентность воспитателей, родителей по вопросам воспитания и развития личности подросткового возраста.

Эти задачи реализуются через следующие основные направления работы психолога, который осуществляет психологическое сопровождение обучения: психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психологическая реабилитация, психологическая профилактика и психологическое просвещение. Коротко раскроем содержание этих направлений.

Главной целью психодиагностики является психологическое обследование познавательной и личностной сферы ребенка для выявления структуры дефекта, установления сохранившихся компонентов психической деятельности, на которые можно опираться в работе с ребенком. Психодиагностика может быть направлена и на родителей ребенка для выяснения стиля воспитания и особенностей взаимоотношений с ним.

Психологическая коррекция направлена на развитие определенных психических функций ребенка (памяти, внимания, мышления и т.д.), личностной сферы, обеспечивающих учебную деятельность, а также на систему социальных взаимоотношений ребенка с родителями, друзьями и сверстниками.

Психологическое консультирование психолог осуществляет преимущественно в отношении педагогов школы и родителей детей с особыми образовательными потребностями. Консультативная работа с детьми направлена на то, чтобы с помощью специально организованного процесса общения актуализировать в ребенке резервные

психологические способности, которые могут обеспечить выход из сложной жизненной ситуации. При таком типе помощи внимание сосредотачивается на потенциальных личностных возможностях ребенка.

Психологическую реабилитацию следует понимать как восстановление частично утраченных или ослабленных психических функций организма или личности ребенка с целью полноценного развития его индивидуальных возможностей. Психологическая реабилитация ребенка с особыми образовательными потребностями направлена на развитие его способности к самостоятельному продвижению в жизни, умение жить в новых социальных условиях, преодолевая или компенсируя личностные ограничения. Относительно школы, реабилитационная деятельность предусматривает внесение предложений в организации учебно-воспитательного процесса с целью определения оптимальной нагрузки детей с особыми образовательными потребностями, чтобы избежать неврозов, увеличить адаптационный потенциал ребенка.

Важным направлением работы психолога является психопрофилактика, а именно сохранение и укрепление психического здоровья учащихся. Конкретными задачами работы в данном направлении являются: формирование установок на здоровый образ жизни; развитие навыков саморегуляции и управления стрессом; профилактика табакокурения, наркомании и алкоголизма.

Психологическое просвещение предусматривает участие в различных формах работы, ориентированных на решение образовательных проблем учеников. Психологическое просвещение педагогов организуется по запросу самих педагогов или администрации. Проводится в форме выступления на педагогических советах, заседаниях методических объединений, индивидуальной психолого-методической работы с педагогами, испытывающих трудности в построении педагогической работы с конкретными детьми (определенного возраста, по определенной программе, с определенными индивидуальными психологическими особенностями и т.д.). Психологическое просвещение учащихся направлена на получение ими знаний, необходимых для полноценного психофизического развития, успешного обучения, профессионального становления и формирования социальной компетентности.

Решать проблемы полноценного личностного развития подростков возможно при условии разработки психолого-педагогических технологий, сбора информации о целостности представлений об их личности, наличия четких критериев и показателей ее развития, психодиагностического инструментария их измерения.

Эффективность сопровождения определяется не только по данным психологической диагностики, но и по более общим показателям: удовлетворенность ребенка и родителей пребыванием в школе; уверенность подростка (тенденция к формированию позитивной, адекватной Я-концепции) способность подростка к сотрудничеству с другими сверстниками и со взрослыми; успешность в овладении адекватными возрастному этапу и личностным особенностям видами деятельности.

С целью предоставления психопрофилактической и психокоррекционной помощи для каждого подростка на основе результатов психологического обследования разрабатывается индивидуальная программа коррекционного воздействия,

направленная на повышение уровня его адаптации и оптимизации психического развития.

Выделим основные направления психокоррекции в работе с подростками с ограниченными возможностями здоровья.

1. Коррекция недостаточности интеллектуального развития и парциальных нарушений отдельных познавательных функций на основе развития осознанности и произвольности психических функций.

2. Повышение социального статуса за счет оптимизации эмоционально-волевой сферы, формирование адекватной самооценки, выработка коммуникативных навыков и умений конструктивно решать конфликты.

3. Преодоление комплекса неполноценности, внутренних конфликтных переживаний, формирование адекватных механизмов психологической защиты на основе развития самопознания, самовосприятия, саморегуляции, позитивной «Я-концепции».

Таким образом, психологическое сопровождение подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования является одним из путей целенаправленного развития его личности и формирования у него социальной компетентности.

Использованная литература:

1. МАЛОФЕЕВ, Н., ШМАТКО, Н. Базовые модели интегрированного обучения. В: *Дефектология...* 2008, № 1, с. 71-78.
2. САЖИНА, Н., ЧЕРЕНКОВА, А., СТУПЕНКО, Т. *Социально-педагогическое сопровождение развития подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образовательного пространства.* Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 141-145. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95651.htm>.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***ИРИНА ЩЕКOTOVA, заведующая библиотекой
КГУ «Средняя школа № 11» акимата города Рудного, Республика Казахстан***

Annotation: *In this work named methods for the development of children's speech; considered the game activity as a means of developing the speech of children with special educational needs. Uses were materials from personal work.*

Keywords: *development of speech, game, game activity*

Речь ребенка развивается в единстве с формированием его мышления. Усвоение ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания. Развитие речи - это процесс речевой деятельности, в результате которой ребёнок должен усвоить не только новые слова, но и их значения (обобщения ряда сходных предметов или явлений).

Специфика нарушений речи и их коррекция у детей с особыми образовательными потребностями определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. Речевые нарушения у детей с особыми образовательными потребностями в первую очередь обусловлены недостаточностью межанализаторного взаимодействия, а не локальным поражением речевого анализатора [3]. У детей с особыми образовательными потребностями отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи, её начальное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Работа по развитию специального обучения речи должна вестись по нескольким направлениям:

1. Развитие фонематического слуха, обучение слоговому анализу (учителя начальных классов, логопед, учителя - словесники).
2. Развитие активного лексикона.
3. Развитие связной речи [3].

Библиотекарь может продолжить работу учителя над расширением активного лексикона учащихся во время библиотечных уроков в процессе целого ряда дидактических игр и игровых упражнений. Развитие связной речи происходит как в рамках внеклассного мероприятия, так и во время свободного общения библиотекаря с читателями. Например, целью занятия по библиотечно-библиографической грамотности «Книги, которые знают все» является обучение пользованию словарями и справочной литературой. Можно использовать задания «Работа со словарем» на различных этапах мероприятий – для объяснения или уточнения значений устаревших слов, специальных терминов, заимствованных слов и т.д. Важно научить детей активно пользоваться лексикой, правильно сочетать слова, образовывать новые и т.д. Поэтому библиотекарь, работая в целом над повышением информационной культуры, может провести практические занятия со словарями синонимов, антонимов, омонимов, школьным фразеологическим словарем и другими. Работа над обогащением словарного запаса должна вестись одновременно с совершенствованием звукопроизношения и формированием грамматического строя речи.

Главная функция связной речи – коммуникативная – осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами. Диалогическая речь наиболее часто используется в таких формах, как: час общения, викторина, беседа и другие. Особенно важно при этом создавать проблемные ситуации с целью мотивирования учащихся на активное общение. Учащимся близки темы дружбы, милосердия, этики, прав и обязанностей несовершеннолетних.

Для развития речи ребенка с особыми образовательными потребностями и формирования интереса к чтению необходимо использовать каждую возможность общения с ним; разговаривать о его делах, о том, что он увидел или услышал, о прочитанном, отвечать на вопросы. Овладение ребенком диалогической речью имеет в его жизни огромное значение, которое состоит в том, что во время диалога реализуется познавательная активность детей, находит отражение их потребность в получении знаний.

Монологическая речь – форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе [1]. Монологическая речь используется учащимися в виде высказывания в связи с увиденным или прочитанным. Во время внеклассных мероприятий происходит развитие следующих умений: делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме или проблеме, кратко передавать содержание полученной информации; рассказывать о себе; рассуждать о фактах или событиях, приводить примеры, аргументы. Наиболее часто монологическая речь звучит на круглых столах, литературных гостиных, устных журналах и т.д.

Для удовлетворения читательских потребностей в библиотеке школьники могут найти детские стихи, рассказы, сказки, повести, загадки, различные материалы для чтения и рассматривания картинок в периодических изданиях.

В методике развития речи условно можно выделить три группы методов – наглядные, словесные и практические.

В качестве наглядных методов развития речи используются, прежде всего, материалы тематических полок и книжных выставок, например, ЭКСПО-2017, «Это должен знать каждый», «Как выбрать профессию», «Готовимся к экзаменам» и другие. Словесные методы: обзоры, громкие чтения (например, в рамках общенациональной программы «Одна страна – одна книга»), беседы и т.д.

Практические методы направлены на обучение детей, применение полученных знания на практике, на усвоение и совершенствование речевых умений и навыков. К практическим методам относятся различные дидактические игры, игры-драматизации (работа со знакомым литературным текстом), игры-инсценировки и т.д.

Для детей игра имеет особое значение и является важнейшим средством воспитания. Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Между игрой и речью существует двусторонняя связь: с одной стороны речь ребёнка развивается и активизируется в игре, с другой – сама игра совершенствуется под влиянием речи [4].

Игры бывают разных видов: пальчиковые; дидактические; подвижные; настольно-печатные; сюжетно-ролевые; театрализованные и др.

Остановимся на некоторых из видов.

Дидактическая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение нужного материала.

Дидактическая игра «Отгадай, кто это?» использована при изучении лексики в 1 классе с целью закрепления у детей представления о домашних животных и приучения к восприятию стихового текста. Эту же игра была применена для расширения словарного запаса во внеклассном мероприятии «Мисс сказочная принцесса» совместно для учащихся 1-4 коррекционно-развивающих и общеобразовательных классов. Задание было несколько усложнено: по фрагменту мультфильма нужно было определить имена сказочных персонажей, автора и название произведения, по которому снят мультфильм.

Большой интерес у школьников вызывают часы общения, посвященные тем или иным писателям и поэтам, юбилеям, например 200-летию сказки Э. Т. Гофмана «Щелкунчик». Заранее детям было предложено самостоятельно посмотреть различные версии экранизации сказки: советский (1973г.) и диснеевский (2004 г.) мультфильмы, а также ознакомиться с литературным переводом в книжном варианте. После пересказа понравившихся эпизодов (развитие образного мышления и монологической речи), викторины (развитие памяти) на занятии дети сравнили фрагменты текста и соответствующие фрагменты мультфильмов и нашли отличия в трактовке сюжета и образов.

Интересным оказалось знакомство с журналом «Веселые картинки», которому исполнилось 60 лет. На развивающих материалах этого популярного издания воспитывалось уже несколько поколений, но архивные материалы, скачанные в Интернете, были интересны и современным ученикам. Дети с удовольствием рассматривали игры, картинки – прообразы комиксов для детей и составляли по ним рассказ, отгадывали загадки и проч.

На различных этапах внеклассного мероприятия в форме интеллектуальной игры, познавательно-развлекательной программы, игры - путешествия по станциям и других, можно предложить детям кроссворды, ребусы, нестандартные задания-игры. В ходе игры «Путешествие в Сообразилию и Вообразилию» в конкурсе «Перепутались слова» дети находили в таблице из букв «зашифрованные» слова. Слова могли «ломаться» в любом направлении, кроме диагонали. Нужно было найти максимальное количество слов за 3 минуты, пока звучит музыка. Это задание помогает развивать внимание и орфографическую зоркость.

Эффективно активизирует личный опыт учащихся упражнение «Волшебная палочка». Передача «волшебной палочки» сопровождается соответствующей заданию речью. Например, передающий называет первую часть имени литературного героя, а принимающий – вторую: Баба – Яга, цветок – семицветик и т.д. Упражнение активизирует речь учащихся, фиксирует момент диалога: услышал – ответил.

При освоении новых форм массовой работы библиотекарь также должен учитывать возможность общения с детьми с особыми образовательными потребностями. Так, новогодний квест включал в себя задания на развитие внимания, памяти, образного мышления, внимания и развитие речи. В качестве аниматоров выступили учащиеся старших общеобразовательных классов.

Внеклассная работа является дополнительной возможностью, способствующей социализации. Проведение театрализованных литературных праздников – это один из важных стимулов развития речи детей и их речевого общения. Например, День Книги может стать не только временем подведения итогов за год и награждения лучших читателей, но и способом привлечения новых читателей в библиотеку, и рекламой самой библиотеки. День Книги может проводиться в различных формах и стилях, даже в стиле гавайской или ковбойской вечеринки. Награждение лучших читателей, успешное выполнение заданий и общая атмосфера праздника усиливают эмоциональное воздействие на читателей и их мотивации к познанию и развитию способностей, развитию речи.

Таким образом, использование игровой деятельности во время проведения внеклассных мероприятий для учащихся с особыми образовательными потребностями дает дополнительную возможность для успешного решения коррекционно-развивающих задач и развития речи.

Использованная литература:

1. ГАЛЬСКОВА, Н.Д., ГЕЗ, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие. 5-е стер. изд. – М.: Академия ИЦ, 2008. – 334 с. ISBN 5-7695-2969-5
2. ДМИТРОВА, В.А. Речевое развитие детей с особыми образовательными потребностями. - [Электронный ресурс] – Режим доступа - URL: <http://skoshinao.ru/stranichka-uchitelya/56-076/260-rechevoe-razvitie-detej-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami.htm>
3. КОРОСТЕЛИНА, Г.К. Особенности речевого развития учащихся с особыми образовательными потребностями. - [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: https://www.metod-kopilka.ru/osobennosti_rechevogo_razvitiya_uchaschihsya_s_osobymi_obrazovatelnyimi_potrebnostyami-27878.htm
4. ПОЛУКОВА, Т. В. Дидактическая игра как средство развития речи у детей старшего дошкольного возраста. - [Электронный ресурс] – Режим доступа URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2014/02/09/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-rechi-u-detey>

SECȚIUNEA IV

SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

PĂRINTELE COPILULUI CU CES, ÎNTRE PRIETENIE ȘI AUTORITATE

*EMIL SORIN BLOJ, profesor consilier școlar,
Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”, Tîrgu Mureș, România*

Annotation: *The parent's attitude toward the child often oscillates between authority and friendship. The question that parents often ask is about the fairness of a particular behavior. The poll conducted by students with CES and their parents has revealed defining aspects of this issue. The conclusion of the survey is relevant to most parents, not just to those with children with special educational needs*

Keywords: *authority, friendship, behavior, parent,*

Preliminarii

Problemele legate de relația părinte-copil sunt complexe și implică o serie de aspecte de natură psiho-socială. Cea mai des vehiculată idee are în vedere opinia că părintele ar trebui să fie prietenul copilului. Aceasta latură necesară, dar nu vitală, în relația analizată, este interpretată în mod diferit de specialiști, deoarece prietenia în sine este un sentiment complex. Nu se poate răspunde tranșant la o asemenea întrebare, dar se pot oferi alternative interpretative, care, puse în balanță și adaptate fiecărui copil în parte pot să conducă părintele înspre alegerea soluției optime pentru copilul său, cu atât mai mult în cazul copilului cu CES.

I. Repere teoretice

În *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, prietenia este definită ca fiind un „Sentiment de simpatie, de stimă, de respect, de atașament reciproc care leagă două persoane; legătură care se stabilește între persoane, pe baza acestor sentimente; amicitie. Atitudine plină de bunăvoință, prietenoasă față de cineva.” [2, p. 324]

Conform *Psychosociologie de lamitié, PUF*, citat de Adrian Neculau (coord.), în *Psihologie socială*, bazele prieteniei sunt: a avea adesea ocazia de a fi împreună, aceleași gusturi, aceleași opinii, apartenența la același mediu social, o atracție deosebită. [1, p. 166]

Pornind de la cele două accepțiuni, din punctul de vedere al relației părinte-copil, sentimentul prieteniei îmbracă forme distincte.

Astfel, dacă o relație de prietenie, între persoane de aceeași vârstă este bazată pe egalitate, relația dintre generații, determinată de raportul părinte-copil, trebuie să includă și prestigiul pe care părintele îl are în fața copilului, deoarece rolurile din mediul familial necesită prezența unei persoane responsabile și autoritare. Aceasta e întotdeauna părintele. Impulsivitatea, sau o atitudine brutală nu duc la rezultatele scontate, atunci când vine vorba de comportamentul față de copii, (mai ales în cazul copilului cu cerințe educative speciale) așa cum nici într-o simplă amicitie nu-și are locul. Din acest motiv, atitudinea binevoitoare, camaraderească, bazată pe comprehensiune și pe încredere, poate avea efectele benefice în comportamentul copiilor, atitudinea, fiind diferită de sentimentul în sine al prieteniei.

Atașamentul caracterizează prietenii în general și se referă la afecțiunea dintre persoane. În cadrul prietenilor comune atașamentul este o trebuință ce se rezumă la nevoia de a avea la cine apela în caz de necesitate, într-o perioadă limitată de timp – mai rar toată viața. Relația dintre părinte-copil este caracterizată de o legătură afectivă mult mai durabilă, pe parcursul întregii existențe, bazată pe faptul că cel mic este mult mai vulnerabil, iar adultul devine elementul de protecție care aduce securitate și liniște. În viața copilului atașamentul începe în primele clipe după naștere, fiind strict legat de mama care îi asigură hrană și confort, și se continuă pe tot parcursul vieții, atașamentul fiind împărțit între cei doi părinți.

Un alt aspect ce poate fi avut în vedere în luarea în discuție a problemei prieteniei dintre părinte și copii este comunicarea. Între prieteni, discuțiile avute, mai ales la vârsta preadolescenței și a adolescenței – uneori nici mai târziu – nu sunt bazate pe o confidențialitate strictă, pe ascultarea atentă și conștientă a interlocutorului. De cele mai multe ori, fenomenul este unilateral. Rareori, pornind de la spiritul de egalitate ce caracterizează prietenii comune, se pot înregistra și atitudini complementare. În cadrul familiei, părinților le revine rolul și obligația de a fi atenți la toate nevoile copiilor de a-i asculta conștient, de a-i înțelege și de a păstra confidențialitatea discuțiilor. Astfel, încrederea dobândită de copil îi poate asigura viitorul prin siguranța pe care o simte, când cineva îi devine confident real, sau devine receptiv la nevoile sale – faptul este mult accentuat în situația în care apare cerința educativă specială.

Pe de altă parte, într-o relație comună de prietenie, legătura poate fi ruptă de una din părți din diferite motive, mai mult sau mai puțin obiective, conform principiului „Nu toate prietenii sunt durabile”. Relația dintre părinte și copil nu poate fi desfăcută așa de ușor, la baza ei fiind afinități mult mai profunde decât raportul efemer dat de atașamentul dintre două persoane.

II. Studiu privind comportamentul părinților față de copiii cu CES

La Colegiul Agricol „Traian Săvulescu” din Tîrgu Mureș sunt 7 copii înregistrați cu CES, care urmează cursurile Școlii de Artă și Meserii la profilurile: Lucrător în prelucrare produse din carne, lapte, pește; Lucrător în morărit și panificație; Lucrător în cultura plantelor. Specialitățile alese nu constituie un impediment pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Sprijiniți de părinți și ajutați de școală, elevii pot deveni buni practicieni, respectați la locul de muncă. Dacă școala oferă mult, un rol important le revine părinților, care, în perioada adolescenței se confruntă cu o serie de necunoscute, probleme care, în timp, se pot agrava, dacă nu sunt private cu seriozitate. Unul din cele mai comune probleme este cea legată de atitudinea corectă care ar trebui adoptată în relație cu adolescentul cu CES.

Pentru a vedea care este opinia părinților despre atitudinea pe care ei o adoptă față de copii, am demarat un sondaj, în cadrul căruia adulții au răspuns la trei seturi de întrebări despre modul în care părintele reacționează la preocupările copiilor, la manifestările acestuia, la performanțele obținute. Am interpretat atât pe orizontală, pentru a ilustra tipul de comportament în funcție de itemii vizați, cât și pe verticală, scoțând în evidență atitudinea dominantă a fiecărui părinte.

Primul set de întrebări a vizat atitudinea părinților față de preocupările copiilor.

Întrebarea legată de atitudinea față de prietenii nedorți au scos la iveală comportamente autoritare în proporție de 71,4%. Astfel, cinci din șapte părinți consideră că

interzicerea întâlnirilor cu prieteni nepotrivii constituie cea mai bună soluție de rezolvare a problemei. Unul, 14,2%, e de părere că discuțiile și argumentele pot favoriza alegerea bună a prietenilor. Un alt părinte consideră că este alegerea copilului și nu e momentul, încă, să intervină în asemenea probleme ale adolescentului.

În ceea ce privește activitățile extrașcolare, doar doi părinți cunosc preocupările copiilor, ceilalți susținând, fie că pregătirea pentru școală le ocupă tot timpul și nu le dau voie să aibă alte activități (doi părinți, 28,5%), fie că nu au cunoștință ca fiul/fiica lor să aibă alte activități organizate, în afara școlii (trei părinți, 42,8%). Părinții copiilor care desfășoară și alte activități sunt de acord cu ele, susținând că au fost alese de comun acord cu adolescenții.

Acest set de 2 întrebări a evidențiat trei atitudini prietenoase, șapte autoritare și patru părinți nu sunt în cunoștință de cauză, cu aspectul urmărit.

Chestionarul care a vizat comportamentul elevilor a pornit de la problemele din mediul școlar identificate.

Lipsa formulelor de politețe: „Te rog”, „Mulțumesc”, „Cu plăcere”, a salutului, sau a celorlalte forme de comunicare interumană civilizată nu caracterizează doar copiii cu CES. În cazul nostru am urmărit această problemă doar din perspective părinților ai căror copii au cerințe educative speciale. Cinci părinți, 71,4%, consideră că problema necesită mult timp și răbdare pentru a deprinde copiii de mici cu aceste formule. Din păcate, trecerea timpului și vârsta adolescenților nu aduc cu sine continuarea educației care acum pare desuetă. Discuțiile și repetarea continuă sunt soluțiile propuse de părinți. Doi dintre părinți, 28,5%, nu consideră lipsa acestor formule ca fiind o problemă comportamentală și deci sunt de părere că nu trebuie luate măsuri pentru corectarea acestora.

La întrebarea: „Care credeți că sunt cauzele care determină un comportament necuviincios”, trei părinți, 42,8%, sunt de părere că anturajul e de vină și că trebuie impuse restricții copilului din această perspectivă, doi, 28,5%, acuză filmele și videoclipurile violente și din acest motiv interzic uneori vizionarea acestora, doi părinți cred că problemele medicale ale copilului determină o atitudine necivilizată și doar înțelegerea lor și a celor din jur pot duce la remedierea comportamentului.

Setul de 2 întrebări a evidențiat șapte atitudini amicale, cinci autoritare, iar doi părinți nu consideră că trebuie să ia atitudine.

Performanțele elevilor au avut în vedere, mai întâi, modul de adaptare școlară, unde toți părinții sunt de părere că fiii lor s-au adaptat instituției, deși comportamentul a trei elevi lasă de înțeles altceva, considerând, din acest motiv, atitudinea părinților ca fiind indiferentă. Notele obținute de elevi au reprezentat un alt criteriu de analiză. Aici trei părinți, 42,8%, au recunoscut faptul că cer copiilor să depună efort pentru a obține rezultate bune, utilizând chiar constrângeri, ceilalți sunt de părere că situația copiilor este reflectată în mod realist de note, iar acestea nu reprezintă un subiect de controversă în familie.

Acest set cu 2 întrebări a evidențiat patru atitudini prietenoase din partea părinților, trei autoritare și șapte în necunoștință de cauză, sau indiferenți.

În ceea ce privește răspunsurile fiecărui părinte, evidențiază comportamentul dual al acestora. Niciunul nu are o atitudine total autoritară, sau excesiv de prietenoasă (răspunsurile pendulează între 2-4 atitudini autoritare sau prietenoase și cel puțin un aspect indiferent sau pe care părintele nu îl cunoaște îndeajuns de bine ca să formuleze un răspuns clar).

Concluzii

Răspunsul la întrebarea: „E bine ca părintele să fie prietenul copilului” este deschisă.

În cadrul studiului demarat, în ceea ce privește atitudinile prietenoasă vs. autoritară, față de copii ele sunt sensibil egale. În 14 situații părinții sunt apropiați de copii, în 15 – manifestă atitudini autoritare, iar în 13 împrejurări, fie nu cunosc situația, fie o tratează cu indiferență.

Nici un părinte nu se comportă exclusiv prietenește cu copilul său, așa cum niciunul nu este excesiv de autoritar. Fiecare știe ce e mai bine pentru copilul său, ce atitudine poate adopta, astfel încât copilul să găsească libertatea, confortul, dar și siguranța că nimic nu poate zdruncina încrederea pe care poate să o aibă în adultul de lângă el, care, își asumă o responsabilitate uriașă față de viitorul său.

Referințe bibliografice:

1. NECULAU, Adrian. *Psihologie socială*. București: Editura Polirom, 1996. 352 p. ISBN 973-9248-07-1
2. PRICOP Lucian. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Editura Cartex, 2007. 660 p. ISBN 978-973-1040-72-1

STRATEGII DE OPTIMIZARE A PARTENERIATULUI CU FAMILIA DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

*NICULINA LAVRIC, director, grad managerial I,
Grădinița-creșă „Îngerașul”, or. Biruință, r. Sîngerei, Republica Moldova*

Annotation: *The article clarifies the definitions of the educational partnership in the views of several local and foreign authors, as well as the forms of realization of the partnership with the family. Particular attention is paid to volunteering and case study analysis from the perspective of inclusive education. Support programs for the children and families with children with SENs are presented and, for example, the program Depart, based on five interventions, contributes to a deeper evolution/development of the parents' personality, which requires support and which, however, can offer aid to their own children.*

Keywords: *educational partnership, inclusive education*

Noțiunea de parteneriat are un spectru larg de semnificații. Dacă la nivel juridic, parteneriatul este definit drept înțelegere legală dintre parteneri ce au un scop general bine stabilit comun [5, p. 78], atunci din punct de vedere pedagogic noțiunea de parteneriat poate fi definită drept, relație între două sau mai multe instituții, ce presupune împărțirea responsabilităților în derularea unei acțiuni, cu precizarea obligatorie a atribuțiilor și contribuțiilor acestora (stipulate într-un acord de parteneriat, convenție, protocol, înțelegere sau contract), [2, p. 254] o colaborare strânsă cu combinarea avantajelor specifice pentru ambii parteneri.

În opinia N. Comcova, parteneriatul prevede o comunicare „la egal”, în cadrul căreia nimeni nu este privilegiat cu dreptul de a dicta, controla și evalua. [1, p.61]. Iar S. Tatarciuc,

definește noțiunea de parteneriat drept principiu de bază al optimizării și modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova, care presupune acțiunea comună a tuturor membrilor societății, instituției educaționale, în vederea realizării unui scop comun. [1, p. 107]

Parteneriatul educațional reprezintă o formă de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional, care se desfășoară în paralel cu procesul instructiv-educativ, având caracter prospectiv și continuu. [10]

Practicienii, abordează parteneriatul drept atitudine și relație în câmpului educațional ce presupune:

- acceptarea diferențelor și tolerarea opțiunilor diferite;
- egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună;
- interacțiuni acceptate de toți partenerii;
- comunicare eficientă între participanți;
- colaborare (acțiune comună în care fiecare are rolul său diferit);
- cooperare (acțiune comună în care se petrec interrelații și roluri comune) [8,9].

Cei mai frecvenți parteneri ai instituțiilor de învățământ sunt:

- părinții și asociații ale părinților;
- instituții educaționale precum: grădinițe, școli, licee, universități, centre de resurse educaționale sau asistență psihopedagogică și altele;
- agenți educaționali: cadre didactice, specialiști precum psihologi, consilieri școlari, logopezi, psihopedagogi, psihologi, dar și bibliotecari, muzeografi și alții;
- membrii ai comunității cu influență asupra creșterii, educării și dezvoltării copilului precum medici, reprezentanți ai bisericii, ai poliției și alții;
- reprezentanți ai unor instituții ca și primării, dispensare, teatre, muzee, biblioteci, pompieri, poliție, agenți de protecție a mediului, instituții religioase și altele [4, p. 254-256].

Familia este primul factor educativ în viața copilului, ea exercită primele influențe asupra dezvoltării copilului și își pune amprenta pe întreaga sa personalitate. Primele valori sociale sunt transmise de familie: „înainte de a beneficia de educația instituționalizată, copilul învață în familie”. Familiile din societatea modernă se confruntă cu solicitări ridicate și unele, din dorința de a le oferi siguranță economică, petrec mai puțin timp cu copiii. În zonele urbane părinții nu au suficient timp să-și supravegheze copilul în familie, astfel că copiii preșcolari și școlari își petrec cea mai mare parte din timpul dezvoltării lor intelectuale, morale și profesionale într-un cadru instituționalizat, și anume grădiniță sau școală.

Așa dar, parteneriatul cu familia este deosebit de important, dat fiind faptul că familia reprezintă mediul psihopedagogic și moral cel mai potrivit dezvoltării copilului, iar grădinița preia și continuă această acțiune de educare și socializare a copiilor. Evident că, familia caută să intre în relații cu educatoarea, din dorința unei dezvoltări holistice a copilului. Grădinița exercită o influență formativă, dorind de a afla care este modul de dezvoltare a copilului și dificultățile pe care le întâmpină. Pe de altă parte, părinții vor să știe care este comportamentul copilului în relație cu ceilalți și nivelul de adaptare a lui la viața instituțională. Dacă în primii ani de viață copilul primește doar influențe din familie, după trei ani educarea lui este exercitată de familie și grădiniță, prin colaborare. În cadrul acestei colaborări, rolul

conducător îi revine educatorului, din acest motiv el, trebuie să fie cooperant, să manifeste afectivitate și dragoste față de copil, dar și înțelegere, receptivitate față de situațiile părinților. Necesitatea colaborării strânse între grădiniță și familie este dictată de rolul deosebit de important pe care îl joacă, în educarea copilului [7].

Colaborarea dintre părinți și grădiniță se realizează în cadrul următoarelor acțiuni:

- încadrarea părinților în procesul educațional al copiilor;
- oferirea unui spectru mai larg de activități din viața instituției pentru încadrarea părinților;
- participarea părinților la ore, în timpul stabilit de acestea;
- crearea condițiilor de dezvoltare a creativității pedagogilor, părinților și copiilor.

Un parteneriat reușit implică: identificarea scopurilor, intereselor comune, utile partenerilor și comunității; găsirea modului optim pentru realizarea scopului propus; organizarea și conducerea resurselor disponibile pentru a atinge scopul propus; identificarea competențelor persoanelor implicate în aceste proiecte pentru a le putea folosi la maxim; combinarea eficientă a atitudinilor, abordărilor și tehnicilor diferite care se pot aplica diferitelor sarcini; utilizarea cu succes a schimbării în folosul instituției, în acest caz a grădiniței și a comunității.

În concluzie, putem menționa că parteneriatul cu familia reflectă o relație de colaborare dintre familie și instituția de învățământ, bazată pe încredere, bunăînțelegere, comunicare și cooperare, cu intenția unei dezvoltări vertiginoase a individualității și personalității copiilor.

Printre cele mai cunoscute modalități de implicare a familiei deosebim:

- *Implicarea activă*, sprijinirea activităților instructiv-educative și ajutorul acordat de părinți în cadrul acestora;
- *Implicarea pasivă*, (de exemplu: conversații cu copilul despre cele învășite la grădiniță);
- *Implicarea formală*, participarea părinților în activități de luare a deciziilor din cadrul instituției;
- *Implicarea informală*, participarea părinților la diferite activități din instituție, cât și consilierea părinților în diferite probleme de educație a copiilor lor; [9]

Literatura de specialitate ne propune următoarea clasificare a formelor de realizare a parteneriatului cu familia:

- *forme de colaborare* - ședințele cu părinții, vizitele la domiciliu, lectoratele, mese rotunde, atelierele de lucru cu părinții, serbări comune, ș.a;
- *forme de comunicare*-panouri, scrisori de intenție, consultații, comunicarea la distanță, ș.a.

Am vrea să ne oprim asupra următoarelor forme care se întâlnesc mai rar ca:

- **Voluntariatul.** Această formă de parteneriat reflectă următoarele avantaje:
 - părinții își pot folosi cunoștințele și abilitățile atât în sprijinirea activităților instructiv-educative din instituție, cât și susținerea financiară a acestora în diferite direcții de dezvoltare (de exemplu: amenajarea terenurilor de joc);
 - putem să oferim părinților coordonarea unor activități sau evenimente, în cadrul cărora ei vor căuta resurse și vor fi organizatorii sau vom colabora cu ei pentru asigurarea activității cu resursele necesare;

- părinții pot participa la acțiuni de renovare a bazei materiale a instituției, ei ne pot susține atât prin forțe de muncă, cât și prin donare de materiale și surse financiare;
- în funcție de disponibilitate părinții ne pot ajuta în cadrul activităților la aer liber, observând copiii sau încadrându-i de rând cu educatorul în diverse jocuri;
- de asemenea, putem oferi părinților colectarea de fonduri în cadrul unor proiecte, donații sau de pe urma expozițiilor de lucrări și a iarmarocurilor etc.

Un prim dezavantaj, al acestei forme poate fi neglijența și iresponsabilitatea părinților față de instituție, și chiar de propriul copil.

- **Studiul de caz** - prezentarea, analiza detaliată și discuția unei situații reale sau imaginare, care este relevantă pentru toți părinții. Părinții învață mai multe despre:
 - particularitățile unui anumit tip de situație (ex. dacă se prezintă o situație de conflict, părinții pot vedea și înțelege care sunt particularitățile unei situații de conflict);
 - problema sau dificultatea cu care se confruntă;
 - moduri prin care poate fi abordată și rezolvată un anumit tip de situație.

Desfășurarea activității:

1. Identificați și analizați problemele sau dificultățile cu care se confruntă părinții.
2. Alegeți o situație reală (prin care ați trecut dvs. sau cineva cunoscut) sau construiți o situație imaginară, care este relevantă pentru problemele identificate anterior, ținând cont de:
 - cât mai multe detalii legate de situație (cine a fost implicat? ce s-a întâmplat? care au fost cauzele pentru care lucrurile s-au întâmplat astfel? care au fost consecințele situației?);
 - starea situației în ansamblul ei (cum se leagă diferite aspecte ale situației?);
 - semnificația situației pentru problemele părinților cu care lucrați dvs. (Cu ce îi ajută analiza situației? Ce lucruri pot învăța din această situație?);
3. Prezentați situația părinților. Situația este prezentată suficient de detaliat pentru a fi înțeleasă de părinți. Aceștia sunt încurajați să pună întrebări de clarificare, dacă nu au înțeles anumite aspecte.
4. Formulați întrebări legate de situație, pentru a-i îndruma pe părinți să facă legătură dintre problemele lor și situația prezentată. (analiza și discutarea cazului, ea se poate realiza atât în cadrul unui grup de părinți, cât și individual, pentru a analiza situația)

Verificați dacă părinții:

- au înțeles situația și au identificat aspecte comune cu problemele / dificultățile lor;
- au găsit punctele tari și punctele slabe pentru modul în care a fost abordată situația;
- au generat moduri alternative pentru a aborda o asemenea situație.
- extrageți concluzii legate de problemele / dificultățile cu care se confruntă părinții, pornind de la soluțiile și concluziile obținute pentru cazul / situația prezentată.

Avantaje:

- Părinții pot găsi puncte comune între situația prezentată („cazul”) și situații similare cu care se confruntă.
- Părinții sunt implicați activ în analiza și găsirea de soluții pentru respectiva situație.
- Dacă se prezintă sub forma unui „caz” o situație frecvent întâlnită atunci părinții nu se vor simți atacați sau „certați” și vor putea înțelege și discuta liber problema.

Sugestii de implementare a strategiei:

- Situația pe care o veți prezenta urmărește un anumit scop de învățare pe care l-ați stabilit pentru părinți. Este util să vă puneți următoarele întrebări „*Cu ce îi ajută pe părinți analiza unei situații*” și „*Ce vor învăța părinții de pe urma analizei acestei situații?*”. Tocmai de aceea, identificarea în prealabil a problemelor cu care se confruntă părinții vă poate fi de ajutor.

- Cazul pe care îl alegeți sau îl construiți trebuie să fie remarcant pentru părinți, adică să fie legat de experiențele lor de muncă, de contextul în care lucrează, de relațiile de muncă pe care le au.

- Formulați întrebări pentru analiza și discutarea cazului. Aceste întrebări vor îndruma părinții spre găsirea unor direcții de acțiune, concluzii, soluții (acestea depind de scopul pe care vi l-ați stabilit anterior).

- Situațiile pe care le prezentați sunt cel mai adesea complexe și pot avea mai multe modalități de soluționare. De aceea, este indicat să vă gândiți cu mare atenție la situația pe care o veți prezenta, să analizați toți factorii implicați și relațiile dintre aceștia și să anticipați întrebări ale părinților.

Principiul de învățare prin descoperire a devenit în ultimii ani o idee acceptată în procesul de predare- învățare. Părinții învață mai bine atunci când fac ceva, decât atunci când citesc, privesc s-au ascultă.

Concluzie: indiferent, care n-ar fi forma de comunicare sau colaborare cu familia pentru a iniția și a promova un parteneriat eficient este necesar de a avea dorință, de a fi deschis, și nu în ultimul rând de a avea competențe de încadrarea participativă a familiei în viața instituției. Pe lângă aceasta nu trebuie să uităm și de sprijinul permanent pe care-l cerem părinților, dar nu tot timpul îl oferim și nu în ultimul rând trebuie să ține cont și de stimularea părinților prin mulțumiri, diplome de merit, afișarea pozelor celor mai activi părinți în cadrul panourilor etc.

În vederea realizării educației incluzive, parteneriatul cu familia implică următoarele responsabilități:

- **parentale** - țin de creștere, învățare și modelare. Se mai realizează roluri de învățare, acțiune, sprijinire și luare de decizii. Părinții folosesc toate aceste roluri variate în complex, dar le accentuează pe unele, în funcție de situația dictată de familie sau de relația „grădiniță – familie”.

- **ale cadrelor didactice** țin de sprijin, educare și îndrumare. Profesorii împreună cu părinții pot sprijini parteneriatul prin comportamente de colaborare, planificare, comunicare și evaluare.

De asemenea trebuie în cadrul îmbunătățirii relației de colaborare cu familia este necesar de a respecta următoarele principii:

- Părinții sunt primii profesori ai copiilor și au o influență permanentă asupra valorilor, atitudinilor și aspirațiilor acestora.
- Succesul educațional al copiilor cere o congruență între ceea ce se predă în școală și valorile exprimate acasă.
- Cei mai mulți dintre părinți – indiferent de statutul economic, de nivelul educațional și/sau mediul cultural, sunt puternic interesați de educația copiilor și pot oferi un sprijin substanțial, dacă li se oferă cunoștințe și oportunități specifice.

- Școlile trebuie să preia conducerea în eliminarea sau cel puțin reducerea barierelor tradiționale în implicarea părinților [55].

Dat fiind faptul că în cadrul instituției în care activez de pe urma evaluării primare și a celei complexe s-au stabilit numai copii cu tulburări de limbaj. Vom analiza care sunt formele de stabilire a legăturii dintre familie și logoped sau cadrul didactic de sprijin din instituție.

Eforturile depuse de părinți, educatori și logoped trebuie să se bazeze pe un schimb bogat de informații, de experiență și pe colaborare în asigurarea celor mai bune condiții de creștere și dezvoltare a copiilor. Părinții au nevoie să regăsească un sprijin în grădiniță, să se simtă responsabili și responsabilizați pentru a colabora cu educatorii și a participa la orice activități realizate împreună cu și pentru copii. Părinții au nevoie să cunoască cine și cum îi poate sprijini în eforturile lor de îngrijire, creștere și educare a copiilor. Relația individualizată de parteneriat dintre educator, logoped și familie are drept țel, realizarea unui plan individualizat privind îngrijirea, creșterea și educarea copilului și care trebuie să fie anexat la contractul pe care grădinița și părinții îl semnează.

Analizând literatura de specialitate actuală, observăm instituirea tot mai mare a proiectelor, atât a proiectelor de finanțarea cu aporturi străine, cât și proiecte, programe educaționale promovate de specialiștii autohtoni. Analizând programele de sprijin a copiilor și familiilor copiilorcu CES, identificăm următoarele direcții:

- Activarea facultăților motorii și perceptive ale copilului mic;
- Dezvoltarea deprinderilor parentale, programul Abidin;
- Dezvoltarea axelor de formare parentală, programul Depart;
- Dezvoltarea capacităților cognitive și a instrumentelor logice;
- Stimularea învățării limbajului și conduitele de comunicare;
- Îmbogățirea abilităților parentale;
- Dezvoltarea relațiilor școală familie;
- Formarea profesională a mamelor;
- Stimularea creativității personale copii- părinți;
- Inventarul de comportamente necesar părinților, elaborat de programul Portage.

Pentru a pătrunde în structura internă a acestor programe, voi analiza programul Depart, la baza căruia se acționează în cinci direcții de intervenție, și anume:

- dezvoltarea potențialităților;
- stimularea limbajului;
- dezvoltarea socio-afectivă;
- stimularea creației;
- programe de educație parentală (programe cu conținut educativ)

Ținând cont de aceste direcții, evidențiem obiectivele programului dat:

- să dezvolte potențialurile cognitive de limbaj, afective ale copilului sau adultului;
- părinții să conștientizeze rolul lor educativ;
- să îmbunătățească practicile educaționale în mediul familial;
- să ajute familiile să-și exprime propriul dinamism cultural;
- să stabilească o continuitate educativă, între familie și instituția de învățământ.

Strategiile de implementare a programului, depind de fiecare direcție de acțiune și se intercondiționează în vederea unui rezultat comun bine definit.

1.Dezvoltarea potențialităților, implică acțiuni directe asupra părinților prin activități ludice și didactice realizate împreună. Astfel de activități sunt prezentate în broșuri și propuse părinților pentru experimentare la domiciliu, ele având drept scop familiarizarea părintelui cu stilul de învățare a copilului, cât și observarea comportamentului copilului în diverse situații reale, cât și cele de învățare. Acest tip de activități, în primul rând sporesc cunoașterea copilului de către părinte, iar în al doilea – stimulează capacitățile creatoare ale părinților, impunându-i să creeze de unii singuri situații de învățare pentru propriul copil.

2.Stimularea limbajului. Părinții sunt implicați în crearea de povești pentru copiii săi. Care pe lângă faptul că cer de la părinte implicare afectivă, impun comunicarea cu copilul prin lectura acestora. În vederea abordării direcției date se urmăresc etapele:

- părintelui i se propune să inventeze o poveste, apoi să o înregistreze pe hârtie;
- animatorul/profesionistul sau părintele dacă dorește, transcrie înregistrarea;
- textul transcris le este propus și altor părinți pentru lecturare copiilor;
- are loc povestirea în grup a impresiilor copiilor referitoare la textele citite, se discută metodele folosite de părinți pentru stimularea învățării la copii;
- modificarea povestirilor, cât mai aproape de lumea fantastică a copiilor;
- publicarea textului ilustrat de părinți sau copii, cu corecțiile necesare făcute;
- distribuirea povestirii altor părinți sau pentru uz intern în instituție;

Astfel de povești devin un model demn de urmat pentru alți părinți și copii. Ținem să menționăm că astfel de activități nu numai crează oportunități de dezvoltare a creativității părinților, crează un climat pozitiv pentru copil, dar și stabilește o continuitate între educația instituțională și cea din familie.

3.Dezvoltarea socio-afectivă, presupune lucrul cu părinții în grupuri mici prin tehnica incidentelor critice, care sporește interogarea, în fața unei situații problematice, dorința de exprimare a propriei experiențe sau imaginații, în raport cu situația propusă, schimbarea celor trăite sau imaginate și identificarea celor mai bune soluții propuse de grup, pentru soluționarea propriilor probleme. În cadrul activităților de dezvoltare socio-afectivă se urmăresc obiectivele: informare, prospectarea, conștientizarea, schimbarea și comunicarea. Astfel, propunându-se spre discuție un pasaj de relație dintre adult și copil, vom obține un climat favorabil pentru o liberă exprimare.

4.Stimularea creativității, reflectă punerea adulților și copiilor în situația de a crea, valorificându-se produsele și diminuând sentimentele de inferioritate al persoanelor. Astfel, se pot organiza ateliere de creație pentru părinți, unde se vor propune așa activități ca:

- *exprimări verbale* (joc de rol, scenete de teatru, marionete etc.)
- *exprimări scrise* (creare de povești, povestiri din viață, redactare de jurnal, un jurnal de informare a părinților etc.)
- *explimări practice* (lucrări plastice, confecționare de jucării, modelaj, confecționarea de marionete, tricotate etc.)
- *expuneri corporale* (dansuri, pantomimă, limbaj corporal etc.).

Drept rezultat, al acestor activități, vom obține o mai mare autonomie a participanților, sporirea respectului față de sine, valorizarea maximă a potențialului persoanei, formarea unei imagini de sine corecte și nu în ultimul rând identificarea diferitor medii de dezvoltare a personalității.

5. Programe de educație parentală, în cadrul cărora părinților li se propun 36 de situații educative, la care părintele este invitat să-și exprime acordul sau dezacordul în raport cu afirmația propusă. (De exemplu: Lenuța are 6 ani, și nu are grijă de lucrurile proprii) Părintelui i se propune o scară de cinci trepte de la total acord la dezacord total. După ce părintele își exprimă poziția sa față de fiecare dintre situații, va primi un grafic al stilului său educativ, apoi părintelui i se cere să răspundă a doua oară la aceleași întrebări, astfel ca prin răspunsuri să-și schimbe propriile atitudini și influențe.

După cum vedem programul, dat contribuie nu numai la apropierea părintelui de copil, dar și o formare/ dezvoltare mai profundă a personalității părinților, care necesită sprijin și care totuși pot oferi sprijin propriilor copii.

În ultimii ani tot mai des este folosit în practică termenul de *proiect de parteneriat*, care prevede identificarea unor acțiuni comune în vederea optimizării parteneriatelor cu familia, cât și a sporirii nivelului de dezvoltare a potențialului personalităților în creștere. Proiectele de parteneriat au subiecte diverse, precum „*Împreună spre o cale mai bună*”, „*Grădinița prieten și ghid*”, „*Unde-i unul nu-i putere, unde-s mulți, puterea crește*” cu scopul de a spori influențele de colaborare dintre grădiniță și familie, în vederea unei mai bune incluziuni educaționale ale copiilor cu cerințe educative speciale.

La elaborarea unui proiect de parteneriat trebuie să ținem cont de următoarea structură:

- Argumentul – prezentare de argumente veridice în vederea necesității implementării proiectului;
- Scopul– specificarea obiectivului general al proiectului;
- Obiectivele;
- Metodele folosite (conversație, brainstorming, studiul de caz, graficul „T”, ș.a.)
- Forma de organizare/realizare (vezi subcapitolul anterior);
- Resursele umane (participanți și beneficiari);
- Resursele temporare (durata proiectului);
- Resursele financiare (donații și sponsorizări);
- Beneficiarii (părinți, copii, cadrele didactice);
- Îndatoririle părților implicate;
- Desfășurarea proiectului, care presupune pașii de lucru în cadrul proiectului, subiectele abordate, cât și așteptările de la proiectul dat [6].

Practicienii ne propun pentru desfășurarea unui parteneriat de succes câteva sugestii:

- Nu există o abordare unică potrivită tuturor tipurilor de parteneriat.
- Perfecționarea și dezvoltarea actorilor parteneriatului reprezintă o investiție esențială.
- Comunicarea reprezintă temelia unui parteneriat eficient.
- Flexibilitatea și diversitatea reprezintă cheia succesului.
- Instruirea, asistența și fondurile oferite din sursele externe școlilor se consideră un avantaj.

- Schimbarea înseamnă/necesită timp. Dezvoltarea unui parteneriat de succes „familie – grădiniță” necesită un efort continuu în timp, iar soluționarea unei probleme determină apariția a noi provocări.
- Efectele parteneriatului urmează a fi evaluate în mod regulat, folosind indicatori multipli [3].

Aceste sugestii au stat la baza realizării parteneriatului educațional în instituția preșcolară din perspectiva realizării educației incluzive.

Referințe bibliografice:

1. Abordarea socio-psiho-pedagogică a problemei educației incluzive. Materialele Coferinței Internaționale Științifico-practice., 27 oct. 2006. Bălți. 2006. 248 p. ISBN 978-9975-9849-0-4
2. Parteneriatul profesor-elev – garant al succesului școlar// Univers Pedagogic Pro. 2009. 29 ianuarie (Nr. 5). – p. 6
3. Practici de optimizare a parteneriatului educațional la treapta învățământului primar// Studia Universitatis. Științe ale Educației: Rev. șt. 2010. Nr. 5(35). –p. 157-164. ISSN 1857-2103
4. Proiecte educaționale în parteneriat – condiție a unei educații de calitate// Revista Asociației Generale a Învățătorilor din România. 2011. An. IV, Nr. 4. –p. 254-256. ISSN 1844-7899
5. Особенности учебной деятельности школьников с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе, din cartea: Interuniversitaria: Materialele Colocviului Șt. Studentesc cu participare intern., 29 oct. 2011, ed. a 7-a – vol. 2. 2012. –p. 134-140
6. <http://academica.udcantemir.ro/wp-content/uploads/article/studia/s6/S6A6.pdf>
7. <http://documents.tips/documents/colaborarea-gradinuta-familie.html>
8. <http://documents.tips/documents/colaborare-gradinuta-familie.html>
9. <http://ru.scribd.com/doc/30642307/Despre-Parteneriatul-Educativ#scribd>
10. <https://ru.scribd.com/doc/121994767/Parteneriatul-in-educatia-incluziva#download>
11. <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/forme-ale-colaborarii-familiegradinuta>

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**ЛАРИСА ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени. Алеку Руссо,
г. Бэлць, Республика Молдова**

Abstrakt: *Interaktion zwischen Familie und Schule bei der Umsetzung der korrekturpädagogischen Unterstützung für Studierende mit geistigem Mangel in den Bedingungen der inklusive Bildung. Die Bedingungen und Prinzipien der Interaktion zwischen Familie und Schule offenbart sind, die Notwendigkeit von frühen Interventionsprogrammen und Korrekturarbeiten ist gerechtfertigt.*

Stichworte: *Die geistige Behinderung, die Familienerziehung, die frühen Interventionsprogrammen.*

Реформирование специального образования и включение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивный процесс образовательных учреждений способствует восстановлению приоритета семьи в воспитании детей, так как отдалённость интернатов не позволяет в полной мере реализовать функции семьи.

В этой связи активно проявляется стремление родителей и специалистов к сотрудничеству в интересах всестороннего развития ребенка.

Педагоги и научные работники на конференциях и в периодической печати активно обсуждают содержание, принципы, методы и условия семейного воспитания, апробируют и внедряют различные модели сопровождения семьи, имеющей ребенка с проблемами в развитии.

В республике имеется передовой опыт по организации педагогического просвещения родителей с учетом отклонений ребенка, идёт активный поиск использования творческого потенциала семьи, реализуется концепция интеграции и адаптации ребенка с проблемами в развитии в образовательную и социально-культурную среду на всех этапах его жизненного цикла, оказание поддержки и помощи семье в этих процессах.

Воспитание подрастающего поколения — одна из главных функций семьи. По мнению Т.А. Куликовой, каждая семья обладает большими или меньшими воспитательными возможностями, или воспитательным потенциалом. Под воспитательным потенциалом семьи она понимает характеристики, отражающие разные условия и факторы жизнедеятельности семьи, определяющие ее воспитательные предпосылки: ее тип, структуру, материальную обеспеченность, место проживания, психологический микроклимат, традиции и обычаи, уровень культуры и образования родителей и др [2; 3].

Социально-культурный фактор в семейном воспитании детей с особыми образовательными потребностями во многом определяется тем, как относятся родители к этой деятельности и к ребенку: равнодушно, ответственно, легкомысленно. Наиболее благоприятные условия воспитания связаны с гражданской позицией родителей: насколько они осознают ответственность за воспитание особых детей, как важнейшую социальную обязанность члена общества.

В условиях современной Молдовы большую роль в семейном воспитании имеет социально-экономический фактор. Он определяется материальным положением семьи и занятостью родителей на работе. Учитывая, что воспитание детей, имеющих психофизические нарушения требует серьезных материальных затрат на их содержание, удовлетворение их особых потребностей, оплату дополнительных образовательных услуг, эта проблема в нашей республике стоит особенно остро. Не каждая семья сегодня может материально содержать таких детей, обеспечивать их полноценное развитие. Это во многом связано с низкой заработной платой родителей, особенно в сельской местности.

Современные исследователи (А.И. Антонов, А.Я. Варга, А.И. Захаров, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина, Н.Д. Шматко, В.А. Феоктистова, Н.А. Анисимова, С.М. Хорош, Н.С. Жукова, В.И. Селиверстов, М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова и др.), выделяют следующие принципы взаимодействия семьи и школы в реализации коррекционно-

педагогической поддержки учащихся:

- *принцип гуманизации*, предусматривающий приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья ребенка, свободного развития его личности, а также воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;
- *принцип развивающего воспитания*, предполагающий ориентацию на личность ребенка и выдвижение целевой установки на овладение им способами мышления и деятельности;
- *принцип дифференциации и индивидуализации воспитания*, означающий развитие ребенка в семье в соответствии со своими склонностями, интересами и возможностями;
- *принцип движения от ребенка к миру и от мира к ребенку*, предполагающий, что воспитание должно опираться на личный опыт воспитанника, идти от понятного, близкого к более далекому, неизвестному, а затем, на новом уровне, вновь охватывать то, что ребенку хорошо известно;
- *принцип приоритетности интересов ребенка*, обеспечиваемый пониманием проблем ребенка с отклонениями в развитии;
- *принцип комплексности*, предполагающий взаимодействие всех участников процесса, взаимодополняемость социальной адаптации и творческой реабилитации, психического и физического развития, последовательность всех этапов работы и многообразие форм, методов и содержания на каждом из них в процессе семейного воспитания;
- *принципы диалогизации и проблематизации*, вытекающие из понимания необходимости объединения всех участников процесса во всех сферах деятельности и на всех этапах работы понимания насущных проблем, с которыми сталкивается как ребенок с отклонениями в развитии, так и его семья, учет этих проблем в реализации всех программ и проектов;
- *принцип персонификации* воспитательного процесса в семье, отождествляющий физиологические, психологические возможности и особенности ребенка с отклонениями в развитии, условия его социальной жизни, возможности его социального окружения, уровень развития и культуры с содержанием деятельности, предлагаемой ребенку как субъекту воспитательной практики;
- *принцип компенсации* недостаточно развитых качеств, способностей и функций (за счет сохраненных функций);
- *принцип этапности*, заключающийся в выделении нескольких этапов работы; каждый этап органично связан с предыдущим [4].

Наиболее значительной по численности категорией детей, нуждающихся в коррекционно-педагогическом воздействии, являются дети с интеллектуальной недостаточностью. В результате взаимосвязанных органических, функциональных, а также социальных причин формирование их личности существенно затруднено.

Первым шагом, который должна сделать семья – внимательное наблюдение за развитием малыша. Признаки неблагополучия могут проявиться в разное время, и родителям важно их не упустить. Поэтому воспитателю необходимо ознакомить родителей с критериями

успешности прохождения ребенком основных этапов развития и моментами, которые их должны насторожить. Родители этой категории детей должны осознать, что адаптация ребенка к окружающему миру невозможна без взрослого, без его взаимодействия с ним, так как именно взрослый активно способствует развитию ребенка, формированию новообразований в его психике.

Родитель должен знать, что, если что-то в поведении ребенка вызывает тревогу или сомнение, нужно немедленно обратиться к специалистам. Можно посоветовать родителям вести дневник наблюдений за ребенком, отражая в нем все проявления его активности. Впоследствии дневник может оказать неоценимую помощь в проведении своевременной и точной диагностики состояния ребенка.

Как только нарушение выявлено, необходимо тотчас приступить к проведению коррекционной работы. Ее раннее начало позволит предупредить вторичные отклонения в развитии, а также добиться хороших результатов. Особенно это важно в раннем возрасте. Ее необходимость диктуется ведущей ролью воспитания и обучения в развитии детей раннего возраста (Л.С. Выготский).

Ряд исследователей (А.В. Запорожец, Н.М. Аксарина, Е.Р. Баенская и др.) указывают, что определяющими для развития ребенка являются первые два-три года жизни. При этом для формирования личности ребенка и развития его психики важны отношения с матерью. Поэтому все программы ранней помощи детям являются семейно-центрированными, направленными на помощь всей семье, а не только ребенку.

Для профилактики интеллектуальной недостаточности, самое главное — укрепление общего здоровья ребенка. Этому способствует создание в семье постоянного, разумного режима дня. Режим дня включает в себя чередование периодов отдыха и бодрствования, прием пищи, прогулки, игры, гигиенические и закаливающие процедуры. Четкое соблюдение режима позволяет формировать динамический стереотип поведения, который приобретает для детей с нарушениями интеллекта особое значение и способствует не только физическому, но и психическому развитию, а также упорядочиванию их поведения.

Для детей с нарушениями интеллекта важными являются гимнастические упражнения, массаж, закаливающие процедуры. В целом режим дня для таких детей 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.

В работе с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью очень эффективна игровая форма обучения, которую может использовать и родитель. Поэтому можно порекомендовать им замаскировать занятия с детьми под увлекательную игру и предложить для работы конкретные игры.

Надо объяснить родителям, что необходимо их участие в игре. На первых этапах они могут выполнять главные роли, давая ребенку образец ролевого, речевого и эмоционального поведения в игре. Позже родитель может выполнять второстепенные роли, стараясь своим участием разнообразить сюжет (ввести проблемную ситуацию, придумать новые эпизоды). Постепенно у ребенка появляются любимые сюжеты, участвуя в которых взрослый должен стараться каким-то образом их усложнять, видоизменять для того, чтобы игра не

превращалась в стереотипное повторение одних и тех же заученных действий.

Очень важно формировать у родителей знания об особенностях психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, разъяснять им, как учитывать особенности памяти и восприятия детей с нарушениями интеллекта, как разнообразить обеспечение возможности многократного повторения материала, через какое время следует повторять материал. При этом следует обратить внимание на необходимость смены видов деятельности, обеспечить ребёнку возможность переключаться с одного вида деятельности на другой. Это могут быть движения под музыку, короткие стишки, сопровождаемые действиями, и т.д.

Учитывая, что у детей с нарушениями интеллекта значительно снижена способность самостоятельно переносить усвоенный навык в новую ситуацию, важно показать родителям на конкретных примерах, как задание, которое он выполняет с ребенком, может иметь продолжение, но уже в другой ситуации, с другими героями, с другими игрушками. Родителю важно уяснить, что, формируя у ребенка какой-либо навык, его можно считать полностью сформированным только тогда, когда ребенок сможет повторить его на любом материале и в любой обстановке.

Важным моментом в воспитании ребенка с нарушением интеллекта является работа над развитием речи, и это больше всего беспокоит их родителей. Речь таких детей отличается недостаточной активностью, слабостью коммуникативной направленности, бедностью средств выражения, в том числе внеречевых.

В семейном воспитании детей данной категории огромное значение играет трудовое воспитание. Оно способствует психическому развитию ребенка его умственному, нравственному воспитанию, социально-бытовой адаптации, совершенствует моторные навыки, укрепляет физически.

Основными методами трудового воспитания в семье являются практический и наглядный, а основными приемами — совместное выполнение трудовых действий, действия по подражанию взрослому.

Еще одним видом труда, доступного учащимся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, является труд в природе. По мере своих возможностей дети могут ухаживать за комнатными растениями и за домашними животными. В процессе трудовой деятельности они овладевают элементарными навыками самоконтроля, планирования трудовой деятельности, учатся бережно относиться к результату своего и чужого труда.

Важно обратить внимание родителей на незрелость личности детей с интеллектуальными нарушениями. Она проявляется в ряде особенностей эмоциональной сферы (недоразвитие эмоций, отсутствие оттенков переживаний; неустойчивость эмоций; эйфория, дисфория, апатия; слабость интеллектуальной регуляции чувств; стереотипность поведения и др.).

Кроме того, дети с интеллектуальной недостаточностью неправильно воспринимают социально значимые средства выразительности, позволяющие оценить эмоциональное состояние другого человека, не умеют считывать подобную информацию с лица собеседника, партнера по деятельности. Дети крайне ограничены в возможностях использования таких ярких средств выразительности, как мимика, экспрессивные жесты, интонация и, как следствие, в способности понимать их у другого человека. Это надо учитывать родителям, с

тем, чтобы развивать у детей сферу чувств и переживаний.

Но эта работа будет эффективной если в ней участвуют совместно не только родители, но и учителя, психолог, вспомогательный педагог. Причем родители должны следить за своим эмоциональным состоянием

Прежде всего родителям необходимо позаботиться о своем душевном состоянии, которое неизбежно отражается на самочувствии ребенка. Необходимо постараться достичь внутреннего спокойствия, а отношение к ребенку лучше строить на вере в его силы и возможности, фиксируя внимание не на промахах и недостатках, а на достоинствах и успехах.

В семье нужно стараться создать доброжелательную атмосферу, чтобы ребенок чувствовал любовь и заботу. С одной стороны, необходимо хвалить ребенка за любые достижения, с другой — стараться вырабатывать у него ответственное отношение к жизни, доверяя выполнение посильных поручений, не избавляя от обязанностей. Очень важно развивать детскую самостоятельность, постепенно сокращая помощь в выполнении любых действий до минимума.

Для успешного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью очень важен не только психологический климат внутри семьи, но и умение контактировать со сверстниками. Но надо учитывать, что у них отсутствуют адекватные средства для выражения этой потребности. Родителям необходимо подсказать ребенку эти средства, научить его знакомиться, задавать вопросы, выражать свои чувства.

Таким образом, основными факторами, которые должны учитывать родители для успешного включения ребенка с интеллектуальной недостаточностью в школьную жизнь являются:

- достаточный уровень физического и психомоторного развития;
- развитие познавательных процессов (восприятия, речи, памяти, внимания);
- формирование мыслительной деятельности и общеинтеллектуальных умений;
- расширение знаний об окружающей действительности;
- относительная самостоятельность в быту;
- реализация потребности в общении со взрослыми и сверстниками, умение налаживать с ними доброжелательные отношения;
- умение приспособиться к требованиям школьной жизни, выполнять установленные нормы поведения, подчинять свои желания требованиям взрослого;
- адекватность эмоциональных проявлений на успех и неудачу;
- умение преодолевать трудности, завершать начатое; усидчивость, настойчивость и др.
- участие всех членов семьи в процессе воспитания и обучения ребенка с проблемами в развитии.
- привлечение к процессу семейного воспитания специалистов образовательных, культурных и коррекционных учреждений.
- организация коррекционно-педагогического просвещения родителей, имеющих детей с проблемами в развитии.
- сочетание индивидуального подхода к семье с организацией групповой работы.
- внедрение различных форм работы с родителями: беседы, консультации, собрания,

семинары, открытые занятия, утренники, спортивные соревнования, оформление наглядных пособий (стенды, вывески, папки-передвижки, статьи).

Использованная литература:

1. Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective: Materialele Conf. șt.-practice intern., Chișinău, 2011. Col. red.: G. Petcu, V. Prițcan, S. Briceag, M. Pereteatcu. Bălți, 2011. 216 p.
2. ИСАЕВ, Д.Н. *Умственная отсталость детей и подростков*. – СПб., 2003. 234 с. СПб., 2006. 321с.
3. ПЕРЕТЯТКУ, М. И., ЗОРИЛО, Л. И. *Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования*. Разраб. и адапт.: гл. ред. С. Кайсын. Кишинев: Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 с.
4. СЕЛИВЕРСТОВ, В.И., ДЕНИСОВА, О.А., КОБРИНА, Л.М. *Специальная семейная педагогика*. М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. 358 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ВЕХИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

МИХАИЛ ЛАВРОВ, кандидат педагогических наук, директор,
Государственное профессиональное образовательное автономное учреждение
Ярославской области Ярославский педагогический колледж,
Ярославль, Российская Федерация,

Annotation: *The article describes the historical milestones in the development of inclusive education in Russia and abroad, the integration model for the education and development of children with special educational needs, and an inclusive model for the education and development of children with special educational needs*

Keywords: *Inclusive education, an integration model for the education and development of children with special educational needs, an inclusive model for the education and development of children with special educational needs.*

История педагогики констатирует, что в начале XX века во многих прогрессивных странах мира впервые появилась потребность в знании коррекционной и специальной педагогики для педагогов, занятых в развитии детей с ОВЗ [1]. Первыми из стран, уделявших особе внимание для развития коррекционной педагогики и педагогов, обладающих необходимым потенциалом для установления сенситивных условий для развития детей с ОВЗ, стали Дания и Швеция. Так, в 1917 году был принят «Акт об обязательном обучении глухих детей» в Дании, а в 1942 году особое распространение получил «Закон о начальном образовании для детей с ограниченными возможностями» в Швеции. Издание и применение данных законов в образовательную жизнь стран стало основой для разработки массовой системы образования для детей с особыми образовательными потребностями. Данная модель легла в основу интеграционного типа образования детей с особыми образовательными потребностями, но без подобной

основы было невозможно повышать качественно уровень специального образования – инклюзивного образования, так как именно *сегрегационная модель специальной педагогики* определила специфику, сущностное и содержательное наполнение учебных занятий с детьми, имеющими ОВЗ.

Э.И. Леонгард указывает в своих работах, что интеграционная модель обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями существовала до 80-х гг. XX века в Европе и США [2]. На рубеже XX-XXI вв. появились основания для разработки новой модели – инклюзивной, которая предполагала бы совместное обучение и развитие детей с особыми образовательными потребностями, и детей, не имеющих отклонений в развитии, с применением всех известных подходов и инструментов работы с детьми, имеющими ОВЗ. Оказалось, что современная модель инклюзивного образования взяла за основу опыт первых специальных классов Германии XIX века, усовершенствовала данный метод работы подходами и особенностями развития детей из коррекционной педагогики. Ввиду специфического характера, политических и исторических особенностей общества, уровня развития культуры и этики процесс усвоения инклюзивной модели в Европе и США занял более 30 лет. Переход от интеграционной модели к инклюзивной был обусловлен событиями на международной арене: изменился подход к рассмотрению ценности жизни человека. Восстановление и достижение наивысшего уровня послевоенного развития в таких странах как Скандинавия, Дания, Великобритания, США и др. позволило привлечь множество ресурсов для обновления процесса обучения и развития детей с ОВЗ. Тогда же усовершенствовалась модель параллельного общему школьному образованию интегративного обучения, снижался порог доступности данного вида обучения для всех детей с ОВЗ, наблюдался подъем в области клинических, педагогических и психофизиологических исследований по развитию личности ребенка, совершенствовались методы коррекции вторичных нарушений в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями, исследовались возможности повышения качества специального образования.

Ключевое положение, которое легло в *интеграционную модель обучения ребенка с ОВЗ* во второй половине XX века в Европе и США – это признание того, что ранняя комплексная помощь ребенку с ОВЗ в собственном развитии и обучении создает все необходимые условия для его дальнейшего вовлечения в окружающее социокультурное пространство. Был разработан принцип «нормализации» при обучении ребенка с тяжелыми интеллектуальными отклонениями в развитии (60-е гг. XX века), в исследованиях учёных Б. Нирье и Н. Бенк указывалось на необходимость для детей данного типа совместного обучения и общения со сверстниками, не имеющими отклонений в интеллектуальном развитии, а также в среде, которая была бы максимально приближена к существующим реалиям современной жизни [3]. Именно с внедрения данного принципа в скандинавское общество начался постепенный переход от интеграционной модели к инклюзивной, где особое внимание уделялось созданию безбарьерной среды в обучении и общении всех участников образовательного процесса. Изменения в образовании находили свое отражение на всех уровнях модели, что отражено нами в таблице 1 [4]. Таким образом, пресекалось любое намеренное

изоляция ребенка с ОВЗ от общества, а также разрабатывалось такое образовательное пространство, которое удовлетворяло бы потребности детей без каких-либо ограничений в здоровье, и детей с особыми образовательными потребностями.

Известно, что в 80-х гг. XX века ряд европейских стран принял законодательные акты, которые наделили детей и подростков с ОВЗ разнообразными правами в сфере общего, высшего и профессионального образования на безвозмездной основе. Так, во Франции после выхода Закона об образовании 1989 года, право на получение среднего общего образования получили все дети, вне зависимости от их происхождения, культурного уровня, а также национальности или состояния здоровья. В нескольких городских школах создали специальные классы, где могли обучаться дети, имеющие отклонения в интеллектуальном развитии. Зачисление ребенка в такой класс производилось на основе заключения комиссии, а также с согласия родителей.

Таблица 1. Перечень аспектов инклюзивной модели

Физический аспект	Школы располагали всеми возможными средствами для совместного обучения детей 2-х категорий здоровья, ребенок с особыми образовательными потребностями получал возможность посещать школу, перемещаться по ее кабинетам, а также участвовать в опыте непосредственного воздействия, общения со сверстниками (например, совместные прогулки, участие с некоторых видах спорта и пр.).
Функциональный аспект	При снижении барьера доступности для детей с ОВЗ в места общего пользования происходило его дальнейшее вовлечение в окружающее пространство: ребенок с ОВЗ мог так же, как и его сверстники, посетить музейную выставку, прийти в кино, пользоваться общественным транспортом, посещать магазины, праздники, фестивали и т.д.).
Социальный аспект	Ребенок с ОВЗ учился устанавливать необходимые для развития его личности контакты с окружающими, а его сверстники или окружающие взрослые люди развивали определенный процент толерантности, терпимости, уважения к особенностям индивидуального развития и здоровья ребенка с ОВЗ. Так закладывался фундамент для всеобщего мультикультурного, толерантного, коммуникативного пространства, необходимого для демократического общества.
Общественно-организационный аспект	Разрабатывались новые формы совместного общения, учебной и трудовой деятельности детей с ОВЗ вместе со сверстниками без каких-либо отклонений в развитии, что позволяло детям с ОВЗ овладеть умениями к сотрудничеству и трудовой профессиональной деятельности в дальнейшем, работая в коллективе той или иной организации. С 1969 года дети с ОВЗ в Дании были наделены правом посещения средней

	общеобразовательной школы и участия во всех видах классной и внеклассной деятельности
--	---------------------------------------------------------------------------------------

Исследователи указывают, что были разработаны *следующие предписания* для участия в образовательной деятельности общей школы ребенка с нарушениями, носящими несильный характер выраженности (таблица 2). Очевидно, что в контексте европейского развития инклюзивного образования к концу XX века были созданы все благоприятные условия для перехода на новый уровень, который произошел в 1994 года: была организована Всемирная конференция по образованию лиц с особыми образовательными потребностями, принят за основу принцип инклюзивного образования[5]. Именно после данной конференции была официально утверждена и принята возможность поступления и нормального обучения, развития детей с ОВЗ в контексте всех видов образовательных учреждений Европы и США.

Таблица 2. Предписания для участия в деятельности школы ребенка с нарушениями

1.	Ребенок может обучаться в обычном классе с прохождением стандартизированной образовательной программы, но также имеет право на получение дополнительной помощи или психолого-медицинского сопровождения на протяжении всего образовательного процесса. На базе некоторых французских школ был создан специализированный адаптационный центр, который могли посещать дети с двигательными моторными расстройствами в свободное время от занятий в обычном классе.
2.	При имеющихся возможностях, ребенок с ОВЗ может совмещать обычную и специальную дополнительную образовательную программу, а также принимать участие во всех формах и видах внеклассной деятельности. Дети с нарушениями зрения могли обучаться в классе со сверстниками, не имеющими отклонений в данной сфере, но в качестве дополнительных занятий также изучали бы и специализированные для их недуга дисциплины, например, изучение шрифта Брайля. Дети с нарушениями слуха также посещали общие для всех занятия, а во внеклассном режиме могли посещать коррекционные и развивающие занятия по телесной или музыкальной ритмике, основанной на верботональном методе.
3.	Если ребенок обучается по специальной программе в коррекционном классе, он все равно имел право посещать любые общешкольные развлекательные, обучающие и развивающие досуговые мероприятия, посещать режимные места школы: пользоваться столовой, раздевалкой, кабинетами труда вместе со сверстниками, не имеющими отклонений в развитии.

Развития инклюзивного обучения в России отличалось от европейских стран. В СССР практиковалось глубоко изолированное обучение с применением медицинских методов воздействия и купирования вторичных проявлений заболевания: дети с ОВЗ рассматривались как тяжелобольные люди, не способные к обучению на уровне своих сверстников и не обладающих возможностями к интеграции в общество[6]. Для российского специального образования была характерна «модель нормализации», которая искала пути интеграции детей с ОВЗ в культурную и общественную жизнь

страны. П.Р. Егоров считает, что понятие «инклюзивное образование» стало разрабатываться в России на рубеже XX-XXI вв. [7]. Отечественные учёные рассматривали теоретические основы этого феномена, а отечественные практики, преобразовывая концепцию инклюзивного образования для нужд современных российских детей с ОВЗ, опирались, в первую очередь, на мировые нормативно-правовые акты, которые закрепляли право на получение единого образования как для детей без патологии, так и для детей с особыми образовательными потребностями (таблица 3).

Таблица 3. Перечень мировых нормативно-правовых актов

Всеобщая декларация прав человека	Декларация о правах ребенка
Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования	Декларация ООН о правах умственно отсталых лиц
Всемирная программа действий в отношении инвалидов	

Большинство данных документов было принято мировой общественностью в 50-60 гг. XX века. В 1990 году СССР подписал «Конвенцию о правах ребенка», в 1992 года новые положения в отношении детей с особыми образовательными потребностями были положены в основу закона «Об образовании», а в 2008 году некоторые права в отношении порядка получения общего образования для детей с ОВЗ были усвоены отечественными исследователями из «Конвенции о правах инвалидов». Тем не менее, на данный момент актуальными являются направления работы в области педагогики и отечественного образования, которые разрабатывают программы инклюзивного обучения на ступенях дошкольного, среднего и высшего профессионального образования. Таким образом, отечественное инклюзивное образование обладало всеми необходимыми предпосылками к развитию и достижению общеевропейского уровня.

К началу XXI века в России процент детей, имеющих нарушения в развитии слуха, речи, интеллекта, двигательного аппарата и прочего возросло на 9 % по сравнению с медицинскими экспертизами 1980-х гг.[8]. Вплоть до 2010 года деятельность специальных коррекционных школ различного вида была единственным возможным шансом для детей освоить базовые школьные знания и упрощенную для них программу, находясь, в изоляции от внешнего мира и от сверстников, которые бы не имели дефектов в той или иной области. При значительном увеличении пропорции детей с особыми образовательными потребностями более явственными стали и оправданные возражения родителей, недовольных общими принципами интеграционного образования, которое реализовывалось на базе данных учреждений. Широко известен опыт одного из первых инклюзивных образовательных учреждений в России - Школы инклюзивного образования «Ковчег» в Москве, где в условиях единого образовательного пространства дети с особыми образовательными потребностями получили возможность устанавливать контакты со сверстниками, принимать участие в общешкольных развлекательных мероприятиях, пробовать себя в творческой и исследовательской деятельности наравне с другими детьми. Вполне понятно, что в России была заложена достаточная база для развития образования по линии инклюзивного обучения, и достижения в данной области свидетельствуют о

качественном переходе российского образования от традиционных форм к общеевропейским, основанным на принципах взаимного уважения, толерантности и гуманизма.

Использованная литература:

1. Право на жизнь в обществе: механизмы образовательной интеграции детей-инвалидов: научный доклад 2/2013 / ЦСПГИ; под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой, А. Галаховой. – Саратов: ООО Издательство «Научная книга», 2013.
2. Леонгард Э.И., Краснова Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции // Инклюзивное образование. – 2010. – №1.
3. Котова С.В. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех. – Владимир: ООО «Транзит-ИКС», 2014.
4. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка. – СПб.: Питер, 2008.
5. Инклюзивный детский сад. Сборник статей / Авт.-сост. М. Прочухаева. – М.: ЦОУО ДО г. Москвы, 2013.
6. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д.В. Зайцев. – Саратов: Научная книга, 2013.
7. Егоров П.Р. Краткий сравнительный анализ внедрения инклюзивного образования. – Якутск; Гамбург: Издательский дом ХОРС, 2014.
8. Борисова Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н.В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2016. – № 1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ИМЕЮЩИХ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

**АНЖЕЛА ПОХИЛА, воспитатель, вторая дидактическая категория,
Ясли-сад №2 «Улыбка», Бричень, Республика Молдова,**

Abstrakt: Der Artikel betrachtet das Problem der Verwendung von interaktiven Methoden bei der Bildung der pädagogischen Kultur der Eltern von Vorschulkindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Dieses Thema wird in Übereinstimmung mit der sozioökonomischen Situation in der Republik betrachtet, die sich in der Familienerziehung von "besonderen" Kindern widerspiegelt. Im Artikel sind die interaktiven Methoden der Arbeit mit den Eltern vorgeschlagen, ihre Wichtigkeit und die Spezifität der Durchführung sind erklärt.

Stichworte: die Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die pädagogische Kultur der Eltern, die Bedingungen der Familienerziehung.

Реформирование системы образования в нашей республике во многом повышает и способствует восстановлению приоритета семьи в воспитании детей, особенно тех, у которых имеются психофизические нарушения здоровья. Наблюдается стремление

родителей и специалистов к сотрудничеству в интересах всестороннего развития ребенка и его полноценной социализации.

В целом ряде исследований (Gutu V, И. Варбан, И. Марковская, А. Майер, О. Зверева и др) доказано, что формирование личности ребенка с особыми потребностями происходит под непосредственным влиянием семьи, от которой во многом зависит реализация педагогически целесообразного комплекса условий, которые реализует система образования [4;5].

Особо исследователи подчеркивают важность семейного воспитания в связи с необходимостью коррекционно-воспитательной работы, успех которой во многом определяется тесной взаимосвязью с эффективностью семейного воспитания.

В современной психолого-педагогической литературе обоснованы условия эффективного семейного воспитания детей с особенностями в развитии. Обосновывается необходимость участия всех членов семьи в процессе воспитания и обучения ребенка, организация коррекционно-педагогического просвещения родителей, научная разработка и обоснование моделей психолого-педагогического и коррекционного сопровождения семьи, имеющей ребенка с проблемами в развитии, учет особенностей жизнедеятельности семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания и др.

Известно, что воспитание как целенаправленная деятельность взрослых зависит от целого ряда обстоятельств: семейных отношений, нравственной и духовной культуры родителей, их опыта социального общения, семейных традиций и т.д. Важнейшее место среди них занимает педагогическая культура родителей.

Именно поэтому формирование педагогической культуры родителей должно выступать одной из важнейших задач современного детского сада.

Значимость педагогической культуры в воспитательном потенциале семьи неуклонно возрастает. Это обусловлено, прежде всего, ростом и усложнением задач семейного воспитания и самого воспитательного процесса. Особое значение эта проблема приобретает в условиях современного социально-экономического состояния семей, когда многие граждане нашей республики в основном обеспокоены материальным достатком, поиском работы, в связи с чем вопросы повышения своей воспитательской миссии отходят на второй план.

Исследователи Socoliuc, N., Cojocaru, V. D в учебном пособии «*Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*» указывают, что воспитательный ресурс родителей находится в прямой зависимости от уровня сформированности педагогической культуры родителей, как одного из составляющих семейного уклада жизни. Непонимание родителями процесса развития ребенка с особенностями в развитии, неумение распознавать его характер, неадекватное реагирование на его поведение приводят к серьезным ошибкам и неудачам в семейном воспитании и развитии личности [2].

Вместе с тем, анализ семейного воспитания учёными, мой личный опыт работы в детском саду показывает, что условия жизнедеятельности молдавских семей – высокая степень «открытости», восприимчивость родителей к педагогическим советам

и рекомендациям – создают реальные предпосылки для построения системы формирования у них педагогической культуры.

В нормативно-правовых документах республики Молдова указано, что родители – участники образовательного процесса наряду с педагогическими работниками. В Законе РМ «Об образовании» отмечено, что родители являются первыми педагогами, они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте.

Отсюда следует, что родители, понимаемые государством и обществом как педагоги, должны обладать педагогической культурой, под которой понимается достаточная подготовленность, развитость качеств, отражающих степень их зрелости как воспитателей. Ведущий компонент педагогической культуры родителей – их педагогическая подготовленность, характеризующаяся определенной суммой психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых знаний, а также умениями и навыками родителей, выработанными в процессе воспитания детей.

Положение о том, что большинству родителей известны и сами навыки, и способы их использования, А.А. Майер считает ошибочным, поскольку в нашем обществе прилагается мало усилий для обучения родителей эффективному взаимодействию со своими детьми. Особенно это касается детей, посещающих дошкольные учреждения [5, р. 21].

Эта мысль прослеживается в книге Socoliuc, N. «Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar», где она указывает, что родители испытывают существенный недостаток в информации о формировании целей воспитательной деятельности, о существующих методиках и приемах развития детей, о компенсаторных возможностях педагогики [2]. Родителями декларируются, как правило, социально одобряемые, гуманистические ценности воспитания, но реальные ценности и цели воспитания особых детей зачастую оказываются весьма далекими от них [2, р. 58].

Молдавский исследователь проблем профессиональной подготовки педагогов И.Ф. Варбан в своей статье «Психолого-педагогические особенности образования взрослых – составные части непрерывного образования» пишет: «К сожалению, многие родители не понимают, какой вред они наносят ребенку неправильным подходом к воспитанию своих детей [4, р. 47]. Она утверждает, что родители нуждаются в помощи: им нужно помочь овладеть навыками, способствующими развитию позитивных детско-родительских отношений [4, р. 48]. В связи с этим она предлагает организовать специальную работу, направленную на обучение родителей навыкам общения с собственным ребенком.

Gutu V. предлагает работу с родителями по формированию и совершенствованию их педагогической культуры вести как в учебно-воспитательном учреждении, так и в центрах психолого-педагогической помощи семье. По его мнению, программа по повышению уровня педагогической культуры родителей должна включать различные формы лекционно-семинарских занятий, индивидуальных, групповых консультационных встреч с родителями и их детьми.

В настоящее время в мировой педагогике и психологии принят международный термин «воспитание родителей», под которым понимается помощь родителям в использовании всего имеющегося арсенала методов педагогического и психологического воздействия на ребенка в выполнении ими функций воспитателей своих собственных детей, родительских функций.

Cabac Valeriu в своей статье «Formarea continuă: realizări, oportunități, problem» следующим образом определяет задачи стоящие перед родителями: научить родителей понимать своих детей, постигать мотивы и значение их поступков, интересоваться образом мышления ребенка; оказание помощи родителям в разработке собственной методики воспитания с целью формирования полноценной личности. Это полностью можно отнести и к родителям, у которых дети с ООП [1].

По мнению современных исследователей проблем семейного воспитания, важными функциями семьи, воспитывающей «особого» ребенка, являются коррекционно-развивающая, компенсирующая, реабилитационная.

Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, старается максимально ограничить контакты с окружающими, как с родственниками, так и со знакомыми. Это связано с тем, что эти родители сталкиваются с непониманием врачей, педагогов, с выражением родственников и знакомых своего недоумения по поводу отклонения ребенка и мужества родителей его воспитывать.

Специалист в области семейного воспитания Л.В. Байбородова определяют следующие проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие ребенка с отклонениями в развитии:

- неумение родителей ориентироваться в сложившейся ситуации;
- незнание юридических и правовых норм;
- нарушение социального статуса семьи;
- жилищные и материальные проблемы;
- полная или частичная изоляция от общества ребенка-инвалида;
- нарушение психологического климата в семье [3].

Необходимо отметить и положительные моменты в области государственной политики в отношении семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. За последние годы в Молдове проведено много мероприятий по улучшению условий жизни, медицинского обслуживания, повышения качества образования, трудовой и профессиональной подготовки детей с нарушениями в развитии.

Эти направления работы с семьей отражены в правительственном постановлении «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 годы, где указаны основные направления помощи и психолого-педагогической поддержки семье, воспитывающей детей с психо-физическими нарушениями.

Важным в работе с родителями мы считаем их активность в процессе взаимодействия с детским садом, в связи с чем в работе методической службы должно быть уделено внимание интерактивным методам повышения педагогической культуры родителей с ООП.

Родительские собрания. Мы считаем, что они должны проводиться периодически и отдельно от родителей здоровых детей. На этих собраниях необходимо

оценивать опыт и результаты семейного воспитания, ставить новые воспитательные задачи, углублять педагогические знания родителей, создавать условия для расширения сотрудничества семьи и детского сада. На собраниях следует решать конкретные вопросы, касающиеся продвижения этой категории детей.

Анализ опыта воспитателей Бричанского района показывает, что наиболее эффективными становятся в последнее время *собрания - лектории*. Их успех обеспечивается соблюдением определенных условий: тематика составляется по возможности нестандартная, привлекающая, вызывающая интерес, интригующая родителей, например: «Что нужно знать родителям, если их ребенок с особыми образовательными потребностями?». Так можно назвать первое собрание с родителями, у которых дети с ООП. Это собрание заинтересует родителей, так как тема названа конкретно, и она их интересует.

Темы следует брать интересные, новые для родителей, где обсуждаются вопросы, о которых они просто не задумывались. Например, в план лекториев можно включить такие темы: «Умеете ли вы любить своего ребенка?», «Знаете ли Вы своего ребенка?», «Один день жизни ребенка в семье», «Праздники в семье и семейный досуг, его организация» и др.

Очень эффективно использование нетрадиционных форм проведения собраний.

Среди них: педагогическая мастерская, организационно-деятельностная игра, конференция, диспут, практикум, совместные собрания детей и родителей, собрание-конкурс.

В работе с родителями на собраниях целесообразно использовать групповую работу. Каждая группа готовит свой анализ проблемы и излагает способ ее решения.

В работе с родителями очень эффективно использовать игровой практикум. Приводим

Примеры заданий, которые могут выполнить родители:

– Подумайте, пожалуйста, в течение 1 минуты, как можно продолжить фразу «Мой ребенок...»;

– А теперь свяжите эту фразу с чертами характера своего ребенка и в течение 5 минут письменно 10 раз продолжите ее в разных вариантах, указывая черты характера вашего ребенка. Например: «Мой ребенок аккуратен», «Мой ребенок невнимателен».

– Выберите два из них, которые являются для вашего ребенка наиболее характерными.

– Я предлагаю вам сейчас прорекламировать эти качества с целью их «продажи» – то есть в этих качествах, чертах характера надо найти положительные моменты и рассказать об этом так, чтобы другие группы захотели их «купить».

В процессе обсуждения педагог подводит родителей к тому, что все эти качества присущи их ребенку, а, следовательно, надо учитывать их в процессе взаимодействия с ним.

Для выяснения результативности коллективного обсуждения той или иной проблемы необходимо возвращаться к ней на следующих встречах, в ходе которых может быть использован метод решения родителями педагогических задач – ситуаций по ранее рассмотренной проблеме семейного воспитания.

Важной формой работы с родителями особых детей является *родительский семинар*. Основная задача семинара – психокоррекция семейного воспитания и развития детей в семье. Она состоит в расширении знаний родителей о психологии воспитания, психологических законах развития ребенка. Вместе с тем на семинарах не только повышается информированность, но и начинается происходить главное – изменение отношений родителей к самому процессу воспитания. У родителей меняется представление о своем ребенке, расширяется комплекс воспитательных приемов, которые потом апробируются в повседневной жизни. Важно, чтобы родительский семинар сообщал родителям нужную им информацию, интересующую конкретную группу родителей. Темы следует излагались просто, образно, живо и убедительно. При этом надо стараться меньше оперировать научной терминологией, но вместе с тем, ни в коем случае не прибегать к житейским понятиям.

В родительском семинаре целесообразно использовать дискуссии, когда происходит обмен мнениями, анализируются конкретные ситуации и случаи, непосредственно касающиеся детей группы и их родителей. Вот темы, по которым целесообразно проводить дискуссии: «Что родители должны дать детям с особенностями в развитии?», «Каким мы видим будущее наших детей?», «Как влияет домашний микроклимат на развитие ребёнка?». Цель дискуссии заключается в том, чтобы совместно выработать оптимальный подход к той или иной жизненной ситуации, основываясь на понимании ее психологического и педагогического смысла.

В работе с родителями можно использовать приём *библиотерапии*. Это выражается в том, что воспитатель вместе с родителями обсуждает содержание специально подобранных для книг.

Очень эффективны в работе с родителями особых детей игровые приёмы. Например, разыгрывается ситуация взаимодействия с детьми в семье, ситуации поощрения и наказания, отрабатываются приемы общения с детьми. Эти приемы способствуют развитию и оптимизации эмоциональных и перцептивных аспектов общения родителей с детьми, формируют способы взаимодействия и межличностного их восприятия. Вот темы ролевых игр, которые можно использовать в работе с родителями: «Утро в вашем доме», «Ребенок пришел из детского сада», «Семейный совет» и др. При этом важно проиграть несколько вариантов (положительных и отрицательных) поведения участников игры и путем совместного обсуждения выбрать оптимальный для данной ситуации способ действий.

Считаем необходимым выделить факторы, влияющие на формирование у родителей интереса к педагогическим знаниям в области воспитания особого ребенка: новизна, углубление и совершенствование имеющихся знаний; раскрытие важности педагогической информации; опора на жизненный, в том числе и воспитательный опыт родителей; единство теоретического и практического в раскрываемом материале; практическая значимость педагогических знаний; сочетание продуктивных и репродуктивных методов в раскрытии материала; создание проблемных ситуаций; побуждение родителей к анализу собственного опыта; благоприятная эмоциональная обстановка; взаимное доверие, педагогический такт, педагогическая этика.

Использованная литература:

1. CABAC, V. Probleme didactice ale implementării tehnologiilor informaționale și de comunicare în sistemul educațional. În: *Promovarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în educație. Materiale conf. șt.-practice, 26-27 iunie 2009*. Ch., 2009, pp. 84-91.
2. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Ch. : Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
3. БАЙБОРОДОВА, Л. В. *Взаимодействие школы и семьи: Учеб.-метод. пособие*. Ярославль: Академия развития, 2003. 224 p.
4. ВАРБАН, И. Ф. Психолого-педагогические особенности образования взрослых – составные части непрерывного образования. În : *Formarea continuă: realizări, oportunități, probleme. Tezele comunicărilor la conferința municipală din 23 febr. 2006*. Ch., 2006, pp. 47-48.
5. МАЙЕР, А. А., ДАВЫДОВА, О. И., ВОРОНИНА, Н. В. *555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада*. М.: 2011. 128 p.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МНОГОДНЕВНЫХ УЧЕБНЫХ ЭКСКУРСИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ ГЕРМАНИИ)

**ТАТЬЯНА ЩЕРБАКОВА, преподаватель,
Государственный университет «Алеку Руссо»,
Бельцы, Республика Молдова**

Zusammenfassung: Inklusion bedeutet, dass jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört. Egal wie er aussieht, welche Sprache er spricht oder ob er eine Behinderung hat. Jeder kann mitmachen. Zum Beispiel: Kinder mit und ohne Behinderung lernen zusammen in der Schule. Jeder Mensch kann überall dabei sein: in der Schule, beim Wohnen oder in der Freizeit: Das ist Inklusion. In diesem Artikel ist die Rede über Inklusion und Klassenfahrten.

Schlüsselwörter: Klassenfahrten, Inklusion, Tipps zur Inklusion auf Klassenfahrten, Bedürfnisse der Schüler, geeignete Betreuung der Schüler mit Behinderung, Reiseziel, geeignete Unterkunft, barrierefreie Ausstattungen, Anreiseart, Programm entwickeln

Инклюзия является важной темой в немецких школах. Конвенция ООН о правах инвалидов, которую подписали 172 государства, действует в Германии с 2009 года. Согласно этому документу подписавшиеся страны обязуются укреплять инклюзию людей с ограниченными возможностями и сломать барьеры для дальнейшей интеграции в общество. Тему образования затрагивает статья 24 Конвенции [IQ 7]:

Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни.

Дети-инвалиды, соответственно, имеют право посещать обычную школу – при условии, что они и их родители этого хотят. Для того, чтобы ученики были равными членами коллектива класса, они, естественно, также хотят и участвовать в школьных мероприятиях, таких как многодневные учебные экскурсии (*Klassenfahrten*), которые проводятся традиционно с участием родителей во всех немецких школах в конце учебного года. Чтобы экскурсия была интересной, носила познавательный характер, а также служила средством прекрасного времяпровождения и отдыха для всех, учителя, ученики и родители должны адаптироваться к потребностям всех учеников класса. В ряде публикаций немецких авторов и учителей-практиков даются советы по организации многодневных учебных экскурсий в инклюзивном классе [IQ 3]:

1. Обсуждение со всеми участниками организации экскурсии потребностей детей с ограниченными возможностями.

Учителя обычно знакомы с ограничениями своих учеников. И при организации и планировании многодневной учебной экскурсии в инклюзивном классе они учитывают потребности всех ее участников. Класс проводит несколько дней и ночей за пределами своего населенного пункта, поэтому необходимая поддержка учащихся с ограниченными возможностями должна быть обеспечена круглосуточно. Эти проблемы обсуждаются заранее классным руководителем со всеми участниками экскурсии: учителями, учащимися и родителями для уточнения некоторых вопросов еще до выбора цели поездки:

- Каковы ограничения ученика?
- Что нужно учесть в пункте назначения?
- Существуют ли какие-либо места в программе экскурсии, которые не все ученики из-за ограничений смогут посетить?

Поскольку ни один школьник не должен быть исключен из участия во всех мероприятиях экскурсии или дискриминирован, то эти вопросы должны обсуждаться своевременно. Например, если классный руководитель предлагает приключенческий отдых в горах, а после этого вспоминает, что в классе есть учащийся с хронической сердечной недостаточностью и он не сможет участвовать в этом, то можно себе представить, какое настроение будет у этого ученика и всего класса в целом. Для того, чтобы многодневная школьная экскурсия не стала стрессом для всего класса, все ее участники должны хорошо спланировать эту экскурсию и заранее учесть важные моменты ее организации, например, при нахождении подходящего жилья и подходящего места проведения. Учителя и классные руководители должны помнить, что у некоторых учащихся есть не только видимые ограничения, такие как кресло-коляска, которые следует учесть, но и внешне не видимые ограничения, связанные с внутренними заболеваниями учеников. Это тоже нельзя обойти стороной.

2. Выбор пункта назначения и проживания

Когда потребности класса будут выяснены, можно начать планирование поездки. Для расслабленной поездки класс должен выбрать пункт назначения, который будет как можно более доступным. В случае наличия учеников с физическими недостатками, городская поездка зачастую является хорошей идеей, так как в городе легче найти подходящее жилье. В любом случае, учителя должны начать изучение обстоятельств своевременно и предоставить возможность всем ученикам равноправное участие в процессе планирования. Стоит также спросить родителей о предложениях по месту назначения. Возможно, они были недавно в прекрасном месте для путешествий, которое было безбарьерным и, следовательно, подходящим.

После выбора пункта назначения можно начать поиск подходящего жилья. Многие организаторы экскурсий выбирают для жилья молодежные турбазы (*Jugendherberge*), которые предоставляют информацию о безбарьерном оборудовании на сайтах национальных ассоциаций. Они хорошо подходят для учащихся с



Вместе учимся и вместе путешествуем

физическими ограничениями и предлагают некоторую финансовую помощь для участников экскурсий. *Земельная ассоциация Берлин-Бранденбург (Landesverband Berlin-Brandenburg)*, например, предоставляет сопровождающим лицам бесплатные места для ночлега. Необходимым условием для этого является пометка «В» на удостоверении личности у лиц с физическими недостатками.

Если класс едет на экскурсию за границу, то организаторы этой экскурсии получают сведения об общежитиях или гостиницах, где можно остановиться, на соответствующих порталах или интернет-форумах. Часто это также помогает напрямую связаться с администрацией общежития или гостиницы. Таким образом, учителя и родители получают информацию о том, как там оборудованы номера. Если в классе есть ребенок, страдающий тяжелым диабетом, то можно и нужно спросить о подходящей диете.

3. Выбор средств транспорта

Решающим фактором успешного проведения экскурсии является благополучное путешествие до места назначения. Поэтому, если в классе есть ребенок-инвалид, то организаторы экскурсии должны обратить внимание на *подходящий транспорт*. Практичным в этом случае является специально оборудованный для инвалидов автобус, куда можно загрузить все необходимое, в том числе и инвалидные коляски.

С июля 2008 года пассажиры с ограниченной мобильностью имеют больше прав. В соответствующем предписании Европейского Союза указано, что аэропорты и авиакомпании должны поддерживать их мобильность и, например, предоставлять бесплатно складывающиеся инвалидные коляски. Для получения этой помощи ученик-инвалид, его родители или его учитель должны зарегистрировать необходимую помощь за 48 часов до вылета с туроператором или авиакомпанией.

При поездке к месту проведения экскурсии по железной дороге (*Deutsche Bahn*) можно положиться на то, что на большинстве железнодорожных станций есть лифты. И администрация станции предоставляет любую нужную помощь. Дополнительную

информацию можно получить на веб-сайте железной дороги Германии (*Deutsche Bahn*).

4. Подача заявки о помощи

Учащиеся с физическими недостатками зачастую зависят от круглосуточной помощи. Не всегда эту помощь им могут оказать их одноклассники и учителя. По этой причине ученики-инвалиды и их родители должны своевременно выяснить вопрос о том, кто будет платить медицинскому компаньону. Если родители и учащиеся сообщили школе о необходимости медицинской помощи во время экскурсии, то школа должна как можно раньше обратиться к соответствующим организациям. Такие гуманитарные движения и их комитеты и организации на местах как Йоханнитер (*Johanniter*), Малтезер (*Malteser*) или Немецкий Красный Крест (*das Deutsche Rote Kreuz*) часто дают сопровождающих лиц для помощи детям-инвалидам во время экскурсий. Целесообразно в этом случае организовать встречу родителей и учеников с ограниченными возможностями с сотрудниками этих движений непосредственно и выяснить, сколько будет стоить сопровождение ребенка, помощь ему и уход за ним во время экскурсии. Впоследствии следует написать письмо в свой фонд медицинского страхования (*Krankenkasse*) с просьбой о получении денежной компенсации и отправить его заказным письмом. В письме должны быть приложение с прайс-листом по уходу и сопровождению ребенка с ограниченными возможностями и подробное описание типа ухода, который требуется ему.

Родители должны знать, что для некоторых детей служба медсестер по уходу за ребенком в пункте назначения является недостаточной.

К сожалению, часто возникают разногласия между фондами медицинского страхования и службами социального обеспечения по вопросу о том, кто оплачивает расходы на уход и сопровождение детей-инвалидов во время экскурсии. Поэтому заинтересованные лица должны обязательно обратиться к обеим сторонам одновременно с просьбой согласования компенсаций. Важным моментом в этом является следующий факт: родители не должны принимать отмену своего заявления по поводу денежной компенсации по телефону. Они должны настоять на отправке письменного отказа. Это явится основной предпосылкой для возможности обжалования решения.

5. Превентивная работа с родителями и учащимися

Родители абсолютно всех детей (с ограниченными возможностями и без них) должны быть проинформированы о полной стоимости всей экскурсии (дорога, проживание, питание и мероприятия во время экскурсии). Об этом классный руководитель сообщает на так называемых родительских вечерах или пишет родителям письма. Это тоже рекомендуется сделать заранее, потому что доходы семей сильно разнятся. Некоторые родители должны иметь время для подачи заявлений у себя на работе, в муниципалитет или спонсорскую ассоциацию школы на получение издержек (IQ 6).

Со всеми участниками экскурсии классным руководителям рекомендуется провести беседу о четких правилах поведения в автобусе, самолете или поезде, в местах проживания и при проведении досуговых мероприятий. Цель таких бесед: доведение

до сведения старшеклассников, что согласно *Закону о защите молодежи* во время экскурсии (и вне ее) запрещаются: потребление алкоголя, курение, наркотики, использование смартфонов, мобильных телефонов и планшетов в запрещенных местах, поздние прогулки. Все участники экскурсии должны соблюдать пунктуальность. Не менее важным является разъяснение по поводу последствий несоблюдения этих правил.

6. Разработка программы экскурсии

Если финансовый вопрос разрешен, выбор подходящей программы, наконец, доступен. Опять же, важно ориентироваться на потребности всех участников. Важным является подробное выяснение всех обстоятельств еще до начала путешествия. Перед каждым пунктом программы следует проверить, есть ли для этого соответствующие условия для того, чтобы все учащиеся смогли принять участие в этом мероприятии. Например, если планируется экскурсию по городу, то сначала следует обсудить маршрут с гидом. Большинство организаторов могут легко удовлетворить свои потребности, если они своевременно проинформированы.

Педагогическая целесообразность проведения многодневных учебных экскурсий заключается в том, что время, проведенное вместе и в другой среде, усиливает чувство коллективизма и командный дух класса, позволяет учителю лучше узнать своих учеников.

Еще великий Гете писал, что путешествия расширяют кругозор (*Reisen bildet*). Основной целью проведения многодневных учебных экскурсий является получение учениками страноведческих знаний о Германии и зарубежных странах: по географии, истории, социальных, политических и общественных особенностях, культуре и образовании. Тематика экскурсий неразрывно связана с учебным планом класса, предметами, которые дети изучают в каждом определенном классе. Во время экскурсий учащиеся имеют возможность получить знания не из учебника, а „вживую“.

Рекомендуется всем ученикам класса принять участие в планировании экскурсии. Это можно сделать на разных уровнях: распределить проекты и задания группам учеников, которые могут повлиять на обучающую сторону поездки, а также и на ее досуг, определить ответственных за развлекательные игры и список музыкальных произведений для прослушивания в дороге, спортивный инвентарь, собрания идей для плохих погодных дней или разработок вечерних программ.

Чтобы избежать хаоса, слез и плохого настроения с самого начала поездки, классный руководитель должен заранее распределить учеников по комнатам.

7. Подведение итогов экскурсии, выполнение заданий после ее проведения

До и после проведения экскурсии учащиеся выполняют различные индивидуальные и групповые задания: ведут дневники, пишут рефераты, оформляют презентации и коллажи по местам посещения.

При организации и проведении многодневной учебной экскурсии в инклюзивном классе учителя и классные руководители должны знать, что для успешной ее реализации важны следующие моменты:

- заблаговременная, тщательная подготовка и консультации с руководством принимающей стороны (включая тип транспорта, количество учеников-

инвалидов, тип инвалидности, конкретные потребности группы, конкретные проекты на местах);

- подробная информация об оборудовании турбазы, общежития, гостиницы (размер комнат, ширина дверей, расположение комнат, наличие лифтов, высота столов в столовой и т. д.);
- заблаговременная консультация с составителями программ с целью уточнения пригодности желаемой программы и ее возможных модификаций;
- уточнение инфраструктуры на месте (расстояние от парковочных мест, расстояние до остановок общественного транспорта, наличие других транспортных средств);
- своевременная информация об аллергиях / пищевой непереносимости, с тем чтобы это можно было учесть при составлении меню;
- уточнение о наличии медицинской помощи на местах (дистанционный врач, больница);
- информация о специальных помещениях для инвалидов;
- информация о дополнительных предложениях для пользователей инвалидных колясок.

Организация многодневных учебных экскурсий в классах, где есть дети с ограниченными возможностями, является хлопотной и сложной – но, если классный руководитель со знанием дела задействует всех участников, то экскурсия окажется успешной.

Использованная литература:

1. BRETTLÄNDER, Bettina. Inklusive Bildung ist mehr als Schule – zur Relevanz von Jugendhilfe bzw. außerschulischer Bildungsarbeit für inklusive Bildungsprozesse. In: Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2015, S. 181 – 189. ISBN 978-3-7815-2018-9
2. *Deutsche UNESCO-Kommission* [online] [Zugriff am 24. Juni 2011]. Verfügbar: <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung.html>
3. HEROLD, Romy. *Inklusion und Klassenfahrten* [online] [Zugriff am 23. Mai 2017]. Verfügbar: <https://www.herole.de/blog/inklusion-klassenfahrten/>
4. KLEVE, Heiko. *Inklusion und Exklusion. Drei einführende Texte* [online] [Zugriff am 20. Juli 2016]. Verfügbar: <http://sozialwesen.fh-potsdam.de/uploads/media/Inklusion/und/Exklusion.pdf>
5. QUACK, Angela, SCHMIDT, Andrea. *Inklusion/Exklusion: Eine Multidisziplinäre Einführung* [online] [Zugriff am 08. Sept. 2015]. Verfügbar: <https://inklusion.hypotheses.org/1965>
6. *Tipps für die Planung einer Klassenfahrt* [online] [Zugriff am 23. Mai 2017]. Verfügbar: <https://www.betzold.de> › Home › Schulalltag
7. *UN-Behindertenrechtskonvention* [online] [Zugriff am 03. Mai 2008]. Verfügbar: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОЛЬГА ЩЕРБИНИНА, кандидат педагогических наук,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Костромской государственный университет (КГУ)»,
Кострома, Россия

Annotation: *The article considers the problem of creating adaptive educational environment in the educational organization of higher education on the example of the Kostroma state University named after. Currently, the University has successfully implemented psycho-pedagogical support of the representatives of different heterogeneous groups of students, including students with disabilities and the disabled.*

Keywords: *persons with disabilities, persons with disabilities, an adapted educational program.*

Современная практика образования в России предполагает создание образовательной среды, предоставляющей равную доступность высшего образования для всех социальных групп общества, которая означает учет разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся на всех уровнях образования. Сложной в настоящее время остается проблема создания доступных образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в образовательных организациях высшего образования.

Костромской государственный университет с сентября 2016 года стал опорным вузом Костромской области и представляет собой образовательную организацию высшего образования, в которой обучаются разные категории студентов: в том числе лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды, иностранные студенты, одаренные студенты, студенты-сироты и т.д.

С 2014 по 2016 гг. Костромской государственный университет был участником европейского проекта ТЕМПУС IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров в вузе и системе повышения квалификации к работе с гетерогенными группами и организациями», наряду с образовательными учреждениями Австрии, Беларуси, Германии, Италии, России, Украины, Финляндии.

В 2015 году в рамках проекта TEMPUS в Институте педагогики и психологии КГУ начал свою работу Многопрофильный образовательный центр.

Целью деятельности Центра является создание условий для профессионального становления обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО, и их психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде вуза.

Одним из направлений деятельности Центра является работа с гетерогенными категориями студентов, в том числе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры (утв. Приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2013 г. № 1367), Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) высшего образования по направлениям подготовки и другими законодательными актами, регламентирующими деятельность образовательных организаций высшего образования, в КГУ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов создаются специальные условия для получения образования, их адаптации и социализации.

Так, с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации для студентов-инвалидов разработана и реализуется адаптированная образовательная программа, способствующая повышению уровня доступности и качества высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. В соответствии с ней обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам предоставляется возможность выбора адаптационных модулей, возможность обучения в общие сроки или с удлинением срока обучения. Данной категории обучающихся предлагаются следующие адаптационные модули:

– *«Адаптивные информационные и коммуникационные технологии»* (2 з.е.). Курс направлен на изучение и освоение возможностей использования информационных и коммуникационных технологий с учетом ограничений здоровья обучающихся.

– *«Адаптация к профессиональной деятельности»* (2 з.е.). Курс направлен на формирование способности выстраивать межличностное взаимодействие с учетом ограничений здоровья обучающихся и способности адаптироваться к различным жизненным и профессиональным условиям с учетом ограничений здоровья обучающихся.

– *«Введение в обучение»* (2 з.е.). Курс направлен на ознакомление обучающихся с особенностями интеллектуального труда студента на различных видах аудиторных занятий, способами самоорганизации учебной деятельности, с рекомендациями по написанию учебно-исследовательских работ (доклад, тезисы, реферат, презентация и т.п.); формирование основ методики самостоятельной работы.

Содержание программы дисциплины «Правоведение» расширено разделом *«Основы социально-правовых знаний инвалидов»*, что способствует формированию у студентов-инвалидов знаний об основополагающих международных документах, относящихся к правам инвалидов, основ трудового законодательства, особенности регулирования труда инвалидов; об основных правовых гарантиях инвалидам в области социальной защиты и образования.

Данные адаптационные модули способствуют устранению влияния ограничений здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов на формирование общекультурных, и при необходимости, профессиональных компетенций с целью достижения запланированных результатов освоения образовательной программы.

Эти модули «поддерживают» изучение базовой и вариативной части образовательной программы, направлены на социализацию, профессионализацию и адаптацию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, способствуют их адекватному профессиональному самоопределению, возможности самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории.

Для освоения этих модулей в КГУ создаются сводные группы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, выбравших тот или иной адаптационный модуль, и соответственно организует расписание занятий для каждой группы в графике общего расписания учебных занятий.

Педагогические кадры, участвующие в реализации адаптированной образовательной программы высшего образования, должны быть ознакомлены с психолого-физическими особенностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов и учитывать их при организации образовательного процесса, должны владеть педагогическими технологиями инклюзивного обучения и методами их использования в работе с инклюзивными группами обучающихся. В связи с этим, Многопрофильный образовательный центр совместно с преподавателями Института педагогики и психологии КГУ разработали программу курсов повышения квалификации «Работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами в образовательной организации высшего образования», которая включает следующие разделы:

1. *«Инклюзия» в современных образовательных условиях* (Понятия «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья». Характеристика феномена «инклюзивное образование». Инклюзивное и интегрированное образование как актуальные тенденции современной системы образования.)

2. *Создание специальных условий для обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации высшего образования* (Нормативно-правовая база работы со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования. Доступная среда вуза).

3. *Содержание работы со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования* (Адаптированная образовательная программа высшего образования. Особенности обучения и воспитания студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в условиях образовательной организации высшего образования).

Данная программа была опробована в 2016 при проведении курсов повышения квалификации для преподавателей Костромской государственной сельскохозяйственной академии на тему «Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации высшего образования» и реализована в 2017 году для преподавателей Костромского государственного университета.

Важным фактором социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является психолого-педагогическое сопровождение данных категорий. Оно носит непрерывный и комплексный характер. В рамках данного направления работы осуществляет контроль учебных успехов и

затруднений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов, а также сопровождение обучающихся, имеющих проблемы в обучении.

Для предупреждения проблем данной категории обучающихся в общении и социальной адаптации сотрудниками Многопрофильного образовательного центра института педагогики и психологии совместно с Международным центром клинической психологии и психотерапии проводятся диагностические обследования (беседы, анкетирование).

С целью изучения особенностей и возможных трудностей адаптации студентов-инвалидов в условиях КГУ, а также развития коммуникативных навыков данной категории обучающихся, Многопрофильный образовательный центр Институт педагогики и психологии организует мероприятия, творческие встречи и тренинги.

Так, в декабре традиционно проходит творческая встреча студентов университета «КГУ – наш общий дом», среди которых основную часть составляют обучающиеся-инвалиды. Мероприятие направлено на создание благоприятных условий для общения и взаимодействия студентов-представителей разных гетерогенных групп.

В ходе встречи проводятся упражнения с элементами тренинга, в ходе которых выявляются особенности взаимоотношений в микрогруппе, включенность в студенческую жизнь, барьеры и трудности в общении, и возможности их преодоления. Формат встречи носит дружеский характер, предусматривая создание теплой доверительной атмосферы и традиционно заканчивается вручением небольших подарков и сувениров.

В апреле с данной группой обучающихся проводится коммуникативный тренинг. В 2016 году тема тренинга была «Мир без границ», в 2017 году – «Позитивные стратегии жизни».

Программа тренинга направлена на развитие коммуникативных навыков и умения находить общий язык с малознакомыми собеседниками. В ходе тренинга проводятся игры и упражнения, дающие возможность устанавливать контакт между собеседниками, легко и эффективно общаться, снять внутренние зажимы, отработать навыки убеждения.

Таким образом, в Костромском государственном университете создаются специальные условия для включения обучающихся-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс и их успешной адаптации, позволяющие сформировать у данной группы обучающихся все компетенции, сформулированные ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки.

SECȚIUNEA V
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

COMUNICAREA INTERPERSONALĂ ÎN CADRUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

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

***Annotation:** In the paper, it is analysed the role of the interpersonal communication as a way to optimise the human potential in the inclusive education. The idea that children with disabilities and/or special educational needs demand special attention regarding interpersonal networking is supported. Here are described the benefits of a harmonious interpersonal communication and the problems linked to poor communication. Aspects and forms of interpersonal communication and ways to facilitate inclusive education are identified.*

***Keywords:** inclusive education, interpersonal communication, family education, didactic communication.*

Preocuparea pentru asigurarea șanselor egale fiecărei persoane privind accesul la educație au determinat apariția procesului care promovează flexibilitatea și toleranța diferențelor socioculturale, fizice și psihologice. În acest scop, la nivelul organizării și funcționării școlii, se introduc strategii educaționale și didactice adaptate particularităților individuale ale fiecărui copil, menite să asigure un demers favorabil educației incluzive.

În prezent, organizarea și funcționarea școlii este concepută ca o instituție care oferă posibilitatea fiecărui elev de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate și de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile și nevoile proprii.

Pentru a obține cât mai bune rezultate și a facilita procesul integrării educaționale, marile organizații internaționale se implică activ, dezvoltând proiecte ambițioase. UNICEF, UNESCO, Banca Mondială și OCDE promovează conceptul unei școli tolerante și prietenoase, acordând prioritate copiilor dezavantajați din țările sărace și afectate de criză. Ele susțin dezvoltarea potențialului fiecărui individ și pun accent deosebit pe grupurile vulnerabile și marginalizate social, psihologic, pedagogic, solicitând integrarea copiilor din cadrul acestor categorii în structurile învățământului general.

Politicile educaționale internaționale promovează un model unitar al educației pentru țările în curs de dezvoltare, un model ce vizează crearea unui mediu prielnic persoanelor cu cerințe speciale. În același timp, observăm un fenomen de emigrare a tineretului din regiunile mai puțin dezvoltate din punct de vedere economic în țările dezvoltate. Această situație cere ca în regiunile sărace să fie aplicată o strategie care să contracareze acest declin social. Prin urmare, e nevoie de o strategie suplimentară, elaborată la nivel național, care să corespundă specificului cultural și economic al țării în curs de dezvoltare.

Este important ca integrarea copiilor cu nevoi speciale să se realizeze într-un mediu optim, armonios și binevoitor. De aceea, pe lângă implementarea strategiilor specifice copiilor cu nevoi speciale, este necesar să se facă eforturi pentru ameliorarea mediului destinat incluziunii. În acest scop, este necesar să se aplice mecanisme economice și legislative, menite să susțină un mediu benefic comunicării armonioase a membrilor societății.

Adaptarea și integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale poate să se desfășoare doar într-un cadru social prietenos, într-o comunitate care sensibilizează, facilitează comunicarea, sprijină atitudini binevoitoare, creează relații de înțelegere și armonie.

Importanța unei comunicări armonioase este susținută și de faptul că experiența anterioară a copiilor cu dizabilități și/sau cu cerințe educaționale speciale adesea este însoțită de traume psihice. Ea implică gestionarea unor situații-limită cărora copiii trebuie să le facă față. De aceea, sfera psihocomportamentală ale acestor copii suferă modificări, aceștia caracterizându-se prin anumite vulnerabilități, generate de tensiuni și frustrări.

Analiza personalității copiilor și adolescenților cu dizabilități pune în evidență faptul că majoritatea acestora dezvoltă anumite complexe legate de probleme de adaptare și integrare socială, sentimente de inferioritate, atitudini de evitare, tulburări de comportament, nervozitate exagerată, anxietate etc.

Pentru prevenirea și remedierea problemelor provocate de mecanisme de apărare ale acestei categorii de copii este important ca în procesul de formare-dezvoltare să se pună accent pe o relaționare armonioasă, care implică răbdare și înțelegere, atitudine colaborativă și protectoare a celor din jur. În aceste condiții, comunicarea interpersonală va transmite sentimente de optimism și încurajare, va susține cooperarea, va mobiliza spre cunoaștere, va permite fiecărui copil să-și păstreze originalitatea și unicitatea, să-și valorizeze calitățile și virtuțile personale.

Comunicarea armonioasă din primii ani de viață a copilului poate diminua anumite probleme ce pot apărea în viața copilului și facilita o dezvoltare favorabilă a personalității. De aceea, pentru integrarea copiilor cu dizabilități, este importantă consolidarea relațiilor familiale și facilitarea participării directe a părinților în procesul de educație.

Psihanalistul Winnicott a surprins procesul formării imaginii de sine a copilului încă din frageda copilărie. El descrie cum chipul mamei reprezintă pentru copil precursorul oglinzii în care acesta se vede pe sine. Când bebelușul își îndreaptă privirea spre chipul mamei, această imagine include și elementul afectiv. Ceea ce vede bebelușul pe fața mamei este exprimarea ce vede mama. Pe măsură ce copilul crește și se dezvoltă din punct de vedere psihic, el devine mai independent și mai conștient de faptul că mama sa nu este doar o oglindă. Însă, până atunci, pentru el această oglindire în chipul mamei este foarte importantă. Când mama e preocupată de ea, privirea ei nu oglindește starea copilului, ci a ei. Deficitul oglinzirii influențează negativ dezvoltarea copilului, creându-i copilului probleme privind relaționarea cu lumea exterioară.

Cu alte cuvinte, rolul adulților, dar mai ales al părinților este definitoriu pentru copii. Se poate afirma că calitatea comunicării copiilor cu adulții determină traseul dezvoltării copiilor și consolidează încrederea lor în procesul formativ. Din aceasta rezultă că copiii sunt formați sub influența persoanelor adulte cu care interacționează. Felul în care vorbesc părinții și profesorii cu copiii le arată celor din urmă părerea adulților despre ei.

Adulții transmit copiilor săi valori, norme, atitudini, modele comportamentale. Atitudinea și afirmațiile adulților modelează încrederea și prețuirea pe care copilul și-o asumă privind propria persoană, determinând într-o oarecare măsură destinul aceluși copil. (H.G. Ginott, 2006)

Educația primită în familie reprezintă elementul primordial pentru conturarea personalității și conduitei copilului. Stabilitatea relațiilor într-un cadru familial asigură echilibrul emoțional și ajută membrii familiei să reziste solicitărilor, schimbărilor și provocărilor vieții.

Prin intermediul educației familiale se formează primele noțiuni, judecăți, sentimente și obișnuințe morale, se dezvoltă simțul apartenenței la un grup social, se conturează trăsăturile de caracter. Influențele modelelor familiale sunt însă diferențiate de la o familie la alta.

Margaret Mead a distins trei modele de relaționare între generații prin care se realizează transmiterea educației culturale: modelul postfigurativ, în care cultura este transmisă de către părinți copiilor; modelul cofigurativ, unde învățarea culturală se efectuează în grupurile de egali: părinții de la alți părinți, copiii de la alți copii; modelul prefigurativ părinții învață de la copiii lor. Aceste modele subliniază importanța comunicării dintre generații și în cadrul acelorași generații.

Gregory Bateson a identificat trei tipuri de raporturi dintre copii și părinți: raporturi în care copiii împart același univers cu părinții lor și își exprimă liber voința (bazate pe simetrie); raporturi în care copiii sunt supuși, iar adulții prezintă autoritatea (bazate pe complementaritate) și raporturi de parteneriat dintre copii și părinți (bazate pe reciprocitate și schimb). Toate cele trei tipuri de comunicare oferă copiilor trăiri subiective și obiective, schițându-le scenariul dezvoltării personale.

Comunicarea copiilor cu adulții aduce o serie de beneficii: accelerează dezvoltarea, îmbunătățește capacitatea copiilor de a depăși situațiile dificile și barierele psihologice, corijează unele carențe ale educației, cum ar fi comportamentul ambivalent. Astfel, comunicarea apare ca un factor important pentru dezvoltarea psihică, deficitul de comunicare influențând negativ dezvoltarea generală, provocând chiar și regres.

Lipsa relațiilor bazate pe afectivitate, îndepărtarea copilului de familie, mai ales în cazul copiilor abandonati încă de la naștere, neînțelegerile între părinți, atitudinea autoritară sau de indiferență a părinților, determină efecte distructive asupra afectivității, moralei, comportamentului și caracterului, manifestate prin apatie, indiferență, frică, anxietate, reducerea capacității de adaptare socială etc.

Copilul cu cerințe educaționale speciale la care trebuințele de securitate afectivă nu sunt satisfăcute în mod constant va resimți în permanență momente de frustrare afectivă. Acestea se vor transforma în stări de tensiune, reacții fiziologice și psihologice dezagreabile.

Absența intervențiilor educative și terapeutice în situațiile de frustrare afectivă pot provoca o serie de probleme: complexe de inferioritate (copilul cu dizabilitate și/sau cu cerințe educaționale speciale le trăiește nu numai față de copiii din familie, dar și față de alți copii din școală); complexe de proveniență (se manifestă prin nostalgie, dor de părinți, tristețe, dorința reîntoarcerii în familie sau prin evitarea și respingerea părinților); comportament revendicativ (revendicarea ostilă a unor necesități și drepturi, comportament strident sau izolare); sindromul de instituționalizare/ hospitalism (inadaptare la condițiile dificile ale vieții, lipsa de rezistență față de solicitările biologice și psihice obișnuite, reacții de frică, anxietate); frustrare familială (atitudinea de victimă a societății, nedreptățită și marginalizată).

De aceea, pentru dezvoltarea normală a copiilor este necesară o comunicare bazată pe elementul afectiv. Privarea copiilor de susținere și comunicare afectivă în familie și mai ales în relația lor cu mama, poate avea consecințe grave: insuficiența afectivă reprezintă un factor specific copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Comunicarea oferă bucuria de a interacționa cu alții, de a fi apreciat, compătimit, susținut, de a se bucura și a-i ajuta pe alții. Studiile privind dezvoltarea psihică a copiilor arată, că în timpul procesului de comunicare au loc o serie de evoluții ale personalității datorita activismului cognitiv, dezvoltării limbajului, diferențierii relațiilor cu alte persoane, constituirii autoconștiinței etc.

Copiilor cu dizabilități și/sau cu cerințe educaționale speciale comunicarea oferă modele de gândire și de acțiune pe care ei le pot însuși prin imitație. În contextul comunicării educaționale sarcinile de învățare devin mai clare și mai simple în soluționare.

Comunicarea în clasa de elevi are specificul său, determinat de cadrul instituțional și de logica activității de predare-învățare-evaluare. Această comunicare este una instrumentală, menită să susțină învățarea. Ea vizează asimilarea cunoștințelor, modelarea afectivă și comportamentală.

Comunicarea educațională este un act personalizat, în care conținutul, obiectivele și timpul sunt abordate diferit, în funcție de motivația, experiența și potențialul persoanelor care interacționează. Pentru elevii cu cerințe speciale, comunicarea din cadrul școlii reprezintă un proces care îi sprijină în căpătarea cunoștințelor necesare pentru integrarea lor în societate. Astfel, școala este privită în educația incluzivă ca mediu necesar unei dezvoltări prin colaborare.

Deoarece comunicarea din cadrul școlii favorizează atât dezvoltarea intelectuală, cât și cea afectivă și morală, pentru copii cu nevoi speciale școala reprezintă nu numai un mediu de educație instituțională, ci și un mediu de comunicare cu persoane care prezintă modele de

gândire, de atitudini, de comportament. Prin activitatea comunicativă acești copiii dobândesc experiență socială, curaj și încredere în succesul său profesional.

Scopul educației incluzive este cel de a oferi tuturor șanse egale: implicându-i pe elevi într-un proces educațional activ și conștient, pe de o parte, fiecărui copil i se pune la dispoziție alegerea unui traseu educațional bazat pe potențialul și posibilitatea lui, iar pe de altă parte, i se asigură ajutor în luarea deciziilor.

Educația incluzivă promovează modele și forme de interacțiune între elevi bazate pe egalitate, spirit de toleranță și acceptare fără prejudecăți și stereotipuri. Ea poate fi realizată doar pe baza unei comunicări interpersonale prietenești și armonioase. De aceea, este necesar ca cei implicați în relaționare să primească o formare în spiritul unei culturi a dialogului.

Constantin Noica a atribuit fenomenului comunicării interpersonale semnificația de fațetă a umanității care se bazează pe omul dialogal. Acel om se află în relație cu altul și cu alții. Această relație întemeiază nu numai o existență colectivă, ci și realizarea individului ca atare (Noica, 1987).

Preocupat de problemele etice, filosoful Diogen, obișnuia să apară în toiul zilei în oraș, ținând în mână o torță aprinsă, justificându-și comportamentul prin faptul că el caută un «om». Această acuză a filosofului antic viza deficitul umanismului, a bunătății și a onestității. El căuta comunicare bazată pe afectivitate și moralitate. O astfel de comunicare interpersonală este necesară și în cadrul educației incluzive.

În concluzie, se poate afirma că pentru promovarea incluziunii sociale este important ca în societate să se creeze un climat afectiv pozitiv, bazat pe respect și prietenie. Pentru un demers educațional care aspiră la valorificarea potențialului fiecărui om prin intermediul educației incluzive, comunicarea interpersonală armonioasă este un factor esențial, decisiv, fundamental.

Referințe bibliografice:

1. CERGHIT, Ioan. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002. ISBN 978-973-46-1016-7
2. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2014. ISBN: 978-973-46-5157-3
3. GHERGUȚ, Alois. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Editura Polirom, 2016. ISBN: 978-973-46-5664-6
4. GHERGUȚ, Alois. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Editura Polirom, 2006. ISBN: 973-46-0397-3
5. GINOTT, Haim. *Între părinte și copil*. București: Editura Humanitas, 2006. ISBN: 978-973-50-1385-1

PARTICULARITĂȚI ALE CLIMATULUI ORGANIZAȚIONAL ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

**VERONICA RUSOV, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova,**

Annotation: The article describes the factors that determine the organizational climate of the inclusive school. The ways to create a favorable climate for pupils with special educational needs are proposed for analysis and capitalization. The strategies they describe are useful for both teachers and managerial staff

Keyword: organizational climate, inclusive school, pupils with special educational needs

Asigurarea accesului echitabil și democratizarea instituțiilor de învățământ reprezintă direcții strategice care angajează în mod clar o mai mare responsabilitate și flexibilitate a serviciilor educaționale. La etapa actuală, școlii incluzive îi revine rolul de a educa copiii cu cerințe educaționale speciale. Aceasta nu exclude, este tolerantă, prietenoasă și democratică, valorizând și integrând toți copiii.

Diferențele umane sunt acceptate unanim, iar învățarea se dorește a fi adaptată la necesitățile, interesele și potențialul copilului. O pedagogie centrată pe copil este benefică pentru toți. Școlile centrate pe copii sunt terenuri de instruire pentru o societate centrată pe oameni, care respectă atât diferențele cât și demnitatea ființelor umane.

Realizarea obiectivului unei educații școlare de succes pentru toți copiii necesită regândirea strategiilor de dezvoltare a culturii și climatului organizațional.

Climatul organizațional este un rezultat al percepțiilor elevilor, cadrelor didactice și manageriale, percepții ce exercită o influență majoră asupra comportamentului acestora într-o perioadă de timp dată, reprezintă o interpretare individuală cât și colectivă a culturii organizației.

Climatul organizațional poate fi descris prin componente afective (trăirile, temerile, sentimentele pozitive sau negative ale angajaților), cognitive (opiniile, credințele, anticipările, zvonurile etc.) și comportamentale (implicare, lentoare, absenteism, proteste etc.) al unui colectiv de muncă. Valerica Anghelachi analizează climatul organizațional ca cauză și efect al dezvoltării organizaționale (figura 1) [1, p. 104]:

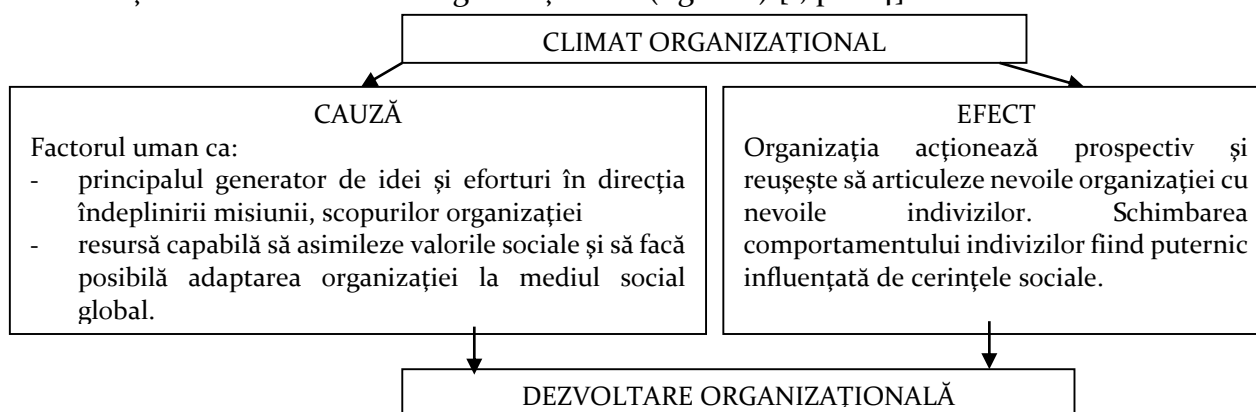


Figura 1. Climatul organizațional ca cauză și efect al dezvoltării organizaționale.

Crearea climatului organizațional incluziv trebuie să reprezinte o prioritate a procesului de schimbare, deoarece numai atunci când dinamica organizațională este deschisă, performanțele nu întârzie să apară, iar strategiile schimbării devin eficiente. Optimizarea climatului este un proces sistematic care necesită nu numai modificarea atitudinilor individuale, ci și dezvoltarea unor noi categorii de relații între membrii organizației. [4, p.75]

Nu trebuie uitat faptul că școlile incluzive reprezintă sisteme complexe de interacțiuni

între mai multe categorii profesionale. Profesorii aduc cu ei experiența anterioară, obiceiurile organizațiilor din care au făcut parte, așteptările cu privire la postul pe care îl ocupă, nevoile și interesele personale. Elevii dețin o serie de cunoștințe și priceperi anterior însușite, provin din medii socio-economice diferite și au o anumită percepție cu privire la organizația școlară. Directorii, de asemenea, dețin diverse date care îi particularizează în raport cu ceilalți. Aceste aspecte orientează comportamentul membrilor organizației în interacțiunile la care participă și care, la rândul lor definesc natura climatului organizațional al școlii.

Școala incluzivă trebuie să dezvolte un climat deschis. Ș. Stanciu menționează că pentru a obține un climat deschis „cadrele manageriale trebuie să fie reflexive asupra realității vieții școlare, profesorii să fie pozitivi, satisfăcuți, elevii, astfel, vor atinge mai ușor nivelul superior al performanțelor”. [5, p.89] Climatul organizațional incluziv reprezintă instituții în care oamenii se plac și se ajută unii pe ceilalți, încrederea, angajamentul, cooperarea, satisfacția loialitatea și munca în echipă reprezintă marca unor astfel de școli. Practic, climatul organizațional incluziv definește acele școli transformate în adevărate comunități educaționale în care indivizii acționează coeziv.

Asemănător culturii organizaționale, climatul organizației școlare nu este un dat, ci se construiește în timp, prin decantarea variabilelor pe care le implică. De asemenea, susține E. Păun el poate fi produsul a cel puțin trei categorii de *factori*:

- **Structurali**, reglementați de legislația școlară:
 - *Mărimea școlii*. Școlile cu efective mici beneficiază de un climat organizațional cald, motivant. Apreciem că acest aspect vine să confirme validitatea teoriilor postmoderne care promovează organizațiile mici și dinamice;
 - *Compoziția școlii*, reflectată în vârstă, sex, pregătire profesională, mediu de proveniență, mai exact statutul extraorganizațional al indivizilor. Cu cât gradul de omogenitate este mai mare, cu atât climatul organizațional va fi mai motivant.
- **Instrumentali**, ce asigură condițiile și resursele necesare îndeplinirii obiectivelor școlii: condițiile materiale, mediul fizic, strategiile de acțiune, competența și stilul managerial, modalitățile de comunicare intra și interorganizațională etc.
- **Socio — afectivi și motivaționali** ce vizează structura relațiilor nonformale, formale, concordanța obiectivelor organizaționale și individuale, așteptările personalului, consistența practicilor motivaționale, posibilitățile de a accede la un statut profesional superior, dar și relațiile dintre directorul școlii și ceilalți membri ai organizației. [apud 2, p. 75]

Literatura de specialitate oferă o serie de recomandări managerilor cu privire la modalitățile de dezvoltare și optimizare a climatului școlii incluzive care pot fi orientate în direcția promovării unui sistem interacțional constructiv și dezvoltarea unor atitudini specifice în rândul cadrelor didactice și manageriale:

- **Crearea unui sistem interacțional constructiv** în care membrii organizației se ascultă unii pe ceilalți, oferind atenție, toleranță, acceptare. Directorul observă dinamica relațiilor dintre copii cu CES, colegii lor de clasă, cadre didactice, arătând interes și respect. Deși fiecare are dreptul la propria opinie, este important să se renunțe la judecățile critice nefondate. Liderul împărtășește sentimente comune cu ceilalți membri ai organizației și gândește înainte de a acționa; acțiunea intervine după momentul înțelegerii depline a

situației. Este important să nu se acționeze imediat sau în locul celuilalt. Este recomandat să se cunoască cât mai bine situația și să se încurajeze participarea celor implicați la realizarea sarcinilor.

- **Oferirea atenției necesare** derivă din recunoașterea importanței sporite a aspectelor de ordin afectiv și relațional pentru educarea elevilor și pentru conviețuirea profesorilor. A acorda atenție înseamnă a aștepta și a fi capabil să vezi ceea ce se întâmplă în relațiile dintre elevi / profesori. Aspectele nedorite pot fi contracarate prin dezvoltarea unor discuții cu elevii pe marginea evenimentelor care s-au petrecut în viața școlii sau a clasei. De asemenea, profesorul poate propune activități specifice de reflectare asupra unor teme precum: „Cum să conviețuim mai bine împreună?”, „Cum să înlăturăm violența?” etc. De când societatea prin mass-media și televiziune oferă imagini care sugerează „normalitatea” modelelor relaționale bazate pe violență, este din ce în ce mai indicat ca școlile să acorde atenție climatului organizațional. Înlăturarea efectelor negative ale acestor imagini se poate realiza prin împărtășirea unor puncte de vedere critice din partea elevilor. Cu alte cuvinte, elevii trebuie învățați, să vadă, să înțeleagă și să nu accepte orice.
- **Centrarea pe relații înaintea regulilor** presupune abilitatea de a dezvolta relații pozitive în rândul colegilor de clasă/cancelarie prin acceptare, respect reciproc, flexibilitate și deschidere. Nu este suficientă fundamentarea procesului optimizării climatului școlii pe temelia regulilor și a sancțiunilor, chiar dacă acestea sunt împărtășite de către elevi/profesori. Sistemul de reguli are un rol important în ansamblul dezvoltării și funcționării organizației școlare, dar accentuarea acestuia în mod excesiv poate avea efecte negative în planul relațiilor interpersonale, care la rândul lor afectează calitatea climatului. Așadar, profesorii în relație cu elevii, ca și managerii în relație cu membrii personalului didactic trebuie să se centreze pe dezvoltarea unui sistem de relații pozitive și să stabilească ținte strategice în acest sens, ci nu doar să manifeste preocupări situaționale.
- **Practicarea exercițiului ascultării** înseamnă a pătrunde în adâncul problemelor, a înțelege motivele și fundamentele acestora, a merge dincolo de propriile așteptări, având astfel posibilitatea de a identifica noi elemente care pot deveni instrumente ale schimbării. Când membrii organizației știu că sunt ascultați; le este mult mai ușor să lucreze, deoarece reacțiile instinctive sunt înlocuite de comunicarea verbală. De aceea, în timpul activităților, elevii și cadrele didactice trebuie să practice exercițiul ascultării nu numai în plan vertical, ci și în plan orizontal, astfel încât să învețe să se asculte unii pe ceilalți. Scopul este acela de a crea „un climat al ascultării”, dar nu în sens de supunere, în care participanții să fie capabili să înțeleagă problemele, să ofere sprijin și să identifice soluții pertinente.
- **Centrarea pe emoții și sentimente** este necesară pentru armonizarea structurilor de suport educațional (CMI, Echipa PEI, CDS, coordonator CREI), care lucrând împreună împărtășesc emoțiile comune, stările de bine, atitudinile tolerante și pe care le răspândesc în toată școală. Stereotipurile și miturile despre elevii cu CES determină înstrăinarea și marginalizarea și pot avea un impact negativ asupra învățării. Elevii care au experimentat stereotipuri sau se așteaptă să fie văzuți sau judecați într-un anumit fel pot întâmpina tensiuni și tulburări cognitive care perturbază învățarea. Cadrele didactice trebuie

încurajate să experimenteze, să exploreze noi practici la clasă în colaborare și interacțiune cu colegii; este foarte importantă atât practica cât și reflecția pe marginea ei.

- **Adaptarea mediului fizic** include schimbările sau măsurile de sprijin ale elevului în mediul fizic al clasei sau al instituției. Suporturile investigaționale moderne aduc probe certe în favoarea dimensiunii ergonomice care este considerată fundamentală în economia generală a procesului didactic, ca proces managerial. 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: așezarea preferențială, 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. [3, p. 74] Pentru o mai bună relaționare între elevi, precum și în vederea integrării elevilor cu CES este bine ca așezarea elevilor în bănci să fie modificată periodic. Băncile pot fi așezate în semicerc, în forma literei V, în forma literei X, în cerc, etc. Astfel elevii își schimbă periodic colegul de bancă, aceasta ducând la o mai bună socializare între elevi, iar dacă există elevi cu CES aceștia nu se vor simți marginalizați.
- **Asigurarea securității în școală** și sălile de clasă începe prin planuri pentru evacuările de urgență în situații excepționale, pentru urgența medicală. Atunci când sunt prezenți copii cu dizabilități, trebuie depuse eforturi suplimentare pentru, de exemplu, a evacua un copil în scaunul cu roțile și, după ce elevul a părăsit clădirea, trebuie asigurată siguranța lui. Planurile de urgență ar trebui plasate într-un loc proeminent pentru ca copiii și, eventual, adulții: poată familiariza cu ele.
- **Satisfacerea cerințelor personale medicale și de îngrijire ale elevilor prin rezolvarea** problemelor ce vizează alimentația, îngrijirea și administrarea de medicamente, probleme care sunt mai mult specifice copiilor cu dizabilități. Deși acestea se referă mai mult la persoane aparte decât la clasă sau școală în general, acestea sunt probleme foarte importante într-o școală incluzivă.

Managerul școlar, împreună cu echipa sa, pot avea un important și pozitiv impact asupra calității vieții școlare, prin măsurarea climatului existent și compararea lui cu cel dezirabil, prin identificarea priorităților de dezvoltare a climatului, prin planificarea și inițierea strategiei de acțiune în vederea optimizării acestuia. Crearea unui climat favorabil în școală, tratamentul în mod egal al tuturor copiilor va contribui la o bună desfășurare a activităților. Întrebările reflexive care ar putea favoriza crearea unui astfel de mediu sunt:

- Toți elevii, cadrele didactice și auxiliare sunt tratați cu respect?
- Încrederea este manifestată față de toți elevii și membrii colectivului didactic?
- Împreună cu elevii și părinții s-au elaborat reguli de conduită la lecții și în școală?
- Toți elevii au responsabilități în clasă?
- Elevii și cadrele manageriale sunt încurajați pentru a-și dezvolta potențialul?
- Cadrele manageriale manifestă autoritatea constructiv?
- Fiecare membru al școlii este important și este considerat o personalitate?

- Diferențele dintre elevi sunt cunoscute și respectate?
- Cooperarea, atmosfera de bună înțelegere este încurajată sau se accentuează numai rezultatele academice?
- Cadrele didactice și manageriale sunt flexibile și sociabile?
- Toți sunt încurajați și apreciați întotdeauna pentru efortul depus?
- Elevii au încredere în cadrele didactice și manageriale?
- În conduită membrilor școlii sunt integrate valorile general-umane și cele naționale promovate în cadrul procesului educațional?

O școală incluzivă eficientă este cea care reușește să asigure condiții maximale 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.

Referințe bibliografice:

1. ANGHELACHE, Valerica. *Managementul schimbării educaționale: Principii, politici, strategii*. Iași: Editura Institutului european, 2012, 278 p. ISBN 978-973-611-828-9.
2. BARBU, Ion. *Climatul educațional și managementul școlii*, București: Didactică și Pedagogică, R.A., 2009, 200 p. ISBN 978-973-30-2458-3.
3. GOULD, Patti.; SULLIVAN, Joyce. *Clasa integrată pentru copii de vârstă 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.
4. HOPKINS, David. AINSCOW Mel, WEST Mel, *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Chișinău: Prut Internațional, 1998, 256 p. ISBN 9975-69-058-0
5. [STANCIU](#), Ștefan. *Cultura și comportament organizațional*, Editura Comunicare.ro, 252 p. ISBN 9737110153.

REPERE ETICE ȘI DEONTOLOGICE ÎN EDUCAȚIA COPIILOR SUPRADOTAȚI

**NINA SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova**

Annotation: *The article dealt with current issues of education of intellectually gifted children. The author gives answer to the questions: Who is gifted? What is Giftedness? The answers to these questions are given by the positions pedagogical, psychological, social, biological. The focus is on the nature gifted are exposed briefly early characteristics of giftedness.*

Keywords: *giftedness, gifted child, exceptional, wonder-child, individual capacity.*

Psihopedagogia specială include în categoria copiilor cu cerințe educaționale speciale, alături de cei cu dizabilități și supradotații. Supradotarea primește numeroase semnificații și definiții, în funcție de mai multe sisteme de referință.

„Copil supradotat” (engl. *Gifted children*) – copil cu structuri intelectuale și cu aptitudini remarcabile în toate domeniile.

Noțiunea „supradotat” este un concept multidimensional. Performanțele înalte sau excepționale ale copiilor supradotați rezultă din interacțiunea fericită dintre capacitățile lor individuale și mediul lor de existență.

Există o multitudine de termeni care, deși au sensuri distincte, sunt folosiți ca sinonime nu numai în vorbirea curentă, ci și în literatura psihopedagogică. Astfel, cuvintele „bun la învățătură”, „talentat”, „capabil de performanțe” sau „dotat”, „supradotat”, „precoce”, „excepțional”, „copil minune” semnifică de multe ori aceeași categorie de indivizi, fără a se opera diferențele de nivel și tip ale aptitudinilor la care se face referire, cel mai frecvent întâlnit fiind acela de „talentat”.

Conceptul de talent, identificat ca nivel superior de dezvoltare al aptitudinilor este definit de către P. Popescu-Neveanu ca fiind „ansamblul dispozițiilor funcționale ereditare și al sistemelor operaționale dobândite, ce mijlocesc performanțe deosebite și realizări originale în activitate” [2].

Deci, este supradotat acel copil căruia inteligența sa superioară îi va da posibilitate de a fi deosebit de eficace în orice domeniu de activitate, adică copilul înzestrat intelectual.

De pe pozițiile psihologice vom examina termenul „copil supradotat”, adică de pe pozițiile ultimului nivel. Să înțelegem copiii care se deosebesc de timpuriu de semenii săi prin dezvoltarea intelectuală înaltă, care este o consecință atât a predispozițiilor native, cât și cea a condițiilor favorabile de educație.

Incluzând în conținutul noțiunii „copil supradotat” caracteristica „dezvoltarea intelectuală înaltă” este necesar să ne descurcăm în sensul acestuia. Ce înseamnă înaltă? Vom recurge la nivelul diferitor copii la nivelul aceleiași vârste. Nivelul înalt se apreciază, referindu-ne la norma de vârstă, iar aceasta-i un orientativ (nivelul mediu al vârstei date).

Cea mai completă definiție a supradotării este cea reprezentată în Raportul Morland. Ea a fost enunțată în următorii termeni.

Sunt supradotați acei copii, identificați de persoane profesional calificate și care, în virtutea obligațiilor lor deosebite, sunt capabili de performanțe ridicate. Aceștia sunt copii care au nevoie de programe de educație diferențiată și/sau servicii care în mod normal nu pot fi asigurate de școlile obișnuite, pentru ca aceștia să-și poată aduce contribuția lor pentru sine și societate. Copiii capabili de performanțe înalte sunt cei care demonstrează achiziții și/sau abilități potențiale în unul sau mai multe din următoarele domenii:

- abilități intelectuale generale;
- aptitudini academice specifice;
- gândire creativă sau productivă;
- abilități de lider;
- abilități psihomotorii.

Gherguț Alois a realizat un sumar al particularităților personalității creative, în următoarea ordine [1]:

- Sensibilitatea la problemă;
- Nonconformismul;

- Originalitatea;
- Independența;
- Judecarea, folosirea;
- Toleranța indefinitului;
- Deschiderea provenită din experiență;
- Imaginația;
- Capacitatea de observație, percepția creativă;
- Curiozitatea;
- Flexibilitatea;
- Intuiția, extragerea concluziilor fără informații suficiente;
- mare forță de muncă și perseverență;
- Informarea;
- Nivel înalt de aspirații;
- Inteligență verbală;
- Fluență.

Autorul menționează că „sensibilitatea în fața problemei și nonconformismul se găsesc în vârful listei și că fără identificarea celor două nu se poate vorbi despre supradotare”.

Investigatorii în domeniu au subliniat faptul că, în perspectivă, copiii etichetați cu un IQ ridicat vor avea parte de probleme de adaptare din punct de vedere emoțional și social. Acest lucru este lesne de înțeles, deoarece persoanele cu minți excepțional de luminoase sunt prea inteligente pentru a fi înțelese de persoanele obișnuite cu care contactează și astfel, este foarte dificil ca ei să-și găsească tovarăși agreabili.

Așadar, putem conchide, că există doar o singură cale de a depăși aceste dificultăți și de a ajuta copiii excepționali să dezvoltăm la ei o personalitate de excepție, astfel încât, în momentul în care ating maturitatea, să devină oameni de mare succes atât intelectual, cât și social.

Dezvoltarea personalității este un proces individual complex, care necesită mari eforturi și multiple interacțiuni între copiii supradotați și mediul lor înconjurător – părinți, mentori, profesori, educatori, prieteni, atitudini sociale, etc. Este dificil să se solicite educatorilor să furnizeze toate întrebările necesare pentru formarea unei individualități ca personalitate holistică. Dar de tins spre realizarea acestui fapt trebuie.

Copiii supradotați resimt o presiune socială, manifestată prin probleme emoționale și/sau de adaptare, cauzate de diferențe dintre vârsta cronologică și cea mentală înalt abilitat versus dezvoltarea emoțională, cognitivă, socială a celorlalți covârșnici.

Atât familia, cât și instituțiile sociale sunt chemate să asigure un climat afectiv favorabil dezvoltării acestuia, pornind de la înțelegerea și acceptarea situației de excepționalitate și, în același timp, a situației, totuși, de copil cu toate înclinațiile ce rezultă din această stare, în privința dezvoltării anatomo-fiziologice și psihologice.

Lipsa de afecțiune din partea părinților și pedagogilor determină de multe ori nepriceperea acestora de a stabili raportul corespunzător între ei și copil, poate duce la obținerea unor rezultate slabe în activitatea școlară. Sunt dese cazurile când lipsa unui mediu prielnic dezvoltării copilului supradotat duce la apariția unor conflicte între acesta și părinți

sau între el și educatori, determinându-l să-și desfășoare activitatea într-un alt mediu decât familia sau grupul său, într-un mediu în care are sau i se pare că are mai multe posibilități de realizare. Copilul are nevoie de multă atenție și susținere din partea celor mai apropiați.

Familia nu trebuie să le creeze un mediu artificial de educație acestor copii, în așa fel, încât să fie scutiți de greutățile inerente ivite în cadrul colectivului familial sau social, de gestul amar al insucceselor care ar putea apărea în activitatea lor. Părinții și educatorii trebuie să se ocupe de formarea și dezvoltarea unor relații de prietenie, de respect și ajutor reciproc cu alți copii, relații, care să le ușureze procesul de integrare în colectivele respective.

Deci, familia și grădinița/școala au datoria de a crea condiții optime de dezvoltare a acestor copii, preocupându-se de regimul lor de muncă, de dozarea eforturilor pentru a fi evitată apariția oboselei, a surmenajului.

Ajutorul părinților, al cadrelor didactice nu trebuie să ducă la înlăturarea efortului, ci la crearea condițiilor ca el să se poată autodepăși prin autosolicitarea permanentă prin activitate creatoare care să ducă etapă cu etapă la obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune [3].

Sunt cazuri când părinții normal înzestrați ai unui copil superior dotat nu sunt pregătiți pentru a-i înțelege sau, și mai grav, nu vor să accepte aceste raporturi, declanșându-se astfel situații conflictuale, care pot lăsa urme adânci în sufletul său.

Un asemenea copil cu sensibilitate crescută are nevoie de securitate afectivă, de încurajare a acțiunilor sale, de stimulare continuă a spiritului său iscoditor, a gândirii sale creatoare. Părinții și educatorii sunt obligați să răspundă corect și sincer la întrebările acestora, iar atunci când întrebările și preocupările lor ne depășesc, trebuie găsite căile pentru obținerea răspunsurilor corecte.

Copilul superior dotat nu trebuie să fie izolat, chiar dacă lucrează singur. El trebuie deprins să-și exprime gândurile fără a avea tendințe dominante. Activitatea educatorilor trebuie ferită de uniformitate, de șablon, de monotonie. Ea trebuie să fie mobilă, variată și să conducă la rezolvarea unor situații originale.

Formele speciale de educare a copiilor supradotați trebuie folosite astfel, încât să nu-i izoleze de colectiv, să nu facă din ei niște inadaptați socialmente.

Atitudinea subiectivă a părinților, exagerarea micilor succese obținute și sublinierea stărilor de excepționalitate care-i situează deasupra copiilor de aceeași vârstă fac să apară manifestări de individualități și egoism care duc la alterarea personalității. Gruparea sau chiar separarea copiilor supradotați de sămașii lor ridică serioase probleme de ordin emoțional.

Aici ajungem însă la un alt punct crucial al educării copiilor supradotați. Oare orice educator este în același timp și potrivit pentru a se ocupa în mod competent de copiii supradotați? Acești copii au nevoie de educatori care posedă, pe lângă cunoștințe de specialitate la nivelul cuvenit, și o pregătire socio-psihopedagogică temeinică pentru sarcina deosebit de prețuitoare pe care o au de îndeplinit. Acest lucru este inevitabil, căci copiii excepționali înzestrați depășesc cu mult nivelul sămașilor lor „obișnuiți” atât în extinderea cunoștințelor, cât, mai ales, în ritmul foarte alert de asimilare a noi informații, a noi procedee de muncă și astfel pot pune educatorii mereu în situații neprevăzute.

Accelerarea solicită adoptarea unui program educativ care să conducă la intensificarea ritmului de promovare dintr-o treaptă inferioară în alta superioară, în timp ce îmbogățirea –

deverificarea presupune adoptarea unui program educativ mai complex în comparație cu cel destinat copiilor obișnuiți.

Un studiu efectuat de B. E. Myers și E.T. Torrance (1961) susțin că lucrând cu copiii supradotați, pedagogii trebuie să aplice conștiincios, sistematic și rezonabil următoarele principii:

- Să trateze orice întrebare pusă de copii cu respect;
- Să trateze ideile imaginative ale copiilor cu respect;
- Să arate mereu copiilor că ideile emise de ei sunt valoroase;
- Din când în când să dea copiilor „exerciții practice”;
- La apreciere să țină seama de cauzele și de efectele produse de succes sau insucces.

Conducerea lui eficientă presupune mai mult ca oricând o consecință afectivă dintre pedagog și copil.

De reținut: copilul trebuie să fie ajutat și în acele direcții pentru care nu manifestă înzestrare specială aceasta pentru a se crea „autentice puncte de contact” cu cei de aceeași vârstă, dar fără aptitudini deosebite. Să nu uităm nici o clipă că și acești copii deosebit de înzestrați, ajungând maturi, își vor desfășura activitatea alături de oameni normal înzestrați pe colaborarea cărora se vor baza.

În activitatea cu supradotații (dar nu numai), este recomandabil pentru profesori/educatori ajustarea unui comportament etic și deontologic astfel încât să fie capabil în comunicarea cu supradotații să își recunoască slăbiciunile propriului sistem și să poată accepta cu ușurință eventualele intervenții corective; comunicarea activă va fi în permanent încurajată, iar ideile copiilor vor fi interpretate într-o perspectivă favorabilă.

Astfel, normele deontologice trebuie să fie parte componentă a antrenamentului specific pentru pedagogii care lucrează cu copiii supradotați și talentați.

Referințe bibliografice:

1. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Polirom, 2005. 254 p. ISBN: 973-46-0397-3
2. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 783 p. ISBN 911-a-0-z
3. SACALIUC, Nina, COJOCARU, Victoria. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. 332 p. ISBN 9975-60-185-5

DISCIPLINAREA POZITIVĂ ÎN CLASA INCLUZIVĂ

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

Annotation: *The article describes the specificity of positive discipline in the inclusive class. We have seen the stages of development of a new behavior in children with special educational needs, as well as the requirements for strengthening the targeted behavior. It emphasizes the fact that positive discipline in the inclusive class implies the setting of*

reasonable and imposing limits imposed flexibly, not rigidly, with love and according to the needs of the child.

Keywords: *positive discipline, inclusive class, rules.*

Astăzi suntem martorii marilor schimbări sociale, trăim în țara ce este supusă multor reforme de ordin economic, cultural, educațional etc., schimbări ce generează deplasarea accentului de pe cantitate pe calitate, inclusiv, în mediul școlar. Drept indicatori ai calității educației servesc nu doar performanța, promovabilitatea, infrastructura, tehnologiile și confortul.

A realiza o educație de calitate înseamnă a crea oportunități de obținere a succesului în învățare reflectate în capacitatea sistemului educațional, a instituției de învățământ, a cadrului didactic de a oferi posibilități de învățare pentru fiecare elev.

Conform prevederilor UNESCO, în promovarea calității în educației, important, de asemenea, este mediul de învățare, în care sunt bineveniți, protejați și educați toți copiii, indiferent de gen, caracteristici fizice, intelectuale, economice, lingvistice sau alte caracteristici. Conform Declarației de la Salamanca (1994), în sintagma „toți copiii” se includ și copii cu dizabilități, și copii supradotați, și copii fără adăpost, și copii din zone izolate sau aparținând unor grupuri nomade, și copii aparținând unor minorități lingvistice, etnice sau culturale, și copii cu HIV sau aparținând oricăror altor grupuri vulnerabile etc. [4]. Or, vorbim de realizarea unei educații incluzive în care toți copiii au acces la educație într-un mediu incluziv.

Disciplinarea pozitivă este una dintre condițiile creării mediului incluziv. Spre regret, în școală, uneori, disciplinarea este confundată cu pedeapsa, astfel încât elevul este sancționat pentru comportamentul problematic. Amenințările, pedepsele nejustificate, critica, devalorizarea, nerecunoașterea nevoilor și lipsa de afecțiune au urmări deosebit de grave asupra dezvoltării personalității copiilor, inclusiv asupra celor cu CES, consecințe ce vor determina comportamentul viitorului adult.

Procesul de disciplinare pozitivă parcurge aceleași etape, specifice incluziunii. Pentru început, față de un copil cu CES apare refuzul, acești copii fiind **excluși** din clasa / școala de cultură generală. După o muncă educativă intensivă, cu exemple pozitive și analize comportamentale profunde, acești copii sunt acceptați, adică are loc procesul de **segregare**, urmat de procesul de **integrare**, unde observăm înțelegere, ca rezultat are loc o cunoaștere și o educație pentru toți – **incluziunea** [2].

Cu alte cuvinte, **disciplinarea pozitivă în clasa incluzivă** este un proces prin care răspundem diversității nevoilor copiilor prin creșterea gradului de participare la învățare și reducerea excluziunii. Aceasta presupune o serie de schimbări de substanță din perspectiva conținutului educațional, a abordării didactico-pedagogice, a structurii sistemului educațional și a strategiilor educaționale. Or, disciplinarea pozitivă este rezultatul activității educative în scopul incluziunii cu succes a copiilor cu cerințe educaționale speciale prin schimbarea comportamentelor nedorite și prin întărirea aspectelor pe care vrem să le obținem mai des. Astfel, copilul va avea sentimentul valorii proprii persoane.

Literatura de specialitate sugerează cadrelor didactice care activează la clasa incluzivă manifestarea față de copii a afecțiunii, respectului, onestității, înțelegerii, acceptării, oferirea

exemplului propriu de comportament pozitiv [4]. Pentru a dezvolta la **copiii cu cerințe educaționale speciale un nou comportament**, vom parcurge următoarele **etape**:

- definirea clară a comportamentului dorit;
- descompunerea comportamentului dorit în acțiuni concrete;
- stabilirea, împreună cu copilul, a setului de reguli cu indicarea recompenselor și sancțiunilor;
- îndrumarea copilului pe parcursul acțiunilor;
- recompensarea fiecărei faze de învățare a comportamentului.

În practica educațională există deseori cazuri când copiii nu respectă regulile. În astfel de situații mesajul transmis copilului trebuie să includă următoarele elemente:

- Când ... (descrieți comportamentul).
- Mă simt ... (descrieți sentimentul).
- Din cauză că ... (descrieți consecințele).

Abia după ce am formulat un mesaj de acest gen, putem recurge la sancțiune. Copilul va înțelege greșeala comisă simțindu-se în continuare respectat. Ca rezultat, comportamentul nedorit va scădea în intensitate până va dispărea. În aceeași ordine de idei, subliniem faptul că în viața fiecărui om, chiar din copilărie, trebuie să persiste unele reguli, interziceri, limitări. Acestea pot fi, uneori, puține, pot fi flexibile, dar copilul trebuie să le cunoască. Regulile impuse de adulți copiilor nu trebuie să vină în contradicție cu necesitățile personale ale acestora. Este inacceptabilă impunerea unor reguli fără ca acestea să fie discutate. Amintirea regulilor trebuie făcută pe un ton prietenos și nu autoritar. Drept pedeapsă pentru încălcarea regulilor poate fi limitarea copilului în ceva plăcut și nicidecum durerea, obida sau lacrimile. Fiecare copil trebuie să aibă o zonă neconflictuală, o zonă a plăcerii, unde el se simte bine, confortabil, fără primejdii.

Sintetizând ideile specialiștilor cu referire la introducerea regulilor [1, 3], recomandăm respectarea următoarelor **cerințe** simple, dar importante:

- adulții trebuie să reconcilieze regulile, interzicerile, limitele în acțiunile copilului;
- între adulți trebuie să existe relații benefice, de cooperare, prietenie, ajutor reciproc (cel puțin, în fața copilului);
- dacă în unele cazuri unul dintre adulți nu este de acord cu cerințele impuse de alt adult, în acest moment primul trebuie să se conformeze;
- toate controversile se discută în absența copilului și se ajunge la un consens al acțiunilor educative.

Studiile au arătat ca copiii care beneficiază de **stilul de disciplinare negativă** se deosebesc radical de cei care beneficiază de **stilul de disciplinare pozitivă**. Primii permanent se simt nemulțumiți de felul lor de a fi, evită să se implice în activități noi, sunt neîncrezuți, ușor influențabili, nerresponsabili, conflictuali, izolați, pasivi, receptivi la factorii de risc (alcool, tutun, droguri), manifestă comportament opozant, provocator. Cei care beneficiază de stilul de disciplinare pozitivă sunt încrezuți în sine, au performanțe academice ridicate, se implică cu interes în activitate, relaționează pozitiv cu ceilalți, sunt apreciați în grupul de prieteni și colegi, sunt sociabili și echilibrați emoțional.

Rezumând conchidem că secretul disciplinării pozitive constă în concentrarea adulților asupra tipurilor de comportament pe care dorim să le dezvoltăm copiilor. De exemplu, în loc să spunem copilului „nu lovi” este indicat să spunem „joacă-te frumos cu prietenul tău”. Atunci când îi spunem exact copilului ce să facă, suntem foarte clari în privința așteptărilor pe care le avem de la el și copilul este predispus să-și schimbe comportamentul. Iar dacă interzicem anumite lucruri, copilul găsește alte metode pentru a-și atinge scopul.

Uneori, avem încrederea că dacă de educația copilului în clasa incluzivă se vor ocupa concomitent mai mulți adulți (părinți, bunei, cadre didactice, pedagog de sprijin, asistent social), vom avea siguranța manifestării unei disciplinări pozitive, fiindcă fiecare îi oferă un exemplu bun. Dar nu întotdeauna obținem rezultatul așteptat. De exemplu, dacă una dintre persoanele implicate în procesul educativ (de exemplu, cadrul didactic) interzice copilului o acțiune, iar alta (de exemplu, mama) îi permite acest lucru, fără a-i argumenta excepția (de ce se permite), copilul va deveni unul distrat, neascultător și va pierde încrederea în cei ce sunt responsabili de educația lui. Foarte importantă, în asemenea cazuri, este consecutivitatea acțiunilor educative.

În aceeași ordine de idei, pentru a disciplina pozitiv copilul, specialiștii recomandă [1]:

- stabilirea regulilor clare, ținând cont de nevoile copilului și de posibilitățile lui;
- lăudarea purtării adecvate a copilului prin manifestarea entuziasmului și afecțiunii în acest sens;
- ignorarea comportamentului necorespunzător, în cazul în care nu este periculos;
- redirecționarea sau distragerea atenției copilului atunci când începe să se comporte neadecvat situației;
- acordarea indicațiilor simple, clare și concise cu folosirea sintagmei „te rog”;
- exprimarea cererii care să cuprindă mai degrabă „a face” și nu „a nu face” un lucru;
- utilizarea unui limbaj verbal și non-verbal adecvat și respectuos;
- oferirea posibilității de alegere, după posibilitate;
- controlul situației, nu a copilului;
- negocierea cu copilul și, dacă este cazul, acceptarea unui compromis;
- încurajarea umorului;
- luarea în considerare a opiniei copilului;
- evitarea etichetării, comparării cu alți copii, bătăii, jignirilor și amenințărilor.

În concluzie, disciplinarea pozitivă în clasa incluzivă presupune fixarea limitelor rezonabile și constante, impuse nu rigid, ci flexibil, cu dragoste și în funcție de necesitățile copilului. Permisivitatea și disciplina, iată formula magică care poate da copilului cu cerințe educaționale speciale sentimentul ca este iubit și siguranța în ceea ce face.

Referințe bibliografice:

1. ADLER, Alfred. *Psihologia școlarului greu educabil*. București: IRI, 1995. 231 p. ISBN 973-96348-8-5.
2. BALAN, Vera, BORTILĂ, Liliana, BOTNARI, Valentina. *Educație incluzivă: Unitate de curs*. Chișinău: Bons Office, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
3. GÎNU, D., BULAT, G., RUSU, N. *Evaluarea dezvoltării copilului: ghid metodologic*. Chișinău: Bons Office, 2015. 216 p. ISBN 978-9975-80-916-0.

4. GÎNU, D., BULAT, G., RUSU, N. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale: ghid metodologic*. Chișinău: Bons Office, 2015. 150 p. ISBN 978-9975-80-916-0.

НЕПРЕРЫВНОЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

ВЛАДИСЛАВ БЕЙЗЕРОВ, кандидат педагогических наук,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь

Annotation: *The article deals with the problems and perspectives of building special inclusive educational framework at Belarussian 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. Legislation in the sphere of protection of rights of the citizens with special educational needs is examined.*

Keywords: *inclusion, inclusive education, inclusive educational space, system of education,*

В настоящее время, 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.

В Республике Беларусь сложилась уникальная по современным меркам ситуация в плане вовлечения лиц с особенностями психофизического развития в образование. Причем, инклюзия затрагивает все уровни и ступени образования – от дошкольного до послевузовского. Уникальность белорусского опыта проявляется еще и в том, что в стране параллельно действуют учреждения специального образования, интегрированное обучение и воспитание и система инклюзивного образования. Причем, каждый родитель вправе выбирать форму получения образования для своих детей.

В соответствии с национальным законодательством государство гарантирует лицам с особенностями психофизического развития необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки. Органы образования совместно с органами социального обеспечения и здравоохранения обеспечивают дошкольное и внешкольное воспитание детей-инвалидов, получение инвалидами среднего, среднего специального и высшего образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации.

Образование и профессиональная подготовка инвалидов осуществляются в различных формах, включая обучение на дому и по индивидуальным учебным планам.

Государство обеспечивает подготовку педагогических кадров специально для обучения и профессиональной подготовки инвалидов.

В целях создания наиболее благоприятных возможностей для воспитания детей-инвалидов дошкольного возраста и оказания им необходимой реабилитационной помощи в детских дошкольных учреждениях общего типа создаются условия для пребывания в них детей-инвалидов.

Для детей-инвалидов, состояние здоровья которых исключает возможность их пребывания в дошкольных учреждениях общего типа, создаются специальные дошкольные учреждения.

В случае когда отсутствует возможность осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных учреждениях и учебных заведениях, то по желанию родителей воспитание и обучение их производится на дому. При этом одному из родителей либо лицу, его заменяющему, предоставляются материальное обеспечение и льготы в порядке и на условиях, определяемых законодательством Республики Беларусь. Время ухода за таким инвалидом засчитывается в трудовой стаж.

Соответствующие учебно-воспитательные учреждения оказывают помощь родителям в обучении детей-инвалидов на дому.

В целях всестороннего и гармоничного развития детей-инвалидов, воспитания у них общественной активности, интереса к труду, приобщения к науке, технике, искусству и спорту органы образования, другие государственные органы обязаны обеспечивать доступность внешкольного воспитания детям-инвалидам, создавая для этого необходимые условия [6].

Среднее, среднее специальное и высшее образование инвалидов осуществляется в учебных заведениях общего типа, а при необходимости -- в специальных учебных заведениях.

Учебные занятия организуются также для детей-инвалидов, проходящих курс лечения в стационарных лечебно-профилактических или реабилитационных учреждениях.

Инвалиды в случае положительной сдачи вступительных экзаменов, при прочих равных условиях, имеют преимущественное право на зачисление в высшие и средние специальные учебные заведения [6].

Успевающим инвалидам стационарной формы обучения выплачивается стипендия независимо от получаемой пенсии, пособия.

Государство содействует в трудоустройстве молодых специалистов-инвалидов.

Детям-инвалидам, постоянно пребывающим в стационарных учреждениях, обеспечивается этими учреждениями непрерывность воспитания и образования в органической связи с социально-бытовой и трудовой адаптацией.

Профессиональная подготовка и повышение квалификации инвалидов обеспечиваются в учебных заведениях, на предприятиях и в организациях

(специализированных или общего типа) совместно с учреждениями социальной помощи в соответствии с индивидуальной программой реабилитации.

Материальное обеспечение инвалидов в период профессиональной подготовки и повышения квалификации осуществляется в порядке и на условиях, определяемых законодательством Республики Беларусь.

Язык жестов признается государством в качестве средства межличностного общения, обучения и предоставления услуг перевода. Лица с дефектами зрения обеспечиваются обучением по системе Брайля, доступом к аудиосредствам и крупному шрифту. Для лиц с умственными недостатками организуется система обучения легкому пониманию языка. Лицам с дефектами речи предоставляются современные технические средства общения [6].

Приведем в качестве примера практической реализации государственных программ, направленных на инклюзию лиц с ОПФР в высшем образовании опыт одного из крупнейших университетов Беларуси – Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины.

В университете в дневной форме получения образования в 2014-2015 учебном году обучалось 50 студентов с особыми образовательными потребностями, имеющими инвалидность, в 2015-2016 – 49, в 2016-2017 – 48 студентов-инвалидов.

Порядок поступления детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, инвалидов I или II группы для получения высшего образования регламентирован Указом Президента Республики Беларусь от 7 февраля 2006 г. № 80 «О правилах приема лиц для получения высшего образования I степени и среднего специального образования» (с изменениями и дополнениями).

В соответствии с п. 13 Правил кроме стандартных документов, лица с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата, дети-инвалиды в возрасте до 18 лет, инвалиды I, II или III группы, предоставляют в приемную комиссию университета заключение врачебно-консультационной или медико-реабилитационной экспертной комиссии об отсутствии медицинских противопоказаний для обучения по избранной специальности (направлению специальности, специализации) и присваиваемой квалификации. Кроме того, при необходимости, предоставляется и заключение государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации или справка об освоении образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования (для лиц с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата) [8].

Согласно п. 19 Правил абитуриенты с нарушениями зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата, представившие в приемную комиссию университета заключение государственного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации или справку об освоении содержания образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, при отсутствии медицинских противопоказаний для обучения по избранной специальности (направлению специальности, специализации) и присваиваемой квалификации сдают вступительные испытания в университете. Форма проведения вступительных испытаний определяется приемной комиссией университета с учетом особенностей

психофизического развития абитуриента. При поступлении лиц с ограниченными возможностями Приемная комиссия университета, обычно, организует устные вступительные испытания.

Обучение студентов-инвалидов в последние три года осуществлялось по следующим специальностям: «Физика (по направлениям)», «Физическая электроника», «Автоматизированные системы обработки информации», «Программируемые мобильные системы», «Иностранные языки», «Социальная педагогика», «Психология», «Русская филология (по направлениям)», «Прикладная математика (по направлениям)», «Программное обеспечение информационных технологий», «Экономическая кибернетика», «Геоэкология», «География», «Биология», «Лесное хозяйство», «История», «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия (по направлениям)», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит (по направлениям)», «Мировая экономика», «Правоведение», «Физическая культура».

В университете обучаются студенты, инвалидность которым установлена по общему заболеванию, а также студенты с особенностями психофизического развития. Условия для инклюзивного обучения в университете в основном созданы, в т.ч. безбарьерная среда: построены пандусы на входе в учебные корпуса, занятия в группах, в которых обучаются студенты с ОПФР, проводятся на нижних этажах корпусов; для студентов с нарушением слуха на сайте университета размещены электронные варианты лекций, другие учебные материалы; для студентов с нарушением зрения на компьютерах в читальных залах и на ноутбуках, используемых в учебных аудиториях, установлены специальные компьютерные программы, в университете имеется портативное электронное увеличительное устройство, ноутбуки с программой экранного доступа. Осуществлено покрытие контрастными материалами проступи первой и последней ступени лестничного марша при входе и внутри учебных корпусов. В случае необходимости студенты-инвалиды переводятся на индивидуальный график обучения.

Индивидуальное сопровождение студентов-инвалидов осуществляется студентами-волонтерами, специалистами СППС, в процессе обучения осуществляется индивидуальный подход преподавателей к студентам данной категории. Правовая помощь оказывается в студенческой учебно-научной лаборатории юридического факультета, специалистами СППС. Студенты-инвалиды университета достаточно адаптированы, вовлечены в научную деятельность и общественную жизнь университета.

Решение о распределении выпускников принимается с учетом состояния их здоровья. Место работы таким выпускникам предоставляется в соответствии со ст. 83 Кодекса Республики Беларусь об образовании по месту жительства родителей, мужа (жены) либо с их согласия иное имеющееся в наличии место работы. Деканатами факультетов оказывается помощь в поиске наиболее подходящего места работы, а также помощь в адаптации на новом месте. В Большинство выпускников данной категории успешно закрепляются на рабочих местах [7].

В университете проводится работа по оказанию социальной поддержки студентов-инвалидов. Успевающим студентам-инвалидам, обучающимся в дневной

форме получения образования за счет средств республиканского бюджета, назначается учебная стипендия или социальная стипендия в соответствии с п. 5 статьи 42 Кодекса Республики Беларусь об образовании [7].

В соответствии с п.2.2 Указа Президента Республики Беларусь, студентам из числа инвалидов I и II групп, детей инвалидов III и IV степени утраты здоровья получающим учебные, социальные, специальные стипендии, персональные стипендии совета учреждения высшего образования размеры стипендии повышаются в 1,5 раза. На основании п. 6.6 Положения об оказании материальной помощи студентам и магистрантам учреждениям образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» всем студентам этой категории оказывается материальная помощь в размере не менее социальной стипендии. Нуждающимся студентам-инвалидам предоставляется место в общежитии с первоочередным правом согласно п. 22 Положения об общежитиях, утвержденного Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 05.04.2013 № 269. В соответствии с пунктом 3 статьи 44 Кодекса Республики Беларусь об образовании, пунктом 56 Положения об общежитиях, утвержденного Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 05.04.2013 № 269, не взимается оплата за проживание в общежитиях с детей-инвалидов, инвалидов I или II группы.

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 предоставлением 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.

1. У ряда выпускников с ОПФР формируется т.н. «социальное иждивенчество». Считаем необходимым для решения существующих проблем: Открытие на базе университетов 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». За время осуществления проекта международной командой (включая преподавателей ГГУ, БГПУ им. М.Танка и МГИРО) были созданы дидактические материалы и проведено обучение более 200 учителей и администраторов 30 пилотных школ Беларуси (в Гомельской области – 10 школ) для

работы в условиях инклюзивного образования. В ГГУ разработаны программы переподготовки и повышения квалификации для специалистов образования для работы в условиях инклюзивных классов и групп [9].

Использованная литература:

1. БЕЙЗЕРОВ, Владислав. Инклюзия в образовании: законодательные аспекты, *Психологическое сопровождение образовательного процесса*. Сборник научных статей. Вып. 5., Часть 2. Минск: РИПО, 2015, с.242-247.
2. БЕЙЗЕРОВ, Владислав. 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, Владислав. Современные тенденции политики государств в области инклюзии и инклюзивного образования. В: Материалы X между-народной научно-практической конференции «Технообраз-2015». *Технологии развития личности обучающихся в условиях человекообразного образования*, Гродно, 17-18 марта 2015 г. Гродно: ГрГУ, 2015, 231 с, с.129-132.
4. БЕЙЗЕРОВ, Владислав. О формировании инклюзивной образовательной среды в Гомельском государственном университете им. Ф. Скорины, *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., С.27-32.
5. БЕЙЗЕРОВ, Владислав. Основные подходы к реализации инклюзии в образовании, *Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа-университет-предприятие»*: материалы X международной научно-методической конференции, Гомель, 20-21 ноября 2015 г., Гом. гос. ун-т. им. Ф. Скорины; редкол.: И.В. Семченко [и др.], Гомель, 2016, 478 с, С.36-39.
6. Закон Республики Беларусь от 11 ноября 1991 г. №1224-XII "О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь" [online] [10 июля 2017]. Адрес доступа : <http://pravo.levonevsky.org/bazaby/zakon/zakb1442.html>.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании [online] [4 июля 2017]. Адрес доступа: <http://pravo.levonevsky.org/kodeksby/krboo/index.html>.
8. Указ Президента Республики Беларусь от 7 февраля 2006 г. № 80 «О правилах приема лиц для получения высшего образования I степени и среднего специального образования» (с изменениями и дополнениями). [online] [8 июля 2017]. Адрес доступа: http://president.gov.by/ru/official_documents_ru/view/ukaz-130-ot-20-marta-2014-g-8314/
9. КНАКНОМОВ, Sergei. 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.
10. КНАКНОМОВ, Sergei. TEMPUS projects as an instrument of integration of Belarussian universities into European educational space, 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.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*ЛАРИСА ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Бэлць, Республика Молдова*

***Abstrakt:** Der Artikel befasst sich mit dem Problem der professionellen Selbstentwicklung der Kindergartenlehrerin im Bereich der integrativen Bildung. Auf der Grundlage der diagnostischen Studie wurden die Gründe für die geringe methodische Unterstützung von Pädagogen im Bereich der Selbstentwicklung aufgedeckt. Es beschreibt die Prinzipien, die nach Ansicht des Autors diesen Prozess anregen werden.*

***Stichworte:** die professionelle Selbstentwicklung, die methodische Unterstützung von Pädagogen, Kindergarten mit der integrativen Ausbildung.*

Преобразования, происходящие в системе образования республики Молдова, требуют активного, инициативного, обладающего высоким потенциалом саморазвития педагога, профессионала в своей деятельности. Это особенно важно в период активного внедрения инклюзивного образования, когда профессиональное развитие является одним из приоритетных направлений непрерывного образования дидактических кадров.

Однако большинство воспитателей и педагогических коллективов дошкольных образовательных учреждений обнаруживают неспособность работать в режиме профессионального саморазвития.

Проведённое в рамках проекта «Оптимизация инклюзивного образования в процессе непрерывного формирования профессиональной компетентности дидактических кадров дошкольного и начального звена» исследование свидетельствует о том, что часть воспитателей отличает негибкость поведения, недостаточный уровень самоуважения, самопринятия, недостаточное развитие познавательных интересов, креативности.

Причины этого скрыты, в значительной мере, в сфере обучения и переподготовки самих педагогов, в методической работе дошкольных образовательных учреждений, где воспитателю отводится пассивная роль исполнителя социального заказа в области инклюзии, «инструмента» для внедрения инноваций и педагогических технологий воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Несмотря на всю ценность проблемы субъектного становления и саморазвития воспитателя в системе непрерывного образования, проблема его самореализации в области инклюзивного обучения не получила еще должного теоретического осмысления и не обладает эффективными примерами опыта этой деятельности.

Профессиональное саморазвитие понимается исследователями, как непрерывный, внутренне противоречивый процесс качественного совершенствования себя, как субъекта профессионального педагогического взаимодействия, как ведущая цель методической работы дошкольного образовательного учреждения [2;3].

По мнению М. Перетятку, методическая поддержка профессионального саморазвития воспитателя ДООУ в области инклюзивного образования должна опираться на принципы рефлексивности, проективности, интерактивности, которые обоснованы закономерностями профессионального саморазвития воспитателя в условиях субъект-субъектного взаимодействия с детьми с ООП [1].

Исследования проведённые на курсах повышения квалификации дошкольных работников севера республики, в рамках проекта доказывают, что непрерывное становление субъектности воспитателя возможно при вариативном содержании, методах и организационных формах методической поддержки воспитателей.

В данном случае источником профессионального саморазвития воспитателя становится потребность в совершенствовании себя как субъекта взаимодействия с детьми с ООП и их родителями, коллегами и администрацией детского сада.

Содержание методической работы по профессиональному саморазвитию воспитателя должно быть ориентировано на интересы и потребности воспитателя. Это касается новшеств, которые внедряются в детском саду, результативных педагогических технологий обучения особых детей, программ их профессионального развития.

По мнению М. Л. Князевой, становление *профессионального саморазвития* приходится на период зрелости личности, который не может рассматриваться как конечное состояние, завершение развития. Наоборот, чем более зрелой с психологической и социальной точек зрения является личность, тем более возрастает ее способность к профессиональному саморазвитию [3]. Отсюда следует, что *управление* собственным профессиональным саморазвитием связано с возникновением потребности в расширении границ собственных возможностей, приобретении и уточнении общих идей, преодолении профессиональной замкнутости.

Мы считаем важным мнение исследователей о том, что профессиональное педагогическое саморазвитие не имеет возрастных границ: способность к нему возрастает по мере профессиональной и социальной зрелости педагога и выражается в умении ощущать себя обучающимся. Его специфика состоит в педагогической деятельности, которая имеет свои особенности, такие как взаимодействие и взаимовлияние субъектов, комплексный социально - воспитательный характер их общения, психолого-педагогическая культура, индивидуальный стиль.

На основе изучения ряда психолого-педагогических исследований, мы охарактеризовали саморазвитие воспитателя инклюзивного детского сада. Мы предположили, что педагог, занимающийся профессиональным саморазвитием, обладает следующими чертами: отдает приоритет индивидуальности своего мышления, для него важнее образовательные интересы детей с ООП по сравнению с куррикулумом; он берет на себя ответственность за свои действия, достигает значимого успеха в работе с особыми детьми, получает удовлетворение от нее, открыт

новому опыту; самостоятельно осмысливает и трактует процессы, происходящие с особыми детьми, обладает целесообразностью, целенаправленностью, обоснованностью, свободой действий в различных ситуациях инклюзивного обучения, оригинальностью выбора и сочетания средств, форм, приемов деятельности, умением осознанно влиять на изменение ситуации в процессе социализации дошкольников; отличается перспективностью в мышлении, деятельности, отношениях; мобильностью, чувством нового; жизненной активностью, готовностью всегда учиться, высокой самокритичностью.

Таким образом, профессиональное саморазвитие педагога является важной составляющей его как члена команды, работающей в инклюзивном детском саду.

Проведённое нами исследование на курсах повышения квалификации воспитателей в Дрокиевском и Фалештском районе (опрошено 78 воспитателей) позволяет нам сделать вывод о различном отношении к жизненным ценностям у воспитателей ДООУ. Опираясь на данные этого исследования, можно сделать вывод, что, развитие своих способностей воспитатели поставили на 5-е (последнее) место в структуре жизненных ценностей.

Это подтверждает наше предположение о том, что преобладают за организованность методической работы и достаточно жесткий контроль, а создание поддерживающих условий для саморазвития воспитателей не является приоритетным в работе дошкольного образовательного учреждения. Воспитателей устраивает существующее положение, так как у них отсутствует потребность в саморазвитии, а проявление активности, самостоятельности подавляется неуверенностью в себе.

Педагоги, занимающиеся саморазвитием открыты новому опыту, отличаются самостоятельностью мышления и деятельности, творческой индивидуальностью, которые проявляются в их активности. Их отличает широта жизненных и профессиональных интересов, духовных исканий, они принимают активное участие в работе не только с детьми с ООП, но и их семьями, общественностью.

Мы разделяем мнение А.М. Матюшкина, который считает, что содержание профессионального саморазвития складывается из совокупности знаний и всего предшествующего опыта и обогащается в ходе поисковой деятельности (коррекции целей, прогнозирования результата, определения способов и форм деятельности). Поиск определяется мерой предвосхищения, антиципации, прогнозирования и оптимальности каждого шага решения, прогнозирования его последствий [4].

Особое внимание в своём исследовании мы обратили на молодых воспитателей, выпускников БГУ им. А. Руссо. Мы установили, что большинство из них стремятся к установлению партнерских отношений с коллегами, эффективно работают в творческой группе, в методическом объединении, т.е. реализуют потребность в сотворчестве. Когда их хвалят, они считают это заслугой всего педагогического коллектива и усиливают свою активность. Наиболее продвинувшиеся в саморазвитии выпускники принимают участие в профессиональных конкурсах, рассматривая их как способ самоутверждения. Выявляя интересы слушателей на курсах повышения квалификации, мы констатировали, что молодые воспитатели при определении

направлений курсовой переподготовки предпочитают темы по освоению различных технологий, причём просят сделать упор на практические аспекты.

В соответствии со структурой профессионального саморазвития Л.М. Митина выделила три группы системных критериев: ценностно-смысловые, содержательно-поисковые и результативно-оценочные [5].

В качестве базовых критериев профессионального развития педагогов Л. М. Митина выделяет: *педагогическую направленность*, как систему ценностных ориентаций, задающих иерархию доминирующих мотивов, побуждающих воспитателя к утверждению в педагогической деятельности и общении; *педагогическую компетентность*, как гармоничное сочетание знаний и умений, а также приемов и средств самореализации; *педагогическую гибкость*, как способность видеть множество решений, стратегий в профессиональной деятельности и общении [5].

Результаты диагностического эксперимента позволили нам выявить барьеры, трудности профессионального саморазвития, факторы, воздействующие на него, а также определить содержание, методы и организационные формы методической работы, стимулирующие воспитателя к профессиональному саморазвитию на разных его уровнях.

Среди барьеров, препятствующих саморазвитию воспитателя мы выделяем: отсутствие осознанной мотивации к профессиональному саморазвитию в области инклюзивного образования, слабое развитие прикладных умений, творческих способностей, эгоцентризм, неадекватная самооценка, порождающая неуверенность или самоуверенность, отсутствие методической поддержки руководства детского сада, отсутствие обратной связи, внимания коллег.

Смысл поддержки профессионального саморазвития воспитателя мы видим в том, чтобы помочь устранить имеющиеся проблемы, препятствия, но, прежде всего в том, чтобы помочь овладеть способом обнаружения, самостоятельного решения своих проблем, ориентировать на конструктивное преодоление кризисных ситуаций, развитие инициативы, включение каждого воспитателя в творческую преобразующую деятельность.

Для осуществления руководства по профессиональному саморазвитию воспитателя ДООУ в области инклюзивного образования необходима соответствующая система принципов, которая меняет логику методической работы от преобладающего на практике «субъект-объектного», подхода на «субъект-субъектное» развивающее взаимодействие.

Анкета, беседы и наблюдения позволили уточнить полученные результаты экспертной оценки и опросников. Изменение места, ведущего компонента на каждом уровне, приводит к изменению в структуре профессионального саморазвития, что отражается на характере профессиональной деятельности, поведении и отношении воспитателя к детям с особыми образовательными потребностями.

Мы считаем, что этот процесс наиболее успешно протекает при повышении субъектности воспитателя в условиях взаимодействия с коллегами, воспитанниками, их родителями, представителями методической службы на основе осознания и принятия профессиональных ценностей, смыслов и целей деятельности. Поэтому в

качестве основы поддержки профессионального саморазвития мы считаем эффективным использование выделенной Н. М. Борытко систему принципов подготовки педагога-воспитателя: рефлексивности, интерактивности и проективности [2].

Принцип рефлексивности подразумевает опору на профессиональный опыт воспитателя, его осмысление в силу приоритета понимания проявлений собственной профессиональной деятельности. Он может быть реализован в тренинговых упражнениях, психологических встречах, семинарах, которые дают возможность развить такие профессионально значимые способности, как способность к пониманию и принятию себя и другого, развитие эмпатии, децентрации, что необходимо для эмоциональной близости между воспитателем и детьми с ООП, их родителями и коллегами.

Рефлексия позволяет воспитателю найти направления профессионального саморазвития, корректировать свою деятельность, поведение, отношения в процессе инклюзивного образования, осмыслить причины своих профессиональных достижений и неудач.

Принцип интерактивности означает, что профессиональное саморазвитие осуществляется успешно лишь тогда, когда воспитатель и методист объединены общими целями, руководствуются совместимыми мотивами деятельности, их взаимодействие характеризуется совместными переживаниями, готовностью помогать друг другу. Содержанием методической поддержки становится интерактивное взаимодействие на основе субъект-субъектных отношений, диалогического характера общения с воспитателем.

В методической поддержке на первый план выдвигается не ее результат, а сам процесс интерактивного взаимодействия, в ходе которого создаётся атмосфера сотрудничества, свободы выражения мнений, выбора решений, гармонизации профессиональных отношений, что в целом и обеспечивает самореализацию воспитателя в творческом взаимодействии.

Принцип проективности методической поддержки предполагает теоретическую деятельность воспитателя, использование его знаний для создания педагогических технологий, способствующих процессу успешной социализации особых детей.

Самопроектирование профессионального саморазвития педагога основано на собственном самосовершенствовании, разрешении противоречий в профессиональной деятельности, модернизации педагогических процессов в индивидуализации работы с детьми, имеющими отклонения в психо-физическом развитии.

Принципы, на которых основана методическая поддержка профессионального саморазвития воспитателя ДОУ, должны действовать в *системе* в соответствии со своими особенностями.

Таким образом, поддержка методической службы должна обеспечить постоянную включенность каждого воспитателя в систему развивающих отношений, непрерывное становление его субъектности. Таким механизмом является разрешение противоречий между реальным уровнем профессионального саморазвития и

возможностями, которые предоставляет методическая поддержка ДООУ. Этот процесс должен характеризоваться постоянным стремлением к самореализации, выходу за пределы себя, направленностью на других субъектов взаимодействия.

Использованная литература:

1. PERETEATCU, M. Pregătirea cadrelor didactice pentru a dezvolta practici de predare/învățare incluzive. În: „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, conferința științifico-practică internațională. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 07 oct. 2016, Bălți : S. n., 2016 (Tipografia din Bălți), 7 p.
2. БОРЫТКО, Н. М. *Пространство воспитания: образ бытия*. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
3. КНЯЗЕВА, М. Л. *Ключ к самосозиданию*. М, 1990. 255 с.
4. МАТЮШКИН, А. М. Концепция творческой одаренности. В: *Вопросы психологии*. 1989, пг.6, с. 29-33.
5. МИТИНА, Л. М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. М.: Академия, 2004. 320 с.

**УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН
В ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

*ДИАНА КАЛУЦКАЯ, воспитатель, вторая дидактическая категория,
Дошкольное учреждение № 5 «Красная шапочка», Дрокия,
Республика Молдова*

Annotation: *The article substantiates the necessity of creating conditions for the successful socialization of children with disabilities into the educational space of educational institutions. The definition of the concept of "universal design" is given. Universal design is defined as one of the main components of effective inclusion of children with special needs in educational institutions. The author emphasizes the advantages of universal design in the educational environment before the design of special and barrier-free.*

Keywords: *educational space, universal design, inclusion*

Образование во многих странах и в частности в республике Молдова является важным экономическим ресурсом, обеспечивающим успешную самореализацию, социальную мобильность и материальное благосостояние каждого индивида в современном мире. Однако, возможности, которые предоставляются желающим получить образование не всегда одинаковы, что создает проблему неравенства, прежде всего связанную с доступностью образования и его качества для детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП). Принцип равенства возможностей в образовании, в первую очередь, заключается в том, чтобы дать каждому ребенку возможность достичь уровня, больше всего отвечающего его потенциалу. Отсутствие равного доступа к образованию фактически означает закрепление экономического, социального и культурного неравенства. А одним из главных принципов реализации

прав людей с ООП, определенный Конвенцией ООН, является «доступность». Определение важности этого принципа на международном уровне способствует предупреждению дискриминации и продвижению идеи социальной инклюзии и обеспечению создания доступных условий окружающей среды, пригодных к использованию людьми с особыми потребностями. На основании этого постепенно сформировалась система взглядов, акцентирующих свое внимание на устранении препятствий в инфраструктуре для детей с ограниченными возможностями здоровья. «Доступность» стала восприниматься не как дополнительная льгота, а как инструмент в борьбе с социальной дискриминацией.

Следовательно, в инклюзивном образовательном пространстве социально-педагогическая деятельность менеджеров и дидактических кадров должна быть направлена, в первую очередь, на обеспечение условий полноценного физического, социально-психологического и духовного комфорта всех детей, в том числе и детей с ООП. По мнению специалистов, создание подобных условий необходимо для положительно ориентированной социализации личности, которая способствует социальному развитию и самореализации молодого поколения в собственных интересах и интересах общества. В условиях инклюзии она выступает как способ профилактики дезадаптации, саморазвития, обеспечивает социальную поддержку равных возможностей для получения образования [1].

Как известно, в понятие инклюзивности образовательных учреждений входят:

- ✓ приспособленность учебной среды (архитектурная доступность и оснащенность);
- ✓ инклюзивную компетентность дидактических кадров (уровень профессиональной готовности осуществлять качественные образовательные услуги в инклюзивных образовательных учреждениях: инклюзивное-педагогическое мастерство, инклюзивно-педагогическая зрелость);
- ✓ инклюзивную компетентность родителей и сверстников (специальная и духовно-нравственная составляющая).

Из этого следует, что одной из основных задач образования в Молдове является создание наиболее эффективных условий, в том числе создание безбарьерной образовательной среды для детей с ООП, с целью наиболее успешного их внедрения в социум. Очень важно подобрать наиболее эффективные средства создания подобной среды. Вот тут и приходит на помощь универсальный дизайн [2].

Понятие «универсальный дизайн» зародилось в архитектуре. Одним из первых, кто обратил на него внимание общественности был Рон Мейс. По его мнению, «универсальный дизайн – это дизайн продуктов и среды, которыми будут пользоваться все люди, насколько это возможно, без необходимости адаптации или специализированного дизайна». С того времени в странах Европы, США, Канады, Японии начали работать над производством безбарьерного дизайна для людей с особыми потребностями. В 1970-х годах в Европе и США все чаще употребляется термин «универсальный дизайн» [1].

Считается, что среда, созданная по принципам универсального дизайна, удобна для всех без исключения. Универсальный дизайн не приспособлен для какой-то

определенной группы людей (например, для людей с инвалидностью), это и отличает его от специального дизайна, учитывающего потребности только определенных групп. Универсальный дизайн удобен для каждого: и для человека, пользующегося коляской, и для человека с маленьким ростом и др. также необходимо четко разделять безбарьерную среду и универсальный дизайн – между ними немало различий. Например, безбарьерная среда обозначает отсутствие физических, архитектурных барьеров, а универсальный дизайн убирает в том числе и «невидимые» препятствия, например, трудности при ориентации в пространстве, коммуникационные сложности и т.д. Универсальный дизайн, как отмечают специалисты, это – целая философия, новый образ мышления. Универсальный дизайн не имеет конечного состояния, может постоянно дополняться и совершенствоваться, в отличие от безбарьерной среды.

Принцип универсального дизайна — один из принципов инклюзивного образования. Универсальный дизайн в инклюзивном образовании — это такой дизайн продуктов, методик, программ, учебников, окружения и среды, который позволяет использование их в максимально возможном масштабе всеми участниками образовательного процесса. Универсальный дизайн предполагает доступность образовательной среды, которая удовлетворяет всех. Инклюзивная практика в образовании предполагает повышение качества жизни особого ребёнка и его семьи, не ухудшая качества жизни других участников образовательного процесса, и создания необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всем детям без исключения [3].

В 1997 году группой лиц, в состав которой входили архитекторы, инженеры и дизайнеры под руководством Р. Мейса были разработаны принципы «универсального дизайна». Вот некоторые из них:

- ✓ безопасность;
- ✓ развивающий характер;
- ✓ равенство и доступность среды для каждого;
- ✓ гибкость в использовании среды;
- ✓ простота и удобство в использовании для любого лица;
- ✓ восприятие информации, несмотря на сенсорные возможности пользователей;
- ✓ смысловая упорядоченность;
- ✓ насыщенность культурно значимыми объектами;
- ✓ погружение в систему социальных отношений;
- ✓ максимально комфортное и эффективное использование без усталости;
- ✓ допустимость ошибки;
- ✓ ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей.

В И. Слободчиков предлагает рассматривать образовательную среду через две ключевые ее характеристики: насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и ее структурированность (способ ее организации).

Универсальный дизайн как раз и является основой для разработки или проектирования эффективной окружающей среды, зданий, транспортных средств, информационных технологий так, чтобы ими могли пользоваться широкие слои населения, несмотря на имеющиеся в них возможные функциональные ограничения. Это стратегия направлена на доступность для общего использования.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что универсальный дизайн способствует расширению возможностей участия детей с ООП в общественной жизни и образовании, поэтому не случайно термин «универсальный дизайн» используется в смысле «дизайн для всех», или «инклюзивный дизайн».

Универсальный дизайн в образовании подразумевает гибкую предметно-развивающую среду и наличие заданий, включающих альтернативные виды задач для детей с различными нарушениями зрения, слуха, речи, движения, внимания, памяти. Универсальность дизайна заключается в создании для ребёнка с нарушениями в развитии различных альтернатив внутри гибких учебных модулей. Подчеркиваю, что эти альтернативы изначально «встроены» в учебный материал и методику его преподавания, а не добавляются к ним позже. Как и интегрированные в структуру архитектурные решения, универсальный дизайн в преподавании также более эффективен и экономичен. Например, чем шире диапазон охваченных альтернативами когнитивных и сенсорных ограничений учеников, тем больший рынок может быть у издаваемого учебника. Учителя могут использовать конкретный текст без того, чтобы адаптировать его по ходу дела к особым потребностям учеников. При работе с учебными пособиями, построенными на принципе универсального дизайна, как печатными, так и компьютерными, учитель преподаёт всему классу один и тот же гибкий курс в рамках освоенных им альтернативных вариантов [3].

Универсальный дизайн в педагогике отличается от иных сфер применения тем, что он должен учитывать образовательные потребности всех учащихся одновременно. Например, сконструированная на основе принципа универсального дизайна клавиатура будет максимально простой в использовании, в то время как построенная на этом же принципе учебная программа должна для всех учеников, даже с самыми ограниченными способностями, оставлять возможность роста [3].

Использование универсального дизайна в образовательных учреждениях, поможет организовать более эффективную обучающую среду, сделать ее доступной для детей с ООП, а также снизить потребности в специализированном оборудовании с помощью отбора, адаптации и использования обычных материалов таким образом, чтобы увеличить возможности участвовать, играть и учиться для всех детей. Дидактические стратегии и материалы на основе универсального дизайна должны быть не только привлекательны, но и легки в использовании, гибкие, многосенсорные и адаптированные к различным педагогическим ситуациям [3].

Последовательность применения универсального дизайна подразумевает следующие шаги по адаптации учебного материала:

- ✓ **Нарастить** - добавить что-то для лёгкости использования.
- ✓ **Стабилизировать** – не давать предметам переворачиваться, скользить.
- ✓ **Упростить** – сделать задание проще, доступнее.

- ✓ **Сдерживать** – организовывать игру, учебную деятельность строго в рамках, чтобы помочь ребёнку максимально сконцентрироваться на задании, понять, в каком месте ему находиться.
- ✓ **Добавить сенсорные и эмоциональные ощущения** – использовать цвет, текстуру, запахи, чтобы привлечь внимание ребёнка.
- ✓ **Использовать альтернативу** – вводить специальные устройства и оборудование (электронная книга, сенсорный экран и т.д.).
- ✓ **Поощрять сотрудничество** – давать детям различные роли, чтобы все могли участвовать [3].

Учитывая эти способы адаптации материалов, можно сделать любую дидактическую игрушку, любой материал универсальными, применимыми на любом занятии, с любым ребёнком, любого возраста, с различными нарушениями.

Таким образом, для обеспечения успешной инклюзии детей с ООП в образовательное пространство необходимо создание условий для обучения всех без исключения, независимо от их физического состояния, что предусматривает соответствующее материально-техническое обеспечение для инклюзии, которое заключается в формировании универсального дизайна образовательного пространства заведения и инклюзивную компетентность дидактических кадров [2].

Новое научное издание об универсальном дизайне, презентованное в рамках [Недели Доступности 2016](#), дает представление об основных способах, приемах, применяемых в универсальном дизайне, особенностях проектирования. Издание иллюстрировано десятками авторских фотографий, сделанных в разных странах мира. Иллюстрации дают наглядные примеры того, как можно организовать удобное пространство [5].

Надеемся, что в будущем в нашей стране так же появится Центр универсального дизайна, в котором можно будет создавать пробные модели и опытные образцы, сконструированные по принципам универсального дизайна. Это позволит не тиражировать непрактичные модели, а создавать и выбирать, действительно, нужные и удобные решения для оптимального включения детей с ООП в образовательные учреждения.

Использованная литература:

1. АЛЕХИНА, С.В.; КУТЕПОВА, Е.Н. *Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство*. М. 2014
2. ЧАЙКОВСКИЙ, В.Е., *Инклюзивность вуза как условие успешной социализации студентов с особыми потребностями*. Электронный ресурс <http://www.jurnal.org/articles/2014/ped27.html> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 02.09.2017).
3. КОРНЕЕВ, Д. *Что такое универсальный дизайн*. Электронный ресурс www.ckro.by/kscms/uploads/editor/files/ (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 28.08.2017).
4. САТАРОВА, Л.А. *Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования* Электронный ресурс

http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/o4_2009/o6.pdf (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 28.08.2017).

5. ЛАЗОВСКАЯ, Н. Универсальный дизайн – концепция, удобная для каждого. Электронный ресурс <http://www.disright.org/ru/news/universalnyy-dizayn-konceptiya-udobnaya-dlya-kazhdogo> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 08.09.2017).

МЕНЕДЖМЕНТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗПР

ЮЛИЯ МАЛЫШ, вспомогательный педагог, детский сад «Спрыгушор», село Братушаны, Молдова

***Abstrakt:** Die vorliegende Erforschung befasst sich mit dem Problem „Management der Ausbildung von Primarschullehrern zum Unterricht mit den Kindern mit geistiger Behinderung.“ Auf der Grundlage der Analyse der psychologisch-pädagogischen Literatur, sowie der Untersuchungen auf dem Gebiet des Managements werden die Charakteristik der Schüler dieser Kategorie und die Merkmale ihres Lernens in einer inklusiven Schule präsentiert.*

In dieser Arbeit wurde die Hypothese über die Erhöhung des Niveaus der Berufsausbildung der Lehrer zur Arbeit mit Kindern bestätigt, die geistige Behinderung haben. Die Angaben werden in der qualitativen und quantitativen Charakteristik dargestellt.

***Stichworte:** die Hemmung der psychischen Entwicklung, die Lehrervorbereitung, die Lehrstrategien.*

Современный период социально-экономического и культурного развития Молдовы характеризуется глубокими изменениями и преобразованиями во всех сферах общественной жизни. Одно из инновационных явлений в сфере образования – повсеместное внедрение инклюзивного образования, которое предполагает совместное обучение здоровых детей и тех, которые имеют отклонения в психо-физическом развитии.

Большую часть этих учащихся, по мнению ряда исследователей (Е. А. Медведева, Н. М. Назарова, С. Г. Шевченко), составляют дети с задержкой психического развития.

Анализ практики современных инклюзивных школ республики показывает, что обнаруживается противоречие между необходимостью осуществления учителями общеобразовательной школы процесса обучения детей с ЗПР, и отсутствием в массовой педагогической практике учителей, которые имеют соответствующую профессиональную подготовку. В связи с этим возникает **проблема** исследования педагогических условий формирования готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе.

Наблюдения учителей показывают, что обычно дети с ЗПР замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу и сталкивается с трудностями в обучении. Это проявляется в том, что он неспособен к устойчивой целенаправленной

деятельности, у него преобладает игровая мотивация, игровые интересы, проявляются трудности, когда надо переключить или распределить внимание. Они не способны к умственному усилию и напряжению при выполнении серьёзных школьных заданий, и это недоразвитие произвольных видов деятельности быстро приводит к школьной неуспеваемости по одному или нескольким предметам.

Исследованиями доказано, что каждый второй хронически неуспевающий ребёнок имеет ЗПР [5].

На основе изучения литературы в области специальной психопедагогике мы выделили положения, которые по мнению исследователей этой проблемы определяют стратегию обучения детей с задержкой психического развития в массовой школе [2; 3; 4]:

К этим положениям мы отнесли следующее:

- своевременное выявление и квалификация трудностей обучения школьников с ЗПР;

- определение комплекса мер, способствующих преодолению этих трудностей;

- вариативность учебных планов и программ, в том числе, образовательных и коррекционных, разноуровневых по содержанию и срокам обучения;

- активная интеграция учащихся в общеобразовательные классы на второй ступени школьного образования;

- максимальная социально-трудовая адаптация учащихся в подростковом возрасте к современным социальным условиям (в том числе к условиям рынка труда).

Характеризуя процесс обучения школьников с задержкой психического развития С. Г. Шевченко предлагает несколько направлений его организации: «диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее учебно-воспитательное, лечебно-профилактическое, социально-трудовое», определяет задачи и содержание каждого направления. Заслуживает внимание утверждение автора о том, что «...система коррекционно - развивающего обучения может быть реализована во всех видах общеобразовательных учреждений, располагающих специально подготовленными для данной работы кадрами, необходимым программно-методическим обеспечением, соответствующей материальной базой для организации учебно-воспитательного процесса и лечебно- профилактической помощи данной категории детей и подростков» [5].

Нас интересовало, как учителя понимают профессиональную готовность учителя к обучению школьников с задержкой психического развития. С этой целью было проведено анкетирование 20 учителей начальных классов Единецкого района (на районном методическом семинаре).

Проведённый нами анализ педагогической практики показывает, что в классах, где обучаются дети с ЗПР, работают учителя, не только не имеющие специального (дефектологического) образования, но и не прошедшие курсовую подготовку в системе специальных курсов повышения квалификации.

Так, обследуемым были предложены для свободного выбора ответы на вопрос о том, что они понимают под профессиональной готовностью учителя к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе.

Ответы респондентов дали возможность выявить профессиональные потребности и мотивы, а также педагогические затруднения, что способствовало дальнейшему уточнению компонентной структуры и содержательной сущности профессиональной готовности учителя к обучению детей, имеющих задержку психического развития.

В связи с этим для нас представили интерес работы Л. Н. Блиновой [2], в которых она рассматривает подготовку педагогов к работе с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении. В основе её концепции утверждение о том, что смыслообразующим элементом профессиональной подготовки учителя является феномен «дети с особыми образовательными потребностями», естественно в эту категорию входят дети с задержкой психического развития.

Автор указывает на личностную и профессиональную неготовность учителей к работе с этими детьми, отмечая при этом, что «личностный компонент определяет профессионально-педагогическую культуру учителя. [2, р. 65].

Л. Н. Блинова выделяет совокупность ценностей, которые должны быть присущи учителю, работающему с этой категорией детей: психолого-педагогические знания, развитое педагогическое мышление, высокий уровень педагогической рефлексии, эмпатия, толерантность, динамизм, педагогический такт, потребность в профессионально-педагогическом совершенствовании, педагогическая импровизация, творческий характер педагогической деятельности, сочетание научной и педагогической деятельности, педагогическая этика, удовлетворенность трудом, культура речи.

Изучение литературных источников (I. Puiu, V. Olărescu, Н.В. Бабкина, Н. Кисилёва, С.Г. Шевченко и др.) позволили нам выделить компоненты профессиональной готовности учителей к работе с учащимися с ЗПР:

Мотивационно-ценностный компонент включает совокупность педагогических ценностей, профессионально значимых потребностей и интересов.

Показателями ценностно-мотивационного компонента могут служить:

-потребность обращаться к ценностям педагогической культуры с целью их использования в процессе обучения детей с задержкой психического развития;

-удовлетворенность взаимодействием с учениками в процессе обучения данной категории детей;

-потребность обращаться к самопознанию и саморазвитию собственных духовно-нравственных и профессиональных ценностей;

-интерес к процессу решения педагогических задач, связанных с обучением школьников с задержкой психического развития.

Интеллектуальный компонент готовности

Интеллектуальный компонент готовности может быть представлен следующими показателями:

-психолого-педагогические знания о различных проявлениях нарушений развития учащихся с ЗПР, способах, средствах и методах их коррекции;

-знание законов и закономерностей развития личности младшего школьника;

-умение ставить и эффективно решать стандартные и нестандартные педагогические задачи в процессе обучения школьников с задержкой психического развития;

-умение использовать учебный предмет как средство воспитания и развития личности младшего школьника с ЗПР.

Эмоционально-волевой компонент

Этот компонент предполагает умение учителя управлять действиями, из которых складывается выполнение профессиональных обязанностей, самоконтроль, чувство ответственности за результаты педагогической деятельности. В связи с этим особую значимость приобретают следующие составляющие эмоционально-волевого компонента готовности:

-эмпатия - переживание (сопереживание) педагогом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек (ученик с ЗПР) через отождествление с ним, и сочувствие - переживание собственных состояний по поводу чувств другого;

-эмоциональная идентификация, обеспечивающая активную целенаправленную совместную деятельность педагога с учащимися, приводящую к усвоению его личностных смыслов;

-эмоциональная устойчивость;

-рефлексия, обеспечивающая самопознание, самооценку, саморазвитие и саморегуляцию личности педагога в аспекте гуманистических и профессиональных ценностей.

Показателями эмоционально-волевого компонента могут служить:

-умение строить процесс взаимодействия по линиям «учитель- ученик», «ученик-ученик», «учитель-ученик-родители» на основе эмпатии и эмоциональной идентификации;

-умение преодолевать сопротивление субъектов образовательного процесса, которое проявляется в низкой учебной мотивации и негативных поведенческих реакциях младших школьников;

-умение педагогического реагирования на нестандартные педагогические ситуации, обусловленные негативными эмоциональными реакциями младших школьников (управление собственным эмоциональным состоянием);

-уверенность в успехе обучения каждого школьника с задержкой психического развития (педагогический оптимизм).

Технологический компонент предполагает наличие гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских и коммуникативных умений, необходимых в процессе обучения школьников с задержкой психического развития.

Показателями технологического компонента являются следующие умения:

– диагностирование учителем состояния школьной готовности и учебных возможностей детей с задержкой психического развития;

– целеполагание на основе учета результатов диагностирования учебных возможностей младших школьников и требований куррикулума;

– прогнозирование, проектирование, конструирование и организация процесса обучения с учетом психолого-педагогических особенностей учащихся и принятой в

конкретной общеобразовательной школе организационно-педагогической формы обучения детей с нарушениями развития;

- реализация на практике процесса обучения, предполагающая взаимодействие с родителями учащихся и специалистами САП на основе многообразных технологий изучения и развития личности, в частности, на основе консилиумного взаимодействия;
- рефлексия, контроль и коррекция результатов педагогической деятельности в соответствии с поставленными целями.

Опыт подготовки учителей к работе с детьми с ЗПР мы считаем будет эффективным в следующих организационных формах:

- включение педагогов в разработку концепции обучения учащихся с ЗПР в условиях образовательного учреждения;
- организация постоянно действующих и проблемных семинаров, тематика и содержание которых ориентированы на формирование мотивационно-ценностного, интеллектуального, эмоционально-волевого и технологического компонентов готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития;
- создание творческих групп учителей для разработки методических материалов, используемых в учебно-воспитательном процессе с детьми с ЗПР;
- оказание методической помощи педагогам в подготовке их выступлений на семинарах и конференциях, посвященных вопросам образования детей с психофизическими нарушениями;
- включение учителей, работающих с учениками, имеющими задержку психического развития, в планирование работы школьных методических объединений;
- организация самообразовательной работы учителей по овладению знаниями в области коррекционно-развивающего образования;
- систематическое индивидуальное и групповое консультирование учителей с целью предупреждения возможных педагогических затруднений в процессе обучения школьников с задержкой психического развития;
- проведение открытых уроков с последующим анализом и самоанализом деятельности обучающихся и деятельности учителя.

Использованная литература:

1. PUIU, Ivan. *Ghidul beneficiarului de servicii de intervenție timpurie în copilarie*. Chișinău, 2014. 80 p.
2. БЛИНОВА, Л. Н. *Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития*. Москва: НЦ ЭНАС, 2001. 132 с.
3. ПЕРЕТЯТКУ, М. И., ЗОРИЛО, Л. И. *Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования*. Разраб. и адапт.: гл. ред. С. Кайсын. Кишинев: Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 с.
4. ШЕВЧЕНКО, С. Г. *Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе*. Москва, 2005. Кн. 1. 96 с.
5. ЯКОВЛЕВА, Н. И. Система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. В: *Справочник заместителя директора школы*, 2008, пг. 6, с. 14-26.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАССЕ

ТАТЬЯНА ПАНЬКО, преподаватель,
Государственный университет «Алеку Руссо», Бельцы,
Республика Молдова

Annotation: *This article discusses the problem of school adaptation and disadaptation of children with disabilities. The author describes the development features of primary school age, which influence the adaptation process. There are identified reasons for poor school adaptation of children with disabilities. Also there are indicate the main pedagogical conditions and requirements for organization, training, material and technical environment conducive to successful adaptation of disabled children.*

Keywords: *disabled children, pedagogical conditions, school adaptation, primary school age, material and technical environment, inclusive education.*

В современных социально-экономических условиях перед общеобразовательной школой стоит задача осуществления инклюзивного обучения. Инклюзивное образование – представляет собой процесс интеграции, доступности образования для всех лиц, отвечая их потребностям и особенностям. Современные исследователи под инклюзивным образованием понимают совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и здоровых детей. [2]

Несмотря на то, что развитие инклюзивного образования в нашей стране реализуется достаточно давно, разработана нормативно-правовая база, накоплен опыт инклюзивного обучения в школах Республики Молдова, администрация, учителя, родители и учащиеся сталкиваются с проблемой адаптации школьников с ОВЗ к процессу обучения и к школе в целом.

Многие исследователи большое значение придают вопросам школьной адаптации к новым условиям (М.М. Безруких, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин), отмечая, что адаптация к школе является очень сложным процессом, иногда сопровождающимся функциональными отклонениями, вызванными нагрузкой, которую испытывает психика ребенка, новой средой в которую входит ребенок. [3; 4]

Под школьной адаптацией понимают перестройку познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка. Учебная деятельность, являясь ведущей, коренным образом меняет условия деятельности, режим и жизнь ребенка. Перед ребенком возникает необходимость устанавливать взаимоотношения с одноклассниками, учителями, что требует от школьника высоко развитых коммуникативных навыков.

Адаптация к школе у детей проходит постепенно, это довольно длительный процесс, связанный особенностями темперамента, характера, социального опыта и окружения ребенка, поступившего в школу. Процесс адаптации ребенка с ОВЗ

осложняется в разы, поскольку эти дети испытывают особые трудности в достижении своих целей в рамках существующих норм. Индикаторами трудности процесса адаптации к школе служат такие проявления в поведении детей, как: заторможенность; депрессия; чувство страха; нежелание идти в школу.

Процесс адаптации младших школьников в том числе и здоровых детей как правило затрудняется, поскольку младший школьный возраст характеризуется такими особенностями развития как:

- ✓ стремительное совершенствование нервной, сердечно-сосудистой и других систем организма;
- ✓ высокий темп социального развития, обусловленный изменением ближайшего окружения, нового статуса;
- ✓ опережение физического развития нервного.

Дети с ООП испытывают в первую очередь трудности во взаимодействии с учителем, сверстниками, то есть с социальным окружением. Поэтому перед школой стоит задача реализации инклюзивной практики с включением детей в социальное пространство, содействие социальной адаптации в первую очередь. Данный процесс должен осуществляться при содействии вспомогательного педагога, чтобы максимально снизить дискомфорт, испытываемый ребенком с ОВЗ.

Адаптационные возможности ребенка с ОВЗ снижены в сравнении с адаптационными возможностями здоровых детей и объясняются следующими обстоятельствами:

- ✓ степенью развития психических процессов;
- ✓ характером нарушения развития: психическое нарушение, нарушение слуха, зрения, соматические нарушения и др;
- ✓ особенности и условия воспитания;
- ✓ принятие или же непринятие одноклассниками;
- ✓ установление контакта с педагогом;
- ✓ наличие материальных средств;
- ✓ наличие/отсутствие архитектурных барьеров;
- ✓ физическая и психологическая возможность заниматься основным для их возраста видом деятельности;
- ✓ гиперопека со стороны родителей, препятствующая личностному развитию ребенка.

Говоря о детях с ОВЗ следует отметить, что чаще в школьной практике учителя, психологи, родители сталкиваются с таким явлением, как “школьная дезадаптация” связывая с ней любые отклонения в учебной деятельности школьников. Школьная дезадаптация, согласно научному определению, — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе, которые проявляются в виде нарушений учебной деятельности, поведения, конфликтных отношений с одноклассниками и взрослыми, повышенного уровня тревожности, нарушений личностного развития и т.д. В таких ситуациях, чтобы избежать школьную дезадаптацию, учителю совместно со вспомогательным педагогом необходимо проводить серьезную работу. Как следствие, учителю необходимо знать различные методы работы как с ребенком с ОВЗ, так и со

всем классом, поскольку от одноклассников также зависит результативность адаптации «особенного» ребенка в классе.

Необходимо отметить, что общими рекомендациями и педагогическими условиями адаптации детей с ОВЗ по мнению Мардановой Г.С. выступают следующие:

- ✓ использование методов поощрения;
- ✓ опора на сильные стороны ребенка;
- ✓ установление контакта и доверительных отношений с ребенком;
- ✓ опора на положительное и позитивное;
- ✓ создание ситуации успеха;
- ✓ воспитывать ответственность;
- ✓ организация физического пространства класса - способствует более успешной адаптации ребенка.

В современных условиях педагогу приходится работать с неоднородной группой школьников с ОВЗ. Поэтому педагог должен организовать пространство класса таким образом, чтобы оно было максимально комфортным для учащихся:

- ✓ мебель в кабинете должна быть расставлена так, чтобы дети с нарушением движения могли свободно перемещаться по классу;
- ✓ дети с нарушением зрения должны сидеть в самой освещенной части кабинета;
- ✓ дети с нарушением слуха - там, где им лучше всего слышно;
- ✓ детей с нарушением поведения лучше сажать там, где мало предметов, способных отвлечь их внимание (окон, стеллажей, таблиц)

Для обеспечения успешности процесса адаптации детей с ОВЗ классному руководителю совместно со вспомогательным педагогом следует:

- ✓ максимально близко ознакомиться с особенностями развития ребенка с ОВЗ;
- ✓ ознакомиться с поступившими документами (Отчет SAP, рекомендации по сопровождению);
- ✓ провести беседу с родителями, опекунами ребенка, изучить его социальное окружение;
- ✓ способствовать созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в школе и классе;
- ✓ работать над сплочением классного коллектива;
- ✓ осуществлять индивидуальный подход к обучению, регулировать нагрузку исходя из индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;
- ✓ варьировать структуру урока, поочередно «включать» в урок то сильных детей, то детей с ОВЗ в зависимости от степени сложности темы, типа урока и предмета;
- ✓ использовать информационно-коммуникационные технологии, облегчающие процесс обучения и повышающие мотивацию к учению;
- ✓ использовать большие воспитательные возможности совместной (групповой) деятельности учащихся;
- ✓ проводить работу с родителями (лектории, консультации, круглые столы, родительские клубы).

Процесс адаптации к школе определяется индивидуально-психологическими особенностями учащихся, которые проявляются в уровне их обучаемости, темпе

усвоения знаний, отношении к интеллектуальной деятельности, особенностях эмоций и волевой регуляции поведения. Период адаптации ребенка с ОВЗ может длиться до полугода и более, это зависит от многих факторов. Немаловажным фактором является поддержка классного руководителя, родителей, одноклассников. Чем больше будет оказана посильная помощь в этом процессе, тем успешнее ребенок адаптируется к новым условиям.

Использованная литература:

1. SOLOVEI, R., MALCOCI, L., FILIP, G. Educația incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Chișinău: ELAN PLOGRAF. 2013.
2. МАЛОФЕЕВ, Н.Н., НИКОЛЬСКАЯ, О.С. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения. В: *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*, 2010, № 5, С. 6-11.
3. НИКОЛАЙКОВА, Е.В. Опыт внедрения инклюзивного образования в условиях массовой общеобразовательной школы. Disponibil: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2015/02/23/opyt-vnedreniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v>.
4. ПЕРЕТЯТКУ, М., ЗОРИЛО, Л. Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования, Кишинев: Ин-т непрерывного образования. 2011.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**МАРИНА РОМАНИУК, воспитатель, вторая дидактическая категория,
Детский сад села Дану, район Глодень, Республика Молдова**

Abstrakt: In diesem Artikel werden die psychologischen und pädagogischen Grundlagen der Schaffung eines integrativen Bildungsumfelds in vorschulischen Bildungseinrichtungen in Betracht gezogen. Dieser Artikel offenbart die fachliche Kompetenzen der Pädagogen zu diesem Aspekt. Hier werden auch psychologische und pädagogische Bedingungen für die Optimierung der beruflichen Bereitschaft von Kindergartenpädagogen zu die Schaffung eines integrativen Bildungsumfelds identifiziert.

Stichworte: der integrative Bildungsumfeld, der Kindergarten, barrierefreies Umfeld.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы ученых (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.).

В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования, понятие среды в дошкольном образовательном учреждении приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации. Изменение касается технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров.

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.).

Создание инклюзивной образовательной среды требует от воспитателей высокого уровня профессиональной компетентности, свободного владения своей профессией и ориентацией в смежных областях деятельности, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Актуальность создания инклюзивной образовательной среды рассмотрена в целом ряде исследований, посвященных проблемам инклюзивного образования (Danii, A., Popovici, D., Racu, A. Pereteatcu, M и др.) [1].

В этих исследованиях четко прослеживается мысль о том, что именно среда приводит к действительным переменам в развитии ребенка, способствует его личностному развитию, то есть, обеспечивая взаимодействие целенаправленного воспитания и средового влияния, можно расширить сферу воздействий на развитие детей с особыми образовательными потребностями.

Все вышеуказанные авторы едины во мнении, что чем больше и полнее дети с психо-физическими недостатками будут использовать возможности среды, тем более успешно происходит их социальная адаптация и успешность коррекционно-развивающей работы.

В основу процесса создания инклюзивного образовательного пространства в работах этих авторов 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, нас интересовала 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 книге преподавателей БГУ им. А. Руссо – докт. конф. университета Л.Зорилло и докт. конф. унив. М. Перетятку.

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 мы сделали важный 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.

Вместе с тем, у нас в Молдове, существует целый ряд объективных препятствий для реализации в полном объеме идей создания инклюзивной образовательной среды, среди которых значимое место занимают неприспособленность среды дошкольного учреждения, неподготовленность педагогических кадров и неадекватность финансирования системы образования.

Несмотря на то, что была принята правительственная программа «Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020», сегодня эта актуальная проблема обсуждается недостаточно, хотя некоторые детские сады действуют с опережением, предвосхищая централизованные реформы.

Для успешного создания инклюзивной образовательной среды существуют определенные препятствия практической направленности, которые включают: архитектурную недоступность образовательных учреждений, отсутствие у воспитателей подготовки для работы с детьми, имеющими широкий спектр образовательных потребностей; отсутствие надлежащих средств обучения, большинство педагогов недостаточно знают о проблемах детей с ООП и не готовы к включению их в общеобразовательное пространство, основной направленностью услуг является обучение по куррикулуму, а не удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей ребенка.

Отличительная особенность инклюзивной образовательной среды заключается в следующем: администрация и педагоги обычных образовательных учреждений принимают детей с особыми образовательными потребностями, независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития, и создают им условия на основе психолого-педагогических приемов, ориентированных на потребности этих детей.

Компонентами инклюзивной образовательной среды являются - безбарьерная физическая и психологическая среда, а также специальные условия обучения.

Критерии успешного развития инклюзивной образовательной среды исследователями признаны: 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 [2].

Содержанию инклюзивной образовательной среды свойственны постоянное развитие, обновление, модернизация, способность быстро реагировать на запросы общества, конкретного места проживания, на объективные и субъективные индивидуально-личностные потребности детей, на их трудности в обучении, воспитании, развитии, адаптации и т.д.

Отсюда мы делаем важный вывод о том, что инклюзивная образовательная среда формируется корпоративно, коллективом единомышленников. В ее создании участвуют воспитатели, психологи, логопеды, социальные и вспомогательные 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.

Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность приспособляться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации образовательной системы учреждения.

Условиями успешного функционирования инклюзивной образовательной среды в теории инклюзивного образования признаны пять следующих позиций [2]:

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.

Отсюда мы делаем вывод о том, что, приняв во внимание данные факты, необходимо изменить систему воспитания и обучения детей в дошкольных

учреждениях. Обязательным является применение такого индивидуального подхода к детям, который позволит учитывать их способности, интересы и цели обучения.

Использованная литература:

1. DANII, A., POPOVICI, D., RACU, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. – Chișinău, 2007.
2. Hotărîre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. In: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
3. Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice : Conf. intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012, Chișinău. Coord. S. Caisîn. Chișinău : IFS, 2012. 360 p.
4. КАРПЮК, Г. А., ШАБАЛИНА, Е. С. Организация педагогического процесса в инклюзивной образовательной среде. В: *Дошкольник: Методика и практика воспитания и обучения*, 2013, nr. 2, с. 10-15.
5. СИРОТЮК, А. С. *Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика*. Москва: ТЦ Сфера, 2014. 125 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ЗАВЕДУЮЩЕГО ИНКЛЮЗИВНЫМ ДЕТСКИМ САДОМ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

**НАДЕЖДА ТИХОН, вторая дидактическая категория,
директор дошкольного учреждения «Теремок»,
Новые-Каракушаны, Молдова**

Abstrakt: *This study deals with the issues of creating an inclusive learning environment in a village daycare. It reveals the specifics of a daycare that is located in rural area taking into consideration current social and economic settings, outlines the roles of a teacher in an inclusive daycare and the criteria for evaluating teaching performance. The results of the experiment showed the most effective models of preparing teachers to create an inclusive learning environment.*

Stichworte: *der ländliche Kindergarten, die Spezifität des Managements, die Regulierung und Umwandlung der ländlichen Gesellschaft.*

Управление сельским детским садом в контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что сельские образовательные учреждения Молдовы отличаются малочисленностью детей, отсутствием некоторых штатных единиц административного и воспитательного персонала, трудностью или невозможностью создания методических объединений педагогов, необходимостью объединения детей в разновозрастные группы, трудностью создания необходимой учебно-материальной базы, специфическими условиями ближайшего окружения, что естественно сказывается на внедрении идей инклюзивного образования.

Судьба социально-экономического благосостояния молдавского села всегда во многом зависела от слаженной деятельности сельской школы и детского сада, на успешное функционирование которых в свою очередь влияли уровень аграрного производства, должное внимание со стороны государственных и ведомственных административных структур. Ведь благосостояние нашей республики, существенно зависит от крестьянского труда, уровня аграрного производства.

По мнению чиновников Министерства образования и молодежи Молдовы, малокомплектная сельская школа и детский сад неэффективны в экономическом отношении. Поэтому было отдано предпочтение хорошо налаженному подвозу детей в школы и детские сады других сел.

Предпринятая рационализация размещения малых сельских школ и детских садов, не подкрепленная ни материально, ни организационно, по мнению многих педагогов неэффективна. Отсюда встает необходимость не только сохранения пусть даже малочисленной сельской школы, сельского детского сада, но и создания в них лучших условий для обучения и развития детей по сравнению с городскими или расположенными в райцентре. Соответственно и оборудовать сельские образовательные учреждения следует лучше с учетом трудностей организации педагогического процесса и дефицита общения в школе и во внешкольном социуме.

Мы считаем, что многие прогрессивные педагогические идеи, новаторские начинания, технические новшества необходимо апробировать и внедрять в первую очередь в селе, тем самым поднимая ее престиж в глазах народа. Имеются основания считать, что сельские образовательные учреждения, несмотря на трудные условия, в которых они находятся, могли бы идти в авангарде реформ в системе образования. Малое количество учащихся, разновозрастная близость, приобщенность их к труду с раннего возраста, "близость" к земле, более высокие по сравнению с городскими детьми показатели нравственных качеств личности – вот некоторые факторы, учет которых мог бы благоприятно повлиять на успешное развитие любого типа сельского образовательного учреждения.

Специфика функционирования сельских детских садов складывается из особенностей их географического расположения, уровня развития социальной инфраструктуры, культуры населения, национально-исторических факторов. Эти и другие условия определяют организационно-педагогическую специфику сельского детского сада, контингент детей, структуру и режим его деятельности. Все социальные объекты села, вся окружающая среда, связанная с микрорайоном детского сада, являются факторами формирования личности детей и педагогов. В этой целостной системе школа и детский сад - особенно в условиях малых сел, становится основным и единственным компонентом и структурообразующим центром образования и воспитания всего сельского населения.

В настоящее время, в эпоху экономических перемен и процесса оптимизации, в республике переосмысливается место сельских образовательных учреждений, что, несомненно, вызывает необходимость пополнения новым содержанием их функций.

Важнейшей функцией сельского детского сада является реализация гуманистической цели образования. Отражая наиболее общую цель обучения и

воспитания, принципы защиты человеческой личности, свободы и справедливости, гуманистическая функция указывает на стратегическую направленность всей деятельности сельского учебного заведения.

Гуманистическая функция сельского детского сада предполагает воспитание уважительного отношения и принятие достижений мировой культуры, всех национальных культур, приобщение детей к участию в сохранении, творческом освоении, обогащении и умножении духовных ценностей, формирование установки на сохранение окружающей экологической среды.

С учетом специфических условий сельского социума встает необходимость расширенной трактовки образовательной функции детского сада. В условиях дефицита информации в селе, актуальным является вопрос об общеобразовательной готовности сельского педагога, который должен в своей работе должное внимание уделять вопросам историко-национального краеведения, изучению и приобщению сельских детей к национальным традициям, формированию уважительного отношения к румынскому языку, языкам компактно проживающих на территории народов, русских, украинцев, гагаузов, болгар, евреев и др.

В настоящее время существует правительственная программа по реализации инклюзивного обучения, которая предполагает совместное обучение детей, имеющих особые образовательные нужды. В республике уже создано более 35 центров, в которых обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями. Такие центры обеспечивают образовательные потребности 5-6 сел, на базе создания в одном из них центра. Дети на специальном транспорте привозятся утром в центр, а вечером их привозят в села проживания. Следует отметить активную работу команды специалистов проекта «Молдинклюд», «Lumos» и др. которые занимаясь проблемой развития инклюзивного образования в республике, уделяют должное внимание сельским детским садам, для них это приоритетное направление деятельности.

В сельском социуме возрастает роль воспитательной функции детского сада. Сельские ребята в большей степени, чем городские дети, любознательны, пытливы, тоньше чувствуют природу. С другой стороны, они застенчивы, более скованны в незнакомой обстановке, в общении с малознакомыми людьми. Находясь “на виду”, они постоянно получают общественную оценку со стороны взрослого населения.

Они с раннего возраста приобщаются к физическому труду: ухаживают за домашними животными, заготавливают сено, дрова, занимаются полевыми работами и садоводством, выполняют слесарно-строительные работы, участвуют в сезонных полевых работах. В сельских семьях дети и подростки помогают выполнять всю совокупность домашних работ. Все это формирует трудолюбие, терпеливое отношение к преодолению трудностей, настойчивость, стремление доводить начатое дело до конца.

Цель современного детского сада – правильно учесть эту объективную данность в воспитании и развитии детей, определении их будущей профессии. Диапазон воспитательной функции сельского детского сада выходит далеко за его пределы и в принципе распространяется на весь социум, география которого может определяться несколькими населенными пунктами, входящими в микрорайон учебного заведения.

Другим важным направлением деятельности сельского детского сада выступает задача регулирования и преобразования сельского социума. На сельский детский сад и школу всегда возлагались большие надежды в плане их потенциальных возможностей позитивно влиять на ближайшую среду.

Культуросоздающая и культуросохраняющая функции сельских образовательных учреждений проявляются сильнее, чем в городе или райцентре, т.к. в них, как правило, действует весь набор объектов социально-культурной сферы: дом культуры, библиотека, спорткомплекс (спортзал), видеозал, юридическая консультация, поликлиника и т.д. Все эти объекты принадлежат к различным ведомствам, у каждого из них свои направления деятельности и свои претензии на уникальность и особую социокультурную роль. И сейчас, в период оптимизации, это важный аргумент тех, кто хочет сохранить образовательные учреждения в селе любыми способами. И это частично оправдано, так как в маленьких селах в настоящее время отчетливо проявляется тенденция к централизации культурной и спортивно-массовой работы в образовательном учреждении, будь то школа или детский сад. Они превращаются в важный элемент социокультурной жизни людей, проживающих в селе.

Образовательные учреждения в селе сегодня по праву является хранителем обычаев, народных традиций, промыслов. Поэтому изучение сущности и особенностей этих элементов культуры молдавского народа является важным аспектом в работе сельского детского сада. Поэтому на занятиях по художественному творчеству мы обучаем детей фольклору, танцам, изучаем народные обряды, праздники.

В обязанности сельской школы и детского сада входит функция межнационального единения. Назревшие проблемы современного национального развития, межнациональные проблемы имеют глубокие корни, как в историческом прошлом, так и в деформациях последних лет, а также в недооценке зарубежного опыта сложившихся взаимоотношений между народами. Данная функция в образовательных учреждениях села должна способствовать сплочению представителей разных национальностей, обучающихся в одном образовательном учреждении и проживающих в одном социуме, сближению их культур, формированию здорового межэтнического климата с дошкольного возраста.

В выступлениях многих политических аналитиков Молдовы высказывается мысль о том, что образование на селе сегодня играет судьбоносную роль для существования самого села. Следовательно, вполне правомерно выдвинуть селообразующую функцию детского сада и школы. Именно закрытие школы или ее «запустение» вызывает вынужденную миграцию из сел большей части трудоспособного населения нашей республики, потому что родители против того, чтобы их дети в течение многих лет ходили учиться в соседнее село или проживали где-то в интернате. В основном по этим же причинам люди не возвращаются или не переезжают в сельскую местность (<http://www.zakon.kz/4473650-vb-vydelil-moldavii-kredit-v-1-mln.html>).

Из всего вышесказанного следует, что сельский детский сад ждет воспитателей-универсалов. Однако не секрет, что сельский детский сад малопривлекателен для молодых специалистов и не каждому под силу трудности сельской жизни. Хлопот в

сельском детском саду невпроворот: и подсобное хозяйство вести, и продукты для обеда детей добывать, руководить всем штатом воспитателей. Нелегко и вне детского сада. Круг общения практически отсутствует, культурно-бытовых условий практически никаких.

По мнению сельских педагогов, учебно-материальная база дошкольных учреждений слаба. Несмотря на это, школа и детский сад всегда на селе играли особую роль в судьбах его жителей. Они – и детский клуб, и театр, и спортивный центр, то есть такие учреждения, которые ведут всю программу воспитательной работы среди детей. Они – средоточие духовной жизни села. В этом высшее предназначение сельского образовательного учреждения.

Оптимизация напрямую ударила и по дидактическим кадрам. За период воплощения этой реформы из отрасли образования ушло очень много профессионалов. Университеты Республики Молдовы раз в год готовят около двух тысяч профессионалов для сферы образования. Из них в районы посылают 300-400 человек. Практически приезжают на работу около двухсот специалистов, а под конец учебного года остаются единицы. Это происходит потому, что с таковой маленькой заработной платой юные специалисты не держатся за профессию, так как у них просто нет стимула для этого.

Названные особенности функционирования сельского детского сада определяют и особенности управления им как целостной педагогической системой.

Сегодня в Молдове целью образовательной политики на селе становится создание такой культурно-образовательной среды, которая бы отвечала потребностям разных возрастных групп и социальных категорий сельского населения. И в этом плане многое предусматривается в проекте нового Кодекса об образовании. В нем указывается, что образовательные учреждения на селе являются носителями культурно-исторических традиций народа, духовных ценностей нации, привносят в жизнь каждой семьи, всех жителей села дух творчества, гуманизма, энергию созидания, духовное начало.

К. Спыржу в своих работах пишет о том, что «современная социальная и экономическая ситуация» не ослабила значимости сельских образовательных учреждений, а наоборот, качественно усилила их роль как организующего центра сельского сообщества, поэтому он выделяет такие позиции современных образовательных учреждений на селе:

- центр развития детских общественных организаций.
- центр пропаганды и реализации здорового образа жизни.
- хранилище национальных и народных традиций.
- центр возрождения духовной культуры.
- центр общественно-культурных инициатив [1].

Успешность управленческой деятельности в сельском детском саду в решающей степени зависит от того, как заведующий ориентируется в пространстве своей деятельности или точнее - в ее пространствах, так как руководитель детского сада в наше время должен успевать действовать не в одном, а в нескольких пространствах, нескольких важных системах отношений.

По мнению В. А. Болотова, главенствующая роль директора в сельском образовательном учреждении проявляется даже более сильно и рельефно, чем в городской. Директор нередко ассоциируется с отцом, наставником и защитником, а коллектив – с большой семьей, за которую он (директор) отвечает, и в силу меньшего числа авторитетных людей на селе, и в силу большей у селян по сравнению с горожанами уважительности по отношению к педагогам, как носителям знаний и культуры [4, р. 25].

В городском детском саду управленческая деятельность (как основная) выполняется пусть небольшой, но все-таки группой людей. В городских детских садах есть методист, психолог, а в некоторых и логопед. В селе же она часто возлагается на одно лицо – заведующего детским садом. Таким образом, в маленьком детском саду принцип единоначалия действует особенно буквально – там всего один руководитель (и это его значимая особенность!).

Заведующий детским садом находится в сложной ситуации: ему приходится участвовать во всех видах деятельности села, строить определенные отношения с социумом, а значит – объективно меньше времени и сил остается на собственно управленческую работу: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, плано-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную.

В настоящее время в республике функционирует проект «Качественное образование в сельской местности Молдовы». Основной целью проекта является расширение доступа к качественному образованию для детей из бедных семей, особенно в сельской местности, повышение эффективности использования ресурсов и укрепление потенциала планирования и управления предоставления образовательных услуг (<http://educalitate.gov.md/index.php?l=ru>).

Таким образом, работа заведующего сельским детским садом значима и специфична в силу особенностей сельской местности. Одна из его приоритетных задач - создание инклюзивной образовательной среды, которая проявляется в его способности культивировать систему ценностного отношения к обучению, воспитанию и развитию детей с ООП в детском саду, координировать ресурсное обеспечение образовательного процесса, выполнять комплекс проектных, педагогических, диагностико-консультативных, образовательных, коррекционно-развивающих, научно-методических и культурно-просветительских задач профессиональной деятельности по повышению эффективности внедрения идей инклюзии.

Использованная литература:

1. Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective: Materialele Conf. șt.-practice intern., Chișinău, 2011. Col. red.: G. Petcu, V. Prițcan, S. Briceag, M. Pereteatcu. Bălți, 2011. 216 p.
2. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2004. 335 p.
3. Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice : Conf. intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012, Chișinău. Coord. S. Caisîn. Chișinău: IFS, 2012. 360 p.

4. БОЛОТОВ, В. А., СЕРИКОВ, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. В: *Перемены*, 2004, пг. 2, с. 130-139.
5. КАРПЮК, Г. А., ШАБАЛИНА, Е. С. Организация педагогического процесса в инклюзивной образовательной среде. В: *Дошкольник: Методика и практика воспитания и обучения*, 2013, пг. 2, с. 10-15.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

СЕРГЕЙ ТЮРИН, доктор экономических наук,
ТАТЬЯНА ЗЕЛЕНОВА, кандидат педагогических наук
*Ярославский филиал Образовательного учреждения профсоюзов
высшего образования «Академия труда и социальных отношений»,
Ярославль, Россия*

***Annotation:** The article is devoted to the issues of normative and legal support for inclusive education of students in the Russian Federation. The priority direction of state policy today is to provide disabled people with access to quality education in general and professional educational institutions*

***Keywords:** Inclusive education, the right to education, the legal and regulatory support for the education of students in the university*

В настоящее время в России насчитывается около 13 миллионов инвалидов, что составляет приблизительно 8,8 % населения страны, которые заслуживают пристального внимания, гуманного отношения и поддержки со стороны государства и общества. Не случайно, что современные мировые процессы социальной трансформации, постиндустриализации и информатизации общества формируются в соответствии с гуманистическими принципами, опирающимися на общечеловеческие ценности, которые легли в основу многих международных правовых документов, провозгласивших возможность перехода к инклюзивному образованию.

Проблемы соблюдения прав граждан с ограниченными возможностями здоровья вызваны продолжающимся ростом их числа во всех странах мира. Права инвалидов уже в течение длительного времени являются предметом пристального внимания со стороны различных российских и международных организаций. Существует множество нормативно-правовых актов, в которых отражена государственная политика в области защиты прав инвалидов, а именно устанавливается право инвалидов на равные с другими гражданами возможности и на обеспечение такого положения, при котором лица, являющиеся инвалидами, как члены общества имели бы те же права и обязанности, что и другие лица. Таким образом, государство взяло на себя серьезные моральные, политические и экономические обязательства в отношении обеспечения равенства возможностей для граждан с ограничениями по здоровью. Однако в действительности, инвалиды не могут вести полноценный образ жизни из-за

объективно существующих в общественном устройстве социальных, физических, психологических и иных барьеров, препятствующих их полноценному участию в общественной жизни. Инвалиды также имеют свои «особые» потребности, без удовлетворения которых даже не имеет смысла судить об их интеграции в социум. Поэтому государственная политика, проводимая в отношении инвалидов, должна обеспечивать право инвалидов на полноценное участие в жизни общества через особые меры политического и социального характера.

Конвенция о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН в г. Нью-Йорке от 13.12.2006, стала основанием для разработки и принятия многими государствами нормативно-правовых документов по защите интересов лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – инвалидов в рамках своей государственности. От имени Российской Федерации Конвенция подписана в Нью-Йорке 24.09.2008, а 3 мая 2012 года президентом был подписан Федеральный закон № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» [6]. Тем самым Россия, как государство-участник согласно Конвенции приняла обязательство принять меры обеспечения инвалидам доступа к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи наравне с другими, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, к объектам и услугам, предоставляемым для населения, как в городских, так и в сельских районах.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан России. Конституция Российской Федерации, в соответствии с международными нормами, признает в статье 43, что «каждый имеет право на образование» [1]. Согласно статье 2 Закона Российской Федерации «Об образовании» одними из основных принципов государственной политики в области образования является обеспечение права каждого человека на образование, а также недопустимость дискриминации в сфере образования [2]. Также право на образование гарантировано статьей 19 Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»: «Государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки» [3].

Таблица 1. Этапы государственной программы РФ «Доступная среда»

I этап 2011–2012 гг.	Подготовка нормативно-правовых актов и методических документов, выполняющих ряд первоочередных научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, их внедрение, реализация необходимых мероприятий по определению приоритетных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения, выполнение обследования и паспортизация этих объектов.
II этап 2013–2015 гг.	Проведение работ по обеспечению доступности приоритетных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения

Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 года № 175 утверждена государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы, реализация которой осуществлялась в 2 этапа (таблица 1) [7].

Создание и обеспечение доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения может стать одной из важнейших социально-экономических задач, затрагивающих права и потребности миллионов граждан страны, что позволит им реализовывать свои права, основные свободы и будет способствовать полноценному участию в жизни страны. Одним из приоритетных направлений государственной политики сегодня становится обеспечение инвалидам доступа к качественному образованию в общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждениях на основе решения и заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Деятельность специализированных образовательных учреждений сконцентрирована на контингенте детей и молодежи, затрудняющихся в реализации своих образовательных потребностей в рамках инклюзивного образования.

В Закона РФ «Об образовании» статье 71 указано, что «право на прием на обучение по программам бакалавриата и специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах установленной квоты имеют дети-инвалиды, которым согласно заключению федерального учреждения медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных организациях»[2]. Порядок приема и обучения инвалидов конкретизирован в Письме Минобрнауки РФ от 25.03.1999 г. № 27/502-6 «Об условиях приема и обучения инвалидов в учреждениях высшего профессионального образования»[4].

Таким образом, можно сделать вывод, что государство предоставляет инвалидам право на получение образования, однако на практике большинство из них сталкивается с различного рода трудностями. Актуальной является проблема обучения детей и молодежи, не посещающих образовательные учреждения в связи с инвалидностью, инвалиды испытывают трудности с получением профессионального образования. Основная проблема заключается в недостаточном финансировании обучения инвалидов. На организацию процесса обучения инвалидов требуется больше затрат:

- приобретение специальных технических средств для обучения инвалидов по зрению или по слуху;
- подготовка и переподготовка педагогических кадров для работы именно с инвалидами;
- обеспечения качества обучения граждан с особыми возможностями здоровья.

«Инклюзивность» в образовании означает, что система обучения подстраивается под студента, а не студент - под систему. Нельзя не отметить, что возможность получения образования способствует решению проблемы трудоустройства, что в свою очередь положительно влияет на социальную адаптацию инвалидов в обществе. И совершенно очевидна связь проблемы образования инвалидов с проблемой их занятости. Общеизвестно, что инвалиды должны получать возможность осуществлять свои права в области занятости. Однако многие инвалиды лишены возможности трудоустройства или принимают на второстепенную и низкооплачиваемую работу. В периоды безработицы, нестабильности и экономических спадов инвалиды, как правило, увольняются в первую очередь, а принимают на работу – в последнюю. Дело обстоит именно таким образом, хотя можно с полной уверенностью утверждать, что

при надлежащей оценке, подготовке и трудоустройстве большинство инвалидов могут выполнять широкий круг задач в соответствии с существующими трудовыми нормами.

В соответствии со статьей 37 Конституции Российской Федерации труд свободен и каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию. Если проанализировать статьи 20–22 Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [5], то можно выделить гарантии трудовой занятости инвалидов в целях повышения их конкурентоспособности на рынке труда (таблица 2).

Таблица 2. Перечень гарантий трудовой занятости инвалидов

Осуществление льготной финансово-кредитной политики в отношении специализированных предприятий, применяющих труд инвалидов, учреждений, организаций общественных объединений инвалидов	Установление в организациях независимо от организационно-правовых форм и форм собственности квоты для приема на работу инвалидов и минимального количества специальных рабочих мест для инвалидов
Резервирование рабочих мест по профессиям, наиболее подходящим для трудоустройства инвалидов	Организация обучения инвалидов новым профессиям
Создание инвалидам условий труда в соответствии с индивидуальными программами реабилитации	Создание условий для предпринимательской деятельности инвалидов
Стимулирование создания предприятиями дополнительных рабочих мест для трудоустройства инвалидов	

Дополнительные гарантии занятости инвалидам предоставлены Федеральном Законе «О занятости населения в Российской Федерации» [8]. Согласно статье 13 государство обеспечивает дополнительные гарантии гражданам, особо нуждающимся в социальной защите и испытывающим трудности в поиске работы, путем разработки и реализации целевых программ содействия занятости, создания дополнительных рабочих мест и специализированных организаций, установления квоты для приема на работу инвалидов, предоставления услуг по профориентации и т. п. Проблемы трудовой занятости инвалидов мы отразили в таблице 3.

Таблица 3. Проблемы трудовой занятости инвалидов

Недостаточное квотирование мест для инвалидов	Отсутствие механизма взимания платы в государственный фонд занятости населения
Недостаточно развита сфера надомного труда инвалидов с высокой степенью потери трудоспособности	Государственные предприятия и коммерческие организации не принимают на работу инвалидов

Нельзя упускать из виду нормативный фактор. Ранее в сфере содействия занятости лиц с ограниченными возможностями существовал баланс «кнута и пряника». В роли первого выступало квотирование рабочих мест, в качестве второго – налоговые льготы. Работодатель, трудоустроивший работника-инвалида, еще несколько лет назад получал

возможность уменьшить облагаемую базу по налогу на прибыль, мог также получить льготы по страховым взносам на травматизм. Однако в настоящее время у работодателя нет особой заинтересованности в трудоустройстве инвалидов, ведь при этом не уменьшается налоговое бремя, как это было ранее. Результаты политики государств в отношении трудоустройства инвалидов в разных странах мы указали в таблице 4.

Таблица 4. Соотношение трудоустроенных инвалидов в разных странах мира

Российская Федерация	США	Великобритания	Китай
не более 10%	30%	40%	80%

Правительства развитых стран давно подсчитали, что выгоднее вложить средства в реабилитацию, адаптацию и трудоустройство льготников, нежели пожизненно содержать их за счет пособий. Квотирование рабочих мест для трудоустройства инвалидов в большинстве государств не применяется и считается пережитком. При реализации политики доступности высшего образования для инвалидов необходимо считать основным приоритетом *концепцию независимой жизни*:

- разработать меры по более широкой вовлеченности инвалидов в получение высшего образования, включить показатели их обучения в систему рейтинговых оценок вузов;
- усилить требования к выполнению контрольных нормативов по созданию безбарьерной среды в вузах, развитию транспортных услуг студентам-инвалидам;
- содействовать трудоустройству и анализировать карьеру вузовских выпускников-инвалидов;
- предупреждать и устранять элементы дискриминационной институциональной политики в учреждениях;
- осуществлять распространение позитивных образов инвалидов на уровне вуза;
- привлекать средства массовой информации по созданию положительного имиджа высшего образования для инвалидов.

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 составе Академии 5 факультетов, 25 кафедр, 17 филиалов. В Академии и ее филиалах обучаются свыше 40 тысяч студентов, слушателей и аспирантов. 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, нормативными 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»[9].

Для лучшей интеграции студентов с особенными потребностями в учебный процесс в Академии внедряются новые технические разработки, закупается соответствующее оборудование, разрабатываются методологические документы[9]. 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. В Академии 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.

В Академии обучение инвалидов и лиц с ОВЗ может осуществляться индивидуально, а также с применением дистанционных технологий. Содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения студентов с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Обучение студентов с ОВЗ осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных при необходимости для обучения указанных обучающихся. Обучение по образовательным программам студентов с ОВЗ осуществляется Академией с учетом их особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья.

Разобщенность инвалидов и здоровых граждан не позволяет в полной мере создавать условия для обеспечения равноправного участия инвалидов во всех сферах жизни общества. Для решения этой задачи необходима реализация ряда мероприятий:

- подготовка и проведение репрезентативных социологических исследований оценки инвалидами отношения граждан РФ к проблемам инвалидов, оценки инвалидами состояния доступности приоритетных объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности;

- организация и проведение общественно-просветительских кампаний по распространению идей, принципов и средств формирования доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, подготовка и публикация учебных, информационных, справочных, методических пособий и руководств по формированию доступной среды;

- проведение региональных и федеральных мероприятий для инвалидов – детей и взрослых (фестивали, спартакиады, паралимпиады и др.) и т. д.

Современное инклюзивное образование в России делает акцент на персонализацию процесса обучения в вузе, на разработку индивидуальной образовательной программы гражданина. Главным признаком инклюзии является изменение отношения участников образовательного к людям с ОВЗ, идеология образования меняется в сторону большей гуманизации педагогического процесса.

Безусловно, инклюзивное обучение – большая ответственность для всех. Вполне очевидно, что в вузе необходимо развивать опыт интегрированного образования, добиваться обеспечения условий и программ обучения, учитывающих индивидуальные возможности лиц с нарушением здоровья, и принципа «нормализации», то есть

предоставление возможностей для обучения таких категорий лиц в обычных учебных заведениях. Государство и общество должны создавать такую структуру образования, такие условия жизни, чтобы инвалид не чувствовал ущербности и смог удовлетворить свои потребности. Повышение уровня профессионального образования инвалида станет фактором успешного трудоустройства, социального включения, материальной самостоятельности, психологического комфорта.

Использованная литература:

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с дополнениями и изменениями).
2. Федеральный закон № 273-ФЗ от 21.12.2013 «Об образовании в Российской Федерации».
3. Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации".
4. Письмо Минобразования РФ от 25.03.1999 г. № 27/502-6 «Об условиях приема и обучения инвалидов в учреждениях высшего профессионального образования».
5. Федеральный Закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»
6. Федеральный закон № 46-ФЗ от 03.05.2012 «О ратификации Конвенции о правах инвалидов».
7. Федеральная целевая программа «Доступная среда» на 2011–2015 гг. (Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 г. № 175)
8. Федеральный Закон от 19.04.1991 N 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации»
9. <http://yaratiso.ru>

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ВАЛЕНТИНА ИВАНОВА, директор, первая менеджерская категория,
Теоретический лицей имени Михаила Ломоносова,
Бэлць, Республика Молдова**

Abstrakt: Das Thema der Masteruntersuchung ist „Die Entwicklung der Forschungskompetenz des Primarschullehrers im System der Weiterbildung.“

In dieser Forschung werden die Bedeutung, die Struktur und der Inhalt der Forschungskompetenz des Primarschullehrers im System der Weiterbildung, didaktisches Wesen der Bildung dieses Phänomens sowie psychologisch-pädagogische Bedingungen untersucht, die die Entwicklung dieser Kompetenz des Lehrers im System der Weiterbildung fördern.

Stichworte: inklusive ausbildung, forschungsvorbereitung, professionelle kompetenz.

Сегодня концепция современного образования в Молдове направлена на выполнение социального заказа общества - формирование творческой личности

школьника, способного ориентироваться в быстро изменяющемся мире. Особое значение это имеет в условиях инклюзивного образования, направленного на адаптацию образовательного учреждения к особым образовательным потребностям учащихся.

Поэтому у педагогов проявляется большой интерес к изучению проблем исследовательской активности ребенка, которая имеет значение не только для детей с сохранным интеллектом, но и тех, которые нуждаются в коррекции умственного развития.

Молдавские педагоги (R. Bezedo, V. Dorogan, С. Кайсын и др.), разрабатывая эту проблему, не сводят задачи исследовательского обучения только к развитию природной любознательности, они сосредотачивают внимание на умении детей задавать вопросы, самостоятельно находить на них ответы, осуществлять экспериментальную деятельность [1; 2; 3].

В истории педагогики мы находим много высказываний великих педагогов относительно исследовательского обучения, а также имеются документальные свидетельства о том, как эффективно педагоги разных времен использовали в собственной практике природное стремление ребенка к познанию окружающего.

Ж. Ж. Руссо, А. Дистервег, И. Песталоцци и др. в своих работах подчеркивали мысль о значении познавательной деятельности, в которой школьники не ограничиваются усвоением новых знаний, а вносят в учебный процесс свое оригинальное решение, находят новые вопросы в уже известном.

А. В. Сухомлинский считал, что учебно-исследовательская деятельность подразумевает ознакомление учащихся с различными методами выполнения исследовательских работ, способами сбора, обработки и анализа полученного материала, а так же направлена на выработку умения обобщать данные и формулировать результат.

Исходя из этого, мы можем заключить, что при таких условиях исследовательская деятельность школьников с ООП приближается к научной, однако сохраняет отличительные признаки: тематика определена требованиями куррикулума и предполагает получение субъективной научной новизны - достоверного результата, обладающего новизной только для данного конкретного школьника.

В профессиональной деятельности учителя начальных классов исследовательская компетенция занимает существенное место, так как связана с результативностью учебно-воспитательного процесса, с повышением качества образования, особенно в условиях его модернизации и инклюзии. Кроме того, участие учителя начальных классов в научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности помогает педагогу развивать Я-концепцию, утверждать себя в образовательном пространстве.

Целевые, содержательные, процессуальные характеристики исследовательской компетенции учителя начальных классов реализуются через мотивационно-личностный, теоретико-познавательный и конструктивно-проектировочный компоненты и отражают особенности исследовательского процесса [4].

Важной характеристикой исследовательской компетенции являются исследовательские качества самого учителя. Прежде всего, это исследовательская эрудиция - запас современных знаний, которые учитель гибко применяет при решении исследовательских задач. В ходе анализа проблемной ситуации разворачивается и исследовательское мышление учителя, как процесс выявления им внешне не заданных, скрытых свойств педагогической действительности в ходе сравнительного анализа и классификации ситуаций, обнаружения в них причинно - следственных связей. В этом случае от учителя требуется высокий уровень развития абстрактно-теоретического мышления, интуиции, наличие профессиональных качеств, основанных на умении оперировать категориями: цель, задача, проблема, идея, замысел, гипотеза, инструментарий исследования.

Принимая во внимание тот факт, что процесс формирования исследовательской компетенции учителя начальных классов осуществляется в условиях инклюзивного образования, необходимо определить дидактическую сущность этого процесса. Только в этом случае, возможно, его понимание, как особого дидактического пространства, в рамках которого осуществляется, по существу процесс, непрерывного обучения учителя на роль исследователя.

Специфика учителя начальных классов в работе с детьми с ООП состоит в том, что он первым начинает с ними учебно-воспитательный процесс, закладывает основы умения учиться и в целом учебной деятельности, задает эталоны поведения в школе, что немаловажно для их социализации.

Важным является мнение исследователей о том, что особые образовательные потребности учеников начальных классов обуславливают особенности профессиональной компетентности учителя [5].

В этом контексте исследовательский подход учителя начальных классов к решению различных проблем педагогической действительности с особыми детьми имеет большое значение. Без постоянного анализа и самоанализа на основе данных о развитии особого ребенка учитель не в состоянии глубоко осознавать возникающие в педагогической практике проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты.

Анализ литературы, периодической печати, материалов конференций показывает, что в сегодняшней педагогической действительности наблюдается рост разносторонней дидактической, психологической, социологической информации о детях с ООП, которая при всей ее важности не носит, как правило, адресного характера и не всегда может быть напрямую использована в конкретной ситуации и конкретным учителем.

Для сознательного осуществления такой деятельности учителю необходимо пройти длительный путь становления учителя как исследователя в условиях непрерывного образования: колледж, вуз, практическую деятельность в школе и различные формы повышения квалификации. Каждый этап вносит свои особенности в процесс формирования исследовательской компетенции учителя начальных классов, обусловленных, прежде всего, дидактически-процессуальным характером этого процесса.

Вместе с тем, эффективность исследовательской деятельности учителя определяется закономерностями развития его педагогического мышления, которое осуществляется в условиях конкретных, целостных, индивидуально своеобразных ситуаций. Это связано, прежде всего, с тем, что, в отличие от теоретического мышления, задачей которого является исследование общих закономерностей, задача педагогического, практико-ориентированного мышления - применение знаний общей теории инклюзивного образования к конкретным учащимся, к конкретным образовательным потребностям.

В настоящее время умение применять теоретические знания при решении исследовательских задач в педагогической практике инклюзивного образования отмечается в ряду затруднений у многих учителей. Объективная причина этих затруднений связана с тем, что логика практической педагогической ситуации не повторяет логической структуры научного знания, в то же время теоретические курсы учебных дисциплин в вузе, как правило, построены в соответствии с этой структурой.

Учитывая, что для учителя особенно важна самооценка в исследовательской деятельности, мы провели опрос учителей в теоретическом лицее им. М. Ломоносова мун. Бэлць.

Полученные данные свидетельствуют о том, что более половины учителей не пытаются оценить свои исследовательские умения высокими баллами. Так, 64% из них оценили баллами "3" и "4" из 10, свое умение анализировать причины затруднений в педагогической ситуации особого ребенка. Около 40% учителей оценили свое умение использовать те или иные положения концепции инклюзивного образования для осмысления собственной работы баллами "4" из 10. Это даёт основание сделать вывод о том, что учителя получили в университетах педагогическую теоретическую подготовку, но как ее эффективно использовать в практической деятельности с особыми детьми, не знают.

Методической службой лицея была предпринята попытка ответить на вопросы: готов ли сегодня учитель, прошедший подготовку к исследовательской, экспериментальной деятельности в вузе, к ее самостоятельной реализации в системе инклюзивного образования и на каком уровне, какие трудности испытывает и какова его профессиональная позиция в их разрешении?

Полученные результаты свидетельствуют, что учителя достаточно высоко оценивают уровень своей готовности к экспериментальной работе (средний балл - 3,2 при максимальной оценке 4 балла). По большинству элементов и блоков структуры эксперимента оценки стабильные и высокие и не вызывают у учителей особых затруднений. Каждый третий опрошенный учитель максимально оценивает свои познания в области теоретических основ эксперимента. В то же время каждый второй - испытывает существенные затруднения в этой сфере.

Исходя из этого, можно заключить, что профессиональным педагогом-экспериментатором можно считать только того, кто в полной мере способен вычленив проблемы, факторы и условия их породившие, использовать различные способы разрешения противоречий, обосновывать принятый вариант действий, т.е. быть

методологически подготовленным. По данным опроса, только 29% учителей отвечают в основном этим требованиям.

Наиболее слабым местом в экспериментальной работе для учителей оказалась сфера собственно исследовательская и, прежде всего, овладение методами исследования. Педагогический эксперимент, как самостоятельный метод исследования в рамках опытно-экспериментальной работы также вызывает трудности у педагогов (средний балл - 2,5 из 5).

Проведенные исследования в области исследовательской компетенции учителей в области опытно-экспериментальной работы с особыми детьми дают основание считать, что профессиональная готовность учителя начальных классов к этой деятельности предполагает такое профессиональное самосознание, в котором оценивается его собственная позиция как средство, способ позитивного воздействия на личность учащегося с ООП, стимулирующий его творческую активность и самореализацию.

При этом исследовательские умения начинают осознаваться и рассматриваться учителем как важнейший и постоянный аспект его работы с данной категорией детей.

В ходе эксперимента учителям было предложено назвать тему своей научно-исследовательской (методической) работы. Анализ показал, что наибольшее количество тем обращено к проблемам развития речи на уроках чтения и русского языка, организации урока математики, развития творческих способностей учащихся.

Меньшее количество учителей начальных классов назвали в качестве темы своей исследовательской работы развитие познавательной активности и логического мышления, исследовательскую и проектную деятельность учащихся.

Это приводит к выводу о том, что многие учителя начальных классов не обладают сформированной готовностью к инновационной деятельности, в том числе и с учащимися с особыми образовательными потребностями.

На основе проделанной диагностической работы, используя следующие показатели, были определены уровни сформированности исследовательской компетентности учителей в области инклюзивного образования младших школьников с ООП (максимальное количество баллов за один показатель – 5):

- Владение методологией целостного инклюзивного процесса, знание его закономерностей и готовность использовать эти знания в своей практической деятельности;
- Умение четко формулировать суть исследуемой проблемы, планировать задачи исследования, планировать эксперимент;
- Понимание основных методологических принципов педагогического исследования и применение их на практике;
- Владение методами педагогического исследования для работы с особыми учащимися и их родителями (анкетирование, тестирование, моделирование, наблюдение и др.);
- Умение теоретически обосновать и экспериментально проверить возникшую идею в области организации инклюзивного учебно-воспитательного процесса;

- Умение анализировать свою научно-исследовательскую деятельность в области инклюзивного образования;

- Активность, ответственность и участие в организации эксперимента;

- Умение организовать исследовательскую деятельность учащихся с ООП;

- Умение вести научную дискуссию относительно инклюзивного образования, аргументировано отстаивать свою точку зрения;

- Умение анализировать данные педагогического эксперимента с использованием методов математической статистики и компьютерных технологий;

- Умение подготовить публикацию или выступление по результатам своей научной работы;

Проведённый анализ исследовательской компетенции учителя начальных классов в области инклюзивного образования в начальной школе, позволяет констатировать:

- Выявленный уровень исследовательской компетентности учителей недостаточно высокий.

- Отношение учителей к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работе в целом характеризуется положительной мотивацией, достаточно высокой степенью осознанности. Причем эта тенденция возрастает в профессиональной деятельности учителя по мере активизации участия в исследовательской деятельности. Это во многом определяется условиями, в которых осуществляется процесс формирования исследовательской компетенции учителя, и той позицией, которую он занимает по отношению к исследовательской деятельности вообще и к своей собственной в частности;

- Нами установлена недостаточная теоретическая и психолого-педагогическая подготовка, отсутствие необходимой информации и времени у учителя для самостоятельного изучения специальной литературы по методологии научного исследования, что приводит к тому, что позитивное отношение к исследовательской деятельности формируется не на основе глубоких, системных знаний, вследствие чего приобретает эмоционально-оценочный характер.

- Большинство педагогов считают необходимым использовать исследовательские методы в собственной педагогической деятельности, но как это сделать, не всегда представляют четко;

В современном образовательном пространстве республики в контексте её модернизации имеются условия для творческой реализации педагогической деятельности учителя и, в частности, его исследовательского потенциала. У школы появилась новая функция - исследовательско-поисковая, реализация которой требует сформированной исследовательской компетенции учителя как основы повышения эффективности всего педагогического процесса.

Использованная литература:

1. BEZEDE, Rima. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune. În: Didactica Pro..., 2014, nr. 2, p. 4-8.
2. DOROGAN, V. Cercetarea științifică universitară – componentă indispensabilă a formării specialiștilor. În: Meridian ingineresc, 2005, nr. 4, p. 18-19.

3. SILISTRARU, Nicolae. Cercetarea pedagogică : ghid metodologic. Chişinău, 2012. 100 p.
4. БЕЗРУКОВА, В. С. Директору об исследовательской деятельности школы. Москва: Сентябрь, 2002. 160 с.
5. ВЕЧТОМОВА, Е. Г., Макаркина Н. А. Норма жизни лица – исследование. В: *Директор школы*, 2006, № 8, с. 102-103.
6. ПЕРЕТЯТКУ, М. И., ЗОРИЛО, Л. И. *Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования*. Разраб. и адапт.: гл. ред. С. Кайсын. Кишинев: Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 с.